

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ:

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА

Колективна монографія

Полтава – 2022

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка
Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки

**ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ:
МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА**

Колективна монографія

Полтава – 2022

DOI doi.org/10.33989/978-966-2538-85-4

УДК 37:001.8

О-72

*Рекомендувала до друку Вчена рада
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
(протокол № 14 від 28 червня 2022 року)*

Рецензенти:

Анна Боярська-Хоменко, доктор педагогічних наук, доцент;

Алла Куліченко, доктор педагогічних наук, доцент;

Ірина Петренко, доктор історичних наук, професор.

Редакційна колегія:

Василь Фазан, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка; Володимир Мокляк, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка; Олена Ільченко, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка; Лариса Семеновська, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка; Леся Петренко, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка; Валентина Цина, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка; Іван Кравченко, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка; Алла Хоменко, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка; Тетяна Бондаренко, аспірантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка; Яна Демус, аспірантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Освітні, педагогічні науки: методологія, теорія, практика :

О-72 колективна монографія / наук. ред. В. Фазан, В. Мокляк ; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. – 534 с.

ISBN 978-966-2538-85-4

Колективне дослідження присвячено історичним, теоретичним, методологічним і практичним аспектам розвитку освітніх, педагогічних наук.

Видання буде цікаве науковцям, викладачам закладів вищої освіти, учителям, здобувачам вищої освіти всіх рівнів, усім, хто залучений до справи розбудови національної системи освіти.

УДК 37:001.8

DOI doi.org/10.33989/978-966-2538-85-4

© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022

© Авторський колектив, 2022

ISBN 978-966-2538-85-4

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
Розділ 1. ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ, ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК.....	7
§ 1.1. <i>Благова Тетяна</i> . Формування теоретичних засад української хореографічної освіти в історико-культурологічній динаміці	7
§ 1.2. <i>Жиров Олександр</i> . Особливості мистецько-педагогічної діяльності К. Василенка в колективах художньої самодіяльності	31
§ 1.3. <i>Ільченко Олена</i> . Наукова оцінка історико-педагогічного досвіду благодійної діяльності жінок в освітній галузі України ХХІ століття	60
§ 1.4. <i>Кобобел Алла</i> . Історіографія та ступінь наукової розробленості проблеми дозвіллевої діяльності дітей з особливими освітніми потребами в закладах позашкільної освіти	85
§ 1.5. <i>Кравцова Надія</i> . Теоретико-методична модель педагогічного процесу чиказької експериментальної школи-лабораторії як практичне утілення ідей педагогіки прагматизму Джона Дьюї	111
§ 1.6. <i>Луценко Ольга</i> . Розвиток фармакологічної підготовки майбутніх лікарів в Україні: становлення полтавської школи	140
§ 1.7. <i>Мокляк Володимир</i> . Місія та провідні принципи функціонування університету: історіографічний огляд	162
§ 1.8. <i>Петренко Леся</i> . Проблема духовно-морального виховання особистості у спадщині Г. Ващенка та видатних педагогів ХІХ–ХХ століття	187
§ 1.9. <i>Фазан Василь</i> . Особливості поєднання світсько-особистісного і духовно-релігійного в просвітницько-виховній діяльності духовних центрів України у ХVІІІ – ХХ ст.	218
§ 1.10. <i>Фазан Тетяна</i> . Особливості духовно-морального виховання дітей у жіночих православних монастирях України (ХІХ – поч. ХХ ст.)	250
Розділ 2. ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ: МЕТОДОЛОГІЧНА І ПРАКТИЧНА ПЛОЩИНИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ	275
§ 2.1. <i>Бондаренко Тетяна</i> . Використання інтернет-ресурсів в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти: методологічний аспект.....	275

§ 2.2. <i>Бородай Едуард, Кононець Наталія, Костевський Олександр.</i> Дидактичні умови формування військово-прикладних умінь і навичок студентів в освітньому середовищі закладів фахової передвищої освіти	298
§ 2.3. <i>Кравченко Іван.</i> Система засобів формування навчально-виховних груп у вищих військових закладах освіти	331
§ 2.4. <i>Лук'яненко Олександр.</i> Аналіз конструктів буденного у творах світової культури як фактор мотивації вивчення культурології	362
§ 2.5. <i>Москаленко Олександр.</i> Авторський професійний кейс «цифрові технології у роботі вчителя математики» як дидактичний інструмент формування цифрової компетентності майбутніх учителів математики	408
§ 2.6. <i>Семеновська Лариса.</i> Навчальна взаємодія у вищій школі: концептуальні засади інноваційного розвитку	427
§ 2.7. <i>Хвостенко Ольга.</i> Формування емоційного інтелекту молодших школярів як передумова розвитку успішної особистості	452
§ 2.8. <i>Хоменко Алла.</i> Виховання в системі науково-педагогічного знання	482
§ 2.9. <i>Цина Валентина.</i> Педагогічні технології формування мотиваційної зрілості старшокласників	509
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	533

ПЕРЕДМОВА

Ідея написання колективної монографії «Освітні, педагогічні науки: методологія, теорія, практика» виникла у викладачів кафедри загальної педагогіки та андрагогіки у 2021 році – саме тоді кафедра відсвяткувала своє 90-річчя. Невпинний розвиток професорсько-викладацького складу засвідчує і те, що наразі науково-педагогічними працівниками є 6 докторів наук, професорів і 2 кандидати наук, доценти: Ільченко Олена Юріївна – доктор педагогічних наук, професор; Кравченко Іван Віталійович – кандидат педагогічних наук, доцент; Мокляк Володимир Миколайович – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри; Петренко Леся Миколаївна – доктор педагогічних наук, доцент; Семеновська Лариса Аполлінаріївна – доктор педагогічних наук, професор; Фазан Василь Васильович – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка; Хоменко Алла Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент; Цина Валентина Іванівна – доктор педагогічних наук, професор.

Переконані, що сьогодні надзвичайно актуальні саме такі дослідження, адже наукові розвідки, що стосуються історичних, теоретичних, методологічних і практичних аспектів освітніх, педагогічних наук тримають свій фронт на захисті України, употужнюють наукове поле оригінальними результатами й висновками.

Приємно констатувати, що до написання колективної монографії долучилися не лише викладачі кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, а й інших кафедр університету, аспіранти, учителі закладів загальної середньої освіти, вчені інших закладів вищої освіти.

Сподіваємося, що видання зацікавить науковців, викладачів закладів вищої освіти, учителів, здобувачів вищої освіти всіх рівнів, усіх, хто залучений до справи розбудови національної системи освіти.

Дякуємо всім авторам. Зичимо відмінного здоров'я, натхнення, невтомності в наукових пошуках, оригінальних наукових відкриттів. Переконані, що ця наукова праця буде вагомим внеском у розвиток освітніх, педагогічних наук та окреслить подальші перспективні шляхи наукових пошуків.

Із пошаною

Василь Фазан, проректор з наукової роботи

Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка, доктор педагогічних наук, професор;

Володимир Мокляк, завідувач кафедри загальної педагогіки
та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка, доктор педагогічних наук, доцент;

колектив кафедри загальної педагогіки та андрагогіки.

Розділ 1

ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ, ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

§ 1.1. ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗАСАД УКРАЇНСЬКОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В ІСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНІЙ ДИНАМІЦІ

Тетяна Благова

Хореографічна освіта, як соціокультурна система, розвивається в контексті генези й поступу різновидів танцювального мистецтва, втілює авторські концепції, пластичні експерименти, техніки й виконавські традиції професійної хореографії, сформовані впродовж століть. Розвиток української хореографічної освіти відбувається передовсім на ґрунті культурогенезу народного танцювального мистецтва, а саме, теоретичного і практичного узагальнення його історично сформованих напрямів: фольклорного та професійного народно-сценічного.

Історико-педагогічний аналіз формування теоретичних концептів української хореографічної освіти дозволяє інтерпретувати її своєрідним ретранслятором соціокультурної динаміки, що акумулює культурно-мистецькі, етнічні, ідеологічні, художньо-естетичні та педагогічні настанови визначеного історичного періоду у специфічний спосіб, притаманними йому методами й засобами. Така інтерпретація зумовлює актуальність міждисциплінарних розвідок (філософсько-естетичних, історичних, мистецтвознавчих, культурологічних, соціологічних, педагогічних та ін.) задля ґрунтового осмислення історичних витоків народного танцю, еволюції форм його сценічного втілення, формування теоретичних засад навчання народної-сценічної хореографії.

Народна хореографія України, як багатоаспектний культурно-мистецький феномен, форма пластичного самовираження народної творчості та один із пріоритетних напрямів розвитку національної хореографічної освіти, в умовах сьогодення є предметом ґрунтовних досліджень у теоретико-методологічному та практико-виконавському вимірах. Розвиваючись на ґрунті різних історичних і соціальних формацій, педагогічних традицій, вона

заснавала самобутніх культурологічних, формотворчих хореографічних (технічних) і змістових (ідеологічних) змін. Кожна із історичних епох мала свій арсенал хореографічних форм, технічних прийомів (їхніми носіями були як професіонали-практики, так і дослідники, яких по-різному називали в різні часи), а також теоретичних спроб їхніх узагальнень.

Однак, зауважимо, що народний танець, що був першоджерелом розвитку всіх наявних хореографічних форм, упродовж тривалого історичного періоду розвитку опинився за межами теоретичного аналізу. Народна танцювальна лексика майже зовсім не була представлена науковою думкою як засіб хореографічної педагогіки – накопичений виконавський і педагогічний досвід не узагальнювали і не фіксували у підручниках або трактатах. Усна традиція передавання танцювальної майстерності «з ніг у ноги» залишалася тривалий час найважливішим джерелом і основним методом навчання народного танцю. Наукові узагальнення в царині української народної хореографії ускладнювалися її неакцентованістю чи навіть невизначеністю у фундаментальних працях з історії та теорії національної культури (Д. Антоновича, М. Грушевського, І. Крип'якевича, О. Воропая, В. Скуратівського, Д. Яворницького та ін.), що загалом унеможливлювало як історико-культурологічний аналіз феномену народного танцю, так і його теоретико-педагогічний контекст [8, с. 123].

Інтерпретуючи *хореографічну освіту* як динамічне соціокультурне явище, однією з її домінантних характеристик у просторово-часовому вимірі визначаємо *культуровідповідність*, адже парадигмальні зміни у сутності, статусі, функційній значущості професійної танцювальної діяльності конкретного історичного періоду є наслідком паралельних глибинних загальнокультурних трансформацій – зовнішніх чинників її еволюційного поступу. З-поміж різних видів мистецької практики танець, як один з найбільш рухомих елементів культури, в силу своєї перманентної адекватності культурним запитам і процесам традиційно вважають «фаворитом» відображення соціокультурних тенденцій у суспільстві [8, с. 47–48].

Визначення культуровідповідності як домінанти освіти в галузі танцю обумовлює необхідність виокремлення іншої її сутнісної ознаки – *етнонаціональної ідентифікації*, процес формування якої відбувається в контексті культурно-історичного поступу хореографічного мистецтва. За висловом Ж.-Ж. Новерра, «кожна нація відрізняється своїми смаками, звичаями, обрядами, архітектонікою та власною манерою у мистецтві», що спричинює необхідність «розпізнавати і втілювати національні відмінності» у процесі створення сценічного танцю [29, с. 130–132]. Відомо, що пріоритетним концептом філософсько-естетичної програми балетмейстера-реформатора було наближення професійної хореографії до етнічних першоджерел, звернення до етнографії й побуту як основних ознак природності формування лексики танцю в характері конкретного народу. Саме Ж.-Ж. Новерр уперше виокремив

танцювальну аутентику в самостійний балетний жанр, в історичній термінології – *комічний, селянський* чи *характерний* танець [39]. К. Блазис, визнаючи танці «такими ж стародавніми, як усесвіт», наголошував також на залежності їхнього змісту та характерних ознак від етнічного походження: «...усі народи мають свої танці, які характеризують їх й одночасно відчувають вплив національних культур» [9, с. 236]. Етнонаціональну сутність хореографічного мистецтва розкриває сучасні українські мистецтвознавці. Так, дослідниця М. Загайкевич, визначаючи його «складником національної культури, що знаходить своє специфічне виявлення в різних етнонаціональних модусах» [26, с. 58]. В. Литвиненко наголошує: «Мова національного танцю – це Пам'ять (досвід), Дух, Етика й Естетика, формотворна Енергія характеру нації. Немає ні нації, ні держави без національного танцю, адже він – це світосприйняття, спорідненість з народом, код і паспорт суспільства <...>» [33, с. 228–230]. Отже, можемо стверджувати про певну ієрархічну підпорядкованість хореографічної освіти корінним якостям національному характеру, про зумовленість її форм, змісту, лексики традиціями, ментальними ознаками.

Принагідно зазначимо, що характерною тенденцією теоретичного осмислення народної хореографії є ідентифікація її з фольклорними першоджерелами (дослідження В. Авраменка, В. Верховинця, К. Василенка, П. Вірського, Р. Герасимчука, К. Голейзовського, А. Гуменюка, О. Дея, А. Іваницького, І. Книш, С. Килимника, Б. Колногузенка, В. Купленника, Р. Пилипчука, Т. Ткаченко та ін.), що значно розширює спектр аналізу її етнонаціональної своєрідності на етапах генези й розвитку. В узагальненому енциклопедичному визначенні, сформульованому І. Мойсеєвим, *народний танець* є однією з найдавніших форм народної творчості, що складався й розвивався під впливом географічних, історичних і соціальних умов життя народу, конкретно висловлює стиль і манеру виконання кожного народу і нерозривно пов'язаний з іншими видами мистецтва [5, с. 363].

Діячі хореографічного мистецтва завжди усвідомлювали важливість збереження й розвитку фольклорних основ народного танцю в його традиціях та історичній динаміці. Адже саме фольклор, маючи специфічні закономірності розвитку, свої протиріччя, характеристики, що екстраполюються як на окремі його твори, так і на жанри й види загалом, є першоосною усіх проявів народної творчості. За словами А. Іваницького, «фольклор увібрав естетичний, утилітарний, моральний, правовий, світоглядний досвід сотень поколінь. У широкому розумінні фольклор – це своєрідний конденсат духовної історії людства від найдавніших часів і до сьогодення» [27, с. 292–302]. Поширеним у мистецтвознавстві є твердження, що справжній високохудожній твір мистецтва має народне коріння, неодмінно виростає на народному ґрунті, на ґрунті народного світогляду [6, с. 124]. Дансолог А. Волинський наголошував на важливості «звернення

балетмейстера у своїх задумах і композиціях» до «живих і багатих джерел фольклору, не обмежених ані часом, ані простором», адже «будь-який фольклор, дансантий за суттю та втілений у форми сценічного мистецтва, перетворюється на справжню поезію, переконливу навіть для найвибагливішого глядача» [18, с. 167]. В. Авраменко у визначенні своєї концепції розвитку української національної хореографії сформулював ставлення до народного танцю як до «носія світоглядної інформації про сутність народного життя в його ментальних характеристиках» [30, с. 4]. К. Василенко у дослідженні української хореографічної лексики в історико-еволюційному вимірі вважав саме фольклор основою будь-якого жанру хореографічного мистецтва, підкреслюючи, що «<...> зародження танцювальних рухів сягає в сиву давнину», а їхніми першоджерелами визнає різноманітні рухи й жести, пов'язані із трудовими процесами, спостереженнями людини, враженнями від навколишнього світу [13, с. 12, 16].

Детермінованість понять «народний» і «фольклорний» у контексті наукового осмислення витоків українського хореографічного мистецтва підтверджується сучасними дослідженнями (М. Жорницької, К. Кіндер, С. Легкої, Г. Лозко, О. Мерлянової, В. Шкоріненка, ін.). Так, Г. Лозко ототожнює дефініції зазначених понять, розуміючи під терміном *фольклорні танці* народні танці, «які побутують у своєму природному середовищі і мають певні для даної місцевості традиційні рухи, ритми тощо» [34, с. 301]. С. Легка визначає фольклор первісною формою народного танцю, характеризує його «синкретичним, невіддільним від традиційного народного способу самовираження в пластичному мистецтві» [32, с. 45]. О. Мерлянова відзначає, що «народний танець побутує у виконанні носіїв фольклорної традиції» [36, с. 7]. В. Шкоріненко, досліджуючи народний танець у традиційній і сучасній культурі України, підкреслює значущість теоретичного переосмислення історичних витоків українського народного танцю «з точки зору тих елементів (компонентів фольклорної творчості), без яких неможливо з'ясувати специфічні особливості етнокультуротворення» [44, с. 7]. Важливим критерієм визначення фольклорності хореографічного твору сучасні дослідники визначають його традиційність, розуміючи її не в консервативній прихильності лише усталеним етнокультурним традиціям, а в динамічному розвитку і трансформації мистецьких канонів. Отже, традиційним, фольклорним формам танцю відводимо пріоритетне місце у дослідженні розвитку теорії народної хореографії як важливої її передумови, базисного складника.

Розвиток народного танцювального мистецтва (від первісних фольклорних до сучасних сценічних форм) детермінований сукупністю чинників (ментальністю, етнічною самоідентифікацією, змістовими трансформаціями соціокультурних процесів), що, у свою чергу, відбивається на визначенні його сутнісних ознак відповідно до етнічної приналежності, національного та локального колориту. У словнику танцювальних термінів

підкреслено самотність розвитку народного танцю: «<...> у кожного етносу формуються свої танцювальні традиції, пластична мова, що виявляються в характері, координації рухів, музично-ритмічній та метричній структурі танцю, виконання» [4, с. 282]. К. Василенко визначив динаміку формування етнічних характеристик народної хореографії: «український фольклорний танець, народившись у глибині віків, утверджуючись і розвиваючись за часів Київської Русі, увібрав у себе лексичні, структурно-композиційні особливості, манеру і форму виконання, музику районів, де він побутував, що вирізняє його навіть серед однойменних білоруських та російських танців» [13, с. 100]. Отже, танець, як характерна частина фольклору, розвивався під впливом історичних, соціальних, географічних умов життя народу, містив відбиток місця та часу, національних традицій, системи художнього мислення етносу.

Принцип системного дослідження етнографічних першоджерел українського хореографічного мистецтва дозволяє схарактеризувати історико-культурні та мистецькі передумови становлення й розвитку народного танцю як феномену професійної діяльності, визначаючи його розвиток складником духовної та матеріальної культури, органічно пов'язаної з різними видами мистецької діяльності. Найдавнішими відбитками танцювального мистецтва в Україні можна вважати малюнки трипільської доби із зображенням фігур людей, застигли рухи рук і пози яких зустрічаються в українських танцях сьогодення. Зображення танцюристів знайдено на предметах матеріальної культури (ювелірних прикрасах, посуді, іконах, фресках Софіївського собору XI ст. в м. Києві). Окрім іконографічних джерел писемні повідомлення про танці знаходимо у літописців, які називають їх «скакание и топтание», «хребтом вихляние», «плясание и плескание». Літописці-християни називали такі дії «бісівськими», або «поганськими» [34, с. 245–251].

Реконструкція витоків народного танцювального мистецтва (у дослідженнях К. Василенка, О. Воропая, Р. Герасимчука, М. Грушевського, А. Гуменюка, С. Килимника, Г. Лозко, В. Шкоріненка та ін.) дозволяє інтерпретувати прадавні танцювальні форми у синкретичній єдності з іншими видами мистецтва, безпосередньо пов'язаними з язичницькими і (пізніше) із християнськими віруваннями, міфологією, езотеричними культурами й магічними діями, що виконували сакрально-обрядову й магічну функції. Синкретизм прадавніх мистецьких форм доводить М. Каган, зазначаючи, що «у перших спробах художньої творчості людина оперувала різними засобами, які схрещувалися, перепліталися, а відтак, малоімовірною здавалась думка щодо доцільності їх розчленування та самотійного застосування; швидше навпаки – чим більш багатоманітними були ці засоби, тим більш ефективним виявлявся сам творчий акт» [28, с. 184]. Зміна соціально-економічних умов зумовлювала динаміку етнокультурних процесів, які сутнісно впливали на розвиток різних культурних феноменів. Зокрема, давні форми танцювальної культури втрачали

свій первинний обрядовий зміст, поступово перетворюючись на характеристику побуту, набуваючи естетичного забарвлення і саме у новій якості розширюючи межі свого функційного значення.

Синкретична мистецька діяльність прадавніх східнослов'янських народів була основою розвитку самобутнього феномену хореографічного мистецтва українського народу. Формування лексики й семантики народної хореографії відбувалося на тлі генези її жанрів, передусім у *хороводах* (уперше виокремлених у мистецький жанр П. Чубинським, М. Лисенком і В. Гнатюком) [22, с. 5] – одній з архаїчних синкретичних художніх форм народного танцювального мистецтва, що, за словами К. Василенка, «виник з давніх, примітивних форм танцю як одна з найбільш поетичних і водночас найпростіших їх жанрових видозмін» [13, с. 12]. Первинність хореографічного складника у прадавніх творах мистецтва характеризували синкретичні форми фольклорної творчості – хороводи, які об'єднували у собі різноманітні танці релігійного змісту з мімічним мистецтвом, текстами і музикою. Розширення тематики хороводів зумовлювало їхню трансформацію в нові змістові форми: танців-ігор, вокально-танцювальних діалогів, драматичних танцювальних сценок у виконанні «плясців» [24, с. 11–13]. Отже, урізноманітнення мистецьких завдань у хороводах сприяло формуванню й канонізації технічних прийомів прадавнього танцювального жанру, створювало можливості для збагачення його лексики. З часом хороводи еволюціонували, набуваючи в нових соціокультурних умовах інших форм побутування. Їхній синтетичний характер зумовлювали поліфункційність значення та згодом сприяли урізноманітненню танцювальних жанрів. Саме хороводи, розвиваючись і видозмінюючись, дають початок багатьом народним танцям, різних за характером рухів і ритмічною структурою. К. Василенко підкреслював: «В Україні значна кількість хороводів у подальшому трансформувалась у побутовий і сюжетно-ілюстративний танець, на основі яких пізніше виникли й утвердилися і український класичний балет і сучасний сюжетний народно-сценічний танець» [13, с. 12].

Принагідно зазначимо, що новітні фольклорно-етнографічні та мистецтвознавчі розвідки у галузі хореознавства суттєво доповнюють наукові узагальнення класифікаційних характеристик народної хореографії, розширюючи межі її теоретико-концептуальних засад. Дослідження прадавніх танцювальних форм скеровано (окрім хороводів) на аналіз інших складників фольклорної хореографічної творчості – *козачків, гопаків, коломийок*, їхніх стильових та жанрових характеристик, зумовлених регіональними відмінностями, локальним колоритом. Зокрема, *коломийковий* жанр В. Шкоріненко розглядає «в якості вихідного логотипу у виокремленні специфічних рис українського народного танцю», наголошуючи, що саме «вивчення коломийкової лексики в інформативному та комунікативному аспектах дозволяє критично переосмислити проблематику загальноприйнятої

класифікації жанрових різновидів народного танцювального мистецтва за тематичними ознаками» [44, с. 7].

Уособленням професійного танцювального виконавства у Київській Русі ще з періоду язичництва визначається «*скомороство*» як самобутнє мистецьке явище. Термін «*скоморох*», уживаний у Візантії й на Русі подібно до «жонглера» і «шпільмана» у Західній Європі, виражав єдине поняття – універсальний виконавець, який володів декількома творчими професіями [24, с. 16]. Синкретизм народної творчості на ранніх етапах розвитку людства зумовлював багатопрофільність їхніх професійних мистецьких навичок. Однак, незважаючи на появу самого терміна на Русі у перекладених пам'ятках ще із VII ст., у давньоруських авторів він не набув популярності майже до кінця XIII ст., адже представників розважальних професій традиційно називали відповідно до роду занять: *плясець, глумець, дудець, свирець* та ін. О. Ельохіна, пояснюючи незатребуваність визначення «*скоморох*» у Київській Русі в період язичництва, припускає, що «у слов'ян уже існувала диференціація мистецьких професій, викликана потребою саме у професійних кадрах, не дилетантах, які потроху володіли декількома спеціальностями, а майстрах своєї справи» [там само, с. 6], що підтверджує самобутність слов'янської танцювальної культури. Із прийняттям християнства провідні ролі в танцювальних обрядах перебрали на себе *скоморохи, «плясці» й «плясиці»*, які, цілком імовірно, є прямими нащадками волхвів. Унаслідок культурного обміну з Візантією *скоморохи* засвоїли сценічну форму дійства, розширили лексичні й технічні можливості слов'янського танцю, створювали окремі рухи й форми танцю. Танець Київської Русі стає безпосереднім джерелом, з якого надалі розвивалася національна хореографічна культура і освіта України. Формування його лексико-семантичних характеристик відбувалося під відчутним впливом здобутків візантійської культури. Однак, незважаючи на спільність еволюційних процесів у царині хореографії, в основі своїй вони були глибоко відмінними, оскільки розвиток танцю відбувався на ґрунті різних мистецьких традицій: античної (Візантія) і слов'янської (Київська Русь) [там само, с. 6–9, 24].

Ретроспективний аналіз генези реліктових форм українського танцю дозволив виокремити сукупність критеріальних ознак його розвитку, серед яких синкретичність, багатофункційність, рання професіоналізація (у формі *скоморошого* дійства – самобутнього мистецького явища). Підкреслимо, що емпіричний характер етнографічних першоджерел розвитку народної хореографії, малодослідженість автентичних танцювальних фольклорних форм унеможливають деталізацію та теоретичне узагальнення їхніх технічних і функційних характеристик, адже становлення народного танцю на цьому етапі відбувалося винятково у практичній площині. Водночас, незважаючи на свою опосередкованість, саме історико-мистецькі артефакти як

основні носії соціокультурної інформації дозволяють виокремити художньо-стильові, жанрові, смислові, тематичні й видові ознаки хореографічної аутентики, що відіграє значущу роль у формуванні естетико-теоретичних засад української народної хореографії [8, с. 129].

Відомо, що перші описи українських танців у літературних джерелах з'являються ще у XVI ст. Зокрема, польський письменник С. Кльонович у написаній латинською мовою поемі «Roxolania» (1584 р.) розповів про танець зі зброєю в руках, характерний для верховинців: «<...> бачив я, як гайдуки танцювали свій швидкий танець, живо в метелиці били ногами вони, ніж у правиці держать, під такт вибивають ногами, у танцюристів гурті зброя ясна миготить» [23, с. 91]. Однак посилення наукового інтересу до національної культури і, як наслідок, активізація фольклорно-етнографічних експедицій та поява ґрунтовних досліджень, у яких значне місце відводилося вивченню й науковому осмисленню народного танцювального мистецтва, припадає на кінець XIX – початок XX ст.

Основний здобуток української фольклористики полягає у виробленні й утвердженні наукової методології системного дослідження фольклорного матеріалу різних жанрів, зокрема хореографічного. Фундаментальними зібраннями хореографічного матеріалу стали праці фольклористів, етнографів, лінгвістів, істориків (В. Гнатюка, Б. Грінченка, М. Грушевського, К. Квітки, С. Килимника, Ф. Колесси, М. Лисенка, В. Милорадовича, О. Потебні, А. Терещенка, І. Франка, П. Чубинського, В. Шухевича та ін.). Опис танцювальних форм як одного із засобів художньої виразності містять літературні твори І. Котляревського, Г. Квітки-Основ'яненка, Т. Шевченка, І. Франка, І. Нечуй-Левицького, М. Гоголя, М. Кропивницького, Л. Українки, М. Старицького та ін. І хоча письменники не ставили за мету наукове дослідження танцювального мистецтва, проте їхні описи українських танцювальних пісень, а нерідко й окремих танців є цінним етнографічним матеріалом [34, с. 247]. Хореографічний фольклор розглядався письменниками передусім як елемент народної обрядовості, характеристика побуту і звичаїв населення. Так, окремі описи народних танців знаходимо в етнографічній розвідці А. Терещенка «Побут російського народу» (1848 р.), у яких розкрито, хоча й побіжно, особливості виконання окремих танцювальних форм, пов'язаних з українським весіллям, зокрема характер виконання чоловічих і жіночих танців, їхню стилістику.

Авторський метод архівації танців, який згодом став орієнтиром для тогочасної описової системи, запропонував видатний український етнограф П. Чубинський. Одним із перших учених-народознавців здійснив збирання й опрацювання фольклору на науковій основі, розширив межі етнографічних досліджень, запропонував опис танцю за його елементами. Результати «етнографічно-статистичної експедиції» П. Чубинського у 1869–1870 рр., утілені в 7-томному виданні «Праць етнографічно-статистичної експедиції в Західно-Руський край», робота над яким відбувалася впродовж 1872–1879 рр.

П. Чубинський опублікував 587 хороводних пісень та обрядів календарних народних свят, описів родинних звичаїв, колискових, дитячих ігор, відтворивши їхню хореографію та змістове навантаження. Окремий розділ праці він присвятив весільним обрядам українського народу, зібравши 1943 тексти та 4000 обрядових зразків [42, с. 7–9]. Наступник у справі дослідження хореографічно-етнографічного матеріалу – В. Шухевич – в етнографічній розвідці «Гуцульщина» (1902 р.) описав календарно-обрядові свята із численними вокальними та інструментальними мелодіями, схарактеризував поширені гуцульські танці (коломийки, гуцулки, аркан, півторак, козачок, шипітський танець), особливості їх виконання. Автор виокремив характерні танцювальні рухи (тропот, гайдук, голубці, кружляння) танців [3, с. 23–27]. На думку А. Гуменюка, ця праця містила перші докладні повідомлення щодо побутування танцювальних форм на західноукраїнських землях [22, с. 4–5].

Загальну характеристику хороводно-ігрового фольклору Західної України, детальну систематизацію хореографії хороводів, танково-ігрових пісень, окремих танцювальних рухів, їх авторську класифікацію та розподіл усередині самого жанру за текстовими ознаками представлено в етнографічних розвідках В. Гнатюка. Результати численних експедицій висвітлено автором у працях «Коломийки. Етнографічний збірник Наукового товариства ім. Т. Шевченка» (1905 р.), «Гаївки» (1909 р.), «Причини до пізнання Гуцульщини» (1917 р.). Серед науково-етнографічних джерел, присвячених зразкам народної хореографії, що побутувала на західноукраїнських землях, і, зокрема, танцю гуцулів, помітне місце належить науковим працям С. Витвіцького «Гуцули» (1876 р.), Я. Головацького «Народні танці Галицької і Угорської Русі» (1878 р.), Л. Вайгеля «Про гуцулів. Замальовка етнографічна» (1887 р.), Ж. Клосніка «Снятинщина» (1907 р.) та ін. [41, с. 5–6].

Результати етнографічно-дослідних розвідок у галузі народної хореографії, втілені у джерелах культурологічного, мистецтвознавчого й теоретико-методичного змісту, загалом вважаємо основними передумовами формування її теоретичного поля. Водночас зауважимо, що народне танцювальне мистецтво аналізоване в них побіжно, як правило, у вигляді розпорошених чи опосередкованих характеристик, найчастіше у контексті дослідження обрядової пісенної творчості. Відомі українські історики, письменники, етнографи й фольклористи, упритул наблизившись до надбань народної хореографії, у працях історико-етнографічного змісту представили лексикографічний аналіз танцю (вивчення назв хореографічних форм), описи окремих народних танців різних жанрів, залишивши, однак, поза увагою їх системне теоретичне осмислення. Проте саме їхня етнографічно-пошукова діяльність уможливила новий, професійний, етап розвитку народної хореографічної культури, пов'язаний насамперед зі сценічним утіленням зразків народної хореографії та їх теоретичним узагальненням [8, с. 131–132].

Ретроспектива сценічних форм народної хореографії дозволяє визначити сам процес сценізації та, відповідно, професіоналізації народного танцю фактором розширення його термінологічного поля, зокрема виникнення у галузі категорій «*характерний*» і «*народно-сценічний*», що обумовлює необхідність їхнього аналізу. Теорія танцю насичена різними підходами до розуміння сутності цих термінів. Як-от у танцювальних колах характерним визначали національний танець, що піддався обробці згідно з вимогами сцени, або ж танець в характері персонажу, в основі якого – прийоми професійної класичної танцювальної системи. В енциклопедичному виданні вже значно звужена дефініція, характерний танець потрактовано лише як один із виразних засобів балетного театру, різновид сценічного танцю [5, с. 558]. Інші довідкові видання переважно орієнтовані на згадані джерела, цитують їх. Показово, що у більшості із них не зафіксовано термін *народно-сценічний танець*, натомість послуговуються термінами *характерний танець* та *народно-характерний танець*, ототожнюючи їх.

Сутнісні зміни у змістовому наповненні терміна цілком зумовлювалися історичною динамікою неперервної взаємодії та взаємовпливів народної, бальної та сценічної хореографії. Його вживання розпочалося з використанням зразків народного танцю в сценічній хореографії. Народна хореографічна лексика, потрапляючи до суворой структури балетного дійства, перетворювалася за законами класичного танцю, видозмінюючись стилістично. Водночас фольклорна виразність комбінацій, колорит, автентичні особливості, залишаючись, зумовлювали вживання терміна *характерний танець* у значенні додаткової характеристики класичного сценічного танцю, розширюючи його змістовий діапазон. Тож цей термін може означати як конкретний танець етнічного походження, забарвлений манерою та специфікою класичної виконавської школи, так і його характер. У сучасному тлумаченні характерний танець трактується як структурний елемент балетної вистави, культурний феномен, у якому пластичними засобами репрезентовано національне. Він формується в ході творчого відбору й канонізації окремих хореографічних елементів, що роблять пізнаваним національний образ у контексті лексики класичної хореографії, і являє собою специфічну галузь функціонування національних ідей та ідеологій [8, с. 132–133].

Етимологічно термін *характерний* (*la danse de caractère* – від фр. танець у характері) – уперше було використано Ж.-Ж. Новерром у «Листах про танці та балет» (1760 р.). Він розробив жанрову класифікацію танців у балетах, що цілком відповідало прагненню до ієрархії жанрів у мистецтві сценічного руху, і відніс до характерного жанру танець комічний і гротескний [39, с. 173–174]. Балетмейстером, який активно використовував термін *характерний танець*, значно розширивши його межі та наповнивши новим змістом, став К. Блазис. Прототипом «новеррівського» поняття «*la danse de la caractère*» хореограф

визначив «ті природні рухи, які в усі часи у всіх народів називаються танцями». На його думку, виконавець має «вивчати *«pas de caractère»*, відтворювати всі види танців, властивих тій або тій країні, надаючи своїм рухам справжнього характеру національного танцю», а також уміти «мімічно копіювати пози, жести, простоту народних манер» [9, с. 127–128]. Його «Елементарний теоретичний і практичний трактат про мистецтво танцю» (1830 р.) стає віхою в теоретичному осмисленні народної хореографії, адже чи не вперше обґрунтовує важливість звернення до витоків танцювального мистецтва та впровадження етнічних хореографічних зразків на професійній сцені.

Початок ХХ ст. стає важливим етапним періодом у розвитку народного хореографічного жанру у сценічній формі – періодом нової естетики й філософії характерного танцю, пов'язаного з реформаторською творчістю М. Фокіна, О. Горського, К. Голейзовського, Б. Романова та ін. В Україні сценічне втілення народної хореографії має давні традиції і пов'язане передусім з еволюційним розвитком різних жанрів і форм театрального мистецтва. У контексті дослідження процесів сценізації та, відповідно, професіоналізації української народної хореографії вважаємо за доцільне проаналізувати динаміку її поступових трансформацій у сценічній формі. Ретроспектива історичних передумов, основних поетапних змін сценічного оформлення народного танцю представлена. Діахронний аналіз сценізації українського народного хореографічного мистецтва в історичній ретроспективі дозволив визначити передовсім поліваріантність її сценічного втілення. У процесі еволюційного розвитку національний танець, функціуючи в межах цілісного театрального дійства впродовж тривалого історичного періоду (від первісних форм народного, ярмаркового та шкільного театрів до вищої форми – професійного театру), поступово розширює діапазон сценічних характеристик, уже наприкінці ХІХ ст. завойовуючи своєрідну автономію в театральному мистецтві і трансформуючись у професійний національний балетний театр у ХХ ст. [8, с. 133–134].

Етапним у процесі професіоналізації та сценічного оформлення української хореографії визначаємо період кінця ХІХ – початку ХХ ст., коли активізується практичне втілення українського фольклорного танцю на сцені драматичного (уперше народний танець з'являється у 1819 р. у Полтаві в оперній виставі «Наталка Полтавка»), а згодом і оперно-балетного театру. Використання характерного танцю у формі дивертисменту задля драматургічної розбивки та підсилення емоційного фону вистави було поширеним у театральних трупях М. Садовського, М. Саксаганського, М. Старицького. Драматурги намагалися зберегти автентичність народного колориту української хореографії, делікатно підходячи до використання фольклорних першоджерел. Театралізація українських танців у сценічному оформленні характерні для творчості Х. Ніжинського, який, працюючи разом з М. Садовським, здійснив перший в історії української хореографії крок на

шляху до перетворення її фольклорної форми у народно-сценічну. Вихованець Варшавської хореографічної школи, Х. Ніжинський значно розширив лексичні можливості сценічної хореографії, насичуючи її складними техніками, застосовуючи у постановках принципи театральної-хореографічної контрастності та хореографічної поліфонії [40, с. 159–160]. Відомо, що саме у театрі М. Садовського були започатковані «Хореографічні вечори» В. Верховинця – самостійні танцювальні вистави-дивертисменти, створені на основі автентичних зразків українського фольклору. «Так поступово від окремих танців у музично-драматичних виставах до розгорнутих хореографічних картин і своєрідних спектаклів-дивертисментів розвивалося на сцені класичного національного театру українське балетмейстерське мистецтво і формувалися стильові особливості та виражальні засоби народно-сценічної танцювальної культури», – зазначав Ю. Станішевський [38, с. 79].

Необхідно зауважити, що самовизначення характерного танцю як балетного жанру, активізоване з початку ХХ ст., було доволі строкатим процесом через нерівноцінність театральних труп за художнім рівнем. Окремі балетмейстери, захоплюючись театралізацією та надмірною віртуозністю, перетворювали танець на суто розважальний уставний дивертисмент, на «еквілібристику в українській одежі під неможливо швидкий темп українського козачка» [16, с. 68], відриваючи танець від його народної першооснови, замінюючи народно-хореографічні рухи набором ефектних трюків. Проти цих негативних тенденцій виступав В. Верховинець, відтворюючи танець у чистих фольклорних зразках. За словами Ю. Станішевського, «хореографічні постановки В. Верховинця захоплювали багатством народно-танцювальних композицій, глибоким розумінням природи українського танцю, стали справжніми мистецькими досягненнями національної народно-сценічної хореографії і закладали засади для формування майбутнього українського балетного театру [38, с. 78–79].

Отже, у розвитку характерного танцю, як правило, спостерігалися дві протилежні тенденції: одна – прогресивна, творчо близька до фольклорних першоджерел, що прагнула передати сценічними засобами їхній зміст і художню природу, інша – реакційна, прикрашально-стилізаторська, що уособлювала зовнішні ознаки народності. За словами Ю. Станішевського, обидві ці тенденції – «і дбайливе перенесення на сцену незайманих зразків, і прагнення до широкої театралізації народного танцю, що перетворювалася часто на еквілібристику в українській одежі», одержали розвиток у мистецькій діяльності балетмейстерів українського балетного театру [38, с. 80]. Намагання українських хореографів театралізувати різні жанри й види танцювального фольклору визначене Н. Горбатовою як особливо плідна і перспективна тенденція сценізації народної хореографії, джерело збагачення її образних і структурних характеристик [20, с. 58]. Як бачимо, з початку 1900-х рр. перед

діячами класичного балету поставало завдання розширення академічних меж театральної вистави за рахунок сценічної репрезентації фольклорної хореографії. Унаслідок сценізації народний танець перетворюється на мистецький твір, активно розвиваючись у якісно нових сценічних формах. У балетних виставах з початку ХХ ст. характерний танець ґрунтується на справжній національній лексиці, є не просто «в характері народу», а достовірним самобутнім феноменом, що уможливило розширення його термінологічних меж і призвело до появи більш точного й відповідного терміна – *народно-сценічний танець*. Замість так званих характерних танців у псевдонародному стилі на професійну сцену приходять справді народні танці. Незважаючи на те, що в українському музично-драматичному театрі початку ХХ ст. ще не спостерігалось самостійних балетних творів, активізація використання хореографічних дивертисментів певною мірою компенсувала відсутність окремого танцювального сценічного жанру на українській сцені.

Процес сценізації й, відповідно, професіоналізації народного танцю визначаємо фактором розширення його тезаурусу, збагачення новими змістовими відтінками основних його категорій. К. Василенко визначав народно-сценічний танець «не тільки витвором народної хореографії, що зазнав певної художньої обробки й виконується зі сцени, але й заново створеним балетмейстером-постановником або творчою групою професійного чи самодіяльного колективу танець, що нерідко поєднує в собі ознаки і властивості кількох жанрів» [13, с. 12]. А. Гуменюк, наголошував на важливості балетмейстерської обробки фольклорного танцю, визначав сценізацію необхідною умовою поглиблення його естетичних та змістових характеристик: «<...> записаний у народі танець дістає справжнє життя лише тоді, коли знаходить своє сценічне втілення в художній обробці хореографа, коли його виконують танцюристи; тоді танець приносить велику естетичну насолоду» [22, с. 5]. Потвердження окресленої думки знаходимо у тлумаченні сучасної української дослідниці О. Бойко: «Народний танець, трансформуючись у сценічне мистецтво, втрачає ряд своїх специфічних ознак, зокрема таких, як імпровізаційність, натуральність тощо, набуваючи ознак нових, притаманних сценічним мистецтвам. На відміну від автентичного, фольклорного, народно-сценічний танець є не лише актом творчого самовираження танцюристів, а й втіленням творчого задуму хореографа, виявом його індивідуального художнього стилю» [10, с. 5]. Отже, уніфікуючи різні тлумачення терміна *народно-сценічний танець*, інтерпретуємо його як академізовану сценічну мистецьку форму народного (автентичного) танцю, ускладнену та ґрунтовно вдосконалену професіоналами.

Ретроспективний аналіз терміносистеми народної хореографії свідчить, що поняття «*народно-сценічний танець*» остаточно закріпилася у першій чверті ХХ ст. в результаті формування нового самостійного жанру сценічного

хореографічного виконавства – *танцювальної естради* і функціонування народного танцювального мистецтва у новій сценічній формі – *естрадній хореографії*. Цей жанр визначався «експериментальним майданчиком», де втілювалися новаторські ідеї, відточувалася техніка й виразність народно-сценічного танцю, відкривалися імена виконавців, чимало з яких визначили розвиток теорії і практики народного танцю (А. Бочаров, В. Верховинець, К. Голейзовський, А. Лопухов, А. Мессерер, І. Моїсеєв, А. Монахов, О. Ширяєв та ін.). В Україні розвиток традицій сценічного виконавства народного танцю відбувався у різних мистецьких формах, передовсім у діяльності професійних та аматорських колективів.

Активізація розвитку сценічного характерного танцю вимагала розробки нового змістового напрямку в хореографічній освіті, глибоко продуманого тренажу задля підготовки висококваліфікованих виконавців, що досконало володіли б достатнім технічним арсеналом, уміли у пластичній формі передати національні особливості танців різних народностей. Зауважимо, що до кінця XIX ст. фактично не існувало системної підготовки характерних танцівників. Єдиною школою для них була сценічна практика. Започаткування педагогіки характерного танцю на межі XIX–XX с. безпосередньо пов'язане з діяльністю балетмейстера О. Ширяєва. Головним його досягненням стала розробка характерного екзерсису, впровадження якого зумовило появу нової навчальної дисципліни наприкінці XIX ст. У розробленому екзерсисі систематизувалися основи академічного характерного танцю у стилізованих формах. Упродовж 20–30-х рр. педагоги О. Ширяєв, А. Бочаров, А. Лопухов, А. Монахов теоретично і практично обґрунтували необхідність створення цілісного напрямку хореографічної підготовки, втіленого у новій навчальній дисципліні – характерному танці. Перший підручник для вивчення цього предмета – «Основи характерного танцю» (1939 р.), створений А. Бочаровим, А. Лопуховим, О. Ширяєвим і призначений передусім для вихованців хореографічних училищ, став канонічним у професійній хореографічній підготовці. Новатори-педагоги, ретельно відбираючи усталені характерні рухи, пластичні мотиви та способи їх виконання, розробили академічну систему характерного тренажу для розвитку необхідних виконавських навичок сценічного народного танцю (орієнтуючись на вивірену часом систему класичного екзерсису та використовуючи його термінологію), затвердили термінологію характерного танцю (упорядкувавши наявні терміни та запровадивши нові), визначили принципи взаємодії танцювально-навчального матеріалу з музикою, узагальнили й систематизували особливості виконання різних національних танців у сценічній обробці. До виходу підручника, який став універсальним у педагогіці народної хореографії, практично не існувало теоретичних керівництв для вивчення народних танців, за винятком праці балетмейстера-практика Ф. Лопухова «Шляхи балетмейстера» (1925 р.) –

першої теоретичної розробки з балетмейстерського мистецтва, де розкривалися принципи роботи з хореографічними рухами з точки зору постановочного процесу, у тому числі й із народними [35].

Удаючись до аналізу взаємозв'язку понять *характерний танець* і *народно-сценічний танець* у контексті розвитку хореографічної педагогіки, зазначимо, що поліваріантність у вживанні термінів є цілком природною, адже зумовлюється контекстом історико-хронологічних змін у їхньому тлумаченні та особливостями розвитку різних національних хореографічних шкіл. І народно-сценічний, і характерний танці створюються балетмейстерами на основі рухів народного першоджерела (танцю конкретного етносу), які зазнали хореографічної обробки. Навчальна дисципліна, що забезпечує опанування народної хореографії (її фольклорних і сценічних форм), передбачає вивчення як традиційних народних, так і академічних характерних танців, що являють собою обов'язкову сценічну інтерпретацію автентичного фольклору. Отож, орієнтуючись на теоретичні підходи, сформовані різними хореографічними школами, підкреслимо, що назва навчальної дисципліни за цим різновидом танцю є варіативною, допускає тотожність у формулюванні, зумовлену педагогічними традиціями кожної з відомих хореографічних шкіл. Окрім вищезазначених, уживаними в теорії і практиці хореографічної педагогіки також є терміни *сценічно-національний*, *національний сценічний*, *народно-характерний*, *народний*. Така відмінність у термінології втілює наявність різних концептуальних, художньо-естетичних, педагогічних та виконавських підходів до визначення змісту професійної хореографічної підготовки у жанрі народної хореографії [8, с. 138–139].

Розвиток теоретичних основ викладання народної хореографії відбувався у працях послідовників концептуальних положень вищезазначеного підручника. Спрямованість навчальних програм на професійну підготовку артистів балету зумовлювала формування її змісту на зразках сценічної народної хореографії з репертуару академічних театрів. Авторські потрактування методики викладання народно-сценічного танцю були запропоновані у навчальних посібниках хореографів-практиків. Екзерсиси характерного танцю, ґрунтовані на багаторічному сценічному досвіді хореографів, розширювали межі практичної хореографічної підготовки, призначені не лише характерним танцівникам, але й виконавцям класичного репертуару, з метою розвитку у них відчуття національної характерності танцю й формування більш витонченої та виразної танцювальної техніки.

Авторські методичні системи знаних академічних хореографічних шкіл, активно розвиваючись у різних організаційних формах хореографічної освіти України, забезпечували ґрунтовний науковий підхід у теоретичному забезпеченні професійної підготовки у галузі народно-сценічного танцю, її практичної реалізації, залишаючись і до сьогодні вивіреними і традиційними.

Натомість в українській хореографічній педагогіці мистецтво народного танцю стає об'єктом наукової інтерпретації лише з початку 20-х рр. ХХ ст. Така «довготривала «непрописаність» автентичних танцювальних фольклорних форм у суспільній та науковій практиці позначилася відсутністю будь-якої теоретичної бази для осмислення взаємозв'язків між проявами традиційної та професійної танцювальної культури» [44, с. 6]. Адже переважна більшість розвідок у царині народно-сценічної хореографії – це окремі праці етнографічного змісту, репертуарні збірки із «записами» танцювальних зразків, видання, присвячені видатним митцям хореографічного мистецтва, матеріали мемуарного характеру, історико-культурологічні та мистецтвознавчі дослідження. Про формування теорії українського танцю можемо стверджувати на підставі аналізу фундаментальних праць хореографів ХХ ст. (В. Авраменка, В. Верховинця, К. Василенка, Р. Герасимчука, А. Гуменюка та ін.), які підійшли до вивчення народної хореографії з наукових позицій, утіливши розвиток національної хореографічної педагогіки у таких теоретико-методологічних концептах, як: 1) розробка способів паспортизації автентичного танцювального матеріалу, створення авторських систем його фіксації (текстової чи знакової) на основі студіювання етнонаціональних витоків хореографії; 2) здійснення класифікаційного поділу народного танцю за жанровими ознаками або на основі вивчення особливостей його семантики, лексики, морфології (із визначенням сутнісних змістово-функційних характеристик); 3) розширення термінологічного поля народної хореографії, уніфікації її рухів; 4) узагальнення авторських методик і технологій практичного опанування народно-сценічних танцювальних зразків [8, с. 140].

Основоположником теоретико-методологічних засад розвитку хореографічної освіти в Україні, який здійснив ґрунтовне дослідження фольклорного танцювального матеріалу, створив концептуально нову словесну методичну систему його паспортизації (запису) із використанням малюнків і схем (теоретичну основу сучасної описової системи танцю) визнано видатного хореографа В. Верховинця. Теоретичний доробок В. Верховинця, утілений у працях «Українське весілля» (1912 р.), «Теорія українського народного танцю» (1919 р.), «Весняночка» (1924 р.), стає міцним підґрунтям для розвитку української «ученої хореографії», яка саме завдяки балетмейстеру трансформується в окремий напрямок наукового пізнання й окремий феномен хореографічної педагогіки. Наукова і творча діяльність ученого охопила всі зазначені вище парадигмальні напрямки формування теоретико-методичних засад хореографічної освіти. Зокрема, підручник «Теорія українського народного танцю» (1919 р.), що став канонічним у національній хореографічній педагогіці, містить характерні для української хореографії танцювальні рухи, названі автором відповідно до характеру й внутрішнього змісту; опис популярних українських народних танців та їх авторську класифікацію; методичні рекомендації щодо збирання, збереження та сценічного втілення етнографічного

танцювального матеріалу [16]. В. Верховинець вибудовує також власну концепцію національно-естетичного виховання дітей та молоді, розробляє принципи етнопедагогіки, практично втілюючи їх у хореографічно-педагогічній діяльності.

Цінним доробком ученого стало створення репертуарно-методичного посібника «Весняночка» (1924 р.), основа якого – український музично-ігровий репертуар для дітей, загалом 156 рухливих музичних ігор і пісень [15]. Представлені у збірці народні та авторські музичні й танцювальні ігри, танці, розташовані за педагогічним принципом – від простих до складних, визначалися дієвим засобом виховання підростаючого покоління на національних мистецьких традиціях. Спираючись на природу дитячого фольклору і специфіку української ментальності, вчений розробив ефективну методику комплексного використання елементів музичного, драматичного та хореографічного мистецтва в організації рухової підготовки. У пошуках створення нової системи гімнастичного виховання, наближеної до потреб дитячої аудиторії, В. Верховинець наголошував: «Дітям потрібна гімнастика, але така, яка не розстроювала б їх нервів, а заспокоювала, приносила все нові враження і непомітно, без відома дітей, розвивала б у них не тільки силу фізичну, але єднала б у собі виховання тіла й розуму» [15, с. 3]. Доводячи доцільність упровадження своєї методики в систему тілесного виховання дітей, учений наголошував, що вона має забезпечити виховання фізично здорового, етично стійкого, інтелектуально розвинутого члена суспільства. Засобами синтетичної жанрової форми – рухливої музичної гри – В. Верховинець суттєво збагачує зміст початкового етапу навчання хореографії, органічно поєднує вивчення елементів українських народних танців із музично-ігровим матеріалом. Наголошуючи на виховному ресурсі народних хореографічних форм, педагог інтерпретує основні завдання хореографічної підготовки контекстно до національного виховання: «<...> дати змогу нашій молоді, особливо нашій учневій громаді, вивчати в першу чергу свій танок, а не захоплюватися всякими викрутасами, піруетами та еквілібристикою танцюристів в українських костюмах <...>» [17, с. 122].

Започатковані В. Верховинцем наукові засади української хореографії розвивалися в теоретичних розвідках його послідовників, що сприяло розширенню її лексичних можливостей, тезаурусу. Підтвердження знаходимо у висловлюванні М. Шендрика на початку 20-х рр.: «Перед нечисленними знавцями українського танку виринуло нове завдання: зібрати всі багатства цієї царини, що здавна живуть в народі, зібрати їх пильно, обережно, систематизуючи в одне ціле, очистити їх від усього чужорідного, показати світові наш народний танок в повній його красі і таким чином вернути рідному танкові його історичну славу» [43, с. 2–4].

Ґрунтовне дослідження етнонаціональних витоків українського народного танцю широко представлене у творчості українського педагога-

хореографа, просвітителя, танцівника В. Авраменка. Авторське бачення концепції «народного українського балету» узагальнене хореографом у працях «Українські народні танки» (1928 р.) та «Українські національні танки, музика і стрій» (1947 р.). Остання стала своєрідним підсумком етнографічно-пошукової роботи майстра з формування лексики сценічного танцю на засадах українського фольклору і, за словами автора, «мала допомогти тим, кому дорогоцінна ідея ушляхетнення й удосконалення українського народного танку» [1, с. 6]. Науковий доробок дослідника налічує авторську систему хореонотації, а саме короткий опис 18 народних танців (їхньої історії, костюмів, лексики, стилістики) в авторській постановці, з програмного курсу заснованих ним шкіл у Канаді. Крім технічних характеристик хореографічного матеріалу, В. Авраменко визначив своєрідний «кодекс» техніки й поведінки у процесі виконання танцю, спираючись передовсім на його ментальні ознаки та виховний потенціал: «В українському танкові належить поводитися скромно й чемно, уникати таких негарних проявів, нібито «нашого танку», як ходіння на руках, повзання штаньми по підлозі, плескання в долоні, по халявах, колінах, підошвах, та ін.; <...> жіноцтву суворо забороняється робити присідки, чоловічі кроки та різні невідповідні для моральної жінки чи дівчини рухи <...>» [1, с. 16]. Концептуальні засади «українського балету» згодом були розвинуті у кінодоробках хореографа, «фольклорних фільмах на теми українського мистецтва», важливого дидактичному матеріалі з вивчення автентичних і сценічних форм хореографії [30, с. 11].

Масштабний аналіз культурно-побутових особливостей гуцульської танцювальної культури здійснено відомим етнографом Р. Герасимчуком у праці «Танці Гуцульські» (1939 р.) – результаті експедиційної роботи 1930–1932 рр. Авторська система фіксації хореографічного матеріалу містить комплекс умовних позначень, зокрема рухи записані літерами латинського алфавіту, а кількість рухів – цифрами та маленькими літерами, що, за висловом А. Гуменюка, «нагадує алгебраїчні формули» [22, с. 8]. Методом студіювання автентичної хореографії обрано картографічний. На переконання хореографа, типологічні карти вможлилювали аналіз значного масиву досліджуваних хореографічних зразків, визначення їхньої типології, особливостей побутування, характеристики територіальних відмінностей. Крім того, картосхеми Р. Герасимчука містили графічний опис хореографічних форм, таблиці танцювальних кроків, композиційні малюнки з рекомендованими нотними додатками танцювальних мелодій. Водночас у хореографічній педагогіці система нотації Р. Герасимчука не стала затребуваною, не знайшла послідовників серед хореографів-спеціалістів, оскільки «не давала повного уявлення про танець, його композиційний малюнок, характер виконання рухів» [там само, с. 8]. Але загалом науковий доробок ученого має незаперечне значення для теорії хореографічної освіти, розкриває сукупність характеристик структурної та лексичної еволюції

багатьох різновидів гуцульських танців, містить детальний опис кожного окремого танцю та його локальні варіації.

Студіювання національного фольклорно-хореографічного матеріалу представлено відомим дослідником, доктором мистецтвознавства, професором А. Гуменюком. Активний популяризатор українського хореографічного мистецтва, учений зафіксував понад сотню народних танців із різних регіонів України, проаналізувавши їхню національну своєрідність та локальні лексичні особливості. Результати дослідження фольклорного матеріалу (пісенного, танцювального, інструментального), зібраного й опрацьованого ним під час етнографічних експедицій, узагальнено у низці науково-теоретичних праць, основні з яких стали хрестоматійними. Автор схарактеризував кращі зразки народної танцювальної музики за жанрами, тексти танцювальних пісень, метроритмічні характеристики фольклорного танцю, створив класифікаційну систему народного хореографічного мистецтва за жанрами та тематикою в межах кожного з них. Описуючи лексику основних танцювальних рухів, А. Гуменюк запропонував цілісну моторно-композиційну формулу, у якій поєднані структури інтонаційних, ритмічних та артикуляційних елементів [31, с. 20]. Ґрунтовно дослідивши танцювальну аутентичність, вчений відстоював ідею збереження фольклорного першоджерела як «найбільшої цінності у танці», загалом визначив необроблений, первинний лексичний матеріал основою історичного поступу національної хореографічної культури [21, с. 17].

Науковий підхід у дослідженні культурогенетичних процесів в українській народно-сценічній хореографії, визначенні її педагогічної ресурсності започаткований видатним хореографом-науковцем, педагогом К. Василенком. Його теоретико-методологічні концепції сконцентровані «на глибокому осмисленні танцювальної лексики», її «історико-еволюційному, образно-тематичному, структурно-функціональному єднанні», обґрунтуванні трансформаційних процесів, принципів та закономірностей збагачення (в інтерпретації вченого – «лексичних новотворень»), узагальненні та розширенні термінологічного поля. Інтерпретуючи хореографічну лексику як першоелемент українського танцю, його професійну граматику [11, с. 18], К. Василенко обґрунтовує доцільність виокремлення у теоретичній царині народної хореографії нового напрямку – *хореографічної лексикології* – «спеціальної науки з вивчення танцювальної лексики» й доводить її значущість як у дослідницькому векторі, так і задля «допомоги в практичній творчій діяльності митців танцю» [13, с. 24–25]. Домінантний концептуальний напрямок дослідницької діяльності вченого сфокусований на студіюванні генези й розвитку хореографічних *ras*, їхньої структури, етимології назв, морфології, призначення, ритмопластичної узгодженості та взаємозв'язку з іншими компонентами танцю, естетичної спрямованості. Багатоаспектне узагальнення української танцювальної лексики дозволило хореографу встановити, що її розвиток залежить від: а) культурно-історичних та соціально-

економічних умов життя народу; б) зв'язку лексики з відтворенням дії, тобто сюжету танцю; в) поєднання лексичного матеріалу з іншими формотворчими компонентами [там само, с. 57]. Дослідник також розширив тезаурус українського народного танцю: уніфікував терміносистему танцювальної мови, виокремивши основні ознаки рухів (морфологічні, функційні, образні, національні та локальні), за якими вони й отримали свої назви. До новаторських здобутків К. Василенка у формуванні теоретико-методологічних засад української хореографії дослідник О. Жиров, зокрема, відносить: 1) обґрунтування використання в народній українській хореографії закону ряду (група рухів); 2) упровадження повної класифікації лексики українського народно-сценічного танцю; 3) створення хореографічного словника [25, с. 134].

Різноманітність української народної хореографії зумовлювала різні підходи до її *класифікації* та *систематизації*. У створенні авторських класифікаційних розподілів народних танців та визначення їхніх сутнісних характеристик хореографи керувалися різними ключовими ознаками – жанровими, семантичними, лексичними, морфологічними. Зокрема, у першій авторській хореографічній класифікації, розробленій В. Верховинцем, усі танці поділено на *масові*, *парні*, *сольні* [16]. А. Гуменюк у праці «Народне хореографічне мистецтво України» (1963 р.) класифікує українські танці за жанрово-тематичним принципом, виокремлюючи три основні напрямки розвитку української народної хореографії – *хороводи*, *побутові*, *сюжетні* танці – з детальним описом їхніх стилістичних особливостей та перспектив розвитку, відповідним поділом на групи всередині жанру [22, с. 9, 18, 48]. Р. Герасимчук поділив гуцульські народні танці на *коломийкові*, *козачкові* та *коломийково-козачкові* згідно зі структурним аналізом хореографічного матеріалу [19, с. 6]. Своєрідний метод систематизації танців запропонований А. Нагачевським, який виокремлює такі танці: *обрядові*, *необрядові*, *танці у циклі життя людини*, *танці сценічні*. За складом учасників розрізняє *парні танці* і *танці-тріо*, за просторовим малюнком – *колові* й *танці в ряд* [37, с. 168–170]. Серед музикознавців поширеними є класифікації народних танців за характером музичного супроводу (*гопаки*, *козачки*, *польки*, *мазурки*, *кадрилі*) та за певними назвами («Горлиця», «Рибка», «Швець»). А. Іваницький запропонував поділ українських пісень, танків та ігор, виокремивши у весняній обрядовості пантомімічні сценки та ігри, танки та ігри зі співами; поділив ігрові веснянки на *кругові* та *ключові* [27, с. 292–302].

У наукових і методичних розвідках учених-хореографів представлена класифікація української хореографії за принципами формотворення, функційності, структури відповідно до характеру та внутрішнього змісту. Так, В. Верховинець подає словесний та схематичний опис 42 рухів, поділяючи їх за лексичним принципом та доповнюючи музичним матеріалом [17]. У доробку А. Гуменюка хореографічна лексика розглянута більш детально – з описом 175 рухів із різних регіонів України і поділом їх на 11 груп [21]. Удаючись до

більш глибокого аналізу танцювальних рухів, їхньої морфології, техніки виконання, видових ознак, К. Василенко запропонував ґрунтовну класифікацію української хореографії у праці «Лексика українського народно-сценічного танцю» [12; 13], де систематизував і класифікував понад 1000 національних танцювальних рухів та поз (більшість з яких (до 500) вперше записані й названі) із визначенням їхніх характерних ознак. Зокрема, у першому виданні праці представлено класифікацію, що охоплює 609 систематизованих українських танцювальних рухів (загалом розподіл рухів уключає 21 групу з відповідними 25 підгрупами) [12]. Третє видання містить 1067 класифікованих відповідно до морфологічної структури, видових ознак, технології виконання рухів (із розподілом на 21 групу та 27 підгруп) [13, с. 98–100].

Подальший розвиток теоретичних концептуальних напрямків народно-сценічного хореографічного жанру збагачений новими змістовими відтінками у визначенні основних категорій, структурно-функційних характеристик сценічних танцювальних форм, методик їх опанування. Джерелами розширення теоретичних засад української хореографічної педагогіки визначаємо: 1) авторські методичні системи викладання народно-сценічного танцю послідовників історично сформованих хореографічно-педагогічних наукових напрямів, створювані на основі узагальнення теоретичного доробку видатних українських педагогів-хореографів та втілені у навчально-методичних посібниках; 2) репертуарні збірки різних історичних періодів, що деталізували методики виконання танців як окремих відомих танцювальних колективів, так і танців локальних регіонів, а їхні автори, за словами К. Василенка, «відкривали шлях до хореографічної науки, як невтомні записувачі народної хореографії» [14, с. 8].

Дослідження трансформацій у національній хореографії дозволило простежити еволюцію її лексичних, архітектонічних, семантичних характеристик відповідно до тенденцій розвитку, взаємозв'язків та взаємовпливів фольклорного танцю (ґрунтованого на реліктах давніх танцювальних форм) та різножанрових форм народно-сценічної хореографії. Динаміка професіоналізації української народно-сценічної хореографії умовно-схематично представлена у вигляді етапів: *перший* (XIV–XVIII ст.) – синкретичний – визначає народний танець складником театралізованого мистецького дійства у різних сценічних формах; *другий* (XVIII–XIX ст.) – пов'язує народний танець з діяльністю аматорських театрів різних соціальних груп і характеризується домінуванням дивертисментного характеру хореографічного складника; *третій* (XIX – початок XX ст.) – інтерпретує народний танець в органічній цілісності зі змістовою лінією драматичних вистав, уособлює зародження українського професійного театру, поступову трансформацію народного танцю у балетний жанр; *четвертий* (XX – початок XXI ст.) – характеризує народно-сценічний танець як театральний жанр професійного музично-драматичного й оперно-балетного театрів, окремий жанр

сценічного виконавства – танцювальної естради, а також об'єкт педагогічної рефлексії, практично втілений у діяльності професійних і аматорських хореографічних колективів. Процеси сценізації народної хореографії зумовлювали її поступове жанрове і професійне самовизначення і активізували потребу теоретико-методичного забезпечення [7, с. 38–39].

Підсумовуючи, зазначимо, що теоретичні засади української хореографічної освіти розвивалися у взаємопов'язаних напрямках: розвиткові фольклористики й етнографії, етнографічно-дослідницькій та хореографічно-педагогічній діяльності відомих теоретиків і практиків народної хореографії. Диверсифікаційні процеси в теорії народного і, зокрема, українського народного хореографічного мистецтва на різних культурно-історичних етапах зумовлювали багатовекторність у формуванні його термінологічного поля, систем запису і водночас приводили до стандартизації та уніфікації танцювальної лексики, професійних хореографічних термінів, сприяли канонізації критеріїв виконавської майстерності. Окремі положення, принципи, інструментарій авторських систем запису танцювального матеріалу, створених представниками української хореографічної освіти на різних історичних етапах, стали основою словесно-графічних нотацій танцю – найбільш затребуваних у хореографічній педагогіці сьогодення.

Список використаних джерел:

1. Авраменко В. Українські національні танки, музика і стрій. Вінніпег, 1947. 80 с.
2. Авраменко В. Українські національні танки. Вінніпег ; Київ ; Львів, 1928. Кн. 1. 52 с.
3. Арсенич П. Збірка Володимира Шухевича «Гуцульщина» в оцінці українських та зарубіжних вчених. *Народна творчість та етнографія*. 2004. № 6. С. 23–27.
4. Балет, танец, хореография : краткий словарь танцевальных терминов и понятий. 2-е изд., испр. и доп. / сост. Н. А. Александрова. Санкт-Петербург : Лань : Планета музыки, 2011. 622 с.
5. Балет : энциклопедия / [под ред. Ю. Н. Григоровича]. Москва : Сов. энцикл., 1981. 623 с.
6. Бисикало С. К., Борщевський Ф. М. Український фольклор : Критичні матеріали : [навч. посіб. для філол. ф-тів ун-тів та пед. ін-тів]. Київ : Вища шк., 1978. 288 с.
7. Благова Т. О. Дослідження етапів професіоналізації народно-сценічної хореографії в історико-культурній динаміці. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2017. № 7 (15). С. 36–40.
8. Благова Т. О. Розвиток хореографічної освіти в Україні: історико-педагогічний концепт : монографія. Полтава : ТОВ : АСМІ, 2020. 488.
9. Блазис К. Танцы вообще. Балетные знаменитости и национальные танцы. 2-е изд. испр. Санкт-Петербург : Лань : Планета музыки, 2008. 352 с.
10. Бойко О. С. Художній образ в українському народно-сценічному танці : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 26.00.01. Київ, 2008. 19 с.

11. Василенко К. Ю. Лексика українського народно-сценічного танцю : автореф. дис. ... д-ра мистецтвознав. : 17.00.01. Київ, 1998. 52 с.
12. Василенко К. Ю. Лексика українського народно-сценічного танцю : [навч. посіб.]. Київ : Мистецтво, 1971. 562 с.
13. Василенко К. Ю. Лексика українського народно-сценічного танцю : навч. посіб. для ін-тів культури. 3-тє вид. Київ : Мистецтво, 1996. 496 с.
14. Василенко К. Ю. Український танець : підруч. для ін-тів культури і мистецтв. Київ : ІПК ПК, 1997. 282 с.
15. Верховинець В. М. Весняночка. Харків : ДВУ, 1925. 316 с.
16. Верховинець В. М. Теорія українського народнього танка. Вид-ня друге, поширене. Полтава, 1920. 71 с.
17. Верховинець В. М. Теорія українського народного танцю. 5-е вид. Київ : Музична Україна, 1990. 152 с.
18. Волынский А. Л. Книга ликований: Азбука классического танца. Л., Издание Хореографического техникума, 1925. 324, [8] с.; 16 л.
19. Герасимчук Р. Развитие народного хореографического искусства советского Прикарпатья : автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Киев, 1956. 18 с.
20. Горбатова Н. О. Становлення мистецтва класичного танцю в Україні (20–30-ті рр. ХХ ст.) : дис. ... канд. іст. наук : 17.00.01. Київ. 2004. 177 с.
21. Гуменюк А. И. Народное хореографическое искусство Украины : автореф. дис. ... д-ра искусствоведения : 821. Киев, 1968. 50 с.
22. Гуменюк А. І. Народне хореографічне мистецтво України. Київ : АН УРСР, 1963. 236 с.
23. Дей О. І. Народнописенні жанри. Київ : Музична Україна, 1983. Вип. 2. 112 с.
24. Єльохіна О. О. Проблеми розвитку танцювального мистецтва України. Період Київської Русі : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.02. Київ, 1996. 25 с.
25. Жиров О. А. Розвиток української народної хореографії у мистецько-педагогічній спадщині та діяльності К. Василенка (50-90 роки ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Полтава, 2007. 271 с.
26. Загайкевич М. П. Про танцювальну культуру України. *Студії мистецтвознавчі*. 2004. № 4. С. 58–63.
27. Іваницький А. Фольклор в системі сучасної культури. *Українська народна музична творчість* : посіб. для вищ. та серед. учб. закл. Київ : Музичне Україна, 1990. С. 292–302.
28. Каган М. С. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств. Ленинград : Искусство, 1972. 440 с.
29. Красовская В. М. Западноевропейский балетный театр: Очерки истории: Новерр Ж.-Ж. Письма о танце и балетах : [пер. с франц.] / пер. и вступ. статья Ю. И. Слонимского. Ленинград ; Москва : Искусство, 1965. 376 с. Эпоха Новерра. Ленинград : Искусство, 1981. 286 с.
30. Косаковська Л. П. Мистецька парадигма Василя Авраменка в контексті розвитку української культури ХХ ст. : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства. Київ, 2009. 19 с.

31. Легка С. А. Українська народна хореографічна культура ХХ ст. : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 17.00.01. Київ, 2003. 25 с.
32. Легка С. А. Українська народна хореографічна культура ХХ ст. : дис. ... канд. іст. наук : 17.00.01. Київ, 2003. 173 с.
33. Литвиненко В. А. Мова національного танцю. *Культура і мистецтво у сучасному світі. Наукові записки КНУКіМ* : зб. наук. праць. Київ, 2011. Вип. 12. С. 227–232.
34. Лозко Г. Українське народознавство : [посіб. для вчителя]. Київ : Зодіак-ЕКО, 1995. 368 с.
35. Лопухов Ф. Пути балетмейстера. Берлін : Петрополис, 1925. 173 с.
36. Мерлянова О. А. Жіночі танці в українській народній хореографії : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 26.00.01. Київ, 2009. 19 с.
37. Нагачевський А. Побутові танці канадських українців. Київ : Родовід, 2001. 191 с. (Серія української етнографії та культури).
38. Нариси з історії театрального мистецтва України ХХ століття / Акад. мистецтв України, Ін-т проблем сучасного мистецтва ; редкол. В. Сидоренко [та ін.]. Київ : Інтертехнологія, 2006. 1054 с.
39. Новерр Ж.-Ж. Письма о танце и балетах : [пер. с франц.] / пер. и вступ. статья Ю. И. Слонимского. Ленинград ; Москва : Искусство, 1965. 376 с.
40. Рудницька О. П. Українське мистецтво у полікультурному просторі : [навч. посіб.]. Київ : ЕксОб, 2000. 208 с.
41. Стасько Б., Марусик Н. Роман Гарасимчук та його автентичні «Танці гуцульські» : навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ : Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника, 2010. 284 с.
42. Чубинський П. П. Мудрість віків: Українське народознавство у творчій спадщині Павла Чубинського : у 2 кн. Київ : Мистецтво, 1995. Кн. 1. 224 с.
43. Шендрик М. На маргінесі дебюту В. Авраменка. *Громадський вісник*. 1922. Ч. 82. С. 2–4.
44. Шкоріненко В. Народний танець у традиційній і сучасній культурі України : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.01. Київ, 2003. 18 с.

§ 1.2. ОСОБЛИВОСТІ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ К. ВАСИЛЕНКА В КОЛЕКТИВАХ ХУДОЖНЬОЇ САМОДІЯЛЬНОСТІ

Олександр Жиров

Сучасний етап історичного розвитку, світові глобалізаційні та інтеграційні процеси актуалізують проблеми збереження національної сутності українського народу та відродження національної духовності, підвищують значення вітчизняної традиційної культури. У цьому контексті на особливу увагу заслуговує наукова систематизація теоретико-педагогічних ідей та узагальнення досвіду діяльності вітчизняних культурно-освітніх діячів другої половини ХХ ст., насамперед періоду післявоєнної відбудови, пробудження національної самосвідомості й піднесення патріотизму українського народу, активного розвитку виховання, освіти, мистецтва й художньої культури.

До плеяди визначних діячів цього періоду належить Кім Юхимович Василенко (1925–2002 рр.) – український педагог, мистецтвознавець, хореограф, етнограф, фундатор вищої хореографічної освіти в Україні. К. Василенко – новатор у галузі української народної хореографії, засновник і перший завідувач кафедри хореографії Київського державного інституту культури, автор теоретичних праць, підручників та посібників з хореографії, навчальних планів і програм, репертуарних збірників, численних сценаріїв, постановок та записів танців. Він створив і понад 25 років керував відомими в світі Заслуженим ансамблем танцю УРСР «Дніпро» і Заслуженим ансамблем пісні й танцю УРСР «Дарничанка», був популяризатором української культури за кордоном. К. Василенко удостоєний звань «Заслужений артист УРСР», «Заслужений діяч мистецтв УРСР», лауреат Всесоюзного та Міжнародного художніх конкурсів, нагороджений орденом «Знак пошани» і бойовими медалями як учасник Великої Вітчизняної війни. Ґрунтовне вивчення народно-сценічної танцювальної лексики, педагогічна й культурно-просвітницька робота К. Василенка з мистецькими колективами відзначалися новаторським характером, обґрунтуванням сутності, художніх особливостей і виховного значення національного мистецтва, розробкою складних синтетичних жанрових форм. Характерною особливістю розвитку мистецько-педагогічних ідей К. Василенка було всебічне використання надбань національної хореографічної спадщини українського народу, його традицій і культури.

Історико-педагогічні дослідження, проведені К. Василенком, довели, що становлення й розвиток танцювального мистецтва є складовою частиною

загального процесу етнокультуротворення. Упродовж багатьох століть український народ створював тільки йому властиву народно-традиційну культуру, яка була тісно пов'язана з природними умовами, способом життя, діяльністю, побутом. Завдяки цьому сформувались і збереглися основні риси етнічної неповторності й національної самобутності народу, які особливо яскраво виражаються в танцях, піснях, обрядах, іграх, звичаях, усній народній творчості. Педагогічний досвід використання хореографічного фольклору в самодіяльних танцювальних колективах засвідчує, що він є основою навчального репертуару ансамблю й засобом виховання і формування національної культури й самосвідомості.

Цінним надбанням для розвитку української народної хореографії і педагогіки стала мистецько-педагогічна діяльність К. Василенка в колективах художньої самодіяльності «Дніпро» і «Дарничанка» упродовж 1947–1975 рр. Цей період творчості відзначався розкриттям таланту К. Василенка як педагога, організатора, балетмейстера-постановника, дослідника і пропагандиста хореографічного фольклору й народного танцювального мистецтва. Його робота з ансамблями танцю сприяла: 1) науковому осмисленню, перевірці та утвердженню новаторських ідей, пов'язаних з використанням хореографічного фольклору в самодіяльному колективі; 2) реалізації творчого потенціалу; 3) особистісному формуванню.

Становлення і творче зростання ансамблів «Дніпро» і «Дарничанка» відбувалось у складних післявоєнних умовах. Дослідженням установлено, що в умовах тоталітарного режиму мистецтво розвивалося на засадах сценічного реалізму. Основу репертуару мистецьких колективів склали переважно твори на сучасні теми, у яких знайшли відображення героїчна праця і подвиги радянських людей. Як зазначав Ю. Станішевський, «розуміння сценічного реалізму як побутової правдоподібності та натуралістичної достовірності негативно впливало на пошуки українських режисерів і акторів, сприяло появі безбарвних, раціоналістичних, сірих та беземоційних спектаклів» [30, с. 187]. Тому відбувається формування й усвідомлення нових підходів до оцінки ситуації в країні, до розуміння людиною власного місця в суспільстві, розгортається інтенсивний пошук нових сфер і форм самореалізації і в культурі, і в науці [4, с. 177]. Усе частіше самодіяльні колективи звертаються до народної творчості, до фольклорних джерел.

Аналіз та узагальнення творчої спадщини К. Василенка дозволили встановити, що провідна роль у його діяльності відводилась народній творчості, складовою частиною котрої є український народний танець, що його він називав «народною поезією, дзеркалом, у якому відбиваються вдача, звички, характери людей» [10, с. 58]. Розглядаючи українську народну хореографію як поліфункціональне явище, слід відзначити, що життя народного танцю тісно пов'язано з хореографічним фольклором, первісно є синкретичним,

невіддільним від традиційного народного способу самовираження в пластичному мистецтві [23, с. 45]. Ми погоджуємось із думкою Ю. Чурко, яка вважала, що, «відтворюючи життєвий досвід народу, творчо узагальнюючи й осмислюючи його, фольклор є яскравим вираженням художньо-історичної пам'яті нації» [38, с. 5]. Вироблені упродовж багатьох століть найкращі надбання народної педагогіки несуть у собі національні особливості, специфіку життєвого укладу, звичаїв, побуту, моральних, етичних і естетичних норм, поглядів на розвиток дитячої особистості, методи і форми навчання й виховання. З допомогою танцю відбувається спостереження за законами природи, передача норм поведінки та інформації про найвидатніші історичні події, свята, обряди, традиції. Композиція танцю, манера виконання, темп, ритм рухів, жести, музика, міміка, костюм – усі ці елементи яскраво відображають саме національні риси народу [37, с. 57]. Але слід зазначити, що фольклор – мистецтво, яке розвивається, має свої протиріччя, свої специфічні закони розвитку, свою історію. Одне в ньому вмирає, інше виникає – і це стосується не тільки окремих творів, але й деяких жанрів і видів. У процесі історичного розвитку суспільства, народу, предмета пізнання і художнього мислення має істотно змінюється сам фольклор, його зміст і форма, проблематика, жанри і навіть його специфічні ознаки [15, с. 95].

Вивчення історичних аспектів розвитку культури показує, що на різних етапах існування етносу фольклорний танець був важливою складовою духовного буття народу і відображав його самобутність, забезпечував безперервність духовного зв'язку між поколіннями і разом з мовою та іншими формами традиційної культури був виразником національної самосвідомості й ментальності народу [35, с. 345]. Народившись у глибині віків, утверджуючись і розвиваючись за часів Київської Русі, український фольклорний танець увібрав у себе локальні лексичні, структурно-композиційні особливості, манеру і форму виконання, музику районів, де він побутував, що вирізняє його навіть серед однойменних білоруських та російських танців [11, с. 100]. Фольклор завжди був тісно пов'язаний із народним побутом та обрядами, відображав у собі різні періоди історії. Він містить невичерпні можливості для урізноманітнення тем, сюжетів танців, є основою будь-якого жанру хореографічного мистецтва. Звичайно, не кожний твір будується безпосередньо на народній основі. Але справжній високохудожній твір мистецтва виростає неодмінно на народному ґрунті, на ґрунті народного світогляду [3].

Фольклорний народний танець посідає чільне місце у творчості К. Василенка. Він звертається до нього і як етнограф-фольклорист, і як хореограф-науковець, і як практик танцювального мистецтва. Зростаючи під впливом діяльності перших професійних ансамблів танцю СРСР та УРСР на чолі з І. Мойсеєвим та П. Вірським, колективи К. Василенка ретельно вивчали й фіксували танцювальний фольклор, знайомилися з народним побутом,

костюмами, створювали народні танці на основі національно-культурних традицій, звичаїв, обрядів. Необхідність звернутися до фольклорного народного танцю була зумовлена, по-перше, усвідомленням значущості фольклорного матеріалу для виховання молоді, по-друге, потребою розширення й поглиблення репертуару колективу. К. Василенко зазначав: «Ми ансамбль хоч і молодий за складом, а вже «перепробували» всі відомі зі сцени танці. І це нас уже настільки не задовольняло, що дехто зі старших учасників таке що і йти збирався. Тут і народилося жагуче бажання «піти в народ». Те, що ми побачили в народі своїми очима, відкрило перед нами досі закритий світ: гумор, ігри, танець, немов нарочито, їм напоказ, були притаманні всім зустрічним, супроводжували людей від рання до ночі, вдома й на роботі, були природним виявленням сутності народу, сконденсованим виразом його характеру. Ми відкрили для себе невичерпно талановиту душу народу» [16, с. 108–109].

У спадщині педагога хореографічний фольклор надзвичайно багатий і різноманітний. Він представлений хороводами, побутовими, сюжетними танцями, танцями-ритуалами, танцями-обрядами, у супроводі хору і під акомпанемент самобутніх народних оркестрів або тільки ударних інструментів [11, с. 99]. Дослідження української танцювальної культури з найдавніших часів до сучасності дозволило К. Василенку зробити висновок, що майже кожен танець містить елементи хороводу. Цю особливість педагог пояснював тим, що хороводні пляски були надзвичайно поширені в Україні ще в давні часи, а тому збереглися й донині. У давнину їх виконання пов'язувалось з певними обрядами, що входили до традиційних календарних циклів: зустріч весни (веснянки, гаївки, гагілки), відзначення літа (Купала, русалії, Спаса), осінній цикл (збирання врожаю), зимовий цикл (колядки, щедрівки) [11, с. 11]. Переважна більшість хороводів нагадували драматизовану гру, своєрідний театралізований хоровий діалог, що свідчило про органічну єдність слова, пісні й танцю. Характерною особливістю хороводів, на думку К. Василенка, є об'єктивне відтворення життя та побуту народу. Саме тому цей жанр танцювального мистецтва відзначається яскраво вираженим національним колоритом і має додаткові виховні можливості, що вимагає спеціального вивчення хороводів як важливого фактору розвитку української народної хореографії.

У ході дослідження встановлено, що, розглядаючи найдавніший з видів народного танцювального мистецтва майже всіх народів світу – хороводи, К. Василенко вивчає в кожному з них історію, зміст, розвиток тематики, музики та лексики хороводів, основні типи композиційних побудов. Провівши ґрунтовні дослідження, педагог класифікує хороводи за тематичним принципом: найдревніші хороводи з яскраво вираженим відбиттям трудових процесів; хороводи, у яких оспівується рідна природа, відображаються характер, темперамент свійських тварин, звірів, птахів; хороводи, у яких відтворюються

родинні й побутові взаємини з розкриттям характеру людини в різних ситуаціях [11, с. 11]. Залежно від змісту, стилістичних, хореографічних особливостей, елементів акторської гри К. Василенко виділяє такі різновиди хороводів: хоровод, хороводна пісня; хороводна гра-розвага; хороводний танець з піснею та інструментальним супроводом; хороводний танець з інструментальним супроводом [11, с. 14]. Звернення К. Василенка до хороводу як жанру танцювального фольклору було пов'язане з розумінням його можливостей у справі навчання й виховання підростаючого покоління.

Чільне місце серед жанрів хореографічного фольклору педагог відводив побутовим танцям, які є не тільки невід'ємною частиною повсякденного життя народу, а й важливою складовою обрядів, ритуалів, звичаїв. Пильна увага К. Василенка до побутових танців була пов'язана з тим, що саме в них яскраво проявляється менталітет українців, національний героїзм, волелюбність, оптимізм. Як зазначав А. Гуменюк, «у побутових танцях сформувалися ті елементи танцювальних рухів, що характеризують національну своєрідність української народної хореографії і широко застосовуються в танцях інших жанрів» [14, с. 52]. Погоджуючись із класифікацією побутових танців, запропонованою А. Гуменюком (метелиці, гопаци, козачки; коломийки, гуцулки, верховини; польки, кадрили) [8, с. 13], педагог з науково-педагогічної точки зору аналізує кожен групу відповідно до таких критеріїв: зміст, лексика, композиція, музика, використання танцю в класичній музиці, драматургії, найкращі зразки у професійному та самодіяльному мистецтві, вплив на хореографію інших народів. Таким чином, К. Василенко у своїй практичній діяльності постійно звертався до побутових танців як до важливого засобу національного виховання й розвитку народного мистецтва.

Важливого значення у справі формування національної культури К. Василенко надавав сюжетним танцям, які найбільш повно відображають конкретні явища навколишнього життя, природи, трудові процеси. Використання у фольклорних танцях сюжетів із навколишнього життя, із історії, на думку К. Василенка, сприяє виробленню в молоді пізнавального інтересу, вихованню почуттів та ідеалів, посиленню прагнення до навчально-тренувальної діяльності. Сюжетні танці виникли на основі побутових танців і хороводів і є вищим ступенем розвитку народного хореографічного мистецтва. Характерною їх особливістю є наявність чітко окресленої сюжетної лінії. Нами з'ясовано, що відповідно до тематики К. Василенко розробив класифікацію сюжетних танців, згідно з якою танці поділені на трудові (з атрибутикою та без неї); танці, у яких відтворюються явища природи, характер, поведки, темперамент домашніх тварин, звірів, птахів, трудові процеси з використанням знарядь, засобів виробництва; танці, у яких відображається сімейний побут, громадське життя, чітко окреслюється характер людини; героїчні танці [11, с. 52]. Сюжетні танці К. Василенко аналізує за тими ж критеріями, що й побутові.

Отже, багаторічний практичний і теоретичний досвід дослідження фольклорного танцю дозволив К. Василенку встановити, що активне творче використання танцювального фольклору є потужним засобом виховання, оскільки сприяє засвоєнню історичного та духовного досвіду народу, залученню молоді до національної культури. Всебічне вивчення різних жанрів танцювального фольклору як невід'ємної складової розвитку української народної хореографії дозволило К. Василенку систематизувати і класифікувати національні народні танці, визначити їх найбільш характерні ознаки, виявити виховний потенціал кожного жанру.

Народний танець завжди шанували за те, що в ньому органічно поєднувались старовинні національні традиції з елементами сучасного життя. Ця особливість дозволяла урізноманітнювати танцювальні форми, виразні засоби, допомагала більш глибоко зрозуміти народну спадщину українців. Творче відношення до питання збереження хореографічної спадщини українського народу спонукало К. Василенка не тільки збирати й досліджувати народні танці, але й розвивати їх, збагачувати, робити доступними для народу, зберігаючи тим самим провідні морально-етичні принципи, національну самобутність та ментальність.

У сучасних умовах домінування нових форм і видів танцювального мистецтва особливо цінними є ідеї щодо збереження фольклорного матеріалу. Досвід практичної роботи з хореографічними колективами «Дніпро» і «Дарничанка», етнографічно-дослідницька робота в ІМФЕ імені М. Т. Рильського дозволили К. Василенку визначити основні напрями роботи дослідників над фольклорним танцем: 1) збереження, уточнення лексичної основи; 2) збагачення лексики танцю на ґрунті традиційної; 3) збереження та збагачення композиційного зерна; 4) розширення музичної палітри; 5) аранжування та створення нового варіанта музичного супроводу на основі традиційної мелодії; 6) підвищення ролі акторської майстерності; 7) розширення образно-тематичних кордонів; 8) стилізація танцю [11, с. 125]. На думку педагога, правильно організована робота по збиранню й обробці народного танцю дає можливість уникнути зниження загального рівня культури українського народу та бездуховності у суспільстві. Наголошуючи на першочерговій ролі збереження першооснови танцювального джерела, К. Василенко вважав, що тільки метод творчої сценічної обробки дозволить зберегти його лексику й національний танець для майбутніх поколінь. Як зазначав Г. Волков, «особливість педагогічної творчості полягає у тому, що у процесі виховання накопичені духовні багатства не тільки передаються з покоління у покоління, але й перероблюються, удосконалюються, розвиваються, збагачуються. Педагогічний прогрес тому завжди означає одночасно і духовний прогрес в цілому» [12, с. 32].

Створюючи сценічний варіант народного танцю, К. Василенко намагався зберегти і збагатити його лексику засобами доповнення сюжету, поглиблення

композиційної побудови, зберігаючи при цьому народний сюжет, який базується на обрядах та звичаях. Головні завдання балетмейстера при обробці автентичного танцю педагог вбачав у збереженні змісту першоджерела, елементів його лексики, внутрішньої суті, неповторного характеру. Як зазначав І. Смирнов, «це вимагає постійного вивчення побутуючих у народі зразків, пізнання різних варіантів одного й того ж танцю, що дозволяє виявити серцевину, основу даної форми фольклорного танцю. Ось ця основа і повинна відобразитись у творі як головний компонент» [27, с. 157]. Але, на переконання К. Василенка, робити це треба вкрай обережно. Непрофесійність може призвести до того, що народні танці при постановці на сцені так сильно театралізуються, що повністю втрачають свій зв'язок з першоджерелом. Справжня театральність лише підкреслює достовірно фольклорне в обробленому й новоствореному танці.

Соціально-педагогічна важливість танцювально-фольклорного матеріалу зумовила інтерес К. Василенка до нього і сприяла тому, що основну частину творчих постановок ансамблів «Дніпро» і «Дарничанка» склали народні танці та сюжетні постановки на сучасну тему, що будувалися на народній основі. Педагог зазначав: «Кожний заново записаний народний танець, кожна пісня, дума відкривають ще одну цікаву сторінку із життя народу... Я глибоко переконаний, що самодіяльні хореографи повинні шукати теми для своїх постановок у житті, яке кипить навколо них» [7, с. 50]. Таким чином, у практичній роботі самодіяльних ансамблів К. Василенка органічно поєднувалась навчально-педагогічна та етнографічна діяльність, що сприяло швидкому зростанню колективів та становленню їх в один ряд з професійними ансамблями.

Дослідження показало, що в усіх самодіяльних танцювальних колективах К. Василенко використовував принципи, розроблені й перевірені під час роботи з ансамблем танцю «Дніпро». У першу чергу це стосується реалізації розробленої ним методики, яка базувалася на хореографічному фольклорі та створеному в попередні роки досвіді художньої самодіяльності. Раціонально побудована навчально-виховна діяльність сприяла виконанню поставлених перед колективами завдань, досягненню високого рівня виконавської майстерності. Аналіз та узагальнення особливостей функціонування керованих К. Василенком ансамблів «Дніпро» і «Дарничанка» показали, що головна відмінність між ними полягала не у змісті, формах і методах роботи, а у специфіці роботи ансамблю танцю й ансамблю пісні й танцю. Основна особливість діяльності ансамблю пісні й танцю полягає в тому, що балетмейстеру при створенні пісенно-танцювального номера доводиться одночасно працювати з хореографічним та хоровим колективами. Перед ним і композитором стоїть завдання досягти органічного поєднання пісні й танцю, створити цілісний твір, досягти єдності змісту й форми. Як художній керівник ансамблю пісні й танцю «Дарничанка», К. Василенко намагався організувати ефективну співпрацю всіх ланок творчо-постановочного й навчально-виховного

процесу: балетмейстера, хормейстера, композитора, художника, учасників танцювальної, оркестрової, хорової груп.

Слід зазначити, що до кінця 50-х рр. ХХ ст. у більшості ансамблів пісні й танцю вся робота будувалася навколо пісні. Танець виступав засобом її інсценізації. К. Василенко одним із перших змінює цей стереотип. Маючи вже сформовані погляди на роль і місце фольклорного народного танцю в репертуарі колективу, педагог звертається до сюжетних народних танців. Він ретельно вивчає автентичний матеріал, дбайливо обробляє його, зберігаючи тему, сюжет, основні рухи, композиційну побудову, і створює на основі першоджерела сценічно-театралізований варіант. Педагог сміливо вводить сюжетний танець, завершеність танцювального дійства, народно-сценічність у практику роботи ансамблів пісні й танцю, тим самим змінюючи уявлення про роль танцювального мистецтва. Народний сюжетний танець стає основним напрямом роботи К. Василенка. Отже, творчо-педагогічна діяльність К. Василенка в ансамблі пісні й танцю «Дарничанка» відрізнялася якісно новим рівнем узагальнення набутого досвіду. Педагог обрав шлях сюжетних вистав, великих танцювальних полотен, побудованих на основі фольклорного матеріалу. Це значно розширювало межі танцювального мистецтва, а отже сприяло його подальшому розвитку.

Аналіз роботи танцювальних колективів «Дніпро» і «Дарничанка» показав відсутність суттєвих відмінностей у педагогічному підході до її організації, що дозволило нам розглядати діяльність цих ансамблів як єдину педагогічну систему.

Дослідження спадщини К. Василенка дає підстави стверджувати, що всі новаторські теоретичні і практичні здобутки педагога і митця мали за мету виховання молоді засобами українського народного хореографічного мистецтва. Його багатогранна творча діяльність пронизана ідеєю творчого формування особистості. К. Василенко розробляє нові педагогічні підходи до організації роботи в танцювальному колективі. На власному досвіді він переконався, що діяльність ансамблю не повинна обмежуватись лише тренувальною та постановочною роботою. Головне призначення колективу художньої самодіяльності – формування й задоволення духовно-естетичних потреб учасників, виховання й навчання молоді, тому він ставив перед колективом значно складніші завдання.

Участь молоді в художній самодіяльності К. Василенко розглядав як вид позаурочної виховної роботи, у процесі якої не тільки відбувається засвоєння хореографічних знань, удосконалюється танцювальна майстерність, але й вирішуються складні виховні завдання. Педагог пересвідчився, що виховна робота в самодіяльному колективі зумовлена органічним поєднанням художньо-виконавських, загальнопедагогічних і соціальних факторів і спрямована на підвищення культурного рівня членів колективу, розширення їхнього кругозору, формування творчого відношення до хореографічного мистецтва.

Розуміючи важливе виховне значення народного танцю в хореографічному колективі та прагнучи подолати існуючі недоліки, К. Василенко працював над розробкою теоретичних основ української народної хореографії. У цьому була гостра потреба. Як зазначала Т. Ткаченко, «не дивлячись на великі досягнення самодіяльного танцювального мистецтва, у повсякденній навчально-тренувальній роботі більшості колективів немає єдиного методу викладання. Створення єдиної системи навчання українців необхідне» [32, с. 36].

У ході дослідження встановлено, що завдяки наполегливій роботі К. Василенка керовані ним колективи швидко перетворювались із розважального засобу проведення вільного часу в складну навчально-виховну систему, характерною ознакою якої був високий професіоналізм. Значною мірою цьому сприяло ретельне вивчення молодим керівником досвіду попередників та сучасників і знайомство з теоретичними працями відомих педагогів. За свідченнями учасників ансамблю «Дніпро», «важливим джерелом зростання й успішної роботи колективу стало велике бажання його керівника створити народний за своєю суттю ансамбль та щира зацікавленість його учасників у мистецтві, їх наполеглива праця й систематичне навчання, висока трудова дисципліна» [20, с. 24]. Навчально-виховна діяльність в танцювальних колективах стала тим фундаментом, на якому постійно зростало творче вміння, колективна виконавська майстерність його учасників.

К. Василенко вважав, що танцювальний колектив як складне педагогічне формування здатний виконувати своє соціально-педагогічне призначення, з одного боку, за умови опанування його учасниками художньо-виконавських умінь і навичок, тобто технічної майстерності, а з іншого – за умови формування учасника як особистості, розвитку певних моральних, естетичних, громадянських якостей. Творчість, як доводить К. Василенко, передбачає не тільки високу технічну майстерність, але й відповідний рівень загальної культури, естетичного розвитку. Ми поділяємо цю позицію педагога і вважаємо, що такий підхід спонукав до постійного пошуку тих шляхів ефективної репетиційної, концертної, навчально-творчої й художньо-освітньої роботи, які б у комплексі дозволяли розв'язувати виховні завдання. Органічне поєднання цих напрямів роботи і стало запорукою розробки й обґрунтування К. Василенком власних дидактичних основ роботи з хореографічним колективом.

Аналіз теоретичних праць післявоєнного періоду, у яких розглядалися питання організації та діяльності танцювальних самодіяльних колективів, показав, що не було єдиної думки щодо основних напрямів їх діяльності. Так, Т. Кутасова визначає п'ять видів роботи самодіяльного танцювального колективу: 1) виховна; 2) навчально-тренувальна; 3) робота над репертуаром; 4) суспільна діяльність; 5) організаційні питання [22, с. 15–16]. І. Литкіна роботу колективу поділяє на виховну, навчально-тренувальну, постановочну і

репетиційну [24]. І. Антипова вважає, що в самодіяльному танцювальному колективі робота складається з трьох основних розділів: організаційного, навчального і постановочного [1, с. 4].

Узагальнивши багаторічний теоретичний і практичний досвід роботи з самодіяльними танцювальними колективами, К. Василенко визначив такі дидактичні складники змісту творчого педагогічного процесу: 1) політико-масова робота; 2) навчально-виховна діяльність; 3) постановочна робота; 4) концертна діяльність; 5) організаційна та культурно-масова робота; 6) семінарські заняття творчої групи і громадських керівників-хореографів. Кожний із розроблених К. Василенком напрямів діяльності колективу передбачав реалізацію виховного аспекту. На думку К. Василенка, тільки комплексна реалізація всіх цих компонентів стане основою розв'язання поставлених перед колективом складних соціально-педагогічних завдань.

Невід'ємною складовою навчально-творчого процесу в танцювальному колективі К. Василенко називав *політико-масову* роботу. Він зазначав, що «навчити юнака чи дівчину гарно і правильно танцювати – це далеко не все. Необхідно, щоб з ростом виконавської майстерності поглиблювались їхні знання, підвищувалась культура» [7, с. 13]. З цією метою поряд з практичними заняттями педагог запроваджує регулярне проведення для учасників ансамблю лекцій, бесід, семінарів. Крім штатних працівників Палацу культури металургів, до цієї відповідальної роботи запрошувались члени Товариства по розповсюдженню політичних та наукових знань, партійні і профспілкові активісти, лектори, викладачі. Вивчення педагогічного досвіду діяльності ансамблів «Дніпро» і «Дарничанка» дозволило встановити: щомісяця в колективі проводилась одна лекція на суспільно-політичну тематику (про важливі події в житті країни та світу, про історію міста, заводу, колективу, наприклад, «Знатні жінки нашого міста», «У боях за Дніпро») і дві бесіди з літератури і мистецтва, які ілюструвались музичним матеріалом, читанням художніх творів, показом репродукцій, демонстрацією документальних та художніх фільмів (наприклад, «Мистецтво гриму», «Пушкін і театр», «150 років першому українському театру»). Особливий інтерес в учасників викликали бесіди з хореографії («Вивчення хореографічного фольклору за книгою Т. Ткаченко «Народний танець», «П. І. Чайковський і балетний театр його часу», «Український закарпатський танець» тощо). Їх зміст складали нариси з історії становлення та розвитку українського фольклорного та народно-сценічного танцю, російського професійного балету, зарубіжної хореографічної культури і мистецтва, розповіді про видатних майстрів сцени, про діяльність провідних самодіяльних та професійних танцювальних колективів країни, ознайомлення з теоретичним доробком вітчизняних хореографів. Усі матеріали лекцій і бесід заносились до альбомів і зберігалися в бібліотеці ансамблю. У структурі роботи хореографічних колективів К. Василенка чільне місце відводилось колективному

відвідуванню виставок, музеїв, спектаклів, концертів, кінофільмів з їх наступним обговоренням.

Таким чином, політико-масова робота розглядалася К. Василенком як невід'ємна складова діяльності танцювального колективу, оскільки вона, на переконання педагога, значно розширює політичний та загальний рівень культури й розвитку учасників, допомагає згуртуванню колективу, виробленню спільних інтересів, сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості. Знайомство з багатством народної творчості, зокрема з хореографічним фольклором, на думку К. Василенка, було дійовим засобом ідейно-естетичного виховання молоді, сприяло його культуровідповідності, яка передбачає «знання про загальнолюдські багатства в царині культури, про особливості розвитку і становлення національної культури і її взаємозв'язок із загальнолюдською; знання історії свого народу, його культури; забезпечення духовної єдності та спадкоємності поколінь» [21, с. 195].

Провідним напрямом діяльності будь-якого самодіяльного колективу К. Василенко справедливо вважав *навчально-виховну* діяльність. Від її якості залежить не тільки майстерність і творчий ріст учасників, але й загальний рівень їхньої культури та вихованості. Як зазначав А. Каргін, «отримати якісні творчі й педагогічні результати неможливо поза навчальною роботою, яка органічно включає в себе реалізацію усього комплексу соціально-виховних і художньо-виконавських завдань, пов'язаних із формуванням духовно розвиненої особистості» [19, с. 83]. У ході дослідження встановлено, що до К. Василенка навчально-виховна робота в танцювальних колективах будувалася на основі досвіду й інтуїції. Існуюча невідповідність між потребою підвищити ефективність впливу художньої самодіяльності на виховання й рівнем її дослідженості гальмувала процес розвитку хореографічного мистецтва. Педагог одним із перших з наукової точки зору розглянув найважливіші аспекти функціонування танцювального колективу. Результатом стало написання низки теоретичних праць [7; 9–10; 58], у яких він розкрив власні погляди на виховну сутність танцювального колективу, методика роботи і таким чином зберіг мистецько-педагогічний досвід власної діяльності для наступних поколінь. К. Василенком були визначені такі основні складові навчального процесу в самодіяльних хореографічних колективах: 1) планувальна робота; 2) навчально-тренувальні заняття; 3) вивчення й відпрацювання окремих танцювальних номерів і композицій, на основі яких буде здійснюватись постановочна робота; 4) вироблення навичок акторської майстерності; 5) вивчення бальних танців. Кожен із названих складників мав виховне спрямування.

К. Василенко був переконаний, що в самодіяльному колективі повинна бути глибоко продумана система роботи над репертуаром, визначена організаційна форма і налагоджена систематична навчально-виховна діяльність. Увага до педагогічних основ і ефективна організація навчальної репетиційної

роботи відіграють величезну роль в ідейному та художньому зростанні танцювального колективу, у набутті професіональних навичок і знань, необхідних для виховання виконавців, здатних втілити на сцені образи наших сучасників [2, с. 4]. Тому процес навчальної роботи в танцювальному колективі повинен мати творчий, цілеспрямований характер.

У процесі становлення й розвитку ансамблі «Дніпро» і «Дарничанка» під керівництвом К. Василенка нагромадили чималий педагогічний досвід, розробили свою систему навчання й виховання танцюристів. Як педагог, К. Василенко був переконаний, що для діяльності танцювального колективу надзвичайно важливим є планування. На кожен рік розроблявся перспективний план занять, а у відповідності з ним кварталні, місячні, недільні, щоденні плани роботи. За рік, як правило, здійснювалася постановка двох-трьох масових танців і дев'яти-десяти малих форм. Крім великих хореографічних полотен, в колективі завжди планувалася робота над українським танцем й однією сюжетною постановкою. Так, за час роботи ансамблю «Дніпро» глядачі побачили: у 1947 р. – танці «Плескач», «Слов'янська сюїта», у 1948 р. – український народний танець «На вулиці» та композицію «Перемога», у 1952 р. – «Гопак» і «Волго-Дон», у 1957 р. – «Український весільний» і композицію «За владу Рад». Під час підготовки до Декади української літератури і мистецтва в Москві (1960 р.) колектив працював над великим полотном «Купальські розваги», композицією «Дзержинці», танцями «Червона калина» і «Поема про Україну» [10, с. 47]. Розробляючи перспективний план, К. Василенко особливу увагу звертав на актуальність тематики танців, оскільки вважав, що результативність роботи й успіх колективу значною мірою залежать від рівня зацікавленості молоді.

Важливого значення в колективі К. Василенка надавалося обліку роботи, який дає можливість зафіксувати досягнений досвід, здійснити ґрунтовний аналіз подій, що відбулися, виявити помилки і знайти найбільш ефективні методи підвищення виконавської майстерності кожного учасника та оптимальні шляхи розвитку колективу. Основним документом діяльності колективу був журнал-щоденник, у якому, крім загальних даних про гуртківців, записувалися плани роботи, дати початку й закінчення роботи над постановками, відомості про проведену політико-масову та навчально-виховну діяльність. Крім щоденника, у колективі було запроваджено ведення своєрідного «літопису історії» ансамблю, де фіксувалися автори лібрето, музики, постановки, перші виконавці, число виступів, дати початку та закінчення постановок. Усе це ілюструвалося матеріалом з газет, журналів, фотографіями, відгуками. Цей «літопис» наочно розкривав творче обличчя й життя ансамблю за весь час існування.

Значну роль у діяльності колективів К. Василенка відігравав актив та підказаний практикою орган самоврядування – бюро, яке з часом перетворилося на творчу групу з п'яти виконавців, що стежила за дисципліною, розробляла

творчі питання, готувала нові постановки. Окрім того, предметом уваги творчої групи було оформлення на роботу, побутові питання, організація відпочинку, особисте життя та навчання гуртківців. «Коли за справу береться актив, коли в учасників гуртка починає пульсувати творча думка, коли вони намагаються внести і свою частку праці у загальну справу, тоді, безумовно, ідейно-художній рівень постановок, рівень виконавської майстерності кожного підвищується швидкими темпами, а значить, і колектив в цілому невпинно прогресує», – писав К. Василенко [10, с. 22–23].

Провідною ланкою навчальної, виховної, організаційно-методичної, культурно-освітньої роботи К. Василенко вважав начально-тренувальний процес. Танцівник не зможе досягти творчих успіхів без систематичних тренувальних занять. Розглядаючи цілі й завдання навчально-виховної діяльності в самодіяльному хореографічному колективі, К. Василенко вказував на їх усеохоплюючий характер, який полягає не лише в оволодінні танцювальною майстерністю й технікою виконання, а й у формуванні гармонійно й усебічно розвиненої особистості. Найважливіше завдання навчально-тренувальних занять – естетичне й фізичне виховання, вироблення правильної постановки корпусу, рук, ніг, голови, розвиток та укріплення м'язів та суглобно-зв'язкового апарату, вироблення еластичності та міцності м'язів, установлення правильного дихання, тобто підготовка танцюючого актора. К. Василенко неодноразово звертав увагу своїх вихованців на практичну важливість тренажу, який є своєрідним фундаментом для виконання більш складних рухів. «Велику помилку допускають ті виконавці, які розглядають тренаж як щось другорядне, непотрібне, призначене лише для розігріву м'язів, тому завжди від гуртківців він вимагав працювати на повну силу, бо заняття «впівсили» сприяють невиразності виконання, розслабленості», – підкреслював педагог [7, с. 28].

Вивчення історії розвитку хореографічного мистецтва дозволило встановити, що в післявоєнний період характерною особливістю викладання народного танцю стає переведення всієї організації та методики навчання танцю на класичну основу. К. Василенко був одним із перших балетмейстерів, хто поставив під сумнів доцільність такої системи навчання. Тренувальну роботу в колективі К. Василенко будував у тісному зв'язку з танцювальною практикою. Узявши за основу професійну систему тренувань, яка включає класичний і характерний (народно-сценічний) тренаж, педагог розробив власну систему, придатну для оптимального функціонування самодіяльного хореографічного колективу. Він активно впроваджує в методику роботи з танцювальними колективами так званий змішаний тренаж, оскільки, на його глибоке переконання, класичний і народно-характерний тренажі перебувають у тісному зв'язку між собою й доповнюють один одного. Основне завдання керівника танцювального колективу полягає в доборі та розподілі тренувальних вправ

таким чином, щоб вони давали максимальну користь при мінімальній затраті сил та часу, не викликаючи перевтоми в танцюристів. Запропонована К. Василенком система навчально-тренувальних вправ сприяла ефективній підготовці учасників самодіяльності до майбутніх навантажень, виробленню технічної майстерності, яка буде необхідною при виконанні складних танцювальних комбінацій і композицій.

Тренувальний процес у танцювальному колективі «Дніпро», як і в більшості професійних колективів, складали вправи біля станка та на середині залу. Заняття біля, на думку К. Василенка, мають важливе значення у процесі становлення самодіяльних виконавців, оскільки вони не тільки «розігривають» танцюристів, розвивають та укріплюють м'язи, але й закладають педагогічні основи майбутньої техніки виконання, готують до технічно складних рухів. Педагог зазначав, що «для початківців заняття біля станка дійсно зовні непривабливі, нецікаві. Але вони необхідні для кожного, щоб якнайкраще продемонструвати свою майстерність під час виступу на сцені. Це база майбутніх успіхів» [10, с. 14]. Саме тому вони є обов'язковим елементом кожного танцювального уроку. Порядок вправ біля станка К. Василенко встановлював за ступенем зростання складності та за принципом чергування рухів, що тренують різні групи м'язів. Педагог дотримувався загальноприйнятої послідовності в системі тренувальної роботи. Складні вправи на початковому етапі розучувались та виконувались обличчям до станка. Лише після набуття необхідних навичок гуртківці переходили до виконання вправ, тримаючись однією рукою за палку.

Відповідно до загальноприйнятих у хореографії правил проведення занять наступною частиною уроку були вправи на середині залу. Цей етап роботи К. Василенко вважав також основним, оскільки правильне й систематичне її проведення сприяє розвитку танцювальності, виразності, характеру й манери виконання, технічному вдосконаленню рухів. Як правило, на середині залу згідно з розробленими ним педагогічними основами вивчаються технічні рухи (повороти, стрибки, закладки, присядки).

Цілком закономірно, що побудова навчальної роботи, особливо на середині залу, підпорядковується постановочному плану колективу. Тому, окрім навчально-тренувальних вправ, під час цієї частини уроку розучуються танцювальні елементи та етюди, які складають основу майбутнього танцювального твору. Особливу увагу К. Василенко звертав не лише на техніку обертів і стрибків як одних із найскладніших технічних елементів, а й на національні особливості танцю. Так, наприклад, при розучуванні українського танцю педагог значну увагу приділяв вправам, які «сприяють розвитку стрибка, складних присядок другого плану», а «при підготовці російського танцю відпрацьовуються різні комбінації, які складаються з каблучних вправ, дробових вистукувань у поєднанні з різними поворотами та обертами» [7, с. 33–34]. Отже,

тренувальна робота відіграє важливу роль у професійному становленні танцівників художньої самодіяльності.

Працюючи над удосконаленням змісту творчо-педагогічної діяльності танцювального колективу, К. Василенко під час навчально-тренувальних занять звертає увагу на вироблення акторської майстерності виконавців, без якої неможливе повноцінне сприйняття хореографічного твору глядачами. Педагог підкреслював: «З метою розкриття творчих індивідуальностей учасників ми звернули увагу на їх акторську майстерність. Робота над сценічними етюдами збуджує творчу активність та ініціативу гуртківців, формує поняття про характери та образи постановки. Працюючи в цьому напрямку, ми намагалися не давати учасникам закінчених, готових штампів рухів або мізансцен, а прагнули до розвитку творчої самостійної реакції» [10, с. 57]. Це сприяло тому, що дівчата й юнаки самі пропонували цікаві рішення, мізансцени і т.д. Гуртківці розуміли, що висока виконавська техніка – це не самоціль, а засіб, з допомогою якого вони втілюють думки і почуття персонажів постановки. Саме для досягнення додаткового виховного впливу на глядачів та виконавців і здатності більш точно передати хореографічний образ К. Василенко виділяв час для роботи над корпусом, руками, головою, добивався виразності і пластичності виконання, працював над розвитком координації усіх частин тіла й оволодіння технікою танцю, що становить основу акторської виразності.

Невід'ємною складовою педагогічного процесу в самодіяльному хореографічному колективі К. Василенко вважав вивчення бальних танців, які базувалися на національних традиціях з використанням сучасних музичних ритмів. На думку педагога, з програми бальних танців у першу чергу доцільно знайомити вихованців з тими з них, які містять елементи класичного й народного екзерсису, найбільш прості і зрозумілі для виконавців, як «Проста венгерка», «Падекатр», «Падеграс», «Вальс», «Краков'як», «Полька», «Бальна мазурка», «Полонез», «Фігурний вальс» [7, с. 29]. Розучування елементів цього виду танцювального мистецтва, як показав аналіз роботи К. Василенка, має велике навчально-виховне значення, оскільки за допомогою бальних танців виробляються правильні й невимушені прийоми спілкування з партнером, злагодженість у діях танцюючих, координуються рухи, розвивається почуття взаєморозуміння. Вони поєднують у собі засоби музичного, пластичного, спортивно-фізичного, етичного і художньо-естетичного розвитку та освіти [28, с. 11].

Оскільки всебічне виховання особистості К. Василенко вважав основним завданням навчально-виховного процесу в танцювальному колективі, педагог значну увагу приділяв саме такому виду діяльності. Він на прикладах ансамблів «Дніпро» і «Дарничанка» довів, що навчально-виховна діяльність не повинна обмежуватись питаннями тренування, адже досягти успіху можна лише за умови гармонійного поєднання тренувальної й педагогічної роботи, спеціальної й загальновиховної. К. Василенко був переконаний, що виховна робота має

проводитись як під час занять, так і в позаурочний час. Зазначимо, що потреба продовження виховної роботи, зокрема спілкування з вихованцями у позаурочний час, є надзвичайно актуальною для сьогодення, оскільки організації змістовного дозвілля молоді, культурної форми відпочинку дорослі приділяють недостатньо уваги. У цьому контексті підхід К. Василенка до організації навчально-виховного процесу набуває особливого значення і вартий відповідної уваги в сучасних умовах.

Дослідженням з'ясовано, що особливого значення в роботі танцювального колективу педагог надавав підвищенню загального рівня вихованості учасників. Він розумів: щоб сформувати всебічно й гармонійно розвинену особистість, необхідно здійснювати комплексний вплив, тобто виховувати людину і розумово, і морально, і фізично, й естетично. Правильно побудоване виховання учасників танцювального ансамблю, вважав педагог, багато в чому сприяє успішній творчій роботі колективу, веде до високої хореографічної культури в цілому. Перегляд концертних номерів професійних хореографічних ансамблів, організація дослідницької роботи з метою збирання й вивчення місцевого хореографічного фольклору, слухання лекцій та бесід відомих митців, знайомство з новими досягненнями в галузі танцювального мистецтва, які висвітлюються в газетах і журналах, – усе це, на думку К. Василенка, поглиблює розуміння мистецтва, є важливим засобом формування ідейно-виховних переконань, розвитку естетичних смаків та ідеалів. Таким чином, виховна робота в танцювальному колективі, на думку К. Василенка, передбачає формування в учнів наукового світогляду, виховання патріотизму, гуманізму, почуття колективізму, працездатності, відповідальності, активної життєвої позиції, формування моральних норм поведінки та почуття прекрасного.

Основні труднощі виховної роботи в самодіяльному танцювальному колективі полягали в тому, що він складається, як правило, з людей різного віку, різного рівня культури й вихованості, а тому зосередити їхні інтереси на розв'язанні загальних завдань було досить важко. Так, до складу учасників ансамблю «Дніпро» входили не професійні виконавці, а звичайні працівники металургійного заводу, для яких заняття танцями було лише захопленням і засобом проведення вільного часу. Це помічник машиніста турбіни Олексій Матвеев, бензорізчик новопрокатного цеху Микола Кобець, електромонтер цеху зв'язку Анатолій Шуненко, інженер-конструктор Наталія Корнилович, слюсар Олег Скородилов і т.д. Справжня любов до народного мистецтва дозволила їм успішно поєднувати важку працю на заводі з наполегливою навчально-виховною роботою в танцювальному колективі. Це забезпечувало знайомство з фольклорними елементами танцю і сприяло загальному культурному розвитку і вихованню робітника, що потім переносилося в родину й колектив заводу. Не остання роль у цьому належала керівникові ансамблю, який завдяки своїм особистісним якостям, творчо-педагогічному таланту зумів зацікавити вихованців, створити колектив справжніх однодумців. Можна з упевненістю

сказати, що в особистості К. Василенка поєдналися висока культура, педагогічна майстерність і непересічна людина. Його погляди стосовно особистості керівника танцювального колективу відзначалися прогресивністю й не втратили своєї актуальності і в наш час. К. Василенко вважав, що організація різних видів діяльності самодіяльного колективу як соціально-педагогічної системи значною мірою залежить від особистісних і професійних якостей керівника, рівня його загальної, професійно-педагогічної, культурно-освітньої підготовки, кваліфікації. Керівник, на думку К. Василенка, повинен розуміти важливість і необхідність спеціальної організації педагогічного процесу, цілеспрямованої виховної діяльності і постійного оволодіння спеціальними знаннями, уміннями й навичками, займатися вдосконаленням своєї педагогічної майстерності – адже під його керівництвом відбувається не лише планомірний розвиток художніх здібностей учасників, оволодіння широким колом спеціальних знань, новими прийомами і навичками творчості, а й формування людини.

Будучи надзвичайно вимогливим до себе, педагог пред'являв високі вимоги також до учасників колективу. Він уважав, що кожен танцюрист повинен бути взірцем на виробництві, у колективі, у побуті, вирізнятися своєю загальною культурою, ввічливістю, охайністю. Велике значення у вирішенні цього питання, на думку К. Василенка, має особистий приклад балетмейстера. Тому він багато уваги звертав на вироблення в собі професійно-педагогічних якостей, підвищення інтелектуально-особистісної культури, формування морально-етичних норм поведінки. Висока естетизація особистості, дисциплінованість, працьовитість, вимогливість, які були притаманні йому, він намагався прищепити й передати своїм вихованцям. Ю. Тертичний, вивчаючи досвід діяльності ансамблю танцю «Дніпро», відзначав: «Слід віддати належне керівникові колективу К. Василенку. Він навчив молодь глибоко розуміти танець, відобразити в ньому все багатство людських почуттів» [33, с. 47]. А В. Дунаєвський, знайомлячись з історією ансамблю пісні й танцю «Дарничанка», писав: «Той, хто вперше потрапляє в колектив «Дарничанки», робить для себе приємне відкриття. Насамперед, вражає зовнішній вигляд хлопців та дівчат – учасників ансамблю. Всі вони стрункі, підтягнуті, елегантні. А головне, що за всім цим відчувається внутрішня культура, можна сказати, висока інтелігентність, вишуканість у взаєминах, духовна спорідненість, хоч, як уже говорилося, в колективі зібралися люди різного віку і спеціальностей. Видно, що тут ведеться велика естетично-виховна робота» [17, с. 27].

Поділяючи погляди видатного українського педагога А. Макаренка на виховання в колективі, К. Василенко багато зусиль віддавав об'єднанню всіх учасників і створенню цілісного колективного формування. Дослідження показало, що завдяки своїм особистісним якостям і педагогічному досвіду педагогу легко вдавалось організовувати своїх вихованців. Кожний учасник ансамблю знав свої права, обов'язки, порядок і правила функціонування

колективу, вимоги до роботи. К. Василенко неодноразово повторював своїм вихованцям, що загальний успіх танцювального колективу можливий лише за умови повної віддачі кожного учасника.

Характерною рисою ансамблів К. Василенка була демократичність поглядів і колективне розв'язання всіх питань і проблем, пов'язаних із діяльністю танцювального колективу. Педагог зазначав: «Треба добре зрозуміти, що наше мистецтво колективне, в котрому все одне від одного залежить. Будь-яка помилка, недобре слово, плітка, що поширюються в колективі, отруюють всіх – і того, хто пустив цю отруту. У колективній справі при привселюдних виступах необхідно твердо, перш ніж сказати думку, добре все перевірити, треба вміти передбачати, як ця думка буде сприйнята колективом і у якій формі викласти її для того, щоб вона вірно дійшла до всіх... Сила колективу – у дружбі, дисципліні, цілеспрямованості» [10, с. 66–67]. Саме через розуміння виховної сутності колективу К. Василенко з перших днів свого керівництва прищеплював учасникам почуття дружби, колективізму, відповідальності перед товариством за свою роботу і вчинки. «Ось чому до ансамблю добирали тільки тих, хто горів бажанням глибше ознайомитись з народною хореографією, був зацікавлений у заняттях танцями. Ці традиції колективу стали законом творчого життя для молодого поповнення» [20, с. 24].

Необхідною умовою діяльності танцювального колективу К. Василенко вважав дисципліну і порядок. У його ансамблях поняття «дисципліна» і «творчість» були нерозривно пов'язані і взаємозумовлені, оскільки відсутність дисципліни ставала серйозною перешкодою для творчості, фактором, який порушував колективну цілісність. Педагог прагнув, щоб у кожного вихованця була внутрішня переконаність у необхідності дисципліни. Свідома дисципліна, на переконання К. Василенка, сприяє, перш за все, внутрішній організованості та цілеспрямованості, добровільному підкоренню свого особистого інтересу колективній діяльності.

У системі педагогічних поглядів К. Василенка особливе місце займає проблема художньо-естетичного виховання та формування творчого потенціалу в людини. Художньо-естетичне виховання передбачає оволодіння основами народного мистецтва, музики, архітектури, усної народної творчості, національної пісенної і танцювальної культури, побуту, ремесел, гри; формування системи знань про світову культуру і мистецтво; розвиток естетичних потреб і почуттів; розвиток художніх здібностей і творчої діяльності; готовність будувати власне життя за законами краси [25, с. 376]. Розглядаючи актуальні проблеми навчання і виховання молоді, педагог, як і інші прогресивні діячі ХХ ст., відзначав важливу роль фольклорного танцю у процесі формування гармонійно розвиненої особистості. Танець являє собою комбінований засіб впливу на свідомість, який має на меті вираження й задоволення духовних потреб людини, забезпечення естетичного виховання у єдності з іншими

сторонами формування особистості. Хореографічне мистецтво завжди давало особливий імпульс для розвитку творчих здібностей людини, сприяло формуванню вміння людини творити і плідно працювати в будь-якій сфері. При правильній організації навчально-тренувального процесу танець здатний приносити глибоке естетичне задоволення. У танцювальному мистецтві краса й довершеність форми нерозривно пов'язані з красою внутрішнього змісту танцю. У цій єдності полягає сила його виховного впливу. Виконання танцю несе в собі елементи художньої творчості. Людина, яка танцює, намагається в естетично довершеній формі танцю виразити свій настрій, емоції, проявляє свої внутрішні якості. Оскільки народний танець разом із національним мистецтвом, історією, мовою є складовою частиною національної системи виховання, він, на думку К. Василенка, служить більш змістовному ознайомленню з народними традиціями, звичаями, залученню до національної культури, засвоєнню історичного та духовного досвіду народу.

Починати ознайомлення людини з народним танцем потрібно змалечку. Український фольклор зберігає чимало дитячих пісеньок, які розвивають почуття ритму, привчають малят виконувати прості ігрові танцювальні рухи: плескати в долоні, переступати з ноги на ногу, притупувати ніжкою, помахувати ручкою, повертати долоньки, ставити руки на пояс тощо. Коло пісень і танцювальних рухів поступово розширюється, ситуацій для їх виконання стає більше, вони урізноманітнюються [31, с. 157]. На думку К. Василенка, такий спосіб прилучення дітей до пісні й танцю є досить результативним.

К. Василенко був переконаний, що творча глибина хореографічних творів криється у здатності осмислювати людський як універсальний і як індивідуальний, завдяки чому стає можливим залучати до світу художньої реальності кожна людина. Причетність до загальнолюдського допомагає їй виробити власну життєву позицію, усвідомити моральні зв'язки з іншими людьми. Дотримуючись норм хореографічної культури, людина змінює свою власну «натуру». Коли мистецтво стає духовною потребою людини, входить до її духовного світу, відбувається ототожнення внутрішнього й зовнішнього, логічного смислу мистецького твору й аналогічної сфери самосвідомості особистості, смислової предметності мистецтва та суб'єктивного почуття. Це і є найважливішою передумовою виховання, що викликає духовну насолоду.

На переконання К. Василенка, сфера духовного життя колективу – одна з найважливіших турбот педагога. Він зазначав, що заняття самодіяльності – «друга духовна праця, без якої справжні учасники її не можуть, та й не хочуть жити» [10, с. 6]. У своїх працях педагог відстоює думку, що твори хореографічного мистецтва з давніх часів нагадують про високе призначення людини, про її право на свободу і щастя, на повне розкриття своїх здібностей та обдарувань. Хореографічне мистецтво прилучає до вищих можливостей людини, відкриває безмежні простори для самовдосконалення та самопізнання.

Найголовнішим, на переконання К. Василенка, має стати осмислення фольклорних надбань українського народу, історичних джерел і подальша пропаганда кращих зразків народної творчості, адже сприйняття хореографічної спадщини свого народу дозволяє зрозуміти характерні риси й самобутність народної творчості, розвивати оцінно-естетичні, творчі здібності, морально-естетичні якості. Тому знання народної творчості має стати тим фундаментом, на якому здійснюється виховання духовності й буде зростати духовно багата нація. Такий підхід, на нашу думку, є доволі актуальним, оскільки в сучасних умовах під впливом масового наступу зарубіжних і вітчизняних жанрів і стилів сучасного танцю (контемпорарі, модерн, хіп-хоп, джаз-фанк, брейк-данс тощо) відбувається ігнорування українського народного танцювального мистецтва, що веде до втрати національної самобутності і зниження хореографічної культури.

Важливою умовою успішного засвоєння навчального матеріалу в самодіяльному колективі К. Василенко вважав раціональну побудову занять, розподіл часу, добір відповідних форм організації та ефективних методів і прийомів викладання, дотримання основних дидактичних принципів навчання. З огляду на це, він у своїй практичній діяльності активно використовував досягнення передових педагогічних систем педагогіки та хореографії. Він уміло застосовував у танцювальних колективах ідеї видатних педагогів К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та хореографів А. Ваганової, В. Верховинця, Р. Захарова, П. Вірського, І. Мойсеєва і т.д. Ретельно вивчивши багаторічний досвід діяльності попередників та сучасників, К. Василенко переконався, що процес навчання народним танцям будується відповідно до загальнодидактичних принципів і методів навчання. Але специфічні особливості народного танцю як масової форми хореографії визначають певні корективи до методики. У ході дослідження нами були визначені провідні дидактичні принципи, на яких будувалась діяльність танцювальних колективів К. Василенка: принцип культуровідповідності, природовідповідності, доступності, послідовності, систематичності, індивідуального підходу та ін. Дотримання найважливіших дидактичних принципів забезпечувало розв'язання поставлених перед колективом навчально-виховних завдань.

Вивчення досвіду діяльності танцювальних ансамблів «Дніпро» і «Дарничанка» дозволило встановити, що як необхідну умову досягнення високих результатів педагог розглядав регулярність занять і певну систему в організації навчального процесу, оскільки систематичні навчальні заняття є основою життєдіяльності художнього колективу. Багаторічний досвід мистецько-педагогічної діяльності К. Василенка показав, що оптимальним режимом є три-чотириразові заняття на тиждень по чотири навчальні години: перша відводиться на тренування, друга й третя – на постановочну роботу, четверта – на лекції й бесіди, перегляд та обговорення виступів професіональних ансамблів і власних постановок. Згодом з'явилася нова

форма роботи – двозмінні заняття – уранці й увечері, що дало змогу проводити репетиції з тими, хто працює в різні зміни. «У зв'язку із появою ранкового заняття вечірнє скорочувалося на дві години. Крім того, учасники практикували колективні відвідування театрів, кіно, лекцій. За кожний з цих видів навчання визначено відповідального» [20, с. 24]. Так, організацією та проведенням тренажу та репетиційної роботи в ансамблі «Дніпро» почергово займалися К. Василенко та його асистент О. Матвеев, за культурно-масову роботу відповідав М. Кобець, за дисципліну – А. Шуненко, за бібліотеку – Л. Удовиця. Розподіл обов'язків сприяв розвиткові органів самоврядування і формуванню колективу.

Цікавим та ефективним прийомом, який сприяв реалізації принципу індивідуального підходу, стало проведення паралельних занять у двох залах. Так, якщо педагог працював із чоловічою половиною колективу, дівчата в цей час під керівництвом одного з провідних виконавців відшліфовували свої рухи в іншому залі. Такий підхід, на нашу думку, дозволяв більш якісно й ефективно побудувати навчальний процес з урахуванням індивідуальних особливостей виконавців.

Уважаючи системність запорукою професіоналізму колективу, К. Василенко ретельно підходив до реалізації цього принципу. Так, розробляючи план і програму роботи ансамблю «Дніпро», на перших заняттях педагог знайомив своїх учнів з правильною постановкою корпусу, позиціями ніг та рук, найпростішими тренувальними вправами. Надалі переходили до занять біля станка, під час яких поступово вивчались нові рухи (по 1–2 за заняття). Лише освоївши вправи біля станка, учасники колективу починали виконувати більш складні елементи на середині залу та танцювальні етюди. Послідовність і поступовість процесу навчання забезпечили міцність засвоєння практичних умінь і навичок і сприяли формуванню системних знань.

У ході дослідження було виявлено, що в своїй практичній діяльності К. Василенко вважав за доцільне використовувати різноманітні форми організації навчання: навчальний урок (екзерсис), дрібногрупові та індивідуальні заняття, самостійну роботу. Відповідно до специфіки роботи в танцювальному колективі найбільш поширеною була дрібногрупова форма, яка передбачала одночасне заняття кількох груп у різних приміщеннях з метою більш якісного засвоєння матеріалу і виконання практичного завдання. Важливого значення К. Василенко надавав індивідуальній формі навчання – індивідуальним заняттям як із відстаючими виконавцями, котрі таким чином ліквідували недоліки у своїй майстерності, так і з солістами ансамблю, які розучували сольні партії, етюди, композиції. Індивідуальні заняття допомагали формувати творче обличчя виконавців. Крім того, для розвитку та вдосконалення технічних навичок солістів ансамблю К. Василенко активно використовував самостійні індивідуальні відпрацювання складних технічних

елементів та сольних номерів. Завдяки цьому самостійна робота стала органічною частиною діяльності колективу, що значно покращило навчальний процес. Слід зауважити, що весь процес навчальної роботи К. Василенко намагався будувати таким чином, щоб він мав творчий характер і сприяв розвитку внутрішніх сил і здібностей. Добиваючись оволодіння танцювальною технікою, педагог розвивав у гуртківців творче мислення, прагнення до естетичної виразності кожного виконуваного руху.

Оскільки результати навчання й виховання залежать від тих методів, які застосовує педагог у своїй діяльності, то К. Василенко значну увагу приділяв розробці ефективних методів і прийомів роботи з самодіяльним танцювальним колективом. Найбільш поширеними методами навчання в танцювальному колективі були показ, зразок, розповідь, пояснення, різні форми бесіди, лекції, ілюстрації, аудіовізуальна наочність, повторення вправ, заохочення, покарання, переконання. Саме їх органічне поєднання визначає подальший успіх танцювального колективу. Але у процесі навчання й виховання не може бути стандартних підходів до застосування способів виховного впливу – адже жоден засіб не можна розглядатися відокремлено від системи, від цілого комплексу впливів.

Поряд із методами навчання, К. Василенко виокремлював методи постановочної роботи. Практика педагогічної діяльності в самодіяльному колективі дозволила йому встановити, що існує два таких основних методи: розучування за частинами та метод цілісної постановки танцю. У першому випадку спочатку вивчаються й ретельно відпрацьовуються окремі елементи, потім із них складають композицію. У другому випадку навпаки – спочатку роблять «чорновий варіант» танцю і потім вже відпрацьовують окремі рухи і фрагменти. Вибір методу залежить від творчої індивідуальності постановника. Цікавим у плані досвіду нам здається паралельна робота К. Василенка над двома-трьома різними номерами репертуару, запланованого на квартал. Кожний танець розбивався на невеликі частини, етюди, які планомірно вивчались упродовж кількох місяців. «Гуртківці вже знали кожний танець у цілому, його схему, музику. Це дало змогу краще вивчати зміст постановки напам'ять, узагальнювати завдання» [10, с. 56]. Важливим педагогічним прийомом К. Василенка в ансамблях «Дніпро» і «Дарничанка» стало перед початком розучування танцю давати короткі зауваження про характер і манеру виконання постановки, історію її виникнення, призначення кожного руху, вправи, спосіб виконання. Ми поділяємо погляди педагога щодо підходів до постановки номерів і вважаємо, що вони значно активізували виконавців, сприяли більш глибокому розумінню змісту нового танцю, а отже, забезпечували більш якісне відтворення художньо-естетичних образів.

Основою педагогічної, виховної, навчальної та творчої роботи в самодіяльному хореографічному колективі для К. Василенка був його репертуар, адже від його якості, ідейно-художнього рівня й соціально-педагогічного

потенціалу залежить ефективність виконуваних самодіяльністю функцій. «Репертуар – це сукупність творів, які виконуються в театрі, на концертній сцені тощо» [26, с. 440]. «Це перелік того, що пропонує публіці артист, ансамбль артистів або театр» [29, с. 559]. Відповідно до свої специфічних особливостей, технічних та художніх можливостей для забезпечення нормальної діяльності кожний колектив повинен мати власний репертуар, який буде визначати його обличчя і відрізнити від інших.

Репертуар є невід'ємною складовою постановочної роботи колективу, під якою ми розуміємо процес створення хореографічної композиції. *Постановочну роботу* К. Василенко розглядав як своєрідний підсумок роботи колективу, який показує, наскільки вдало організована методична робота в ньому. Саме тому при постановці нового номера для нього особливо важливим був добір цікавих тем, сюжетів, виразних засобів. Пам'ятаючи, що репертуар спрямований на розв'язання не тільки навчальних, але й художньо-виконавських та соціально-педагогічних завдань, К. Василенко ретельно підходив до вирішення цього питання. Основну частину репертуару ансамблів народного спрямування, на думку К. Василенка, мають складати українські танці. Справжній балетмейстер повинен використовувати матеріал із народного побуту, адже «народний танець – могутнє життєдайне джерело, звідки самодіяльний колектив може і повинен черпати матеріал для своєї роботи» [13, с. 38]. Педагог звертається до історії та культурної спадщини країни. Ретельно підвищуючи професійний рівень виконавської майстерності, вивчаючи танцювальний фольклор та традиції народної педагогіки, К. Василенко організував роботу по збиранню й обробці народних танців різних регіонів України. Етнографічні експедиції на початковому етапі проводилися здебільшого на Дніпропетровщині. Педагог зазначав: «Матеріал для свого репертуару ми шукали безпосередньо на Дніпропетровщині, використовуючи хореографічну спадщину цього краю, спадщину багату і різноманітну... Вивчаючи місцевий матеріал, ми проявляємо максимум уваги до оброблюваного танцю, образу, щоб зберегти його колорит і зміст, не розгубити у процесі роботи головне, типове» [7, с. 40]. Гуртківці побували у Петриківцях, Романкові, Червоному, Сошинівцях. Так, у Петриківському районі записали музику й рухи «Танцю ложкарів», у Верхньодніпровському районі – декілька запорізьких оповідей, рухи й музику до танців «Шевчик» і «Кучерява Катерина» [10, с. 107]. У Криничанському районі на основі давнього народного звичаю – святкування дня завершення збиральних робіт, свята традиційного снопа – був поставлений танець «Обжинки», у якому за допомогою хореографічних засобів розкривається трудовий героїзм молоді, її вміння ударно працювати й по-справжньому відпочивати. Вершиною майстерності педагога стали постановки танців «Український весільний» та «Купальські розваги», в основі яких лежать українські національно-культурні традиції, обряди, народні ігри.

Продовжуючи справу В. Верховинця, К. Василенко звертає увагу на дотримання граничної достовірності хореографічних творів. Але поряд з цим, розглядаючи проблеми функціонування фольклорного і народно-сценічного танцю, він поділяє погляди М. Вантуха, П. Вірського, А. Кривохижі, І. Моїсеєва, Н. Уварової, В. Уральської, Я. Чуперчука і дотримується думки про недоцільність перенесення на сцену народного танцю в «чистому» вигляді, оскільки «народний танець – передусім танець для себе, а не для глядача...» [5, с. 73]. Танець для глядача не може бути копією життєвого танцю через те, що сцена висуває свої закони й вимоги. «Створення фольклорного сценічного танцю – це не звичайне перенесення ретельно вивчених рухів і малюнків на сцену – це процес возз'єднання атмосфери життя танцю, його дихання і того таїнства спілкування виконавців, яке в ньому народжується, тим самим обумовлюючи його цінність та необхідність» [36, с. 118]. Ми погоджуємось із такою думкою і вважаємо, що для показу суто етнографічного фольклорного танцю необхідно вибирати найцікавіше в його малюнку, манері виконання, змісті, фігурах. Надзвичайно важливо під час обробки народного танцю не спотворити його ідею та задум, зберегти всю стильову гаму. Завдяки цьому у виконавців виховується любов до мистецтва, формується і зміцнюється почуття патріотизму й національної гордості.

Отже, танцювальні колективи К. Василенка активно розширювали репертуар за рахунок фольклорних творів, які дозволяли більш яскраво проявити свою самобутність, своє творче обличчя. Проте його колективи не повторювали буквально фольклорних форм: педагог прагнув до власного прочитання, до творчого переосмислення фольклору, до вдосконалення розвитку його змісту і структури. Такий підхід до народного танцювального мистецтва виявився вельми плідним.

Вивчення творчо-педагогічної спадщини педагога та його досвіду в ансамблях «Дніпро» і «Дарничанка» дозволило встановити, що до головних шляхів оновлення репертуару колективу він відносив: а) постановки керівника ансамблю; б) запрошення професійних балетмейстерів; в) постановки танців за записом; г) запозичення та копіювання теле- і відеоматеріалів. Найважливішими принципами відбору репертуару К. Василенко називав його реалістичність, доступність, відповідність технічним і художнім можливостям виконавців та матеріальній базі, а основними джерелами репертуару – народну творчість, хореографічну спадщину та сучасність. Аналіз та узагальнення творчо-постановочного напрямку роботи К. Василенка сприяли визначенню провідної ролі народної творчості у спадщині педагога, складовою частиною якої є український народний танець.

Вивчення мистецько-педагогічної спадщини К. Василенка дозволило встановити, що цінним надбанням педагога для розвитку самодіяльного мистецтва стало дослідження процесу постановочної роботи, у ході якого з наукової точки зору були виокремлені основні етапи роботи над новим

хореографічним твором: а) формулювання теми й ідеї постановки; б) збирання матеріалу; в) розробка лібрето; г) створення сценарно-композиційного плану; д) робота над музичним матеріалом, костюмами, сценічним оформленням; е) знайомство учасників зі змістом постановки, літературним, музичним, історико-пізнавальним матеріалом, її лексикою, композицією; є) створення хореографічного тексту; ж) передача зафіксованого тексту основним виконавцям і дублерам; з) постановка номера [6]. Вважаємо за доцільне дотримання такої структури постановочної роботи, адже вона забезпечує ґрунтовну підготовку танцювального номера, чітке розуміння сутності нового танцю, більш якісне його засвоєння.

Логічним завершенням та якісним показником усієї організаційної, навчально-творчої, виховної роботи керівника і всіх учасників колективу, «вінцем різноманітної роботи колективу» К. Василенко вважав *концертну діяльність* [6, с. 18]. «Концерт – це прилюдне виконання музичних (симфонічних, естрадних, хорових сольних і т. ін.), а також літературних або хореографічних номерів за певною програмою» [34, с. 326]. Концертна діяльність дає уявлення про сильні та слабкі сторони ансамблю, його самобутність та творчий почерк, майстерність виконавців, потенційні можливості. Педагог був переконаний, що концертні виступи мають велике виховне навантаження: адже таким чином здійснюється етичне, естетичне, громадянське виховання глядачів і розвиток учасників. Це – потужний педагогічний засіб впливу на глядачів, оскільки у процесі концертної діяльності виконавець виступає посередником між автором твору і публікою, відчуває на собі її ставлення до того, що відбувається на сцені. Як зазначала В. Уральська, «з концертними номерами самодіяльні артисти виходять на глядача і тим самим здійснюють певний культурний вплив на нього. Від того, наскільки художнім буде цей вплив, залежить і виховна мета цього контакту» [36, с. 136]. К. Василенко прагнув, щоб твір мистецтва став об'єктом спільної творчої діяльності. Публіка виступає своєрідним каталізатором художньо-педагогічного впливу мистецтва. Отже, К. Василенко розглядав концертно-творчу діяльність не тільки як своєрідний підсумок роботи колективу, але і як важливий виховний засіб впливу на виконавців і глядачів. Тому своє першочергове завдання як керівника самодіяльного танцювального колективу вбачав у тому, щоб перетворити концертний виступ на засіб виховання, надати йому педагогічного смислу.

У процесі дослідження було встановлено, що, розглядаючи концертно-виконавську діяльність як важливий і відповідальний етап функціонування колективу, К. Василенко особливу увагу приділяв обговоренню, аналізу виступів як одній із форм виховної роботи, під час якої керівник має зупинитися як на позитивних, так і на негативних моментах. На переконання педагога, зауваження доцільно робити в такій формі, яка б сприяла виправленню помилок. Важливо при цьому приділити увагу кожному учаснику, враховуючи його індивідуальні та

вікові особливості. Це вимагало глибоких знань психології дитини та володіння відповідними педагогічними прийомами, оскільки невдало сформульоване зауваження може травмувати дитину і призвести до зворотного результату.

Важливою складовою роботи танцювальних колективів К. Василенко вважав *спільну громадську діяльність*, яка, окрім загальноприйнятих форм масової роботи, передбачала проведення сумісних обмінних концертів з танцювальними колективами Дніпропетровського Палацу студентів та Будинку культури імені Калініна м. Кіровограда (згодом – Заслужений ансамбль танцю УРСР «Ятрань»), відвідування концертів провідних колективів України, організацію зустрічей із майстрами мистецтва. Такі творчі зустрічі, на думку К. Василенка, допомагають виявити сильні і слабкі місця колективу, вносять в роботу елементи змагання, примушують його учасників ретельніше працювати над собою.

Педагог не обмежувався просвітницькою діяльністю в рамках власного колективу. Він притримувався думки, що танець може і має стати могутнім засобом освіти й виховання. З цією метою необхідно: 1) організувати концерти, програма яких знайомила б глядачів із українським народним танцем, його історією та національними традиціями; 2) створювати танцювальні гуртки, студії, ансамблі, учасники яких вивчали б основи хореографічної грамоти, знайомились із хореографічною культурою, вчилися виконувати танці різних жанрів; 3) забезпечувати підготовку хореографічно освічених керівників-балетмейстерів.

Психолого-педагогічній та професійній підготовці працівників, здатних кваліфіковано керувати колективами танцювальної самодіяльності, К. Василенко надавав пріоритетного значення. Педагог прагнув, щоб кожен керівник чітко уявляв мету своєї роботи, яка передбачає не тільки формування учасника як виконавця, але й всебічне виховання та розвиток особистості. К. Василенко наголошував на тому, що завжди існує потреба творчого вдосконалення та теоретичного озброєння. Особливо це стосується молодих керівників, для яких художня самодіяльність на початковому етапі виступає єдиною школою професійної підготовки. Знання основних методичних та педагогічних принципів організації танцювального колективу стане важливою передумовою його успішної роботи.

Робота з самодіяльним колективом вимагає від керівника не тільки спеціальних знань і практичних умінь і навичок, але й досвіду та здібностей педагога-вихователя. У цьому питанні К. Василенко поділяв погляди видатного хореографа і педагога Р. Захарова, який писав: «Хореографія як вид мистецтва має свою специфіку, яка в свою чергу визначає специфіку професії педагога-хореографа. Окрім ґрунтовного знання предмету, педагог-хореограф повинен знати методику, педагогіку, вивчати анатомію, музику, стати в певній мірі психологом, здатним аналізувати душевний стан своїх підопічних... Педагог танцю, як і будь-який інший вихователь, повинен бути прикладом для своїх

учнів. Він повинен розуміти, що одне з головних завдань у роботі з молоддю полягає у вихованні гідних громадян країни» [18, с. 95]. Розуміючи важливість підготовки хореографічно освічених педагогічних кадрів, починаючи із середини 50-х рр. ХХ ст. К. Василенко практикує організацію та проведення семінарів для громадських керівників-хореографів та членів творчої групи. Семінарські заняття проводилися спочатку щонеділі упродовж 4 годин, а згодом – раз на місяць. Окрім суто теоретичних питань, вивчення відповідної літератури, учасники знайомились на семінарі і з практикою роботи над постановкою, із її програмою, сценарним планом, музикою, зустрічалися з провідним майстрами сцени, методистами Центрального будинку народної творчості України, обмінювалися передовим досвідом. Важливе місце в громадській роботі було відведено ознайомленню з науково-етнографічними працями, які поглиблюють знання про історію українського народу, його побут і традиції. Цей напрям діяльності К. Василенка значно активізував керівників колективів і сприяв їх творчому професійному зростанню.

Таким чином, важливе значення для становлення й розвитку танцювального мистецтва мав педагогічний досвід К. Василенка щодо організації навчально-виховного процесу в Заслуженому ансамблі танцю УРСР «Дніпро» та Заслуженому ансамблі пісні й танцю УРСР «Дарничанка», що базувався на досягненнях українського фольклору. К. Василенко був переконаний, що народна танцювальна творчість становить основу національної хореографії, а тому українська хореографічна культура повинна ґрунтуватися на лексиці, образах та сюжетах, безпосередньо успадкованих із фольклору. Такий підхід стане запорукою успіху як у справі збереження духовної спадщини народу, так і у справі виховання підрастаючого покоління. Діяльність К. Василенка в танцювальних колективах ми розглядаємо як засіб розвитку в його творчості народної хореографії.

Список використаних джерел:

1. Антипова І. М. Танцювальний гурток у клубі : посіб. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Мистецтво, 1972. 142 с.
2. Антипова І. М. Танцювальний гурток у клубі : посіб. 3-тє вид., випр. і доп. *Райдуга* : репертуар. зб. № 4. Київ : Мистецтво, 1985. 156 с.
3. Бисикало С. К., Борщевський Ф. М. Український фольклор : Критичні матеріали : навч. посіб. для філол. ф-тів ун-тів та пед. ін-тів. Київ : Вища шк., 1978. 288 с.
4. Бойко О. Д. Історія України у ХХ ст. (20–90 рр.) : навч. посіб. Ніжин : Стиль, 1994. 284 с.
5. Василенко К. Збереження першооснови – важливий принцип обробки народного танцю. *Народна творчість та етнографія*. 1976. № 6. С. 71–75.
6. Василенко К. Методика работы с самодеятельным танцевальным коллективом : программа для институтов культуры по специальности № 2112 «Культурно-просветительная работа» (специализация «руководство самодеятельным танцевальным коллективом»). Москва : ВМКпоУЗИиК, 1987. 20 с.

7. Василенко К. Украинские танцы на клубной сцене : науч. пособ. Москва : Профиздат, 1960. 318 с.
8. Василенко К. Украинский народный танец. Москва : Искусство, 1981. 160 с.
9. Василенко К. Ю. Весна одружується з літом... *Соціалістична культура*. 1970. № 6. С. 19–21.
10. Василенко К. Ю. Держинці танцюють : Нарис про заслужений самодіяльний ансамбль народного танцю УРСР «Дніпро» Палацу культури металургів заводу ім. Ф. Держинського, міста Дніпродзержинська, Дніпропетровської області. Київ : Держ. вид-во образотв. мистец. і муз. літ-ри УРСР, 1961. 163 с.
11. Василенко К. Ю. Український танець : підруч. для ін-тів культури і мистецтв. Київ : ІПК ПК, 1997. 282 с.
12. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 1999. 168 с.
13. Голдрич О. С. Методика роботи з хореографічним колективом. Львів : Каменярь, 2002. 64 с.
14. Гуменюк А. І. Народне хореографічне мистецтво України. Київ : АН УРСР, 1963. 236 с.
15. Гусев В. Е. Эстетика фольклора. Ленинград : Наука, 1967. 320 с.
16. Данилейко В. Из чистого джерела. *Дніпро*. 1960. № 11. С. 108–110.
17. Дунаєвський В. Молодість «Дарничанки». *Соціалістична культура*. 1968. № 1. С. 26–28.
18. Захаров Р. В. Записки балетмейстера. Москва : Искусство, 1976. 351 с.
19. Каргин А. С. Воспитательная работа в самодеятельном художественном коллективе : учеб. пособие для студентов культ.-просвет. фак-тов вузов культуры и искусств. Москва : Просвещение, 1984. 224 с.
20. Коломієць В. Повчальний приклад. *Соціалістична культура*. 1958. № 7. С. 24–25.
21. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : підруч. Київ : Знання-Прес, 2003. 418 с.
22. Кутасова Т. Самодеятельный танцевальный коллектив. Москва : Профиздат, 1954. 111 с.
23. Легка С. А. Українська народна хореографічна культура ХХ ст. : дис. ... канд. істор. наук : 17.00.01. Київ, 2003. 173 с.
24. Лыткина И. Н. Хореографический коллектив художественной самодеятельности. Москва : Трудрезервиздат, 1957. 156 с.
25. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вузів. 4-те вид., допов. Київ : ВАТ КДНК, 2003. 615 с.
26. Словарь иностранных слов / науч. ред. А. Г. Спиркин и др. 7-е изд., перераб. Москва : Рус. яз., 1979. 624 с.
27. Смирнов И. В. Искусство балетмейстера : учеб. пособие для студ. культ.-просвет. фак-тов вузов культуры и искусств. Москва : Просвещение, 1986. 192 с.
28. Современный бальный танец : пособие для студ. ин-тов культуры, учащихся культ.-просвет. училищ и руководителей коллективов бального танца / под ред. В. М. Стриганова, В. И. Уральской. Москва : Просвещение, 1977. 431 с.

29. Современный словарь-справочник по искусству / науч. ред. и сост. А. А. Мелик-Пашаев. Москва : Олімп: ООО «АСТ», 2000. 816 с.
30. Станішевський Ю. О. Театр, народжений революцією : Нариси історії української радянської театральної культури (1917–1987 рр.). Київ : Мистецтво, 1987. 243 с.
31. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. Київ : ІЗМН, 1997. 232 с.
32. Стенюшина А. А., Ткаченко Т. А. Танцевальный коллектив в клубе. Москва : Сов. Россия, 1962. 112 с.
33. Тертичний Ю. М. Палац культури металургів. Дніпродзержинськ : Дніпровське обласне вид-во, 1958. 72 с.
34. Тлумачний словник сучасної української мови / укладачі Л. П. Коврига, Т. В. Ковальова, В. Д. Пономаренко / за ред. В. С. Калашника. Харків : Белкаркнига, 2005. 800 с.
35. Українці : Історико-етнографічна монографія у двох книгах / Анатолій Пономарьов (ред.). Опішне : Українське народознавство, 1999. Кн. 2. 544 с.
36. Уральская В. И. Рождение танца. Москва : Сов. Россия, 1982. 144с.
37. Устинова Т. А. Собрание и сценическая обработка фольклорного танца. Единство содержания – основной принцип народного сценического танца : материалы творческой конф. Всесоюзного фестиваля самодеятельных ансамблей народного танца в Молдавской ССР (Кишинев, 6-8 августа 1968 г). Кишинев, 1970. С. 54–62.
38. Чурко Ю. М. Основные принципы изучения и разработки хореографического фольклора. Москва : ВНИЦНТИКПР, 1989. 34 с.

§ 1.3. НАУКОВА ОЦІНКА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ БЛАГОДІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЖІНОК В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ УКРАЇНИ ХХІ СТОЛІТТЯ

Олена Ільченко

Жіноче начало української ментальності з давніх-давен міцно вкоренилося в суспільній свідомості нашого народу і яскраво проявляється у прагненні до ствердження в національно-державній ідеології країни. Особливе осердя жіночої ідентичності традиційно поєднувало образи «жінки-патріотки», «жінки-захисниці» національних інтересів, яка нарівні із чоловіками проявляла мужність і волелюбність, самостійність і відданість своїй державі, та «жінки-берегині» українського роду, що вражала добротою і милосердям, співчутливістю й жертовністю. Саме такі жінки, з високими імперативами поєднання культу патріотизму і материнства, ставали активними учасницями широкої благодійності, формуючи ментальне консолідуюче ядро української нації, зберігаючи її традиції, освіту і культуру.

Актуальність дослідження благодійності жінок полягає в тому, що звернення до історичного досвіду жіночої благодійності в освіті України сприяє: по-перше, переконаності у важливості благодійної діяльності як фактора виховання національної свідомості і патріотизму, формування соціальної відповідальності та обов'язку; по-друге, усвідомленню необхідності піднесення милосердної, філантропічної природи благодійних практик, культивування добра, миру й щиросердності серед людей; по-третє, популяризації здобутків жіночої благодійності XVII–XVIII ст. в освіті ХХІ ст., накопиченню знань та розширенню наукової інформації про феномен благодійності жінок; по-четверте, виявленню на основі гендерної демократії і паритетності наявності чи відсутності гармонізації жіночих і чоловічих благодійних ініціатив; по-п'яте, підвищенню престижності й конкурентоспроможності національної освіти, створенню сприятливих умов для інвестування в освітню галузь.

Висвітленню теорії і практики загальної благодійної діяльності присвячено наукові праці Р. Апресяна, П. Георгієвського, А. Якобія та ін.; історико-ретроспективному вивченню благодійних ініціатив – творчий доробок О. Друганової, В. Ключевського, Н. Сейко, Л. Штефан та ін. Дослідження вітчизняної благодійності на тлі загальноісторичних процесів здійснювалося в контексті: висвітлення національних традицій українського народу (М. Грушевський, І. Огієнко, О. Рігельман та ін.); вивчення культурно-просвітницьких рухів в Україні (Я. Ісаєвич, О. Левицький, Н. Яковенко та ін.), розкриття особливостей міжконфесійного протистояння церков (М. Возняк, А. Савич, К. Харлампович та ін.); історико-педагогічного аналізу освітніх

пошуків і перетворень (А. Бойко, Н. Дем'яненко, І. Зайченко, В. Кузь, В. Майборода та ін.). Вивчення благодійності в гендерно зорієнтованих дослідженнях на «жіночу історію» частково проводилося в руслі: висвітлення розвитку українського жіноцтва (В. Борисенко, О. Лабур, О. Луговий та ін.), аналізу загальної теорії та історії вітчизняного жіночого руху (М. Богачевська-Хомяк, Н. Полонська-Василенко, О. Дзюба та ін.); дослідження життєпису конкретних історичних постатей жінок (О. Кривоший, О. Лазаревський, О. Левицький та ін.); розкриття досвіду жіночої філантропії ХІХ – початку ХХ ст. (І. Гребцова, Ю. Нагорна, С. Накаєва та ін.).

Аналіз представлених наукових напрацювань виявив: зосередженість дослідників на вивченні благодійності жінок переважно ХІХ – початку ХХ ст.; відсутність наукового пізнання з проблеми у ХVІІ–ХVІІІ ст., що ускладнює логічно-послідовний, цілісний аналіз жіночої благодійності в освіті; превалювання описово-статистичного та мемуарного стилю висвітлення досвіду жіночої філантропії; традиційне дослідження благодійності як вузько представленого історичного явища; відсутність наукових розвідок, що розкривають роль і визначають місце жіночої благодійності в становленні й розвитку освітньої галузі України.

Доцільність дослідження підтверджують виявлені суперечності між: прагненням української спільноти до динамічних інтеграційних процесів, входження у європейський простір та низьким рівнем суспільного визнання жіночої благодійності в освіті як важливого атрибута цивілізованої демократичної країни; необхідністю зміцнення християнської духовно-моральної природи жіночої благодійності, її опертя на людиноцентристські життєві позиції та надмірною комерціалізацією і «прагматизацією» сучасного життя, що загрожує проявами бездуховності, меркантильності, жорстокості; активними демократичними і правовими процесами в країні та недосконалим формуванням юридично-правової бази благодійності; готовністю українських жінок активно включатися в суспільне і духовно-культурне життя країни та наявністю у вітчизняному соціумі проявів патріархальної ідеології, традиційних стандартів фемінності й маскулінності та ін.

Виявлення доцільності творчого використання теоретичних і практичних здобутків благодійної діяльності жінок досліджуваного періоду в умовах ХХІ ст. передбачає, насамперед, здійснення наукової оцінки історико-педагогічного досвіду. За твердженням дослідників історії педагогіки (М. Богуславський, Н. Гупан, М. Демков, З. Равкін, О. Сухомлинська та ін.), використання історико-педагогічного досвіду в сучасних умовах виступає важливим джерелом обґрунтування пріоритетних напрямів розвитку парадигми освіти ХХІ ст. «... Лише історичний аспект, – зазначає О. Сухомлинська, – генеза феноменів, що розглядаються, відкриють природу явищ в усій їх повноті і значущості...» (Сухомлинська, 2003, с. 10). У зв'язку з цим перетворення сучасної національної системи освіти, яка є стратегічним ресурсом суспільства, «... найбільш

масштабною і людиномісткою сферою українського соціуму, визначальним чинником його політичної, соціально-економічної, культурної й наукової організації» (Національна доктрина розвитку освіти, 2005, с. 3), потребує ґрунтовного аналізу та узагальнення її історико-педагогічного доробку.

У докторській роботі робимо спробу осмислити минуле з позицій наукової педагогіки, об'єктивно оцінити історичні реалії, неупереджено вивчити особливості генезису історико-педагогічних надбань досліджуваних століть. З цією метою за основу «виходу в сучасність» (З. Равкін) нами взято третій підхід, запропонований російським ученим З. Равкіним, сутність якого полягає в аналітично-синтетичному узагальненні конкретного історичного процесу (факту, явища), близького за значенням та умовами перебігу до певної події у сфері сучасної освіти (Равкін, 1993). Проведений аналіз специфіки історико-педагогічного контексту досліджуваної доби, а також виявлення особливостей розвитку вітчизняної освіти на сучасному етапі її існування показали співзвучні тенденції в загальних підходах щодо реалізації стратегічної мети і завдань національної системи освіти на початку третього тисячоліття.

Досліджуваний часовий вимір XVII–XVIII ст. був складним і суперечливим етапом відчайдушної боротьби волелюбного українського народу за своє ідейно-політичне, соціально-економічне, національно-релігійне, духовно-культурне визволення від польсько-шляхетського поневолення та московського царського, згодом імперського утиску; спробою ствердження історично діючих в Україні демократично-республіканських козацьких «прав і вольностей»; намаганням об'єднати всі українські землі в межах соборної національної держави. Освітня галузь в Україні того часу залишалася в центрі уваги найвідоміших представників національної еліти. З одного боку, вона спиралася на православно-візантійські традиції Київської Русі, з іншого – на західноєвропейську модель освітньої культури в «... їх синтезі зі специфікою українських соціально-культурних процесів тогочасного життя...» (Сухомлинська, 2003, с. 54). Саме для козацької доби («доби українського бароко») характерними були «... риси порубіжжя, коли власне своє витворювалося із залученням європейських ідей гуманізму і раннього просвітництва з відчутною опорою на власні пошуки сутності людини та її місця у світі. Людина як духовний і тілесний феномен стає ключовою ознакою цього періоду» (Сухомлинська, 2003, с. 55). У руслі такої освітньої ідеології відбувалося становлення і розвиток «нової» школи, яка поєднувала здобутки західноєвропейських духовних цінностей із традиціями давньоруської освіти і культури, що забезпечувала практично повну грамотність населення, вітчизняну вищу освіту для молодого покоління патріотів, здатних протистояти будь-якому пригнобленню й спроможних вибороти існування вільної, незалежної і самостійної України.

Ці ідеї минулого співзвучні із положеннями, задекларованими в діючих нормативних актах в освітній галузі, зокрема в Національній стратегії розвитку

освіти в Україні на 2012–2021 роки. У документі значиться, що освіта, як соціальна основа, яка «... відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал народу, виховує патріота і громадянина країни» (Національна доктрина розвитку освіти, 2005, с. 3), має належати до найважливіших напрямків державної політики України. З огляду на окреслені пріоритети, найважливішим для держави в Національній стратегії визначено «... виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави» (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, 2013, с. 86). Здійснення цього процесу неможливе без формування глибокого патріотизму особистості, її активної громадянської позиції, почуття обов'язку, відповідальності і соціальної справедливості.

Отже, спільність педагогічних принципів та ідей минулого й сучасного, зокрема таких, як: доступність, якість, конкурентоспроможність, демократичність, народність освіти, її національний, гуманістичний характер, людиноцентризм, єдність традиційного та інноваційного, здатність до модернізації і розвитку тощо, – свідчить про високу духовність і культуру українського народу впродовж століть, його споконвічну мудрість і прагнення жити у вільній, демократичній і процвітаючій Україні. Лише в такій державі освіта утворює національну ідею та сприяє зміцненню авторитету й формуванню позитивного іміджу країни. Тож аксіома українського суспільства «вільна людина – розвинене громадянське суспільство – сильна держава» була, є і залишиться для нашого народу відбитком його ментальної природи, свідченням волелюбного і незалежного характеру.

Водночас, як можемо спостерігати з реалій сьогодення, на тлі позитивних соціально-політичних, ідеологічних, освітньої-культурних трансформацій, нинішній рівень освіти в Україні не має можливості повною мірою забезпечити виконання функції «ключового ресурсу» соціально-економічного розвитку країни та підвищення її добробуту. На наш погляд, особливо критичним у цьому аспекті виявляється: по-перше, недостатня престижність освіти і науки в суспільстві, а отже, слабка мотивація громадськості та бізнесових структур до інвестування освітньої галузі; й, по-друге, стрімке падіння суспільної моралі, бездуховність і низька культура поведінки значної частини громадян, у яких відсутнє почуття відповідальності та обов'язку, безкорисливе, милосердне бажання допомоги і захисту. Підтвердженням цьому слугують суперечності, розроблені нами у дослідницьких цілях.

У руслі концептуальних засад жіночої благодійності в освіті:

– між прагненням української спільноти до динамічних інтеграційних процесів, входження в європейський простір та низьким рівнем суспільного визнання жіночої благодійності в освіті як важливого атрибута цивілізованої демократичної країни;

– між необхідністю зміцнення християнської духовно-моральної природи жіночої благодійної діяльності, її опертя на людиноцентристські демократичні життєві позиції та надмірною комерціалізацією і «прагматизацією» сучасного життя, що загрожує проявами бездуховності, меркантильності, нехтування моральних, правових і соціальних норм суспільства;

– між потребою формування концептуальних засад сучасної благодійності на основі системності, інноваційності, прозорості, партнерства, необхідністю розроблення її національних стандартів і стратегій розвитку та відсутністю комплексної, цілеспрямованої системи дій держави, бізнесу та суспільства, що гальмує прояви благодійності жінок, їхньої гендернозорієнтованої специфіки;

– між активними демократичними і правовими процесами в країні та недосконалим формуванням юридично-правової бази благодійності.

У руслі гендернозорієнтованого змісту жіночих благодійних практик в освітній галузі:

– між зростаючою потребою усвідомлення в змісті суспільних практик феномена жіночої благодійності як показника соціального прогресу, рівня розвитку демократичних, паритетних відносин жінок і чоловіків та недосконалим регулюванням гендерних явищ і процесів у державі, результатом яких стають окремі прояви дискримінації (за ознакою статі, релігії, віку, етнічного походження тощо);

– між готовністю українських жінок активно включатися в суспільне і духовно-культурне життя країни та наявністю у вітчизняному соціумі патріархальної ідеології, жорстких стандартів традиційної культури фемінності і маскулінності;

– між реальними надбаннями і здобутками благодійної діяльності жінок в освіті України та відсутністю сформованої бази знань і наукової інформації про феномен жіночої благодійності, слабкою популяризацією й недооцінкою жіночої філантропії в результаті неоднозначного ставлення громадськості до факту її існування;

– між наявними теоретичними обґрунтуваннями та історичними дослідженнями з «жіночої проблематики», зокрема з вивчення благодійної діяльності жінок в освіті, та «відставанням» гендерно-педагогічного наукового доробку від практичних потреб сьогодення.

У руслі інноваційних тенденцій розвитку вітчизняного освітнього простору:

– між загальною тенденцією інтегрування українського суспільства до європейського і світового освітнього простору та гострою потребою у збереженні кращих національних традицій, зокрема благодійної діяльності жінок в освіті України XVII–XVIII ст.;

– між прагненням до модернізації вітчизняної галузі освіти в контексті інноваційних тенденцій її розвитку та низькою мотивацією громадськості і бізнесових структур до інвестування в сучасний освітній сектор, відсутністю

дієвих механізмів залучення додаткових фінансів для задоволення всіх освітніх потреб;

– між необхідністю розроблення теоретико-концептуальної основи благодійної діяльності жінок як дієвого важеля розбудови і розвитку освітньої галузі та науково-педагогічною і громадсько-культурною недостатньою готовністю реально сприймати і розглядати феномен вітчизняної жіночої благодійності в освіті.

Таким чином, гостра потреба розбудови і розвитку освітньої галузі України у XXI ст. та багатий історико-педагогічний доробок XVII–XVIII ст., насичений історичними подіями, що спричинили підйом національно-визвольного руху українського народу за свободу, волю і незалежність, й необхідність розвитку, у зв'язку з цим, освітньої галузі, дозволяють здійснити сучасну оцінку досвіду благодійної діяльності жінок XVII–XVIII ст.

Критеріями оцінки історико-педагогічного досвіду жіночої благодійності обрано: розширення мережі шкіл, покращення їх матеріальної бази; здатність навчальних закладів надати якісну підготовку учням; рівень фінансового забезпечення освітніх установ; виховання духовно-моральних цінностей людини, її внутрішніх потреб і переконань розвивати освітню галузь на засадах милосердя і гуманності. При визначенні даних параметрів враховуємо фактори, що мали вплив на їхнє формування, – рівень розвитку суспільства, соціально-політичні умови, стан економіки в країні, пріоритети в освітній політиці, місце держави на міжнародній арені тощо.

На цій основі виявлено і наголошено на таких визначальних ознаках і складниках позитивного досвіду благодійності жінок в освіті досліджуваного періоду: 1) високі духовно-моральні принципи благодійниць, які поєднувалися із глибокою ідейністю і патріотизмом у здійсненні благодійної діяльності в освіті; 2) гуманістичний, кордоцентрично зорієнтований характер жіночої благодійності, превалювання філантропічних напрямів допомоги над прагматично-інвестиційними; 3) особистісно-жертвна природа благодійних практик жінок, їхнє прагнення безпосередньо брати участь у благодійному процесі й надавати адресну допомогу; 4) спрямовуюча роль жінок у благодійній діяльності чоловіків; 5) міцна прив'язаність до давніх традицій українського народу надання допомоги і захисту нужденним, високий рівень соціальної відповідальності й обов'язку благодійниць.

Разом із тим установлено, що благодійна діяльність жінок в освіті XVII–XVIII ст. не була позбавлена труднощів і певних недоліків, зокрема, вона не отримувала державного регулювання, захисту і контролю, цілком залежала від прагнень і бажань конкретних осіб, що спричинювало її безсистемність, нестабільність, неорганізованість, локалізованість переважно на тих територіях, де жили і діяли благодійниці, обмеженість у масштабах надання допомоги

тощо. На підставі викладеного зроблено висновок, що, не зважаючи на наявність певних труднощів, які гальмували розвиток благодійності, передовий досвід жіночої філантропії означеного періоду заклав основи для формування ідеологічного та духовно-морального підґрунтя більш пізніх етапів благодійності.

Наукова оцінка досвіду жіночої благодійності в освіті досліджуваного періоду включає його порівняльну характеристику як духовно-морального, історико-педагогічного, суспільно-громадського, соціально-економічного феномена (табл. 1). Оцінюючи благодійність жінок в освіті XVII–XVIII ст. як *духовно-моральний феномен*, слід зауважити, що в досліджуваній період, коли превалював релігійний світогляд, мораль людей являла собою сукупність релігійних духовних понять, принципів, етичних норм і цінностей, якими вони керувалися в житті. Для тих часів бути добропорядним християнином – означало бути благодійником, який не лише дбав про те, щоб доброю справою підняти рівень суспільного благополуччя, але й про те, щоб підняти рівень власної духовної досконалості. «Дай тому, хто в тебе просить, а від того, хто хоче позичити в тебе, не відвертайся» (Біблія або Книги Святого письма Старого й Нового заповіту, 1992, с. 34) – ці слова Христа виражали основу «милосердних справ» того часу і були моральним імперативом, що визначав сутність вчинку особистості.

Таблиця 1

**Сутність жіночої благодійності в освіті України XXI ст.
відповідно до контекстів здійснення наукової оцінки історико-педагогічного досвіду**

Феномен жіночої благодійності	Домінантна установка благодійності	Концептуальні засади благодійності
Благодійність як духовно-моральний феномен	Внутрішнє духовно-моральне осердя людини; показник «морального здоров'я» суспільства	Гуманність, духовність, кордоцентризм, жертовність, милосердність
Благодійність як історико-педагогічний феномен	Важіль розбудови і розвитку освітньої галузі	Здатність до розвитку й еволюціонування, соціальна зорієнтованість, перспективність, цілеспрямованість
Благодійність як суспільно-громадський феномен	Форма громадської свободи та ініціативи	Демократичність, відкритість, соціальна відповідальність та обов'язок, суспільна довіра, солідарність, плюралізм, толерантність
Благодійність як соціально-економічний феномен	Буфер економічного перерозподілу між багатими і бідними	Економічна свобода вибору, соціальна справедливість, добровільність, контрольованість, регульованість, підзвітність, інноваційність, професійність

У ході дослідження встановлено, що християнський контекст благодійної діяльності XVII–XVIII ст. набував особливих ознак у зв'язку із участю в цьому процесі жінок, які робили його більш релігійним, гуманним, духовним, кордоцентричним, жертвним. Нами з'ясовано, що упродовж культурно-історичного розвитку суспільства саме жінками – завдяки їхній чуйності, сердечності, турботливості, самовідданості – створювався специфічний простір духовності і моралі, де найбільш вдало трансформувалися внутрішньо-емоційні потреби людини творити добро в конкретно-практичні дії реальної допомоги. Тож приходимо до висновку, що «милосердна природа» благодійності, поєднана із «ментальною природою» жінок, заклала парадигмальні основи жіночої благодійності в освіті як духовно-морального феномена. Особливістю цього явища, як підтвердило дослідження, є той факт, що в усі часи національних криз і негараздів жіноча благодійність була майже єдиною силою, яка «згуртувала» суспільство, допомагала йому вистояти і пережити скрутні часи, зберегти етнічну самобутність, національні традиції, освіту і культуру.

Оцінюючи благодійну діяльність з позицій духовності і моралі, можемо стверджувати, що в сучасних умовах «комерціалізації» і «ринковизації» освіти певною мірою нівелюються одвічні християнські цінності милосердя, жертвності, безкорисливості, любові до ближнього, що створює загрозу проявів бездуховності, меркантильності, нехтування моральних, правових і соціальних норм суспільства. Усе це спричинює зміщення акцентів мотивації благодійної діяльності в бік раціоналізму, надмірного прагматизму, особистої вигоди та заробітку; зумовлює перетворення «милосердних справ» в «данину моді» або рекламування виключно свого імені (назви), торгової марки; популяризацію чи зміцнення іміджу власної підприємницької діяльності. Принцип «Ти – мені, я – тобі» стає домінуючим над ідеєю «безкорисливого милосердя». Про це свідчать зокрема результати загальнонаціонального опитування, яке, на замовлення Центру філантропії, провів благодійний фонд «Демократичні ініціативи». Згідно із одержаними даними, за останній рік приватну благодійну допомогу надали лише 27,7% українців. Досить велика частина населення – 15,8% вважає, що благодійність є джерелом заробляння коштів; 14% респондентів переконані, що благодійність відкриває можливість потрапити до влади; 11,6% – вважають благодійність засобом підвищення престижу (Український форум благодійників, 2020).

Отже, духовно-моральне відродження українського суспільства загалом та освітньої галузі зокрема сьогодні є вкрай актуальним і необхідним. Ці процеси безпосередньо пов'язані із благодійною діяльністю в освіті; вони взаємозумовлюють, взаємовпливають і взаємодоповнюють один одного. У зв'язку з цим, розвиваючи сектор благодійних ініціатив в освітній галузі XXI ст., слід звернути увагу на підтримку національних освітньо-культурних програм, проектів, громадських ініціатив, які виховують у молодого покоління добро, милосердність, жертвність; на підготовку педагогічних кадрів, які формують в

дітях стійкі моральні якості та духовні цінності; на заснування приватних та підтримку державних навчальних закладів, що не лише є освітніми осередками, а й центрами формування духовності і моралі молоді (школа духовного розвитку, гуртки та літні табори козацького виховання, гуртки духовного співу, просвітницькі, військово-патріотичні, туристично-краєзнавчі, декоративно-ужиткові, гуртки образотворчого мистецтва) та ін.

Таким чином, велика робота щодо виховання милосердності, духовності, моралі і культури покладається сьогодні на суспільні інституції, зокрема на школи та позашкільні заклади. Здійснення цієї роботи в умовах сучасної школи зосереджується, передусім, на класних керівниках, учителях-предметниках, вихователях, які повинні не лише досконало володіти педагогічною культурою і майстерністю, бути тактовними і вихованими, а й, насамперед, бути глибоко моральними і духовними людьми, здатними формувати у дітей найкращі християнські риси і чесноти. Загалом вважаємо, що підтримка духовно-морального напрямку благодійних ініціатив в освіті, скерована на формування духовних та моральних якостей підростаючого покоління, сприяє вихованню майбутніх благодійників, добровольців, меценатів української держави, які в подальшому мають розвивати її міць, добробут, будуть стверджувати міжнародний авторитет та формувати позитивний імідж.

Осмислення благодійної діяльності жінок у вимірі *історико-педагогічного сприйняття* дає можливість проаналізувати цей феномен у контексті розвитку освітньої галузі України XVII–XVIII ст. й визначити суттєві моменти для формування освітнього простору XXI ст.

Як зазначалося, освітня галузь в Україні досліджуваного часу ґрунтувалася на поєднанні православних традицій Київської Русі із західноєвропейською парадигмою освітньої культури, що в перспективі давало можливість виховати нове покоління освічених людей, здатних ідеологічно протистояти польсько-шляхетському поневоленню та утискам російської імперії. Саме в руслі такої освітньої ідеології зароджуються перші інноваційні для того часу православні осередки: Острозька греко-слов'яно-латинська академія та школа Львівського Свято-Успенського братства. Ці заклади стали зразком для заснування мережі подібних установ: школи Луцького Хрестовоздвиженського братства, Києво-Могилянського колегіуму, згодом академії; Вінницького, Гоцинського, Кременецького, Чернігівського, Переяславського колегіумів та ін.

Модернізація системи освіти XVII–XVIII ст. безпосередньо впливала на розвиток благодійних ініціатив приватних осіб і на пряму залежала від них. У ході дослідження зроблено висновок, що саме благодійна діяльність виступала дієвим важелем розбудови та розвитку національної галузі освіти на українських землях зазначеного періоду. Соціальне усвідомлення необхідності її розбудови, як суттєвого чинника збереження самобутньої культури і традицій, формування духовності та етичних цінностей українського народу, привертало увагу багатьох патріотично налаштованих громадян, значна частина з яких були жінки. Тож осмислення обраної проблеми в історико-педагогічному вимірі дає

підстави розглядати освітній процес XVII–XVIII ст. у поєднанні з основними завданнями національно-визвольної боротьби українського народу за свободу, волю і незалежність, а отже, встановити тісний взаємозв'язок між благодійною діяльністю жінок, освітньою галуззю України та національно-визвольним рухом.

Екстраполюючи історико-педагогічний вимір жіночої благодійної діяльності на освітню галузь XXI ст., знаходимо багато спільного, зокрема в усвідомленні соціальної необхідності і важливості розбудови та розвитку національної освіти як «... стратегічного ресурсу соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів тощо» (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, 2013, с. 86). Ці процеси формуються адекватно сучасним інтеграційним та глобалізаційним тенденціям і нерозривно пов'язані із входженням системи освіти до європейського та світового освітнього простору.

Водночас, як свідчать реалії сьогодення, українське суспільство XXI ст. не повною мірою забезпечило престижність освітньої галузі, як це було за часів XVII–XVIII ст. Проблеми освіти в рейтингах пріоритетних сфер благодійної діяльності з-поміж соціального захисту, підтримки громадських ініціатив, культури, дозвілля сьогодні займають останні місця, що стало наслідком низької мотивації громадськості та бізнесових структур до інвестування освітнього сектора. У зв'язку з цим одним із першорядних завдань для українського суспільства на початку третього тисячоліття має стати підвищення престижності та конкурентоспроможності освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, 2013, с. 86); популяризація благодійності в освітній галузі; виховання культури благодійної діяльності; творче використання багатого історико-педагогічного досвіду «... безкорисливого служіння кращих представників вітчизняної громадськості на освітянській ниві» (Друганова, 2009, с. 405).

Оцінюючи благодійність жінок в освіті XVII–XVIII ст. як *суспільно-громадський феномен*, акцентуємо увагу на сфері громадської активності, до якої належить сектор благодійної діяльності. У цьому контексті основною мотиваційною силою благодійних учинків людини виступає не «спасіння власної душі та покаяння перед Богом», а почуття соціальної справедливості, відповідальності, громадського обов'язку і свободи; усвідомлення необхідності збереження самобутньої культури і традицій, формування духовності та етичних цінностей українського народу через розбудову та розвиток національної галузі освіти.

Погляд на благодійність як на форму громадянської свободи та ініціативи розкриває закономірність між рівнем благодійності як соціальної практики та свободою економічних суб'єктів самостійно розпоряджатися своїми капіталами і

майном, скеровуючи їх на той чи інший об'єкт благодійності. Тож масштабність благодійної діяльності стає тим більшою, чим вищий кредит довіри, взаємозв'язок та взаємодія між державою і громадянським суспільством. На жаль, реалії сьогодення свідчать дещо про інше. За даними загальнонаціонального опитування, проведеного благодійним фондом «Демократичні ініціативи», виявлено, що лише 18,9% благодійників убачають у «милосердних справах» шлях до громадянського суспільства. 37% респондентів відповіли, що не вірять в «хороші історії» про благодійність; 26% виявили цілковиту байдужість і незацікавленість до цієї діяльності (Український форум благодійників, 2020). Характерно, що і самі благодійники недостатньо інформують суспільство про результати своєї діяльності: 4,4% населення одержали інформацію від благодійних фондів та організацій, 5% – безпосередньо від благодійників (Український форум благодійників, 2020). У досліджуваній нами період пріоритетною формою організації благодійної діяльності жінок була приватна, яка персоніфікувалася з конкретною особою, окремими родинами або династіями. Ця допомога надавалася об'єктам благодійної підтримки або безпосередньо, або через різні громадські об'єднання того часу: братства міщан, церковні братства, монастирські громади тощо. Отже, можемо говорити про окремі прояви громадської жіночої благодійності, яка діяла за принципами добровільності, безкорисливості, жертвовності, й була праобразом у майбутньому жіночих благодійних фондів, організацій, товариств, спілок.

У цілому участь прогресивної частини жінок у благодійному процесі в освіті XVII–XVIII ст. розцінюємо як прояв їхньої громадської позиції і мужності, особистої відповідальності і обов'язку, патріотизму і волелюбства, який вони скеровували на боротьбу українського народу за свободу, волю і незалежність. Серед таких жінок, які становили «ядро нації», називаємо імена Ганни Гойської, Галшки Гулевичівни, Раїни Могилянки-Вишневецької, Раїни Соломирецької-Гойської, Раїни Козерад-Боговитиної Ярмолинської, Марини Мокієвської-Мазепа, (у чернецтві Марія-Магдалена Мазепина), Анастасії Скоропадської, Наталії Розумовської, Наталії Долгорукої (у схимі «Нектарія») та ін. Благодійна діяльність цих жінок скеровувалася не лише на допомогу окремим нужденним верствам населення, а й, передусім, на поліпшення умов громадського життя, виконання важливих функцій розвитку суспільства, країни і нації в цілому. Отже, тут ми бачимо приклад поєднання «милосердної природи» благодійності з її «громадською сутністю», з чого робимо висновок про те, що «рівень розвитку благодійності залежить не скільки від багатства багатих і бідності бідних, а напряду залежить від рівня розвитку громадської свободи та ініціативи в країні» (Благотворительный фонд САФ, 2014, с. 16).

Таким чином, розвиваючи сектор благодійних ініціатив в освіті України XXI ст., слід зважати на аксіому «вільна людина-розвинене громадянське суспільство-сильна цивілізована держава», що робить акцент на громадській

сутності благодійності і передбачає формування громадянської культури населення, його патріотизму, соціальної відповідальності та обов'язку на засадах егалітаризму і паритетної рівності; виховання національної культури та етики благодійності; культивування добра, миру й щиросердності серед людей; посилення милосердної, філантропічної природи благодійних практик; популяризацію благодійної діяльності серед населення; підвищення рівня довіри громадськості до сфери благодійних практик; формування свідомої суспільної думки щодо важливості благодійної діяльності в освіті; суспільне визнання феномену жіночої благодійності тощо. Громадська природа сучасних благодійних практик є основою для розвитку концепції системної благодійності, сучасного інституту волонтерства, соціальної відповідальності бізнесу, народного краудфандінгу, електронної філантропії, фандрайзенгу як перспективної стратегії благодійної діяльності в освіті тощо. У зв'язку з цим концептуальними засадами сучасної благодійної діяльності стає гуманізм, демократизм, плюралізм, партнерство, солідарність, інноваційність, системність, відповідальність, відкритість структури і системи управління, суспільна довіра, толерантність, гендерна рівність, правове забезпечення і регулювання, керованість, підзвітність суспільству, професіоналізм. Слід звернути також увагу й на відповідальність та обов'язок з боку держави за розвиток благодійних ініціатив, що має проявлятися у створенні відповідної законодавчої бази, моральному заохоченні благодійників, прямому субсидюванні благодійних інституцій тощо (Благотворительный фонд САФ, 2014).

Отже, головне завдання становлення і розвитку благодійної діяльності в освіті на сучасному етапі формування демократичного, громадянського і правового суспільства полягає у створенні належних умов для сприйняття населенням, бізнесовими структурами і державою благодійної діяльності як форми громадської свободи та ініціативи. Водночас вважаємо, що на тлі окреслених тенденцій не варто «зневажати» милосердною природою благодійних практик, яка має залишатися в основі всіх благодійних намірів і справ.

Осмислення жіночої благодійної діяльності в освіті у *соціально-економічному вимірі* тісно пов'язано із попереднім тлумаченням благодійності як суспільно-громадського феномена. Це виходить із того, що масштаби благодійної діяльності як соціальної практики насамперед залежать від рівня свободи економічно спроможних суб'єктів самостійно розпоряджатися частиною своїх доходів і скеровувати їх на власний розсуд у ту чи іншу сферу громадського життя. На цій основі благодійна діяльність жінок виступає «свободною і добровільною формою перерозподілу коштів або майна приватних осіб та корпорацій» (Благотворительный фонд САФ, 2014, с. 10). З позицій регулювання стратифікаційних процесів суспільства благодійність являє собою своєрідний соціальний буфер, що контролює економічний перерозподіл між бідними та багатими, тож сприймається суспільством як необхідний і гуманний

акт милосердя і соціальної справедливості, як недержавний «соціально добровільний податок» на «свій добробут», на «розкіш життя» тощо.

У досліджуваний нами період благодійна підтримка освітньої галузі проявлялася через надання значних грошових унесків, земельних володінь; дарування маєтностей, коштовностей, що було можливим за наявності багатих дарувальників – суб'єктів благодійності. Такими на той час уважалися світські магнатські родини та православна церква. У ході дослідження встановлено, що в українському суспільстві були створені майже всі соціально-економічні передумови, що визначали фінансову незалежність і свободу жінки, а отже – забезпечували її повноцінну участь у благодійному процесі як важливого суб'єкта.

Таким чином, благодійна діяльність як соціально-економічний феномен («соціалізація справедливості») є невід'ємним і важливим складником цивілізованого розвитку суспільства. Чим більшою є економічно-майнова різниця між «багатими» і «бідними», тим ця діяльність у масштабах держави набуває значнішої соціальної цінності і справедливості, необхідної насамперед для зняття соціально-економічної напруги в суспільстві. У зв'язку з цим сучасний сектор благодійності в освіті потребує оптимального і цільового використання переваг ринкової економіки (багатоканальне фінансування освіти через запровадження систем субсидій, грантів, кредитів; упровадження корпоративного зв'язку вищих навчальних закладів із роботодавцями; розробка системи замовлень від структурних підрозділів освіти на розробку та виробництво продуктів, що забезпечуватимуть освітні процеси, ін.); використання інноваційних технологій фандрайзенгу; упровадження в діяльності благодійних фондів та організацій схем соціального маркетингу; скорочення фінансових витрат шляхом залучення волонтерів; підготовка менеджерів з питань благодійності; зміцнення зв'язків у тріаді «державо-бізнес-громадський сектор»; розробка нових механізмів економічної підтримки сектора благодійної діяльності тощо.

Як зазначається в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, «...система освіти має формуватись адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, чим має забезпечити стійкий рух і розвиток України в першій половині XXI століття, інтегрування національної системи освіти у європейський і світовий освітній простір» (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, 2013, с. 87). У цьому ж документі ключовими напрямками державної освітньої політики з-поміж інших на сьогодні визначено: реформування системи освіти на основі філософії «людиноцентризму» як стратегії національної освіти; оновлення законодавчо-нормативної бази системи освіти, адекватної вимогам часу; створення і забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, навчальних закладів різних типів і форм власності, різноманітних форм та

засобів отримання освіти; забезпечення доступності та неперервності освіти впродовж життя; формування здоров'язбережнього середовища, екологізації освіти; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі; інформатизація освіти, удосконалення бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки; підвищення соціального статусу педагогів; створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти тощо (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, 2013, с. 87).

Ефективна реалізація цих та інших напрямів модернізації змісту освіти на сьогодні потребує капітальних фінансових вкладень з боку як державних, так і недержавних структур, адже на тлі позитивних соціальних зрушень (демократизація, гуманізація, євроінтеграція суспільства) відчутним є: а) критичний стан фінансово-економічного, матеріально-технічного, навчально-методичного та інформаційного забезпечення освітніх установ; б) слабка мотивація суспільства та бізнесових структур до інвестицій в освітню галузь; в) низький рівень оплати роботи працівників освіти і науки; г) невисокий соціальний статус педагогів; д) наявність в системі освіти фактів корупції, неефективного та безпідставного використання фінансових і матеріальних ресурсів, позазаконного «розбазарювання» будівель та приміщень навчальних закладів й ін. З цих та інших причин нинішній рівень розвитку освіти в Україні не дає їй змоги повною мірою виконувати «функцію ключового ресурсу соціально-економічного розвитку країни і підвищення добробуту громадян» (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, 2013, с. 89); відповідно й престижність освіти і науки в суспільстві залишається на низькому рівні.

У зв'язку із цим сучасна економіка освіти, покликана «створити сталі передумови для розвитку усіх напрямів галузі з метою формування високого освітнього рівня народу України» (Національна доктрина розвитку освіти, 2005, с. 13). Тож основними завданнями державної політики щодо покращення економічного стану сучасної галузі освіти, сформульованими в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки та Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (Національна доктрина розвитку освіти, 2005, с. 13; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, 2013, с. 103), є: 1) визначення фінансування освіти як пріоритетного напрямку державних видатків; 2) оптимальне і цільове використання переваг ринкової економіки і сучасних технологій для досягнення інноваційного розвитку освіти та виконання її основних функцій; 3) розробка альтернативних механізмів фінансування підготовки у вищій школі; 4) формування багатоканальної системи фінансового забезпечення освіти через запровадження систем субсидій, грантів, кредитів, їхнього поєднання та диференціації у розрізі категорій отримувачів цих коштів (їх соціальний стан, стан здоров'я, згода на відпрацювання після закінчення навчання тощо); 5) всебічне стимулювання

інвестицій юридичних і фізичних осіб у розвиток освіти; 6) запровадження фінансування вищих навчальних закладів по контрактах із чітким визначенням конкретних результатів діяльності після закінчення терміну фінансування; 7) фінансування дослідницьких університетів за рахунок грантів з визначеними кінцевими результатами, відповідальністю за якість виконання; 8) упровадження корпоративного зв'язку вищих навчальних закладів першого/другого рівня акредитації із роботодавцями на основі двосторонніх угод; 9) визначення обсягів фінансування підготовки фахівців з вищою освітою за державним замовленням з державного бюджету; 10) визначення нормативів платних освітніх послуг; 11) визначення пріоритетних напрямів фінансування освіти і концентрація фінансових ресурсів для їх реалізації; 12) забезпечення ефективності використання коштів на функціонування й розвиток освіти.

Як бачимо, виконання поставлених завдань щодо покращення економіки освітньої галузі передусім покладається на державу, яка регулює і контролює ці процеси, проте ефективність їх здійснення залежить від інтегрування зусиль держави із громадськістю та бізнесовими структурами, які надають можливість розвитку суспільних ініціатив щодо фінансової та матеріальної підтримки освітньої галузі. У зв'язку із цим вважаємо, що одним із дієвих механізмів фінансування освіти, який об'єднує тріаду «державно-громадськість-бізнес», на сьогодні є благодійна діяльність й, зокрема, благодійна діяльність жінок як добровільна, соціально-економічна, гендерно зорієнтована, професійно налагоджена сила.

Узагальнення результатів наукових пошуків дозволило в сучасній структурі організації благодійної діяльності жінок виділити наступні її конститутивні чинники: 1) правовий; 2) духовно-моральний; 3) чинник практичної доступності / спроможності суб'єктів благодійності. Розглянемо зміст кожного чинника докладніше.

Правовий чинник (державно-правові передумови) розглядаємо як чинне в країні законодавство, яке забезпечує здійснення благодійної діяльності в межах юридично-правового поля. Через свої законодавчі акти та інші нормативні документи держава, шляхом встановлення загальнообов'язкових правил (норм), ініціює, узгоджує, регулює, контролює благодійну діяльність. Державно-правові передумови закладають підґрунтя для найбільш ефективної та повноцінної організації і функціонування сфери благодійної підтримки. Правове забезпечення цієї галузі носить адміністративно-владний характер і залежить від політики держави в сфері благодійності, а також від рівня розвитку й стану демократії в даний історичний момент. З позицій гендерної політики в сучасній Україні, жінки і чоловіки мають рівні умови в реалізації своїх прав і свобод в суспільно-політичному, соціально-економічному та духовно-культурному розвитку. Благодійна діяльність, як сфера суспільно-громадської активності, як невід'ємний складник соціального середовища публічного простору, доступна обом статям. Тож правовий чинник (у цьому полягає його універсальність)

забезпечує рівність прав і свобод загальної участі в благодійній діяльності як жінок, так і чоловіків.

Духовно-моральний чинник (особистісно-мотиваційні передумови) – це внутрішня духовна та моральна переконаність, готовність і, у певному сенсі, потреба людини до здійснення свідомої благодійної діяльності. Духовно-моральний чинник, на відміну від правового, який у масштабах держави має обов'язково-примусовий характер закону, за своєю природою є особистісно-суб'єктивним, і являє собою «надбання» окремої людини. Такі чесноти, як духовність, милосердя, жертвність, співчуття, любов до ближнього, які є мотиваційною передумовою благодійної діяльності, не можна в людині «вкоренити» примусово. Їх людина набуває через виховання, віру, формування світоглядної позиції, становлення власної аксіосфери. Тож духовно-моральний чинник забезпечує потенційну можливість кожного здійснювати благодійну діяльність.

У ході дослідження з'ясовано, що особистісно-мотиваційні передумови благодійності є більш суттєвими, впливовими і мотивованими для жінок, ніж для чоловіків. Передусім, це пов'язано із особливостями анатоμο-фізіологічних показників, специфічністю психічних процесів, які зумовлюють відмінність почуттєвої, емоційної, вольової сфери жінок, котрі за своєю природою є емоційнішими, чутливішими, жертвнішими ніж чоловіки.

Чинник практичної доступності / спроможності суб'єктів благодійності (матеріально-діяльнісні передумови) – це приватні ресурси (фінансові, майнові, інформаційні, технічні, інтелектуальні, ресурси часу та ін.) людини, які вона має можливість добровільно використати для здійснення благодійної діяльності. Чинник практичної доступності / спроможності має особистісно-діяльнісний характер, оскільки створює передумови для надання допомоги не лише грошовими та матеріальними засобами, а й особистим співробітництвом благодійників. Він забезпечує рівність можливостей і шансів як жінок, так і чоловіків у фактичних умовах розподілу й використання соціальних, економічних та культурних ресурсів і цінностей, які кожен з них може використати (пожертвувати) на благодійні цілі.

Отже, як бачимо, у своєму оптимальному поєднанні і взаємозв'язку названі чинники забезпечують ефективне функціонування і розвиток процесу благодійної діяльності в освіті (в якості суб'єктів благодійності на паритетних засадах можуть виступати як жінки, так і чоловіки). Зрозуміло, що в системі виділених чинників організації благодійності, визначальним є правовий. Щодо мети благодійності жінок, то її реалізацію розглядаємо через систему завдань, які визначено в руслі стратегічних напрямів розвитку освіти, виділених в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, 2013):

1) сприяти піднесенню рівня освітньої підготовки відповідно до європейських стандартів якості освіти зі збереженням самобутньої культури і традицій українського народу;

2) підтримати підготовку людей високої освіченості і культури, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці і професійного розвитку;

3) сприяти модернізації навчально-виховного процесу з урахуванням сучасних досягнень науки, педагогічної теорії, соціальної практики, техніки і технологій;

4) підтримати професійне зростання педагогічних та науково-педагогічних кадрів;

5) надати допомогу в організації різноманітних типів і видів навчальних закладів, сприяти академічній мобільності учителів і викладачів, учнів та студентів;

6) забезпечити виховання підростаючого покоління, здатного протистояти проявам бездуховності і аморальності;

7) соціально і матеріально підтримати дітей та підлітків із малозабезпечених і незабезпечених родин, а також обдарованих і талановитих дітей та підлітків, які не мають належних коштів для одержання вищої освіти і можливостей займатися науковою, дослідницькою або творчою діяльністю;

8) пропагувати здобутки благодійної діяльності жінок в освіті серед широкого загалу;

9) удосконалювати існуючі та здійснювати пошук нових форм, технологій і методик благодійної практики жінок в освіті сучасної України.

У зв'язку із цим головними функціями благодійної діяльності жінок в освіті України XXI ст. визначено:

– *аксіологічну* (формування духовно-моральних ціннісних орієнтирів людини, виховання осердя її внутрішньої потреби і переконань творити добро на засадах милосердя і гуманності);

– *освітню* (забезпечення розвитку національної галузі освіти в умовах інтеграції українського суспільства у європейський та світовий освітній простір);

– *соціально-економічну* (економічний розвиток країни, підвищення добробуту громадян, покращення матеріального становища дітей та підлітків із найменш соціально захищених сімей);

– *маркетингово-інвестиційну* (вивчення ринку благодійних послуг і потреб; пошук потенційних інвесторів з метою залучення їх до благодійної діяльності);

– *соціальну* (соціальний захист, забезпечення і підтримка дітей та молоді із неблагополучних сімей з метою забезпечення належного рівня освіти і виховання та обдарованих школярів, які не мають належних коштів для отримання вищої освіти або занять науковою діяльністю);

– *соціально-регульовальну* (регулювання стратифікаційних процесів суспільства між бідними та багатими, жінками і чоловіками щодо рівних прав і можливостей одержання освіти);

– *громадсько-політичну* (забезпечення розбудови і розвитку демократичного, громадянського, правового суспільства на засадах егалітаризму і гендерної рівності; вплив громадськості на владу щодо удосконалення

законодавчої бази благодійності, розробки й упровадження державних програм її розвитку і підтримки).

Серед принципів, на які має спиратися благодійна діяльність жінок в освіті XXI ст., виділяємо дві групи. Першу групу становлять головні теоретичні положення, які є основоположними і визначальними при організації цієї роботи. У комплексі вони закладають теоретичне підґрунтя благодійній діяльності, що різнить її від інших видів соціальної практики. Це принципи: 1) добровільності; 2) безкорисності; 3) гуманності; 4) кордоцентризму; 5) любові до ближнього; 6) милосердності; 7) терпимості. Названі «класичні» принципи благодійної діяльності з'явилися за часів появи людини як соціальної істоти, адже саме людині, на відміну від тваринного світу, притаманні почуття, емоції, душевні хвилювання, які є рушійною силою милосердних, добродійних справ. Основоположні засади жіночої благодійності з її розвитком та еволюціонуванням доповнювалися теоретичними положеннями благодійності, які привнесло XIX – поч. XX ст., й остаточно викристалізувалися у XXI ст. Умовно відносимо їх до другої групи принципів, які можна вважати «набутими», тобто такими, що з'явилися у процесі історичного розвитку й еволюціонування благодійності, та відповідають певній соціальній формації і часу. Серед них:

1. *Принцип «законності»* благодійної діяльності, що реалізується через державне регулювання, заохочення і контроль благодійних ініціатив жінок в освіті; удосконалення відповідної нормативної бази, створення правових гарантій для вільного функціонування і розвитку жіночої благодійності в освіті; захист, передбачених законодавством України, прав та інтересів жінок як суб'єктів благодійної діяльності; моральну та матеріальну підтримку державою благодійників через систему податкових пільг та інших засобів заохочення; визначення пріоритетних напрямів і розробку спеціальних програм у сфері благодійності.

2. *Принцип підзвітності та прозорості* у використанні коштів на фінансування освіти полягає у наявності відповідних відносин між організаторами і виконавцями благодійної діяльності, за якими організатори мають повноваження перевіряти діяльність виконавців, які, у свою чергу, зобов'язані створювати необхідні можливості для таких перевірок і звітувати про свою діяльність; а також у постійному моніторингу ефективності благодійності жінок в освіті.

3. *Принцип адресності і цільового використання* бюджетних коштів полягає у використанні фінансів на конкретні категорії дітей та підлітків, які потребують допомоги, у визначенні чіткої мети і напрямів використання цієї допомоги.

4. *Принцип професіоналізації та інноваційності* жіночої благодійності полягає у переході від традиційних форм благодійності до соціального інвестування, формуванні експертного середовища щодо розробки та оцінки

благодійних проектів, обґрунтуванні інноваційних технологій і методик благодійної діяльності жінок в освіті, використанні системного підходу у здійсненні благодійності, вимірюванні її результативності та ефективності.

5. *Принцип рівних прав і можливостей* бути суб'єктом благодійної діяльності незалежно від статі, віку, релігійного віросповідання, майнового статку, етнічної приналежності, політичних уподобань тощо.

6. *Принцип «науковості»* жіночої благодійності в освіті полягає в розробці її концептуальних засад, теоретичному обґрунтуванні інноваційних форм, видів і стандартів, створенні нових технологій.

7. *Принцип інформаційного забезпечення* благодійної діяльності жінок в освіті реалізується через наявність власної інформаційної інфраструктури (телебачення, радіо, преса, Інтернет, мережеві ЗМІ, дистанційні програми й ін.), розробку нових шляхів інформаційної комунікації з громадськістю, залучення інноваційних інформаційних технологій до сектору благодійності жінок в освіті.

Сьогодні жінки, як суб'єкти (ініціаторки, організаторки, учасниці) благодійної діяльності в освіті, є представницями різного віку, професій, національності, релігійних віросповідань, політичних уподобань. Вони входять до складу громадських організацій, політичних партій, педагогічних колективів шкіл та вищих закладів освіти, інших колективів підприємств і організацій; є представницями бізнесового сектору, шоу-бізнесу, відомими спортсменками, акторками, телеведучими тощо. Діапазон їхніх проявів благодійності в освіті є досить широким: від великих фінансових внесків до одноразових приватних пожертвувань і благодійних акцій; від заснування благодійних організацій регіонального, Всеукраїнського або Міжнародного рівня до виконання обов'язків волонтера або організатора чи менеджера благодійних проектів і програм. Як учасниці благодійних організацій та фондів, жінки можуть займати високі посади засновника, президента, віце-президента; генерального, виконавчого, фінансового директора; бути головами і членами правління, головами і членами наглядових рад; бути керівниками, організаторами, менеджерами і учасниками благодійних проектів і програм; бути волонтерами і учасниками благодійних організацій тощо. Наведемо кілька прикладів: Міжнародний благодійний фонд «Відродження національного університету «Києво-Могилянська Академія» (серед членів наглядової ради – **Марта Фаріон**, президент Києво-Могилянської Фундації Америки; **Лілія Пустовіт**, дизайнер, президент Української Ради Моді; серед учасників проекту «Реставрація» – Раїса Богатирьова, Галина Грушинська, Любов Рубан, Любов Тараненко та ін.); Всеукраїнський благодійний фонд «Освіта України» (голова фонду – Наталія Максюта); Міжнародний благодійний фонд імені Ярослава Мудрого (президент фонду – Валентина Стрілько); Благодійний фонд «Нова Україна» (президент фонду – Тетяна Чекштуріна, генеральний директор фонду – Аліна Ткаченко); Благодійна асоціація «Український форум благодійників» (директор форуму – Ганна Гулевська-Черниш; керівник проектів – Дар'я Непочатова; менеджер проектів – Катерина Ржевська та ін.).

Виходячи з джерел фінансування і стратегій діяльності, благодійні організації, в роботі яких активну участь беруть жінки, поділяють на фонди громад, корпоративні, приватні та операційні фонди. Фонди громад здебільшого мають довічне існування, до них надходять кошти, які члени громади надають на реалізацію певної благодійної мети. Зазвичай ці фонди не розробляють самостійних благодійних проектів, вони обирають громадську чи благодійну організацію, яка і здійснює реалізацію певного проекту, спрямованого на благо громади, в якій діє фонд. Корпоративна благодійність являє собою благодійну діяльність бізнес-компаній, які частку свого прибутку скеровують на фінансування соціальних програм і проектів, зокрема освітніх. Свої ресурси корпоративні фонди розподіляють на благодійні програми, грантові проекти, стипендії, які надаються в рамках довгострокових програм тощо.

Приватні благодійні фонди – це благодійні організації, засновниками яких є заможні люди та / або їхні сім'ї. За такою моделлю організації благодійного фонду засновник надає значну суму свого капіталу або доходів до фонду, і, як правило, дає організації своє ім'я. Фінансовою основою таких об'єднань є ендаумент – сума коштів, яка один раз видається засновником (вкладається до банку або інвестується), а відсоток від неї іде на реалізацію благодійних проектів і програм. Основними формами надання благодійної допомоги і підтримки в освітній галузі такими фондами є: гранти, що надаються на реалізацію проектів окремих благодійних організацій (виділяються на основі відкритого конкурсу або через наглядову раду, яка обирає кращі проекти); індивідуальні гранти ученим, дослідникам; стипендії тощо. Операційні фонди – це благодійні організації, які спрямовують свій капітал не на підтримку благодійних ініціатив інших організацій, а розробляють власні благодійні проекти і програми, які власне й реалізують. Фінансуються благодійні фонди за рахунок інших донорських організацій.

В якості об'єктів благодійної діяльності жінок в освіті сучасної України розглядаємо конкретні освітні інституції (дошкільні, загальноосвітні, позашкільні, професійно-технічні, спеціалізовані, вищі навчальні заклади) та певні категорії дітей і молоді, до яких відносимо: а) дітей та підлітків із малозабезпечених і незабезпечених родин, б) дітей-сиріт і напівсиріт; в) обдарованих і талановитих дітей та підлітків, які не мають належних коштів для одержання відповідної освіти і подальшого інтелектуального розвитку, в) дітей та підлітків із особливими потребами.

Вивчення статей ЗУ «Про благодійну діяльність та благодійні організації», дослідження стратегічних напрямів роботи відомих благодійних організацій і фондів, аналіз благодійних проектів і програм у сфері освіти дало можливість виділити наступні домінуючі види і форми благодійної діяльності жінок в освітній галузі України ХХІ ст.: фінансовий (грошова допомога у формі гранту, субсидій, добровільної пожертви (одноразова чи систематична); взяття на себе витрат щодо повного або часткового утримання об'єкта благодійної допомоги;

фінансування конкретних цільових освітніх проектів і програм; надання стипендій та ін.); майновий (одноразова чи систематична матеріальна допомога, безоплатна передача майна та/або майнових прав у постійне користування або у власність, безоплатна передача доходів від майна, дарування або дозвіл на безоплатне (пільгове) використання об'єктів власності та ін.); організаційно-діяльнісний (заснування благодійних організацій, фондів, спілок, товариств; організація і проведення благодійних акцій (фестивалі, аукціони, марафони, тури, негрошові лотереї, конкурси, вистави, концерти, виставки, конференції, семінари); організація спеціальних фондів для фінансування освітніх проектів і програм; заснування освітніх грантів; організація стипендіальних фондів; безоплатна інформаційна підтримка благодійних заходів, зокрема через ЗМІ та ін.); особистісно-діяльнісний (надання безпосередньої допомоги особистою працею (збір благодійних пожертв, читання лекцій, проведення або участь у концертах, турах, марафонах; робота волонтерів), послугами (організаційні, консультаційні, експертні) або делегуванням прав (передача для благодійних цілей результатів своєї особистої діяльності в галузі науки, літератури, мистецтва, спорту тощо).

Простежити характер змін благодійності допоможуть її ключові тенденції. На основі історико-порівняльного аналізу жіночої благодійності минулого та початку XXI ст. виділено такі основні їх групи: тенденції, що домінували у XVII–XVIII ст. і виявилися основою для благодійної діяльності жінок більш пізніх етапів; тенденції, що збагатилися надбаннями благодійних ініціатив жінок XIX – поч. XX ст. й одержали подальший розвиток; тенденції, що сформувалися в сучасних умовах на основі позитивного історичного досвіду й передбачають розвиток благодійності на майбутнє. Розглянемо їх характеристики докладніше.

1. Тенденції жіночої благодійності XVII–XVIII ст., які виявилися основою для благодійної діяльності жінок більш пізніх етапів: 1) превалювання філантропічних духовно-моральних засад жінок над прагматичними раціонально-інвестиційними чоловіків; 2) орієнтації на соціально значущі цілі розвитку освітньої галузі; 3) збільшення кількісного складу й розширення соціально-майнового спектру суб'єктів жіночої благодійності; 4) урізноманітнення типів, видів і форм благодійної допомоги; 5) зростання частки приватної благодійності, її тісного зв'язку із церковно-громадською; 6) позитивного впливу жіночих благодійних ініціатив на чоловічу благодійну практику, їх взаємозв'язку і поєднання.

З дослідницькою метою виділено також регресивні тенденції жіночої благодійності XVII–XVIII ст., які виявилися безперспективними і гальмівними: 1) відсутності державного регулювання, заохочення і контролю благодійних ініціатив жінок в освітній галузі; 2) позбавлення єдності й узгодженості в організації та здійсненні благодійної діяльності представницями різних релігійних конфесій і національностей; 3) неможливості рівномірного та масового охоплення жіночим благодійним рухом усієї території українських

земель (локалізованість благодійних практик у певних осередках); 4) надмірної релігійності суспільного життя, що провокувало домінування особистої потреби благодійної допомоги жінок над усвідомленням соціальної необхідності підтримки освітньої галузі; 5) збільшення кількості дітей та підлітків, які потребували благодійної підтримки і допомоги, через політичну нестабільність і зростання національно-релігійного утиску в державі. Вважаємо, що негативні прояви цієї групи тенденцій були характерними для певного історичного періоду розвитку країни, адже загалом вони стали результатом тогочасної державної політики та ідеології, яка, поряд із позитивними соціальними зрушеннями, спричинювала й появу негативних.

II. Тенденції жіночої благодійності, збагачені досягненнями благодійних практик XIX – поч. XX ст., що одержали подальший розвиток: 1) державного регулювання, заохочення і контролю благодійних ініціатив в освітній галузі; збереження і примноження історичного досвіду благодійних практик жінок в освіті; 2) становлення й розвитку громадської благодійності жінок, збагачення та урізноманітнення її видів і форм; 3) зростання масштабів благодійної діяльності, подальшого розвитку і зміцнення ознак системності, організованості й стабільності; 4) участі жінок як активних суб'єктів благодійності в освіті, створення належних умов для їх широкого залучення до сфери суспільного та духовно-культурного життя; 5) популяризації здобутків жіночої благодійності, накопичення знань та розширення наукової інформації про феномен благодійності жінок, ін.

III. Тенденції жіночої благодійності, які сформувалися в сучасних умовах на основі позитивного історичного досвіду й передбачають розвиток благодійності на майбутнє: 1) гуманізації та аксіологізації змісту благодійних ініціатив жінок (опір на людиноцентристські позиції та духовно-моральні суспільні цінності у здійсненні благодійної діяльності в освіті); 2) «гендеризації» та гармонізації жіночих і чоловічих благодійних практик на основі гендерної демократії і паритетності (врахування волевиявлення жінок і чоловіків як рівних партнерів у правах, можливостях і шансах щодо ініціювання, організації та здійснення благодійної діяльності в освітній галузі; утвердження паритетної суспільної цінності жінок і чоловіків як суб'єктів благодійності); 3) професіоналізації та інноваційності жіночої благодійної діяльності (перехід від традиційних форм благодійності до соціального інвестування; створення експертного середовища у галузі розробки та оцінки благодійних проектів, програм, портфелів проектів; вимірювання ефективності та результативності роботи; системний підхід до підготовки та впровадження благодійних ініціатив, проектів і програм; формування рейтингу компаній-благодійників; створення системи підготовки спеціалістів (менеджерів з питань благодійності, співробітників благодійних організацій, фахівців із фандрайзингу й ін.) та підвищення кваліфікації кадрів на навчальних семінарах, тренінгах, конференціях; упровадження новітніх стратегій і

технологій розвитку благодійності (технології фандрайзингу, електронної філантропії, народного краудфандінгу й ін.); 4) оптимального і цільового використання переваг ринкової економіки у здійсненні благодійної діяльності в освіті (уведення схем соціального маркетингу; створення і розвиток ендавменту благодійних організацій; багатоканальне фінансування через запровадження систем субсидій, грантів, кредитів; використання інноваційних технологій фандрайзингу; розвиток корпоративної благодійності; упровадження підходу венчурної філантропії; зміцнення зв'язків у триаді «держава-бізнес-громадський сектор»; розробка нових механізмів економічної підтримки галузі благодійної діяльності тощо); 5) концептуалізації змісту благодійної діяльності жінок на основі інноваційності, системності, відповідальності, партнерства, прозорості (формування загальних принципів і пріоритетів ефективного розвитку жіночої благодійності; розробка і закріплення професійних стандартів її організації та здійснення; обґрунтування й упровадження перспективних моделей жіночої філантропії; теоретичні розробки жіночої благодійності в освіті; модернізація нормативно-правових засад благодійної діяльності); 6) інформатизації та інтелектуалізації жіночої благодійності (створення власної інформаційної інфраструктури (телебачення, радіо, преса, Інтернет, мережеві ЗМІ, дистанційні програми, ін.) з метою глобального розповсюдження результатів і досягнень благодійної діяльності, її популяризації і накопичення знань; розробка нових шляхів інформаційної комунікації з громадськістю; підвищення інтенсивності обміну інформацією; збільшення питомої ваги розумово-аналітичних функцій щодо організації та здійснення благодійного процесу на основі підвищення фахового та культурно-освітнього рівня суб'єктів благодійності); 7) інтегрування до міжнародного сектору благодійності жінок в освіті (розвиток трансграничного благодійного партнерства; входження до Європейської мережі донорських асоціацій DAFNE, мережі Всесвітньої ініціативи для підтримки грантодавства WINGS й ін.; відбір, адаптація та упровадження міжнародних благодійних проектів і програм; організація і проведення міжнародних обмінів досвідом щодо розвитку й удосконалення сектору благодійності; налагодження контактів і розширення зв'язків із зарубіжними благодійними організаціями, донорами та меценатами); 8) єдності традиційності й інноваційності у змісті благодійних практик (розвиток жіночої благодійності на основі поєднання самоідентичності вітчизняного соціуму та сучасних вимог інтеграції країни до європейського і світового співтовариства).

Результати подальшого дослідження дають право зазначити, що реалії сучасного розвитку і становлення сектору благодійності на тлі позитивних соціальних зрушень свідчать й про існування певних перешкод, з якими зіштовхуються благодійні організації України. Найбільшими труднощами і проблемами називають: неефективність законодавчої бази з регулювання і контролю благодійності, бюрократичні перешкоди; небезпеку використання одержаних коштів не за призначенням; відсутність у бізнес-компаній достатніх

фінансів для здійснення благодійної діяльності тощо (Український форум благодійників, 2014). Тож на тлі позитивних соціальних зрушень у середовищі благодійних практик та зародження прогресивних тенденцій розвитку цього феномена, мають місце й певні недоопрацювання як з боку держави, так і громадськості. У зв'язку із цим, вважаємо за потрібне запропонувати можливості, які, на наш погляд, сприятимуть ефективному та результативному функціонуванню благодійності жінок в освіті України XXI ст.

З дослідницькою метою пропонуємо розглянути їх *на рівні держави* – нормативно-правовий супровід і захист сфери благодійної діяльності через зміни у законодавстві, узгодження з нормами Цивільного кодексу, удосконалення податкової системи, економічне та моральне стимулювання благодійників і благодійних практик; удосконалення нормативно-правової бази через залучення спеціалістів сектору благодійності до законотворчої діяльності; розробка й упровадження національних стандартів благодійної діяльності, їх узгодження зі світовими та європейськими; зменшення «владозалежності» як фактору установа політичного, юридичного, економічного чи іншого тиску держави на реалізацію, розвиток або існування благодійності як соціальної інституції; спрощення процедури реєстрації благодійних організацій; розробка й упровадження державних програм підтримки розвитку благодійності в Україні; декларування благодійності на державному рівні як необхідної суспільно значущої цінності; підтримка гендерного балансу і демократії суспільних процесів, забезпечення взаємозв'язку та партнерства жіночих і чоловічих благодійних ініціатив в освіті; підвищення престижності й конкурентоспроможності освітньої галузі відповідно до вимог інноваційного розвитку українського суспільства, створення сприятливих умов для інтелектуального інвестування; обґрунтування наукових теорій благодійності в освіті, використання досвіду теоретичних розробок у сфері благодійних ініціатив з інших галузей знань; професійна підготовка кваліфікованих працівників благодійних організацій, зокрема фахівців із фандрайзингу, менеджерів з питань благодійності й ін.; перехід до системності у розробці та впровадженні благодійних ініціатив, проектів, програм тощо; підтримка пропаганди благодійності як моральної норми і правила суспільного існування; забезпечення зростання поінформованості громадян про роботу благодійних фондів, спілок, організацій; створення інформаційної бази наукових знань про феномен жіночої філантропії.

На рівні суспільства – виховання національної культури та етики благодійності, формування громадянської культури населення, його патріотизму, соціальної відповідальності та обов'язку; культивування добра, миру й щиросердності серед людей; посилення милосердної, філантропічної природи благодійних практик; популяризація благодійної діяльності серед

населення; підвищення рівня довіри громадськості до сфери благодійних практик; формування свідомої суспільної думки щодо важливості благодійної діяльності в освіті; суспільне визнання феномену жіночої благодійності; усвідомлення ролі і значення благодійності жінок в освітній галузі як неодмінного атрибута цивілізованої європейської країни.

Отже, факт історичного існування благодійної діяльності жінок як дієвого важеля розбудови і розвитку освітньої галузі України свідчить про життєздатність і перспективність цього феномена, його можливість еволюціонувати, розвиватися, адекватно оновлюватися і гнучко реагувати на динамічні зміни в соціально-економічному, культурному та духовному житті суспільства. Зважаючи на прогностично-проективний потенціал жіночої благодійності, вважаємо, що в сучасних умовах входження України до світового освітнього простору саме благодійність як суспільно-громадська, соціально-економічна та професійно налагоджена функція (поряд із державними програмами підтримки) має стати важливим засобом розбудови і розвитку національної галузі освіти.

Список використаних джерел:

1. Біблія або Книги Святого письма Старого й Нового заповіту : із мови давньоєврейської та грецької на українську наново перекладена. К. : Укр. Біблійне Т-во, 1992. 296 с.
2. Благотворительный фонд САФ (Charities Aid Foundation) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.rsci.ru/grants/fonds/155.php>. Назва з екрана.
3. Друганова О. М. Розвиток приватної ініціативи в освіті України (кінець XVIII – початок XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Харків, 2009. 478 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти : затв. Указом Президента України № 347/2002 від 17.04.2002 р. : витяг *Управління освітою*. 2005. № 15–16. С. 25–46.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки *Вища школа*. 2013. № 2. С. 86–106.
6. Равкин З. И. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований. М. : РАО, 1993. 93 с.
7. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. К. : А.П.Н., 2003. 68 с.
8. Український форум благодійників [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ufb.org.ua>. – Назва з екрана.

§ 1.4. ІСТОРИОГРАФІЯ ТА СТУПІНЬ НАУКОВОЇ РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Алла Кобобел

Дозвіллева діяльність особистості є сферою мультидисциплінарних та міждисциплінарних досліджень, важливе місце у яких належить, зокрема, педагогічній науці. Окремою формою дозвіллевої діяльності дітей з особливими освітніми потребами є позашкільна освіта, проблемам функціонування та розвитку якої присвячені праці вітчизняних й зарубіжних учених. Проведення подальших наукових досліджень передбачає ознайомлення, систематизацію та творче використання надбань попередніх поколінь учених-педагогів. Тому актуальною, на наш погляд, є тема статті колективної монографії, присвячена історіографії та оцінки ступеню наукової розробленості проблеми дозвіллевої діяльності дітей з особливими освітніми потребами в закладах позашкільної освіти.

Проведений аналіз оприлюднених результатів наукових досліджень (авторефератів, дисертацій, монографій, наукових статей, тез, підручників, навчальних посібників) доводить, що за останні десятиліття проблемі організації дозвіллевої діяльності дітей з особливими освітніми потребами в закладах позашкільної освіти присвячено роботи багатьох авторів. У цьому контексті досліджується досить широкий спектр питань, зокрема: історико-ретроспективному аналізу проблеми розвитку позашкільної освіти присвячені наукові роботи В. В. Балахтар, В. М. Могілевської, Н. С. Савченко, Т. В. Філатєвої, Т. Д. Цвірової та ін.; діяльність клубних установ різних типів та профілів з організації дозвіллевої діяльності дітей, підлітків та молоді є предметом досліджень О. В. Безпалько, В. Ф. Гайдаржі, А. О. Денисенко, Д. Ю. Малкова, О. М. Чубукіної та ін.; науковим дослідженням, пов'язаним з формуванням ціннісних орієнтацій підростаючого покоління у закладах позашкільної освіти, присвячені роботи А. Е. Бойко, Л. І. Ковбасенко, А. В. Корнієнко, С. О. Рабійчук, Т. С. Ціпан та ін.; процеси розвитку творчого потенціалу підростаючого покоління у закладах позашкільної освіти висвітлено у доробках Л. К. Білого, Л. А. Калініної, Ляо Бінь, О. І. Рассказової, М. Г. Татаренко та ін.; особливості соціального виховання та адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання досліджували С. П. Архипова, О. І. Вітвар, Т. О. Гладун, О. М. Морозова, Л. І. Смерчак та ін.; проблема ступеню готовності суспільства до взаємодії з

особами з особливими освітніми потребами знайшла своє відображення у наукових працях Н. М. Білик, М. О. Колокольцевої, Т. Ю. Куници, С. П. Миронової, Т. Г. Соловйової та ін.; значну увагу вихованню культури дозвілля у дітей, підлітків та учнівської молоді приділяли Ю. М. Баранецька, В. І. Гладіліна, Б. А. Земба, Н. М. Флегонтова, Т. І. Черніговець та ін.; формування культурно-інформаційних потреб підростаючого покоління в умовах дозвілля та профілактику їх залежності від соціальних мереж розглядали К. С. Варивода, Р. В. Малиношевський, Н. В. Потьомкіна, А. О. Рижанова, Г. Є. Шипота та ін.; участь у туристичній та краєзнавчій діяльності, як форм організації дозвіллевої діяльності дітей у закладах загальної та позашкільної освіти вивчали В. С. Бугрій, Л. М. Жирак, М. Ю. Косило, О. О. Кравченко, О. О. Нікітіна; позитивний вплив фізичної культури, спорту та фізичної рекреації на відновлення психоемоційних сил особистості, вдосконалення фізичних можливостей та ціннісних орієнтацій репрезентували М. В. Дутчак, С. Б. Мудрик, Л. В. Пасічняк, Л. В. Скрипник, Г. М. Чепурда тощо.

Історіографічний огляд наукових праць дозволяє стверджувати, що до питань становлення, функціонування та розвитку закладів позашкільної освіти зверталися науковці різних галузей у різні часи. Тому, у контексті нашого дослідження, необхідно звернутися до наукових напрацювань педагогів-класиків вітчизняної та закордонної позашкільної освіти. Зокрема, С. Ф. Русова внесла значний вклад у дослідженні розвитку національної системи позашкільної освіти. Софія Федорівна стверджувала, що позашкільна освіта в змозі «дати всьому людові в країні гармонійний культурний розвиток». На думку науковця, позашкільна освіта «дає ширшу освіту, аніж школа». Вона відповідає вимогам життя колективу учнів та дає можливість знайти собі найкращі засоби, щоб опанувати його (Русова, 1918, с. 6).

Особлива заслуга у розвитку позашкільної освіти належить відомому педагогу-експериментатору С. Т. Шацькому. Основні засади позашкільної роботи з дітьми автором розкрито у статті «Що таке клуб?». Головною ідеєю педагога було створення такого центру, в якому б організовувалося дитяче життя відповідно їх інтересів, потреб, можливостей з метою всебічного розвитку підростаючого покоління. В іншій статті «На шляху до трудової школи» С. Т. Шацький розкриває погляд на трудову школу як на організацію дитячого життя, що складається з діяльності дітей у галузі охорони здоров'я, фізичної та розумової праці, гри, мистецтва, організації дитячого колективу та громадської роботи. В установі, яку відвідують діти, повинні бути представлені всі види праці, на яких будується та підтримується життя людини, а саме: обробка дерева, шкіри, металу, тканини, глини, приготування їжі, хлібопечення тощо (Шацький, 1964; 1918).

Також доцільно, на нашу думку, звернутися до педагогічної спадщини А. С. Макаренка. Його концепція полягала у створенні дитячого колективу,

організація якого включала методіку індивідуалізації виховання підростаючого покоління. Особливе місце у педагогічній системі А. С. Макаренка займає проблема трудового виховання учнів. Педагог-новатор вважав працю найкращим засобом виховання, перевиховання та розвитку особистості. Яскравим прикладом трудового виховання стала багаторічна педагогічна практика А. С. Макаренка в трудовій колонії ім. Горького та комуні ім. Дзержинського (Макаренко, 1954).

Вагоме значення педагог приділяв розвитку здібностей й талантів вихованців у вільний від навчання час. З цією метою було створено систему позашкільної роботи, до складу якої входили різноманітні гуртки (хоровий, драматичний, літературний (російський, національний), музично-духовий, музично-струнний, музично-шумовий, художній, танцювальний, природничий, фізико-хімічний, вільна майстерня, фотогурток, радіо-гурток, іноземних мов, спортивний, казок, ребусник, шахів та шашок тощо). При цьому, Антон Семенович наголошував, що в школі не обов'язково створювати багато гуртків, «краще менше гуртків, але зі справжньою роботою» (Макаренко, 1983, с. 308). А. С. Макаренко добре розумів цінність та ефективність раціонально організованого дозвіллевого часу вихованців. Тому педагог стверджував, що «позашкільну та гурткову роботу необхідно організувати таким чином, щоб зайняти вихованців у вільний час, і особливо у неділю та святкові дні» (Макаренко, 1983, с. 311).

Таким чином, можемо стверджувати, що завдяки напрацюванням педагогів-фундаторів у минулому столітті сучасне покоління дітей має можливість навчатися у сфері позашкільної освіти, у склад якої входить різноманітна гурткова діяльність.

Важливо, на наш погляд, розглянути зміст дисертаційних досліджень історичних аспектів становлення та розвитку позашкільної освіти. Наукові пошуки дозволяють стверджувати, що стан наукової розробленості зазначеної проблематики, зокрема періодизації розвитку позашкільної освіти, знаходиться в центрі уваги багатьох вітчизняних дослідників. Так, В. Є. Берека досліджує соціально-педагогічні основи розвитку позашкільної освіти в Україні (1957–2000 рр.). Аналіз спеціальних джерел дозволив автору визначити вісім еволюційних етапів становлення та розвитку позашкільної освіти і виховання в Україні. Кожен з етапів відзначився особливими подіями, а саме: у період з 1917 по 1920 рр. відбулося становлення позашкільної освіти та виховання. Характерними особливостями першого та четвертого етапів (1917–1957 рр.) стало юридичне оформлення та визначення профілів діяльності закладів позашкільної освіти різних типів; п'ятого етапу (1957–1972 рр.) – зростання мережі закладів позашкільної освіти і переорієнтація їх змісту діяльності; шостий етап (1972–1984 рр.) відзначалися налагодженням навчально-виховних зв'язків між загальноосвітніми школами та закладами

позашкільної освіти; восьмий етап (1991–2000 рр.) забезпечив розвиток варіативної позашкільної освіти. На підставі результатів дослідження автор дійшов до висновку, що в період 1957–2000 рр. позашкільна освіта не тільки «залишалась сталим педагогічним явищем, але й розвивалася на відповідній науково-теоретичній базі» (Берека, 2004, с. 12–14, с. 17).

В основу дослідження В.В. Вербицького покладена проблема розвитку позашкільної еколого-натуралістичної освіти в Україні у період з 1925 по 2000 рр. При цьому, означений період автор поділяє на три етапи: перший етап (1925–1944 рр.) – становлення юннатівського руху; другий етап (1945–1990 рр.) – розвиток мережі станцій юннатів, гуртків натуралістичних, природоохоронних, сільськогосподарських профілів та республіканські заходи; третій етап (1991–2000 рр.) – реформування загальної середньої та позашкільної освіти. Дослідник стверджує, що змістовна організація позашкільної та позакласної роботи забезпечують дитині гармонійний розвиток власних здібностей у вільний від навчання час (Вербицький, 2004, с. 18–22).

Значний внесок в розвиток наукових досліджень позашкільної освіти внесла О. В. Биковська. Дисертація ученої присвячена вирішенню питання теоретико-методичних основ позашкільної освіти в Україні. Особливе місце у роботі науковця займає історико-педагогічний генезис практики позашкільної освіти, який авторка розмежувала на п'ять укрупнених хронологічних етапів:

– I етап (до X ст.) – характеризується створенням передумов виникнення позашкільної освіти;

– II етап (X–XV ст.) – позначився розвитком шкільництва, позашкільля, появою перших методичних настанов;

– III етап (XVI – початок XX ст.) – полягав у подальшому розвитку позашкільної освіти, розширенні її змісту на засадах народних традицій, народної та козацької педагогіки;

– на IV етапі (20–80-і рр. XX ст.) – відбувалося розширення мережі закладів позашкільної освіти, їх функціонування як центрів організаційно-масової та інструктивно-методичної роботи;

– для V етапу (сучасний – з 1991 р.) характерно становлення та розвиток системи позашкільної освіти, наданням їй статусу складової системи безперервної освіти України. Науково-методологічне обґрунтування системи позашкільної освіти дало можливість науковцю зробити висновок, що вона є системним об'єктом та соціальним інститутом, що постійно розвивається й функціонує, зберігаючи свою сутність при зміні змісту і структури (Биковська, 2008, с. 31–32).

В контексті нашого дослідження заслуговує на увагу дисертація Л. Д. Костенко «Теорія і практика розвитку позашкільної освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI століття)», в якій науковець окреслює два періоди розвитку позашкільної освіти. Так, у межах першого періоду, а саме радянської доби (1952–1990 рр.) учена виділила чотири етапи: (1952–1959 рр.),

(1960–1973 pp.), (1974–1984 pp.), (1985–1990 pp.). При цьому, позашкільну освіту другої половині ХХ ст. дослідниця характеризує як самостійну ланку в системі виховання дітей та підлітків, що впроваджує різного роду заходи для організації їх змістовного дозвілля. Другий період, авторка відносить до періоду незалежної України (1991–2014 pp.). Результати проведеного нею дослідження довели, що позашкільна освіта початку ХХІ століття являє собою складову системи безперервної освіти, що визначена низкою законодавчих актів України, яка забезпечує цілеспрямований процес навчання, виховання, розвитку та соціалізації підростаючого покоління, спрямовану на розвиток здібностей і обдарувань здобувачів освіти, задоволення їх інтересів, духовних запитів й потреб у професійному визначенні у вільний час (Костенко, 2021, с. 29, с. 118).

З метою більш точного і повного визначення поняттєво-термінологічного апарату звернемося до наукових розробок відомих українських та закордонних учених, що містять ґрунтовний аналіз визначення терміну позашкільна освіта. Зокрема, в статті Г. П. Пустовіта позашкільна освіта представлена, як система додаткових знань, умінь та навичок, яку здобувають діти й молодь у закладах позашкільної освіти різних типів та форм власності в позаурочний та позанавчальний час (Пустовіт, 2000, с. 14). Дослідниця І. Ю. Мосякова розглядає позашкільну освіту, як пошукову освіту, що надає особистості можливість вибору власної долі (Мосякова, 2007, с. 39). Науковець Л. Л. Яременко зазначає, що позашкільна освіта забезпечує особистість систематизованими знаннями про культуру, природу, людину, суспільство, а також сприяє опануванню вміннями та навичками творчої діяльності (Яременко, 2014, с. 112). З погляду А. Бондар та М. Томанек позашкільна освіта має особливу специфіку впливу на особистість, яка дає їй певні переваги перед іншими засобами виховання (Бондар, Томанек, 2018, с. 39). Вчена В. А. Герасименко, вбачає позашкільну освіту як педагогічно спрямований вид дозвілля, який істотно впливає на розвиток особистості дитини (Герасименко, 2018, с. 11).

Наукові дослідження зазначених авторів відображають розвиток сучасної системи позашкільної освіти. Однак, діяльність закладів позашкільної освіти України регулюється нормативно-правовим документами, що містять наступні визначення: позашкільна освіта – це «сукупність знань, умінь та навичок, що здобувають вихованці, учні та слухачі в закладах позашкільної освіти, інших суб'єктах освітньої діяльності за програмами позашкільної освіти»; заклад позашкільної освіти – це «складова системи позашкільної освіти, яка надає знання, формуючи вміння та навички за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток, підготовку до активної професійної та громадської діяльності, створює умови для соціального захисту та організації змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я

вихованців, учнів і слухачів» (Про позашкільну, 2018, ст. 1). Виходячи з наведеного можна стверджувати, що проблема розвитку сфери позашкільної освіти була й залишається сьогодні актуальною.

Аналіз фахової літератури свідчить, що у вітчизняній науці існує низка досліджень, присвячених гуртковій та клубній роботі в закладах загальної середньої та позашкільної освіти. Звертаючись до наукових напрацювань, необхідно розглянути монографію Я. Т. Биковського, в якій науковець досліджує педагогічні умови діяльності фізико-математичних гуртків закладів позашкільної освіти. Враховуючи те, що діяльність фізико-математичних гуртків має історико-теоретичне підґрунтя, вчений виділяє чотири етапи їх розвитку:

- I етап – 1991–2000 рр. – нормативний;
- II етап – 2001–2008 рр. – освітній;
- III етап – 2009–2016 рр. – кадровий;
- IV етап – 2017 р. – по теперішній час (2018 р.) – інформаційний та матеріально-технічний.

При цьому, кожен із вище зазначених компонентів має свою змістову наповненість. Зокрема, нормативний компонент – відображає наявність відповідних нормативно-правових актів; освітній компонент – зміст і особливості формування освітнього процесу; кадровий компонент – забезпечення висококваліфікованими педагогічними кадрами; інформаційний – належне навчально-методичне забезпечення; матеріально-технічний – наявність фінансової та матеріально-технічної бази. Всі ці компоненти безпосередньо впливають на розвиток особистості у процесі опанування фізики, математики, науки та технології (Биковський, 2020, с. 34, с. 46–47).

Цінною для нашого дослідження є наукова робота Г. П. Пустовіта, який вивчає теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у закладах позашкільної освіти. Науковцем запропонована модель екологічної освіти та виховання учнів, в межах якої дана характеристика трьох основних концепцій взаємодії у системі «людина-суспільство-природа». Перша концепція ґрунтується на розумінні залежності людини від навколишнього середовища; друга концепція вивчає людину як вищу цінність, що домінує в системі природних взаємозв'язків; третя концепція розглядає принципи гармонійної взаємодії людини та природи, які існують у соціоприродному середовищі. Для досягнення позитивних змін у ставленні особистості до природи, автором запропоновано шість підсистем екологічних знань, умінь та навичок, що забезпечують формування компонентів екологічного виховання учнів. До таких компонентів Г. П. Пустовіт відносить знання про: цілісність навколишнього середовища та взаємозв'язок екологічних проблем; ступінь антропологічного впливу людини на довкілля; вирішення екологічних проблем на локальному та регіональному рівнях; правила і норми поведінки людини у довкіллі; стратегію природоохоронної діяльності людини у довкіллі тощо (Пустовіт, 2005, с. 2, с. 4).

Проблему організації пошукової діяльності учнів в закладах позашкільної освіти (на прикладі станцій юних туристів) досліджує В. А. Редіна. У результаті дослідження науковцем було доведено, що найбільш ефективними формами пошукової краєзнавчої роботи учнів в закладах позашкільної освіти є екскурсії, експедиції та туристські походи. Під час таких заходів в учнів відбувається формування умінь та навичок до пошукової діяльності, розвиток інтересів до галузей науки, що в подальшому сприяє їх професійній орієнтації (Редіна, 2000, с. 16).

Організацію культурно-дозвіллевої діяльності клубів та закладів клубного типу у країнах Західної Європи та США вивчала І. В. Петрова. Дослідження зарубіжного досвіду культурно-дозвіллевої діяльності дало можливість дослідниці стверджувати, що клуби та заклади клубного типу є інноваційними соціально-культурними й педагогічними комплексами, головна мета яких спрямована на: організацію змістовного дозвілля підростаючого покоління, розвиток його творчого та духовного потенціалу, самоствердження та самореалізацію, профілактику правопорушень та негативних явищ у підлітковому віці, популяризацію здорового способу життя, сприяння професійній орієнтації та працевлаштуванню тощо (Петрова, 2000, с. 11, с. 13).

Суттєве значення для нашого дослідження мають наукові роботи вітчизняних вчених, які у своїх дослідженнях розкривають широкий спектр питань, пов'язаних з формуванням відповідних компетентностей в учнів сфери позашкільної освіти. Аналіз наукової літератури з означеної проблеми показав, що для формування практичних умінь та навичок; розвитку здібностей, нахилів, творчості, культури, вихованості; розширення світогляду у дітей, підлітків та учнівської молоді з особливими освітніми потребами в позашкільному освітньо-виховному просторі доцільно формувати наступні ключові (базові) компетентності: ціннісно-сміслові; загальнокультурні; навчально-пізнавальні; інформаційні; комунікативні; соціально-трудова; особистісного самовдосконалення; поліфункціональні; надпредметні та міждисциплінарні; багатовимірні (Формування у вихованців, 2015, с. 26–29).

У процесі дослідження О. В. Биковською було встановлено, що найбільш ефективним засобом впровадження методики позашкільної освіти є використання компетентнісного підходу, який безпосередньо впливає на формування компетентностей особистості. Враховуючи різноманіття існуючих у науковій практиці підходів (гендерний, дитиноцентристський: ідеографічний та монотетичний, диференційований, компетентнісний, культурологічний, модульний, особистісно орієнтований, особистісно-розвивальний) (Формування у вихованців, 2015, с. 19) до структури компетентностей науковець включає пізнавальну, практичну, творчу та соціальну компетентності (Биковська, 2008, с. 33). При цьому, формування компетентностей найкращим чином відбувається поетапно, починаючи з пізнавальної, переходячи до практичної, потім творчої й закінчуючи соціолізуючою (Биковська, 2008, с. 27–30).

Враховуючи окреслене, стає зрозумілим, що багатофункціональність компетентнісного підходу сприяє формуванню ціннісних орієнтирів у дітей, підлітків та учнівської молоді з особливими освітніми потребами. За ствердженням В. В. Мачуського, на сучасному етапі розвитку України, формування ціннісної сфери підростаючого покоління стало однією з найважливіших філософсько-культурологічних, психолого-педагогічних та соціальних проблем, розв'язання якої забезпечить становлення особистості на рівні інтелектуального, морального, духовного, соціального, творчого розвитку (Формування ціннісних, 2017, с. 54). З цією метою, автором визначено ціннісні орієнтації, що формуються у пізнавально-практичній діяльності вихованців закладів позашкільної освіти за основними напрямками позашкільної освіти, а саме: у творчих об'єднаннях соціально-реабілітаційного напрямку (виховання соціальних цінностей – мир, Батьківщина, справедливість та особистісних міжособистісних відносин – сім'я, друзі); у гуртках декоративно-ужиткового мистецтва (моральне виховання, пізнання історії рідного краю, розширення світогляду, громадянське і духовне становлення); у гуртках гуманітарного напрямку (виховання власної гідності, українознавство, краєзнавство, розширення художньо-естетичного кругозору); у школах мистецтв (розвиток почуттєвої сфери особистості, естетичної і художньої культури, виховання смаку у музичній, театральній, кінематографічній галузях) тощо. При цьому, домінантою навчально-виховного процесу напрямків позашкільної освіти є національно-патріотичне виховання – як основного ціннісного орієнтиру позашкільної освіти (Формування ціннісних, 2017).

Виходячи з того, що творчість займає одне з пріоритетних позицій у розвитку дітей з особливими освітніми потребами, на наш погляд, важливо, звернутися до наукових робіт, що присвячено формуванню творчо спрямованої особистості. З точки зору С. Г. Уварової, найкращим засобом для розвитку творчо спрямованої особистості є гуртки, групи та творчі об'єднання закладів позашкільної освіти художньо-естетичного напрямку, які містять великий потенціал для самореалізації творчої особистості учня (Уварова, 2013, с. 8).

При цьому, ефективно впровадження системи формування творчо спрямованої особистості у закладах позашкільної освіти, з погляду О. С. Семенова, можливе за умов: здійснення організаційно-управлінських засад гурткової роботи; використання дидактичних основ реалізації змісту діяльності позашкільних об'єднань з формування творчо спрямованої особистості; застосування комплексу особистісно орієнтованих методів тощо (Семенов, 2017, с. 33).

Вивчення історичного досвіду формування творчої особистості дозволило А. Б. Возняк дійти до висновків, що її вдосконалення можливе завдяки: забезпеченню сприятливих умов для реалізації творчих здібностей учнів; поєднанню індивідуальних, групових та масових форм роботи з учнями; розширенню міжнародних програм обміну учнів; творчої діяльності учнів у різноманітних гуртках, клубах, фестивалях тощо (Возняк, 2008, с. 16).

Експериментальна робота Г. В. Корнієнко довела, що формування етнокультурної компетентності учнів з декоративно-ужиткового мистецтва в закладах позашкільної освіти набуває позитивних результатів при наявності розроблених наскрізних навчальних програм художньо-естетичного спрямування; підвищенню професійного рівня педагогів; проведенню масових заходів, майстер-класів, дослідницько-експериментальної роботи. Все це сприяє поглибленню знань в учнів з досліджуваної проблеми та удосконаленню навичок з виготовлення виробів декоративно-ужиткового мистецтва (Корнієнко, 2016, с. 260–261).

Цілеспрямоване виховання естетичної культури та естетичного світобачення особистості, за твердженням С. Жукова, підвищує рівень розвиненості естетичної свідомості, здатність до естетичного сприйняття і діяльності за законами краси. Крім того, в естетично вихованій людині розвивається прагнення до впорядкування оточуючого середовища, до вдосконалення всього існуючого, до створення культурних цінностей (Жуков, 2011, с. 105, с. 107).

Формуванню художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку, на думку Ю. О. Блудової, сприяє виховний потенціал регіональної культурно-історичної спадщини, до складу якої відносяться: мова, світогляд, народна творчість, обряди, звичаї, різні види та жанри народного мистецтва, монументальне мистецтво, народні художні промисли і традиційні ремесла тощо. Саме через набуття досвіду, норм та здобутків різних поколінь регіональної культурно-історичної спадщини найкращим чином відбувається виховання художньо-естетичного смаку молодших школярів (Блудова, 2018, с. 224).

Неможливо залишити без уваги дослідження В. А. Герасименко, в якому науковець вивчає історико-педагогічний досвід соціального виховання дітей в закладах позашкільної освіти України у 20–50-ті рр. ХХ ст. Наукові пошуки дозволили вченій виявити низку особливостей, що сприяють соціальному вихованню дітей, зокрема це: виховання через практичний досвід; вибір напрямів діяльності відповідно до вимог, потреб та інтересів особистості; активна співпраця з різними соціальними інституціями; підготовка дітей до життя соціумі; вихід за межі освітнього процесу тощо» (Герасименко, 2018, с. 20).

Не менш важливим на наш погляд, є дослідження В. М. Шахрай, в якому розкрито засади формування соціальної компетентності учнів основної та старшої школи засобами театрального мистецтва. Для успішного соціального розвитку особистості, зазначає автор, необхідна взаємозумовленість трьох компонентів – статусно-рольового, ціннісно-диспозиційного, комунікативного. При цьому, перший компонент забезпечує особистість здатністю орієнтуватися в соціальному просторі, визначати власне місце в ньому, прагнути до утвердження в соціумі. Другий компонент сприяє розвитку загальнолюдських (доброті,

справедливості, красі, свободі) та соціальних (колективізму, солідарності, соціальної статусності) цінностей особистості, які гармонізують її із соціумом. Третій компонент відображає здатність особистості реалізувати інтерналізовані соціальні ролі та інтеріоризовані соціальні цінності, що реалізуються через соціальний інтелект, мовленнєву культуру, спроможність до групової роботи та дружніх взаємин. Науковець зазначає, що в процесі формування соціальної компетентності школярів основної та старшої школи засобами театрального мистецтва: важливо залучати якомога більше дітей до театральної діяльності, а під час навчальної й позаурочної роботи використовувати театральну самодіяльну творчість (Шахрай В. М., 2016, с. 388–391).

Організаційно-педагогічні умови соціальної адаптації учнів 5–9 класів у позашкільних навчальних закладах висвітлено у дисертації О. В. Литовченко. Провідне місце у дослідженні науковець віддає розробленню моделі соціальної адаптації учнів, яка дозволяє проводити профілактичну та корекційну роботу у системі єдності процесів навчання, виховання та соціальної адаптації (Литовченко, 2004, с. 18).

У зв'язку з тим, що останнім часом превалює тенденція до збільшення чисельності дітей з особливими освітніми потребами у загально-освітньому соціумі, найбільш актуальними стають дослідження не тільки з навчально-виховного забезпечення, а й організації їх змістовного дозвілля у сфері позашкільної освіти. Зокрема, концепція Нової української школи вимагає створення інноваційної системи позашкільного розвитку дітей, підлітків та молоді з особливими освітніми потребами.

У цьому контексті інклюзивна освіта набуває першочергового значення для розвитку суспільства, в якому будь яка особистість зможе отримати якісну освіту, зокрема й у сфері позашкільної освіти. Тому, постає питання оцінки висвітлення стану розкриття теоретичних положень діяльності закладів позашкільної освіти в Україні кінця ХХ – першої чверті ХХІ століття у роботах науковців.

Важливим посилом, з нашого погляду, є твердження О. В. Балахонової, що державна турбота про людей з інвалідністю (з особливими потребами) є індикатором найвищого рівня її соціального розвитку, цивілізованості та демократизації (Балахонова, 2016, с. 63). Тому, з погляду В. В. Засенко, останнім часом реформування системи освіти для дітей з особливими освітніми потребами здійснюється з урахуванням прогресивних світових тенденцій, від інституалізації до інклюзії. Інноваційна інклюзивна парадигма базується на принципах дитиноцентризму, що забезпечує їх успішний розвиток та самореалізацію в житті (Засенко, 2017, с. 9). Така тенденція, на думку А. А. Колупаєвої та О. М. Таранченко, сприяє поширенню ідеї інклюзії, кардинально змінює освітній простір та відкриває широкі можливості для осіб з порушеннями розвитку, мало мобільних, обдарованих тощо (Колупаєва, Таранченко, 2016, с. 8). Крім того, інклюзія забезпечує соціальний захист вразливих груп населення, сприяє

скороченню бідності та вирішенню проблем нерівності у будь-якому її прояві (Вдовічен, 2020, с. 202). Тобто, інклюзивна парадигма створює безперешкодний доступ усім дітям без винятку до освіти за місцем проживання, сприяє розкриттю їхнього потенціалу (Бондар, 2014, с. 42), дозволяє кожній особистості брати участь у житті суспільства згідно з її бажанням (Болдирєва, 2012, с. 15).

Для України інклюзивна освіта – це педагогічна інновація, яка не в змозі розвиватися без відповідних ресурсів, ретельної підготовки викладачів та суспільства, упевненості, усвідомлення, взаємної відповідальності тощо (Балахонова, 2016, с. 65–66). Вирішення окресленої проблематики, вважає О. П. Глоба, повинно здійснюватися на регіональному рівні шляхом визначення специфіки змісту освіти в даному регіоні, професійна спрямованість спеціалістів, відбуватися розробка, упровадження та корекція соціально-педагогічних програм і концепцій, зокрема дітей, підлітків та молоді з особливими освітніми потребами. При цьому, існуючий в області соціально-економічний та педагогічний потенціали детермінує її забезпечення (Глоба, 2016, с. 79). Проте, з погляду В. В. Швед та О. В. Омельченко, наявна система фінансового забезпечення припускає фінансування освіти з місцевих бюджетів, але ця система призводить до дискредитування дітей, що проживають у менш економічно розвинутих регіонах. Тому, науковці вважають, що фінансування освіти повинно забезпечуватись на загальнодержавному рівні (Швед, Омельченко, 2016, с. 111–112).

Перші спроби теоретично обґрунтувати засади розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні здійснено А. А. Колупаєвою та О. М. Таранченко у монографії «Інклюзивна освіта: від основ до практики». У дослідженні автори проводять ретроспективний аналіз генезису суспільного і державного відношення до осіб з особливими потребами та представляють періодизацію становлення й розвитку системи спеціальної освіти для таких осіб в Україні (Колупаєва, Таранченко, 2016). На підставі проведеного аналізу науковець А. А. Колупаєва зробила висновок, що українська система освіти осіб з особливими потребами пройшла достатньо тривалий шлях свого розвитку, зазнала відповідних організаційних та змістових змін й досі знаходиться на етапі системного реформування (Колупаєва, 2017, с. 15).

Наукові пошуки С. Г. Здрагат пов'язані з еволюцією інклюзивної освіти та соціальної технології її запровадження в українському освітньому просторі. При цьому, науковець доводить, що в період модернізації освіти, доміанти якості й ефективності стали основоположними при реформуванні школи. Ефективність освітньої діяльності головним чином пов'язана з функціонуванням системи управління якістю освіти та її ресурсами; з інформаційно-методичним забезпеченням освітньої діяльності; з її нормативним регулюванням; з рефлексивними методами контролю якості; з вивченням освітніх потреб і маркетинговими дослідженнями. Учена зауважує, що інклюзивна освіта найкращим чином сприяє соціалізації осіб з вадами здоров'я. Саме така освіта

забезпечує інноваційними освітніми технологіями та моделями надання спеціальних освітніх послуг дітей з особливими освітніми потребами. Проте, з погляду авторки, інклюзивна освіта в Україні наразі не виконує ролі інтегратора осіб з обмеженими можливостями здоров'я в освітнє «поле інтеграції» (Здрагат, 2018, с. 244–246).

Важливим, на наш погляд, є наукові розвідки вітчизняних дослідників, які вивчали зарубіжний досвід організації інклюзивної освіти. Зокрема, М. Є. Захарчук присвячує дисертацію проблемі становлення та розвитку інклюзивної освіти у США. Дослідницею виокремлено особливості генезису інклюзивної освіти у США, яка має декілька етапів розвитку, а саме: сегрегація (до 1960 рр.), нормалізація (1968–1975 рр.), освітній мейнстрімінг (1975–1983 рр.), інклюзивне навчання (1983–2004 рр.), змішана система навчання (2004 – дотепер). Крім того, М. Є. Захарчук акцентує увагу на моделях інклюзивних освітніх послуг, що надають американські школи, зокрема, створення адаптивного навчального середовища, інтегрованих класів, максимізації освітньої корекції, командної індивідуалізації, кооперативному навчанні та навчанні, що базується на результатах досягнень учнів. При цьому, ефективність запровадження інклюзивної освіти буде залежати від якісної підготовки фахівця-професіонала, що має розвинені комунікативні якості, інноваційне мислення, розумінням інклюзивного педагогічного процесу, уміння застосовувати новаторські концепції та досвід роботи педагогів з цієї галузі у власній практичній діяльності (Захарчук, 2013, с. 15–16).

Дослідження стану інклюзивної освіти у Франції та можливості становлення особистості дитини в умовах інклюзії розкрито у дисертації Л. В. Перхун. Авторка визначає організаційно-педагогічні умови надання освіти дітям з особливими потребами в умовах закладу загальної середньої освіти шляхом пристосування освітнього поля до індивідуальних потреб таких дітей та використання особистісно орієнтованих підходів у навчально-виховному процесі. Науковець окреслює можливості упровадження прогресивних ідей зарубіжного досвіду в освітній системі України (Перхун, 2017, с. 11–19).

Вирішення наукової проблеми організації інклюзивного навчання в системі вищої освіти країн Європейського Союзу, його напрямів, підходів, методів й прийомів запропоновано у дисертації Г. В. Давиденко. На засадах моніторингу навчально-виховного та соціально-адаптаційного процесу професійної підготовки студентів з особливими освітніми потребами країн ЄС та України, які навчаються за програмами обміну у закладах вищої освіти Європейського Союзу, авторка повідомляє про імплементацію європейської моделі інклюзії за принципом «знизу – вгору» (Швеція, Голландія, Франція, Німеччина) у вітчизняних закладах вищої освіти (Давиденко, 2015, с. 29–30). Тематика таких робіт дозволяє зробити висновок щодо багатовекторності досліджень означеної наукової проблеми у період 2000–2020 років.

У роботах значного числа науковців важливе місце займає висвітлення проблеми інклюзивної освіти осіб з психофізичними порушеннями. Головним компонентом, що забезпечує повноцінну інклюзію у навчально-виховному процесі, О. І. Мисак вважає впровадження новітніх освітніх методик, виконання норм законодавства на вітчизняному та міжнародному рівнях щодо доступності освіти для всіх осіб без винятку. Дослідник стверджує, що нову систему інклюзивного навчання необхідно збудувати так, щоб здорові діти та діти з особливими освітніми потребами не зазнавали психологічних травм. Науковець зосереджує увагу й на тому, що рішення про вибір системи навчання обирають тільки діти та їх батьки. При цьому, важливого значення набуває якість отримання освіти особами з особливими освітніми потребами, яка не повинна відрізнятися від якості освіти здорових людей. Для забезпечення інклюзивними освітніми потребами усіх осіб незалежно від стану їх здоров'я, держава має забезпечити право вибору та сприяти втіленню такого права в життя на підставі чинного українського законодавства та міжнародних договорів (конвенцій) (Мисак, 2016, с. 31–33).

На наш погляд, доцільно систематизувати подальший матеріал з огляду наукових робіт за критерієм віку осіб з особливими освітніми потребами, а саме: діти дошкільного віку, діти шкільного віку, студенти. Так, проблему інклюзивної освіти дітей дошкільного віку, що потребують корекції психофізичного розвитку, розглянуто у дослідженні І. Б. Кузавої. Ученою розроблено та теоретично обґрунтовано концептуальні засади системи інклюзивної освіти дітей дошкільного віку та експериментально доведена ефективність її впровадження не тільки для дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, а й усіх вихованців з метою їх успішного навчання та соціалізації. Авторка зазначає, що проблема інклюзивної освіти пов'язана не лише зі включенням дітей з особливостями психофізичного розвитку до колективу здорових дітей, але також проявляється в організації, змісті, методах навчання та формах його проведення. Специфіка цієї моделі освіти передбачає суттєву перебудову сучасної системи дошкільної освіти, її правових, науково-методологічних та адміністративних ресурсів; створення єдиного корекційно-розвивального середовища для дітей з проблемами психофізичного розвитку; розвиток пізнавального потенціалу у дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку та їх здорових однолітків; організація системи взаємодії діагностико-консультативного, корекційно-розвиткового, лікувально-профілактичного та соціально-трудового напрямків діяльності; корекцію порушених психічних процесів й функцій та емоційно-особистісного розвитку; зміцнення фізичного, нервово-психічного здоров'я дітей; надання консультативної допомоги родинам, які виховують дітей із особливостями психофізичного розвитку та успішну їх соціалізацію в суспільстві (Кузава, 2015, с. 31–32).

Для розвитку та навчання дитини дошкільного віку, з погляду дослідників Н. З. Софій, Ю. М. Найди, О. В. Мартинчук, важливим є не тільки створення фізичного середовища, тобто наявність меблів, іграшок, обладнання для занять, а й створення соціального середовища, в якому існує взаємодія між дітьми й педагогами, батьками та педагогами, а також самими дітьми (Софій, 2019, с. 14).

Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в сільській школі висвітлено у роботі Л. В. Будяк. Науковець наголошує на позитивних аспектах інклюзивної освіти, що забезпечує процеси соціалізації, інкультурації та самореалізації особистості. Проте, сучасна сільська школа має низку проблем, що виникають під час впровадження інклюзивної освіти. Насамперед, це проблеми, пов'язані з постійним збільшенням кількості дітей з порушеннями психофізичного розвитку, що не мають змоги одержувати корекційно-реабілітаційну допомогу та психолого-педагогічну підтримку за місцем проживання. Вирішення проблемних питань можливо за умови оптимізації навчального та соціального середовища; організації спільної діяльності дітей та дорослих в освітньому процесі; створення служби допомоги родині; підвищення кваліфікації педагогів; впровадження культурно-дозвільної програми й програми фізичної реабілітації; організації корекційно-розвивального навчання тощо (Будяк, 2010, с. 15–17).

Науковець Т. М. Фаласеніді наполягає на педагогічній підтримці як основі інклюзивного навчання дітей з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги в загально-освітній школі. Ефективність навчально-виховного процесу таких дітей, з погляду вченої, залежить від створення сприятливого навчального середовища (безпеки, належності, самостійності), що безумовно «зменшує ризики агресії, жорстокості та інших поведінкових проявів з боку учнів». При задоволенні базових психологічних потреб дітей з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги можливі розвиток соціальних навичок, взаємодія із громадою і школою, активне їх долучення до різноманітних заходів тощо. У випадку не задоволення потреб таких учнів у сприятливому навчальному середовищі відбувається зменшення їх мотивації до навчання, що призводить до зниження успішності та спонукає до відчуження (Фаласеніді, 2016, с. 11, с. 28–29).

Дослідницею З. І. Удич було виявлено, що першочерговим завданням інклюзивного середовища закладів загальної середньої освіти є отримання однаково якісних освітніх послуг незалежно від психофізичного порушення учня чи його відсутності. При цьому, ефективність середовищного підходу має свідчити про кінцевий результат навчання у школі, тобто гармонійний розвиток особистості, здатної до самоосвіти, самовдосконалення, зі сформованою життєвою позицією, здатністю взаємодіяти із особами з різними можливостями тощо (Удич, 2017, с. 131).

Найактуальнішої проблемі формування міжособистісних стосунків дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в інклюзивному класі присвячено дослідження О. В. Чопік. Науковець стверджує, що формування позитивних взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату зі здоровими ровесниками в інклюзивному класі багато в чому залежить від запровадження педагогічних умов, зокрема: формування психологічних та моральних компетентностей у здорових учнів до спільного навчання з однокласниками, що мають вади опорно-рухового апарату; підготовка дітей з такими порушеннями до введення їх у колектив здорових однолітків; врахування індивідуальних особливостей психофізичного розвитку кожного учня; періодичне включення учня з порушеннями опорно-рухового апарату у колектив класу; впровадження інтерактивних методів та технологій едукції; використання спеціальних заходів, направлених на згуртування колективу інклюзивного класу; комплексне забезпечення інклюзивного класу відповідними спеціалістами; залучення батьків до діяльності в інклюзивному класі тощо (Чопік, 2013, с. 15–16).

Формуванню емпатично-толерантного ставлення батьків школи до дітей з психофізичними порушеннями в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні присвятили статтю О. В. Царькова та В. В. Пономаренко. Результати проведеного дослідження з батьками дітей в інклюзивному та звичайному класах загальноосвітньої школи показали, що батьки інклюзивного класу не бачать перешкод для спільного навчання дітей обох категорій, однак більшість батьків звичайного класу проти інклюзивного навчання дітей. Тому, вчені наполягають на проведенні шкільним психологом консультативно-просвітницької роботи з батьками (Царькова, Пономаренко, 2018, с. 297).

У дисертації М. Є. Чайковського запропоновано нове наукове розв'язання проблеми соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти. Науковець стверджує, що для ефективного впровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими освітніми потребами важливим є наявність таких компонентів: програм довузівської підготовки абітурієнтів з вадами здоров'я; систем реабілітаційних та соціально-психологічних послуг для осіб з інвалідністю; курсів перепідготовки або підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу, що буде надавати освітні послуги студентам з особливими освітніми потребами; комунікація з родинами абітурієнтів та студентів з особливими освітніми потребами; залучення громадських організацій до процесу експертної оцінки умов, необхідних для навчання осіб з інвалідністю; розроблення програм, що сприяють забезпеченню в освітніх установах психологічно комфортного середовища для всіх учасників освітнього процесу; зміни у законодавчій базі сфери вищої освіти; залучення

різноманітних благодійних та волонтерських ресурсів для впровадження освітніх програм молоді з особливими освітніми потребами тощо (Чайковський, 2016, с. 431–432).

У колективній монографії «Інклюзивна освіта: досвід і перспективи» О. І. Дмитрієва вивчає відношення студентів з типовим розвитком до студентів з порушеннями психофізичного розвитку. На підставі одержаних результатів науковець зробила висновок, що більша частина студентів із типовим розвитком позитивно ставиться до студентів з порушеннями психофізичного розвитку. Але, існує певна частина студентів з типовим розвитком, яка не приймає активної участі у комунікації із однокласниками, що мають порушення психофізичного розвитку, та не надають їм відповідної допомоги у навчанні. Авторка вважає, що цю проблему необхідно вирішувати під час навчання студентів в закладах вищої освіти. Виховання толерантної особистості буде сприяти процесам співчуття і милосердя до тих, хто знаходиться поряд і потребує допомоги (Дмитрієва, 2016, с. 146–147).

Опубліковані результати білоруської дослідниці І. А. Лапсної ознайомлюють з основними положеннями концепції аномії (Е. Дюркгейм) і теорії девіації (Р. Мертон). Науковець переконана, що стереотипи поведінки малої групи можуть бути асоціальними за своєю направленістю. Аномія виникає у випадку не чіткості стандартів поведінки у суспільстві, коли прийняті норми вступають у конфлікт з соціальною реальністю. Цей підхід може бути використаним, на наш погляд, у контексті розуміння сутності і розробки заходів щодо профілактики булінгу серед дітей з особливими освітніми потребами закладів позашкільної освіти (Lapsna, 2005, с. 372). На наш погляд, у роботах науковців відображені позитивні гуманістичні тенденції сприйняття інтересів і потреб осіб з особливими освітніми потребами.

Зазначимо, що сьогодення детермінує нові підходи до формування термінологічного поля поняття позашкільна освіта, що стосується, зокрема інклюзивної парадигми її розвитку. На нашу думку, інклюзивна позашкільна освіта – це інноваційна парадигма освітніх відносин, що орієнтована на гуманне відношення до дітей з особливими освітніми потребами, виключає будь яку дискримінацію, спрямована на соціальне включення дітей в позашкільний освітній простір та їх суспільну комунікацію.

До таких закладів позашкільної освіти Т. І. Крайнова відносить Громадський ресурсний центр інклюзивної спрямованості. Подібний осередок, на думку дослідниці, сприяє соціальному, адаптивному, інтелектуальному, емоційному розвитку підростаючого покоління (Крайнова, 2018, с. 37). Подібну думку мають дослідниці Г. М. Олійник та О. Л. Главацька, які стверджують, що дозвіллева діяльність підлітків з особливими освітніми потребами є унікальним та ефективним засобом їх адаптації, соціалізації й реабілітації в суспільстві. Окрім того, дозвіллева діяльність сприяє процесу взаємонавчання, взаємопізнання, що підвищує коефіцієнт реабілітації підлітків

з особливими освітніми потребами (Олійник, Главацька, 2021, с. 73). З погляду Т. М. Фаласеніді, організація дозвіллевої діяльності дітей з особливими освітніми потребами в умовах соціокультурних центрів є особливо важливим ресурсом оптимізації соціальної активності дитини. Тому, з погляду авторки, залучення таких дітей до соціально-культурних програм при центрах дозвілля є природним результатом соціально-реабілітаційного процесу (Фаласеніді, 2016, с. 192).

Перебування дітей під час канікул у літніх дитячих таборах, стверджує польська дослідниця Д. Умястовська, є одним з різновидів дозвілля (проведення часу дозвілля). Літні дитячі табори, на думку авторки, є чудовим взірцем у просуванні активного способу життя дітей з особливими освітніми потребами (Umiastowska, 2005, с. 380–381).

Яскравим прикладом висвітлення організації відпочинку та оздоровлення дітей з інвалідністю в Державному підприємстві «Український дитячий центр «Молода гвардія» стало дослідження В. Бездень та Н. В. Щубелки. Власний досвід авторів дає їм підстави стверджувати, що відпочинок й оздоровлення дітей з особливими освітніми потребами найкращим чином здійснюється за програмами тематичних змін. Таке впровадження свідчить про можливість його використання в практиці інклюзивного оздоровлення та відпочинку таких дітей в Україні (Бездень В., 2019, с. 79). Інший дослідник С. П. Філімонов вважає дозвіллеву діяльність в санаторно-курортних установах необхідною умовою для творчого розвитку дітей з особливими освітніми потребами, задоволення їх духовних та емоційних потреб, виявлення здібностей, розширення діапазону інтересів, стимулювання соціальної активності, підняття життєвого тону. Учений також акцентує увагу на існуючих проблемах проведення вільного часу дітьми з особливими освітніми потребами. Перша проблема пов'язана з їх фізичними недоліками, які обмежують вибір форм дозвіллевої діяльності. Друга проблема – це відсутність дозвіллевої культури, не вміння раціонально, змістовно та повноцінно розпорядитися своїм вільним часом (Філімонов, 2012, с. 187).

Традиційно у наукових роботах дозвілля тісно пов'язують з культурою особистості. Вивчаючи різні аспекти дозвіллевої діяльності фахівці з цієї проблематики, А. Ф. Воловик та В. А. Воловик зробили висновок, що життєдіяльність людина відбувається в умовах культури, яка в свою чергу наповнює собою людину. У той же час, дозвіллева діяльність людини з недостатньо високим рівнем культури набуває більш шаблонних та стереотипних ознак (Воловик, 1998, с. 82).

За твердженням авторів монографії «Студенти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара у дзеркалі соціології», культура дозвілля учнівської молоді у значній мірі залежить від рівня розвитку та функціонування закладів позашкільної освіти і установ культури (палаців

дозвілля, спортивних клубів, кінотеатрів, секцій, бібліотек). У значній мірі культура дозвілля залежить від професійної майстерності фахівця з дозвіллевої діяльності, який створює належну творчу атмосферу та пропонує різноманітні форми творчості, розваг або відпочинку. У дозвіллевій діяльності особистість виступає не лише споживачем дозвіллевого продукту, а й активним творцем своїх емоційних вражень, знань, умінь та здібностей. При цьому, ті знання та навички, що особистість набула у вільний від навчання час, вона зможе реалізувати у процесі навчальної, наукової та громадської діяльності закладу, в якому навчається (Студенти, 2018, с. 184).

Цікавою для нас є точка зору, що висвітлена О. Б. Голіком у монографії «Організаційно-управлінський аспект позакласної дозвіллевої діяльності старшокласників». Дослідник вважає, що організація дозвілля повинна мати системний підхід та відбуватися за організаційно – методичних умов сформованої скоординованої соціальними інститутами системи. До компонентів цієї системи науковець відносить: людей (викладачів, методистів, вчителів, педагогів-організаторів, керівників гуртків, студентів, учнів); інфраструктуру (заклади вищої освіти, заклади загальної середньої освіти I–III ступенів, заклади позашкільної освіти, клуби); навчально-виховний процес студентів та учнів (державні програми, плани, педагогічна практика, творчій підхід) (Голік, 2008, с. 9). Саме такий підхід, що містить елементи творчості, у змозі забезпечити учнів культурно-дозвіллевою діяльністю. При цьому, чим більш самоцінним стає життя людини, що зводиться не до повсякденно-рутинних видів діяльності, тим більше підстав говорити про культурне дозвілля (Бочелюк, 2006, с. 4).

На наш погляд, слід також врахувати окремі положення монографії О. П. Бойко «Культура дозвілля у суспільстві ризику». Особливого значення у своїй роботі науковець приділяє проблемі проведення культурного дозвілля учнівською молоддю. Науковець пише, що «культурним може бути тільки змістовно насичене та, отже, ефективно по своєму впливу на особистість дозвілля». Різноманітне, цікаве, насичене змістом дозвілля повинно мати розважальний та ненав'язливий характер. Лише у цьому випадку дозвілля дає можливість індивіду проявити свою ініціативу в різних видах відпочинку та розваг. Але, змістовне культурне дозвілля вимагає від особистості певних зусиль і здібностей (Бойко, 2011, с. 12–13). Саме під час змістовної культурно-дозвіллевої діяльності відбувається розкриття особистісного потенціалу людини, розвиток її креативних здібностей, комунікативних та організаторських якостей, уміння планувати, організовувати свою діяльність тощо (Боловацька, 2015, с. 16).

Підсумовуючи вище зазначене, необхідно підкреслити соціально-культурну цінність дозвілля, що, на думку І. В. Петрової, впливає на збагачення культурного потенціалу особистості та сприяє її самореалізації (Петрова, 2017, с. 15).

На сучасному етапі розвитку суспільства стан здоров'я дітей, підлітків та молоді, зокрема з особливими освітніми потребами, є одним з ключових показників здорового потенціалу майбутнього української нації. Тому, його збереження, розвиток та формування у підростаючого покоління здорового способу життя набуває більш пріоритетного значення. З цього приводу, дослідники наполягають на важливості популяризації фізичної культури і спорту (Катерина, 2013, с. 21) та фізичної рекреації, що можуть задовольнити потреби особистості в рухливій активності, відпочинку, спілкуванні тощо (Круцевич, Безверхня, 2010, с.14). Крім того, з погляду Л. В. Скрипник та Г. М. Чепурди, фізична рекреація позитивно впливає на відновлення психоемоційних сил людини, вдосконалення її духовного світу та системи ціннісних орієнтацій. Фізична рекреація покликана зменшити вплив негативних наслідків науково-технічного прогресу, фізичних навантажень, нервово-психічної втоми, стресів тощо. Ця проблема може бути вирішена за допомогою мотивації особистості та поставлених перед нею цілей, зокрема: оздоровчих (покращення здоров'я, всебічний гармонійний розвиток, виховання культури тіла, підвищення розумової та фізичної працездатності), комунікативно-виховних (спілкування, виховання культури поведінки, працьовитості, самоорганізації); організаторських (оволодіння знаннями, умінням, практичними навичками суспільної фізкультурної роботи, пропаганди здорового способу життя, активного відпочинку) тощо. Результати проведених досліджень дозволяють авторам стверджувати, що підростаюче покоління більшою мірою приділяє увагу самовираженню, самовдосконаленню, досягненню краси, отриманню позитивних емоцій та вражень, приємному проведенню вільного часу тощо, але меншою мірою – досягненню оздоровчого ефекту (Скрипник, Чепурда, 2012, с. 370, с. 372).

Слід зазначити, що останнім часом у світовій практиці особливе місце займає спортивна анімація, яка використовує спортивні споруди для проведення офіційних спортивних змагань, масових спортивних заходів в навчальних закладах та місцях масового відпочинку населення. Такий підхід забезпечує регулярність оздоровчо-рекреаційної рухової активності населення, зокрема, дітей з особливими освітніми потребами (Дутчак, Пасічняк, 2012, с. 55).

На думку С. Б. Мудрик, найкращим засобом підвищення рухової активності у дітей з особливими освітніми потребами, формування у них позитивної мотивації до занять фізичними вправами та виховання моральних, естетичних та вольових якостей є використання українських національних рухливих ігор. Автор стверджує, що такі ігри найкращим чином відображають спосіб життя і світогляд нашого народу (Мудрик, 1999, с. 9).

Останнім часом глобальні технологічні перетворення, що відбуваються у світі, активно впливають на зміну дозвіллевих практик дітей з особливими освітніми потребами. При цьому, поруч з традиційними формами дозвілля дітей означеної категорії, повноцінно існують інноваційні віртуальні

дозвіллевій мережі. Інтернет як засіб соціальної взаємодії відкриває майже необмежені можливості для саморозвитку, самореалізації, спілкування, навчання та дозвілля таких дітей. Разом з тим, віртуальний світ містить багато ризиків та може впливати на особистість дитини конструктивним (спілкування, пошук корисної інформації, навчання, дозвілля) або деструктивним (інтернет-залежність, асоціальність, наркоманія, деформування свідомості та поведінки) чином. Тому, ми наголошуємо на необхідності формування культури Інтернет-дозвілля у дітей з особливими освітніми потребами та створення сприятливих умов у реальному світовому просторі для повноцінної соціальної адаптації таких дітей.

Сьогодні Інтернет-мережі дають безмежні можливості особистості для комунікації у віртуальному світі, бути в тренді відомих культурних подій, дізнаватися про нові види проведення дозвілля, ознайомитися з визначними місцями світу. Проте, О. О. Шибер зауважує, що відсутність в особистості критичного мислення або свідомого підходу до використання Інтернет-мережі сприяє змінам моделей її поведінки, інтересів, способів задоволення потреб у дозвіллемо-рекреаційному просторі, що призводить до розповсюдження соціальних дисфункцій, асоціальних психофізіологічних явищ, втрати сенсу життя, депресивних розладів, відчуження людини від людини, деградації тощо (Шибер, 2018, с. 194).

Активне використання суспільством нових медіа засобів надзвичайно сильно вплинуло на трансформацію процесів життєдіяльності та соціалізації підростаючого покоління, внаслідок чого діти молодшого шкільного віку активно та безконтрольно користуються гаджетами, комп'ютерами, а також телефонами. Дуже сильний та потужний медіа-вплив, за твердженням А. В. Тадаєвої, може негативно позначитися на фізичному (порушення якості зору, осанки), психічному (затримка розвитку мислення, пам'яті, уяви) та соціальному (ігрова, комп'ютерна, Інтернет залежності, кібертретування) розвитку дітей означеного віку. Авторка зазначає, що тільки за рахунок соціального виховання можливо гармонізувати медіа вплив на дитину молодшого шкільного віку (Тадаєва, 2016, с. 101).

В сучасних умовах заклади позашкільної освіти реалізують інноваційні технології в організації дозвілля та відпочинку дітей з особливими освітніми потребами. Завдяки залученню таких дітей до активного відпочинку, а саме до туризму, на нашу думку, відбувається формування почуття щастя, підвищується самооцінка, самоповага, бажання бути корисними для суспільства. Різноманітні форми та види туристичного напрямку (туристичні подорожі теренами рідного краю, пішохідні-походи, екскурсії, прогулянки, велосипедні та лижні пробіги, походи вихідного дня разом з батьками) сприяють розвитку у дитини патріотизму, загальнолюдських ідеалів та любові до історії рідного краю. Дитячий туризм, підкреслює Є. В. Козловський, це не тільки приємний вид активного відпочинку, але й могутнім засобом

виховання. Він дає величезні можливості дітям; вирішує проблему зайнятості дітей у вільний від навчання час; органічно поєднує різноманітні види організації дозвілля з різними формами освітньої діяльності; підтримує та розвиває творчість та креативність особистості; створює умови для формування адекватних уявлень про навколишній світ; забезпечує оволодіння основами проектної діяльності тощо (Козловський, 2018, с. 108). На наш погляд, інклюзивний туризм є важливим і ефективним засобом розвитку образного мислення дітей з особливими освітніми потребами, реалізації їх образотворчих здібностей, сприяє естетизації буденності життя, досягненню конкретних творчих результатів і позитивної оцінки творчою громадськістю. Дослідники впевнені, що у першу чергу це стосується культурно – пізнавального туризму, що використовується у системі інклюзивної позашкільної освіти.

Досліджуючи проблему організації пошукової діяльності учнів в закладах позашкільної освіти, В. А. Редіна констатує, що найбільш ефективними формами пошукової краєзнавчої роботи учнів у закладах позашкільної освіти є екскурсії, експедиції та туристські походи, участь в яких сприяє формуванню умінь та навичок пошукової діяльності; розвитку інтересів до галузей науки; професійній орієнтації учнів тощо (Редіна, 2000, с. 16).

У дослідженні О. О. Бейдик та О. І. Топалової висвітлено питання щодо необхідності створення інклюзивних груп для дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної та позашкільної освіти України. Дослідниці стверджують, що впровадження інклюзивних туристсько-краєзнавчих програм дозволить долучати дітей з особливими освітніми потребами до активної діяльності з «вивчення історії рідного краю та довкілля, світової цивілізації, географічних, етнографічних, історичних об'єктів і явищ соціального життя, оволодівати практичними умінями та навичками з туризму та краєзнавства». Крім того, створення інклюзивних груп в освіті, туризмі, фізичній культурі, спорті сприятиме самореалізації, адаптації, фізичної та соціально-психологічної реабілітації, участі в туристських заходах та змістовному дозвіллі дітей з особливими освітніми потребами (Бейдик, Топалова, 2015, с. 128).

Таким чином, у процесі проведеного нами дослідження виявлено факт тяглості наукових пошуків з окремих аспектів проблеми дозвіллевої діяльності дітей з особливими освітніми потребами в закладах позашкільної освіти на значному відрізку часу, починаючи з кінця XIX – початку XX ст., при цьому до основних видів наукових публікацій слід віднести дисертації та автореферати дисертацій, монографії, наукові статті, а також підручники, навчальні посібники, тези доповідей тощо. Виявлено, що ключовими напрямками заявленого дослідження є історико-ретроспективний аналіз проблеми розвитку позашкільної освіти; діяльність клубних установ з організації дозвіллевої діяльності дітей; формування ціннісних орієнтацій підростаючого покоління у

зкладах позашкільної освіти; розвиток творчого потенціалу вихованців у закладах позашкільної освіти; методи соціального виховання та адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; проблема готовності суспільства до взаємодії з особами з особливими освітніми потребами; виховання культури дозвілля у дітей; формування культурно-інформаційних потреб дітей в умовах дозвілля; профілактика залежності дітей від соціальних мереж; залучення дітей до туристичної та краєзнавчої діяльності як видів дозвіллевої діяльності дітей у закладах загальної середньої та позашкільної освіти; вплив фізичної культури, спорту та фізичної рекреації на розвиток особистості. Крім того, дозвіллева діяльність сприяє фізичному вдосконаленню дітей з особливими освітніми потребами, що, у свою чергу, є фундаментом сприйняття і реалізації ціннісних установок особистості. Тобто, окремі аспекти проблеми розроблені, що у свою чергу, призводить до необхідності проведення узагальнюючого комплексного дослідження на таку актуальну наукову проблему.

Список використаних джерел:

1. Балахонова О. В. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи* : [монографія] / відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця, 2016. С. 62–76.
2. Бездень В., Щубелка Н. Інклюзивний простір у сфері дитячого оздоровлення та відпочинку (з досвіду державного підприємства «Український дитячий центр «Молода Гвардія»). *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2019. № 3. С. 79–87.
3. Бейдик О., Топалова О. Впровадження інклюзивних програм з туризму в загальноосвітніх та позашкільних закладах України. *Часопис соціально-економічної географії*. 2015. № 18. С. 126–129.
4. Берека В. Є. Соціально-педагогічні основи розвитку позашкільної освіти в Україні (1957–2000 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2001. 25 с.
5. Биковська О. В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 47 с.
6. Биковський Я. Т. Педагогічні умови діяльності гуртків закладів позашкільної освіти : монографія. Київ : ІВЦ АЛКОН, 2020. 148 с.
7. Блудова Ю. О. Формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2018. 323 с.
8. Бойко О. П. Культура дозвілля у суспільстві ризику : монографія. Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2011. 285 с.
9. Болдирева В. Е. Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9. С. 10–17.
10. Боловацька Ю. І. Особистісно орієнтоване виховання студентів у культурно-дозвіллевій діяльності вищого педагогічного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2015. 24 с.

11. Бондар А., Томанек М. Менеджмент позашкільних навчальних закладів фізкультурно-спортивного напрямку : монографія. Бидгощ : Товариство наукової мережі спортивного права, 2018. 156 с.
12. Бондар Т. І. Теоретичні засади реалізації концепції інклюзивної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. Vol. II (18), is. 37. URL: www.seanewdim.com.
13. Бочелюк В. Й., Бочелюк В. В. Дозвіллезнавство : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 208 с.
14. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2010. 23 с.
15. Вдовічен А., Вдовічена О. Формування інклюзивного вектору соціально-економічного розвитку територій. *Маркетинг як основа формування стратегії соціально-економічного розвитку прикордонного регіону* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Чернівці : Технодрук, 2020. С. 202–206.
16. Вербицький В. В. Розвиток позашкільної еколого-натуралістичної освіти в Україні (1925–2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2004. 48 с.
17. Возняк А. Б. Формування творчої особистості підлітків у позакласній виховній роботі загальноосвітньої школи (1946–2006 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2008. 22 с.
18. Воловик А. Ф., Воловик В. А. Педагогіка досуга : учебник. Москва : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. 240 с.
19. Герасименко В. А. Соціальне виховання дітей у закладах позашкільної освіти в Україні у 20–50-ті роки ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Умань, 2018. 26 с.
20. Глоба О. П. Про національну систему надання корекційно-реабілітаційних послуг в Україні. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи* : [монографія] / відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця, 2016. С. 76–88.
21. Голік О. Організаційно-управлінський аспект позакласної дозвіллевої діяльності старшокласників : монографія. Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2008. 168 с.
22. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2015. 42 с.
23. Дмитрієва О. І. Вивчення окремих аспектів ставлення студентів з типовим розвитком до студентів з порушеннями психофізичного розвитку. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи* : [монографія] / відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця, 2016. С. 143–147.
24. Дутчак М., Пасічняк Л. Актуалізація проблеми підготовки та реалізації програм спортивної анімації в місцях масового відпочинку населення. *Вісник Прикарпатського університету. Фізична культура*. 2012. №16. С. 53–57.
25. Здрагат С. Г. Евалюація інклюзивної освіти: соціальна технологія її реалізації в українському освітньому просторі : дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04. Запоріжжя, 2018. 265 с.
26. Засенко В. В. Спеціальна освіта: кроки до змін. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. Т. 1, № 81. С. 7–12

27. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2013. 22 с.
28. Жуков С. Естетична культура, естетичне виховання як складові всебічного розвитку особистості. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / [гол. ред. М. Т. Мартинюк]. Умань : ПП Жовтий, 2011. Ч. 2. С. 101–109.
29. Катерина У. Удосконалення організації фізичного виховання студентів у позанавчальний час. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2013. № 4. С. 21–24.
30. Козловський Є. Ресурсний потенціал та специфіка організації дитячого туризму в Україні. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Туризм*. 2018. № 2. С. 100–110.
31. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : [монографія]. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
32. Колупаєва А. Стратегічні вектори змін та трансформацій в освіті дітей з особливим потребами за часів незалежності в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ : ТОВ «Наша друкарня», 2017. Вип. 13. С. 12–18.
33. Корнієнко Г. В. Етнокультурне виховання учнів засобами декоративно-ужиткового мистецтва в умовах позашкільного навчального закладу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2016. № 20 (1). С. 252–263.
34. Костенко Л. Д. Теорія і практика розвитку позашкільної освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Кропивницький, 2021. 573 с.
35. Крайнова Т. І. Громадський ресурсний інклюзивний центр як позашкільна підтримка Нової української школи. *International journal of education and science*. 2018. № 1, № 1–2. С. 34–38.
36. Кузава І. Б. Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2015. 42 с.
37. Круцевич Т. Ю., Безверхня Г. В. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення: навч. посібник. Т. Ю. Круцевич, Г. В. Безверхня. Київ. Олімп., 2010. 370 с.
38. Литовченко О. В. Організаційно-педагогічні умови соціальної адаптації учнів 5-9 класів у позашкільних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2004. 23 с.
39. Макаренко А. С. Твори. Київ : Вища школа, 1954. Т. 4. 385 с.
40. Макаренко А. С. Методика організації виховального процесу. *Педагогические сочинения* : в 8 т. / сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. 367 с.
41. Мисак О. І. Правове регулювання проблем надання освіти особам з інвалідністю: міжнародний та відчизняний досвід. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи* : [монографія] / відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця, 2016. С. 30–34.
42. Мосякова І. Позашкільна освіта – особливо цінний тип освіти. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2007. № 5. С. 38–43.

43. Мудрик С.Б. Ефективність застосування національних рухливих ігор на уроках фізичної культури у початковій школі: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02, Луцьк. 1999. 14 с.
44. Олійник Г., Главацька О. Організація дозвілля підлітків з особливими освітніми потребами. *Ввічливість. Humanitas*. 2021. № 3. С. 70–75.
45. Перхун Л. В. Формування особистості дитини у системі інклюзивної освіти Франції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2017. 24 с.
46. Петрова І. В. Організація культурно-дозвілдової діяльності клубів у країнах Західної Європи та США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2000. 197 с.
47. Петрова І. В. Дозвілля як об'єкт наукових рефлексій. *Культурно-дозвіллова діяльність у сучасному світі* : кол. монографія. Київ : Ліра-К, 2017. С. 7–28.
48. Про позашкільну освіту : Закон України від 22.05.2021р. № 1841-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>
49. Пустовіт Г. П. Деякі аспекти методології позашкільної. *Шлях освіти*. 2000. № 2. С. 11–15.
50. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Тернопіль, 2005. 51 с.
51. Редіна В. А. Організація пошукової діяльності учнів у позашкільних закладах освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2000. 20 с.
52. Русова С. Позашкільна освіта. Засоби її переведення. Київ : Дзвін, 1918. 88 с.
53. Семенов О. С. Теоретико-методичні засади формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Київ, 2017. 42 с.
54. Скрипник Л. П., Чепурда Г. М. Фізична рекреація у сфері дозвілля української молоді. *Природа Західного Полісся та прилеглих територій*. Луцьк, 2012. №9. С. 370–374.
55. Софій Н. З., Найда Ю. М., Мартинчук О. В. Середовище, що належить дітям : poradnik для педагогів закладів дошкільної освіти. Київ, 2019. 68 с.
56. Студенти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара у дзеркалі соціології : монографія / В. В. Кривошеїн, В. В. Ніколенко, В. А. Бойко та ін. ; за ред. В. В. Кривошеїна. Дніпро : Акцент ПП, 2018. 224 с.
57. Тадаєва А. В. Соціально-педагогічний супровід соціалізації молодших школярів в сучасному інформаційному просторі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Харків, 2016. 258 с.
58. Уварова С. Г. Самореалізація творчої особистості учня у художньо-естетичному напрямі позашкільної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2013. 23 с.
59. Удич З. Середовищний підхід у впровадженні інклюзивної освіти в середній загальноосвітній школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогіка*. 2017. № 3. С. 127–134.
60. Фаласеніді Т. Соціально-культурні центри для дітей з особливими потребами. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. № 3. С. 191–197.

61. Фаласеніді Т. М. Стратегія навчання і педагогічна підтримка учнів з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги в умовах загальної школи : методичні вказівки. Львів : Свічадо, 2016. 88 с.
62. Філімонов С. П. Особливості організації дозвілля дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах санаторно-курортного комплексу. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9. С. 181–191.
63. Формування у вихованців позашкільних навчальних закладів базових компетентностей : монографія / за ред. В. В. Мачуського. Харків : Друкарня Мадрид, 2015. 330 с.
64. Формування ціннісних орієнтирів навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах : монографія / [за ред. В. В. Мачуського]. Київ : ТОВ «Задруга», 2017. 220 с.
65. Царькова О., Пономаренко В. Психологічний супровід емпатично-толерантного ставлення шкільного колективу батьків до дітей з психофізичними порушеннями. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*. 2018. Т. 4, № 5. С. 297–311.
66. Чайковський М. Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Старобільськ, 2016. 570 с.
67. Чопік О. В. Формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2013. 21 с.
68. Шахрай В. М. Теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 : 13.00.07. Київ, 2016. 534 с.
69. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения : в 4 т. Т. 2: [Статьи, доклады и выступления за 1917–1926 гг.] / под ред. И. А. Каирова [и др.] ; Акад. пед. наук РСФСР. Москва : Просвещение, 1964. 475 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=shatsky_ped-soch_t2_1964
70. Шацкий С. Т. Что такое клуб. Москва, 1918. 189 с. URL: http://dugward.ru/library/chatskiy/chatskiy_chno_takoe_klub.html
71. Швед В. В., Омельченко О. В. Проблеми розвитку інклюзивної освіти: економічні аспекти. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи* : [монографія] / кол. авторів; відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця, 2016. С. 107–114.
72. Шибер О. О. Рекреація і дозвілля в парадигмі Digital age. *Питання культурології*. 2018. № 34. С. 189–198.
73. Яременко Л. Позашкільна освіта: проблема визначення. *Вісник Інституту розвитку дитини. Філософія, педагогіка, психологія*. 2014. Вип. 33. С. 107–113. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2014_33_18
74. Lapsna I. A. Социология девиантного поведения. *Hotelarstwo, rekreacja, turystyka kierunki przemian w swiecie postindustrialnym*. Poznan : Wydawnictwo Wyzsza Szkola Hotelarstwa i Gastronomii w Poznaniu, 2005. P. 371–374.
75. Umiastowska D. Aktywnosc ruchowa dzieci podczas letnich kolonii. *Hotelarstwo, rekreacja, turystyka kierunki przemian w swiecie postindustrialnym*. Poznan : Wydawnictwo Wyzsza Szkola Hotelarstwa i Gastronomii w Poznaniu, 2005. P. 375–381. URL: https://pidru4niki.com/11050519/sotsiologiya/sotsiologiya_vilnogo_chasu

§ 1.5. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ЧИКАЗЬКОЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ШКОЛИ-ЛАБОРАТОРІЇ ЯК ПРАКТИЧНЕ УТІЛЕННЯ ІДЕЙ ПЕДАГОГІКИ ПРАГМАТИЗМУ ДЖОНА ДЬЮЇ

Надія Кравцова

Системне, методологічно обґрунтоване педагогічне моделювання дає змогу осмислити й охарактеризувати різноманітні феномени, властиві педагогічному процесу, аналізувати, діагностувати та прогнозувати їх, визначити критерії оцінювання усіх його учасників. У контексті теорії навчання й освіти модель педагогічного процесу є відображенням його науково обґрунтованої картини, конструктом, який, з одного боку, узагальнює нормативну складову педагогічної теорії, а з іншого, відображає дійсність такою, якою вона повинна бути відповідно до педагогічних закономірностей (Аносов, 2003). Таким чином, модель педагогічного процесу синтезує досягнення педагогічної науки і практики, узгоджує традиційні елементи досвіду минулого та набутки суспільного прогресу.

Джерелами моделювання в освіті виступають: 1) соціальні перетворення та генеза педагогічної думки; 2) досягнення педагогічних, психологічних і соціальних наук; 3) етнопедагогіка; 4) критичне осмислення досвіду вітчизняної та зарубіжної педагогіки.

У цьому контексті новаторська педагогічна спадщина Дж. Дьюї, провідні ідеї якої були реалізовані в діяльності заснованої ним у 1896 р. Чиказької експериментальної школи-лабораторії, постає як частина загальнолюдської культури, в якій знайшли втілення демократичні ідеали освіти і виховання, засоби творчої педагогічної діяльності, необхідної для забезпечення історичного процесу зміни поколінь, саморозвитку і самоактуалізації особистості, реалізації гуманістично орієнтованого педагогічного процесу.

Дослідження теоретико-методичної моделі навчально-виховного процесу Чиказької експериментальної школи-лабораторії (1896–1904) зосередимо на розкритті основних системо утворюючих факторів педагогічного процесу: 1) його цілей, 2) провідних принципів його організації, 3) змісту освіти, 4) сукупності методів і форм навчання, 5) концептуальних ідей, покладених в основу діяльності цього закладу освіти.

За результатами аналізу наукових джерел, встановлено, що при розкритті поняття «мета виховання і освіти» Дж. Дьюї продовжує антрополого-гуманістичний напрямок, започаткований Ж.-Ж. Руссо, визначає справжнє виховання як природне зростання і розвиток дитячих нахилів та

здібностей, засвоєння дитиною інтелектуальних, трудових й естетичних цінностей. «Виховання», зазначає Дж. Дьюї, «являє собою безперервний процес реконструкції та реорганізації досвіду, які розширюють його значення і збільшують здатність керувати подальшим досвідом» (Дьюї, 2003). Таким чином, за переконанням Дж. Дьюї, досвід кожної дитини є вихідним пунктом і водночас кінцевою метою її виховання й освіти: «від досвіду дитини – через її досвід – до розширення цього досвіду» (Дьюї, 2003). Ще більш конкретно ця теза озвучена в праці «Моє педагогічне кредо»: «... виховання ми мусимо розуміти як постійну реконструкцію досвіду, визнаючи, що процес і мета виховання є єдиною і тією ж самою справою» (Дьюї, 1998). Принагідно зауважимо, що із цим положенням Дж. Дьюї можна погодитися за умови, якщо мета повністю матеріалізується і реалізується у процесі.

Дж. Дьюї розрізняє внутрішні та зовнішні цілі освіти і виховання. До останніх він відносить ті, які запроваджуються суспільством або дорослими в односторонньому порядку, ззовні, без огляду на конкретну освітню ситуацію. Поставлена ззовні мета обмежує інтелект учнів, заважає неупередженому прогресуванню їхнього мислення. Така фіксована мета по суті є наказом, якому учень повинен беззаперечно підкорятися, що, вочевидь, гальмує його інтелектуальний розвиток, адже учень діє, не усвідомлюючи, чому він робить саме так, і виконує цей наказ як невільник. «Хиби цілей, які запроваджуються ззовні, глибоко вкоренилися у нашій свідомості. Учителі отримують їх від вищих адміністраторів, які, у свою чергу, формулюють їх у відповідності з тим, що є популярним у суспільстві у даний момент. Потім учителі пред'являють ті цілі дітям..., які отримують їх через подвійне чи потрійне зовнішнє запровадження і постійно відчують розгубленість через конфлікт між цілями, які є природними для їхнього досвіду в даний момент, і тими, яких їх вчать досягати» (Дьюї, 2003).

Щоб запобігти цьому, наголошував Дж. Дьюї, цілі освіти мають вивільнювати інтелект учнів і саме тому вони повинні обґрунтовуватися і витікати з іманентної діяльності й потреб конкретного індивіда.

Це новаторське визначення Дж. Дьюї концепції цілей освіти потребувало, відповідно, і нових підходів до самого процесу цілепокладання. Як зазначалося вище, традиційно цілі освіти встановлювалися вчителями або адміністраторами ззовні і задовго до початку процесу навчання. Дж. Дьюї підкреслює, що таке цілепокладання не може відображати ані реальної ситуації, у якій відбувається навчання, ні потреб самих учнів. Таким чином, Дж. Дьюї доходить висновку: «Я вважаю, що у філософії прогресивної освіти не буде більш слушної ідеї, ніж участь учня у формуванні цілей, які спрямовують його діяльність у процесі навчання; так само немає більшої вади у традиційній освіті, ніж її неспроможність забезпечити активну участь учня у визначенні цілей його навчання» (Дьюї, 2003). Таким чином, Дж. Дьюї стверджує, що мета освіти має бути висунута у самому процесі навчання і за

участю учнів. У більш узагальненому розумінні Дж. Дьюї називає метою освіти здорове життя, яке передбачає соціальну ефективність, індивідуальну культуру, служіння суспільству, розвиток особистості, широку ерудицію, естетичний смак тощо. Покликанням освіти є забезпечення постійного розвитку особистості шляхом виховання здібності мислити критично і неупереджено.

Визначення мети Чиказької експериментальної школи-лабораторії знаходимо у «Плані організації початкової школи при університеті»: «Метою школи є сприяння дитині у перекладі її сил та здібностей на мову соціальних еквівалентів; визначення того, до яких звершень у соціальному житті ці потенції можуть привести дитину. Це передбачає:

1. Такий інтерес до інших людей, який втілюється у чутливості до їхніх потреб – доброзичливості, почутті такту.

2. Таке розуміння соціальних відносин, яке дасть можливість індивіду висувати ідеї та цілі суспільного характеру.

3. Такий вольовий контроль над власними силами, який дозволить індивіду стати діяльним громадянином суспільства» (Dewey, 1895).

Характерно, що до 1899 р., коли «План організації початкової школи при університеті» був уперше опублікований, до цього він існував лише у машинописному варіанті, з красномовним приписом Дж. Дьюї на першій сторінці: «Цей матеріал надрукований приватно, не призначений для публікації і потребує відповідного поводження. Його слід сприймати як визначення загального напрямку роботи, а не як жорстку регламентацію» (Dewey, 1895).

Таким чином можна дійти висновку, що до початку експерименту Дж. Дьюї не бажав обмежувати себе та педагогічний колектив школи-лабораторії негнучкими схемами і формулюванням, залишаючи простір для педагогічної рефлексії та творчості. Вважаємо це практичним втіленням поглядів Дж. Дьюї на процеси цілепокладання в освіті, визнанням творчого та відкритого характеру цих процесів, свідченням антидогматизму, інтелектуальної неупередженості, гнучкості самого Дж. Дьюї як педагога.

Новаторськими були також підходи Дж. Дьюї до визначення змісту освіти й наукового обґрунтування критеріїв його відбору. У традиційній «школі знань», зазначав педагог, змістом освіти є програма, яку учням слід повністю засвоїти: «Курс навчання складається з інформації, розподіленої за окремими галузями знань, кожна з яких, у свою чергу, розбивається на уроки – окремі порції повного обсягу знань. У XVII столітті цей обсяг був ще незначним і можливість оволодіння енциклопедичними знаннями однією людиною була цілковито реальною. Однак, на рубежі XIX–XX століть сума знань, накопичених людством, збільшилася настільки, що оволодіння ними у повному обсязі стало неможливим. Але ідеал шкільної освіти у порівнянні з XVII століттям майже не змінився: провідним принципом формування

навчальних планів у закладах освіти усіх типів – від школи до коледжу – залишається оволодіння мінімумом інформації у кожній галузі знань» (Дьюї, 2003). Кінцевий продукт укладання навчальних програм і планів за таким принципом Дж. Дьюї влучно порівнював з клаптиковою ковдрою, а очевидними наслідками називав перевантаженість програм і учнів, які мають їх виконувати, вузьку спеціалізацію, фатальну для самої ідеї освіти (Дьюї, 2003).

За переконанням Дж. Дьюї, «зміст освіти складається з фактів, які спостерігають, згадують, обговорюють, про які читають, та з ідей, які з певною метою висувають у процесі розвитку ситуації» (Dewey, 1963). Дж. Дьюї також формулює два принципи відбору та систематизації змісту шкільної освіти: «Усе те, що може бути назване навчальним предметом – арифметика, історія, географія... має видобуватися з життєвого досвіду. Але виявлення матеріалу для навчання у межах досвіду – це тільки перший крок. Наступним є прогресування того, що вже пережито, у більш повну і більш організовану форму, яка поступово наближується до того виду, у якому навчальний предмет сприймається кваліфікованою зрілою особистістю» (Dewey, 1963).

Як бачимо, два вищезгадані принципи органічно пов'язані, адже перший – виявлення матеріалу навчання у повсякденному досвіді учнів – означає, що вже наявний досвід або вміння стає відправним пунктом для наступного етапу навчання. Другий принцип відбору полягає у поступовому зростанні та конструктивному розвитку матеріалу навчання. Дж. Дьюї простежує три етапи генезису знань у межах досвіду учнів: «На першому етапі знання є втіленням потенціалу інтелекту – енергії для виконання дій – і виявляються у знайомстві з речами. Потім цей матеріал поступово поглиблюється за рахунок отримання нової інформації. Нарешті вона раціонально і логічно систематизується і досягає того, що називається «рівнем експерта» (Дьюї, 2003).

Планування педагогічного процесу Чиказької експериментальної школи-лабораторії відбувалося відповідно до вищезгаданих принципів відбору й організації змісту освіти. Зокрема, навчальні плани з математики показують, як із поступовим ускладненням досвіду учнів збагачується та розширюється матеріал навчання. При плануванні роботи у наймолодших групах (I, II) педагоги школи-лабораторії виходили з того, що коли 4-річна дитина приходить до школи, вона вже знайома з так званим «мовним аспектом» цифр на кшталт ігрових лічилок, а от суто технічними навичками лічби ще не володіє. Перші уроки лічби відбувалися, коли під час застеляння столу учням слід було порахувати ложки, виделки, тарілки та чашки. Діти з III групи готували собі каші, соуси з ягід та яблук, варили компоти і, відповідно, їм слід було вчитися важити цукор, вимірювати чашками інгредієнти, порівнювати, складати пропорції, уміти користуватися годинником. Будівництво «ферми» у пісочниці (групи IV та V) вимагало знань таблиці множення та ділення. Систематичне викладання алгебри й геометрії відбувалося у IX та X групах і

передбачало вміння підносити до ступеня, добувати корінь, виконувати дії з радикалами. Необхідність оволодіння цими знаннями впливала з учнівських спостережень за рухом Сонця, з вимірювання географічної широти, на якій знаходиться Чикаго тощо (Wirth, 1979).

Аналіз навчальних планів Чиказької школи-лабораторії з англійської мови та літератури так само засвідчує відповідність між зростанням життєвого досвіду учнів і оволодінням ними більш складним навчальним матеріалом. Так, наймолодші, 4-річні школярі розповідали у класі про справи, які вони зазвичай виконували вдома, ділилися враженнями про власні подорожі й екскурсії, інсценували уривки з казок та оповідань, які їм читали вчителі. Після екскурсії до галантерейного магазину учні III гр. відтворили побачене у рольовій грі за участю «касирки», «продавця» та «покупців». Змістом текстів для читання, які розроблялися вчителями цієї групи, були епізоди шкільного та позашкільного життя дітей. З метою ознайомлення з працею та побутом пастухів, учням IV групи прочитали уривок з Біблії про Авраама та Лота. Діти зробили переказ цього епізоду, а потім власноруч набрали цей текст у шкільній типографії як матеріал для уроку читання. Паралельно із вивченням на заняттях з історії епохи великих географічних відкриттів, учні з V гр. читали оповідання про Марко Поло, Колумба, Магеллана, драматизувати їх, робили на їх основі усні повідомлення та письмові перекази. А учні VII гр. самостійно уклали і надрукували підручник з арифметики для молодших школярів. Матеріалом для задач у ньому стала власна діяльність учнів у майстернях, на заняттях куховарством, під час спостережень за рослинами та природними матеріалами (Wirth, 1979).

Наведені вище приклади показують, що у педагогічному процесі Чиказької школи-лабораторії програма навчання розглядалася не як самоціль, а засіб сприяння розвитку та зростанню дитини. Вона також засвідчує практичну доцільність ідеї Дж. Дьюї про те, що зміст освіти має завжди виходити з теперішнього досвіду учнів і бути пов'язаним з ним.

Розглядаючи освіту і виховання як розвиток і зростання, які не мають фіксованої мети, Дж. Дьюї, проте, застерігає, що зосередження на більш вузькій цілі, ніж зростання, призведе до надмірного акцентування методів навчання і до хибного ототожнення методу взагалі з технічною інструкцією. З цього приводу Дж. Дьюї зазначає: «Метод – це затвердження шляху, де результати досвіду розвиваються найбільш ефективно та плідно» (Дьюї, 2003). Принагідно зазначимо, що Дж. Дьюї розрізняє метод викладання і метод учіння. Останній полягає в практичному оволодінні учнями методу рефлексивного мислення. Метод викладання (або метод вчителя) вимагає створення середовища, яке б найбільш ефективно сприяло рефлексії учнів: «Поліпшення методів викладання й учіння полягає в концентрації на умовах, які сприяють розвитку мислення» (Дьюї, 2003). Основні характеристики методу, на думку Дж. Дьюї, ідентичні основним характеристикам рефлексії.

Вони виявляються, по-перше, коли у досвіді учня постійно перебуває діяльність, у якій він особисто зацікавлений; по-друге, у межах цієї ситуації існує проблема, яка виступає стимулом мислення; по-третє, коли учень має нагоду перевірити свої ідеї на практиці, зробити їх значення очевидним і відкрити для себе їхню цінність (Дьюї, 2003).

Такий підхід до визначення сутності методу з позиції філософії прагматизму безпосередньо вплинув на методичне забезпечення педагогічного процесу Чиказької експериментальної школи-лабораторії. Вивчення джерельної бази показало, що педагогічний колектив школи надавав перевагу активним методам навчання (хоча словесні методи повністю не виключалися): 1) проблемний, 2) пошуковий методи, 3) «метод відкриттів», 4) спостереження та досліди, 5) самостійна робота учнів з матеріалами.

Як відомо, зміст освіти, форми і методи навчання обумовлюються дидактичними принципами, закладеними в основу навчально-виховного процесу. Саме тому дослідження теоретико-методичної моделі педагогічного процесу Чиказької школи-лабораторії потребує визначення і розкриття провідних принципів в організації діяльності цього навчального закладу.

Аналіз наукових джерел дає підстави обґрунтувати наступні дидактичні принципи, які були втілені і проходили експериментальну перевірку у діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії:

- навчання через діяльність;
- принцип проблемності навчання;
- принцип наочності;
- принцип доступності;
- принцип свідомості й активності;
- принцип індивідуалізації навчання;
- принцип гри.

Навчання через діяльність виступає ефективним інструментом забезпечення цілісності пізнавальної діяльності й всебічного розвитку дитини. «Навчання через діяльність – ось гасло, яке найбільш повно підсумовує сучасні спроби пов'язати школу зі справжнім життям. Найскладніший урок, який приходить до дитини, це урок практичний: учень повинен навчитися пристосовуватися до людей та до роботи і, якщо тут його спіткає невдача, то ніяка кількість книг не зарадить їй», зазначав Дж. Дьюї (Dewey J., Dewey E., 1915). Педагогічна цінність навчання у процесі діяльності, на думку вченого, полягає в тому, що діти намагаються самостійно знайти відповіді на питання та подолати проблеми, які при цьому виникають. Адже ще Аристотель стверджував: «щоб зробити якісь речі, необхідно їх вивчити, а щоб вивчати, необхідно їх зробити». Саме тому суттєвим недоліком традиційної американської школи Дж. Дьюї вважав неприпустимо мізерну частку трудового навчання у змісті освіти, відсутність майстерень, лабораторій, необхідного обладнання та матеріалів для самостійної роботи учнів. Отже,

провідним напрямом реформування дидактоцентричної школи Дж. Дьюї проголосив її перетворення у школу трудову шляхом забезпечення тісного зв'язку шкільної освіти з соціально-економічним життям суспільства.

Зазначимо, що педагогічною розробкою ідей трудової школи займалися Дж. Беллерс, Дж. Локк, Й. Г. Песталоцці, Р. Оцен, Р. Зейдель. У своїй праці «Трудове виховання як педагогічна та соціальна необхідність» Р. Зейдель висловив переконання у тому, що з усіх шкільних предметів саме педагогічно поставлена ручна праця має найбільший потенціал для всебічного розвитку духу і тіла дитини. Тому Р. Зейдель закликав до перетворення шкіл на «трудові об'єднання», але принагідно зазначав, що такі масштабні трансформації можливі лише у суспільстві, яке визнає працю основою всієї своєї культури. Р. Зейдель та його послідовники, педагоги-мануалісти (зокрема, А. Пабст та Х. Шерер) обґрунтували пріоритетне значення ручної праці емпірично доведеними висновками фізіології, які свідчили про існування взаємозв'язку між процесами мислення й інтенсивністю роботи м'язів і органів відчуттів. Так, моторні уявлення формуються при передачі в мозок людини різноманітних сигналів, які виникають під час гри, виконання ручних праць або художньої творчості, на основі відповідного мускульного відчуття. Недостатня кількість моторних уявлень гальмує розвиток спритності та точності руки, а «... спритність руки є той шлях, який веде до голови, саме тому навчання ручної праці є формою розумового виховання», зазначав А. Пабст (Зайчук, 2003).

Цілковито поділяючи цей висновок, Дж. Дьюї стверджував: «Відокремлення активності розуму від активності зовнішніх почуттів при спостереженні або від активності м'язів при конструюванні робить матеріал, що вивчається, академічним та абстрагованим і призводить до пасивного засвоєння істини чи то від учителя, чи з підручника» (Dewey J., Dewey E., 1915). Під приводом дотримання тиші та дисципліни на уроках дітей позбавляють можливості скористатися дієвими інструментами пізнання: руками і очима, перетворюють їх на інертних реципієнтів нав'язуваного дорослими змісту освіти, критично зазначав Дж. Дьюї, але освіта – це те, чим активно оволодівають, а не тільки те, що пасивно засвоюється органами чуттів.

Оволодіння новими знаннями виключно на книжковій основі стає в очах учнів формальною, внутрішньо не вмотивованою справою, яка виконується з остраху покарання і штучно стимулюється оцінками. Саме тому Дж. Дьюї вважав за необхідне, по-перше, скоригувати зміст підручників, а по-друге, змінити ставлення до них: «Відтепер учитель і підручник – не єдині наставники: руки, очі, вуха, фактично усе тіло стає джерелом пізнання» (Dewey J., Dewey E., 1915). Книги покликані стати довідниками і путівниками учнів, допомогти їм уникати помилок і марного витрачання часу. Виходячи з цього вчитель має створювати на уроках такі ситуації, з яких обов'язково

впливала б необхідність звернення учня до книги, підручника для вирішення своїх проблем, задоволення інтересів та дослідницьких потреб. «Інакше дитина звертається до книги без інтелектуального голоду, без жвавості, без запитального ставлення», наголошував Дж. Дьюї (Dewey, 1899).

Аргументуючи необхідність реформування традиційної школи шляхом запровадження активних методів навчання, Дж. Дьюї зазначав, що школа як соціальний інститут виникла у часи, коли промисловість була недостатньо розвиненою, а необхідні трудові навички прищеплювалися молоді виключно в сім'ї, де кожному належала певна частка роботи. З поступовим розвитком промисловості та процесів урбанізації ситуація радикально змінилася: досвід трудового виховання патріархальної (переважно аграрної) родини не відповідав новим реаліям життя і, відповідно, залишався незадіяним. Безумовно, Дж. Дьюї турбувало не невміння молоді прясти, варити мило чи стригти овець, а те, що при несформованих базових трудових навичках і вміннях молодому поколінню бракувало таких морально та соціально значущих якостей як спостережливість, творча уява, уміння співпрацювати, гармонійно узгоджувати думку і дію – тобто тих чеснот, які формуються при систематичній, внутрішньо вмотивованій трудовій діяльності.

Практичним утіленням принципу «навчання через діяльність» у роботі Чиказької експериментальної школи-лабораторії були «occupations» – інтегровані заняття, на яких діти виконували базові види праці суспільства: шиття, куховарство, роботи з деревиною або металом тощо. Оскільки успішна реалізація цих завдань вимагала оволодіння певними навичками, то навчання письма, математики, географії, історії, хімічних та фізичних властивостей матеріалів ґрунтувалося на практичній діяльності дітей і відбувалося в процесі її здійснення. З приводу цього Дж. Дьюї зазначав, що дитина приходить до школи-лабораторії, «щоб принести користь: готувати їжу, шити, працювати з деревиною та інструментами, оволодіваючи найпростішими навичками творчої праці; і саме навколо цієї трудової діяльності відбувається навчання письма, читання, арифметики тощо» (Dewey, 1901).

«Коли учень навчається у процесі діяльності», наголошував Дж. Дьюї, «він немов би знову розумово і фізично переживає відомі стани і явища, які зіграли важливу роль в історії людства; він іде тим же розумовим шляхом, який пройшли люди, що діяли в певній історичній ситуації... Коли ж головною «поживою» дітей стають відомості, отримані з книг, то реальність цих фактів є однаково нейтральною, адже у досвіді учнів немає жодного критерія для власних висновків про ці факти або для віри в них» (Dewey J., Dewey E., 1915). Дж. Дьюї ілюструє цю тезу розповіддю про урок, який відбувся у групі V (вік дітей – 8 років), на якому учні самостійно дійшли висновків про причини більш пізнього розвитку промислового виробництва бавовни в порівнянні з вовною. Так, діти працювали майже 30 хвилин, звільняючи бавовняні волокна від коробочок та насіння, а в результаті отримали менш ніж унцію (близько

30 г) бавовни. Учні на власному досвіді переконалися, що за один день доросла людина може очистити не більше фунта бавовни, і їм стало цілком зрозумілим, чому їхні пращури носили одяг з вовни, а не з бавовни. Доречно поставлені вчителем запитання, власні спостереження і роздуми допомогли учням зробити ще кілька «відкриттів», які пояснили причини випереджаючого розвитку виробництва й обробки вовни. По-перше, кліматичні та географічні умови на територіях поблизу Чикаго були найбільш сприятливими для утримання овець, ніж для культивування бавовни; по-друге, наочне порівняння довжини вовняного пасма (близько 3 дюймів) та бавовняного волокна (1/3 дюйма) теж пояснило пріоритетний розвиток вовняного виробництва; по-третє, при порівнянні фактури бавовни та вовни учні пересвідчилися у тому, що певна шорсткість, властива вовні, значно полегшує процес її прядіння (Dewey, 1899).

Наведений вище приклад засвідчує органічне поєднання у педагогічному процесі Чиказької експериментальної школи-лабораторії таких дидактичних принципів: 1) навчання через діяльність; 2) наочності та реальності навчального матеріалу; 3) «методу відкриттів», що є показником активності, 4) самостійності та критичного мислення учнів у процесі навчання.

Будь-яка «праця» – гончарство, шиття одягу, ткацтво чи миловаріння – є процесом узгодження інтелектуальної та практичної складових досвіду індивіда, адже як певна діяльність ця праця є явищем моторним, експресивним, але водночас вона передбачає постійну рефлексію, спостереження, інтелектуальну відповідальність за вибір інструментів й матеріалів.

Теоретичне обґрунтування інтеграції занять у педагогічний процес школи-лабораторії Чиказького університету знаходимо в інструменталістській версії філософії прагматизму, яка розглядає розвиток індивіда з таких позицій: 1) як взаємодію суб'єкта з матеріальним середовищем; 2) взаємовплив його психічної та соматичної структур; 3) як результат збагачення емоційної сфери особистості соціо-культурологічним змістом. У цьому контексті звернення Дж. Дьюї до занять стає цілком обґрунтованим.

Провідними теоретичними позиціями, які обумовили організацію педагогічного процесу школи-лабораторії навколо базових професій суспільства, Дж. Дьюї називає такі:

– заняття сприяють забезпеченню безперервності між шкільним та позашкільним життям учнів, оскільки вони є видами діяльності, з якими діти познайомилися вдома ще у дошкільному віці. До того ж, зазначає вчений, переважна більшість дитячих ігор є або копіюванням, або намаганням відтворити основні праці суспільства: шиття одягу, приготування їжі, будівництва житла. Дж. Дьюї та його однодумці прагнули зробити шкільне життя своїх учнів цікавим і значущим, але не шляхом потурання їхнім спонтанно виникаючим і швидкоплинним, нестійким інтересам. Саме тому

відбір «праць» для інтеграції у педагогічний процес був не випадковим: «Для школи повинні обиратися такі види діяльності, які є життєво важливими, такими, що задовольняють базові потреби людей в їжі, одязі, житлі. Їхня суспільна значущість неминуща. Вони викликають у дітей ширий інтерес і стимулюють їхні зусилля, адже це праці, які дорослі щодня виконують, виконували і мусять продовжувати виконувати» (Dewey, 1908);

– інтеграція «праць» у педагогічний процес початкової школи цілком відповідає особливостям етапу розвитку дитини у віці від чотирьох до 8,5 років, який Дж. Дьюї називав періодом моторно-експресивної діяльності. Виконання «праць» забезпечувало природний вияв чотирьох вроджених інстинктів дитини:

- 1) соціального (потреба у спілкуванні);
- 2) конструкторського (потреба у русі, грі);
- 3) дослідницького (потреба у пізнанні та освоєнні оточуючого світу);
- 4) експресивного (потреба у самовираженні засобами мистецтва).

«Будь-яка праця є виявом моторної діяльності, результатом роботи фізичних органів: очей, рук тощо. Але, разом з тим, вона вимагає безперервного контролю за матеріалами, планування і спостережень для успішного виконання практичної мети» (Dewey, 1899);

– систематичне залучення до виконання базових праць може докорінно змінити ставлення учнів до навчання у школі. Діти зрозуміють, що школа не ізольована від реалій суспільного життя, що знання, уміння та методи розумової діяльності, якими вони опанували у класі, нічим не відрізняються від тих, якими користуються їхні батьки, місцева громада і людство в цілому.

Постановка «праць» у центр організації педагогічного процесу Чиказької експериментальної школи-лабораторії не тільки ознаменувала рішучий відхід Дж. Дьюї від традиційної шкільної теорії і практики і стала визначною педагогічною відзнакою цього експериментального освітнього закладу, але й викликала різку критику з боку теоретичних опонентів Дж. Дьюї, представників педагогічного традиціоналізму (зокрема, У. Харріса, І. Кандела та Ч. Беглі). Вони звинуватили Дж. Дьюї у невиправданому акцентуванні практичного, а на їхній погляд, утилітарного аспекту освіти, переоцінці фізичної активності учнів та прихованому антиінтелектуалізмі навчального плану Чиказької школи-лабораторії. Полемізуючи з традиціоналістами, Дж. Дьюї наголошував на загальноосвітньому характерові «праць», адже у його школі шиття, теслярство або куховарство ніколи не розглядалися як окремі предмети, а виключно як «активні центри наукового ознайомлення з природними матеріалами та процесами, відправними пунктами для усвідомлення дітьми історичного прогресу людства» (Dewey, 1899).

Як бачимо, Дж. Дьюї не обстоював необхідність вузькопрофесійної підготовки учнів, тобто, оволодіння певним ремеслом. «... Головне і найважливіше завдання виховання – не підготовка до певних професій чи

знань, а розвиток живого й активного інтересу до обраного заняття (адже кожна людина, якщо не бажає бути зарахованою до числа громадських паразитів, повинна трудитися); усвідомлення наукового і суспільного значення цього заняття. Школа не повинна займатися підготовкою до заробітків, але, якщо люди зазвичай зайняті здобуванням хлібу насущного, то потрібно, щоб вони з розумінням і сумлінністю вели домашнє господарство, піклувалися про дітей, працювали на фермі, у майстернях і свідомо брали участь у політичних справах демократії, створеної розвитком промисловості» (Dewey J., Dewey E., 1915).

Розкриваючи сутність відмінностей між професійними та трудовими школами (а до останніх, за задумом Дж. Дьюї, належала і школа-лабораторія), американський педагог вказує: головною метою професійної освіти є оволодіння учнями необхідним обсягом відомостей та навичок, потрібних їм для засвоєння певного ремесла, яке і виступає предметом навчання. У цьому випадку, зазначає Дж. Дьюї, акцентується суто технічний аспект навчання і педагогічний потенціал праці не виявляється, адже у центрі діяльності професійних шкіл знаходиться кінцевий результат, як-то: уміння учнів виробляти певний продукт чи маніпулювати інструментами, а процесуальна сторона досягнення цього результату – поступове зростання і розвиток розумових, фізичних та моральних якостей учнів – залишається поза увагою школи. Натомість, у центрі уваги трудової школи знаходяться не запити професії чи ремесла, а інтереси особистості, що виховується. Маючи на меті гармонійний розвиток учнів, трудова школа наочно демонструє їм органічний зв'язок праці з культурним прогресом людства, робить її висхідним пунктом для формування холистичного світосприйняття та всебічного розвитку дітей, які «привчаються володіти простими інструментами: ножицями, ножем, голкою, рубанком, пилкою, і в них зароджується і вже ніколи не зникає захоплення знаряддями праці... Безмежний простір відкривається дитині ініціативній, винахідливій. А мрійливі, непрактичні діти проймаються повагою до ручної праці, набувають навичок, що допомагають їм пристосуватися до реалій життя» (Dewey J., Dewey E., 1915).

Таким чином, можливо дійти висновку, що психолого-педагогічною основою педагогічного процесу Чиказької експериментальної школи-лабораторії Дж. Дьюї є принцип навчання через діяльність, при чому трудова діяльність учнів це не тільки метод, а й зміст навчання, формою і засобом реалізації цього принципу виступає трудова школа.

Згідно інструменталістської версії філософії прагматизму процеси мислення є засобом боротьби людини за існування, фактором, який відображає рівень її розвитку, і саме завдяки мисленню індивід постійно поглиблює і збагачує свій досвід. Дж. Дьюї був переконаний, що людина мобілізує весь свій інтелектуальний потенціал і набуває вмінь приймати самостійні рішення тільки при зіткненні з певною проблемою чи проблемами. Безперечно, що

традиційна школа, де панували вербалізм, авторитарні педагогічні відносини і яка розглядала розвиток мислення як передачу готових істин від учителя до учнів, була неспроможна підготувати самостійно і неупереджено мислячих молодих людей.

Однією з найважливіших цілей виховання і освіти Дж. Дьюї називає розумовий розвиток дітей, який передбачає формування наукового або рефлексивного мислення, адже «природний стан дитинства, який відзначається жвавою допитливістю, багатою уявою і жагою досліджень, є дуже близьким стану наукового мислення» (Dewey, 1991).

На думку Дж. Дьюї, процес рефлексії передбачає не просто «потік ідей», а таку їхню послідовність, коли кожна ідея ґрунтується на попередній і, в свою чергу, визначає наступну. Таким чином, активний, наполегливий і уважний розгляд будь-якої думки або припущення у світлі засад, на яких вони ґрунтуються, та аналіз подальших висновків цього розгляду і є рефлексивним мисленням. Якщо ж висунута ідея або припущення приймаються одразу і беззаперечно, вказує Дж. Дьюї, то ми маємо справу з некритичним мисленням, адже «рефлексивне мислення завжди більш-менш неспокійне, бо воно порушує інертність, здатну приймати думку лише за її зовнішніми якостями. Підтримання стану сумніву та здійснення систематичного і повільного дослідження – такими є суттєві елементи мислення» (Dewey, 1991).

Дж. Дьюї розглядає процес рефлексивного мислення як послідовність окремих етапів. Зокрема, початковий стан невизначеності, сумніву, вагання, який, відповідно, передбачає наявність альтернатив, поступово призводить до пошукового стану або стану дослідження, на якому складається план вирішення проблеми.

Отже, на думку Дж. Дьюї, процеси мислення вимагають наявності певного резерву фактів з досвіду індивіда, на основі якого формуються уявлення та послідовність упорядкування цих уявлень.

На основі прагматичного твердження про єдність пізнання і діяльності індивіда Дж. Дьюї визначає п'ять логічних стадій «повного акту мислення»:

- 1) зіткнення з проблемою;
- 2) чітке визначення проблеми;
- 3) висунення гіпотези про можливе вирішення проблеми;
- 4) детальна розробка гіпотези;
- 5) практична перевірка гіпотези, яка призводить до її прийняття чи відхилення (Dewey, 1991).

Організація педагогічного процесу школи-лабораторії Чиказького університету відбувалася у відповідності з вищезгаданими стадіями акту мислення, причому кожна з них розглядалася як окремий етап навчання, для якого визначалися його зміст, функції учнів та вчителя.

Так, змістом першого етапу навчання вважалося заохочення учнів до дослідження, роль учителя полягала у стимулюванні дітей до пошуку

проблеми. Найсуттєвішою рисою другого етапу навчання було правильне формулювання проблеми, для чого учень мав зібрати факти, а вчитель допомагав йому у цьому. На третьому етапі при висуненні гіпотези у фокусі уваги перебував вибір шляхів для вирішення проблеми. Пошук можливих рішень здійснювали самі учні за допомогою вчителя. Змістом четвертого етапу є логічна перевірка гіпотези. Учні подумки аналізують її наслідки, а функція вчителя – консультативна. На останньому, п'ятому етапі, коли гіпотеза перевіряється емпірично, учні проводять спостереження або досліди, а вчитель консультує і контролює їхню діяльність.

Визначені Дж. Дьюї етапи процесу навчання спрямовані на формування і розвиток самостійного мислення, на виховання критичного ставлення до апріорних тверджень та будь-яких догм, тобто – на інтелектуальний розвиток учнів. Загальною основою для всіх етапів навчання виступають минулий досвід та вже наявні знання дитини. У процесі навчання, зазначає Дж. Дьюї, учень має уподобитися вченому, який долаючи труднощі, самостійно здобуває нові знання і поширює власний досвід.

Ця теза Дж. Дьюї може бути проілюстрована епізодом з уроку історії, який відбувся у IV групі школи-лабораторії. При обговоренні умов життя первісної людини постало питання: «А що б трапилося, якби у своїх мандрах плем'я кочівників зіткнулося б з перешкодою, скажімо, бурхливим потоком?» Майже однотайно учні запропонували побудувати міст. А от у виборі способів його спорудження єдиного висновку не дійшли. Кожен учень обстоював власну гіпотезу. Найбільш слухні пропозиції визначилися після того, як діти спробували побудувати мініатюрний міст у пісочниці, використовуючи примітивні знаряддя на кшталт тих, якими користувалися їхні прадавні пращури (Wirth, 1979).

Ще один зразок практичного втілення принципу проблемності у навчанні знаходимо у спогадах міс Л. Раньон, учительки V групи. Вона згадує урок, на якому учні намагалися визначити єдиний стандарт для вимірювання довжини та відстані. Учителька прочитала дітям оповідання про давнього фінікійця, який прийшов на базар купити відріз тканини. Спостережливий чоловік помітив, що тканини вимірювалися відстанню між середнім пальцем руки та ліктем. Саме тому він вирішив купити тканину в найвищого з усіх купця, оскільки в нього були найдовші кінцівки. Помітивши це, купці зібралися на раду. Учителька запропонувала учням спрогнозувати і пояснити можливі відповіді купців. Варіанти відповідей були діаметрально протилежними: одні вважали, що одиницею виміру має бути довжина руки найвищої на зріст людини, інші, навпаки, пропонували вимірювати руку найменшої. Після жвавої дискусії учні вирішили брати за зразок людину середнього зросту, а решті купців виготовити рейки такої ж довжини (Wirth, 1979).

Принагідно зазначимо, що Дж. Дьюї не абсолютизує необхідність задіяння всіх етапів повного акту мислення на кожному уроці, оскільки це може спричинити штучну «механізацію» та формалізацію процесу навчання.

На підставі сказаного вище, можливо дійти висновку, що активне використання принципу проблемності у навчанні виступає показником самостійності, активності й творчого мислення учнів школи-лабораторії. У більш загальному розумінні інтеграція цього принципу в діяльність цього експериментального освітнього закладу є практичним втіленням тези Дж. Дьюї про те, що процес навчання є процесом творіння, конструювання знань, а не їхнього механічного засвоєння.

Застосування принципу наочності в педагогічному процесі Чиказької експериментальної школи-лабораторії ґрунтувалося на єдності процесів сприйняття, осмислення й узагальнення учнями навчального матеріалу. Функції наочності варіювалися відповідно до конкретних умов навчання (дидактичні завдання, особливості матеріалу, що вивчається). Так, якщо завдання полягало в отриманні відомостей про зовнішній вигляд об'єкта або його структуру, школярі могли самостійно отримати необхідну інформацію з власних спостережень. Якщо ж дидактичне завдання полягало в усвідомленні зв'язків і відносин між ознаками об'єкта чи об'єктів (тобто у формуванні наукових понять), то у цьому випадку засоби наочності слугували опорою для визначення цих зв'язків, способом ілюстрації та конкретизації цих понять.

Як відомо, Я. А. Коменський сформулював «золоте правило»: усе, що можна, надавати для сприйняття чуттям. Автор «Великої дидактики» та першого в історії ілюстрованого підручника «Світ чуттєвих речей в малюнках» (1656) також стверджував, що «вивчення слів та речей має бути або наочним, або ніяким».

Поглиблене розкриття принципу наочності було здійснене Й. Г. Песталоцці, який розробив так звану абетку спостережень або абетку зорового сприйняття Й. Г. Песталоцці. Вона складалася з послідовності вправ, які сприяли формуванню вмінь встановлювати і вербально визначати характерні ознаки предметів або явищ, групувати їх за спільними рисами, поєднуючи у такий спосіб минулий досвід учнів і той, що набувається. Й. Г. Песталоцці вважав, що самі по собі органи чуттів постачають людині хаотичну інформацію про оточуючий світ. Виходячи з цього покликанням навчання є упорядкування спостережень, розмежування різномірних речей, поєднання близьких, тобто формування в учнів понять. Як бачимо, Й. Г. Песталоцці збагатив зміст принципу наочності, пов'язавши його з завданнями розвиваючого навчання.

На рубежі XIX–XX століть процеси реформування традиційної «школи знань» актуалізували і наповнили новим змістом використання наочності в навчальному процесі. Педагоги-реформатори розглядали її як дієвий засіб поєднання школи з реальним життям, протидією абстрактному, педагогічно

необґрунтованому змісту освіти та вербально-схоластичним методам навчання.

До того ж, зазначав Дж. Дьюї, активне використання засобів наочності, особливо у початковій школі, має вагоме психологічне обґрунтування. Діти молодшого шкільного віку мислять конкретно, і, відповідно, їхні мислення та пам'ять розвиваються на наочно-діяльній основі, а підвалини логічного мислення та оперування абстрактними категоріями ще тільки закладаються, вказував педагог.

Оскільки діти мислять конкретно, то у школі вони мають бути оточені «постійно поширюваним світом речей, які мають реальне значення для учнів і які вони можуть спостерігати, вивчати, реконструювати» (Аносов, 2003). Це предмети, образи, фарби, звуки, форми, тобто усе, що учні можуть побачити, почути, до чого можуть доторкнутися. Засоби наочності, наголошує Дж. Дьюї, допомагають дітям молодшого шкільного віку накопичити певний запас слів, виразів, понять, а це збагатить їхню пам'ять та поступово підготує до сприйняття навчального матеріалу вже на словесно-логічній основі. Але, вказує Дж. Дьюї, педагогічно поставлене використання наочності передбачає не тільки формування в учнів звички до спостережень, але й уміння розповісти про побачене, пояснити його зміст. Таким чином Дж. Дьюї доходить висновку, що наочний метод навчання, по-перше, відповідає особливостям дитячого розвитку; по-друге, дає конкретні, чіткі та повні знання; по-третє, спонукає учнів до самостійних припущень і висновків, умотивовує інтерес дітей до навчання; і, по-четверте, розвиває їхню уяву, творчі здібності.

Саме тому невід'ємною складовою педагогічного процесу Чиказької експериментальної школи-лабораторії були різноманітні екскурсії та виїзди на природу. Зокрема, у 1896–1897 навчальному році щопонеділка виділялися півтори години на екскурсії до Колумбійського природничого музею (нині – Музей природничих наук та промисловості). Однак Дж. Дьюї зазначав, що «жодна кількість уроків із застосуванням наочності, спрямованих на повідомлення певної інформації, ніяким чином не може замінити знайомство з рослинами в садку, з тваринами на фермі, знайомства в умовах реального перебування серед них та піклування про них. Жодне тренування органів чуттів у школі, яке виконується задля самого тренування, не витримає конкуренції зі жвавістю та повнотою почуттів, викликаних безпосередньою участю у повсякденних справах» (Dewey, 1899). Отже, молодшим групам школярів була виділена земельна ділянка у Джексон парку на Лісовому острові, де вони висаджували рослини, доглядали їх та вели спостереження за сезонними змінами у природі. Старші учні регулярно відвідували лабораторії Чиказького університету, де на практиці знайомилися з роботою різних наукових приладів (інтерферометру, спектроскопу тощо), ставили навчальні експерименти. Регулярними були екскурсії до більш віддалених місць – у кар'єр на Кам'яному острові, де учні вивчали зразки ґрунтів та їхню

структуру; на прядильну фабрику для ознайомлення з послідовністю обробки бавовни; до родовищ глини у передмісті Чикаго Равінії; до Міллер Стейшн, де учні спостерігали пісочні дюни та пейзаж, близький до пустельного; за межі міста, де вивчалися ландшафт, флора і фауна прерій.

Незважаючи на критичні зауваження окремих батьків, які ставили під сумнів користь від екскурсій, вмотивовуючи це тим, що такі види роботи втомлювали учнів і забирали багато часу, екскурсії та виїзди на природу залишалися важливим засобом запровадження принципу наочності у педагогічному процесі Чиказької експериментальної школи-лабораторії до останніх днів її функціонування.

Варто відзначити активне використання принципу гри в педагогічному процесі Чиказької експериментальної школи-лабораторії, який Дж. Дьюї називав принципом непрямого навчання. Ігрова діяльність учнів пронизувала весь навчальний процес школи-лабораторії. Розглядаючи гру як важливий принцип побудови навчального процесу, а також метод навчання і виховання, Дж. Дьюї обстоював необхідність інтеграції гри у педагогічний процес школи-лабораторії таким чином:

а) оскільки очолювана Дж. Дьюї школа була переважно початковою, використання інстинкту гри у навчанні надавало можливість невимуснено поєднати шкільне і позашкільне життя учнів відповідно до нахилів та інтересів дітей молодшого шкільного віку;

б) гра – важливий фактор розвитку мислення дитини. Коли під час гри певні предмети стають знаками і починають являти собою інші речі (камінь означає стіл, листок дерева – тарілку, жолудь – чашку тощо), гра перестає бути лише виявом моторної діяльності, а перетворюється на процес, який розвиває розумові здібності та уяву дитини (Dewey, 1991). Використовуючи у процесі гри фізичні речі, діти потрапляють, за словами Дж. Дьюї, у «широкий світ понять, природних та соціальних, які викликані цими речами. Діти наповнюють ці фізичні реалії ідеальним змістом. У такий спосіб визначається і формується світ понять, запас концепцій, найбільш суттєвих для інтелектуального розвитку» (Dewey, 1991).

У будь-якій грі, зазначає Дж. Дьюї, простежується організаційна структура, послідовність: початок, середина, кінець. Кожному етапу гри властивий певний розпорядок, дотримання якого і робить гру єдиним цілим. Притаманні іграм ритмічність, дух змагання і, водночас, взаємодія збагачують досвід дитини і справляють на неї значний виховуючий вплив. Саме тому, резюмує Дж. Дьюї, не має нічого дивного у відкритті, зробленому ще Платоном, і «перевідкритому» Фребелем у ранньому дитинстві гра є головним, а, можливо, і єдиним методом навчання.

У часописі «The Elementary School Record», який висвітлював діяльність школи-лабораторії, Дж. Дьюї обґрунтував і довів до науково-педагогічного та громадського загалу низку принципів організації та спрямування ігрової

діяльності учнів, які знайшли відображення у педагогічному процесі очолюваного ним закладу.

Для того, щоб ігри по-справжньому розвивали та виховували дитину, наголошував педагог, їхній зміст має поступово ускладнюватися таким чином, щоб гра природно і невимушено переходила у стан роботи. Цю вимогу Дж. Дьюї науково обґрунтував. Вона повністю відповідає віковим особливостям дитячого розвитку, адже з поступовим дорослішанням дитина більше не задовольняється вигаданим змістом речей, а вимагає відповідності змісту предмета його формі. Так, власноручне виготовлення мініатюрного візка справляє значно більше враження на дитину і ефективніше сприяє її розумовому розвитку, ніж проста готовність уявити будь-який предмет цим візком. Участь у сервіруванні справжнього столу справжнім посудом приносить дитині більше задоволення, ніж гра з листочками-тарілками та столом-каменем. До того ж, дотримання вищезгаданого принципу не дасть дитині надовго затриматися у стані вільної мрійливості і не закріпить звичку жити у світі фантазій усупереч реальності та здоровому глузду (Dewey, 1990).

Інтеграція базових видів праць суспільства в педагогічний процес Чиказької школи-лабораторії надавала можливість природно гармонізувати ігрову та трудову діяльність учнів. Зокрема, наймолодші діти з I та II груп залучалися до рольових ігор, у яких вони відтворювали основні господарчі справи, обслуговуючі види діяльності, з якими ознайомилися у своїх родинях – приготування їжі, накривання столу. Поступово зміст ігор збагачувався, і в них діти відтворювали своє розуміння зв'язків і взаємодії сім'ї й місцевої громади, тому типовими для перших двох років навчання були ігри в «дім», «магазин», «листоношу», «молочника». Учні також власноруч робили будиночки для ляльок і умебльовували їх. Під час цих ігор у них виникали питання, на які вони шукали відповіді або самостійно, або за допомогою вчителя: «Як виникла ця праця?», «У чому її зміст і суспільне значення?».

Учні III групи продовжували ознайомлення з базовими видами праці в іншому, більш глибокому аспекті. Вони вивчали харчові продукти, бавовну, вовну, деревину та метал як матеріали для приготування їжі, шиття одягу, будівництва, розглядаючи їх спершу як сировину, а потім як кінцевий продукт. Навчання відбувалося у процесі гри, яку Дж. Дьюї у цьому контексті визначив як активне, конструктивне ознайомлення з матеріалами, яке не має довгострокової мети. Таке визначення гри, наголошував Дж. Дьюї, є цілковито обґрунтованим психологічно, адже у цьому віці свідомі зусилля і увага ще не розвинені, хоча дитина витрачає багато енергії і зосереджена на виконанні певного проекту. «Уявлення дитини у цьому віці втілюється головним чином у її діяльності, а не у мові. Саме тому їй слід грати у фермера, ковбоя, шахтаря і у такий спосіб виконувати певний вид праці, зміст якої дитина розуміє; і грати слід з реальними, а не з удаваними матеріалами; хай її фермою буде пісочниця розміром 4 на 6 футів, маслоробнею – скляна пляшка, у якій дитина збиває

вершки, а таж сама пісочниця іншим разом перетвориться на шахту, з якої видобувають руду» (Dewey, 1991). У «Плані організації початкової школи при університеті» Дж. Дьюї називає це принципом непрямого навчання, «коли увага зосереджується не на ідеї навчання, а на виконанні по-справжньому значущого завдання» (Dewey, 1895).

Для того, щоб гра вела до духовного зростання дитини, а не перетворювалася на просту забаву, Дж. Дьюї радив своїм колегам-педагогам школи-лабораторії відверто відповісти на два запитання і за результатами відповідей на них або використовувати інстинкт гри на уроці, або відмовитися від цього як від педагогічно необґрунтованої діяльності і звернутися до гри у більш слушний момент:

1. Чи відповідає запропонована гра природним потенціям дитини, які зріють і прагнуть свого вияву?

2. Чи дасть ця гра такий вихід цим потенціям, який піднесе дитину на вищий щабель свідомості та діяльності, або просто схвилює дитину і залишить на тому самому рівні, додавши лише певну частку нервового збудження та снаги до ще більшого збудження у майбутньому?

Інколи ігрова діяльність ініціювалася самими учнями, а сюжет ігор будувався безпосередньо на матеріалі уроку. Маргарет Хобліт, учителька англійської мови та латини, яка працювала у IV групі, згадує: «Матеріалом для напрочуд вдалого уроку стала розповідь учнів про виготовлення ними моделі ткацького верстаку. Діти називали слова, переважно назви знарядь чи інструментів, а я записувала їх на дошці. Потім одні учні вибирали зі списку певні слова, а іншим треба було показати, як працює це знаряддя чи інструмент, або навпаки, вони вказували на дошці і читали слова, які відповідали діям, що виконувалися їхніми товаришами. Діти були у захваті від такої гри і навіть вигадали для неї назву – «складання інструмента до майстерні». А троє хлопчиків попрохали мого дозволу щоразу перед написанням слів «купувати» відповідний інструмент у мене. При цьому вони цілком серйозно та поважно «сплачувати» удавані гроші, просили ретельно запакувати покупку і належним чином доставити за їхніми адресами (Wirth, 1979). Високо поцінуюючи педагогічний потенціал гри як принципу і методу навчання, Дж. Дьюї наголошував: «Гру не можна ототожнювати з будь-якою зовнішньою діяльністю дитини. Вона радше є показником дитячої розумової діяльності в усій її повноті та єдності. Гра – вільний вияв, тренування всіх сил, думок і фізичних рухів дитини з втіленням у формі, що її задовольняє, власних уявлень та інтересів» Dewey, 1902).

Варто відзначити органічну єдність вищезгаданих дидактичних принципів у педагогічному процесі Чиказької експериментальної школи-лабораторії. Вони утворюють цілісну систему і знаходяться у тісному взаємозв'язку. Так, навчання в процесі діяльності робить його наочним та ставить учнів перед необхідністю самостійно вирішувати проблеми, що при

цьому виникають; таку ж необхідність мислити критично і неупереджено викликає і доречне застосування наочності, а педагогічно поставлена ігрова діяльність учнів з використанням у її процесі реальних предметів, поступово переростає у стан практичної діяльності.

Провідні принципи розробленої Дж. Дьюї моделі педагогічного процесу – навчання у процесі діяльності; принцип проблемності навчання; принцип гри; виразної наочності, активності і самостійності – стали радикальними альтернативами традиційній американській «школі знань». До того ж на початку ХХ століття реформаторська педагогічна діяльність Дж. Дьюї спричинила широкий новаторський рух в освіті США.

Суттєвим здобутком науково-педагогічної спадщини Дж. Дьюї слід уважати розроблену ним концепцію соціалізації, теоретичним підґрунтям якої була інструменталістська версія філософії прагматизму. Так само як прагматизм виступив на противагу традиційному ще з часів давньогрецьких філософів дуалізму духа та матерії, ідеального та матеріального, так і філософія освіти Дж. Дьюї прагнула гармонійного узгодження цілеспрямованого й неформального виховання (імпліцитні соціалізуючі впливи середовища), щоб у такий спосіб зняти протиріччя між цими двома шляхами розвитку особистості.

Хоча Дж. Дьюї не вживав безпосередньо термін «соціалізація», його визначення сутності виховання, які знаходимо у програмній роботі вченого, своєрідному маніфесті педагогічного прагматизму «Моє педагогічне кредо» (1887), акцентують важливість і необхідність підготовки молоді до успішної діяльності у суспільстві і виконання базових соціальних функцій. У вищезгаданій праці Дж. Дьюї декларує: «Я переконаний, що усе виховання відбувається через участь особистості у суспільній свідомості нації. Єдино правильне виховання відбувається через пробудження вроджених сил дитини, через вимоги того соціального оточення, в якому вона опиняється. Цими вимогами вона спонукається діяти як член певної єдності, спонукається до відходу від своєї початкової обмеженості в діяльності та почуттях, та до оцінювання себе з точки зору користі тієї групи, до якої вона належить. ... Школа є головним чином суспільною установою. Якщо виховання є соціальним процесом, то школа – це просто форма суспільного життя, де сконцентрована вся та діяльність, яка найбільш ефективно підведе дитину до користування успадкованими багатствами попередніх поколінь та до використання власних сил на користь суспільства» (Дьюї, 1998). Як бачимо, за переконанням Дж. Дьюї, реалізація мети виховання – соціалізація – є запорукою як особистого життєвого успіху молодого покоління, так і соціального прогресу в цілому.

Особливість розуміння соціалізації Дж. Дьюї полягає насамперед у тому, що в центр він ставив дитину, а не соціальні процеси. До фундаментальних

засад теорії соціалізації Дж. Дьюї, які проходили експериментальну перевірку у школі-лабораторії Чиказького університету, ми зараховуємо:

1) розуміння сутності виховного процесу як нерозривної єдності психологічних (індивідуальних) та соціальних факторів. Конкретизуючи цю тезу, Дж. Дьюї пояснює: індивідуальність виховання самоочевидна, оскільки соціалізується і отримує освіту завжди конкретний індивід. Але індивідуальність виховання обумовлюється не лише певними генетичними потенціями вихованців, але й тим, як вони засвоюють, оцінюють та переживають виховний процес. Соціальний вимір виховання визначається тим, що індивід є членом певного соціуму і формується цим соціальним організмом та його інститутами як цілеспрямовано, офіційно, так і стихійно, імпліцитно. Напередодні відкриття Чиказької експериментальної школи-лабораторії Дж. Дьюї виклав своє розуміння завдання освіти у «Плані організації початкової школи при університеті» (1895): «Кінцева мета освіти – гармонійно узгодити психологічний та соціальний фактори. Психологічний фактор вимагає, щоб індивід мав змогу вільно використовувати всі його можливості... Соціальний фактор вимагає того, щоб індивід ознайомився з суспільним середовищем, у якому він живе, засвоїв його найважливіші норми та був дисциплінованим у врахуванні цих норм у своїх вчинках. Узгодження двох факторів означає, що дитина має змогу самовираження через досягнення суспільної мети» (Dewey, 1990). За задумом Дж. Дьюї, для того, щоб процеси координації індивідуального та суспільного проходили природно і невимушено, школа-лабораторія мала стати «суспільством у мініатюрі», спільнотою, де дитина почне усвідомлювати себе та розуміти свої обов'язки по відношенню до цієї спільноти»;

2) визнання школи базовим інструментом соціалізації. Ставлячи в центр дитину, Дж. Дьюї визнавав школу базовим інститутом соціалізації. Цілковито поділяючи теорію природо відповідного виховання Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюї розглядає процес виховання не як суму зовнішніх впливів, а як поступове зростання і розвиток вроджених нахилів та здібностей дитини: «Власні сили та інстинкти постачають матеріал і є відправною точкою всього виховання», але, зауважує Дж. Дьюї, «ми не знатимемо, що вони означають, доки не перекладемо їх на мову соціальних еквівалентів» (Дьюї, 1998), а виконати це найбільш ефективно може лише школа, наголошує вчений. Аргументуючи це твердження, Дж. Дьюї зазначає, що школа є першим інструментом соціалізації, який суспільство створило спеціально для виконання цієї місії. Школа легко піддається державному контролю і має багаті можливості для проведення цілеспрямованої соціалізуючої політики. Як і сім'я, школа вчить дитину культурі соціуму, до якого вона належить, як формальним, так і неформальним чином. Школа і шкільне оточення спонукають дитину до виконання нових соціальних ролей, знайомлять зі зразками поведінки однолітків, учителів, адміністраторів тощо. У такий спосіб дитині розкривається значно ширший (у

порівнянні з дошкільним життям) світ культурних та моральних цінностей, норм та типів поведінки. Специфіка шкільної соціалізації полягає у тому, що на відміну від сім'ї, до школи індивід приходить вже маючи певний соціальний досвід.

3) визнання виняткової ролі соціальних факторів у розвитку індивіда. Розглядаючи людину в сукупності біологічних і психічних властивостей, Дж. Дьюї особливо при цьому наголошував на важливості соціальних факторів у розвитку індивіда. Для Дж. Дьюї людина – активна істота, яка перебуває у нерозривному зв'язку з соціальним середовищем. Він цілковито поділяє думку американського філософа-прагматиста У. Джемса про те, що діаметр людського «я» збільшується або зменшується разом з полем соціальної активності. Середовище – необхідна умова зростання та розвитку людини. Воно впливає на формування особистості як цілісного організму у єдності фізичних, розумових і духовних сил. Саме оточуючий людину світ створює мотивацію до пізнання, надає стимули для формування якостей, необхідних для життя у суспільстві. Соціальному виміру мислення й освіти присвячена монографія Дж. Дьюї «Психологія у програмі початкової освіти» (Dewey, 1900). Провідна ідея цієї праці – бути людиною – значить бути соціалізованим. Розвиток як певного індивіда, так і суспільства загалом залежить від здатності поєднати накопичені знання та досвід розумової діяльності, а також від перенесення їх у життєві ситуації. Отже, соціальний фактор – визначальний для розвитку людини. Процеси навчання та мислення – це прогресивні засоби адаптації, вони не припиняються ніколи протягом еволюційного розвитку людства. Дж. Дьюї вважав, що жоден індивід не спроможний діяти або розвиватися сам по собі, він вимагає безперервного стимулюючого впливу від соціальних факторів і отримує власне живлення з ресурсів суспільства.

Проблема еволюції розуму та досвіду розглядалася Дж. Дьюї на двох рівнях: по-перше, в філогенезі – на рівні виникнення та розвитку цивілізованого досвіду людства, а по-друге, в онтогенезі – на рівні життя кожної дитини, яка народжується та досягає зрілості у суспільстві. Наявність школи-лабораторії надала Дж. Дьюї можливість взаємопов'язати ці два рівні осмислення проблеми;

4) тезу про взаємозв'язок і взаємовплив сім'ї та школи у процесах соціалізації молодого покоління. Конкретизуючи цю тезу, Дж. Дьюї вказував, що ще донедавна (тобто до кінця XIX століття) виховання дітей розглядалося виключно як справа та обов'язок сім'ї, що унеможлиблювало надання сімейному вихованню суспільної значущості. Переламні етапи історичного розвитку будь-якого суспільства неодмінно актуалізують проблеми визначення змісту, факторів, механізмів та провідних інститутів соціалізації. Не став виключенням і період на зламі XIX–XX століть. Дж. Дьюї зазначав, що загострення інтересу до соціалізаційних процесів з боку суспільства

свідчить про перехід на якісно новий щабель розвитку педагогічних ідей, а також про початок пошуку принципово нових підходів до вирішення актуальних проблем виховання та освіти. Беззаперечно, сім'ї як соціальному інституту і водночас малій соціальній групі належить особлива роль у соціалізації особистості. Для дитини дошкільного віку, підкреслює Дж. Дьюї, сім'я є першим суспільним середовищем. Важливими факторами розвитку дитини у сім'ї американський учений називає емоційно забарвлений, інтимний характер сімейного виховання, яке ґрунтується на родинних почуттях і любові до дітей. Сім'я створює умови для включення дитини в побутову, господарську, виховну діяльність, опосередковано ознайомлює або безпосередньо залучає її до трудової діяльності батьків. Незалежно від наявності або відсутності успіхів особистість у сім'ї визначається і сприймається як самодостатня цінність, що значною мірою оптимізує розвиток дитини. До того ж, сімейне виховання є важливим засобом децентралізації – уміння оцінити будь-яку ситуацію з позиції іншої людини.

Проте масштабні економічні та соціальні трансформації, що відбувалися в американському суспільстві в останні десятиріччя XIX століття, призвели до деформації традиційних суспільних інститутів та стилю життя, який склався в аграрний період розвитку США. Процеси індустріалізації зруйнували зв'язок патріархальної сім'ї – общини з виробництвом; урбанізація значно послабила контроль громадської думки за сімейним життям, що призвело до феномену «редукції функції сім'ї», а характер сімейних стосунків став менш ієрархічним та авторитарним (так, з цілої низки економічних функцій залишилася одна: функція організації побуту). До того ж сім'я частково втратила функції головного осередку соціалізації особистості, передавши їх школі. Виступаючи з позицій філософії прагматизму, Дж. Дьюї застерігав від хибного дуалізму, який протиставляв ці два суспільні інститути. За переконанням ученого, на рубежі двох століть відбувався перехід до якісно нового етапу взаємозв'язку і взаємовпливу сім'ї та школи – етап об'єднання їх зусиль у справі виховання молоді, передачі їй соціального досвіду попередніх поколінь, педагогізації середовища, в якому зростають і розвиваються діти. Адже суспільним підґрунтям як шкільної, так і сімейної соціалізації виступають процеси передачі культури суспільства: вірувань, аксіологічних норм та професійних умінь від одного покоління до іншого;

5) визнання провідної ролі виховання у соціальному прогресі людства. В останній главі «Мого педагогічного кредо» Дж. Дьюї декларує: «Я переконаний, що: виховання є фундаментальним методом соціального прогресу та реформування; ... виховання – це регулювання процесом входження у суспільну свідомість, таке регулювання діяльності індивіда на основі суспільної свідомості є єдино правильним методом соціальної перебудови» (Дьюї, 1998). Як бачимо, американський педагог був упевнений, що шляхом безперервного удосконалення освіти можливо досягти гармонізації

суспільних відносин і суспільного ладу в цілому. Адже «школа створює відносно контрольоване середовище, у якому умови для саморозвитку впливають на її еволюцію. Демократична кооперативна спільнота може виникнути на основі шкільного класу» (Dewey, 1901). Принагідно зауважимо, що висловлюючи переконання у соціально-реформаторській місії школи, Дж. Дьюї, безперечно, мав на увазі не сучасну йому традиційну американську школу, а таку, якою вона потенційно могла б стати за умови її докорінної перебудови. Прототипом такої «школи майбутнього», демократичним «суспільством у мініатюрі», за задумом Дж. Дьюї, мала стати очолювана ним школа-лабораторія Чиказького університету.

Аналіз наукової бази дає нам підстави виділити провідні фактори соціалізуючого потенціалу шкільної освіти, підготовки соціально адаптованих, активних громадян демократичного суспільства у педагогічному процесі школи-лабораторії Джона Дьюї:

1) виховання учнів у процесі творчої праці, реальної участі у соціальному житті. Відповідно до переконань Дж. Дьюї у тому, що дитина може осмислити свою соціальну спадщину тільки шляхом ознайомлення та залучення її до виконання основних видів діяльності суспільства. У зв'язку з цим провідною формою організації педагогічного процесу у Чиказькій експериментальній школі-лабораторії стали обґрунтовані вище «праці» – інтегровані заняття, на яких діти вивчали і відтворювали базові професії суспільства: шиття, приготування їжі, гончарство, теслярство тощо, а навчання письма, арифметики, історії, географії логічно витікало і ґрунтувалося на виконанні цих праць.

Так, на заняттях з куховарства, наймолодші учні (віком 4–6 років) стикалися з необхідністю рахувати ложки, виделки, вимірювати кількість продуктів. Потім вони дізнавалися, що для приготування, наприклад, рисових пластівців на сніданок до чашки пластівців слід додавати чашку води. Згодом, шляхом експериментування, учні довідувалися, що для приготування страв з інших крупів треба додавати у чотири рази більшу кількість води. Звідси виникала потреба у підрахуванні необхідної кількості складових тієї чи іншої страви, а виконання таких завдань вимагало знань арифметичних дій, уміння порівнювати, складати пропорції. Педагоги Чиказької експериментальної школи-лабораторії планували і проводили заняття таким чином, щоб учні не просто користувалися цифрами, а побачили у них засіб упорядкування, досягнення ефективних результатів у своїх іграх, конструюванні та інших видах діяльності.

Для кращого засвоєння базових понять з фізики та хімії учні старшого віку (11–13 років) вивчали й аналізували ті, дещо примітивні механізми та процеси, завдяки яким перші американські колоністи забезпечували собі елементарний рівень комфорту. Через виконання процесів відбілювання, фарбування тканин, миловаріння та виготовлення свічок відбувалося

ознайомлення з хімічними властивостями олій, жирів, кислот тощо. Вивчалися також механічні принципи конструкції замків та вагів, використання та передача енергії у роботі ткацького та прядильного верстатів.

Дж. Дьюї називав «праці» каналами, через які оточуючий людину світ впливає на формування індивідуальності, і навпаки – людина впливає на своє оточення. В основі базових праць суспільства – вроджені імпульси людини (соціальний, експресивний, конструктивний, дослідницький), але функція «праць» не вичерпується лише пасивним виявом цих імпульсів, а реалізується в їхньому активному перетворенні.

Шиття, роботи з металом, деревиною, приготування їжі – базові потреби функціонування будь-якого суспільства, наголошував Дж. Дьюї. Включення «праць» у педагогічний процес Чиказької експериментальної школи-лабораторії, по-перше, створювало умови для залучення учнів до трудової діяльності, що робило школу «ембріоном суспільства», а по-друге, показувало учням соціальну значущість цих праць в історії людства. Головною рушійною силою в історії цивілізації, стверджував Дж. Дьюї, було намагання людини зміцнити контроль над матеріальним оточенням. У широкому розумінні ці намагання американський педагог розглядав як джерело постійної реконструкції, збагачення суспільного досвіду, що згодом втілюється у науково-технічних відкриттях, більш досконалих формах політичного устрою, піднесенні морально-етичних норм суспільства на вищий щабель.

2) забезпечення наступності і безперервності у навчанні й вихованні. Суттєвим недоліком традиційної освітньої теорії та практики Дж. Дьюї вважав психологічно необґрунтований відбір матеріалу для навчання, у результаті чого учень не може використати у повсякденному житті знання, отримані в школі, і навпаки, певний досвід розумової та дослідницької діяльності, що був накопичений дитиною до школи, залишається незадіяним у процесі навчання. Традиційна педагогіка, яка міцно ґрунтувалася на гербартіанстві, надавала перевагу вербальним методам навчання, зубрячці готових істин і тому була неспроможна розвивати в учнях творчу активність і допитливість, відповідати сьогоденним запитам та інтересам дитини, стати формою активної суспільної діяльності, а не відірваним від життя кутком, де вчать уроки.

Дж. Дьюї категорично відкидає хибне сприйняття шкільної освіти як підготовки до майбутнього «справжнього», тобто «дорослого» життя, адже дитина живе повноцінно щороку і щогодини, зовсім не очікуючи моменту, який дорослі визначили початком її «справжнього» життя – часу закінчення школи. Якщо школа розглядається як місце, де учням повідомляється певна інформація і де формуються певні навички, які знадобляться дитині лише у віддаленому майбутньому, то вони (ці знання та навички) не стають часткою життєвого досвіду дитини і тому не є по-справжньому виховуючими, наголошує Дж. Дьюї (Дьюї, 1998). Тому справжнім покликанням учителя є не повідомлення учням певної суми істин і принципів, а таке спрямування

здібностей та нахилів дітей, яке дозволить їм принести максимальну користь суспільству, у якому вони живуть. Тоді, наприклад, екзамени стануть перевіркою придатності учня до участі у суспільному житті, а також своєрідним показником того, у виконанні яких суспільних функцій дитина буде найбільш корисною й ефективною.

Оскільки сучасне життя надзвичайно складне, а кількість знань, що треба засвоїти, просто приголомшує, дитина відчуває себе розгубленою, збентеженою, перевантажується, намагаючись засвоїти усі нюанси суспільного життя «дорослого» світу. Ось чому, стверджував Дж. Дьюї, школа повинна спрощувати існуюче соціальне життя, зводити його до зародкових форм. Цієї мети можливо досягти, якщо шкільне життя дитини буде невимушено, поступово витікати з її домашнього життя і продовжить ті види діяльності, до яких учень був залучений вдома. У дотриманні цих принципів Дж. Дьюї бачив запоруку безперервності розвитку дитини, забезпечення логічного зв'язку минулого досвіду зі знаннями, які дає школа.

При розробці своєї педагогічної системи Дж. Дьюї звертався до спадщини великих попередників-гуманістів: Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсера, Ф. Фребеля та інших. Зокрема, у педагогічній спадщині Й. Г. Песталоцці увагу Дж. Дьюї привернула методика початкової освіти; у Ф. Фребеля – ідеї педагогічного активізму; у Г. Спенсера – принципи утилітарного підходу до визначення змісту освіти; у Ж.-Ж. Руссо – концепція виховання як природного зростання та розвитку дитини. Висновки Дж. Дьюї щодо природи виховання та дитинства цілком співзвучні просвітницьким ідеям великого французького гуманіста:

1) дитинство – пора зростання та розвитку. Нехтування силами та потребами дитинства задля досягнень у дорослому житті рівнозначно педагогічному злочину;

2) виховання повинно ґрунтуватися на вроджених нахилах та здібностях дітей;

3) головне завдання дитини полягає у самозбереженні. Це означає не лише зберігання життя як такого, це – збереження себе у процесі розвитку та зростання (Дьюї, 1998).

У контексті педагогіки Дж. Дьюї основою педагогічного процесу є не навчальні програми, форми, методи навчання, а особистість учня, який стає центром навчально-виховного процесу, активним суб'єктом навчання, комунікації та співпраці з учителем. За переконанням Дж. Дьюї «центр тяжіння традиційного виховання лежить поза дитиною. Він міститься на вчителів, на підручнику, скрізь, де завгодно, тільки не на безпосередніх інстинктах та активній праці самої дитини» (Dewey, 1899). Тому реформування освітньої галузі, на думку вченого, полягає у зміщенні центру тяжіння. За глибиною та масштабністю змін наслідки такої реформи цілковито можна порівняти з революцією, яку викликав у астрономії Копернік, коли

переніс астрономічний центр з Землі на Сонце: «Таким чином дитина стає Сонцем, навколо якого обертаються усі освітні джерела, вона – центр, навколо якого вони зорганізуються» (Dewey, 1899).

Аналіз наукової бази дає підстави виділити головні чинники інтеграції ідей дитиноцентризму та гуманізму в навчально-виховному процесі Чиказької школи-лабораторії Дж. Дьюї:

1) індивідуалізація педагогічного процесу. Кожна дитина, стверджував американський педагог, яскраво виявлена індивідуальність, і поки діти будуть сприйматися як ціле, як клас, надати навчально-виховному процесові особистісної орієнтації неможливо. «Якщо учні завжди вишикувані у пряму лінію, ходять вервечкою, отримують знання за однаковим методом і повинні повертати ці знання абсолютно однаково, ми ніколи й нічого не дізнаємось про душу дитини» (Dewey J., Dewey E., 1915). Науково обґрунтований педагогічний процес неможливий без урахування психологічних особливостей дітей. Виховання для Дж. Дьюї – це постійна реконструкція та реорганізація досвіду дитини. При цьому індивідуальний досвід кожного учня є і висхідним пунктом, і кінцевою метою його навчання: шлях до опанування науковим знанням лежить від досвіду дитини, через цей досвід – до його розширення та збагачення;

2) орієнтація педагогічного процесу на запити, здібності та нахили дитини. Діяльність школи-лабораторії Дж. Дьюї розглядав як альтернативу пануючій у традиційній школі «фабричній моделі ефективності». Ознайомлення з базовими професіями суспільства, творча співпраця не задля оцінки або з остраху покарання, а з метою максимального саморозвитку та самореалізації учнів виступили на противагу викладанню на книжковій основі та авторитарним педагогічним взаєминам. «Успіх або поразка нашої політики обов'язкової освіти залежить від того, чи зможемо ми зробити перебування дитини у школі цікавим та насиченим... Ми можемо забезпечити примусову фізичну присутність дитини у школі, але виховання відбувається тільки через зацікавлену увагу до навчального процесу і через участь у ньому» (Dewey J., Dewey E., 1915).

3) забезпечення свободи вияву розумової та фізичної активності учнів. Інтеграція активних форм навчання у педагогічний процес школи-лабораторії Чиказького університету призвела, за словами Дж. Дьюї, до оновлення шкільного духу, утвердження атмосфери співробітництва та свідомої дисципліни. Педагоги школи вважали свободу виявлення розумової індивідуальності невід'ємною від свободи фізичних рухів, адже обмеження останньої негативно відбивається на вирішенні інтелектуальних проблем, оскільки у такий спосіб гальмуються процеси спостереження та дослідження. Відзначаючи одноманітність програм і методів традиційної освіти, для якої «... усі люди схожі, мов груші у шкірці», Дж. Дьюї звертає увагу на вигляд шкільних кімнат і стверджує, що «сповивання у вигляді парт – голова вперед, руки складені... напружує нерви школяра. Не дивно, що після тривалого

сидіння за партами учні галасливо вистрибують з класу, мов вириваються на свободу» (Dewey J., Dewey E., 1915). Якщо не забезпечується вихід фізичної енергії учнів, то вона накопичується і проривається назовні надзвичайно бурхливо, оскільки осмислення рухів ще не зовсім дисциплінованого тіла навантажує дитячу нервову систему. Цього можна запобігти, наголошує Дж. Дьюї, якщо дати дітям свободу рухатися, потягатися щоразу, як вони відчують у цьому потребу.

Зауважимо, що свобода самовираження у контексті педагогічних ідей Дж. Дьюї не ототожнюється з вседозволеністю, потуранням дитячим примхам: «Свобода не знищує обмежень, які природа та суспільство накладають на кожного індивіда, не дозволяє йому віддаватися інстинктам, шкідливим для нього як члена спільноти», наголошував педагог (Dewey J., Dewey E., 1915).

Таким чином, теоретична концепція функціонування і розвитку Чиказької експериментальної школи-лабораторії Дж. Дьюї мала цілісний, системний характер і ґрунтувалася на ідеях дитиноцентризму і самореалізації молоді, що забезпечувалося через індивідуалізацію педагогічного процесу школи-лабораторії; забезпечення свободи самовираження дитини; визнання школи базовим інститутом соціалізації; організацію трудової діяльності учнів як інтегруючого фактору навчально-виховного процесу Чиказької експериментальної школи-лабораторії.

Американські педагоги, послідовники новаторських ідей Дж. Дьюї, розвивали, конкретизували та популяризували його педагогічну концепцію. У їхній діяльності простежувалася тенденція до конструювання й апробації нових педагогічних технологій. Так, у сфері змісту освіти та його структури результатами новаторських пошуків стали різні види комплексзації змісту і викладу навчального матеріалу. Навчання у системі Дальтонського лабораторного плану (авторка – Х. Паркхерст), Віннетка-плану (автор – К. Уошборн) стало практичним утіленням нових підходів до форм організації спільної пізнавальної діяльності вчителя та учнів. Метод проектів (автор – В. Х. Кіпатрік) та його модифікації унаочнювали засоби стимулювання творчої активності учнів, кореляції їхньої пізнавальної, трудової й ігрової діяльності.

Отже, модель педагогічного процесу Чиказької експериментальної школи-лабораторії охарактеризовано як організаційно-функціональну, доведено її прогностичний потенціал щодо принципів, модульного змісту, методів і форм навчання. В основу діяльності школи були покладені дидактичні принципи суб'єктності, інструменталізму, виразної наочності, внутрішньо вмотивованої активності та творчої самодіяльності, співдослідництва вчителя й учня в навчанні. Педагогічно поставленої гри. Чітко простежується й модульний зміст освіти і поетапність його відбору: по-перше, вивчення освітнього матеріалу в повсякденному досвіді учнів, по-друге, поступове розширення і теоретизація цього матеріалу і, по-третє,

свідоме використання його на практиці. Дослідженням встановлено пріоритет активних методів організації навчального процесу в Чиказької експериментальної школи-лабораторії: проблемний, пошуковий методи, «метод відкриттів», спостереження та досліди. Зокрема, основною формою організації навчання стали інтегровані «заняття» – поєднання теоретичних знань із практикою. Шляхами практичної реалізації теоретико-методичної моделі визначено: а) керівництво обґрунтованими дидактичними принципами; б) інтеграцію змісту освіти через навчальну працю; в) запровадження активних форм навчальної діяльності. Видається слушним, що організаційно-функціональна модель може бути пріоритетно реалізованою у початковій школі.

Провідними складниками концепції діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії вважаємо: а) методологічний – дитиноцентризм, біосоціальна природа людини, провідна роль практики в пізнанні; б) теоретичний – соціалізація як інтеграція дитини в сферу загальнолюдських цінностей, праця як засіб духовного і матеріального розвитку, гуманізація відносин у педагогічній діаді «учитель – учень»; в) технологічний – інструментальний характер теоретичних знань, домінування діалогічних форм навчально-виховної діяльності, подолання педагогічного авторитаризму і насилля). При розкритті сутності мети освіти і виховання американський педагог продовжив гуманістичний напрям, започаткований Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребелем і, отже, метою педагогічного процесу визнавав забезпечення зростання і розвитку природних потенцій дитини. Важливо акцентувати, що Дж. Дьюї визначав освіту як постійний процес реорганізації досвіду учня задля просування до більш високого рівня освіти і виховання, що виключало наявність абсолютної, кінцевої, граничної освітньої мети. Отже, у педагогічній спадщині Дж. Дьюї дитина постає біологічним і соціокультурним суб'єктом, який перебуває в стадії постійного розвитку, а процеси навчання і виховання є невід'ємною складовою її життя.

Засобом узгодження індивідуального і соціального векторів розвитку особистості, як свідчать дослідницькі дані, є осмислення Дж. Дьюї процесів суб'єктивізації та соціалізації, що знайшло втілення в діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії. Освіта визначає формування ціннісних орієнтирів особистості, зумовлює її самовизначення, впорядковує стихійні соціалізаційні впливи. Отже, освіта постає як процес і засіб цілеспрямованої, педагогічно організованої соціалізації індивіда.

Обґрунтування Дж. Дьюї ідеї перетворення школи на інструмент інновацій в педагогіці, необхідності постійності педагогічної рефлексії із залученням до неї усіх учасників навчально-виховного процесу є актуальним на сучасному етапі реформування системи освіти в Україні. Творче й критичне запровадження провідних педагогічних ідей американського педагога

вбачається запорукою подолання єдиної загальноосвітньої школи, однаковості підходів до педагогічного процесу, слугують формуванню нового культурно-освітнього середовища, здатного відповідати на виклики сучасної епохи.

Список використаних джерел:

1. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект. К. : Твім інтер, 2003. 391 с.
2. Дурделла М. Джон Дьюї: філософ і вихователь Америки. Новий Ульм : Гурток політичних студій, 1952. 32 с.
3. Дьюї Дж. Демократія і освіта. Львів: Літопис, 2003. 294 с.
4. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо. Переклад В. О. Коваленка. *Шлях освіти*. 1998. №1. С. 50–55.
5. Дьюї Дж. Моральні принципи в освіті. Л. : Освіта: Літопис: Центр гуманітарних досліджень Львівського національного університету ім. І. Франка, 2001. 32 с.
6. Зайчук В. О. Дидактичний аналіз процесу праці. К. : Навчальна книга, 2003. 76 с.
7. Лавриченко Н. Соціалізація молоді як завдання європейської школи. *Шлях освіти*. 2000. №1. С. 17–19.
8. Левківський М. В., Микитюк О. М. Історія педагогіки. Харків : «ОСВ», 2002. 240 с.
9. Навроцький О. І. Вища школа України в умовах трансформації суспільства. Х. : Основа, 2000. 240 с.
10. Радіонова І. О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови. Харків : ХДПУ, 2000. 206 с.
11. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. К. : АПН, 2003. 68 с.
12. Addams J. Democracy and social ethics. NY : The Macmillan Company, 1902. 134 p.
13. Addams J. The spirit of youth and the city streets. NY : The Macmillan Company, 1909. 119 p.
14. Dewey J. Are the schools doing what the people want them to do? *Educational Review*. May, 1901. Vol. 21. P. 459–474.
15. Dewey J. Culture and industry in education. *The Educational Bi-Monthly*. October, 1908. №1. P. 1–9.
16. Dewey J. Experience and education. NY : Collier Books, 1963. 232 p.
17. Dewey J. How We Think. NY: Prometheus Books, 1991. 228 p.
18. Dewey J. Plan of organization of the university primary school. Privately printed (University of Chicago) Archives, Regenstein, Library. 1895. 16 p.
19. Dewey J. Reconstruction in philosophy. NY : H. Holt, 1920. 194 p.
20. Dewey J. Reflective attention. *Elementary School Record*. May, 1900. №1(4). P. 3–10.
21. Dewey J. The Child and the Curriculum. Chicago : University of Chicago Press, 1902. 63 p.
22. Dewey J. The School and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1899. 169 p.
23. Dewey J., Dewey E. The Schools of Tomorrow. NY : Dutton, 1915. 346 p.
24. Dykhuizen L. The Life and Mind of John Dewey. Carbondale : Southern Illinois University Press, 1973. 404 p.
25. Wirth A.Y. John Dewey as educator: His design for work in education (1894–1904). NY : Robert E. Krieger Publishing Company, 1979. 326 p.

§ 1.6. РОЗВИТОК ФАРМАКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ В УКРАЇНІ: СТАНОВЛЕННЯ ПОЛТАВСЬКОЇ ШКОЛИ

Ольга Луценко

Фармакологія це наука про взаємодію хімічних сполук з живим організмом (Чекман, 2020). Загалом фармакологія вивчає лікарські засоби, що застосовуються для лікування і профілактики різних захворювань та патологічних станів. Однією з найважливіших завдань фармакології є пошук і вивчення нових ефективних і безпечних лікарських засобів (Чекман, 2020).

Видатний український учений-фармаколог академік О. І. Черкес дав наступне визначення фармакології, як предмету: «Фармакологія – це наука про фізіологічні та біохімічні механізми дії лікарських препаратів, про їх фізико-хімічні властивості, шляхи введення ліків у організм, розподіл, біотрансформацію, виведення, дозування, про всі аспекти взаємодії ліків з організмом».

В XVIII ст. «*materia medica*» («матерія медика або наука про ліки») і викладалась у госпітальних школах, а потім у медико-хірургічних училищах. Тоді фармакології як окремої дисципліни не існувало. Пізніше матерія медика як предмет розділилась на фармакологію і фармацевтичну науку (фармацію). Становлення фармакології як самостійної дисципліни відносять до кінця XVIII ст. У цей час з'явилась публікація присвячена виключно дії лікарських речовин на організм людини написана німецьким вченим-хіміком К. Ф. А. Греном (Friedrich Albert Carl Gren, 1760–1798) «*Handbuch der Pharmacie oder der Lehre von den Arzneimitteln*» (Halle, 1790). До матерія медика близька ботаніка (Педаній Діоскорид є засновником ботаніки), а також хімія. Тому до цього часу всі ці три дисципліни викладались у медико-хірургічних училищах одним професором (Волков, 2003). У 1803 році був затверджений устав Дерптського університету (нині Тартуський, Естонія), відповідно до якого на медичному факультеті цього університету передбачало по штату шість професорських посад, зокрема посада професора «дієтики, «*materia medica*», лікарської історії і лікарської словесності (Устав, 1864).

Слід зазначити, що на початку XIX ст. «*materia medica*» вже мала дві чітко відокремлені частини: фармації і фармакологію. Карл Максимович фон Бер (1792–1776), що став одним з засновників ембріології та вчився на медичному факультеті згадує, що спочатку вивчали фармацію два семестри. При цьому в одному семестрі вивчали виготовлення лікарських препаратів, а в іншому – лікарську речовину за ознаками [Бер, 1950]. Після цього вивчали

фармакологію два семестри. Курс читали два семестри по назвам медичних препаратів по алфавіту, при цьому лікарські рослини з різноплановою дією вивчалися разом, наприклад: послаблюючий засіб корінь ревеня і корінь валеріани. Звичайно такий підхід суттєво ускладнював вивчення ліків.

Саме слово фармакологія згадується з кінця 17 століття. У 1787 видали перший аптекарський указ, що регламентував розвиток аптекарської справи в Україні, як частині Російської імперії. У ті роки вийшов у світ перший підручник з фармакології «Врачебное веществословие или описание целительных растений» (4 томи, 1783–1789). Його написав лікар Н. Максимович-Амбодик. У 19 ст. при університетах були відкриті фармацевтичні відділи, а на медичних та ветеринарних факультетах почалося викладання курсів фармакології.

Олександр I 5 листопада 1804 р. підписав указ про університетські устави для університетів імперії – Московського, Харківського та Казанського. Цей документ відомий, як перший загальний університетський устав Російської імперії. Відповідно до цього уставу, штат медичного факультету становив шість професорів, а відповідна кафедра мала назву – «лікарська речовина, фармація та лікарська словесність» (Устав, 1804).

У цей час Харківський імператорський Університет був культурним центром Лівобережної України та Південно-Західної окраїни Росії (Слобожанщини). До складу Університету входило 4 факультети і зокрема, медичний, що об'єднував 6 кафедр, серед яких була й кафедра фармакології під назвою «Лекарственного веществословия, фармации и врачебной словесности» (Цыганенко, 2004). Таким чином, професорський курс по цій кафедрі включав три дисципліни: лікарське речовинознавство, фармацію та лікарську словесність. Лікарське речовинознавство і стало саме фармакологією, цей предмет викладався на третьому році навчання при чотирирічному навчанні (Васильев, 2011).

У зв'язку з відкриттям медичного факультету Рада Харківського імператорського університету запросила із-за кордону професорів і докторів медицини, серед яких Георгій Георгійович Корритарі, який очолив кафедру лікарського речовинослів'я.

Георгій Георгійович Корритарі народився у 1772 році в Угорщині у Карпоні у слов'янській родині. Навчався він у Йенському університеті вивчав медицину, хімію, хірургію та фармацію у Гуфланда, Ладера, Старка і Батіса. Отримав у 1806 році в м. Пешті (Угорщина) звання доктора медицини і магістра окулістики. Проходив стажування у Лейпцигу, Галлі. Берліні, Брунвіці, Ганновері, Відні та інших містах Західної Європи. Був обраний почесним членом товариства випробувачів природи і мінералогії (Цыганенко, 2004).

Перші 10 років існування кафедри були роками підготовчими. У зв'язку з цим викладацька діяльність професора Г. Г. Корритарі була обмеженою бо

він не вів систематичного курсу. Оскільки він ще суміщав посаду декана медичного факультету і члена училищного комітету. Також професор Г. Г. Коррітарі служив головним лікарем у Харківському військовому відомстві та як магістр окулістики надавав безоплатну допомогу пацієнтам із захворюваннями очей (Цыганенко, 2004). Г. Г. Коррітарі викладав фармакологію та історію медицини читав лекції з 1806 р. до своєї смерті у 1810 р. за власними нотатками. Його викладацька діяльність не мала систематичного характеру, що було зумовлене труднощами початкового періоду, відсутністю необхідних навчальних засобів і стабільної кількості студентів на лікарському відділенні.

Перші професори і викладачі кафедри – Г. Г. Коррітарі (1806–1810), Ф. І. Гізе (1810–1811), Л. О. Ванотті (1811–1814), М. П. Болгаревський (1812–1816), Я. Н. Громов (1816–1837), П. А. Бутковський (1834–1835) – були високоосвіченими людьми, енциклопедистами. Вони отримали загальну лікарську підготовку в Германії, Австрії, Франції. Свою викладацьку діяльність на кафедрі вони пов'язують у першу чергу з викладанням фармакології та фармакогнозії, що у ті часи вважалися найважливішою областю медичної науки у порівнянні з іншими дисциплінами природознавства (хімія, фізика).

Кожен з викладачів вніс певний вклад у створення кафедри. Викладання проводилося за підручниками, працями західних вчених та власними замітками.

Під час отримання академічних знань і академічних спостережень слухачі медичного факультету користувалися Університетським Ботанічним садом, який заснували при відкритті Університету. Медичне відділення саду в якому культивувалися лікарські рослини заклали трохи пізніше, у 1810 році. Болгаревський М. П., який першим з навчальною метою започаткував проводити хімічні досліди зі студентами в лабораторії (Цыганенко, 2004).

Великим новатором у викладанні був Громов Я. М., він віддавав перевагу саме викладанні фармакології. Починаючи з його завідування і надалі, на кафедрі поряд з лікарським речовинослів'ям викладали загальну терапію, токсикологію, дію мінеральних вод, фармацію, рецептуру, дієтику і гігієну.

Громов Я. М. викладав за підручником О. П. Нелюбіна та Російською польовою Фармакопеею, був чудовим, ерудованим та високоосвіченим вченим. В одній із своїх промов він підняв питання про класифікацію лікарських речовин за хімічною будовою та терапевтичною дією. Громов Я. М. класифікував рослини, які росли навколо Харкова, написав декілька праць з фармакології, переклав терапію Евальда Геккера, який описав гебефренічну форму шизофренії і «Академічні читання про хронічні хвороби» Ф. К. Удена. В 1831 році Громов Я. М. був деканом медичного факультету.

Наступним видатним представником початкового етапу розвитку кафедри і засновником майбутньої фармакологічної школи можна вважати Єгора Степановича Гордієнка. Він очолював кафедру в 1838–1858 роках. Він

був ерудованим викладачем з глибокими знаннями хімії, фармації, фармакогнозії, ботаніки, працював з мікроскопом також вивчав склад та дію мінеральних вод. Гордієнка Є. С. вважали видатним представником фармакології. Також професор Гордієнко Є. С. піднімав питання про виділення фармакології від інших дисциплін. У Харківському університеті він під час викладання фармакології та читання лекцій вперше проводив досліди на тваринах. Проводив дослідження мінеральних вод, вивчав склад каменів з нирок та жовчного міхура. Пріоритетним є залучення до наукових досліджень студентів.

Тому можна говорити про заснування професором Гордієнко Є. О. студентського наукового гуртка та фундатором фармакологічної наукової школи на I етапі її становлення. Слід відмітити, що він допомагав студентам Університету коштами, була затверджена стипендія його імені.

У 1859 кафедрою став завідувати Риндовський Г. С., який був призначений саме професором фармакології. При ньому відбулося відокремлення фармакології від фармації. Кафедра називалася експериментальної і теоретичної фармакології з рецептурою і вченням про мінеральні води. Така назва була закріплена університетським статутом 1863 року. Професор Риндовський Г. С. був авторитетною людиною у Харкові та одним з засновників Харківського медичного товариства (1861 р.) та першим секретарем товариства.

Період завідування його кафедрою був не тривалий, до 1862 року, однак надзвичайно насичений та плідний, що пов'язане з його широкою громадською роботою.

Після проведення конкурсу кафедрою завідував професор Станкевич І. М. з 1863 по 1882 рік. Медичну освіту він отримав у м. Києві в Київському університеті св. Володимира. Після закінчення він два роки стажувався за кордоном і перед запрошенням до м. Харків працював доцентом кафедри патологічної анатомії та фізіології у Київському університеті. Він був досвідченим практикуючим лікарем, займався епідеміологією. Він цікаво викладав фармакологію постійно поєднував її з клінічною діяльністю. Він опікався покращенням матеріально-технічного оснащення фармакологічної лабораторії та сприяв придбанню для лабораторії нового обладнання. Його наукові роботи охоплювали патологоанатомічні, гістологічні і фармакологічні дослідження. Він займався вивченням хіміко-фізіологічних властивостей атропіну, аміаку та ін. Також продовжував залучати до наукової роботи студентів.

Залеський Микола Лаврентійович випускник Харківського Університету після закінчення якого він стажувався в Парижі і в Німеччині з медичної хімії. Потім за рекомендацією Мечнікова І. І. викладав фізіологію в Імператорській військово-медичній академії в Санкт-Петербурзі. Потім переїхав до Харкова і працював у Харківському університеті на посаді доцента судової медицини,

викладав хімію і токсикологію студентам-медикам і фармацевтам. Поряд з цим читав лекції на юридичному факультеті та виступав професійним судовим експертом на гучних судових засіданнях. У 1875 році Залеський М. Л. отримав звання екстраординарного професора судової медицини, а в 1883 році й кафедри фармакології (Цыганенко, 2004).

У 1883 році кафедру очолив Залеський Микола Лаврентійович. Він займався фінансуванням фармакологічної лабораторії. Він займався вивченням лікарських рослин, отрути саламандри, описував різні види отруєнь, зокрема нітрогліцерином і морфіном.

Дуже багато для покращення викладання фармакології за короткий час зробив професор Родзаєвський Доментій Костянтинович (1893–1894). Він був випускником Київського Університету св. Володимира у 1885 році. Працював лаборантом на кафедрі та виконав дисертацію «О разложении в организме и об антииретическом действии никотиновых соединений салициловой кислоты». Значною заслугою його є написання нової програми з фармакології та посібника до практичних занять для вивчення лікарських препаратів, значно покращив науково-технічну базу лабораторії. Його новацією було впровадження у викладання фармакології біологічного експерименту на практичних заняттях з фармакології. Поряд з цим він займався науковою роботою, вивчав дію мінеральних вод. За цей час він опублікував 5 наукових робіт з фундаментальних питань фармакології. Він студентам викладав завжди найновіші досягнення фармакології та інших наук (Звягінцева, 2005).

Попов Сергій Олександрович прийшов на завідування кафедри з осені 1895 року. Він мав великий досвід викладання фармакології. До цього він працював на кафедрі фармакології Імператорського військово-медичної академії. За його каденції кафедра фармакології стала центром наукової думки в Університеті. Велику увагу він приділяв переобладнанню лабораторії і закупці важливих приладів. Викладання фармакології проходило на експериментальному ґрунті, активно залучалися до роботи в лабораторії практикуючі лікарі та студенти. Велику увагу професор Попов С. О. приділяв методології викладання фармакології. Свої напрацювання він виклав у посібнику «К вопросу о преподавании фармакологии в наших университетах».

Науковий інтерес професора Попова С. О. був надзвичайно широким. За час його керівництва кафедрою захищено 12 дисертацій (1897–1904) і опубліковано 43 наукові праці з різнопланових питань фармакології. Його дисертація присвячена фармакологічним властивостям пілокарпіну. Також під його керівництвом досліджувались нові сечогінні засоби з народної медицини, жарознижувальні, антисептичні речовини та ін. З потужної наукової роботи розпочався II етап розвитку наукової фармакологічної школи кафедри Харківського Університету (Звягінцева, 2005).

Принципі і закономірності розвитку патологічних процесів знаходились в основі викладання фармакології при завідуванні кафедрою професора

Постоева Якова Яковича (1912–1929). У нелегкі воєнні часи 1916 року він також читав лекції з фармакології сестрам милосердя і санітарам. Після Жовтневої революції 1917 року поряд з академічними лекціями проводилися практичні заняття у формі співбесіди зі студентами Університету, а також практичними завданнями з рецептури. Постоев Я. Я. у 1928 році видає посібник «Рецептура» (Звягінцева, 2005).

У 1920 році відбулося об'єднання Жіночих медичних курсів, медичного факультету Харківського університету в Медичну академію, яку реорганізували в 1921 році в Медичний інститут. У той час при викладанні фармакології використовувались такі види занять, як лекція, семінар і практичне заняття. При вивченні фармакології велика увага приділялась науково-дослідній роботі студентів. Під керівництвом професора Постоева Я. Я. вивчали дію етилового алкоголю, снодійних, серцевих засобів у експерименті. При цьому досліди проводились на тваринах і птахам. У той час на кафедрі було захищено близько 20 дисертацій. Асистентом працював Черкес О. І. який очолював кафедру з 1930 по 1944 роки (Звягінцева, 2005).

Черкес О. І. видатний вчений фармаколог академік АМН СРСР під час його завідування він значно покращив педагогічний процес використовуючи досвід провідних кафедр Росії та Німеччини. Під його керівництвом розробляються нові навчальні плани, програми та вперше запроваджуються методичні вказівки для проведення практичних занять зі студентами. Під його керівництвом видано посібник для практичних занять з фармакології «Вадемекум» і підручник «Основи фармакотерапії». Академік Черкес О. І. одночасно поєднував працю в закладах освіти з роботою в науково-дослідних установах держави, де керував відділами фармакології та токсикології (Звягінцева, 2005).

У цей період штат кафедри значно розширився, працювали доценти Мельникова В. Ф., Дмитрієва Н. М., асистенти Сила В. І., Закривидорога С. П. та ін., навчалась велика кількість аспірантів. Учні академіка Черкеса О. І., згодом стали професорами і очолили кафедри інших медичних вузів. Академік Черкес О. І. також керував лабораторією фармакології Українського інституту експериментальної медицини і став засновником нових наукових напрямків фармакології та токсикології, а саме: біохімічної фармакології, біохімічної токсикології, що стало основою наукових напрямків різних фармакологічних шкіл України.

Наукову роботу академік Черкес О. І. плідно поєднував з організаційною та методичною роботою. Він заснував кафедру фармакології Харківського фармацевтичного інституту (зараз Національний фармацевтичний університет), кафедру фармакології Харківського стоматологічного інституту (зараз Полтавський державний медичний університет м. Полтава). В період Другої Світової Війни Черкес О. І. керує кафедрою інститут евакуйований у

м. Чкалов і був відряджений до Москви в Всесоюзний інститут патології і терапії інтоксикації, для вирішення питань санітарно-хімічного захисту. Він займався вивченням біохімії кардіотонічних засобів, солей тяжких металів, пошуками протиотруту і лікування отруєнь цими речовинами.

З 1944 по 1985 року кафедрою фармакології Харківського медичного інституту завідував професор Харченко Микола Семенович. Він велику увагу приділив покращенню та оптимізації навчального процесу впроваджуючи новітні форми навчання, технічні засоби та наочності викладання. На кафедрі створили учбовий музей, аптеку, клас програмованого навчання, набори слайдів за темами заняття, учбові кінофільми та ін. В цей період на лекціях професор Харченко М. С. демонстрував студентам дію лікарських засобів на тваринах [книга]. В 1966 році був виданий методичний посібник «Практические занятия по фармакологии с рецептурой» і складено посібник із основних міжнародних латинських назв і синонімів найважливіших лікарських засобів для іноземних студентів.

В Україні кадри викладачів-фармакологів формувалися переважно з лікарів, ветеринарів, хіміків та провізорів. Розвитку фармакології сприяли праці О. Черкеса, П. Радіонова, Г. Петровського та ін.

Історія кафедри Полтавського медичного стоматологічного інституту (Української медичної стоматологічної академії і зараз Полтавського державного медичного університету) та викладання дисципліни фармакології бере початок від створення в 1921 р. одонтологічного факультету при Харківському медичному інституті. Тоді фармакологію викладали на однойменній кафедрі цього навчального закладу. Спочатку існував окремий курс фармакології, а потім відокремився і став самостійною кафедрою фармакології, яка існувала в складі Харківського стоматологічного інституту, а потім з 1967 р. – у складі Полтавського медичного стоматологічного інституту. У 1991 р. у Полтавському державному медичному стоматологічному інституті наказом ректора інституту від 7.06.91 р. за № 68/131 створена кафедра клінічної фармакології. У 1996 р. до кафедри клінічної фармакології приєднаний курс імунології та алергології. У 2000 р. здійснене об'єднання кафедри фармакології з кафедрою клінічної фармакології із курсом імунології. Створена кафедра отримала назву «Кафедра експериментальної та клінічної фармакології з клінічною імунологією та алергологією», під якою вона функціонує донині.

Спочатку курс фармакології для студентів одонтологічного факультету Харківського стоматологічного інституту, який був першою ланкою в створенні Української медичної стоматологічної академії, викладався під керівництвом професора Я. Я. Постоева. Після організації Харківського стоматологічного інституту був створений окремий курс фармакології, який очолював професор А. І. Черкес (згодом – академік АМН СРСР).

З 1938 р. курсом завідувала доцент О. С. Розовська. Після переїзду до м. Полтави і реорганізації навчального закладу в Полтавський медичний стоматологічний інститут кафедрою фармакології керував професор М. М. Прокопович (з 1967 по 1973 р.), а потім – професор О. М. Воскресенський (з 1973 по 1985 р.).

Під керівництвом професора О. М. Воскресенського у різні періоди на кафедрі працювали доцент А. М. Борисенко, викладачі і старші лаборанти В. М. Бобирьов, Т. О. Дев'яткіна, В. В. Бречко, Т. І. Голобородько (Устянська), В. Ф. Почерняєва, О. І. Цебржинський, О. В. Катрушов, Л. Є. Бассак (Бобирьова), Е. Г. Коваленко (Колот), Л. Д. Коровіна, проходив аспірантуру М. Я. Нідзельський. Багато з них стали в майбутньому доцентами і професорами, очолили кафедри.

Після від'їзду професора О. М. Воскресенського з Полтави керівництво кафедрою успадкувала його учениця професор Т. О. Дев'яткіна, яка працювала на цій посаді з 1985 по 2000 р. У цей період на кафедру прийшли працювати О. М. Важнича, І. А. Лапкун, Г. М. Москаленко, С. Ю. Бурдейна (Чечотіна), В. М. Христюк, Я. А. Цветкова, в аспірантурі навчались Л. І. Волошина, О. І. Кобізький, Ю. О. Худяк, Р. В. Луценко.

Спорідненою кафедрою клінічної фармакології з моменту її заснування й до об'єднання з кафедрою фармакології завідував професор В. М. Бобирьов (з 1991 по 2000 р.).

Оскільки клінічна фармакологія на той час викладалась лише в столичних медичних вищих навчальних закладах, співробітникам кафедри прийшлося розробляти методологію викладання нового предмету, створювати методичну документацію, інтегрувати клінічну фармакологію в систему інших дисциплін. Надійними колегами професора В. М. Бобирьова стали такі фахівці з клінічної фармакології як В. Ф. Почерняєва, Т. А. Волошина (Петрова), Г. Ю. Островська, М. М. Рябушко (нині – доцент, декан медичного факультету № 1), Л. А. Муляр, В. А. Оніщук, С. Г. Стародубцев, Н. В. Шиш (Моїсеєва). З 1996 р. до кафедри був приєднаний курс імунології та алергології, яким керувала доцент В. А. Оніщук.

Випускниця Полтавського медичного стоматологічного інституту 1977 р., Почерняєва В. Ф. пройшла аспірантуру за фахом «Фармакологія» і спеціалізацію за фахом «Клінічна фармакологія», була асистентом, потім доцентом, професором. Докторська дисертація Почерняєвої В. Ф. «Експериментальне обґрунтування застосування антиоксидантів як гонадопротекторів» (1997) відображає коло її наукових та клінічних інтересів – розробку лікарських засобів та продуктів харчування, які захищають організм від дії несприятливих екологічних факторів. Значною мірою завдяки її дослідженням у 1997 р. Фармкомітетом МОЗ України зареєстрований новий препарат радіопротективної та імуномодулюючої дії – водно-спиртовий

екстракт ехінацеї пурпурової, виробництво якого було налагоджене на АТ «Лубнифарм». У співавторстві з професором Бобирьовим В. М. та іншими співробітниками кафедри В. Ф. Почерняєвою була розроблена рецептура, проведені доклінічні і клінічні дослідження, впроваджені у виробництво харчові добавки, продукти дитячого харчування, напої з вмістом екстракту ехінацеї, які неодноразово отримували золоті медалі та дипломи на міжнародних конкурсах і дегустаціях. У 2004 р. професор Почерняєва В. Ф. перейшла на іншу посаду і стада завідувачкою кафедри променевої діагностики, променевої терапії та радіаційної медицини.

Бобирьову В. М. було також доручено керівництво колективом об'єднаної кафедри експериментальної та клінічної фармакології, яке він успішно здійснював з 2000 р. і до 2017 р. Наступні три роки кафедрою завідувала Т. О. Дев'яткіна. У 2019 році колектив кафедри очолив доцент, доктор медичних наук Р. В. Луценко.

Нині у складі цього колективу 1 професор, 10 доцентів, 6 викладачів, 2 асистенти. Після 2000 р. на кафедру прийшли працювати доценти В. І. Ляховський, А. В. Вахненко, Е. В. Власова, Н. М. Дев'яткіна, А. А. Капустянська, викладачі к. мед. н. Ю. О. Капустник, к. фарм. н. Н. О. Власенко, к. мед. н. А. Г. Сидоренко, к. мед. н. Н. В. Ляховська, О. А. Луценко, викладали фармакологію к. мед. н. Т. О. Чикор та О. А. Шапошнк, які перейшли працювати на клінічні кафедри. Більшість викладачів мають високу кваліфікацію і великий професійний досвід – середній науково-педагогічний стаж співробітників становить 20 років. Ведеться підготовка молодих кадрів в аспірантурі (заочні О. В. Семака та Балюк О. Є.).

Особливої уваги заслуговує внесок у розвиток кафедри експериментальної та клінічної фармакології видатного українського фармаколога Бобирьова В. М. (1950–2018). Після закінчення ПМСІ Бобирьов В. М. одержав направлення на наукову роботу й пропозицію працювати на кафедрі фармакології. Він працював у Полтавському державному медичному стоматологічному інституті з 1975 року спочатку на посаді асистента, а після захисту кандидатської дисертації на посаді доцента (з 1984 р.). У цей період відбувалося становлення Бобирьова В. М. не лише як вченого, а і як педагога з чіткою та оригінальною системою викладання. У 1991 р. Бобирьов В. М. захистив докторську дисертацію за темою «Биофизическая фармакодинамика и молекулярные механизмы действия антиоксидантов, как средств профилактики и лечения свободнорадикальной патологии». Науковим консультантом цієї роботи був професор Воскресенський О. М., а захист блискуче відбувся в НДІ фармакології та токсикології АМН України в м. Києві. На відзнаку наукової активності в 1992 р. Бобирьову В. М. було надано грант міжнародного фонду Сороса. Після захисту докторської дисертації в 1991 р. Бобирьов В. М. був призначений

деканом лікувального факультету. Закономірним професійним зростанням стали посада, а потім наукове звання професора. Невдовзі він очолив новостворену кафедру клінічної фармакології, а також був призначений проректором з навчальної роботи Полтавського державного медичного стоматологічного інституту.

У 90-і роки продовжується інтенсивна наукова діяльність професора Бобирьова В. М. У цей період основним напрямком наукової роботи було застосування антиоксидантів, зокрема препаратів ехінацеї пурпурової, для захисту населення від наслідків Чернобильської катастрофи. Діяльність професора Бобирьова В. М. як вченого, педагога та організатора вищої медичної освіти знайшла справедливу оцінку з боку держави та уряду. У 1997 р. йому було присвоєне почесне звання «Заслужений діяч науки і техніки України».

У зв'язку з реорганізацією навчального процесу в Українській медичній стоматологічній академії в 2000 р. відбулося об'єднання кафедр фармакології та клінічної фармакології. Виникла нова кафедра з потужним науково-педагогічним потенціалом, а її завідувачем було призначено професора В. М. Бобирьова. На цій посаді він працював до 2017 року. Коли виникла потреба вибирати між завідуванням кафедрою і обов'язками першого проректора з науково-педагогічної роботи академії, він звільнився з посади завідувача кафедри, залишившись професором кафедри експериментальної та клінічної фармакології.

Професор В. М. Бобирьов був автором 10-х підручників для студентів медичного та стоматологічного факультетів, виданих українською, російською та англійською мовами. У його творчій спадщині понад 500 наукових і навчально-методичних праць, більше 50 патентів та авторських свідоцтв, монографія. Разом з іншими провідними фармакологами України професор В. М. Бобирьов створив сучасний підручник з фармакології, який став базовим для всіх медичних навчальних закладів нашої країни (*Фармакологія: підручник для студ. стомат. ф-тів / І. С. Чекман, В. М. Бобирьов, В. Й. Кресюн та ін. Вінниця : Нова Книга, 2014. 432 с.*). 7 квітня 2017 року йому та іншим авторам цього фундаментального твору було присвоєне звання Лауреатів державної премії України в галузі науки і техніки.

Бобирьов В. М. умів і любив працювати з молодими науковцями. Під його керівництвом були захищені 3 докторські та 10 кандидатських дисертацій. Особливе місце в багатогранній діяльності професора В. М. Бобирьова займала його робота як члена науково-експертної ради Державного фармакологічного (нині – експертного) центру МОЗ України, голови регіональної групи цього центру. Бобирьов В. М. брав активну участь у громадському житті: він був членом правління Українського товариства геронтологів і геріатрів, членом Ради асоціації фармакологів України, Головою Полтавського осередка Всеукраїнської громадської організації «Асоціація

фармакологів України». У 2018 р. Бобирьов В. М. помер внаслідок тяжкої тривалої хвороби.

Великий внесок у розвиток української фармакології зробила Дев'яткіна Т. О., д. мед. н., професор.

Вона закінчила стоматологічний факультет Полтавського медичного стоматологічного інституту і аспірантуру при кафедрі фармакології. Тема її кандидатської дисертації: «Вплив антиоксидантів (іонолу і селеніту натрію) на розвиток експериментального атеросклерозу» (1979). В подальшому наукові інтереси Дев'яткіної Т. О. стосувались ролі перекисного окиснення ліпідів у патогенезі стресорних ушкоджень та можливості їх фармакокорекції антиоксидантами. Тема докторської дисертації, яку Дев'яткіна Т. О. захистила в 1990 р., «Антиоксидантна система при стресі і пошук нових антистресорних засобів». Дев'яткіна Т. О. обіймала посади асистента і доцента кафедри, з 1985 р. протягом 15 років завідувала кафедрою фармакології, а в 2017–2019 р.р. – кафедрою експериментальної та клінічної фармакології. За плідну науково-педагогічну працю в 1989 р. нагороджена значком «Отличнику здравоохранения», а в 1992 р. їй надано грант міжнародного наукового фонду Дж. Сороса. Вона була авторкою понад 350 наукових робіт, співавторкою монографії «Ноотропы и система крови в условиях стресса» (2002), книги «Фармакологія спорту» (2010), 7 підручників «Фармакологія» (2016, 2017), «Pharmacology» (2010, 2012, 2015, 2018), понад 15 навчальних посібників і методичних вказівок, біля 20 патентів на винахід, 4 методичних рекомендацій, інформаційних листів. Під її керівництвом виконано 1 докторську та 6 кандидатських дисертацій. Протягом багатьох років професор Дев'яткіна Т. О. була вченим секретарем спеціалізованої вченої ради Д44.601.01 із захисту дисертацій за спеціальністю «Стоматологія» при Українській медичній стоматологічній академії, з 2000 р. була постійним членом спеціалізованої вченої ради Д 64.605.03 при Національному фармацевтичному університеті. Вона була керівником представників з фармаконагляду ДП «Державний експертний центр МОЗ України» у Полтавській області, головою осередку фармакологів ВГО «Асоціація фармакологів України», членом редакційних колегій 3-х наукових журналів.

Найкращі традиції керівництва кафедрою перейняв у своїх попередників д. мед. н. Луценко Р. В., учень і послідовник професорів Бобирьова В. М. і Дев'яткіної Т. О.

У 1998 р. він закінчив лікувальний факультет Української медичної стоматологічної академії з відзнакою, у 2002 р. – аспірантуру при кафедрі. Захистив кандидатську дисертацію за темою: «Попередження ушкоджень печінки при гострому стресі за допомогою нейротропних засобів» у 2003 р. За результатами конкурсу Всеукраїнської громадської організації «Асоціація фармакологів України» Луценко Р. В. був визнаний переможцем конкурсу

2003 р. за кращу публікацію молодих вчених, які працюють у галузі фармакології. За значні наукові досягнення йому була надана стипендія Кабінету Міністрів України (2004–2006). Його професійний шлях – асистент, доцент, а з 2019 р. – завідувач кафедри експериментальної та клінічної фармакології з клінічною імунологією та алергологією. Він захистив докторську дисертаційну роботу «Фармакологічні властивості нових похідних 2-оксоіндолін-3-гліоксилової кислоти як перспективних нейротропних засобів», науковий здобуток нараховує понад 270 наукових публікацій, в тому числі – 117 статей, 10 посібників, методичні рекомендації, 6 патентів та 4 інформаційні листи. При викладанні фармакології Р. В. Луценко спирається на власний лікарський досвід, оскільки протягом п'ятнадцяти років поєднував наукову і викладацьку діяльність з практикою лікаря невідкладної допомоги 1-ї міської клінічної лікарні.

З 1994 р. працює на кафедрі д. мед. н., професор Важнича О. М. У 1991 р. вона захистила кандидатську дисертацію з фармакології, працюючи в практичній охороні здоров'я. Працювала асистентом, з 2002 р. – доцент, з 2013 р. – професор. Розвиваючи науковий напрям кафедри, О. М. Важнича захистила докторську дисертацію за темою: «Ефективність засобів з ноотропною дією і регуляторних пептидів при стресі» (2004), науковим консультантом якої була професор Т. О. Дев'яткіна. Має понад 200 наукових і навчально-методичних праць, 9 патентів, співавторка монографії, підручника «Pharmacology» (2010), який витримав 4 перевидання, та багатьох посібників і методичних вказівок. З 2004 р. викладала фармакологію і біоетику студентам з англійською мовною формою навчання. З 1994 до 2018 р. відповідала за студентську наукову роботу, широко залучаючи до неї студентів-іноземців, організуючи успішні виступи членів наукової групи на конференціях як в Україні, так і за її межами.

За час існування кафедри у складі Полтавського медичного стоматологічного інституту, а потім Української медичної стоматологічної академії не тільки збільшилось педагогічне навантаження і чисельно зріс колектив, а й відбулось істотне поліпшення її матеріально-технічної бази. Якщо спочатку вона займала невелику частину адміністративного корпусу, то надалі – більш просторе приміщення у корпусі, де зараз знаходиться медсестринський коледж, а з 1995 р. – окремий поверх фізіологічного корпусу академії з 8 учбовими кімнатами, комп'ютерним класом, науковою лабораторією, кімнатами для персоналу. Це дало можливість оформити тематичні навчальні кімнати, присвячені вегетотропним засобам, препаратам, які впливають на метаболізм, протимікробним засобам, рослинним препаратам та новим лікарським засобам. Клінічними базами кафедри є комунальне підприємство «Полтавська обласна клінічна лікарня ім. М. В. Скліфосовського Полтавської обласної ради» та комунальне підприємство «1-а міська клінічна

лікарня Полтавської міської ради», де відбуваються заняття з клінічної фармакології, клінічної імунології та алергології.

З плином часу розширювалось коло дисциплін, які викладались, починаючи з фармакології та клінічної фармакології. Протягом останніх двох десятиліть на кафедрі експериментальної та клінічної фармакології проводились заняття з таких дисциплін, як «Фармакологія», «Клінічна фармакологія», «Клінічна імунологія та алергологія», «Актуальні питання клінічної імунології та алергології», «Побічна дія ліків», «Основи професійної токсикології», «Медична біоетика», «Основи біоетики та біобезпеки». Інтегральним показником якості навчального процесу на кафедрі вважаються результати ліцензійного іспиту КРОК-1 [Луценко, 2020]. За цим показником у 2017–2019 рр. дисципліна «Фармакологія» в Українській медичній стоматологічній академії утримувала 1-2 місце як серед інших дисциплін, так і в порівнянні з аналогічним показником в інших закладах вищої освіти МОЗ України [Іванченко, 2020; Луценко, 2021; Obernikhina, 2020].

Чіткою організацією навчального процесу і успіхами в ньому протягом майже 25 років кафедра зобов'язана доценту Е. Г. Колот. Увесь трудовий і творчий шлях Колот Е. Г. пов'язаний з кафедрою фармакології, де вона з 1985 р. працювала старшим лаборантом, а потім з 1989 р. – асистентом. У 1994 р. захистила кандидатську дисертацію за темою «Вплив мексидолу на тканини пародонту при гіпокінезії». З 1996 р. – завідувачка навчальної частини кафедри. Вчене звання доцента має з 1998 р. Е. Г. Колот – авторка понад 100 науково-методичних робіт, серед яких 24 навчальних посібників та методичних вказівок з фармакології та біоетики, 1 довідник, 6 навчальних програм.

На кафедрі експериментальної та клінічної фармакології широко застосовуються комп'ютерні технології. З метою об'єктивізації контролю знань студентів розроблено програми підсумкового модульного контролю для студентів медичного і стоматологічного факультету. Оформлено авторське право на науковий твір «Тестові завдання для програмованого контролю та перевірки знань: «Pharmacology : one-answer tests» (2018).

Навчальний процес на кафедрі завжди відзначався високим ступенем індивідуалізації. Індивідуальна робота проводилась і проводиться, насамперед, з обдарованими студентами. Щорічно в академії відбувається I етап Всеукраїнської олімпіади з фармакології, переможці якого беруть участь у подальших змаганнях. Про успішність такого підходу свідчать численні перемоги на наступних етапах олімпіад. Наприклад, у 2018 р. у II етапі Всеукраїнської олімпіади з фармакології перемогли студенти Є. Кир'ян і А. Мигаленко (м. Харків), а студент Є. Афанасьєв став переможцем II Всеукраїнської універсиади з клінічної фармакології (м. Київ). У 2019 році Стадник Єлізавета зайняла III місце у II етапі Всеукраїнської олімпіади з фармакології (м. Харків).

Про високий авторитет полтавських фармакологів свідчить те, що протягом існування кафедри вони неодноразово залучались до підготовки нормативних документів для вищої медичної освіти. Останнім прикладом у цій сфері може бути державний нормативний документ, затверджений МОЗ України, «Фармакологія». Примірна програма навчальної дисципліни підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти: кваліфікації освітньої «Магістр стоматології» спеціальності 221 «Стоматологія» (2017). Її авторами стали професори Бобирьов В. М. та Дев'яткіна Т. О. і доцент Колот Е. Г.

Головним науково-методичним доробком колективу кафедри можна вважати підручники з фармакології та окремі розділи в підручниках, створених у співавторстві з представниками інших закладів освіти. До числа цих праць належать: Фармакологія : підручник (В. М. Бобирьов, Ю. Ф. Крилов, І. С. Чекман та ін., 1996), Фармакологія : учебник (Ю. Ф. Крылов, В. Н. Бобырев, 1999), Фармакологія: підручник (І. С. Чекман, Н. О. Горчакова, В. А. Туманов та ін., 2001), Фармакологія : підручник для студентів стоматологічних факультетів (І. С. Чекман, В. М. Бобирьов, Н. О. Горчакова та ін., 2009), Фармакологія спорту: підручник (Н. А. Горчакова, Я. С. Гудивок, Л. М. Гунина, Т. А. Девяткіна и др., 2010), Pharmacology: textbook (V. M. Bobyrov, T. O. Devyatkina, O. M. Vazhnicha, V. M. Khristyuk, 2010), Фармакологія: підручник для студентів медичних факультетів (І. С. Чекман, Н. А. Горчакова, Л. І. Казак та ін., 2017).

Основні підручники і посібники, створені викладачами кафедри:

1. Фармакологія / В. М. Бобирьов, Ю. Ф. Крилов, І. С. Чекман та ін. – К. : «Здоров'я», 1996. – 416 с.
2. Фармакологія : учебник / Ю. Ф. Крылов, В. Н. Бобырев. – М. : ВУНМЦ МЗ РФ, 1999. – 352 с.
3. Фармакологія : Підручник / І. С. Чекман, Н. О. Горчакова, В. А. Туманов та ін. ; за ред. І. С. Чекмана. – К. : Вища шк., 2001. – 598 с.
4. Фармакологія. Підручник для студентів стоматологічних факультетів / Чекман І. С., Бобирьов В. М., Горчакова Н. О. та ін. – Вінниця : Нова Книга, 2009. – 480 с.
5. Фармакологія спорту : Підручник / Горчакова Н. А., Гудивок Я. С., Гунина Л. М., Девяткіна Т. А. и др. ; под общ. ред. С. А. Олейника, Л. М. Гуниной, Р. Ф. Сейфуллы. – К. : Олимп, л-ра, 2010. – 640 с.
6. Pharmacology: textbook / V. M. Bobyrov, T. O. Devyatkina, O. M. Vazhnicha, V. M. Khristyuk. – Vinnytsia : NOVA KNYHA Publishers, 2010. – 520 p.
7. «Медична рецептура» (1997).
8. «Нейротропні засоби. Методичні рекомендації для аудиторної та позааудиторної роботи студентів медичного і стоматологічного факультетів» (1998)

9. «Засоби, що впливають на тканинний обмін. Методичні рекомендації для аудиторної та позааудиторної роботи студентів медичного і стоматологічного факультетів» (2002).
10. «Протимікробні, противірусні та протипротозойні засоби : Методичний посібник для аудиторної та позааудиторної роботи студентів медичного і стоматологічного факультетів» (2006).
11. «Фармакологія невідкладних станів в кардіології: навчально-методичний посібник» (2010).
12. Бобирьов В. М. Клінічна імунологія та алергологія / Бобирьов В. М., Ляховський В. І. – Полтава, 2011. – 127 с.
13. Бобырев В. Н. Клиническая иммунология и аллергология / В. Н. Бобырев, В. И. Ляховский. – Полтава, 2011. – 128 с.
14. The Bases of Bioethics and Biosafety: study guide for stud. of higher med. edue. est / Bobyrov V. M., Devytkina T. O., Vazhnicha O. M. – Vinnytsia : Nova Knyha, 2012. – 248 p.
15. Девяткина Т. А. Медицинская рецептура : пособие для преподавателей и студентов иностранных факультетов / Т. А. Девяткина, Э. Г. Колот, Р. В. Луценко. – Изд. 3-е, перераб. – Полтава: Астроя, 2012. – 117 с.
16. Капустник Ю. О. Фармакотерапія невідкладних станів в кардіології. Навчальний посібник / Капустник Ю. О., Власова О. В. – Полтава, ТОВ НВП «Укрпромторг-сервіс», 2013. – 335 с
17. Петрушанко Т. О. Вірусні інфекції, прояви в щелепно-лицевій ділянці, фармакотерапія та профілактика: навчальний посібник / Петрушанко Т. О., Чечотіна С. Ю., Бублій Т. Д. – Полтава, 2013. – 170 с.
18. Фармакологія: підручник для студ. стомат. ф-тів вищих мед. навч. закладів / Бобирьов В. М., Кресюн В. Й. [та ін.] ; за ред. Чекмана І. С. – 2-е вид. – Вінниця : Нова Книга, 2014. – 432 с.: іл.
19. Clinical immunology and allergology. Підручник для студентів-іноземців медичного факультету англomовної форми навчання вищих медичних навчальних закладів III–IV рівня акредитації / Бажора Ю. І., Гончарук С. Ф., Касьяненко А. В., Вахненко А. В. – Вінниця : Нова книга, 2014. – 278 с.
20. Фармакотерапія в стоматології / Бобирьов В. М., Петрова Т. А., Островська Т. А., Рябушко М. М. – Вінниця : Нова книга, 2014. – 368 с.
21. Bobyrov V. Pharmacology: textbook / V. Bobyrov, T. Devyatkina, O. Vazhnicha, V. Khristyuk. – 3rd ed., updated. – Vinnitsya : Nova Knyha, 2015. – 520 p. : il.
22. Бобирьов В. М. Афективні розлади: клінічний та психофармакологічний аспекти / Бобирьов В. М., Скрипніков А. М., Телюков О. С. – Полтава, 2015. – 112 с.
23. Луценко Р. В. Основи біоетики та біобезпеки. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Р. В. Луценко, Е. Г. Колот, В. М. Бобирьов. – Полтава, 2015. – 175 с.

24. Вахненко А. В. Ендокринологія: критерії діагностики / Вахненко А. В., Шепітько К. В. – Полтава, 2015. – 206 с.
25. Фармакологія: підручник для студ. мед. ф-тів / співавт. В. М. Бобирьов, Т. О. Дев'яткіна ; за ред. проф. І. С. Чекмана. – Вид. 3-тє, випр. та доопрац. – Вінниця : Нова Книга, 2016. – 484 с.
26. Фармакотерапія в стоматології: учебное пособие / Бобырев В. Н., Петрова Т. А., Островская Г. Ю., Рябушко Н. Н. – Винница : Нова Книга, 2016. – 392 с.
27. Клиническая иммунология в стоматологии / Ляховский В. И., Бобырев В. Н., Ляховская Н. В., Ахрамчук В. В. – Полтава, 2017. – 118 с.
28. Фармакологія: практикум / Бобирьов В. М., Важничка О. М., Дев'яткіна Т. О., Луценко Р. В., Дев'яткіна Н. М. – Вінниця : Нова Книга, 2017. – 352 с.
29. Клиническая иммунология в таблицах, рисунках и схемах / Ляховский В. И., Бобырев В. Н., Ляховская Н. В. – Полтава : Астрая, 2017. – 151 с.
30. Фармакологія: практикум : навчальний посібник для студентів вищих медичних навчальних закладів / Бобирьов В. М., Важничка О. М., Дев'яткіна Т. О., Луценко Р. В., Дев'яткіна Н. М. – Вінниця : Нова Книга, 2017. – 352 с.
31. Побічна дія ліків в практиці лікаря-інтерніста : навч.-метод. посібник / Бобирьов В. М., Потяженко М. М., Невойт Г. В., Вахненко А. В. – Полтава, 2017. – 400 с.
32. Клінічна імунологія в стоматології / Бобирьов В. М., Ляховський В. І., Ахрамчук В. В., Ляховська Н. В. – Полтава : Астрая, 2018. – 130 с.
33. Трансплантологія / Кравченко С. П., Луценко Р. В., Шкурупій О. А. – Полтава : ВДНЗУ «УМСА», 2018. – 262 с.
34. Клінічна фармакологія невідкладних станів у практиці стоматолога / співавт. Власова О. В., Капустник Ю. О. ; за ред. О. М. Біловола та ін. – Київ : ВСВ «Медицина», 2018. – 296 с.
35. Фармакологія в кросвордах : навчальний посібник / Бобирьов В. М., Колот Е. Г., Чечотіна С. Ю., Дев'яткіна Т. О. – Полтава, 2018. – 150 с.
36. Pharmacology : textbook / Бобирьов В. М., Важничка О. М., Дев'яткіна Т. О., Дев'яткіна Н. М. – 4-е вид. оновлене та переробл. – Вінниця : Нова Книга, 2019. – 552 с.
37. Фармакотерапія в стоматології: навчальний посібник / Бобирьов В. М., Петрова Т. А., Островська Г. Ю., Рябушко М. М. – 2-е вид. – Вінниця : Нова книга, 2019. – 400 с.
38. Колот Е. Г. Лікарські засоби, що впливають на нервову та серцево-судинну системи / Колот Е. Г., Дев'яткіна Н. М. – Полтава: ТОВ НВП «Укрпромторгсервіс», 2019. – 155 с.

39. Ляховський В. І. Клінічна імунологія / Ляховський В. І., Ляховська Н. В., Ахрамчук Т. В. – Полтава, Аструя. – 2019. – 258 с.
40. Bobyrov V. Bases of Bioethics and Biosafety: study guide for stud. of institutions of higher educ. of Ministry of Health of Ukraine / V. Bobyrov, O. Vazhnicha, T. Devyatkina. – Вінниця : Нова книга, 2019. – 248 с.
41. Pharmacology : textbook / V. Bobyrov, O. Vazhnicha, T. Devyatkina, N. Devyatkina. – 5-е вид. оновл. та перероб. – Вінниця : Нова Книга, 2020. – 560 с:
42. Фармакологія : підручник для студентів мед. та стом. факультетів вищих медичних навчальних закладів / Чекман І. С., Бобирьов В. М., Кресюн В. Й. [та ін.] ; за ред. Чекмана І. С. – Вінниця : Нова Книга, 2020. – 427 с.
43. Основи біоетики та біобезпеки : навчальний посібник для студ. закладів медичної освіти / Бобирьов В. М., Дворник В. М., Дев'яткіна Т. О. [та ін.]. – Вінниця : Нова книга, 2020. – 248 с.: іл
44. Побічна дія ліків = Side Effects of Medications : навчальний посібник у 2 т. Т. 1 / Потяженко М. М., Беляєва О. М., Невоїт Г. В., Лисанець Ю. В., Вахненко А. В. – Вінниця : Нова Книга, 2020. – 360 с.
45. Співавт. Бобирьов В. М., Островська Г. Ю., Власова О. В., Луценко Р. В. Клінічна фармакологія: підручник / За ред. О. М. Біловола. – Вінниця : Нова Книга, 2021. – 544 с
46. Співавт. Луценко Р. В. Фармакологія – наочно (Фармакологія в таблицях, схемах і малюнках): Навчальний посібник / Під ред. Дроговоз С. М. – Харків, 2021. – 204 с.
47. Pharmacotherapy in dentistry / Петрова Т. А., Островська Г. Ю., Капустянська А. А., Рябушко М. М. – Видання : Нова Книга, 2021. – 376 с.
48. Pharmacology: study guide. Tutorial for students = Фармакологія. Практикум: навчальний посібник / Vazhnicha O. M., Deviatkina T. O., Dvornyk V. M., Lutsenko R. V., Deviatkina N. M. – Vynnitsia : Nova Knyha, 2021. – 368 p.

Створено численні навчальні посібники з базисної та клінічної фармакології.

Викладачі кафедри постійно беруть участь у методичних конференціях на базі Української медичної стоматологічної академії та інших вищих навчальних закладів медичної освіти. Щорічно співробітники кафедри публікують 10-15 статей з навчально-методичної роботи, які піднімають актуальні питання сучасних методів викладання фармакології, психологічних аспектів педагогічного процесу, особливостей роботи зі студентами-іноземцями, самостійної роботи студентів тощо.

Протягом усього існування кафедри її співробітники поєднують педагогічну діяльність із великою науково-дослідною роботою. Головним напрямком цієї роботи було і лишається дослідження вільнорадикальних механізмів дії біологічно-активних речовин та лікарських засобів. Основи

сучасного наукового напрямку кафедри були закладені в 70-ті рр. ХХ століття професором Воскресенським О. М. та його найближчими учнями і послідовниками. У цей час на кафедрі вивчали вільнорадикальне перекисне окиснення ліпідів при атеросклерозі. Було показано високу ефективність біоантиоксидантів у терапії цього захворювання і доведено, що природні та синтетичні антиоксиданти є дієвими засобами в уповільненні старіння, лікуванні пародонтиту, катаракти, уражень печінки ксенобіотиками (Важнича, 2007).

Наступний етап наукових досліджень пов'язаний з вивченням вільнорадикальних процесів при стресі та його фармакокорекції, що становило тематику наукової роботи Т. О. Дев'яткіної, а також із поглибленим вивченням антиоксидантів як геропротекторів та засобів для лікування й профілактики вікової патології, що становило тематику наукової роботи В. М. Бобирьова. Співробітниками кафедри було обґрунтоване застосування стреспротективних засобів із числа антиоксидантів і пептидних біорегуляторів з урахуванням вікових та індивідуально-типологічних особливостей фізіологічної антиоксидантної системи і рівня забезпеченості організму аліментарними антиоксидантами.

У 90-ті рр. ХХ століття та на початку 2000-х зусилля науковців кафедри були зосереджені на дослідженні екстрацеребральних ефектів ноотропних засобів та регуляторних пептидів, зокрема їх впливу на систему крові та печінку за умов стресу (Важнича О. М. і Луценко Р. В.) (Важнича, Дев'яткіна, 2007; Луценко, 2007). Було показано значну роль гальмування вільнорадикального перекисного окиснення в реалізації стреспротективної дії зазначених засобів та біологічно-активних речовин. Створено й запатентовано спосіб оцінки стреспротективної ефективності препаратів та речовин під час їх доклінічного тестування, який був використаний у відповідних методичних рекомендаціях Державного фармакологічного центру МОЗ України. У цей же період співробітники кафедри клінічної фармакології інтенсивно вивчали і впроваджували в практику радіопротекторні засоби. Колектив кафедри клінічної фармакології працював у напрямі розробки лікарських засобів та харчових добавок, які захищають організм від дії несприятливих факторів довкілля. У результаті цих пошуків у 1997 р. Фармкомітетом МОЗ України був зареєстрований водно-спиртовий екстракт ехінацеї пурпурової, запатентовані і впроваджені у виробництво продукти з лікувально-профілактичною дією на основі екстракту ехінацеї.

Значна увага завжди приділялась створенню засобів для лікування і профілактики стоматологічних захворювань, зокрема, був запатентований засіб для лікування і профілактики захворювань пародонту – препарат «Ероткан», рецептура якого розроблена на основі рослинної сировини. Всебічно вивчено пародонтопротекторні властивості нового вітчизняного

препарату мазі альтанової і обґрунтовано можливість її застосування в клінічній стоматології на підставі чого внесені доповнення в інструкцію по застосуванні цього лікарського засобу (доцент С. Ю. Чечотіна).

Починаючи з 2010 р. на кафедрі дослідження велися за кількома напрямками. Вивчалися нові аспекти дії синтетичного антиоксиданту мексидолу, зокрема його вплив на стан еритрону при стресі та крововтраті (к. фарм. н. Н. О. Власенко). У цей же період було виконано значний обсяг досліджень з фармакодинаміки наночастинок оксиду заліза при крововтраті (професор О. М. Важнича, заочний аспірант Є. В. Мокляк) (Важнича, 2021). Новим напрямком став скринінг нейротропної активності похідних 2-оксоіндолу. Цей напрямок визначав наукові інтереси доцента Р. В. Луценка та к. мед. н. А. Г. Сидоренко (Lutsenko, 2017).

Усього за період з 1967 р. на кафедрі захищено 21 кандидатська і виконано 6 докторських дисертацій (професори В. М. Бобирьов, Т. О. Дев'яткіна, В. Ф. Почерняєва, О. М. Важнича, Г. М. Дубинська, В. О. Костенко). Нині заплановано і виконуються 1 докторська (доц. Р. В. Луценко) та 1 кандидатська дисертація (Семака О. В.). За результатами основного напрямку наукової роботи співробітниками кафедри були видані 3 монографії, які відображають роботи полтавських фармакологів з вивчення фармакотерапії атеросклерозу, дослідження антистресорної дії ноотропних засобів та фармакотерапії больового синдрому. Співробітники кафедри з 1967 р. опублікували понад 1000 наукових праць, одержали понад 100 патентів на винаходи та корисні моделі.

Полтавські фармакологи були організаторами проведення і гостинними господарями I національного з'їзду фармакологів України (1995), який відбувався у нашому місті. Вони брали участь у наукових форумах національного і міжнародного рівня. До числа таких з'їздів і конференцій належать: VII Український біохімічний з'їзд (1997), V Національний з'їзд фармацевтів України (1999), II Російський конгрес по патофізіології (2000), II Національний з'їзд фармакологів України (2001), VI Національний з'їзд фармацевтів України (2005), III Національний з'їзд фармакологів України (2006), Міжнародна науково-практична конференція «Біоетика в системі охорони здоров'я і медичної освіти» (2009), V з'їзд Українського біофізичного товариства (2011), IV Національний з'їзд фармакологів України (2011), VIII Національний з'їзд фармацевтів України (2016), V Національний з'їзд фармакологів України (2017) та ін. Наукова робота співробітників кафедри клінічної фармакології з розробки лікарських засобів і харчових добавок була представлена у 1999 р. на міжнародному симпозиумі у США. Результати наукових досліджень доповідалися на наукових форумах у Латвії (2012, 2018, 2020), Ізраїль (2016), Польща (2016), Болгарії (2019) Австрія (2019).

Дослідження на різних етапах проводились спільно з науковими установами України та інших держав: Інститутом органічного синтезу

Латвійської АН (м. Рига, Латвія), Київською медичною академією післядипломної освіти (м. Київ, Україна), Національним фармацевтичним університетом (м. Харків, Україна), Інститутом електрозварювання ім. Є. О. Патона, Інститутом медицини праці (м. Київ), ДУ «Інститут медицини праці НАМН України» (м. Київ) і численними вищими медичними навчальними закладами України.

При кафедрі існує наукова студентська група. Кількість її учасників зросла з 6 студентів у 2005-2006 навчальному році до 25 осіб у 2017–2018 навчальному році. Щороку гуртківці беруть участь в експериментальній роботі, за результатами якої готують і презентують доповіді на студентських наукових конференціях.

Вони неодноразово займали призові місця на міжвузівських та міжнародних конференціях і конгресах в межах України та за кордоном. Важливим здобутком наукової групи слід вважати її внесок у підготовку науково-педагогічних кадрів, адже цю школу пройшли такі викладачі кафедри, як Р. В. Луценко, Н. О. Власенко, Н. М. Дев'яткіна, О. А. Луценко, аспіранти Є. В. Мокляк та О. В. Семака. Це є результатом впровадження інноваційного алгоритму наукової співпраці студентів та викладачів як шляху підготовки науковців міжнародного рівня. Він уключає навчальний експеримент під час занять, залучення до наукової студентської групи, опанування методики фармакологічного експерименту і формування інтернаціональної команди дослідників, плановий науковий експеримент, поглиблений аналіз і оприлюднення результатів дослідження найактивнішими учасниками групи зі стійким інтересом до наукової діяльності).

Викладачі клінічної фармакології поєднують педагогічну діяльність з лікувальною роботою в алергологічному, щелепно-лицевому, кардіологічному, ревматологічному, пульмонологічному, гастроентерологічному відділеннях КП «Полтавська обласна клінічна лікарня ім. М. В. Скліфосовського Полтавської обласної ради», а також у терапевтичному відділенні КП «1-а міська клінічна лікарня Полтавської міської ради». Усі співробітники кафедри, які викладають клінічну фармакологію, імунологію та алергологію, мають лікарські категорії: вищу (3 викладачі), першу (2 викладачі) та другу (2 співробітники). Лише протягом 2018-2019 років вони пролікували 658 хворих і проконсультували 4523 пацієнта. Співробітники кафедри беруть участь у клінічних розборах, клінічних та патолого-анатомічних конференціях. Вони працюють над впровадженням нових методів лікування в клінічну практику, зокрема на базі пульмонологічного відділення 1-ї міської клінічної лікарні ними впроваджувались нові інгаляційні кортикостероїди для лікування хворих з бронхіальною астмою, на базі алергологічного відділення ПОКЛ – нові імуномодулятори (імунофан, гекон).

Професорсько-викладацький склад кафедри експериментальної та клінічної фармакології постійно бере участь в організаційній та громадській

роботі. Професори і доценти кафедри є членами Вченої ради академії, вчених рад факультетів центральної та циклових методичних комісій, членами Всеукраїнської громадської організації «Асоціація фармакологів України». Вони приділяють велику увагу впровадженню в життя принципів біоетики шляхом участі в роботі Комісії з питань біоетики Української медичної стоматологічної академії, членами якої протягом багатьох років є Важнича О. М. та Луценко Р. В.

Зараз значна увага викладачів кафедри приділена створенню Освітньо-професійної програми Фармація за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти за спеціальністю 226 Фармація, промислова фармація 22 Охорона здоров'я. Гарантом якої є д. мед. н., доцент Луценко Р. В. Оскільки на кафедрі з 2022 навчального року будуть викладатись нові освітні компоненти: фармакогнозія, аптечна та промислова технологія ліків, фармацевтична опіка та ін.

Список використаних джерел:

1. Бэр К. М. Автобиография. Л., 1950. 544 с.
2. Важнича О. М., Олійник Н. О., Луценко Р. В. До питання про детоксикаційну активність мексидолу. *Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії*. 2007. Т.7, вип. 3. С. 176–179.
3. Важнича О. М., Семака О. В., Луценко Р. В., Дев'яткіна Т. О. Гази крові та електроліти при використанні наночастинок магнетиту при крововтраті. *Світ медицини та біології*. 2021. №3.(77). С. 194–198.
4. Васильев К. К., Беркало М. С., Годован В. В. Преподавание Фармакологии в XIX веке в высшей медицинской школе российской империи. *Одеський медичний журнал*. 2011. №2. С. 27–33.
5. Волков В. А., Рингебройг И. Х. Российская профессура XVIII – начала XX вв. Биологические и медико-биологические науки. Биографический словарь / В. А. Волков, М. В. Куликова. СПб., 2003. С. 378.
6. Дев'яткіна Т. О., Важнича О. М., Луценко Р. В. Роль вазопресину і окситоцину в адаптивних реакціях організму і їх перспективи застосування для корекції стресорних порушень. *Ліки*. 2005. №5-6. С. 3–6.
7. Іванченко О. З., Черняшова В. В., Герасимець І. І. Використання міждисциплінарних зв'язків як умова якісної підготовки студентів до ліцензійного іспиту «Крок 1. Загальна лікарська підготовка». *Медична освіта*. 2020. № 4. С. 20–26.
8. Кафедра фармакології та медичної рецептури / За ред. Т. В. Звягінцевої, Л. Т. Киричок. Харків. ВПЦ «Контракт», 2005. 176 с.
9. Луценко Р. В. Гепатозахисна дія мексидолу і її системний аналіз. *Ліки*. 2007. №1-2. С. 71–76.
10. Луценко Р. В., Луценко О. А., Сидоренко А. Г. Кореляційний аналіз результатів складання іспиту «крок». *Медична освіта*. 2021. Т. 94, №4. С. 37–41.
11. Луценко Р. В., Рябушко М. М., Сидоренко А. Г., Чечотіна С. Ю., Луценко О. А. Аналіз результатів складання ліцензійного інтегрованого іспиту КРОК в

- Українській медичній стоматологічній академії студентами медичного факультету № 1. *Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії*. 2020. Т. 20, вип. 4 (72). С. 192–197.
12. Устав Императорского Дерптского университета [1803 г.]. *Сборник постановлений по Министерству народного просвещения*. СПб., 1864. Т. 1. С. 123–186.
 13. Устав Императорского Харьковского университета [1804 г.]. *ПСЗРИ*. Собрание 1. СПб., 1830. Т. 28, № 21499. С. 589–607.
 14. Цыганенко А. Я., Киричек Л. Т., Звягинцева Т. В. Кафедра фармакологии харьковского государственного медицинского университета – колыбель фармакологии и фармации Украины (к 200-летию кафедры фармакологии и медицинской рецептуры ХГМУ). *Медицина сегодня и завтра*. 2004. №4. С. 5–13.
 15. Чекман І. С., Бобирьов В. М., Кресюн В. Й. та ін. Фармакологія : підручник для студентів мед. та стом. факультетів вищих медичних навчальних закладів ; за ред. Чекмана І. С. Вінниця : Нова Книга, 2020. 427 с.
 16. Чечотіна С. Ю., Дев'яткіна Т. О., Луценко Р. В. Актуальність організації ефективної самостійної роботи студентів при вивченні фармакології. *Медична освіта*. 2019. №4(85). С. 56–61.
 17. Bobyrov V., Vazhnicha O., Devyatkina T., Devyatkina N. Pharmacology : textbook. 5-е вид. оновл. та перероб. Вінниця : Нова Книга, 2020. 560 с.
 18. Lutsenko R. V., Sydorenko A. G., Bobyriov V. M. Anhedonia at experimental models of chronic stress and its correction. *Wiadomosci Lekarskie*. 2017. Т. LXX, № 4. P. 745–750.
 19. Lutsenko R. V., Vakhnenko A. V., Vlasova E. V. Research of the protection actions of derived 2-oxoindole in acute stress. *Wiadomosci Lekarskie*. 2017. Т. LXX, № 1. P. 57–61.
 20. Lutsenko R. V., Vlasova E. V., Kolot E. G. et al. The exchange of monoamines during the experimental neurosis on the background of using of amide «2-hydroxy-naphthalen-1-yl-2-(2-oxo-1,2-dihydroindol-3-ylidene)». *Wiadomosci Lekarskie*. 2017. Т. LXX, № 5. P. 895–900.
 21. Obernikhina N., Sanzhur T., Kramarenko I., Hayova L. «Krok-1. Medicine» in Bogomolets National Medical University as Education Indicator. *Higher Education Research*. 2020. № 5. P. 181–192.

§ 1.7. МІСІЯ ТА ПРОВІДНІ ПРИНЦИПИ ФУНКЦІОНУВАННЯ УНІВЕРСИТЕТУ: ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ ОГЛЯД

Володимир Мокляк

Освіта у всіх країнах світу на початку ХХІ століття перебуває у стані кардинального реформування. Глобалізаційні та динамічні цивілізаційні процеси зумовлюють зміну фундаментальних підходів, оновлення нормативно-правової бази функціонування закладів вищої освіти відповідно до запитів суспільства, потреб ринку праці, вимог до випускника. У зв'язку з цим відбувається непомітна на перший погляд, але доволі принципова зміна місії університету. Університет – унікальний людський феномен, що має більш ніж 900-літню історію. Від часу створення цього навчального закладу і дотепер провідними принципами його функціонування є автономія, академічні свободи, колегіальність викладацької й студентської корпорацій. У пропонованій науковій розвідці здійснено короткий історіографічний огляд *місії університету*, а також *автономії й академічних свобод* як провідних принципів його функціонування.

Освіта, за Г. Гегелем, має бути вільною від зовнішнього впливу. Якщо хтось хоче «придушити *академічні свободи* в одній частині світу, то це спричинить осуд в іншій частині світу» [37, с. 53]. Р. Бердахл, професор Мерілендського університету (США), представляє взаємозалежність понять «*автономія вищого навчального закладу*» й «*академічні свободи*» і зауважує, що вищий навчальний заклад, який користується більшою *автономією*, звичайно, вільніший в організації своєї навчальної та наукової діяльності. На думку Д. Деланти, в обмін на *автономію* університет оснащував державу когнітивними обладунками.

Аналіз численних наукових досліджень дає змогу зробити висновок, що автономію й академічні свободи визначають місія й завдання університету. Використаємо історико-компаративний метод для здійснення порівняльного аналізу поглядів теоретиків вищої освіти на місію університету. На думку В. Повзуна, місія університету – сукупність уявлень про основоположні цінності, цілі й простір розвитку освітнього закладу, про те, що він продукує, навіщо потрібний суспільству, державі, людям; місія – смислоутворююче ядро ідеї.

Задача середньовічного університету полягала не в продукуванні знань, а в підготовці освічених людей – інтелектуалів, що володіють античною й християнською мудрістю. У період пізнього Середньовіччя університети розвивалися за рахунок бенефіцій і припиняли брати участь у житті міста, почали втрачати роль інтелектуальних центрів. Перехідну модель (від

середньовічного до класичного) створив Я. А. Коменський: університет – самокерована корпорація, що знаходиться на службі в суспільства. На думку вченого, університет виконує передусім наукову, а не науково-освітню функцію, стоїть на чолі національної системи освіти. І. Кант також наголошував на науковому потенціалі: фундамент університету – ідея розуму [29]. М. Вебер, німецький соціолог, філософ, історик, економіст, переконаний, що сформувати інтелектуальну еліту можна лише за умови незалежності від держави й академізму у викладанні. Як стверджує вчений, місія університетів полягає у збереженні інтелектуальної єдності як важливого чинника підвищення стійкості повоєнного світу (життя дослідника припало на час першої світової війни).

М. Ломоносов уважав університет центром національної культури, де наука поєднана з служінням суспільству, задоволенням його суспільних інтересів і духовних потреб. Х. Ортега-і-Гассет також акцентує увагу на культурній функції закладу й пропонує розділити освіту на масову й елітну.

М. Пирогов вбачав місію вітчизняних університетів у вихованні молоді. Е. Дюркгейм, французький соціолог і філософ, виступав за масовість вищої освіти, він упевнений, що це призведе до моральності населення. Т. Веблен, американський економіст, соціолог, публіцист і футуролог, вважав, що університет має виховувати особистість, що здатна адаптуватися до наявної соціальної системи й розвиває майстерність у процесі вільної творчої праці [29]. Усвідомлюючи вплив фашистських ідей на суспільство, К. Мангейм, німецький і британський філософ та соціолог, ототожнював місію університету з вихованням соціально активних громадян, здатних відстоювати свою позицію на основі чіткого розуміння подій, що відбуваються в суспільстві.

В. Гумбольдт наголошував на поліфункціональності університетів, упровадив концепцію ідеального (дослідницького) університету (пізніше схожої концепції дотримувалися А. Флекснер і К. Ясперс), завданнями якого була передача культури й духовності, формування громадянина, поєднання навчання з науковими дослідженнями. Цей погляд підтримав і Дж. Ньюмен, вбачаючи місію університету в передачі культурних надбань, розвитку інтелекту й духовності (інтелектуальний університет) [45]. Отже, основними функціями університетів є наукова, освітня, культурна й виховна. На домінуючій ролі дослідницької функції наголошує К. Ясперс у книзі «Ідея університету» (1949 р.). Його погляди є логічним продовженням ідей В. Гумбольдта. Університет визначено як об'єднання вчених і студентів, які зайняті спільним пошуком істини, отже у виші має превалювати «космос наук» [56, с. 134].

У 1973 р. американські дослідники Т. Парсонс і Дж. Плат досліджували соціальні функції університету й виокремили 5 основних задач, виконання яких суспільство від нього очікує: 1) масова (у майбутньому – всезагальна)

вища освіта на рівні бакалаврату; 2) здійснення наукових досліджень; 3) самопоповнення наукових кадрів; 4) підготовка кадрів високої кваліфікації (юристів, медиків, інженерів, педагогів тощо); 5) культурна діяльність, що забезпечує розв'язання основних викликів суспільства [58].

Канадський дослідник Р. Воттс запропонував три концепції стосовно ролі й задач університетів у суспільстві:

– *інструментальна концепція* – суспільство, що розвивається від економіки промисловості до економіки знань, є віссю, у якій велика частина нових занять (професій) пов'язана з набуттям знань і їх передачею, а не матеріальним заняттям. «Університети є основними засобами досягнення економічних переваг і благоустрою» [39, с. 20–21]. Розвиток університету – це освічені й виховані люди, які отримали наукові знання від проведення досліджень і будуть ініціаторами й лідерами в суспільстві;

– *концепція автономії університету* – основним завданням закладів вищої освіти як центрів досліджень є збереження та примноження знань. Життєво важливе завдання полягає в «критичному осмисленні суспільних цінностей» [39, с. 21];

– *концепція двосторонньої взаємозалежності* – є точка дотику протилежних елементів інструментальних й автономістських поглядів. У такому разі університет – одна з великих організацій, яка забезпечить потреби суспільства. «Знання завжди було значущим для суспільства, тому вищі навчальні заклади повинні усвідомлювати важливість співпраці з суспільством. Суспільство, зі свого боку, не може зреалізувати власну задачу стосовно збереження й розвитку науки без підтримки університетів» [39, с. 22].

Реалізація основних функцій класичного університету забезпечується повнотою академічних свобод й інституційною автономією. Збереження й зміцнення академічних свобод стверджує моральний авторитет університету і є гарантом об'єктивності, неупередженості й інтелектуальної строгості академічного співтовариства. При цьому автономія університету припускає підзвітність суспільству, тобто університет розділяє відповідальність за стан системи вищої освіти і її розвиток з державою.

В. Гумбольдт писав: «Держава повинна мати внутрішнє переконання, що університети, досягаючи своєї кінцевої мети, водночас і відповідають їй» [57]. Свобода від економічних утисків й суспільних обмежень – гарантія якісного навчального процесу. Статус «академічний» також сприяє відповідальності за використання цієї свободи сумлінно, на благо суспільства. Ф. Шлейермахер зазначав, що найменший примус, найлегший дотик влади фатальний для університету. На думку С. Гессена, «ніщо не суперечить настільки *ідеї університету*, як система бюрократичного керування й опіки з боку держави або церкви» [13, с. 294]. Коли наука вибудовується авторитарно, на принципах адміністрування, університети опиняються поза наукою і втрачають як свою творчість, так і свою ідею.

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. дослідники говорять про втрату університетом своєї ідеї (К. Керр – президент Каліфорнійського університету; Б. Рідінгс – канадський вчений; Ю. Габермас – німецький філософ і соціолог; Р. Барнетт – професор Інституту освіти Лондонського університету та ін.) [29]. У висновках європейської комісії зазначено: «Залишаючись відносно ізольованим світом упродовж тривалого періоду як від суспільства, так і від решти світу, маючи *гарантоване фінансування* й захищений повагою до їхньої *автономії* статус, європейські університети пройшли через другу половину ХХ століття, взагалі не ставлячи питання про роль чи природу того, що вони повинні приносити в суспільство» [27, с. 312].

О. Саввіна в дисертації «Академическая этика: общие принципы и прикладные аспекты» відмітила зміни в місії університетської моделі В. Гумбольдта в останні десятиліття порівняно з ХІХ – поч. ХХ ст.: принцип *академічних свобод* став сприйматися не як засіб досягнення істини, а як моральна ціль, представлена в гарантії забезпечення прав і свобод студентів і викладачів.

Сьогодні виокремлюють три моделі організації університетів: університет як бюрократія (*бюрократична модель*), університет як незалежне товариство вчених (*ліберальна модель*) й університет як складна конфліктна організація з групами, що змагаються за вплив, владу й відповідні канали доступу до ресурсів (*політична модель*). Університет несе відповідальність за інтелектуальне й духовне відтворення (*культуроцентризм*), підготовку висококваліфікованих кадрів (*соціоцентризм*) і надання якісних освітніх послуг (*антропоцентризм*). Сьогодні університет – інтелектуальний центр об'єднання структур влади, бізнесу й інститутів громадянського суспільства. Отже, місія університету змінюється залежно від того, як змінюються запити суспільства. Він завжди виконує актуальну соціально значущу функцію.

Питанню автономії університетів присвячено дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (Г.-Г. Гадамера, В. Гумбольдта, Ж. Дерріді, М. Квієка, Дж. Ньюмена, К. Ясперса та ін.), які проголошують одним із провідних принципів внутрішньої організації діяльності академічні свободи.

З поняттям «*автономія університету*» тісно пов'язане поняття «*академічні свободи*». Не викликає сумніву те, що академічні свободи є основним складником і сутнісною ознакою автономії університету. Застосуємо термінологічний аналіз для з'ясування їх сутності.

Академічні свободи – частина міжнародного освітнього права, трактуються як принцип функціонування університетів. Поняття «*академічні свободи*» з'являється ще за часів античності (Академія Платона), набуває подальшого розвитку в середні віки (так звані «вільні мистецтва»), знаходить філософське обґрунтування в епоху модерну у праці Й. Фіхте «Науковчення» (1794) й по-новому трактується сьогодні.

У 1155 р. Фрідріх I Гогенштауфен (на прізвисько Барбаросса) у своєму фундаментальному законі (*Authentica Habita*), де вперше схарактеризовано академічні свободи (вільне пересування територією імперії та судовий імунітет), зауважив, що навколишній світ освітлюється завдяки навчанню.

Університет функціонує в середовищі вільного впливу, його діяльність надихає, спонукає дослідників, щоб їхні погляди на монолітність і єдність знань були критичними й оптимістичними, щоб вони розуміли цінності людського досвіду і, як наслідок, могли брати участь у навчанні й вихованні людей, у збереженні та зміцненні культури.

Як стверджують сучасні дослідники, «у міжнародній практиці *автономія* університету ґрунтується на принципі дотримання *академічних свобод*» [49, с. 271].

«І Дж. Вайкліф в Оксфорді, і Я. Гус у Празі, і М. Лютер у Вітенберзі кидали виклики церкві саме зі святилища університету, чії академічні свободи, права та привілеї давали їм певний прихисток і від церкви, і від держави», – пише Я. Пелікан [37, с. 90]. Пізніше вимоги академічних свобод почали вступати в суперечність з вимогами церкви й виникла необхідність декларування самостійності освіти. Цей процес, який Дж. С. Уайтхед назвав «відокремленням освіти від держави», протікав по-різному. Спочатку в деяких університетах усі відповідальні посадовці були духовними особами, з часом їх ставало менше, аж поки вони взагалі не зникли з університетських посад.

Академічні свободи – право викладачів закладів вищої освіти, зокрема університетів, проводити академічну діяльність, а також право студентів на самоврядування й організацію занять на власний розсуд. Церква й світські владики підтримували привілеями академічні свободи в період Середньовіччя, пізніше роль привілеїв відігравали державні закони. Академічні свободи забезпечували певну незалежність науки від теології.

Джерелом поняття «академічні свободи» в сучасному розумінні вважають розвідку філософа Ф. Бекона «О достоинстве и приумножении наук» (1623). Наступними ґрунтовними дослідженнями були праці І. Канта «Спор факультетов» (1798 р.) та Й. Фіхте «О сущности учёного и её явлениях в области свободы» (1805 р.) (зауважимо, що Й. Фіхте – перший ректор Берлінського університету). Так, І. Кант зазначає, що наприкінці XVIII ст. наука стає найважливішим засобом розвитку суспільства, набуває самодостатнього значення, вона повинна вивчатися заради самої себе, через свою необхідність, а не як засіб чи умова продовження навчання й діяльності в традиційних галузях, що контролюються владою. Заняття наукою стало повністю самостійним. Й. Фіхте розмежовував функції вченого як викладача, і, власне, дослідника.

На думку В. Разумовського, гуманізм заклав основи «академічної свободи» [40, с. 267]. До XVII ст. свобода думки в західних університетах

придушувалася теологічними постулатами. Розвідки англійських філософів Д. Локка та Т. Гоббса стали теоретико-методологічним підґрунтям для академічних свобод. Як стверджував Д. Локк, наукові дослідження не можуть зазнавати жодних утисків. У контексті академічних свобод сформувалося поняття інтелектуальної власності. Т. Гоббс запропонував правило еквівалента рівності і справедливості. Проте ні Д. Локк, ні Т. Гоббс не підтримували необмежені академічні свободи.

Картезіанський принцип свободи наукових досліджень (джерело академічної свободи викладання) проголошено в XVII ст. в Галле (в галузі права – С. Пуфендорф, Х. Томазій; у галузі філософії – Г. Лейбніц і Хр. Вольф) [40, с. 270]. Те, що нині називають «сучасний університет», запроваджується на Європейському континенті орієнтовно на початку XIX ст. Інститути релігійно-церковної освіти здебільшого займалися передачею іншим міцних знань. Виникає потреба в ґрунтовних наукових дослідженнях, наука стає однією з основних сфер діяльності університетів, у Німеччині різноманітні відкриття мають більш значущий статус, ніж навчання, яке вважалося крилом інших університетів.

Розглядаючи принцип академічних свобод, Ф. Шлейермахер виокремив два виміри цієї проблеми. З одного боку, свобода сприяє інтелектуальному зростанню, що підвищує результативність навчального процесу, з іншого – може спричинити помилкову «легкість». Більшість, на думку Ф. Шлейермахера, становлять люди, які не в змозі проникнути в глибину навчального процесу, але в душі університету спробувати зробити так, щоб усі могли досягти цієї висоти [59].

У процесі дослідження встановлено, що виникнення академічних свобод у сучасному сприйнятті, впровадження їх у практику закладів вищої освіти пов'язані з поглядами В. Гумбольдта й ефективною діяльністю Берлінського університету в XIX ст. Здійснимо короткий термінологічний та історіографічний огляд проблеми, визначимо, з яких позицій дослідники вивчали поняття «академічні свободи», особливості їх упровадження в заклади вищої освіти, а також проаналізуємо їхнє місце в сучасних міжнародних освітніх документах.

У «Словнику з прав людини» знаходимо таке визначення поняття: *академічні свободи* – свобода членів академічного співтовариства у прагненні до розвитку й передачі знань через дослідження, творчість викладання, публікацію наукових праць. Для того, щоб створити умови для появи нових знань і навчання технологіям минулого й сьогодення, уряди зобов'язані утримуватися від використання системи освіти як інструмента для пропаганди. Вони також повинні забезпечити викладацькому складу й студентам усіх закладів вищої освіти умови для автономії та свободи викладання й дослідницької діяльності без поліцейського або військового нагляду чи переслідувань. Академічні свободи передбачають відкритий доступ до

інформації про суспільні та університетські справи, взаємообмін науковими досягненнями з вітчизняними й зарубіжними колегами [46].

«Педагогічний енциклопедичний словник» дає таке тлумачення: *академічні свободи* – надання визначених прав працівникам освіти (професорсько-викладацькому складу, науковим робітникам) і студентам закладу вищої освіти. Йдеться про вільне викладання навчальних предметів, проведення наукових досліджень, отримання знань відповідно до своїх інтересів; важливою є і академічна відповідальність закладу вищої освіти перед суспільством [36, с. 13].

Академічні свободи – це свобода, яку надає суспільство членам академічної спільноти для того, щоб уможливити реалізацію покладених на них завдань, тобто дозвіл університетові виконувати свій обов'язок перед суспільством [12, с. 17].

Академічні свободи – свобода вибору світоглядних, моральних й ідеологічних засад освіти, свобода у визначенні методики навчання, свобода науково-дослідницької діяльності [15, с. 58].

Академічні свободи – це самостійність суб'єктів навчального процесу, вияв паритетності у стосунках викладачів і студентів, максимально демократична процедура навчання, право вибирати очільників факультету, закладу, а також самостійність вищого навчального закладу в організації навчального процесу тощо. Академічні свободи є тим показником, який репрезентує реформи у вищій освіті будь-якої країни [49, с. 272].

Академічні свободи – це право людини, яке є особливо важливим для освіти. Це поняття пов'язане із правом на свободу думки і слова. *Автономія* – це інституційна форма академічних свобод, вона є необхідною передумовою для того, щоб заклади вищої освіти реалізовували свою місію. Вони не повинні зазнавати надмірного тиску з боку держави й комерції [33].

Академічні свободи – це свобода здійснювати академічну діяльність, керуючись моральними правилами академічної корпорації й міжнародними практиками, без будь-якого зовнішнього тиску [54].

Узагальнивши наявні дефініції, виокремимо найбільш суттєві ознаки академічних свобод:

- свобода членів академічного співтовариства через дослідження, викладання, творчу діяльність;
- відокремленість закладу вищої освіти від пропаганди з боку владних структур;
- забезпечення викладачам і студентам автономії й свободи викладання, навчання й дослідницької діяльності;
- вільний доступ до інформації й можливість її поширення.

У процесі наукового пошуку нами виокремлено *філософський, педагогічний і правовий напрями* дослідження проблеми академічних свобод (таблиця 1).

Таблиця 1

Напрями дослідження проблеми академічних свобод

Філософський	Педагогічний	Правовий
К. Булатова, Ю. Габермас, О. Гаврилюк, Г. -Г. Гадамер, Т. Гоббс, Ж. Дерріда, Ю. Ісаєва, Т. Лебедева, Д. Локк, М. Муравйов, В. Нікольський, В. Прокопенко, О. Саввіна, К. Тімірязєв, П. Тихомиров, О. Фоміна, О. Фролова, К. Ясперс та ін.	Р. Барнетт, Ю. Верланов, Г. Гельмгольца, Д. Герцюк, М. Гриценко, В. Гумбольдт, К. Кавелін, А. Казарєзов, О. Кайгородцева, Г. Кемаль, Н. Корнієнко, О. Линовицька, К. Мейнерс, В. Піскорський, В. Садовничий, В. Штоколова та ін.	Л. Волосникова, Н. Давидова, С. Зайцев, Л. Клименко, М. Мархгейм, Н. Маслова, В. Томсінов та ін.

Філософський напрям вивчення проблеми реалізації академічних свобод у закладі вищої освіти, дотримання необхідних умов їх практичного впровадження репрезентують у своїх наукових розвідках К. Булатова, Ю. Габермас, О. Гаврилюк, Г. -Г. Гадамер, Т. Гоббс, Ж. Дерріда, Ю. Ісаєва, Т. Лебедева, Д. Локк, М. Муравйов, В. Нікольський, В. Прокопенко, О. Саввіна, К. Тімірязєв, П. Тихомиров, О. Фоміна, О. Фролова, К. Ясперс та ін.

Педагогічний напрям дослідження академічних свобод у закладі вищої освіти репрезентовано в наукових розвідках Р. Барнетта, Ю. Верланова, Г. Гельмгольца, Д. Герцюка, М. Гриценко, В. Гумбольдта, К. Кавеліна, А. Казарєзова, О. Кайгородцевої, Г. Кемаль, Н. Корнієнко, О. Линовицької, К. Мейнерса, В. Піскорського, В. Садовничого, В. Штоколової та ін.

Правовий напрям вивчення академічних свобод, їх нормативне регулювання представлено в науковому доробку Л. Волосникової, Н. Давидової, С. Зайцева, Л. Клименка, М. Мархгейма, Н. Маслової, В. Томсінова та ін.

Коротко проаналізуємо праці кожного напрямку дослідження проблеми академічних свобод. *Філософський напрям*: К. Булатова, О. Гаврилюк, Т. Лебедева, В. Прокопенко, О. Фоміна [50] розглядають академічні свободи у взаємозв'язку з автономією закладу вищої освіти, точніше у зв'язку з усіма її типами. Найбільш глибоко розкрито проблему професійної автономності викладача закладу вищої освіти.

Ю. Габермас висвітлює свої погляди як полеміку з В. Гумбольдтом і Ф. Шлейєрмахером. Ю. Габермас не поділяв думку вчених стосовно того, що держава може бути зацікавленою в необмеженій свободі університетів. Тоді як В. Гумбольдт і Ф. Шлейєрмахер, зі свого боку, відстоювали благодатні наслідки для розвитку держави, спричинені незалежністю вишів та їхньою політичною нейтральністю. Адже самостійність університетів призводить до процвітання вищої освіти, а, отже, й країни загалом [9, с. 199].

Ж. Дерріда, як і Ю. Габермас, зауважує, що університети ніколи з часу появи не були повністю незалежними. Але за своєю суттю університет все-таки дає можливість розвиватися мисленню й самостійності. «Внутрішня організація університету пом'якшує наполегливі накази, забезпечує дорогоцінну свободу дій» [19, с. 264].

Г.-Г. Гадамер підтримує необхідність академічних свобод для викладачів, аби ті мали можливість утілити в життя свої наукові задуми. Німецький філософ переконаний, що справжній науковець повинен дихати вільно, а не перебувати в політичних кайданах. Лише за таких умов він зреалізує себе [10, с. 178].

Т. Гоббс, з ім'ям якого взагалі пов'язують виникнення поняття «академічні свободи», трактує свободу як можливість робити те, що дозволено законом. Закон, на думку філософа, має не заборонити дії, а правильно їх спрямувати. Т. Гоббс порівнює закон з огорожею вздовж дороги, тож зайвий закон буде лише шкодити.

Ю. Ісаєва у дисертації «Свобода научного творчества в гуманитарном знанні: філософсько-культурологічний погляд» [23] вивчає взаємозв'язки між гуманітаристикою та суспільством, владою, домінантною ідеологією і виходить на той вимір науки, який трактують як «академічні свободи». Завдяки академічним свободам, як стверджує Ю. Ісаєва, наука вписується в соціокультурний контекст. Академічні свободи мають специфічне значення й виходять за межі громадянських свобод.

Д. Локк уважає, що кожен має право на життя, рівність, свободу. Держава має лише забезпечувати реалізацію цих прав на найкращому рівні. З іменем Д. Локка, як і з іменем Т. Гоббса, пов'язують становлення академічних свобод [15].

Сенатор М. Муравйов, товариш міністра народної освіти й попечитель Московського університету, вбачав у свободі та освіті «головний фундамент, на якому створюється благоустрій народу», у свободі досліджень – «необхідну умову не тільки для розвитку освіти, а й для виховання народної моральності» [43, с. 39].

В. Нікольський розкрив діалектичний характер категорії академічних свобод, йдеться про самостійність академічної спільноти, а також особистості. У соціально-філософському контексті академічні свободи осмислені як вияв академічної культури й академічної ідентичності. Як основні соціокультурні

чинники, що мають визначальний вплив на динаміку ідеї академічних свобод, виокремлено політичні, економічні й культурні аспекти процесу глобалізації, взаємозв'язки між вищою освітою, державою та ринком. Вироблена система філософських засад академічних свобод, яка містить онтологічні, епістемологічні, аксіологічні, антропологічні та праксеологічні складники [35].

В. Нікольський дає своє розуміння категорії «академічні свободи». Академічні свободи – історично змінна категорія, одна з універсальї культури, культури академічної спільноти. Філософія, вивчаючи суть універсальї культури, постає як теоретичне ядро світогляду, а стосовно академічних свобод – раціоналізує підстави академічної культури. Саме тому проблему академічних свобод висвітлено науковцем на тлі відносин між академічною корпорацією і її соціальним оточенням. Категорія академічних свобод – це сполучна ланка науки, освіти й суспільства. Академічні свободи, які вважають категорією науково-освітньої культури, характеризують особистість як суб'єкта соціальних відносин.

П. Тихомиров намагався з'ясувати, чому німецька філософія перебуває в авангарді світової філософії [48]. Відповідь на це питання – причина полягає «не у властивостях німецького розуму, а в особливо сприятливих умовах його розвитку» [48, с. 66–67]. Університетська наука в Німеччині вільна, вільне її викладання й вивчення. «Свобода мислення, дослідження й викладання є своєрідним палладіумом неписаної конституції німецького народу» [48, с. 68]. Усі німецькі філософи мають вищу освіту, викладають в університетах, тож свобода є іманентною ознакою їхнього мислення. Професори вільно висвітлюють свої погляди в галузі тієї чи тієї науки. Студент на початку навчання у виші визначає для себе платну дисципліну й необмежену кількість безкоштовних. Відвідування занять має неконтрольований характер. Термін навчання необмежений, тому трапляються так звані «вічні студенти», яким виповнилося, наприклад, 60 років. Розвиненою є мобільність студентів.

Молодь перебуває під постійним наглядом, але при цьому, як стверджує П. Тихомиров, «з педагогічного погляду результати свободи виявляються такими ж, як і результати нашої шкільної педагогіки з усіма її інспекторами, суб-інспекторами, наглядачами та ін.» [48, с. 75].

Науковці XIX ст. наголошували на позитивному характері автономної діяльності університетів. Лише за таких умов у виші відбувався стабільний розвій науки й панувала свобода думки. К. Тімірязєв говорив: «Право університетського самоуправління є, звичайно, не основною ціллю, а тільки засобом реалізації набагато важливішого блага – забезпечення з корінних і первинних джерел вільної думки – свободи викладання» [47, с. 448].

К. Тімірязєв переконаний, що «самоврядні колегії будуть забезпечувати високий розумовий і моральний рівень представників університетської науки» [47, с. 448–449]. Німеччина й Англія, які ніколи не відмовлялися від

університетського врядування, не шкодували з цього приводу, адже це сприяло процвітанню закладів вищої освіти. Франція ж, де постійно придушувалася самостійність університетів, змушена була визнати свої помилки й перейняти досвід автономної діяльності вишів у Німеччині. Невід'ємним правом університетської колегії має бути право обирати своїх членів. Професорська корпорація повинна звільнитися від опіки попечителів, деканів і ректора. Високий рівень мобільності німецьких студентів і широка свобода вибору дисциплін сприяють якісній освіті. Німецький студент обирає ті лекції, які вважає вартими уваги і на яких отримує потрібні знання, молодь захоплюють прогресивні думки їхніх викладачів – всесвітньо відомих учених.

Нашого ж студента закріплено у своєму навчальному оточенні, він схожий на кріпака, адже не має такої свободи руху й вибору дисциплін. За німецьким студентом не стежить поліція так, як за студентом Російської імперії. І наш студент ототожнює навіть університетську адміністрацію з поліцією, яка постійно його контролює, робить зауваження, карає чи відраховує з університету.

О. Фролова, аналізуючи академічні здобутки в соціально-філософському аспекті та через призму ринкових відносин, зазначає, що «цінностями сучасного університету є інституційна автономія як здатність незалежно від зовнішнього впливу визначати свої цілі, самостійно обирати шлях і приймати рішення стосовно досягнення їх, а також академічні свободи як свобода в проведенні досліджень і в процесах викладання й навчання» [52]. Інституційну автономію та академічні свободи дослідниця вважає основними засадами функціонування сучасного університету й вбачає загрозу в можливості їх витіснення принципами ефективності і якості вищої освіти. На нашу думку, названі принципи іманентно притаманні діяльності автономного закладу вищої освіти і вони діють у єдності, а не постають як опозиційні явища.

К. Ясперс наголошував на обов'язковій свободі студентів під час пошуку наукової істини: «Внутрішня незалежність – найважливіша цінність, яку особистість може пізнати у процесі самовдосконалення в атмосфері самостійного вишу, вона зникла під час служби в духовних орденах, навчання у військових закладах, а також у яничарстві. Лише почувуючись вільними, ми розкриваємо первісне прагнення до знань, а отже, людську самостійність, даровану Богом» [56, с. 132]. Свобода навчання – наслідок свободи викладання.

Другим напрямом дослідження проблеми академічних свобод у вітчизняному й зарубіжному дискурсі є *педагогічний*. Р. Барнетт переконаний, що з часів заснування закладів вищої освіти академічні свободи є головною умовою і цінністю для уможливлення інновацій і творчості, передумовою ґрунтовної наукової діяльності, відповіддю на надмірну стривоженість з приводу занепаду окремих держав, їхньої освіти та наукової діяльності. У міжнародних документах наголошено, що люди всього світу наділені правом

користуватися академічними свободами [39, с. 29]. Учений також зазначав, що «університет повинен допомагати нам жити в умовах невизначеності і навіть навчити радіти їй. Перед нами стоїть ця задача» [3].

Ю. Верланов і А. Казарезов аналізують шляхи побудови нових економічних відносин закладу вищої освіти й держави на принципах автономії й академічних свобод [5]. Цінність для нашої наукової проблеми становлять праці, в яких іде мова про чисельну оцінку рівня автономії й академічної свободи вишів залежно від різних параметрів.

Г. Гельмгольц, ректор Берлінського університету, наголошує на винятковості для всього світу *академічних свобод* німецьких університетів. Студентське життя для німецької молоді – золота пора: мудрі наставники, під керівництвом яких відкриваються нові горизонти науки, цікаві заняття та друзі. Щоправда, свобода передбачає і великий ступінь відповідальності студентів. Це небезпечний подарунок для слабкодушких і цінний для впевнених у собі [11]. Принципи, виокремлені Г. Гельмгольцем, стали підґрунтям для Болонського процесу.

Д. Герцюк та О. Линовицька дають узагальнену дефініцію поняття «академічні свободи» й досліджують їх еволюцію впродовж розвитку університетської освіти, а також сучасний стан [12]. Автори визначають місце академічних свобод у Болонському процесі та в міжнародних документах.

М. Гриценко аналізує вияв академічних свобод у різних типах університетів, наголошує на неоціненному значенні автономії для підвищення рівня якості освіти [15].

В. Гумбольдт наголошує на співпраці університету й академії наук. «Завдання (*заклади вищої освіти, примітка В. М. Мокляка*) – опрацювати науку в найглибшому, якнайширшому сенсі слова й передати духовному вихованню вже опрацьований матеріал» [24, с. 25]. Ідея дослідницького університету, запропонована В. Гумбольдтом, мала покращити стан вищої освіти в Німеччині. Задум вченого був утілений у життя та мав позитивні наслідки – німецькі університети стали зразком для наслідування у всьому світі. Їхню практику перейняли і російські виші.

Гумбольдтівський університет – це «осередок незалежного пошуку істини. Дослідження й викладання постають як єдине ціле, тобто викладачами ставали лише ті, хто активно займався науковою діяльністю. В. Гумбольдт усвідомлював можливість утисків влади, тому відстоював свободу професорів як необхідну умову розвитку університету: «Щодо форми взаємодії наукових закладів з державою, останній слід подбати про багатий (потужний і різноманітний) духовний потенціал, відібравши видатних учених і забезпечивши для них свободу дій» [16, с. 28]. Саме услід за німецьким університетом з 1860 р. у США прийшов науковий ступінь PhD (Doctor of Philosophy – доктор філософії, читається як «пі ейч ді» або «ді філ.»).

К. Кавелін у праці «Свобода преподавания и учения в Германии» [25] розглядає два способи внутрішньої організації закладу вищої освіти: перший полягає в повній регламентації їхньої діяльності, другий визначає академічні свободи. «Наука без вільного дослідження розвивається недостатньо. А за умови вільного дослідження неодмінно з'являються різні думки й погляди на той самий предмет» [25, с. 233]. Найвні моделі організації університетів: в одній передбачено авторитет і владу, в іншій – свободу. Надмірний контроль французьких університетів з боку держави мав негативні наслідки для вищої освіти й науки. Навчання ж студента в Німеччині, відокремлене від політичної діяльності, стало зразком для наслідування. К. Кавелін порівнює навчальну діяльність тих студентів, які володіють академічними свободами, і тих, котрі її не мають. Результативність навчання є набагато вищою тоді, коли студент самостійно регулює освітній процес. Свобода навчання є найкращим педагогічним прийомом виховання молоді, вона зміцнює волю, характер, формує впевненість у собі. Критерії, які впливають на свободу навчання, – це розвиток суспільства, сімейні переконання, звичаї [25].

Професори й інші викладачі – не вчителі для студентів, а їхні наставники, які лише вказують шлях, а молодь самостійно розкриває наукові істини. Академічні свободи в Німеччині лягли на родючий ґрунт, цьому сприяли менталітет народу й домашнє виховання, правильна організація університетів, ефективне управління нижчих і середніх навчальних закладів.

О. Кайгородцева у своїй праці простежує еволюцію принципу академічних свобод в університетах з часу їх появи до сьогодні, наводить приклади вітчизняного й зарубіжного законодавчого втілення академічних свобод [26].

Г. Кемаль підтверджує тісний взаємозв'язок понять «автономія» й «академічні свободи». Першу він трактує як інституційну владу, друге – як особисті права, що стимулюють творчість, саморозвиток, пошук істини. Дослідник здійснює аналіз ключових чинників університетської автономії в історичній ретроспективі [28].

Н. Корнієнко порушує питання плагіату, що є основною загрозою академічних свобод і розвитку науки [31]. Погляди Н. Корнієнко перегукуються з думками, висвітленими в книзі «Академічна чесність як основа сталого розвитку університету» [1]. Академічна доброчесність повинна ґрунтуватися на довірі, справедливості, повазі, відповідальності й підзвітності [1, с. 14]. Провідними принципами діяльності університетів є академічні свободи, відповідальність перед суспільством, повага до людини.

Велику роль у заснуванні університетів Російської імперії XIX ст. відіграв К. Мейнерс, видатний гетінгенський науковець представив структуру університетів у Німеччині й історію європейських вишів у своїх двох фундаментальних працях. К. Мейнерс підтримував університетський суд, де б

розглядали вчинки студентів, виборне право університетів, свободу викладацької діяльності, вважає, що університети не повинні складати для себе статuti, попечитель навчального округу не може мешкати в тому ж місті, де функціонував університет.

В. Піскорський академічні свободи розуміє як таку організацію наукової діяльності й викладання, яка визначається функціонуванням наукового товариства, що дбає лише про утвердження наукової істини. Учений зазначає, що подібний устрій університету навряд чи колись буде втілений у життя повністю, але вже в середні віки з'являються ці ідеї. Болонська школа римського права, на основі якої створено Болонський університет, стала першим закладом, що втілює академічні свободи у правову форму [38].

В. Садовничий підтримує ідею академічних свобод: «Університет автономний, він самостійно розв'язує питання, що стосуються університетського життя, незалежно від того, хто його фінансує, незалежно від того, хто наділив його правами університету. Ця автономія постає із непорушності всесвітньої ідеї академічних свобод. Академічні свободи, гарантовані університету, свідчать про визнання права навчати істині всупереч будь-яким спробам її обмежити, незалежно від того, звідки – ззовні чи з самого університету – надходять ці обмеження» [44, с. 115].

На думку В. Штоколової, академічні свободи дають змогу викладачам висвітлювати матеріал навчального предмета на свій розсуд, вибирати теми й методи наукових досліджень, а студентам – отримувати знання відповідно до своїх зацікавлень [55]. Задовольняючи потреби особистості в інтелектуальному, культурному й моральному розвитку, академічні свободи дають змогу молоді брати активну участь у формуванні змісту своєї освіти, визначати для себе терміни, методи й засоби навчання.

Третім напрямом дослідження проблеми академічних свобод є *правовий*. У статті Л. Волосникової [6] представлено три основні постулати *академічних свобод* (інституційною формою якої є *академічна автономія*): 1) обґрунтування особливої місії університету як джерела, накопичувача, хранителя і транслятора знань та істини; 2) академічні свободи є логічним продовженням декартової теорії пізнання, відповідно до якої процес пізнання передбачає свободу від зовнішнього контролю: незалежне спостереження, публічна верифікація та розповсюдження думок; 3) зростання ролі університету в умовах постіндустріального суспільства [6, с. 45]. Цілі університету в наш час – створення умов для розвитку особистості, збереження й передача культурної й наукової спадщини, розширення об'єму знань та їх розповсюдження. Названі цілі реалізуються через такі функції: освітню, дослідницьку, дисемінаційну, консалтингову, виробничу.

Н. Давидова аналізує академічні свободи й автономію в міжнародних документах, що стосуються сфери вищої освіти.

С. Зайцев і М. Мархгейм детально вивчають поняття права й свободи (викладання) і приходять до такого висновку: чим більше в людей свободи, тим краще вони можуть скористатися своїми правами. Внутрішня свобода дає змогу педагогу проявитися в змісті матеріалу, який він викладає, зовнішня – в артикуляційному сенсі. Викладання дослідники трактують як діяльність педагогічного працівника, пов'язану з передачею інформації, стимулюванням пізнавального інтересу, самостійності, творчості й оцінки навчальних досягнень; а також як педагогічний процес, який полягає в систематичній передачі знань, умінь і навичок, у формуванні світогляду [21, с. 93–94]. Свобода викладання – особлива, юридично опосередкована форма професійного самовираження; «нормативно обумовлений засіб, що забезпечує викладачеві безперешкодне втілення в життя своїх професійних ідей, яке підтримують юридичні обов'язки інших учасників освітніх правовідносин і можливість правового захисту» [21, с. 94].

Л. Клименко у своїй праці представив основні міжнародні й вітчизняні документи, що стосуються академічних свобод, університетської автономії й освіти для сталого розвитку [2]. Цю книгу вважають цінною на «юридичній полиці» Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського і в інших бібліотеках.

Н. Маслова розкриває свободу слова й академічні свободи крізь місію університету в правовому контексті. За дослідницею, академічні свободи мають два виміри: зовнішній і внутрішній. Зовнішній передбачає певну свободу від державного регулювання, але обов'язково з відповідальністю представників університетської спільноти перед суспільством за свої дії. Саморегуляція відносин на засадах автономії є кращим регулятором діяльності університету. Внутрішній засвідчує право академічної спільноти розв'язувати питання генерування й поширення знань. Саме тому академічні свободи трактуються як «секторальний прояв демократії, спосіб самоорганізації та самовідтворення академічної спільноти й відповідних структур місцевого, регіонального й загальнодержавного рівнів» [34, с. 102]. Дослідниця замислюється над цікавим питанням: чи повинен викладач, використовуючи свободу слова, доносити студентам усі точки зору на предмет вивчення чи достатньо його особистої позиції? Яскравим є приклад США, де вже довго точаться дискусії про співвідношення академічних свобод і свободи слова. Вчена зацентрувала увагу на внутрішньому аспекті академічних свобод: «освітньо-наукова діяльність в університеті повинна оцінюватися залежно від професійних стандартів, а не на основі особистого бачення проблеми» [34, с. 104].

В. Томсінов проаналізував підготовку університетської реформи й упровадження в практику діяльності університетів Російської імперії положень статуту 1863 р. Цікавими є першоджерела, представлені автором, і публікації відомих діячів того часу про університети, їхні функції та призначення [51].

Як показує наше дослідження, питання кадрової політики, якості викладання й навчання є гострими проблемами освіти ХХІ ст. Прогресивні діячі досліджуваного періоду, автори ідеї університету, засновники університетів, громадські діячі пропагували автономію та академічні свободи як необхідні й достатні умови ефективної діяльності закладу вищої освіти з метою якісної підготовки випускника. «Аномалією в історії розвитку європейських університетів уважали послаблення академічних свобод або намагання їх остаточно ліквідувати», це вказувало на «... вияви тоталітаризму чи, інакше кажучи, на відсутність демократичних цінностей у тому чи тому суспільстві» [24, с. 17].

Сьогодні академічні свободи студентів і викладачів визначено провідними міжнародними документами у сфері вищої освіти.

1. *Рекомендації ЮНЕСКО «Про положення вчителів» (5 жовтня 1966 р.)*. Під час виконання своїх професійних обов'язків учителі повинні користуватися академічними свободами (ключова роль учителя у виборі навчальних матеріалів, підручників і застосування методів викладання в межах встановлених програм та органів народної освіти). Крім того, вчителі самостійно обирають методи, форми та засоби оцінювання знань, але не можуть допускати несправедливості під час оцінювання окремих учнів [42].

2. *Лімська декларація «Про академічну свободу й автономію вищих навчальних закладів» (Ліма, 10 вересня 1988 р.)*. У декларації зазначено, що академічні свободи – це вільне проведення наукових досліджень, здобування нових знань. Академічні свободи є суттєвою передумовою тих освітніх, науково-дослідних, управлінських й обслуговуючих функцій, які покладаються на заклад вищої освіти. І викладачів, і студентів держава має право лише підтримувати. Особистість може користуватися правом на освіту лише «в атмосфері академічних свобод і автономії закладу вищої освіти, академічна спільнота має істотну вразливість до політичних й економічних утисків» [8].

3. *Велика хартія університетів (Magna Charta Universitatum) (Болонья, 18 вересня 1988 р.)* пропонує впровадження таких принципів організації, управління й діяльності закладів вищої освіти: єдність викладацької й дослідницької діяльності в університетах; свобода наукових досліджень, викладання; утвердження міжнародних наукових зв'язків, наука не може бути обмежена ні географічними, ні політичними кордонами, важливим є обмін досвідом, взаємодія різних культур [4]. Отже, кожен виш повинен забезпечити своїм студентам свободу навчання, аби ті могли зреалізувати всі свої прагнення.

4. *Рекомендація про статус викладацьких кадрів закладів вищої освіти (Париж, 11 листопада 1997 р.)*. У документі сказано, що право на викладання, освіту й навчання може бути реалізовано лише за умови академічних свобод і

автономії закладу вищої освіти. Тільки відкрите розповсюдження результатів, гіпотез і поглядів, покладене в основу вищої освіти, забезпечить найнадійнішу гарантію точності й об'єктивності наукової роботи й дослідницької діяльності. Розвій вищої освіти неможливий без академічних свобод, професійної відповідальності, колегіальності й інституційної автономії. Умовою функціонування академічних свобод названо автономію закладу вищої освіти, що має проявлятися у свободі викладання, досліджень, поширення й публікації результатів, в інституційній цензурі, безстрокових трудових договорах [41].

5. *Хартія основних прав Європейського Союзу (Ніцца, 7 грудня 2000 р.).* Стаття 13 Хартії забезпечує свободу науково-дослідної діяльності та викладання у закладах вищої освіти [53].

6. *Декларація академічної свободи (права людини в науковій діяльності) (14 травня 2007 р.).* Основну увагу зацентровано на свободі наукового дослідження, виборі теми, можливості публікації результатів у будь-яких наукових джерелах, незалежності від афіліації, відкритому доступі до наукової інформації, морально-етичній відповідальності вченого [17].

7. *«Етичний кодекс» членів Фулбрайтівського товариства України (Київ, 19 жовтня 2007 р.).* Українські дослідники, що є авторами кодексу, виклали в документі основні права університетів: власні критерії відбору вступників, самостійно розроблені методики викладання, вибір студентами викладачів і навчальних дисциплін [20].

8. *Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI ст.: підходи й практичні заходи (Париж, 9 жовтня 1998 р.).* Необхідність підписання декларації зумовлена труднощами, з якими стикається вища освіта – забезпечення належної якості [7]. Кількість студентів у всьому світі зросла з 13 млн. у 1960 р. до 82 млн. у 1995 р. За історію свого функціонування вища освіта довела життєздатність, спроможність до змін, сприяння перетворенням і прогресу суспільства. Вища освіта й наукові дослідження є важливими компонентами культурного, соціально-економічного й екологічного сталого розвитку людини та світу. Заклади вищої освіти, їхні співробітники й студенти мають право користуватися повною мірою академічними свободами й автономією, водночас бути підзвітними перед урядом, парламентом, студентами й суспільством [22].

9. *Декларація з питань науки й використання наукових знань (Будапешт, 1 липня 1999 р.).* Основна думка вступної частини – застосування наукових відкриттів на благо людства. Адже сьогодні незаперечною є важливість наукових досліджень для розвою промисловості й сільського господарства, покращення стану медицини, популяризації культурних надбань, для впровадження здобутків науково-технічного прогресу в галузі комп'ютерних технологій. При цьому кожен учений має нести відповідальність за свої відкриття, дбати про їхню екологічну безпеку, аби зберігати й примножувати життя на Землі. Слід вивчати проблеми комплексно, вдаючись до критичного

аналізу. Так наука спирається на вільне мислення, значення якого неоціненне в демократичному світі [18]. Мобільність науковців є обов'язковою умовою результативності новітніх винаходів. Варто застосовувати інформаційно-комунікаційні технології, зокрема створювати мережі, для сприяння вільному розповсюдженню знань. Слід забезпечити поширення інформації про різні способи використання й наслідки нових відкриттів і нових технологій, щоб можна було належно обговорювати етичні проблеми. У Декларації наголошено також на відкритості, доступності науки для всіх людей.

10. Конвенція «Формування майбутнього» (Саламанка, 29-30 березня 2001 р.). Більше 300 європейських закладів вищої освіти та їхніх представницьких органів зібралися в м. Саламанці, щоб створити Асоціацію європейських університетів (EAU). Основні принципи діяльності університетів – автономія поряд з відповідальністю. Університети повинні мати право визначати пріоритети в навчанні та проведенні наукових досліджень, витратити власні ресурси, профілювати програми та встановлювати свої критерії для відбору професорів і студентів, їм лише потрібні для цього свобода діяльності, доброзичливе управління й достатнє фінансування. Схарактеризовано заклади вищої освіти: «Вони дбають про створення чіткого самоуправління для гарантії мінімального рівня об'єднання» [30]. Основну увагу зосереджено на питаннях якості освіти, мобільності в науковому світі, відповідності кваліфікації здобутому науковому ступеню, авторитетності вишів.

11. Лісабонська декларація (Університети Європи після 2010 р.: різноманіття за єдності мети) (Брюссель, 13 квітня 2007 р.). У документі наголошено, що вміння університетів реагувати на запити суспільства та виклики часу залежить від надання вишам суттєвої автономії й належного фінансування, тобто такої свободи, яка б допомогла їм зорієнтуватися й визначитися з місцем у системі [32].

12. Хартія університетів України «Академічні свободи, університетська автономія та освіта» (Ялта, 12 червня 2009 р.). У документі, яким ураховано постулати Лімської Декларації «Про академічну свободу й автономію вищих навчальних закладів», Декларації Глазго «Сильні університети для сильної Європи», Телуарської декларації «10-кроковий план дій», «Стратегії Європейської економічної комісії ООН з освіти в інтересах сталого розвитку» академічні свободи гарантують: право на розвиток особистості й сталий розвій цивілізації; право виконувати свої функції без втручання з боку держави; свободу викладацької діяльності; можливість вільно підтримувати міжнародні зв'язки; навчання на бюджеті; право на інтелектуальну свободу; право на помилку; моральну відповідальність за результати своїх наукових досліджень [54].

Сьогодні різні категорії викладачів по-різному трактують академічні свободи: консервативні використовують академічні свободи як захист від критики й для позиціонування своїх праць як останньої інстанції істини;

ліберально налаштовані сприймають академічні свободи як принцип, що гарантує захист академічної автономії від політичних й економічних впливів.

Проголошений «Рекомендацією про статус викладацьких кадрів закладів вищої освіти» безстроковий трудовий договір (тенура) як процесуальну основу академічних свобод у багатьох країнах світу ліквідовують, починаючи з останньої чверті ХХ ст. *Тенура* – специфічний термін, який використовується вкрай рідко в Європі, переважно його не вживають. Означає постійний (довічний) контракт викладача, який можна розірвати тільки через якусь надзвичайно важливу причину. Причинами ліквідації тенури є: 1) скорочення державних і приватних джерел фінансування; 2) зменшення попиту на науково-педагогічних працівників. Це дає змогу адміністрації закладу вищої освіти «використовувати» потенціал висококваліфікованих викладачів упродовж обмеженого терміну, без будь-яких гарантій у майбутньому.

Р. Пост, професор права Єльського університету, вважає засадами академічних свобод норми, затверджені й визнані співтовариством закладу вищої освіти. Ю. Батлер, професор риторики університету Каліфорнії, частково погоджується з Р. Постом, проте знаходить протиріччя в тому, що легітимність загрожує суті академічних свобод: викладачі повинні обмежити наукові норми або скласти іспит. І перше, і друге суперечить змісту академічних свобод. І. Гоптарева стверджує: «Автономія вищої школи й академічне самоуправління є інституційною гарантією свободи дослідження, висування й формування теорій, свободи методів навчання студентів. Саме в цьому секторі вищі навчальні заклади повинні бути незалежними від надмірного втручання як з боку держави, так і суспільства» [14]. Результативність діяльності вищої школи пов'язана з її самоуправлінням й академічними свободами. Ступінь реалізації академічних свобод залежить і від політичного режиму. У демократичній державі автономія вищої школи є гарантією академічних свобод та інструментом формування демократичних відносин.

Академічна свобода має зовнішній і внутрішній вияви. Перший – це свобода університету від державного втручання; за своєю природою така автономія найбільше сприяє пошуку нових знань і пізнанню істини. Проте незалежність від державного регулювання не дає підстав професорам чи студентам безвідповідально робити чи говорити те, що вони хочуть. Стандарти освіти стають об'єктивним критерієм продуктивності навчально-виховного процесу. Саме такими нормами слід керуватися під час наукових досліджень, адже цей підхід є набагато ефективнішим, ніж державне регулювання. Внутрішній аспект академічних свобод – право академічної спільноти на самоуправління з питань пошуку й поширення наукових знань. Учасники університетської корпорації можуть на свій розсуд і за власними переконаннями розв'язувати питання внутрішнього розпорядку. Оскільки

академічна спільнота – обов'язковий складник громадянського суспільства, а демократія – це самоврядування громадян, то *академічні свободи* – це секторальний прояв демократії, спосіб самоорганізації та самовідтворення академічної спільноти й відповідних структур місцевого, регіонального й загальнодержавного рівнів [34].

Приєднання України до Болонського процесу у 2005 р. зумовило зміну вектора реформування системи вищої освіти на європейський. В основних офіційних документах Болонського процесу (Велика хартія університетів (Magna Charta Universitatum) (Болонья, 18 вересня 1988 р.), Лісабонська конвенція «Про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні» (Лісабон, 11 квітня 1997 р.), Сорбонська декларація «Про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти» (Париж, 25 травня 1998 р.), Болонська «Спільна декларація міністрів освіти Європи» (Болонья, 19 червня 1999 р.), Саламанкське звернення «Формування європейського простору вищої освіти» (Саламанка, 29–30 березня 2001 р.), Празьке комюніке «До зони європейської Вищої освіти» (Прага, 19 травня 2001 р.), Берлінське комюніке «Створення зони вищої освіти Європи» (Берлін, 19 вересня 2003 р.), Декларація Глазго «Сильні університети для сильної Європи» (Брюссель, 15 квітня 2005 р.), Бергенське комюніке «Загальноєвропейський простір освіти – досягнення мети» (Берген, 19–20 травня 2005 р.), Лісабонська декларація «Університети Європи після 2010 р.: різноманіття за єдності мети» (Брюссель, 13 квітня 2007 р.), Лондонське комюніке «На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації» (Лондон, 16–19 травня 2007 р.), Болонська робоча програма «В напрямку до Європейського простору вищої освіти – інтегрована програма на 2007–2009 роки», Лювенське комюніке «Болонський процес у період до 2020 року – Європейський простір вищої освіти у новому десятилітті» (Лювен–Лювен-ля-Ньов, 28–29 квітня 2009 р.), Будапештсько-Віденська декларація «Про створення Європейського простору вищої освіти» (Будапешт–Відень, 12 березня 2010 р.), Бухарестське комюніке «Використання нашого потенціалу з найбільшою користю» (Бухарест, 26–27 квітня 2012 р.)) червоною ниткою проходить питання відповідальності університетів за якість наданих освітніх послуг. Проте відповідальність поєднується зі збільшенням прав і свобод і зменшенням контролю з боку держави.

Шість цілей Болонського процесу – 1) уведення двоциклового навчання; 2) запровадження європейської кредитно-трансферної системи ECTS; 3) контроль якості освіти; 4) розширення мобільності студентів; 5) працевлаштування випускників; 6) підвищення рейтингу європейської освіти – передбачали реалізацію на практиці академічних свобод. Проте суттєвих змін не відбулося, адже вітчизняні заклади вищої освіти залишилися повністю контрольованим з боку міністерства (держави) елементом. На шляху

чіткої регламентації діяльності стоїть багато установ, тому і відповідальності за якість вищої освіти ніхто не несе.

Важливим постає питання: який рівень автономії потрібно надати, щоб у повному обсязі реалізувати академічні свободи? Відповідь залежить від багатьох чинників: культури й політичної системи країни, академічної й фінансової незалежності закладу вищої освіти. Академічні свободи – це право, надане державою, суспільством і закладу вищої освіти академічному товариству з метою безперешкодного виконання останнім вільного навчання, викладання й досліджень. Академічні свободи пов'язані зі свободою слова, академічною доброчесністю. Свобода слова – це особисте право кожної людини. Але аргументи на захист свободи слова стосуються і проблеми зміцнення демократичних цінностей у суспільстві, істини й культури.

У розрізі різнопланового тлумачення терміна «академічні свободи» може скластися враження, що академічні свободи – це лише права. Але ця вкрай важлива категорія в дослідженні автономії, її сутнісна характеристика, принцип організації, управління й діяльності закладу вищої освіти містить у собі й обов'язки, визначені вказаними міжнародними документами й державними нормативно-правовими актами: підзвітність перед студентами, державою та суспільством, дотримання моральних норм, повага академічних свобод усіх учасників академічної корпорації тощо.

Представники академічної спільноти обов'язково несуть відповідальність перед суспільством за якість наданих знань (викладачі) та за ефективність їх засвоєння (студенти). Майбутнє країни, безперечно, залежить від мотивованого навчання молоді, усвідомлення нею важливості цього процесу для державного процвітання, адже лише висококваліфіковані фахівці спроможні втілити в життя новітні технології, здобутки науково-технічного прогресу. Зрозуміло, що такий підхід до навчання можливий лише за умов реалізації академічних свобод у стінах вишу.

Отже, вчені по-різному тлумачать місію університету. Одні дослідники (М. Вебер, І. Кант, Я. Коменський, Дж. Ньюмен, А. Флекснер, К. Ясперс) розглядають завдання університету як активне поповнення «скарбниці» знань; інші (Т. Веблен, Е. Дюркгейм, М. Ломоносов, К. Мангейм, Х. Ортега-і-Гассет, М. Пирогов) акцентують увагу на вихованні духовності, збереженні й розвитку культури і традицій народу. В. Гумбольдт наголошував на поліфункціональності університетів, але при цьому домінуючу роль відводив ґрунтовним науковим дослідженням. Академічні свободи – основний складник і сутнісна характеристика автономії; рушійна сила розвитку університету; право людей в усьому світі; вони обов'язково поєднуються на практиці з відповідальністю перед суспільством. Джерелом категорії «академічні свободи» є праці Ф. Бекона, І. Канта, Й. Фіхте. Постулати про незалежність освіти від зовнішніх впливів обстоювали Р. Бердахл, Г. Гегель, Д. Деланти та ін.

Список використаних джерел:

1. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / за заг. ред.: Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова; Міжнар. благод. фонд «Міжнар. фонд. дослідж. освіт. політики». Київ : Таксон, 2016. 234 с.
2. Академічні свободи, університетська автономія та освіта для сталого розвитку. Мовою документів / Клименко Л. П. та ін. ; НАН України. Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2009. 285 с.
3. Барнетт Р. Осмысление университета. *Alma mater. Вестник высшей школы*. 2008. № 6. С. 46–56.
4. Велика Хартія Університетів. *Академічні свободи, університетська автономія та освіта для сталого розвитку. Мовою документів* / Л. П. Клименко та ін. ; НАН України. Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2009. С. 12–14.
5. Верланов Ю. Ю., Казарезов А. Я. Академічні свободи та автономія університетів: новий формат економічних відносин з державою. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. 2009. Т. 109, вип. 96. С. 32–37.
6. Волосникова Л. М. О принципе академической автономии. *Университетское управление: практика и анализ*. 2005. № 5. С. 44–49.
7. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века. *Академічні свободи, університетська автономія та освіта для сталого розвитку. Мовою документів* / Л. П. Клименко та ін.; НАН України. Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2009. С. 44–63.
8. Всеобщая декларация прав человека. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1900204> (дата звернення: 25.08.2021).
9. Габермас Ю. Идея университета – навчальні процеси. *Идея университета: антологія / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; ред. М. Зубрицька*. Львів : Літопис, 2002. С. 185–210.
10. Гадамер Г.-Г. Идея университета – вчера, сегодня, завтра. *Идея университета: антологія / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зубрицька*. Львів : Літопис, 2002. С. 167–184.
11. Гельмгольц Г. Об академической свободе германских университетов. Москва : Типография Л. Ф. Снегирёва, 1879. 34 с.
12. Герцок Д. Академічні свободи у системі цінностей вищої освіти: еволюція і сучасний стан. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна*. 2009. Вип. 25, ч. 4. С. 16–24.
13. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва : Школа-Пресс, 1995. 448 с.
14. Гоптарева И. Б. Академические свободы и современный университет. URL: <http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/986/1/1666-1672.pdf> (дата звернення: 25.08.2021).
15. Гриценко М. Зарубіжний досвід розвитку академічної свободи й автономії університету: компаративний аналіз. *Versus*. 2016. № 1 (7). С. 54–59.
16. Гумбольдт В. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні. *Идея университета: антологія / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відпов. ред. М. Зубрицька*. Львів : Літопис, 2002. С. 23–33.

17. Декларация академической свободы (права человека в научной деятельности). *Академічні свободи, університетська автономія та освіта для сталого розвитку. Мовою документів* / Л. П. Клименко та ін.; НАН України. Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2009. С. 30–39.
18. Декларация о науке и использовании научных знаний. *Академічні свободи, університетська автономія та освіта для сталого розвитку. Мовою документів* / Л. П. Клименко та ін.; НАН України. Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2009. С. 74–86.
19. Деррида Ж. Закон достатньої підстави: Університет очима його послідовників. *Ідея університету: антологія* / упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відпов. ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. С. 235–265.
20. Етичний кодекс членів Фулбрайтівського товариства України. *Академічні свободи, університетська автономія та освіта для сталого розвитку. Мовою документів* / Л. П. Клименко та ін.; НАН України. Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2009. С. 22–29.
21. Зайцев С. Ю., Мархгейм М. В. Свобода преподавания: конституционно-правовой ключ к пониманию. *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право.* 2014. № 22 (193), вып. 30. С. 92–98.
22. Заключительный доклад Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: Подходы и практические меры» (г. Париж, 5–9 окт. 1998 г.). Париж. 1998. 21 с.
23. Исаева Ю. А. Свобода научного творчества в гуманитарном знании: философско-культурологический подход : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.13. Нижний Новгород, 2006. 170 с.
24. *Ідея університету: антологія* / упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відпов. ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. 304 с.
25. Кавелин К. Д. Свобода преподавания и учения в Германии. *Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков* : антологія : учеб. пособ. для вузов / сост. : А. Ю. Андреев, С. И. Посохов; Герман. истор. ин-т в Москве, Москов. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Харьков. нац. ун-т им. В. Н. Каразина. Москва : РОССПЭН, 2011. С. 231–253.
26. Кайгородцева Е. И. Академические свободы: генезис и современное состояние. URL: <http://davaiknam.ru/text/akademicheskie-svobodi-genezis-i-sovremennoe-sostoyanie> (дата звернення: 25.08.2021).
27. Квієк М. Університет і держава: вивчення глобальних трансформацій. Київ : Таксон, 2009. 380 с.
28. Кемаль Г. Автономия университета и академическая свобода: исторические перспективы. URL: <http://ihe.nkaoko.kz/archive/67/389/> (дата звернення: 25.08.2021).
29. Кислов А. Г., Шмурыгина О. В. Идея университета: ретроспектива, версии и перспективы. *Образование и наука.* 2012. № 8 (97). С. 96–121.
30. Конвенция Саламанка: Формирование будущего. *Академічні свободи, університетська автономія та освіта для сталого розвитку. Мовою документів* / Л. П. Клименко та ін.; НАН України. Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2009. С. 120–124.

31. Корнієнко Н. Імітація і плагіат як загроза академічній свободі. *Філософська думка*. 2014. № 4. С. 101–109.
32. Лиссабонская декларация: Университеты Европы после 2010 года: многообразие при единстве целей. *Академічні свободи, університетська автономія та освіта для сталого розвитку. Мовою документів* / Л. П. Клименко та ін. ; НАН України. Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2009. С. 130–142.
33. Лімська декларація. *Академічні свободи, університетська автономія та освіта для сталого розвитку. Мовою документів* / Л. П. Клименко та ін. ; НАН України. Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2009. С. 15–21.
34. Маслова Н. Г. Свобода слова, академічна свобода і демократична місія університету. *Форум права*. 2017. № 1. С. 99–106.
35. Никольский В. С. Философские основания академической свободы : дисс. ... д-ра филос. наук : 09.00.11. Москва, 2011. 322 с.
36. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редколл.: М. М. Безруких и др. Москва : БРЭ, 2003. 528 с.
37. Пелікан Я. Ідея Університету. Переосмислення. Київ : Дух і літера, 2009. 360 с.
38. Пискорский В. К. Начало академической свободы в Западной Европе: речь, прознесенная на годовичном акте Института 30 августа 1899 г. проф. В. Пискорским : печатано по постановлению Конференции Историко-Филологического Института Князя Безбородко. Директор Института Ф. Гельбке. Нежин : Типо-литография М. В. Глезера, 1900. 19 с.
39. Разаг М. Х. М. Особенности институциональной автономии государственных университетов Ирана : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Душанбе, 2012. 155 с.
40. Разумовский В. И. К истории университетов и медицинских факультетов. *Вопросы образования*. 2008. № 1. С. 256–282.
41. Рекомендация о статусе преподавательских кадров учреждений высшего образования. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901839542> (дата звернення: 25.08.2021).
42. Рекомендация ЮНЕСКО/МОТ о положении учителей 1966 г. и Рекомендация ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений 1997 г. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495r.pdf> (дата звернення: 25.08.2021).
43. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802–1902. Санкт-Петербург : Изд. Мин-ва нар. просвещения, 1902. 786 с.
44. Садовничий В. А., Белокуров В. В., Сушко В. Г., Шикин Е. В. Университетское образование: приглашение к размышлению. Москва : Моск. ун-т, 1995. 352 с.
45. Сапрыкин Д. Л. Концепция образования и науки в «Идее университета» Джона Генри Ньюмана. *История науки в философском контексте*. Санкт-Петербург : Изд-во Русской Христианской гуманитарной академии, 2007. С. 236–311.
46. Словарь по правам человека. URL: <http://www.biometrica.tomsk.ru/ftp/dict/encyclo/1/acfree.htm> (дата звернення: 25.08.2021).
47. Тимирязев К. А. Академическая свобода: (мысли вслух старого профессора). *Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков* : антология : учеб. пособ. для вузов / сост. : А. Ю. Андреев, С. И. Посохов ; Герман. ист. ин-т в

- Москве, Москов. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Харьков. нац. ун-т им. В. Н. Каразина. Москва : РОССПЭН, 2011. С. 446–455.
48. Тихомиров П. В. Академическая свобода и развитие философии в Германии: лекция студентам Московской Духовной Академии. *Богословский вестник*. 1905. Т. 2, № 5. С. 65–94.
49. Україна в 2008 році: щорічні оцінки суспільно-політичного та соціально-економічного розвитку : монографія / за заг. ред. Ю. Г. Рубана. Київ : НІСД, 2008. 744 с.
50. Университетская автономия и академическая свобода преподавателей вузов в современной России / О. А. Гаврилюк и др. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2013. № 9 (137). С. 71–77.
51. Университетская реформа 1863 года в России / сост. и автор вступ. ст. В. А. Томсинов. Москва : Зерцало, 2012. 480 с.
52. Фролова Е. В. Академические ценности современного университета: социально-философский анализ : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11. Москва, 2006. 144 с.
53. Хартія основних прав Європейського Союзу. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_524 (дата звернення: 25.08.2021).
54. Хартія університетів України «Академічні свободи, університетська автономія та освіта». *Академічні свободи, університетська автономія та освіта для сталого розвитку. Мовою документів* / Л. П. Клименко та ін. ; НАН України. Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2009. С. 256–263.
55. Штоколова В. П. Академические свободы студентов в системе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Майкоп, 2005. 191 с.
56. Ясперс К. Идея университета. *Идея университета: антология* / упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відпов. ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. С. 109–165.
57. Humboldt W. v. Uber die innere und aukere Organisation der hoheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. *Gelegentliche Gedanken uber Universitaten* / J. J. Von Engel et al. Leipzig, 1990. S. 274.
58. Parsons T., Platt G. The American university. Cambridge : Harvard University Press, 1973. 474 p.
59. Schleiermacher F. D. E. Gelegentliche Gedanken uber Universitaten. *Gelegentliche Gedanken uber Universitaten* / J. J. Von Engel et al. Leipzig, 1990. S. 219.

§ 1.8. ПРОБЛЕМА ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У СПАДЩИНІ Г. ВАЩЕНКА ТА ВИДАТНИХ ПЕДАГОГІВ ХІХ–ХХ СТОЛІТТЯ

Леся Петренко

Виховання кожного народу, маючи спільні загальнолюдські риси, матиме й свої національні особливості, відповідно до духу народу та його призначення. Цей дух і призначення свого народу кожна національна педагогіка має досконало дослідити і відповідно до них будувати систему виховання й освіти.

Г. Ващенко

Серед відомих українських учених, видатних педагогів, просвітителів, громадських діячів першої половини ХХ ст. гідне місце посідає Григорій Григорович Ващенко (1878–1967 рр.), видатний представник української культури, державний і громадський діяч, письменник, учений-педагог із власним розумінням шляхів реформування національної освіти і школи, педагог-практик, педагогічна спадщина якого становить понад 100 праць і заслуговує на поглиблене вивчення.

Узагальнення й систематизація наукових пошуків історико-педагогічного спрямування кінця ХХ – початку ХХІ ст. дозволяють стверджувати, що постать, діяльність та науково-теоретична спадщина Григорія Ващенко стали предметом глибокого аналізу, викликали дискусію серед науковців, громадськості.

Дослідники звертались до висвітлення життєвого та професійно-педагогічного шляху ученого-педагога (А. Бойко, О. Гентош, О. Гурова, О. Коваль, В. Марочко, В. Моргун, А. Погрібний, Г. Хіллів та ін.), його виховної концепції (Г. Бугайцева, О. Вишневський, С. Головчук, В. Довбня, О. Литвин, С. Нікітчина, А. Топіха та ін.), освітніх ідей (О. Вишневський, Т. Гнаткович, О. Гук, Л. Семеновська, В. Яковенко та ін.), можливостей їхнього втілення в освітньо-виховну практику в сучасній Україні (Л. Култаєва, Т. Логвиненко, В. Лупейко, Л. Непіт, І. Руснак та ін.).

Нині існує нагальна потреба усвідомлення людством ролі і значення освіти у формуванні особистості, яка здатна всебічно розвиватися, критично мислити, самовдосконалюватися і навчатися впродовж життя. Стає зрозумілим, що в сучасному світі недостатньо надати знання, необхідно навчити людину

користуватися ними, практично застосовувати в житті, узгоджувати свою діяльність із основними загальнолюдськими цінностями. На цьому шляху своєрідним духовним містком між минулим і сьогоденням є педагогічна спадщина видатного українського вченого, талановитого педагога, громадського діяча Григорія Ващенка, яка сприяє поверненню до джерел становлення національної освіти.

Пріоритетною рисою творчості Г. Ващенка є зорієнтованість на формування в особистості духовних, моральних цінностей у відповідності до національних традицій. Педагог уболівав за виховання українських дітей, вважаючи, що воно на початку ХХ століття залишилось на тому рівні, на якому було ще триста років тому; школа виховує дітей за виробленими шаблонами, не рахуючись з їх індивідуальними властивостями: «Тому й виходять зі школи люди, може, й зі знаннями, але без суцільної, міцної вдачі, виходять обивателі, а не творці. Виховання суцільної особистості полягає в тому, щоб допомагати людині розкривати й розвивати властиві їй творчі здібності без усякого насильства над її природою. Виховання мусить бути органічним, а не механічним» (Ващенко, 2006, с. 169).

У 1917–1920-х рр. Г. Ващенко особливо хвилювала проблема становлення й розвитку національної української школи. Його педагогічна діяльність відзначається активним включенням у процес розбудови національної освіти. Після Лютневої революції 1917 р. він стає слухачем українознавчих учительських курсів у Києві, після чого займається підвищенням кваліфікації вчителів, читає лекції на аналогічних курсах в Прилуках, Ромнах, Хоролі, Лохвиці. У жовтні 1917 р. Г. Ващенко був прийнятий на роботу до Полтавського учительського інституту з одночасним призначенням на посаду директора учительської семінарії на Шведській Могилі. У автобіографії він зазначав, що продовжував «чітко проводити українську національну лінію...» (Ващенко, 1996, с. 1). Отже, ми можемо зробити висновок, що власний досвід педагогічної діяльності, розпочатої в 1903 році тепер став важливим чинником у подальшому творчому розвитку Г. Ващенка.

Водночас педагог у своїх прагненнях був не самотнім. Історико-педагогічний процес в Україні на початку ХХ століття представлений багатьма талановитими вченими, які розвивали, формували педагогічну думку в різні періоди цього процесу. Науково-педагогічна спадщина Г. Ващенка пов'язана з творчістю видатних представників освітньо-культурного просвітницького руху, який розвивався й поширювався в Україні в ХІХ на початку ХХ століття. Діяльність багатьох із них була інноваційною, захоплювала Г. Ващенка і знайшла схвальні відгуки на сторінках його творів. Порівняльний аналіз ідей та поглядів особистостей, які були відданими справі національної освіти, свідчить, що взірцем для Г. Ващенка були, зокрема П. Голобородько, М. Дем'яновський, В. Дурдуківський, К. Ушинський, П. Лесгафт, А. Макаренко, Я. Мамонтов,

О. Музиченко, П. Стеблина, С. Русова, А. Холодний, Я. Чепіга, С. Шацький та інші відомі педагоги і вчені (Березівська, 2005; Богданець-Білоskalенко, 2014; Головчук, 2008; Даниленко, 1998, 2000, 2013, 2014; Дурдуківський, 1918, 1924; Музиченко, 1918; Прищак, 2003; Стельмах, 2014).

У контексті цього дослідження аналіз життєдіяльності окремих постатей періоду життя Г. Ващенка підкреслить вагомість їхнього впливу на формування особистості педагога, сприятиме відтворенню соціально-педагогічного аспекту минулого, на тлі якого проходило життя педагога, допоможе нам зрозуміти вплив видатних осіб, сучасників Г. Ващенка, на формування його педагогічних поглядів щодо проблеми духовно-морального виховання особистості.

Аналізуючи педагогічну спадщину Г. Ващенка, його життєвий і творчий шлях, приходимо до висновку, що важливі чинники впливу на формування світогляду педагога тісно пов'язані: по-перше з історією розвитку культурно-освітнього руху української інтелігенції другої половини ХІХ – початку ХХ століть; по-друге, з могутнім впливом духовного життя українського народу та представників національної теоретичної думки, серед яких Г. Сковорода, К. Ушинський, відомі педагоги 20–30-х років ХХ століття (Богуш, 2013; Педагогіка К. Д. Ушинського: історія та сьогодення, 2014; Педагогічні ідеї К. Д. Ушинського, 1974; Петренко, 2018; Петрушова, 2008; П'ятакова, 2013; Стельмах, 2014; Ушинський, Т. 1, 2, 1983, 1988).

Значний вплив на розвиток української демократичної педагогіки ХХ століття, в тому числі й на Г. Ващенка, мала творчість визначного педагога К. Ушинського, уродженця Чернігівщини (1823–1870), світоглядні засади особистості якого як майбутнього корифея світової педагогічної думки формувалися в роки навчання у Новгород-Сіверській гімназії та Московському університеті. К. Ушинський підтримував зв'язки з Україною впродовж свого життя, часто відвідував маєток дружини на Сумщині, в селі Богданівка поблизу м. Шостки та дім свого університетського вчителя, професора П. Редкіна в місті Ромни, (Криловець, 2018, с. 27). Завдяки ознайомленню з практикою навчання і виховання молоді на заході, зокрема, в Швейцарії, він розбудував власну педагогічну систему, яку тісно пов'язував із психологією, а точніше – з антропологією.

У педагогічній теорії К. Ушинського однією із найвиразніших була ідея народності, тобто визнання національних цінностей пріоритетними. Перш за все він підтримував ідею народності навчання і виховання як ціннісної складової, в основі якої лежить знання рідної мови, культури, історії, звичаїв, традицій кожного народу, а це означає, що школа повинна бути національною за своїм змістом і духом. К. Ушинський довів, що система виховання дітей, яка враховує інтереси і глибоко вивчає цінності свого народу, сприяє вихованню в дітей патріотичних почуттів, національної гордості, свідомості, любові до Батьківщини; саме ці акценти К. Ушинського знайшли відгук у педагогічній

спадщині Г. Ващенка. Він чітко окреслив педагогічну позицію щодо побудови освітньої системи, організації навчального процесу, змісту національного виховання, формування духовних цінностей, виховного ідеалу, які були успадковані Г. Ващенком, стали базовим підґрунтям розвитку його педагогічних ідей.

К. Ушинський вбачав сутність народності в мові; саме в ній знаходить своє відображення природа, серед якої живе народ, його історія, культурні досягнення, психологічні особливості. Коли дитина починає говорити мовою, яка суперечить її природному національному характерові, то ця мова «ніколи не проникне так глибоко в її дух і тіло, ніколи не пустить такого глибокого, здорового коріння, яке обіцяло б багатий, пишний розвиток» (Ушинський, 1983, Т. 1, с. 127).

Ця ідея стала системотворчою також і в спадщині Г. Ващенка, котрий поділяв думку К. Ушинського про те, що мова є найміцнішим зв'язком, який поєднує минулі, сучасні й майбутні покоління у «велике історичне, живе тіло», вона відображає життя народу, його працю. Коли зникне народна мова, то зникне й народ, – вважав педагог (Ващенко, 1958, с. 340).

Г. Ващенко наголошував, що культура й цивілізація – це результати діяльності багатьох поколінь нації, які передаються від поколінь старших людей до молодших завдяки існуючим традиціям. Традиція в розвитку суспільства відіграє таку саму роль, як пам'ять у житті й розвитку кожної людини. Педагог підкреслював, що саме через традицію передається й мова, «що є найціннішим скарбом людства і разом з тим найкращим засобом традиції. В мові народу відбивається душа його» (Ващенко, 1954, с. 8). Змінити мову – це означає змінити свій погляд на рідну літературу, пісню, це означає змінити світовідчуження.

У своїх роздумах про роль української мови в житті людини він посилається на «геніального педагога» К. Ушинського і славетного українського філолога О. Потебню, який стверджував, «що між мовою і мисленням і взагалі психікою людини є міцний органічний зв'язок» (Ващенко, 1954, с. 8). Зі зміною політичної ситуації в Україні в лютому 1917 р. підвищилась роль української інтелігенції в боротьбі за національну культуру і школу, Г. Ващенко неодноразово підкреслював, що великий вплив на їх підготовку «мали педагог-українець Ушинський і славетний філолог Потебня». Він цінував їхні твердження про те, що «нормальний розвиток культури народу може відбуватися лише на основі національної мови. Коли ж народ губить свою мову, він розкладається» (Ващенко, 1957, с. 10). Педагог зазначав, що «здорова нація міцно зберігає свою релігію і мову» (Ващенко, 2003, с. 4).

К. Ушинський другою основою народної школи вважав релігійне виховання. У ті часи в Росії серед інтелігенції панували модні матеріалістична й атеїстична течії, що скептично відносились до традицій, у тому числі й

релігійно-моральних. Г. Ващенко вважає педагога мужньою людиною, яка має самостійну думку, вміє її захистити і не боїться йти проти течії, виступаючи за релігійність як основу виховання молоді, підкреслює, що це, очевидно, свідчить і про особисту глибоку релігійність К. Ушинського (Ващенко, 1954, с. 340). Як послідовник ідей К. Ушинського щодо релігійного виховання молоді, Г. Ващенко вважав, по-перше, що ідеологія християнства здатна об'єднати інтереси особистості й суспільства, тому саме вона повинна бути основою державного устрою в Україні; по-друге, патріотизм і духовно-моральні цінності формуються засобами релігійного виховання (Ващенко, 1954, с. 340).

Як і в творчості К. Ушинського, ми вбачаємо в постаті Г. Ващенка свідомого християнина, захисника й шанувальника християнства, яке в широкому розумінні є підґрунтям духовності. Проте він оминає питання взаємовідносин та розбірок між різними конфесіями, вважаючи, що релігійність і духовність, розуміння моралі, патріотизму допоможуть у вихованні лише при умові розв'язання головного питання – встановлення демократичного суспільного устрою, а звідси – й соціального замовлення на зорієнтованість демократичної, національної педагогіки. Г. Ващенко сповідував природовідповідність життя людини, що сприяє формуванню самостійності, діяльності, ініціативності, активності особистості. Як послідовник К. Ушинського, він зазначав: по-перше, що в частини дітей негативні риси «можуть взяти верх над рисами позитивними»; по-друге, діти неминуче зазнають впливу оточення; по-третє, ізоляція дітей у процесі виховання є утопією; по-четверте, мала дитина є надто безсила, «вона потребує керівництва з боку досвідчених дорослих людей» (Ващенко, 1957, с. 14).

Узагальнюючи досвід виховання дітей ще з часів Київської Русі, Г. Ващенко висловлював переконання, що тільки за умови демократичного устрою можлива орієнтація на християнську стратегію виховання українських дітей, що завжди треба йти «середнім шляхом: уникати зайвої суворости і непотрібних кар і в той же час не покладатись цілком на природу, а розумно керувати дітьми, рахуючись з їхніми природними нахилами і здібностями» (Ващенко, 1957, с. 243). З позиції розвитку християнства релігійність людини в своїй основі розкриває кращі її риси як істоти, створеної Богом, і допомагає їй творити духовні цінності. Г. Ващенко був переконаний, що нема і ніколи не було народу, що не мав би релігії (Ващенко, 2003, с. 257). Він вважав, «що без релігії не може бути суцільного світогляду [...] Тому людина, прагнучи до суцільного світогляду, мусить доповнювати вірою те, чого не дає їй знання» (Ващенко, 1957, с. 262–263). Отже, духовність у спадщині і К. Ушинського, і Г. Ващенка має чітку опору на ідеали християнства, релігійний світогляд, що взаємопов'язані й відіграють в житті людини ключову роль.

Третім головним завданням народної школи, за К. Ушинським, було «розвинути здібності дітей природним шляхом, розкрити в них розумовий

погляд на навколишню природу й суспільні відносини і зробити їх здатними до самостійного розумового життя й діяльності» (Ушинський, 1983, Т. 2, с. 69). Педагог застерігав, що для досягнення успіху в розумовому розвитку дитини важливе місце займають «не самопізнання, а ідея, що розвивається в розумі дитини засвоєнням того чи іншого знання, – ось що повинно утворювати серцевину, кінцеву мету знань» (Ушинський, 1983, с. 192–471).

Час від моменту виникнення бажання особистості трудитися до усвідомлення діяльності К. Ушинський вважав поштовхом для активної розумової діяльності. На думку педагога, у проблемі розвитку мислення учнів особливу увагу необхідно приділити одному із основних методів логічного мислення – порівнянню. Він був переконаний, що без порівняння неможливо сформувати розуміння, без нього не можливе судження й міркування. Розвиток мислення передбачає не просто одержання певного вміння здійснювати порівняння, а й – абстрагування, класифікації, систематизації знань, які формують поняття, вчать робити висновки, розвивають логічне мислення та підводять дитину до завершального етапу усвідомлення необхідності самостійно здобувати знання (Ушинський, 1983, с. 189–199). Отже, К. Ушинський розглядав розумове виховання як розвиток розумових здібностей і мислення дитини, які відбуваються в процесі набуття знань, розвитку пізнавальних умінь, виховання інтересу до навчання.

У постаті Г. Ващенко ми бачимо послідовника і продовжувача поглядів К. Ушинського; уся його творчість спрямована на реалізацію надважливого завдання – «виховання мислення в дитини». Педагог виокремлював два головних завдання розумового виховання молоді: 1) дати учневі суму і систему знань; 2) забезпечити культуру здібностей мислення, тобто розвинути так звані формальні здібності інтелекту-сприймання, «пам'ять, фантазію і логічне мислення». Окрім того, він наголошує на важливості вироблення в учнів наукового світогляду, що стояв би на рівні розвитку сучасної науки (Ващенко, 1997, с. 60, с. 63).

Оскільки К. Ушинський у питанні розумового розвитку дітей особливу увагу звертав на необхідність вироблення навичок робити порівняння, то Г. Ващенко наголошував, що в процесі виховання інтелектуальних здібностей молоді необхідно формувати в учнів основи сприймання, вищою формою якого є спостереження. Особливої уваги Г. Ващенко надавав принципіві індивідуалізації навчання й виховання дитини, який він розглядав як продовження принципу природовідповідності: питання виховання світогляду молоді, індивідуалізації навчально-виховної роботи з учнями відіграють важливу роль у часи реформування системи освіти в незалежній Україні, що свідчить про прогностичність ідей Г. Ващенко, які випереджали час та є актуальними й важливим в нашому сьогоденні.

Важливою основою виховання, на думку К. Ушинського, також є праця розумова й фізична. Вчений наголошував, що дитину необхідно свідомо, через

гру готувати до праці в житті. Завдання виховання полягає в умінні розвинути в дитини звичку до праці, допомогти їй знайти для себе працю відповідно до її психологічних особливостей, а для цього потрібно дати дитині необхідний обсяг інформації. А головне, – зазначав педагог, «запалити в ній бажання до серйозної праці, без якої життя її не може бути ні гідне, ні щасливе» (Ушинський, 1983, Т. 1, с. 7–52); він підкреслював, що «саме виховання, якщо воно бажає щастя людині, повинно виховувати її не для щастя, а готувати до праці впродовж життя. Виховання має розвивати в людині звичку і любов до праці; воно повинно дати їй можливість відшукати для себе працю в житті» (Ушинський, 1988, с. 8–26). Оскільки діяльність дитини – це і є її праця, то вона повинна відповідати силі і нахилам дітей згідно її віку (Педагогічні ідеї К. Д. Ушинського, 1974, с. 128). К. Ушинський науково обґрунтував значення вільної праці і рабської роботи в житті людини: перша – дає моральне задоволення, друга – принижує гідність людини. Тому дітей необхідно спонукати до вільної праці, яка розвиває ініціативу, активність, творчий підхід до її виконання.

Отже, наукова діяльність К. Ушинського спрямована на обґрунтування нових форм та методів організації навчання і виховання дітей відповідно до природи їх розвитку, знаходила свій відгук і своє місце у творчості Г. Ващенка. Співзвучними є думки Г. Ващенка також відносно міжнародних процесів інтеграції народів і водночас величких подій диференціації людства, коли народи, які були в рабстві, ведуть боротьбу за самостійність своїх держав (народи Африки, Індії та інші). Професор Г. Ващенко висловлював геніальні думки: «Кожен нарід, як і кожна окрема людина, має свої фізичні і психічні властивості й своє покликання можливі тільки при наявності свободи. Рабська праця не може бути творчою. Творить тільки вільна людина» (Ващенко, 1954, с. 14). У контексті досліджуваної проблеми ми підкреслюємо роль Г. Ващенка як послідовника педагогічних ідей К. Ушинського, О. Потебні та інших відомих учених того часу й минулих років.

Г. Ващенко спілкувався з прихильниками К. Ушинського, серед яких він називає Н. Бунакова (1836–1904) як одного з перших послідовників, котрий розробив і видав лекції на педагогічні теми «Школьное дело», Н. Блінова – автора книг для початкового навчання. Видатним послідовником К. Ушинського Г. Ващенко вважає «солідного вченого Каптерєва, вихованця Московської духовної академії» (Ващенко, 1958, с. 341; Каптерєв, 1874, 1897, 1905, 1915, 1982).

До учнів К. Ушинського Г. Ващенко відносить професора філософії П. Тихомирова, в минулому – викладача Московської духовної академії, який був його вчителем та під керівництвом якого він писав кандидатську дисертацію і одержав звання кандидата богослов'я. Професору П. Тихомирову належить авторство методики пояснювального читання. У липні 1921 року Г. Ващенко

брав участь у роботі конференції наукових працівників у м. Харкові, де зустрівся з П. Тихомировим, який на той час займав посаду ректора Ніжинського педагогічного інституту (Ващенко, 2006, с. 138). У Московській духовній академії викладали такі видатні науковці, як А. Введенський, С. Голубинський, В. Ключевський (Ващенко, 1958, с. 344), які підтримували погляди К. Ушинського.

В автобіографії педагог відзначав, що в 1911 р. під впливом творів відомого ученого П. Лесгафта «захопився питаннями психології і педагогіки» (Ващенко, 1996, с. 12), доходячи висновку, що між російськими педагогами дореволюційного часу одне з перших місць, слідом за К. Ушинським, займав П. Лесгафт (Коваленко, 2008; Лесгафт, Собрание педагогических сочинений, Т. 1, 1951, Собрание педагогических сочинений, Т. 2, 1951, Собрание педагогических сочинений Т. 3, 1956).

П. Лесгафт (1837–1909) – видатний педагог, біолог, лікар, прогресивний громадський діяч Росії, отримав медичну освіту, досяг великих успіхів у хірургії, захистив дисертацію на ступінь доктора хірургії. Його інтереси були багатоаспектними: захоплювався біологією, анатомією, педагогікою. У книзі «Сімейне виховання дитини і його значення» він виклав наукові підходи до сімейного виховання дітей, особливо виділяв період виховання дитини з дня народження до вступу до школи, оскільки саме в цей час формується тип характеру й основні мисленнєві здібності.

П. Лесгафт стверджував, що при формуванні людської особистості необхідно розрізняти темперамент, тип і характер; підкреслював, що темперамент успадковується людиною при народженні, тип – у результаті впливу оточення і виховання формується в дошкільному і молодшому шкільному віці, а характер – це результат власної праці людини над собою на основі темпераменту і типу. Головне завдання батьків, вважав педагог, – створити умови для вільного, гармонійного виховання дітей. У своїй праці «Шкільні типи» П. Лесгафт показав, що в умовах сімейного виховання в дошкільні та ранні шкільні роки формуються різні типи дітей: лицемірний тип; м'яко забитий тип; злобно забитий тип; пригноблений тип; честолюбний тип (Лесгафт, 1956). Основну роль у формуванні особистості людини П. Лесгафт відводив вихованню. Він вважав, що розум людини, як і мова, розвивається, вдосконалюється під впливом середовища, виховання і освіти.

Високо цінував професор Г. Ващенко внесок П. Лесгафта до всесвітньої педагогіки з питань фізичного виховання. В основі педагогічної системи П. Лесгафта лежить вчення про єдність фізичного й духовного розвитку особистості; слідом за ним Г. Ващенко вважав, що гімнастичні вправи можуть бути не тільки засобом зміцнення і розвитку спритності тіла, але і засобом виховання волі і характеру особистості, засобом формування вміння володіти своїм тілом як знаряддям духу. П. Лесгафт підтримував необхідність фізичних

вправ, що сприяють розвиткові пізнавальних здібностей дітей, тому фізичні вправи повинні поєднуватися з розумовими і мають бути щоденними. На сторінках робіт Г. Ващенко також постійно звучав заклик до виховання у дітей життєрадісності, бадьорості; однією з основ життєрадісності є фізичне здоров'я, – вважав педагог. Про здоров'я дитини слід дбати з ранніх років, уникаючи всього, що розніжує її (Ващенко, 1999, с. 214). Посилаючись на відомого педагога, психолога П. Лесгафта, який під терміном «тип» розумів сукупність рис, які виробляються у людини під впливом соціального оточення, Г. Ващенко стверджував, що людина є членом суспільства й отримує від нього ту сукупність якостей, які можна назвати типом.

Г. Ващенко, як і П. Лесгафт, був переконаний, що тип людини починає формуватися ще в ранньому дитинстві в оточенні родини. Він дав розгорнуту характеристику кожного з пропонованих типів, ілюстрував цікавими прикладами; зазначав, що представлена П. Лесгафтом характеристика шкільних типів має велике значення не тільки з психологічного боку, а й з біологічного та педагогічного, оскільки показує, що помилкове виховання дає шкідливі наслідки (Ващенко, 1999, с. 204). П. Лесгафт стверджував, що в сімейному вихованні батьки повинні оберігати особистість своєї дитини, показав важливість поєднання свободи діяльності дітей і розумного керівництва; Г. Ващенко також бачив успіх у вихованні дітей тільки завдяки створенню належних умов у сім'ї.

Зовсім неприпустимими вважав П. Лесгафт тілесні покарання дітей; характерними рисами дітей, яких постійно карали, він виокремлював підозрілість, різкість, замкнутість, прояви дрібного самолюбства тощо. Г. Ващенко також зазначав, що «іноді з метою підтримки дисципліни в школі вчитель змушений навіть застосувати покарання», але це покарання не має бути жорстоким, а також застосовуватися часто. Покарання – це останній спосіб у вихованні. «Треба вміти знайти шлях до душі дитини, і запалити її почуття, послатися на живий конкретний приклад», – вважав педагог (Ващенко, 1999, с. 245). Г. Ващенко повністю підтримував думку П. Лесгафта про те, що несправедливі, часті покарання озлобляють людину, викликають недовіру до вихователя, формують песимістичний світогляд, тобто виховується «злобно забитий» тип; водночас зловживання нагородами теж шкодить вихованню, людина вчиться або працює виключно в очікуванні нагороди і виховується честолюбний тип людини: «Тому ідеально поставлене виховання виключає покарання як антипедагогічний спосіб впливу на виховання. Вживаючи покарання, педагог тим самим показує своє безсилля як вихователя», – вважав Г. Ващенко (Ващенко, 1999, с. 269).

Г. Ващенко розвивав думку про те, що у вихованні дітей треба йти середнім шляхом: уникати зайвої суворості й непотрібних покарань і в той же час не покладатися цілком на природу, а розумно керувати дітьми, зважаючи на їхні природні нахили і здібності (Ващенко, 1999, с. 243). Під впливом ідей

П. Лесгафта Г. Ващенко глибоко вивчав психологію і вважав, що педагогіка не може розвиватися без урахування психології розвитку дитини; надавав перевагу сімейному вихованню дітей; засуджував тілесні покарання; приділяв велику увагу фізичному вихованню поряд із розумовим; підкреслював провідну роль виховання й освіти в розвитку особистості людини. Таким чином, праці видатного педагога, біолога, анатома, антрополога, лікаря П. Лесгафта, які сприяли науковому вивченню психології дітей, проведенню психолого-педагогічних досліджень, мали визначальний вплив на формування поглядів відомого українського педагога і вченого Г. Ващенко.

Добре обізнаним був Г. Ващенко із творчістю члена спілки «Сетлемент», організованої у 1906 р., яка була близькою до сповідування ідей теорії вільного виховання, – С. Шацького, котрий в основу своєї педагогічної системи поклав методику активізації серед учнів самодіяльності і взаємодопомоги, видав корисну і педагогічно необхідну книгу «Бодрая жизнь». Г. Ващенко відзначав, що школа С. Шацького значно міцніша, ніж інші школи, бо пов'язує навчання з трудовим життям навколишнього оточення, С. Шацький розумів, що зміна соціально-педагогічного середовища вимагала нових підходів до формування базових цінностей, підкреслював важливість долучення молоді до активної участі у позитивних змінах оточуючого середовища: посадка дерев, заходи школи по оздоровленню села, поширенню нових сортів культур тощо. Г. Ващенко підтримував думку С. Шацького про те, що школа допоможе: по-перше, піднятися селянству на вищий культурний рівень; по-друге, діти в процесі такої роботи будуть виховуватись як справжні громадяни, творці нового життя; по-третє, в результаті вдалої організації шкільної роботи школа відіграватиме роль справжнього громадського-культурного центру (Ващенко, 1928, с. 33–35).

Одним із визначальних чинників формування світоглядної позиції Г. Ващенко стала його включеність у державотворчі освітні процеси в Україні на початку ХХ століття, його співпраця з видатними представниками освітньо-культурного руху, що сприяло глибокому вивченню їхніх поглядів, ідей, методів роботи. Діяльність багатьох із них була інноваційною, мала свій стиль, методику, була пронизана ідеями національно-патріотичного виховання молоді й заслуговувала на вивчення досвіду та втілення в практику роботи шкіл.

На початку ХХ століття на Полтавщині перетнулися долі двох великих постатей: українського вченого Г. Ващенко та педагога-новатора зі світовим ім'ям А. Макаренка. Це були непересічні особистості, із сильною волею, великою працездатністю, бажанням зробити свій внесок у розвиток освіти. Практична діяльність А. Макаренка і Г. Ващенко позначена складними історичними умовами, що вплинуло на суперечливість оцінок їхньої творчої спадщини педагогічною спільнотою в минулому й сучасному (Красовицький, 1999; Скутіна, 1999).

Проблемі формування моральних норм і цінностей приділяли велику увагу всі названі вище педагоги, проте підходи до вирішення цих питань були різними. Г. Ващенко наполягав, що культура українців ґрунтується на християнських ідеях, на цінностях духовного життя, які лежать в основі християнського виховання. Більше того, педагог був переконаний, що існують основні загальнолюдські норми моралі: «Це перш за все голос совісти, свідомість свого морального обов'язку і зв'язана з нею оцінка своїх і чужих вчинків» (Ващенко, 1994, с. 36).

За Г. Ващенко, особистість виховується на національних прикладах служіння своєму народові й на християнській ідеології Добра, Правди, Краси, Любові, Милосердя. Він розкривав значення християнської доброчинності, любові людини до свого ближнього, оптимізму, бадьорості й активності особистості в житті, її спрямованості на творення добра, працьовитості (Бойко, 1998, с. 46).

Досліджуючи погляди Г. Ващенка, переконуємося у формуванні визначальних думок педагога про те, що: по-перше, «в основі загальнолюдської моралі лежить любов людини до людини, визнання її прав, гідностей» (Ващенко, 1994, с. 37); по-друге, у змісті моралі закладені абсолютні прагнення до єднання з Богом як найвищою Правдою, Добром і Красою; по-третє, «з погляду психологічного мораль є надзвичайно складне явище, до складу якого входять елементи інтелектуальні, почуттєві і вольові» (Ващенко, 1994, с. 61); по-четверте, буття Боже є джерелом моралі; по-п'яте, християнство відкидає «класовість» у трактуванні моралі, захищає абсолютний характер норм моралі; по-шосте, сутністю християнської моралі є любов, яка є вінцем християнської доброчинності (Ващенко, 1994, с. 79); по-сьоме, особливо велику увагу слід звернути на виховання в молоді гуманності, чуйного ставлення до людини не лише на словах, а й на ділі (Ващенко, 1994, с. 185); по-восьме, педагог відводить моральному вихованню ключове місце. Г. Ващенко підкреслював, що у всіх життєвих ситуаціях українець звертається до Бога, для якого Бог – це правда, окрім того українець, він мужній і хоробрий, готовий віддати життя за Батьківщину. Отже, зміст морального виховання у творчості Г. Ващенка спрямований до творення добра, намагання робити людину кращою, поряднішою, справедливішою, добрішою, базується на ідеалістичному світосприйнятті.

Г. Ващенко в основу морального виховання покладав «Божий закон і моральні якості, які випливають з християнської релігії». Педагог стверджував, що «...віра християнська не мусить бути сліпою, а тим більше формальною... Релігія – зв'язок між Богом і людиною. Тому віра мусить бути живою» (Ващенко, 1962, с. 156).

Учений, розв'язуючи питання морального виховання, виводить основні риси християнської ідеології, керується такими підходами до ролі релігії в

цьому процесі: по-перше, базовим є визнання Бога як Абсолютної Істини, Найвищої Правди, Добра, Краси та Творця Всесвіту; по-друге, беззаперечним є положення про віру в безсмертність душі людини й перевагу духу над тілом: «небесне стоїть вище земного, духовне – вище тілесного» (Ващенко, 1994, с. 69); по-третє, визнання абсолютної цінності людини як образу подоби Божої; по-четверте, визнання сутності християнської моралі як любові до Бога й ближнього та до Батьківщини (Ващенко, 1962, с. 160). Він переконаний, «...що тривка мораль може бути побудована лише на релігійних засадах. Коли мораль будується на засадах користи, щастя та інше, то вона кінець кінцем обертається в мораль егоїзму, себто перестає бути справжньою мораллю» (Ващенко, 1994, с. 185). Лише віра в Бога і безсмертя людської душі можуть бути основою високої моралі.

Педагогічні погляди А. Макаренка, за словами німецького пастора Д. Лаугера, також звернені до категорії моралі як Добро. Для нього характерними були такі риси, як оптимізм, упевненість і любов до особистості, намагання проектувати доброту в дитині. Але, на відміну від Г. Ващенка та інших сучасників, він не був віруючою людиною й критикував погляди церкви на християнську мораль. Не збігалися погляди педагога й церкви в баченні суті морального ідеалу щодо досконалості моральних принципів, свободи, гідності особистості (Пащенко, 1998, с. 141–142).

Звинувачення на адресу християнства звучать у лекції на тему дисципліни, покарань і заохочень. А. Макаренко стверджував, що в законі Божому в старій школі піднімалися моральні проблеми й моральні вимоги звучали в теоретичному викладі, одночасно вважаючи це не дієвою формою (Макаренко, 1984, с. 27). А. Макаренко у лекції «Про комуністичне виховання та поведінку», розглядаючи фундаментальні проблеми педагогіки, наголошував на необхідності подолання перешкод у формуванні нової людини, таких як «сентиментальність, ніжна розслабленість, прагнення насолодитися хорошим вчинком, просльозитися від гарного вчинку», які є складниками системи християнської етики. Він називав їх найбільшим цинізмом у практичному житті й закликав боротися з ними як з пережитком минулого. У концепцію морального виховання А. Макаренко поклав невідкладні завдання зі здійснення виховної роботи в колективі. По-перше, необхідно позбавити вихованців від корисливих потреб; по-друге, показати шкідливість егоїстичних вчинків та бажань; по-третє, плекати морально та соціально цінні потреби: високі моральні ідеали, розумова та фізична праця, самоосвіта та самовиховання.

А. Макаренко обґрунтував теорію колективу, яка базувалася на ідеї «завтрашньої радості». Саме «завтрашня радість», оптимізм були в його розумінні важливими факторами результативного перевиховання в підпорядкованих йому установах. Як учений, А. Макаренко у своїй теорії

колективу спирався на досвід виховання дітей у багатодітних родинах, який був започаткований ще з часів Трипільської культури (Левківський, 1998, с. 67).

Метод виховання особистості в колективі, через колектив, завдяки колективу, розроблений А. Макаренком, базувався на зв'язку людини з суспільством на соціальній основі. Педагог вбачав однією з головних причин появи безпритульних дітей – розрив соціальних зв'язків між дітьми й суспільством, між дітьми та сім'єю. На думку А. Макаренка процес виховання необхідно спрямовувати на визначення правильних взаємовідносин між дитиною і суспільством, на визначення перспективи, яка буде для неї «завтрашньою радістю»: «Виховати людину – значить виховати в неї перспективні шляхи» – зазначав педагог (Макаренко, 1990, с. 101).

Формування цінних моральних потреб А. Макаренко пов'язував з системою перспективних ліній. Він стверджував, що людина не може жити на світі, якщо в неї попереду немає нічого радісного, немає перспективи: «Проектування особистості як продукту виховання повинно відбуватися на основі замовлення суспільства. Немає нічого вічного і абсолютного в наших завданнях. Вимоги суспільства дійсні тільки для епохи, величина якої більш або менш обмежена. Ми можемо бути абсолютно впевненими в тому, що до наступного покоління будуть висловлені дещо змінені вимоги, причому зміни ці будуть вноситися поступово, по мірі зростання і удосконалення всього суспільного життя» (Макаренко, Досвід методики роботи, 1984, с. 199). Разом з тим, він застерігав від помилок ігнорування людської різноманітності, вважаючи це верхоглядством, намаганням «втиснути людину в стандартний шаблон, виховати вузьку серію людських типів» (Макаренко, Досвід методики роботи, 1984, с. 200). Вихід А. Макаренко вбачав у простому підході: різноманітні люди – різноманітні й методи, тому процес проектування виховання особистості повинен включати аналіз явищ всередині колективу й особистих явищ. Педагог розкривав поетапний характер формування колективу, вважаючи, що «колектив можливий тільки при умові, якщо він об'єднує людей на завданнях діяльності, явно корисної для суспільства» (Макаренко, Досвід методики роботи, 1984, с. 206).

У контексті досліджуваної проблеми зазначимо, що А. Макаренко в практичній діяльності послідовно дотримувався принципу необхідності проектування виховання. Розгляд чинника розвитку особистості завжди знаходився в центрі уваги педагога: «Особистість людини у моєму уявленні продовжує залишатися людською особистістю з усією її складністю, багатством і красою, але мені здавалося, що саме тому до неї слід підходити із більш тонкими вимірниками, із більшою відповідальністю, із більшою наукою, а не на рівні простого темного чаклунства» (Макаренко, Про мій досвід, 1984, с. 391). З'ясовано погляди А. Макаренка на важливість набуття певного соціального досвіду в період переходу дитини від дитинства до

дорослості, який сприятиме становленню особистості, її адаптації в колективі, її соціалізації.

Отже, можемо впевнено констатувати, що погляди А. Макаренка на формування моральних норм і цінностей відповідали ідеологічним засадам радянського періоду, проте в практичному вимірі передбачали зважений, уважний підхід, який включав глибоке вивчення особливостей дитини, колективу, подальше проектування розвитку особистості.

Більш дотичними були погляди Г. Ващенко та А. Макаренка у питанні виховання волі й характеру дитини, які Г. Ващенко тісно пов'язував з моральним вихованням особистості. Думки вчених щодо трактування поняття «особистості» розходяться: одні подають її як «сукупність соціальних ролей людини, ставлення її до загальнолюдських обов'язків, моралі і відповідальності; інші вважають, що «особистість» – то дух» (Філософський словник соціальних термінів, 2005, с. 328).

Останнє твердження підтримував учений Г. Ващенко, вважаючи християнство складовою моральної свідомості: «Християнство є релігія універсальна. Тому наша молодь, стоячи на засадах християнства, не мусить замикатися лише в коло вузьконаціональних інтересів. Плекаючи свої кращі національні традиції, борючись за свою самостійну державу, українська молодь разом з тим мусить не тільки плекати загальнолюдські ідеали, а й активно боротися за них» (Ващенко, 1994, с. 190). Готуючись до майбутньої боротьби за незалежну Україну, молодь повинна загартовувати волю й характер (Ващенко, 1957, с. 35).

Педагог розвивав думку про необхідність кожної людини працювати над своїм характером, який не даний людині як щось готове, він виробляється нею, з одного боку, на ґрунті природних схильностей і здібностей, з іншого, – під впливом оточення: «Тому людина відповідальна за свій характер, чи добрий чи злий. Але так само відповідає за свою безхарактерність і безхарактерна людина», – стверджує Г. Ващенко (Ващенко, 1957, с. 36). Свобода волі людини виявляється як у виборі можливих щоденних вчинків, так і у визначенні для себе основної мети всього життя – служіння Богові й Батьківщині (Ващенко, 1957, с. 42). Окрім того, він вчить молодь вмінню володіти собою, своїми емоціями, вчить принциповості, відповідальності, наполегливості, розумної впертості в досягненні своєї мети, працьовитості на користь інтересів суспільства, свідомої дисципліни. Виховуючи в собі вищеназвані риси, особистість удосконалюється, розвивається, поступово формується характер як наслідок свідомої праці над собою. Лише така людина може розвиватися як сильна особистість (Ващенко, 1925).

З нашого погляду, Г. Ващенко надавав пріоритетного значення формуванню характеру у вихованні особистості. Під характером педагог розумів «сукупність вольових, емоційних властивостей, якими одна людини

відрізняється від другої» (Ващенко, 1952, с. 160). На його переконання, характер має лише та людина, яка є «суцільною особистістю» з чітко виявленими рисами.

Отже, що стосується розв'язання питань виховання, то у баченні Г. Ващенка – це повернення людини до своїх коренів, а саме у високому значенні до Бога й до Батьківщини, служіння яким є сенсом виховного ідеалу. Г. Ващенко виступає послідовним прихильником ідеології Просвітництва в питанні дотримання традиції, розрив з традиціями поколінь, у його розумінні, рівнозначний руйнуванню основ людського буття.

Не менш важливе місце проблемі виховання характеру відведено й у педагогічній системі А. Макаренка, який стверджував: «Неможливо створити характер яким-небудь особливим швидкодіючим засобом або методом. Створити характер можливо лише шляхом довгочасної участі в житті правильно організованого, дисциплінованого, витриманого, гордого колективу» (Макаренко, Про мій досвід, 1984, с. 151). А. Макаренко приділяв значну увагу проблемі загартування характеру. Він уважав, що для цього необхідно ставити перед вихованцями важкі завдання, їх треба виховувати хоробрими: «Хоробрий – це не той хлопчик, котрий не боїться, а хоробрий той, котрий уміє свій страх подолати», – над цим і потрібно працювати вихователям (Макаренко, Про мій досвід, 1984, с. 153). Дуже багато уваги приділяв А. Макаренко вихованню дисциплінованості й розумів дисципліну як результат виховання. Він зазначав, що «серед проблем самого першого ступеню значимості стоїть проблема виховання волі, мужності і цілеспрямованості» (Макаренко, Воля, мужність, цілеспрямованість, 1984, с. 313). А. Макаренко переконаний, що, вимагаючи від учня покори, виконання вказівок вихователя, ми виховуємо пристосуванців, тихих, не здатних до рішучих дій людей. Він уважав, що перед дітьми необхідно ставити завдання, які вимагають від них рішучості, кмітливості, сміливості під час їх розв'язання (Макаренко, Воля, мужність, цілеспрямованість, 1984, с. 315).

Формування нової особистості в баченні А. Макаренка передбачало радикальне оновлення шляхом розвитку характеру новими методами, прийомами, розривом з попередніми традиціями. Така різниця в підходах зумовлює відмінності поглядів Г. Ващенка й А. Макаренка на виховання особистості.

Дотичними були погляди педагогів у питанні розвитку індивідуальних рис кожної дитини. У спадщині Г. Ващенка чітко простежується спрямованість автора на розвиток індивідуальних рис кожного учня, що розкривав шлях для розвитку творчих здібностей особистості, ініціативи. Педагог наголошував: «Оскільки кожен з учнів має свої природні властивості, то для більш ефективного виховання школа мусить дослідити індивідуальні нахили й здібності окремих учнів, даючи їм загальний розвиток, в той же час

допомогти їм розвинути саме ці здібності» (Ващенко, 1997, с. 82). А. Макаренко також відстоював позицію турботливого відношення до особистості, акцентував, що дитина перш за все повинна відчувати себе людиною, громадянином, і педагогам необхідно знаходити особливий підхід.

Важливим теоретичним положенням педагогічної спадщини обох педагогів було питання про роль праці у вихованні дитини. Г. Ващенко у вихованні людської особистості особливу роль відводить праці, він називає її школою волі й характеру. У ній виховуються такі властивості, як уміння планувати роботу, передбачливість, витривалість, наполегливість, здібність переборювати небажання до праці й панувати над собою в спільній праці, окрім того, виховуються дисциплінованість, здібність діяти організовано (Ващенко, 1952, с. 44). «Людина, працюючи, відчуває, що вона виконує своє призначення, що вона приносить користь іншим, родині, суспільству, державі. Радують її також свідомість своїх успіхів і зростання власних сил», – зазначив педагог (Ващенко, 1957, с. 209). Однак він підкреслював, що радість приносить тільки вільна праця, а підневільна – лише страждання. Отже, у контексті досліджуваної проблеми простежується глибоке розуміння Г. Ващенко ролі праці, – як особистої, так і громадської, одного з найважливіших джерел радості й задоволення.

Однією з центральних ідей педагогічної системи А. Макаренка було поєднання навчання з продуктивною працею, що успішно було реалізовано в трудовій колонії імені М. Горького для безпритульних дітей. У педагогічній теорії і практиці А. Макаренко зосереджував увагу, з одного боку, на необхідності виховання у дітей любові до праці, з іншого, – на формуванні в них умінь і навичок виконання різних видів роботи. Він підкреслював, що праця буде носити виховний характер тільки тоді, коли вона посильна, результативна, творча, осмислена, колективна, педагогічно доцільна. Як педагогу-практику, йому вдалося, по-перше, виявити здібності, нахили колоністів до тих чи інших видів праці; по-друге, налагодити виробничий процес у ремісничих майстернях (швейцькій, ковальській, столярній), на тваринницькій фермі, сільськогосподарських угіддях; по-третє, задіяти виховні аспекти в процесі виконання трудових завдань; по-четверте, виробити чіткі, прозорі, зрозумілі умови матеріального стимулювання вихованців, що сприяло їх успішній соціалізації. Таким чином, праця, на думку обох педагогів, спонукала до набуття умінь і навичок у виконанні різних видів роботи, звичок до чесного трудового життя, налагодження зв'язків з життям навколишнього населення, що сприяло розкриттю творчих здібностей, її успішній соціалізації.

Узагальнюючи аналіз обраних аспектів творчості обох видатних педагогів, ми доходимо висновку про те, що, попри розбіжності життєвих позицій, кожен з них зробив вагомий внесок у національну педагогічну скарбницю. Г. Ващенко й А. Макаренко є творцями оригінальних виховних

систем, які мають як спільні, так і відмінні риси. Педагогічна система А. Макаренка від впливом історичних подій початку ХХ століття була спрямованою на формування дисциплінованої, відповідальної, соціально-адаптованої особистості, здатної до чесного трудового життя; педагогічна система Г. Ващенка зорієнтована на розвиток індивідуальних рис кожного учня, творчих здібностей особистості, ініціативи, спиралася на кращі культурно-освітні здобутки минулих століть та досягнення в духовно-моральному вихованні. Г. Ващенко й А. Макаренко відстоювали загальнолюдські моральні цінності і їх роль у цьому незаперечна. Водночас науково-теоретична спадщина А. Макаренка ґрунтується на основній ідеї його педагогічної системи – єдності особистості й колективу, якій відповідають усі принципи й правила виховання (Береговой, 2002; Бобрицька, 1995; Бойко, 2008; Вишневський, 2008).

Як переконливо зазначає професор Н. Дічек: «Неминуша значущість виховних ідей Антона Семеновича для справи формування молодих поколінь, незаперечність успіху здійсненої ним ефективної соціалізації безпритульних дітей зумовили появу великої кількості праць і на Батьківщині і за кордоном» (Дічек, 2008, с. 5). Не менш вагомим є внесок у розвиток педагогічної теорії і практики видатного українського педагога Г. Ващенка, якого професор А. Бойко назвала основоположником теоретично обґрунтованої концепції українського виховного ідеалу, творчість якого стала об'єктом дослідження багатьох науковців (Бойко, 2007, с. 4).

Творчий підхід до використання педагогічного досвіду відомих постатей може принести велику користь відповідно до вимог часу й потреб розвитку системи національного виховання. Г. Ващенко й А. Макаренко – два видатних українських педагоги, які заслуговують на нашу повагу, розуміння і творче використання їхніх надбань в освітній практиці (Култаєва, 2013; Моргун, 1995; Хиллиг, 2000).

Аналіз науково-педагогічних робіт, наукових досліджень та періодичних видань початку ХХ століття показав, що розвиток педагогічної думки був спрямований на пошук шляхів реформування освіти, на боротьбу за навчання та освіту молоді українською мовою, на формування у дітей національної свідомості, патріотизму, любові до своєї землі і свого народу.

Серед таких впливових особистостей був відомий педагог О. Музиченко (1875–1949 рр.), який присвятив своє життя пошукові прогресивних педагогічних ідей на національній основі, підтримував погляди Б. Грінченка, М. Грушевського, І. Нечуя-Левицького, Л. Українки, І. Франка щодо необхідності навчання дітей українською мовою. Творчий шлях ученого суголосний із такими відомими в той час особистостями, як П. Голобородько, О. Дорошкевич, В. Дурдуківський, В. Зеньковський, П. Науменко, С. Русова, Я. Чепіга та інші (Головчук, 2008; Грінченко, 1994; Лавріненко, 2018).

Питання вибору методів навчання і виховання дитини були актуальними для О. Музиченка впродовж усього життя; водночас пошукові шляхів розв'язання цієї проблеми також присвятив значну частину свого життя Г. Ващенко. Дуже важливим для педагогіки як науки стало виділення ним двох аспектів у методах навчання: зовнішнього та внутрішнього. Г. Ващенко підкреслював, що ефективність застосування тих чи інших методів навчання залежить від кваліфікації вчителя і міри розуміння вчителем та учнем цілей навчання і виховання, був переконаний, що методи навчання тотожні з методами науки (Ващенко, 1997, с. 111). Класифікація методів навчання в школі співставна з класифікацією методів науки – вважав Г. Ващенко; він висловлював думку про те, що «треба пам'ятати, що школа має як одне з важливіших своїх завдань – розвивати в учнів науковий тип мислення, готувати їх до того, щоб вони в основному володіли науковими методами роботи» (Ващенко, 1997, с. 112).

О. Музиченко, як і багато видатних педагогів того часу, активно знайомився з досвідом роботи педагогів Європи та інших розвинутих країн світу. Так, у 1906–1908 рр. він їде на стажування до Німеччини, вивчає дослідження в галузі психології відомих німецьких учених. Повернувшись в Україну, працює в Ніжинському історико-філологічному інституті імені кн. Безбородька, викладає філософію й педагогіку, пропагує експерименти німецьких педагогів.

У 1910 році О. Музиченко переїжджає до Києва, активно займається науковою та громадською діяльністю. У наукових працях, публічних лекціях педагог вимагав демократичних змін в освіті, висловлював думку про необхідність розвитку індивідуальних особливостей дитини, її самостійності, пропагував активні методи навчання, розвиток свідомої активності дитини, що виховуватиме вільну особистість, а не рабів (Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.), 2003, с. 198). Ці думки співзвучні поглядам Г. Ващенка: як і О. Музиченко, Г. Ващенко відстоював ідею розвитку індивідуальних особливостей дитини, надавав перевагу творчій активності учнів, вихованню вільної особистості.

І. О. Музиченко, як і Г. Ващенко та багато інших представників української інтелігенції, з великим ентузіазмом, з надією на позитивні зміни в житті українців, зустріли Лютневі події 1917 р. О. Музиченко, маючи високий рівень фахової підготовки та практику наукової роботи в Західній Європі, активно призначався на різні державні посади у структурах української національної школи й системи освіти; Г. Ващенко був включений у реалізацію шкільної політики уряду на регіональному рівні, брав активну участь у читанні лекцій на курсах українізації вчителів шкіл у м. Ромнах, Прилуках, Лохвиці, Хоролі, його призначили комісаром освіти у Роменському повіті.

Про те, що друковані праці О. Музиченка, живе спілкування з ним мало великий вплив на Г. Ващенка, ми дізнаємося зі спогадів останнього про роботу

конференції наукових робітників у Харкові 1921 р., на якій виступав з доповіддю О. Музиченко. Г. Ващенко відгукується про нього як про «солідного педагога-теоретика і талановитого педагога-практика» (Ващенко, 2006, с. 139). У творчості Г. Ващенка знайшли подальший розвиток ідеї індивідуалізації навчання і виховання дітей, впровадження активних методів навчання (Ващенко, 1997, с. 287), виховання активної особистості, праця якої була б вільною, а не примусовою.

До особистостей, які були авторитетом для Г. Ващенка, належить і Я. Чепіга (Зеленкевич) (Чепіга, 1911, 2006). Педагог здобув освіту в Новобузькій учительській семінарії (нині Миколаївська область), працював учителем в народних школах на Донбасі, Катеринославщині, в Харкові. У педагогічній діяльності Я. Чепіга формувалася як педагог масштабних планів і поглядів, які згодом сприяли розкриттю таланту дослідника, науковця, вченого. Статті в журналі «Світло» та монографія «Самовиховання вчителя» (1914) у своєму змісті основою мають ідею національної школи, вільного розвитку дитини, формування національної свідомості на основі індивідуальних особливостей особистості. Педагогом було розроблено програму національної української школи «Проект української школи» (1913). У 1917 р. Я. Чепіга переїхав з м. Харкова до м. Києва, обіймав посади, пов'язані з організаторською та науково-практичною діяльністю, був ініціатором нових ідей та вимог до розвитку освіти в Україні. Зокрема, він виступав з доповіддю на вже згаданій конференції наукових робітників у Харкові у 1921 р., на якій виклав свої погляди на творчу школу і Г. Ващенко, що були співзвучні з творчістю Я. Чепіги з низки питань: формування самосвідомості, самовиховання, навчання школярів українською мовою, поєднання фізичної і розумової праці на основі природних індивідуальних задатків дитини. Вислів Я. Чепіги – «мова – то праця народного духу, його жива діяльність. І через те вона стає яскравим виразом окремої людини і цілої народності» (Чепіга, 2006, с. 51), відповідає світоглядним принципам ученого Г. Ващенка.

Серед багатьох імен-педагогів, науковців, які жили і творили в часи творчого зростання Г. Ващенка, необхідно назвати маловідомі для сучасної науки імена вчених і педагогів-практиків, про яких педагог відгукувався з великою повагою, щирою теплотою, які справили на нього надзвичайне враження, «були беззаперечним авторитетом, їхні ідеї, думки, практична праця присвячена була єдиному завданню – вихованню творців нової відродженої України» (Ващенко, 2006, с. 111).

До когорти талановитих педагогічних персоналій, творчість яких була співзвучна з ідеями Г. Ващенка, мала схожі прагнення, мету – становлення і розвиток української національної освіти та школи, належить Яків Мамонтов (1888–1940 рр.) (Головко, 1995). З весни 1920 р. він працював викладачем педагогіки та мистецтвознавства на факультеті соціального виховання

Харківського ІНО, був палким прихильником вільної національної української школи, розробив власну концепцію виховання дитини, яка передбачала індивідуальний підхід до формування особистості на основі природовідповідності. Ця концепція була суголосною з думкою Г. Ващенко щодо виховання пам'яті дитини в школі та тісного зв'язку з вихованням її творчих здібностей: творчої фантазії й логічного мислення. Педагоги радили використати в роботі над вихованням логічного мислення молоді цінні поради американського вченого Джона Дьюї; вважали, що для більш ефективного виховання школа мусить дослідити індивідуальні нахили й здібності окремих учнів і, даючи їм загальний розвиток, в той же час допомогти розвинути саме ці здібності (Ващенко, 1997, с. 82).

Принцип індивідуалізації Г. Ващенко, як і Я. Мамонтов, розглядав як продовження і розвиток принципу природовідповідності. Він зазначав, що ігнорування цього принципу призводить до шаблону в навчанні й вихованні (Ващенко, 1997, с. 92). Це вимагає від учителя напруженої праці, але ця праця підносить учителя «на становище справжнього митця, що стоїть вище за поета, письменника, маляра або скульптора» (Ващенко, 1997, с. 94).

Отже, і Г. Ващенко, і Я. Мамонтов у своїй діяльності опирались на індивідуальні, природні здібності дитини. Співзвучними є погляди обох педагогів щодо права особистості на вільний розвиток. У своїй статті «Право держави і право дитини» Я. Мамонтов обґрунтовував думку, з одного боку, щодо єдності держави і людини, з іншого – щодо свободи людини всередині держави. Від того, як держава ставиться до своїх дорослих громадян, залежить і ставлення держави до виховання дітей, – зазначав Я. Мамонтов (Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.), 2003, с. 255). Г. Ващенко у своїй статті «Свобода народів» розглядав питання про те, що жодна людина, шануючи свою свободу і гідність, не має права «насилувати волю і порушувати права іншої людини». Вихователь не має морального права ламати особистість вихованця, має враховувати психічні властивості дитини. Свобода людини є дорогоцінним даром, проте вона не може бути не обмеженою; ідея свободи і рівності здійснюється частково і за неї треба боротися, – зазначав Г. Ващенко.

На тлі суперечливих подій першої половини XX ст. видатні особистості зазнавали значних потрясінь, несправедливих звинувачень, покарань, що свідчить про конфлікт, *суперечність* між ними, як непересічними особистостями та існуючим на той час суспільством. Тому імена багатьох видатних педагогів зникли з пам'яті про педагогічні надбання українського народу, ланцюг передачі багатого досвіду розбудови національної школи було розірвано на десятки років.

Переконаливою в осмисленні просвітницького впливу на формування особистості Г. Ващенка є постать В. Дурдуківського. Як нами вже зазначено в дослідженні, громадсько-культурне життя в Україні в кінці XIX – на початку

XX століття характеризувалося наростанням масової участі вчителів, лікарів, інтелігенції в боротьбі за національне відродження. В. Дурдуківський народився 17 вересня 1874 р. в селі Пединці Звенигородського повіту на Київщині в сім'ї священника, що пізніше було поставлене йому як звинувачення в «буржуазному» походженні. Як і Г. Ващенко, здобув духовну освіту спочатку в Києво-Подільському духовному училищі, Київській духовній семінарії (1895), згодом навчався у Київській духовній академії та отримав ступінь кандидата богослов'я (1899), окрім того захоплювався музикою, мав вищу музичну освіту. В. дурдуківський працював учителем словесності в Києво-Подільському духовному училищі, викладав історію. Активно займався громадсько-просвітницькою роботою, був одним з організаторів видавництва «Вік», членом редакції журналу «Киевская старина», друкував багато наукових, історичних, публіцистичних матеріалів у часописах «Киевская старина», «Громадська думка», «Світло», «Вільна українська школа» та ін. У 1906 р. був у числі тих, хто заснував Всеукраїнську спілку вчителів і діячів народної освіти, Товариство шкільної освіти. 18 березня 1917 р. у м. Києві була відкрита Перша Українська гімназія імені Т. Г. Шевченка, де В. Дурдуківський працював викладачем української мови і літератури. Першим директором гімназії був П. Холодний, який згодом став Генеральним Секретарем Відділу Шкільної Освіти в новому українському уряді, а директором гімназії призначили В. Дурдуківського.

На посаді директора гімназії В. Дурдуківському доводилося вирішувати безліч питань: від програмного забезпечення, змісту, вибору напрямів навчально-виховного процесу до знаходження приміщення для здійснення навчання, організації гуртожитку для дітей-сиріт, харчування, добору педагогічного та технічного персоналу, фінансування, забезпечення підручниками, пошуку меценатів і багато інших важливих завдань. Першочергово В. Дурдуківському вдалося згуртувати кращі педагогічні сили м. Києва, які були гордістю української педагогічної думки. Історик В. Даниленко зазначає, що там працювали відомі діячі: «історію викладав В. Прокопович, а пізніше Йосип Гермайзе, релігію – майбутній митрополит Василь Липківський, природознавство – Левко Чикаленко, французьку мову – Софія Русова, музику – донька Миколи Лисенка Мар'яна, українську мову і літературу деякий час викладав Леонід Білецький» (Даниленко, 1998, с. 258), а також особисто В. Дурдуківський.

Більше року вирішувалося питання виділення окремого приміщення для школи: В. Дурдуківський згадував, що він здійснив сто один візит до різного начальства, поки знайшли приміщення для гімназії (Даниленко, 1998, с. 209). С. Даниленко наводить дані про те, що В. Дурдуківський писав: «як все згадаю, то дивно й страшно стає, питаю сам себе, де бралися в мене сили й енергія, сміливість, рішучість, бо характер мав нерішучий, навіть боязкий.

І педагог дає сам відповідь – я був без краю відданий своїй школі й дітям і готовий був іти на всякі жертви» (Даниленко, 1998, с. 55).

На відміну від інших гімназій, тут навчалось багато дітей з різних притулків для біженців (70 осіб), діти селян (45 осіб), інтелігенції (35 осіб), міщан (20 осіб). Проте у 1918/1919 навчальному році в гімназії вже було більше 200 учнів, діяло шість класів (Вільна українська школа, 1917).

Випускники гімназії згадували, що учні дуже шанували і любили свого директора, який був душею школи, педагог великого таланту, усього себе віддавав школі, яка для нього була найближчою родиною. Для директора гімназії головним було питання організації національного навчання та виховання дітей, формування національної свідомості учнів. У гімназії діяла шкільна група висококваліфікованих учителів, які спрямовували її роботу, науковий програмний матеріал використовували для більш широкого висвітлення постаті Т. Г. Шевченка, історичної ролі козацької слави, гетьманів України. Це дозволяло виховувати дітей у національному дусі. Розроблена система учнівського самоврядування сприяла виробленню самостійності в дітей, допомагала підтримувати порядок і дисципліну в гімназії. В. Дурдуківський, як і Г. Ващенко, учив дітей любити життя, розуміти музику, мистецтво, особисто керував драматичним і літературним гуртками. При школі діяв науковий клуб з кількома десятками гуртків; діти випускали дитячу газету, славився своїм виконанням зразковий дитячий хор; діяв єдиний в Україні музей дитячої творчості. У гімназії знайомили з народною творчістю: зали, коридори, класи прикрашалися з використанням народних орнаментів, килимів, діяли виставки українських рушників, плахт. У школі все було прикрашене українськими малюнками, візерунками, особливо в час проведення традиційних свят: «Дитинство», «Рідна пісня», «Шевченківське свято». Усе говорило про те, що це українська школа й тут люблять і цінують українську творчість.

Г. Ващенко підкреслював, що в гімназії імені Т. Г. Шевченка велика увага приділялася патріотичному вихованню молоді та викладанню українознавчих дисциплін, що сприяло вихованню кращих духовно-моральних цінностей особистості. Учні з великим бажанням вивчали українську літературу, історію, географію та інші предмети; школа сприяла розвиткові творчих здібностей, підтвердженням цьому були численні вироби, малюнки, колекції, які зберігалися у кабінетах і лабораторіях (Ващенко, 1957, с. 17).

В. Даниленком було з'ясовано, що В. Дурдуківський дарував дітям не тільки свої знання, але і своє життя: «Школі й дітям я віддав усі свої сили, знання й енергію, без школи не жив і не знаю чи зможу жити... Школа то є найкраща, найдорожча й найцінніша для мене – вона моє життя» (Даниленко, 1998, с. 259). У лютому 1921 року гімназію було переорієнтовано на семирічну трудову школу імені Т. Г. Шевченка, що дуже засмутило її директора В. Дурдуківського. Після реформи зі шкільної програми було вилучено низку предметів, але школа зберегла гуманітарну спрямованість.

Проводилася цікава експериментальна робота, школа стала опорною дослідною установою при Науково-Педагогічній Комісії ВУАН. Та в скорому часі трапилися страшні історичні події, які на десятки років стерли з пам'яті славу Першої української гімназії імені Т. Г. Шевченка і пам'ять про її директора В. Дурдуківського. У липні 1929 року його заарештували в справі так званої Спілки визволення України. Показовий судовий процес відбувався з 9 березня по 19 квітня в м. Харкові, В. Дурдуківського за вироком суду було ув'язнено на 8 років, але за станом здоров'я помилувано і в 1930 р. звільнено від відбування покарань. Проте 28 грудня 1937 р. його знову заарештували за звинуваченнями у «антирадянській діяльності» і за вироком «трійки» 16 січня 1938 р. розстріляли. У 1965 р. постанову «трійки» щодо В. Дурдуківського скасовано, але «справу СБУ» закрито лише в серпні 1989 р. через відсутність складу злочину в діях засуджених у цій справі осіб з їх повною реабілітацією.

Ознайомившись з діяльністю В. Дурдуківського на посаді директора Першої української гімназії імені Т. Г. Шевченка, розуміємо, чому видатний український педагог Г. Ващенко з великою повагою і шанною відносився до свого колеги. Їх об'єднувала велика любов до дітей, до українського народу, до України, самопожертва й відданість справі, яку вони любили – вихованню дітей. Г. Ващенко, як і В. Дурдуківський, не шукав легких шляхів вирішення важких питань: пошуку приміщень для школи, організації ремонту, наприклад, зі своїх заощаджень він платив робітникам за ремонт педагогічної школи на Шведській Могилі; разом зі студентами й викладачами організував проведення ремонту школи в с. Білики, де великої уваги надавав естетичному вихованню студентів – діяв хор у складі якого було 80 осіб, працювали гуртки, проводилися вечори, конференції, відзначалися Шевченківські дні тощо.

«Школа має дати студентам високе естетичне виховання, але знову ж таки в українському національному дусі. Вона має культивувати українську пісню й музику, українські танці, поезію й письменство. І все це не тільки для себе, а й для селянства. Пісня має бути першим кільцем у ланцюзі, що зв'яже школу з селом. За нею підуть вистави, лекції, спільні свята, відвідування селянами шкільних дослідних грядок, лабораторій і т ін. Так школа крок за кроком стане центром національної культури на селі – думав Г. Ващенко, «згадуючи і про В. Дурдуківського, що провадив творчу роботу в першій Київській гімназії» (Ващенко, 2006, с. 108). Отже, цих двох великих педагогів об'єднувало вміння і бажання працювати творчо, на благо відродження України.

У напрямі піднесення національної культури України працював і директор гімназії імені І. Стешенка в Полтаві П. Голобородько. Г. Ващенко відгукується про нього як про «видатного і талановитого педагога». Після закінчення університету він закінчив педагогічні курси в Петербурзі для учителів кадетських корпусів і працював викладачем Кадетського корпусу в

м. Полтаві. Як зазначав Г. Ващенко, на курсах у Петербурзі читали лекції «відомі професори психології О. Нечаєв і О. Лазурський». Курси сприяли ознайомленню з новими педагогічними течіями, серед яких він виділив для себе ідеї німецьких педагогів Г. Шарельмана та Ф. Гансберга, яких можна «причислити до представників педагогічного естетизму». «Всі ідеї П. Голобородько переробив відповідно до національних властивостей українського народу і до історичних завдань», – відмічав в спогадах педагог (Ващенко, 2006, с. 94).

У 1917 році з ініціативи Секретаря освіти Центральної Ради Івана Стешенка (уродженця м. Полтави) почали відкривати українські гімназії. Одну із п'яти відкритих у грудні 1917 р. в м. Полтаві гімназій, під номером два, що знаходилась на околиці м. Полтави – Павленках, очолив викладач Кадетського корпусу Павло Голобородько. Приміщення орендували у представника Полтавського дворянства Михайла Герценвіца. Гроші на утримання гімназії допомогла зібрати організація «Просвіта». Зазначено, що залізничники станції Полтава-Київська зібрали 1582 карбованці (Білоусько, Єрмак, Ревегук, 2005, с. 12). Губернське й повітове земство виділило на утримання гімназії 10 000 карбованців. В ній навчалось 78 хлопчиків та дівчаток, поділених на три класи, два з них були підготовчі. Оскільки у ніч з 29 на 30 липня 1918 р. І. Стешенко став жертвою більшовицького терору, його вбили поблизу гімназії, то гімназія стала носити його ім'я.

Незабаром гімназія вийшла на рівень найкращих в Україні. «Навчально-виховна робота в ній мала характер справжнього високого мистецтва [...]. Учні виховувались у душі високого християнського гуманізму на українських національних засадах». Школа мала вплив не лише на учнів, але й на місцеве населення. Район Павленок був передмістям, заселеним ремісниками, дрібними крамарями; тут часто зав'язувались бійки, процвітало пияцтво. За два-три роки існування гімназії імені І. Стешенка Павленки змінили своє обличчя. Діти навчалися правилам культури, наповнювалися знаннями про українських письменників, видатних діячів, вивчали українські пісні, брали участь у проведенні різноманітних свят. Батьки відвідували школу, допомагали вчителям і дітям, припинилися дебоші і п'янки, школа стала культурним осередком району. П. Голобородько запросив Г. Ващенка викладати українську мову і літературу в гімназію. Г. Ващенко згадував, що його приємно вразив вигляд класу, у якому він проводив урок: «Це була привітна кімната, чиста, з добре пофарбованою підлогою, прикрашена квітами в гарних горнятках. На стінах висіли образи, прикрашені українськими рушниками. Учні були чисто одягнені, привчені до чистоти й акуратності. Діти на уроці були активні, охоче відповідали на запитання, самі запитували вчителя. Основний акцент у школі було зроблено на викладання української мови, історії, співів, математики, малювання, музики» (Ващенко, 2006, с. 96).

Зовнішній вигляд шкільного приміщення підкреслював український патріотичний дух. Не тільки класні кімнати, а й зала була прикрашена портретами українських діячів і великою картиною, килимами, рушниками, на підставках стояли гончарські вироби, привезені із Миргородської мистецької школи, на стінах висіли малюнки учнів, прикрашені рушниками (Ващенко, 1955, с. 316). У навчальний план було включено хореографію і пластику, її викладала Ада Рікторіон. Заняття проходило в залі, прибраному в українському стилі, під звуки піаніно. Рухи дітей були граційними, обличчя світилися радістю. Особливо Г. Ващенка вразила шкільна вечірка, настрої дітей: «Саме повітря було насичене піднесеною радістю і щирою любов'ю до школи. В дитячих голосах, у виразах обличчя видно було, що школа відкрила для дітей незнані їм досі джерела світлої радості, і вони упиваються нею» (Ващенко, 2006, с. 97). На вечірці були присутні батьки і родичі дітей, це виховувало і об'єднувало місцеву громаду.

Говорячи про інших педагогів цієї школи, Г. Ващенко відмічав, що «все це були ентузіясти-педагоги, а разом з тим – палкі українські патріоти» (Ващенко, 2006, с. 97). Усі викладачі мали вищу університетську освіту, як от викладач математики Іван Марченко, 1892 року народження, випускник Петербурзького університету, учасник Першої світової війни. У 1918 році він був секретарем учительської спілки. Вони готували молодь до світлого майбутнього, прагнучи всебічно розвинути їх творчі сили. Гімназія імені І. Стешенка була пройнята «духом високого педагогічного естетизму в українському національному стилі» (Ващенко, 1955, с. 64).

Мала своє обличчя і перша школа, де був директором Прийма, а потім В. Овсієвський, сьома школа під керівництвом Н. Дорошенкової і восьма школа під керівництвом директора Ф. Замори, вони були «оазами серед похмурої пустелі існуючої дійсності». «Всі ці школи були пройняті духом творчості, всі вони виховували українських дітей на українських патріотів. У всіх їх на високому рівні стояло навчання й виховання молоді», – висловлював, як узагальнення, думку Г. Ващенко (Ващенко, 2006, с. 98).

Порівнюючи полтавську школу-гімназію імені І. Стешенка з Першою українською гімназією імені Т. Г. Шевченка на чолі з директором В. Дурдуківським, Г. Ващенко звертав увагу на те, що «між ними було багато спільного. Одна й друга школа виховувала дітей в дусі українського патріотизму, одна й друга приділяли багато уваги естетичному вихованню дітей, відродженню України, піднесенню їх національної культури» (Ващенко, 2006). Обидві ці гімназії зуміли досягти високого рівня навчально-виховної роботи, «обидві вони твердо стояли на національному ґрунті, впроваджували в практику роботи досягнення європейської та американської педагогіки, зокрема, системи таких педагогів, як Кершенштайнер, Дьюї, Шарельман, Гансберг та інші» (Ващенко, 2006, с. 210).

Навесні 1919 року радянська влада взяла курс на створення єдиної трудової школи з семи – та дев'ятирічним навчанням. Урядом Радянської України було прийнято постанову 1920 р. «Про запровадження у життя єдиної трудової школи» (Постанова Уряду Радянської України «Про запровадження у життя єдиної трудової школи», 1920), згідно з якою, всі школи підпорядковувались державі. Гімназія імені І. Стешенка стала звичайною 6-ою трудовою школою. Директором школи залишили П. Голобородька, який все робив, щоб у тих умовах зберегти дух і традиції гімназії. Це не подобалося новій владі і в 1925 р. на вчительських зборах діяльність П. Голобородька визнали контрреволюційною, його заарештували й відправили на Урал, а педагогів перевели в інші школи. Гімназія, на жаль, перетворилась на звичайну трудову школу (Ващенко, 2006, с. 98).

Г. Ващенко вважав, що школу-гімназію у Павленках з повним правом можна назвати творчою школою. Навчання і виховання в ній проводилось за індивідуальними методами, добре продуманими педагогами.

Директори шкіл, такі як В. Дурдуківський, П. Голобородько, І. Прийма, В. Овсієвський, Ф. Замора. Н. Дорошенкова були педагогами-ентузіастами, прикладом і однодумцями для Г. Ващенка у його творчості; їх поєднувало світоглядне розуміння потреб розвитку освіти, творчий підхід до організації роботи школи, а також фактор ризику через патріотичну спрямованість діяльності. Усі вони були репресовані, звинувачені в «контрреволюційній діяльності», позбавлені можливості подальшої творчої праці у школі, але всі були носіями українського творчого духу, патріотизму, любові до українського народу, мали значний вплив на формування світогляду Г. Ващенка, стали зразками служіння високій меті – формуванню нової людини незалежної України.

Виокремлюючи в постаті Г. Ващенка відданість національній ідеї, співставляючи головні акценти його педагогічної концепції і погляди його сподвижників та послідовників, ми відзначаємо, що ідея української національної школи та національної освіти завжди була однією із головних у їхній діяльності.

Наведені дані аналізу джерел дозволяють стверджувати, що Г. Ващенко, спираючись на ідеали К. Ушинського, П. Лесгафта, С. Шацького, у співдружності з О. Музиченком, Я. Мамонтовим, І. Стешенком, Я. Чепігою, та іншими українськими вченими й педагогами-практиками (В. Дурдуківський, П. Голобородько, І. Прийма, В. Овсієвський, Ф. Замора, Н. Дорошенкова та ін.) працював поряд із педагогами-новаторами, однодумцями, які самовіддано закладами підвалини нової української школи, докладав усіх зусиль для підготовки національно свідомих учителів, здатних задовольнити прагнення українського народу до своєї школи й освіти. Це послужило підґрунтям того, що в переконаннях Г. Ващенка остаточно утвердилася українська національна ідея.

Отже, у процесі наукового пошуку з'ясовано, що педагогічні системи Г. Ващенка, В. Дурдуківського, К. Ушинського, П. Лесгафта, А. Макаренка, Я. Мамонтова, О. Музиченка, Я. Чепіги, С. Шацького мають як спільні погляди на різні аспекти виховання, так і відмінні. Вони були педагогами-ентузіастами, служили прикладом для Г. Ващенка в його науково-педагогічній та освітньо-культурній діяльності, їх поєднували погляди на духовно-моральне виховання української молоді, світоглядні розуміння потреби розвитку освіти, формування творчого підходу до організації роботи школи. Їх об'єднував і фактор ризику через патріотичну спрямованість у роботі. Більшість з них були репресовані, звинувачені у «контрреволюційній діяльності», позбавлені можливості подальшої творчої праці в школі. Ці педагоги були носіями українського творчого духу, патріотизму, любові до українського народу й мали значний вплив на формування світогляду Г. Ващенка. Системно проаналізований матеріал дозволяє стверджувати, що Г. Ващенко працював поряд з педагогами-новаторами, одностайними, які самовіддано закладали підвалини Нової української школи, докладали великих зусиль для підготовки національно свідомих вчителів, здатних задовольнити потреби духовно-морального виховання нових поколінь, національні прагнення українського народу. Це дозволяє зробити висновок, що вчений, як і його сучасники, в освітній діяльності вбачали головну передумову активізації духовно-моральних ресурсів нації, актуалізації духовних традицій, нерозривно пов'язаних із релігійним та національно-патріотичним вихованням. Духовно-моральні цінності особистості вони вважали тим фундаментом освітнього реформування, об'єктом якого може стати унікальна, неповторна, самодостатня особистість з її особливим внутрішнім світом, здатним неперервно збагачуватися на основі права дитини на свободу, визнання її гідності й честі служити високим ідеалам, Богові й Батьківщині. Здійснене дослідження не вичерпує усіх аспектів визначеної проблеми і потребує подальшого дослідження педагогічної спадщини Г. Ващенка.

Список використаних джерел:

1. Береговой Я. Макаренко, Сухомлинский и Ващенко : противостояние или преемственность? *Імідж сучасного педагога*. 2002. № 4/5. С. 18–24.
2. Березівська Л. Д. Чепіга (Зеленкевич) Яків Феофанович. *Українська педагогіка в персоналіях* : у 2 кн. / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ, 2005. Кн. 2: XX ст. С. 89–99.
3. Білоусько О. А., Єрмак О. П., Ревегук В. Я. *Новітня історія Полтавщини (перша половина XX століття)*. Полтава : Оріяна, 2005. 312 с.
4. Бобрицька В. І. Г. Г. Ващенко і А. С. Макаренко. *Історія Полтавського педінституту в особах* : матеріали конференції, присвяченої 80-річному ювілею інституту. Полтава : Кларисса, 1995. С. 8–11.

5. Бойко А. М. Григорій Ващенко : альтернатива поглядів і оцінок. Київ : ІЗМН, 1998. 236 с.
6. Бойко А. Духовно-моральна парадигма Г. Г. Ващенка. *Дидаскал* : часопис кафедри педагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2007. № 5. С. 9–11.
7. Бойко А. Освітні і наукові позиції полтавських педагогів Григорія Ващенка та Антона Макаренка. *Рідна школа*. 2008. № 12. С. 8.
8. Богданець-Білоskalенко Н. І. Теоретико-методологічні засади дослідження персоналії (на прикладі Я. Чепіги). Проблема підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. / редкол. : Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін. Умань : Жовтий О. О., 2014. Вип. 9, ч. 2. С. 238–245.
9. Богуш А. Лінгводидактична концепція К. Д. Ушинського. *Рідна мова*. 2013. № 21. С. 16–20.
10. Ващенко Г. Виховання волі і характеру : в 2 ч. Боффало ; Мюнхен : Вид-во Спілки Української Молоді, 1957. Ч. 2: Педагогічна. 270 с.
11. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. Київ : Школя, 1999. 385 с.
12. Ващенко Г. Виховання любові до Батьківщини (націоналізм й інтернаціоналізм). Лондон, 1954. 40 с. URL: <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/12319/file.pdf> (дата звернення: 19.03.2019).
13. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава : *Полтав. вісник*, 1994. Т. 1. 191 с.
14. Ващенко Г. До історії національних рухів у Полтаві і на Полтавщині в 1917–1924 рр. *Визвольний шлях*. 1955. Кн. 5. С. 75–80.
15. Ващенко Г. Загальні методи навчання. Київ : УВС, 1997. 441 с.
16. Ващенко Г. Історія однієї школи : спогади. *Твори* : у 5 т. Київ, 2006. Т. 6: Спогади. Статті. С. 6–198.
17. Ващенко Г. Мораль християнська і комуністична. *Визвольний шлях*. 1962. Кн. 1/8. С. 31–679.
18. Ващенко Г. Моя автобіографія. *Освіта*. 1996. 25 груд. С. 6.
19. Ващенко Г. Освіта в дореволюційній Росії. *Визвольний шлях*. 1958. Кн. 12. С. 1335–1344.
20. Ващенко Г. Роль релігії в житті людства і релігійне виховання молоді. *Благовіст*. 2003. № 1(19). С. 9–10.
21. Ващенко Г. Хвороби в галузі національної пам'яті. *Твори* : у 5 т. Київ : Школяр-Фада ЛТД, 2003. Т. 5: Хвороби в галузі національної пам'яті. 335 с.
22. Ващенко Г. Школа як громадський і культурний центр. *Наше слово* : додаток до газети «Більшовик Полтавщини». 1928. № 2. С. 33–35.
23. О. Вишневський Г. Ващенко і А. Макаренко на роздоріжжі української педагогіки ХХ століття. *Педагогічна думка*. 2008. № 2. С. 3–5.
24. Головка Г. О. Теоретико-методологічні проблеми педагогіки у творчій спадщині Я. А. Мамонтова (1888–1940) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00. Київ, 1995. 24 с.
25. Головчук С. Ідея народності виховання у педагогічній спадщині К. Ушинського та Г. Ващенка. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. Чернігів, 2008. Вип. 56. С. 77–79.
26. Грінченко Б. М. Драгоманов. Діалоги про українську національну справу. Київ, 1994. 288 с.

27. Даниленко В. М., Кравченко А. А. Володимир Дурдуківський – педагог, критик, громадський діяч (1874–1938). Київ : Ніка-Центр, 2000. 72 с.
28. Даниленко В. Один з 45-ти. В. Дурдуківський. З архівів ВУЧК-ГПУНКВД-КГБ. 1998. №1/2. С. 253–261.
29. Даниленко С. В. В. Ф. Дурдуківський – директор першої української гімназії (1917–1921 рр.). Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : зб. наук. пр. звітно-наук. конф. викладачів університету за 2012 рік, 9-10 лют. 2013 р. / уклад. : Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 208–210.
30. Даниленко С. В. Школа В. Дурдуківського в 1920-х роках. *Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]*. Серія: Історія. 2014. Вип. 22. С. 54–59. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_ist_2014_22_14 (дата звернення: 12.03.2019).
31. Дічек Н. П. Спадщина А. С. Макаренка – феномен світового освітньо-виховного процесу. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 3/4. С. 5–14.
32. Дурдуківський В. Біжуче життя й школа : з щоденника вчителя. *Вільна українська школа*. 1918. № 5/6. С. 42–47.
33. Дурдуківський В. Шевченківська школа – Шевченкові (З досвіду Київської 1-ої трудової школи ім. Т. Шевченка). *Радянська освіта*. 1924. Ч. 3/4. С. 37–47.
34. Каптерев П. Ф. Как образовать стойкий характер? *Семья и школа*. 1874. № 10. С. 155–184.
35. Каптерев П. Ф. О саморазвитии и самовоспитании. *Образование*. 1897. № 1. С. 1–18.
36. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс. Санкт-Петербург, 1905. 145 с.
37. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теорія образования. Петроград : Виктория, 1915. 420 с.
38. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. Москва : Педагогика. 1982. 704 с.
39. Коваленко Є. І. Лесгафт Петро Францович. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. С. 450.
40. Красовицький М. Дві позиції щодо педагогічної спадщини Антона Макаренка. *Рідна школа*. 1999. № 9. С. 29–31.
41. Криловець М. Г., Криловець Ю. М. Учитель видатного педагога. Український вимір. Чернігів, 2018. С. 26–29.
42. Култаєва М. Філософсько-освітній полілог, або паралелі, що пересікаються: Г. С. Сковорода, Г. Г. Ващенко, А. С. Макаренко. *Новий Колегіум*. 2013. № 2. С. 15–20.
43. Лавріненко О. А. Психопедагогічні детермінанти наукових поглядів В. В. Зеньковського (1881–1962 рр.). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2018. Вип. 155. С. 267–270.
44. Левківський М. Педагогічна система А. С. Макаренка: міфи та реальність. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 1998. № 1. С. 66–69.
45. Лесгафт П. Ф. Зібрання педагогічних творів. Москва : Фізкультура і спорт, 1951–1956. Т. 3: Сімейне виховання дитини і його значення. 1956. 438 с.

46. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / сост. И. Н. Решетень. Москва : Педагогика, 1988.
47. Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений. Москва : Физкультура и Спорт, 1951. Т. 1, ч. 1: Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. 443 с.
48. Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений. Москва : Физкультура и спорт, 1951. Т. 2, ч. 2: Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. 379 с.
49. Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений. Москва : Физкультура и спорт, 1956. Т. 3: Семейное воспитание ребёнка и его значение. 439 с.
50. Макаренко А. С. Дисципліна, режим, покарання та заохочення. *Загальні проблеми педагогіки*. Київ : Рад. шк., 1984. Т. 3. 576 с.
51. Макаренко А. С. Досвід методики роботи дитячої трудової колонії. *Загальні проблеми педагогіки*. Київ : Рад. шк., 1984. Т. 3. 576 с.
52. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. Київ : Рад. шк., 1990. 366 с.
53. Макаренко А. С. Про мій досвід. Вибрані твори. Київ, 1984. Т. 3. 576 с.
54. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.) / упоряд. : Л. Д. Березівська та ін. Київ : Наук. світ, 2003. 418 с.
55. Моргун В. Ф. А. С. Макаренко і Г. Г. Ващенко: хитросплетіння доль і ідей двох сучасників. Історія Полтавського педінституту в особах : матеріали конф., присвяченої 80-річному ювілею інституту. Полтава : Кларисса, 1995. С. 29–34.
56. Музиченко О. Питання про єдину школу на Україні. *Вільна українська школа*. 1918–1919. № 8/9. С. 85–89.
57. Пашенко В. О. А. Макаренко. Релігія. Церква. Новий підхід до старої проблеми. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 1. С. 137–146.
58. Педагогічні ідеї К. Д. Ушинського. Київ : Вища шк., 1974. С. 128.
59. Петренко Л. М. Постать Г. Ващенко в освітньо-культурному просторі як послідовника педагогічних ідей К. Ушинського. *Другі Ушинські читання*. Українська освіта і культура в історичному розвитку та в умовах викликів інформаційного суспільства : матеріали наук.-практ. конф., 29–30 трав. 2018 р. Чернігів. 2018. С. 29–31.
60. Петрушова М. Проблема виховання характеру в педагогічних працях Г. Г. Ващенка та К. Д. Ушинського. *Духовно-моральна парадигма творчості Григорія Ващенка* : матеріали пед. конгресу, присвяч. 130 роковинам від дня народж. проф. Григорія Ващенка, м. Полтава, 22–23 квіт. 2008 р. / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2008. Ч. 2. С. 135–138.
61. Прищак М. Д. Трансцендентні та технологічні чинники духовності в працях українських педагогів початку XX століття (С. Русова, Я. Чепіга). *Психологія і педагогіка* / відпов. ред. І. Д. Пасічник. Острого, 2003. Вип. 4. С. 249–258.
62. П'ятакова Г. Проблема методів навчання у педагогічній спадщині К. Ушинського та Г. Ващенка. *Вісник Львівського університету*. Серія: Педагогічна. 2013. Вип. 29. С. 223–233. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VLNU_Ped_2013_29_26 (дата звернення: 19.03.2019).
63. Пять лет работы с детьми правонарушителями / ред. Г. Ващенко. Полтава. 1925. 157 с.

64. Резолюції II-го Всеукраїнського Учительського З'їзду в Києві. *Вільна українська школа*. 1917. № 9. С. 32–35.
65. Скутіна В. І. Оцінка Г. Ващенко соціально-педагогічного експерименту А. Макаренка. Педагогічні ідеї А. С. Макаренка й сучасність. Проблеми та перспективи. Переяслав-Хмельницький, 1999. С. 199–202.
66. Стельмах В. В. Ідеї К. Ушинського, С. Русової, Г. Ващенко у практиці роботи сучасної початкової школи : з досвіду роботи / за ред. І. В. Зайченка. Чернігів, 2014. 40 с.
67. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. Київ : Рад. шк., 1983. Т. 1: Теоретичні проблеми педагогіки. 488 с.
68. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. Київ : Рад. шк., 1983. Т. 2: Проблеми російської школи. 359 с.
69. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. Москва : Педагогика, 1988. Т. 2. 492 с.
70. Філософський словник соціальних термінів / під гол. ред. В. П. Андрущенко. 3-е вид. доп. Харків : Р.И.Ф. 2005. 672 с.
71. Хиллиг Г. Григорий Ващенко и Антон Макаренко : взаимоотношения двух полтав. Педагогов. *ПостМетодика*. 2000. № 1. С. 49–59.
72. Чепіга Я. Вибрані педагогічні твори / упоряд. та наук. ред. Л. Березівська. Харків : ОВС, 2006. 328 с.
73. Чепіга Я. Ґрунтовні принципи нормальної школи. *Світло*. 1911. Кн. 1. С. 3–7.

§ 1.9. ОСОБЛИВОСТІ ПОЄДНАННЯ СВІТСЬКО-ОСОБИСТІСНОГО І ДУХОВНО-РЕЛІГІЙНОГО В ПРОСВІТНИЦЬКО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДУХОВНИХ ЦЕНТРІВ УКРАЇНИ У ХVІІІ–ХХ СТ.

Василь Фазан

Розвиток духовної просвіти та зародженої в її надрах народної освіти на теренах України, передусім визначався державною політикою її правителів щодо вітчизняної церкви. Тому, вивчаючи питання кількісних та якісних характеристик системи освіти, слід пам'ятати найбільші віхи та події політичного і церковного життя Російської імперії, оскільки вони визначали практично всі зміни в житті духовному та інтелектуальному, які, в свою чергу, активно та безпосередньо впливали на розвиток освіти.

Важливою віхою в історії Української Православної Церкви стало заснування Святійшого Правлячого Синоду, з якого розпочався новий, більш державницький, період її діяльності – синодальний, позначений повільним, але невідступним наступом держави на церкву та її управління (Адинцов, 1890). Інтенсивність цього наступу, зокрема, залежала й від особи, що посідала трон, а тому в стосунках Держави та Церкви мали місце «потепління», які однак тривали недовго й не змінювали визначеного світською владою напрямку – в бік зменшення ролі та впливу Руської Церкви на імперську політику в усіх сферах внутрішнього життя країни, в тому числі на освіту, культуру та науку. Так, після смерті патріарха Адріана (1700 р.) керівництво Руською Церквою було доручено місцеблюстителю Патріаршого престолу. В 1721 р. засновується Святійший Правлячий Синод. Після смерті Петра I ця духовна колегія була дещо обмежена в правах, але з входженням на престол Єлизавети знову відновлена у своєму статусі. Петро III, навпаки, зробив спробу секуляризації церковної нерухомості. За часів Катерини II процес секуляризації посилювався, поширившись на культуру та освіту. За царювання Олександра I було складено проект щодо поліпшення життя духовенства, який, проте, не був реалізований. У 1812 р. в російському суспільстві активізувалися релігійні настрої, що було пов'язано зі зростанням патріотизму, викликаного нашествиям Наполеона (Адинцов, 1890.).

Як відомо, перший російський імператор Петро I (1689–1725 рр.) під час свого правління вів постійні війни – для утвердження безпеки своєї держави, її зміцнення та розширення. Це, в основному, й зумовило його реформи, метою яких було прагнення озброїти Російську державу західноєвропейськими засобами – розумовими та матеріальними, і цим забезпечити країні високе

становище в Європі. Але реформи Петра призвели також до радикальної зміни устоїв і духовного життя народу. Епоха палацових переворотів була часом інтриг, доносів, наклепів, арештів та страт. У житті людей того часу визначальними були не право чи мораль, а здебільшого інстинкт самозбереження (Знаменский, 1997).

За правління імператриці Єлизавети (1741–1762 рр.) в російському суспільстві співіснували дві культурні течії: європейські впливи та новації певним (і не найкращим) чином поєднувалися з вітчизняними благочестивими традиціями, коли, приміром, з вечірнього богослужіння поспішали на бал, а з балу – до заутрені. Петро III під час свого короткого царювання (з лютого по липень 1762 р.) взагалі принижував національні почуття свого народу, оскільки зневажав усе російське, тобто рідне. Це викликало цілком зрозуміле суспільне невдоволення, внаслідок чого склалася військова змова, яка привела до нового перевороту.

На противагу своєму попередникові, Катерина II (1762–1796 рр.) почала здійснювати програму строго національної зовнішньої політики, ліберального методу управління державою, пропаганди освітніх ідей та консервативного законодавства, що відображало інтереси дворянського стану. І саме за правління Катерини II остаточно утвердилося кріпосництво. Це дуже вплинуло на моральне обличчя суспільства: невдоволення селян вилилося у велику кількість повстань, тоді як дворянський стан проводив життя в неробстві, відриві від народу, в створеній штучно такій собі «світськості» з її безцільним існуванням. В епоху Катерини II в суспільстві була дуже популярною французька філософія Просвітництва, яка розглядала релігію тільки як корисне знаряддя для управління народами. Про духовне життя та його цінності можна було говорити лише в середовищі духовенства або ж поміж більш-менш освічених міщан. Погляди на протистояння релігії та науки, зароджені в епоху Просвітництва, відповідно позначилось і на політиці російських монархів, і на російській та українській культурах (Власов, 1901).

За недовгого правління Павла (1796–1801 рр.) відбулося ще одне «об'єднання руських земель» – національне і територіальне. У своїй внутрішній політиці уряд того часу намагався ослабити привілейоване становище дворянства і зблизити між собою різні класи суспільства, але без особливих результатів. Намагаючись пом'якшити кріпосництво, Павло, навпаки, багато в чому сприяв його посиленню. Його син і наступник на престолі Олександр I (1801–1825 рр.) спочатку мав намір продовжити політику своєї бабусі Катерини II, вносячи в неї ліберальні тенденції, зокрема зробив першу спробу відмінити кріпосне право. Однак кілька наступних воєн у Європі, в яких брала участь Росія, та низка внутрішніх реформ перманентно підривали державне господарство, розбалансовували фінансову сферу (Программы для церковно-учительских школ, 1904, с. 5). Після Вітчизняної війни 1812 р. російський уряд

став консервативним у зовнішній та внутрішній політиці. Це призвело до зростання невдоволення в суспільстві, особливо у вищих колах дворянства, яке й вилилося у повстання декабристів 14 грудня 1825 р.

У Петровську епоху і до початку правління Катерини II активно розвивалася вітчизняна наука. Зокрема, у розвитку педагогічної думки цього періоду П. Каптерев розрізняв кілька напрямів.

Перший з них був продовженням педагогіки Допетровської епохи з її релігійно-моральним ухилом. Різниця полягала тільки у більшому усвідомленні цінності християнських начал (перед старозавітними), духовної літератури та світської науки.

Другий напрям склала так звана «утилітарна» педагогіка, що мала в своїй основі безпосередню практичну користь, а також раціоналістичний егоїзм. У цей період освіта перейшла під державний контроль і пройшла шлях розвитку від ремісничо-технічного навчання певній професії до професійної освіти на науковій основі. Були засновані професійні дворянські школи (Морська академія, інженерна й артилерійська школи і т. д.), а також професійні школи для інших верств населення (так звані приказні, гарнізонні та ін.).

Духовна школа, яка раніше була загальною, за цей час перетворилася на один з багатьох видів професійної освіти; вона включала архієрейські навчальні заклади, семінарії та вищий ступінь – московську Слов'яно-греко-латинську академію та, звісно, Київську духовну академію і Києво-Могилянську академію.

Державні навчальні заклади з часів Петра I до початку правління Катерини II вирізнялися вузькоутилітарністю в поєднанні зі становістю та примусовістю; напівіноземним характером освіти з переважанням іноземних викладачів; великою кількістю дисциплін та хаотичністю їх вивчення; жорсткою дисципліною (аж до застосування кримінального кодексу). Освіта в цей період розцінювалася й розумілася в основному та передусім як навчання (научання).

Як відомо, за Катерини II освіта і педагогічна думка були орієнтовані на праці західних мислителів (в основному Ж.-Ж. Руссо і Дж. Локка), ідеї яких копіювалися майже цілком та реалізовувалися за допомогою педагогів-іноземців. Пріоритетом навчального процесу вважалося виховання добродісного серця, яке ставилося вище за розум і знання, однак при цьому таке виховання вважалося суто державною справою. Була сформульована ідеологія російського Просвітництва – виховання «нової породи людей». Слід сказати, що Катерина II також здійснила спробу організувати й народну освіту, але без належного успіху. Це пов'язано з тим, що «Статут народних училищ у Російській імперії» (1786 р.) наказував створювати малі та головні народні училища переважно в містах, тоді як освіта селянських дітей не здійснювалась, навіть церковнопарафіяльні школи були закриті. До того ж, хронічно й гостро не

вистачало педагогічних кадрів, мав місце розрив зв'язку між школою та духовенством, а в суспільстві було відсутнє усвідомлення необхідності народної освіти як такої (Программы для церковно-учительских школ, 1904, с. 5).

За часів Павла I та Олександра I чисельність різних шкіл, їхніх учнів та вчителів загалом зроста, головні народні училища при Лаврах і монастирях були перетворені в гімназії, а також відкрито кілька університетів і духовних академій. На початку правління Олександра I на певний час навіть виникла система народної освіти, яка включала чотири послідовні ступені: училища – парафіяльне (один клас, в основному при храмах) та повітове (два класи, при монастирях, які підпорядкувались єпископові); губернську гімназію (чотири класи, при Лаврі); університет. У той же час тільки на початкових ступенях освіти – у парафіяльних і повітових училищах – навчальні програми включали релігійні дисципліни (Закон Божий) (Программы для церковно-учительских школ, 1904, с. 7), тобто освіта, як і раніше, позиціонувалася як світська, протиставлення науки та релігії зберігалось.

Провідною просвітницькою ідеєю у працях вітчизняних (серед яких було багато українських) отців Української Православної Церкви цього періоду була ідея любові до людини (людинолюбства) (Программы для церковно-учительских школ, 1904, с. 8). При цьому, оскільки ця епоха характеризувалась як досить складна і суперечлива, єдності в поглядах православних авторитетів стосовно того, як належить розуміти цю ідею, не було.

Так, архієреї українського походження архієпископ Феофан (Прокопович) (1681–1736 рр.) і митрополит Стефан (Яворський) (1658–1722 рр.) розуміли любов до людини в рамках саморозкриття людської природи, причому не стільки через Божественне одкровення, скільки через науку. Основою освіти вважалась розсудливість. Великого значення надавалось проблемі вивчення людини, її місця в світі, особливостям процесу виховання і духовного вдосконалення. Архієпископ Феофан (Прокопович), будучи ректором Києво-Могилянської академії, а згодом керівником Святійшого Правлячого Синоду і найближчим сподвижником Петра I, виступав активним прибічником посилення уваги до освіти в Росії, доводив важливість цього не тільки для розвитку держави, а й для долі конкретної людини та обґрунтовував позицію про домінування державної (світської) ідеї над релігійною. Феофан (Прокопович) намагався втілити ці погляди у відкритій ним 1721 р. власній загальноосвітній школі для дітей-сиріт і бідних, яка, до речі, вважалася кращим навчальним закладом Петербурга початку XVIII ст. Статут цієї школи нагадував статuti єзуїтських шкіл Західної Європи, які були в той час визнані за найкращі освітні установи, – однак за змістом це все ж була російська («руська») школа, що прагнула вирішувати завдання загальної освіти і православного виховання молодого покоління (Регулы семинарии Феофана Прокоповича, 1866, с. 77). Будучи православними духовними особами, з одного боку, і по-європейськи

освіченими людьми – з іншого, Феофан (Прокопович) і Стефан (Яворський) сприйняли ідеї Західного Просвітництва й усвідомили необхідність їх запровадження у вітчизняну педагогічну свідомість та освітню практику, а тому й намагалися, як могли, реалізувати їх, попри всі труднощі того часу.

Існували також мислителі, які прагнули поєднати традицію виховання в душі стародавнього благочестя з таким новим для російської держави явищем, як державна школа. Одним з них був теж виходець з України Іоанн (Максимович), митрополит Тобольський і Сибірський (1651–1714 рр.), який засновував при монастирях і Лаврах слов'яно-латинські школи для навчання не тільки дітей духовенства, а й дворян та навіть міщан. Власне, саме ці школи стали першими духовними семінаріями. Іоанн (Максимович) звертав багато уваги на такий фактор забезпечення ефективності навчального процесу як самовиховання. У своєму творі «Ліотропіон» (з грецьк. – соняшник) святитель повчав, що людина має прагнути стати схожою на Першообраз, тобто на Бога, – через розуміння Божественної волі та слідування їй в усіх своїх справах та словах. У першу чергу, це уподібнення відбувається, на переконання Максимовича, через любов до людей. В якості очевидного прикладу святитель наводить «поведінку» такої рослини, як соняшник: «Вона постійно повернена головою до сонця... Нашим сонцем (який освітлює наш життєвий путь) є воля Божа... Хай же буде такою сильною любов наша до нашого Сонця, волі Божої, щоб ми, нерозлучно з нею, могли і в дні незгод та скорботи, як соняшник у дні похмурі, продовжувати безпомилково-непомильно плавати житейським морем» (Іоанн (Максимович), 2003.). Суть концепції Іоанна (Максимовича) склали:

– по-перше, ідея про благодушне перенесення (через терпіння) всього, що може трапитись у житті людини, як настанови від Бога – люблячого Отця, «Який карає дітей лозою за їхні проступки, але потім, бачачи їх виправлення, дарує їм Свої ласки» (Іоанн (Максимович), 2003);

– по-друге, покірність Богові і, як окремий випадок, покірність наставникам, поставленим від Нього;

– по-третє, необхідність постійної діяльності людини з розвитку в собі таких якостей особистості, як смиренність, скромність, розбірливість у вживанні слів та способів вираження думок і почуттів, правдивість у справах, милосердя у ставленні до інших людей, прагнення до постійного самовдосконалення, терпляче ставлення до всіляких образ, мирне співжиття з іншими людьми;

– по-четверте, постійне звертання до своєї совісті для неупередженої оцінки своїх думок та справ, що є правильним шляхом до самовдосконалення (Іоанн (Максимович), 2003).

Іоанн (Максимович) опирався на ідеї класичних православних богословів (Василія Великого, Григорія Богослова, Іоанна Златоуста), а також на європейських авторів (англійського філософа Джона Локка, який зокрема

писав про необхідність вчитися та вчити вмінню стійко терпіти життєві труднощі, та Яна Амóса Кóменського – чеського педагога-гуманіста, єпископа Чеськобратської церкви, основоположника наукової педагогіки Яна, котрий відстоював потребу формувати людей, здатних служити суспільству, через самопізнання, самоуправління та прагнення до досконалості та ін.), оскільки він сам отримав освіту за західним зразком, але в традиціях православного благочестя.

Митрополит Московський Платон (Льовшин) (1737–1812 рр.), вроджений «московит» і близький сподвижник Катерини II, намагався слідувати традиціям православного релігійного виховання, поєднаним з раціональним навчанням. Цей церковний ієрарх був засновником і покровителем духовних училищ при монастирях і Лаврах Російської імперії, які були орієнтовані на поняття світського «освіченого» суспільства того часу, але стояли на засадах традиційного для православ'я релігійного виховання. Він любив мистецтво, підтримував сценічні постановки семінаристів з біблійної, грецької та римської історії, а також музику, спів, ігри та фізичну працю, що сприяють зміцненню здоров'я тіла та бадьорості духу, оскільки реалізують ідею Дж. Локка: «В здоровому тілі здоровий дух». Нерідко митрополит Платон брав участь у заняттях своїх вихованців, прищеплюючи їм любов до природи, повагу та звичку до праці. Але найбільшу увагу ієрарх приділяв моральним настановам, причому робив це як у своїх усних виступах (проповідях), так і в письмових творах, а також через особистий приклад. Так, у короткому кодексі християнського життя, написаному для хрещеного ним хлопчика-турка «Настанови моєму Мойсею» («Наставления моему Моисею»), митрополит Платон (Льовшин) дав своєму вихованцю урок морального життя, заснованого на гуманістичних ідеях, загальний смисл яких можна звести до наступної цитати: «Якщо будеш людинолюблячим, то й люди будуть тебе любити... Це збережи, і будеш благополучним» (Платой (Левшин), 1913).

Розвиток традицій релігійного просвітництва був характерним для багатьох православних мислителів того часу. Найбільш цікаві в цьому плані праці святителя Тихона Задонського (1724–1783 рр.), який вважав духовну складову людини важливішою за біосоціальну частину її буття. Основною умовою духовного становлення людини Тихон Задонський називав освіту, а чинниками, що визначають ефективність останньої, – сімейне виховання та самоосвіту. Святитель Тихон розвивав ідею нерозривності навчання і виховання в процесі освіти, яку він розумів як проявлення – посередництвом просвіти – образу Божого в людині, «затемненій» гріхопадінням. Така позиція пов'язана з тим, що в цей період основна увага приділялася саме навчанням, а виховання відійшло на другий план, що позначалося на духовно-моральному стані суспільства. До того ж Тихон Задонський, будучи єпископом Воронежським і Єлецький, здійснював своє служіння в далекій провінції

Російської імперії, жителі якої вирізнялися малоосвіченістю та грубістю життєвих устоїв. Тому святитель звертав особливу увагу на виховання та співвідносив його мету із загальною метою життя християнина – спасінням душі. Тихон Задонський виступав проти заміни духовно-морального виховання дітей вивченням розвиваючих предметів, приміром іноземних мов та «витівок» (танці тощо). Не заперечуючи важливості цих та подібних дисциплін, він зауважував, що користі від таких знань та вмій не буде, якщо не сформовані моральні основи особистості дитини. В цьому випадку вона згодом може вчинити багато негарних вчинків і навіть гріхів, оскільки без благодаті Божої людське серце більш схильне до зла, ніж до добра. На думку Тихона Задонського, будь-яку педагогічну дію слід спрямовувати на максимальне збереження чистоти душі дитини – чистоти, отриманої нею при хрещенні, на формування її правильного внутрішнього стану, на такий розвиток якостей особистості, щоб вона могла увібрати в себе «премудрість». Тому Тихон Задонський називав виховання надзвичайно відповідальною і священною справою, нерозривно пов'язаною з покликанням педагога (Йоанн Максимович), 2003).

Інструментальними основами освіти святитель Тихон називав покарання, а також любов і позитивний особистий приклад вихователя. У разі здійснення дитиною якого-небудь проступку святитель пропонував спочатку розкрити їй шкідливий бік її вчинку, а потім покарати відповідно до його тяжкості, – інакше в характері цієї дитини виникне і зміцніє погана звичка, що згодом переросте у пристрасть, яка, мов величезне дерево, «з великими труднощами викорчовується із землі, бо глибоко корінь свій у землі закріпило» (Тихон Задонський, 2003). Однак усе є добрим, якщо воно в міру, – застерігав святитель Тихон, а тому дитину не можна карати в гніві та надто суворо: «Молоді вчать більше від справ, ніж од слів і покарань» (Тихон Задонський, 2003). Цим він наголошував на важливості виховання дітей на добрих прикладах, і передусім таким прикладом має бути життя самого вихователя. Святитель розвивав думку про те, що християнська релігія – це в першу чергу релігія любові. «Наскільки в кому більша й чистіша любов, настільки той уподібнюється Богові, Який є вічна любов і благо», – писав святитель Тихон (Тихон Задонський, 2003) і стверджував, що саме на цьому принципі має базуватися освіта, особливо при Лаврах та монастирях.

Святитель Тихон порівнював серце дитини з порожньою посудиною (це корелює з виразом Дж. Локка – *tabula rasa*): «Посудина порожня може в себе вмістити вагу... Так молода людина може вмістити в себе вчення добре або зле» (Тихон Задонський, 2003). Відповідно, першочерговим фактором, що визначає ефективність освітнього процесу, Тихон (Задонський) називав правильне сімейне виховання, здійснюване з раннього дитинства: «Настанову в благочесті слід здійснювати з самого малечку, щойно діти починають хоч трохи щось розуміти» (Тихон Задонський, 2003). Крім того, впливовим на

якість освіти чинником святитель вважав оточення дитини і радив уникати поганого товариства: «Злоба змінить і добрий розум. «Хто торкнеться смоли, стане нечистим; і хто спілкується з гордим, уподібниться до нього», – казав Сирах (Сир. 13 : 1)» (Тихон Задонський, 2003).

Тихон (Задонський) приділяв багато уваги і питанням власне освіти. У його працях містяться рекомендації з організації навчання, пройняті ідеями про його гуманістичні основи. Серед порад святителя доцільно виділити такі: тривалість навчання має залежати від довготи дня, але щоразу потрібна двогодинна обідня перерва; учням слід надавати канікули впродовж навчального року; розклад занять треба складати з урахуванням можливості зміни діяльності учнів, а пообідні години у вівторок та четвер корисно використовувати для повторення вивченого (Тихон Задонський, 2003). Отже, святитель Тихон одним з перших у російській православній педагогіці звертав увагу на важливість врахування принципу природовідповідності при організації шкільного навчання. В якості чинника ефективності освіти, тобто засвоєння знань, Тихон (Задонський) виділяв самоосвіту і пропонував здійснювати її через книги. Він радив читати Святе Письмо, потроху, вдумливо, а також книги, які б сприяли моральному та інтелектуальному розвитку дитини. При цьому святитель наполягав на необхідності виконання вихованцем на ділі вчитаного ним у книгах, тобто на використанні святих-мудрих-добрих книг у якості посібника з реального життя.

Звернення до традицій релігійного гуманізму було характерним і для преподобного Паїсія (Величковського) (1722–1794 рр.). З цим ім'ям пов'язане відродження духовності, корені якої, що сягають візантійської традиції, були на той час утрачені. Преподобний Паїсій був настоятелем Нямецького монастиря в Молдавії, яка тоді служила притулком для ченців із сусідніх країн (з тієї ж Росії – внаслідок посилення на імперських теренах процесів секуляризації, та з південно-західних слов'янських держав – через наступ там уніатів та католиків).

Паїсій (Величковський), у свою чергу, розвивав просвітницькі ідеї Ніла Сорського. Основою його педагогіки став ідеал чернецтва – «мати одну душу і серце» (тобто соборність). У монастирі Паїсія (Величковського) панувала атмосфера взаємної поваги та любові. Він навчав ченців незлобивості, спільній праці, вмінню прощати образи. Один з відвідувачів Нямецького монастиря так описав життя тамтешніх ченців: «Самообмеження їх (ченців) було повним; у келіях, окрім ікони, книги... не було нічого. Ченці особливо вирізнялися смиренням. Гордості та марнославства вони сторонилися. Ненависті, взаємних образ вони не знали, якщо траплялося комусь через необережність чи гарячковість образити іншого, він поспішав примиритися з ним. Хто не хотів простити брата, який согрів, того виганяли з монастиря... пустослів'я не допускалося» (Жизнеописания достопамятных людей земли Русской (X–XX вв.), 1991). Преподобний Паїсій (Величковський) відомий також благочинними

справами та перекладами творів святих отців древності, оскільки він вважав «живе слово необхідним не тільки для ченців, а й для мирян» (Жизнеописания достопамятных людей земли Русской (X–XX вв.), 1991). Старець вказував на важливість читання книг для виправлення життя, ґрунтуючись на принципі «читати, щоб чинити» та показуючи взірець такого підходу до читання на власному житті.

XVIII – перша третина XIX ст. – це ціла епоха, позначена полемікою між представниками світської та релігійної освіти на основі суперечностей педагогічних поглядів. Основною просвітницькою ідеєю того періоду можна назвати ідею людинолюбства, яка на думку духовних отців Руської Православної Церкви, є наслідком любові до Бога і протилежна самолюбству, що розцінюється православ'ям як хвороба, що прирікає хворих на неї на самотність. Людинолюбство вчить людину любові до інших людей і, передусім, справжньої любові до себе самої (Корольков И. Н., Заметки по истории духовных Академий, арк. 1).

Однак у той час існували неоднозначні трактування поняття просвітництва й освіти навіть серед тодішніх авторитетів вітчизняної церкви. Частина просвітителів (Феофан Прокопович, Стефан Яворський) дотримувалась поглядів західних мислителів, зокрема французьких, на необхідність досягнення компромісу між індивідуальною та соціальною складовими людини (чинники забезпечення ефективного освітнього процесу) і т. д. В їхньому розумінні просвітницька ідея була пов'язана з саморозкриттям природи людини, в основному – через науку. Окремими складовими цієї ідеї стали: твердження про необхідність освіти – різноманітної, орієнтованої на потреби державної служби; більший акцент на розумовий розвиток людини, ніж на її виховання. Функціонально значимим результатом такого розуміння стала теоретична розробка концепції Лаврської освіти, яка б відповідала актуальним запитам того часу, та її реалізація на практиці (школи, побудовані за типом єзуїтських, але з православною спрямованістю). Однак ці ідеї, хоч і підтримувались державною політикою, переважно не знаходили підтримки серед духовенства і суспільства, що пояснюється некритичним ставленням духовних авторитетів Української Православної Церкви до західноєвропейських ідей і спробою привнести їх у вітчизняну освіту без врахування особливостей останньої.

Друга група мислителів намагалася здійснити певний синтез теорій виховання і навчання, заснованих на традиціях давнього благочестя, з вимогами освітніх реалій того часу. Серед світських гуманістичних ідей, на які спиралися ієрархи цієї групи, можна назвати ідеї про: необхідність розвитку позитивних задатків людини (Д. Дідро); формування людей, здатних служити суспільству, через самопізнання, управління собою і прагнення до досконалості (Я. Коменський); навчання вмінню стійко терпіти труднощі – як зміст освіти (Дж. Локк) і т. д. Гуманістична ідея людинолюбства при цьому

тракувалася також як саморозкриття людської природи, але не стільки через науку, скільки через Божественне одкровення. Окремими аспектами цієї ідеї стали: твердження про необхідність організації шкіл, які були б орієнтовані на поняття та практичні вимоги світського суспільства (музика, теніс, ігри, праця, фізичні вправи), але при цьому дотримувались традицій релігійного виховання; виховання любові до природи (Платон Львовшин, Іоанн Максимович); концепція самовиховання через розуміння Божественної волі та слідування їй (Іоанн Максимович). У теоретичному плані функціонально значимим результатом такого трактування просвітницької ідеї можна назвати розробку відповідної концепції освіти та її практичну реалізацію в Лаврських школах. Ці ідеї широко підтримувалися і тогочасною громадськістю, і урядом (Жизнь Платона, митрополита Московскаго с его портретом, 1900, с. 45). Поступово такі погляди взяли верх над поглядами Феофана (Прокоповича) і Стефана (Яворського), які, навпаки, стали неактуальними.

У наш час «синтетичні» теорії другої групи мислителів є перспективними при організації навчального процесу як у світських, так і в духовних навчальних закладах, а саме: у світських – для більше системної організації духовно-морального виховання у рамках традиційних для України православних цінностей, у духовних – для ознайомлення учнів з останніми досягненнями сучасної науки.

Третя група православних просвітителів (святі Тихон Задонський, Паїсій Величковський) опиралась у своїх працях на ідею суто релігійної просвіти і трактували її як проявлення образу Божого в людині, «затемненій» гріхопадінням. В якості інших аспектів цієї ідеї виокремлювалися й виділялися: ідея про дитину як порожню посудину, яка може вмістити і добро і зло; твердження про зіпсутість природи людини через гріхопадіння, але чистоту її душі, отриману при хрещенні; необхідність формування правильного внутрішнього стану дитини, розвиток внутрішніх якостей особистості; виховання незлобивості, вміння працювати спільно, прощення образ; основні принципи і методи виховання – покарання, але без гніву та надмірної суворості, а також позитивний приклад вихователя; взаємна повага і любов; принцип природовідповідності в навчанні (залежність тривалості навчання від довготи дня, необхідність канікул, зміна діяльності під час занять); фактори ефективності навчального процесу – раннє сімейне виховання, самоосвіта через читання книг та закріплення «книжної науки» через відповідні справи; оточення людини. Функціонально значимим результатом цієї ідеї стала розробка антропологічної системи виховання Тихона (Задонського) та її практична реалізація в монастирських школах, організованих за типом монастиря Паїсія (Величковського).

Праці Тихона (Задонського) та Паїсія (Величковського) сприяли відродженню в суспільстві інтересу до духовності та дуже вплинули на релігійно-педагогічну думку в наступному столітті. Нині ці ідеї можуть бути ефективно застосовані при організації виховного процесу в духовних навчальних закладах.

Таблиця 1

Змістове наповнення ідеї просвітництва в працях духовних авторитетів Української Православної Церкви

Домінуюча ідея	Просвітницька ідея	Основні завдання освіти при Лаврах та монастирях			
цільова основа освіти	змістова основа освіти		теоретична основа освіти	повчально-практична основа освіти	пастирська основа освіти
<i>Феофан Прокопович, Стефан Яворський</i>					
само-розкриття природи людини – через Божественне одкровення, науку	загальна освіта, різно-манітна, з врахуванням потреб державної служби, акцент на розумовий розвиток	люди як розумні істоти	принцип раціоналізму	заохочування і покарання	розвиток у дитини розумових здібностей
<i>Платон Львовин, Іоанн Максимович</i>					
проявлення в людині образу Божого	музика, спів, праця, фізичні вправи, виховання любові до природи	педагог, дитина, Христос	принцип христоцентричності; наближення освіти до потреб суспільства	ігри та фізична праця; моральні наста-нови	Самовиховна-ня; заохочення учнівської творчості
<i>Тихон Задонський, Паїсій Величковський</i>					
максимальне збереження чистоти душі дитини, отриманої при хрещенні, формування її правильного внутрішнього стану	пріоритет виховання над навчанням, виховання соборності, незлобивості, вміння працювати спільно, прощення образ	дитина – порожня посудина із зіпсутою природою, але чистою душею, отриманою при хрещенні; педагог; Христос	принципи природо-відповідності, взаємної поваги і любові	покарання, але без надмірної суворості, любов, справи милосердя	особистий приклад вихователя, раннє сімейне виховання, самовиховання через читання книг, оточення людини

Звернувшись до основ освіти, визначених світськими мислителями різних епох, виділимо ті їхні ідеї, які отримали розвиток у працях отців Руської Православної Церкви: створення умов для розвитку позитивних задатків людини; формування людей, здатних служити суспільству, – як мета освіти; принципи взаємоповаги, природовідповідності, наближеності освіти до потреб суспільства та ін. Водночас російські та українські церковні педагоги піддали критиці розвивання раціонального начала в людині як мету освіти, тобто принципи раціоналізму, антропоцентризму та ін. На противагу цьому в працях духовних православних авторитетів Росії отримали розвиток такі ідеї щодо основ освіти: відновлення цілісності людини, розкриття в ній образу Божого – як мета освіти, формування ерудиції, доповненої досвідом богоспілкування – як її зміст та ін.

У середині XIX ст. на розвиток духовними авторитетами РПЦ ідейних основ освіти суттєво вплинула суспільна реакція, яка настала після нашествия Наполеона і, особливо, після повстання декабристів. Це було пов'язано з тим, що, як писала Т. Склярова, «після завершення наполеонівських воєн у російській політиці намітилася серйозна зміна [ставлення] до результатів великої французької революції та просвітництва XVIII століття» (Склярова, 2007).

У тогочасному суспільстві існували різноманітні ідейні течії, які часом перебували в протиріччі одна до одної. В цей період російський уряд став по-новому ставитися до церкви – як до інституту, що має стояти на сторожі громадського порядку і навіть суспільного ладу. Підтвердженням цього стала знаменита ідея-формула, озвучена 1834 р. міністром освіти С. Уваровим: «Православ'я – самодержавство – народність». Церква з її принципом «Нема влади, яка не була б від Бога» (Рим. 13 : 1) визнавалася головною опорою влади і хранительською вищих національних цінностей та традицій Російської імперії. В духовному житті суспільства почалося піднесення, активізувалася місіонерська діяльність. І хоча в означений час наука продовжувала активно розвиватися, однак в імперській освітній політиці замість колишнього гасла «Освіта народу ґрунтується на вільній науці» було висунуто нове концептуальне завдання: «Заснувати народну освіту на благочесті». Це засвідчувало, що увага держави до питань виховання нових поколінь її громадян незмірно посилилась (Предписание Синода о введении временных изменений в уставе духовных академий за 1906 г., арк. 3).

Згадаймо, що в 1824 р., з призначенням на пост міністра народної освіти О. Шишкова, почалась реформа системи освіти, яка була закріплена шкільним Статутом 1828 року. Його особливість полягала в тому, що кожен освітній ступінь не мав наступності, однак освіта в цьому визначальному документі декларувалася як загальностанова. Можливо, на цю декларацію, загалом позитивну й прогресивну, вплинули гуманістичні ідеї епохи Просвітництва (з їхнім утвердженням права кожної людини на освіту), які активно розвивали в своїх працях духовні авторитети вітчизняної православної церкви. Вочевидь,

зіграли свою роль і давні освітні традиції Київської Русі, в якій, як відомо, освіта теж була доступною для всіх суспільних верств населення.

У цей період активно розвивається теоретична педагогіка, педагогічна література і журналістика, виникають різні педагогічні течії та навіть партії. Характерна особливість цього часу – боротьба суспільства за безпосередню участь в організації народної освіти. Починаючи з 40-х років XIX ст., велика увага приділялась пошуку світоглядної основи для побудови системи освіти, – і саме це стало однією зі складових тривалої дискусії «західників» і «слов'янофілів», в якій мали місце крайнощі з обох сторін. Частина педагогів вважала, що суспільне виховання дитини має бути суто монастирським, що на практиці, як справедливо писав О. Громачевський, найчастіше призводило до формування людей, схильних до святенництва, з нерозвиненою свободою волі. Інші педагоги, сліпо копіюючи західні педагогічні концепції, ставили моральне виховання в тісну залежність від розумового розвитку і звертали увагу тільки на другу складову, формуючи, таким чином, людей, які на словах проголошували високі принципи, а в реальності демонстрували «найбрудніше життя» (Громачевский, 1869).

Необхідно було знайти «золоту середину» в цій суперечці. Названі соціально-політичні, духовні та педагогічні детермінанти визначили пріоритети в розвитку освітніх засад у працях російських православних авторитетів. З огляду на критерій домінування в творах отців вітчизняного православ'я ключової ідеї моральності, цей період можна назвати періодом домінування ідеї благочестя.

Серед духовних учителів цього періоду, які вплинули на розвиток просвітницьких та освітянських ідей, передусім слід назвати преподобного Серафима Саровського (1754–1833 рр.). Преподобний стверджував найбільшу цінність кожної людини як образу Божого, а тому до всіх, хто до нього приходив, старець звертався зі словами: «Радість моя». Метою життя Серафим Саровський називав «стягання» (тобто наживання, набуття) Духа Святого – через благочестиве життя. Преподобний стверджував, що істинним педагогом може бути визнаний тільки той, хто сам піднявся східцями духовної досконалості: «Коли людина здобуде мирний настрій, тоді зможе від себе і на інших випромінювати світло просвітительства... Изми первее бревно из очесе твоего, и тогда узриши как изъятии сучец из очесе брата твоего (Мф. 7 : 5)» (Доманский, 1900). Відповідно, взірцем учителя Серафим Саровський називав Ісуса Христа.

Мудрий старець Серафим говорив про педагогіку як про цілий (тобто весь, цільний) життєвий шлях сходження людини до досконалості душі під керівництвом Божественного Педагога, упродовж якого всі обставини життя людини мають сприяти її духовному зростанню: «Як чадолюбний батько, коли бачить, що його син живе непорядно, карає його; а коли побачить, що він слабодухий і покарання заледве витримує, тоді втішає; так чинить з нами і

благий Господь і Отець наш, використовуючи все для нашої користі, як розради, так і покарання, за своїм людинолюбством. І тому ми, перебуваючи в скорботі, як діти благопокірні, маємо дякувати Богові» (Доманский, 1900). У цьому ідеї Серафима Саровського перегукуються з ідеями Іоанна Максимовича. Водночас сходження до наставництва (тобто до місії педагога) неможливе без очищення людського серця від зла, що досягається через любов до Бога та ближніх: «Ми любити ближнього повинні не менше, ніж самих себе, по заповіді Господній: возлюбиши ближнього свого яко сам себе (Лк. 10 : 27)», проте «не так, щоб любов до ближнього, виходячи за межі помірності, відволікала нас від... любові Божої» (Доманский, 1900.). Першою ж умовою справжньої любові Саровський називав неосудження ближнього, оскільки кожна людина є унікальним творінням Божим і Господь любить її.

Ці ідеї стали продовженням традицій чернечого життя, яке в означений період почало відроджуватись у Росії. Крім того, особливий акцент на любові до Бога і ближніх, а також на моральному житті педагога Серафим Саровський зробив через свою власну особливу любов до людей – любов, що стала результатом його (Саровського) особистого духовно-морального подвигу сходження до Досконалості.

Сучасником Серафима Саровського був духовний письменник Георгій Задонський (1789–1836 рр.). Головною ідеєю його творчості можна назвати твердження про те, що прагнути бути святим і жити достойно, благочестиво – це обов'язок кожної людини. Г. Задонський писав про необхідність виховання і самовиховання впродовж усього життя – на основі страху Божого, який він називав початком, предтечею всякої освіти, а також через читання духовної літератури, що підносить людську душу до Бога, в Якому «християни... поєднуються, люблять одне одного і стають однією душею в Душі Христовій» (Порфирий (Григоров), 1994.). Ці ідеї у Г. Задонського виникли також під впливом власного досвіду духовно-морального життя, а, крім цього, вони стали продовженням вчення Тихона Задонського, оскільки Георгій Задонський жив у тому ж монастирі, що й святий.

Ще один святий, Інокентій Херсонський (1800–1857 рр.), у своїх працях визначив мету і сутність освіти так: людина формується, уподібнюючись Богові. Мета освіти в цьому процесі співпадає з метою життя – відродженням людини у Бозі. Святий детально вивчав і аналізував питання просвіти й освіти, які розумів як пізнання істини, освячення Святим Духом. Причому цей процес не завжди безпосередньо пов'язаний з навчанням, наголошував Інокентій Херсонський: «Деякі отці, геть неписьменні, описали деякі явища душі так, що наша сучасна психологія має в них повчитися. Розум є хранителем різних понять і знань: хоча у звичайної людини він і розширений, але по суті залишається незмінним, а у відродженої людини він розширюється поняттями і зціляється всередині... сповнюється благодаттю... і після цього діє швидко, ясно, знає внутрішній склад речей... Таким чином, розум стає на той ступінь, на якому він стояв у Адама до падіння» (Ястребов, 1900).

Святитель Інокентій обґрунтовував педагогіку антропологічно (з одного боку – з позицій зарубіжних просвітителів, з іншого – наслідуючи традиції православ'я) і наполягав, попри теоцентричність світоустрою, на необхідності в педагогіці саме антропоцентричності. Він писав, що кожна людина повинна прагнути досконалості не лише у своїх вчинках, словах, а й у думках: «Думки в душі – як повітря в кімнаті: щонайкраще прикрашена кімната, якщо в ній погане повітря, не є хорошою для життя; так душа, щонайкраще освічена в науках, якщо в ній недобрі думки, є неприємною для Бога і людей» (Зайцева, 2007). Віддаючи пріоритет вихованню, святитель Інокентій вказував також на необхідність ознайомлення учнів з останніми досягненнями науки. Істинною людиною духовний мислитель вважав ту, в якій освіченість та висока мораль поєднуються в повній гармонії. Велику увагу він приділяв і такому засобу виховання як фізична праця, яку вважав виконанням людиною свого призначення на землі. Загалом для Інокентія Херсонського притаманним було прагнення до осмислення західних просвітницьких ідей, передусім французьких просвітителів, з позицій російського менталітету.

Ще один духовний авторитет російської нації, митрополит Московський Філарет (Дроздов) (1782–1867 рр.), теж приділяв багато уваги проблемі релігійно-морального виховання особистості. Він стверджував, що це є умовою повноцінного існування не лише окремого індивідуума, а й усього суспільства та держави в цілому. Якщо система «людина – інші люди» рухається вертикально вгору в своїй спрямованості до Бога, то й взаємостосунки людей стають міцнішими. Святитель Філарет спирався на православне поняття про особистість, яке ґрунтується на вченні про Святу Трійцю як абсолютну Особистість. Відповідно, особистість людини повною мірою реалізовує себе в любові. А отже, релігійно-моральне виховання особистості є необхідною умовою її реалізації в усіх сферах діяльності, тому що, як пише святитель, «шлях життя, визначений Провидінням через даровані людині здібності, зазвичай прокладається вихованням» (Филарет (Дроздов), 1873). Віра, яка сполучає людську особистість з Богом, у проекції на інших людей стає доброчесністю, тобто моральною поведінкою, служить запорукою миру та взаєморозуміння і робить людину справді щасливою. Релігійно-моральне виховання, відповідно, є необхідною умовою справжньої освіти. «Істинно мудрий знає, – писав митрополит Філарет, – що як із серця виходять злі помисли (Мф. 15 : 19), так у ньому ж ховаються джерела життя (Прит. 4 : 21) ... а тому він дивиться на освіту розуму, яку не супроводжує благість серця, як на пишні прикраси будинку, що має гнилий фундамент і готовий завалитися» (Филарет (Дроздов), 1873). І далі: все перетворюється в таких людей на холодне споглядання розуму, поєднане із сердечною тугою. Істинно мудрий же спочатку робить сам, а потім учить інших; спочатку виконує, а потім наставляє і радить, і не руйнує своїм прикладом те, про що каже. Здібності та знання істинно мудрий вважатиме не своєю власністю, якою можна розпоряджатися собі на втіху, а даром, довіреним йому на певний

час, багатством, яке вимагає постійної пильності, оскільки згодом доведеться дати найсуворіший звіт про його використання. Тому «він стільки захоче знати, скільки його знання можуть сприяти благу ближніх, і в цьому єдиному благові вбачатиме своє задоволення... і славу... Знання зумовлюють пиху (1 Кор. 8 : 1)... так наше серце, здатне любити... є ніщо порівняно з розумом, здатним пізнавати..., тоді як наші справжні знання служать нам тільки для часу, а серце для вічності», – писав далі митрополит Філарет (Филарет (Дроздов), 1873). Лагідна смиренність і любов до рідних, твердість і вірність у дружбі, поблажливність (неосудження) до помилок інших людей, помірність у владі, милість без захоплення, ласка без пристрасті, справедливість без суворості – таку характеристику дав святий істинно мудрий особистості. Також розвиток у митрополита Філарета отримали й патріотизм та ідеї світського просвітництва про досягнення людиною щастя як мети освіти і про принцип «золотої середини». Ідеєю про пріоритет раціонального начала в освіті святий Філарет (Дроздов) знехтував, – і це нам видається досить важливим з огляду на те, що сам він був одним з найбільш освічених людей свого часу, вихованим у традиціях давнього благочестя. Слід додати, що святий Філарет (Дроздов) розвивав і ідеї митрополита Платона (Льовщина), оскільки свого часу навчався в Троїцькій Лаврській семінарії, керівником якої тоді був митрополит Платон.

У цьому контексті необхідно відзначити ідеї православних старців – досвідчених вихователів нашого народу. Одним з них був преподобний Макарій Оптинський (1788–1860). Він разом з іншими оптинськими старцями сприяв відродженню ідей преподобного Паїсія (Величковського), а через це – святих отців давнини. Так, завдяки Макарію Оптинському були видані рукописи та переклади преподобного Паїсія (Величковського), і саме тому в листах Макарія отримали подальший розвиток ідеї про освіту, запозичені ним з праць православних авторитетів минулого.

В питаннях освіти Макарій Оптинський вказував на пріоритет цінності вічного життя порівняно з тимчасовим (тобто земним), а також на важливість виховання людського серця, що, на думку преподобного, є першочерговим завданням освіти: «Готуючи дітей ваших для світського життя, чи потурбувалися ви насадити в серцях їхніх віру і страх Божий, які б скеровували їх до майбутнього життя?» (Макарій (Иванов), 1994). І ще з цього приводу преподобний писав: «Дітям дайте добре виховання в моральності, і, якщо вони будуть гідними і це буде їм корисно, Бог зможе збагатити їх або дарувати те, що їм потрібно і що їх вдовольнить» (Макарій (Иванов), 1994). Найголовнішою якістю людської особистості преподобний Макарій називав смирення – як необхідний супутник християнської любові, який досягається через приборкання зла в душі. «Любов підносить вверх, а смирення не дає впасти», – цитував старець слова древнього мислителя – святого Іоанна Лествичника (Макарій (Иванов), 1994). Основними інструментами виховання Макарій називав слово наставника і покарання, причому вказував на необхідність дотримання розумної

співмірності в цьому процесі, щоб настанова дитині відбувалась «і не надто строго, і не слабо, а дотримувалась середина» (Макарий (Иванов), 1994). Він писав про те, що не можна дозволяти дітям усе робити за своєю волею чи бажанням – їх необхідно вчити жити по волі Божій, що має проявлятися в їхній слухняності та уляганні наставникам, старшим. Крім цього, слід стежити, щоб діти не захоплювалися некорисними іграми, аби не сприяти розвитку злих нахилів у їхніх незрілих душах. Макарій Оптинський, як і Тихон Задонський, вказував на важливість виховання дитини в сім'ї з самого раннього віку – як основну умову її повноцінного духовного розвитку згодом і, відповідно, ефективності навчального процесу. Наступне духовно-моральне виховання людини святий пропонував здійснювати через читання духовних книг, оскільки воно «просвітлює наш розум і показує шлях до спасіння, живить душу так, як фізична їжа живить тіло» (Макарий Оптинский, 2006).

Макарій Оптинський не схвалював ідей сучасних йому західних мислителів, вказуючи на їхній надмірний раціоналізм і віру винятково у власні можливості людини: «Юне покоління жадібно хапається за раціоналізм, і це все проникає і в нашу любу православну Вітчизну – чого ж чекати?» (Макарий Оптинский, 2006). І далі: «Нинішні... прогресисти сподіваються розумом своїм і зусиллями досягти чогось кращого для благоденства народу, але помиляються! Як без корабля не можна перепливти моря і досягти пристанища благодущного, так не можна без віри і покори вченню Української Української Православної Церкви досягти пристанища тутешнього [тобто земного. – В. Ф.] благоустрою і спасіння душевного» (Макарий Оптинский, 2006.). «На жаль, нині юне покоління схильне більше до свободи, а не до приборкання почуттів, і дає свободу розуму, хоч він і затьмарений», – писав старець (Макарий Оптинский, 2006). Ідеал людини освіченої Макарій Оптинський вбачав, передусім, в її вмінні керувати своїми думками, почуттями, словами та справами, у виконанні божественних заповідей для досягнення богоподібності.

Святитель Ігнатій (Брянчанінов) (1807–1867 рр.) вважав одним з основних принципів педагогічної діяльності ставлення до кожної людини як до унікальної, неповторної особистості. Вчення цього православного мислителя змінює підхід до людини як до творіння, тобто істоти, яка «вторинна» стосовно Бога. Ігнатій (Брянчанінов) ставив людину в центр тварного буття і писав про те, що Бог, Який стоїть над усім світом, любить людину – і саме тому їй служить увесь світ, створений Богом, і Сам Син Божий Ісус Христос прийшов у світ для того, щоб врятувати (спастися) людину і показати їй шлях до духовної досконалості (Гатилова, 2007). Людина, як головна дійова особа у тваринному світі, своїм, зіпсутим або відновленим, станом несе особисту відповідальність за долю світу – долю, яка є наслідком її (людини) морального та духовного розвитку. Духовність, яку святитель Ігнатій визначав як життя у Бозі, зводиться для людини в надзавдання і вимагає подвигу вдосконалення впродовж усього життя. Тому духовно-моральне виховання є важливою необхідністю для людини. На

думку Ігнатія (Брянчанінова), духовно-моральному началу людини потрібен постійний розвиток через створення умов для формування вищих духовно-моральних якостей особистості. Виховання має ґрунтуватися на ідеях «його [виховання] пріоритету над навчанням, особистісного підходу, послуху (як дисципліни духу), системності (цілісності та послідовності), безперервності, міри та правила» (Гатилова, 2007). Святитель також особливо наголошував, що визначальне значення для успішного виховання «має особистість педагога-вихователя: виховна діяльність для нього має бути вищим служінням» (Гатилова, 2007). На його думку, духовна педагогіка – це передусім педагогіка практична, де все осмислено, пережито, досліджено духовно, преображено і поставлено на службу життя та вічності. Від рівня педагогічного досвіду вчителя багато в чому залежить ефективність освіти. Загалом же ідеї Ігнатія (Брянчанінова) стали розвитком ідей святих отців минулого.

Великий внесок у розвиток ідеї про необхідність морального просвітництва неосвічених народів через поширення наукових знань та християнських цінностей, зробив святитель Інокентій (Веніамінов) (1797–1879 рр.). «Небагато виграють дикуни від просвітництва, яке несеться їм, якщо воно буде тільки зовнішнім, житейським [тобто на рівні побуту. – В. Ф.], і якщо воно навіть полягатиме в одній розумовій освіті. Бо чи покращиться стан дикуна, коли він, приміром, дізнається, що не сонце крутиться навколо землі, і в той же час не зрозуміє ні мети існування світу, ні мети свого існування», – писав святитель Інокентій (Борисов, 1996). Педагогічна система Інокентія (Веніамінова) була орієнтована на здійснення християнського виховання людини у будь-якому віці. В якості чинників забезпечення ефективності навчального процесу святитель виділяв: важливість встановлення взаєморозуміння з особистістю вихованця; необхідність просвітництва людини на її рідній мові та відповідно до вікових, етнокультурних особливостей; зв'язок освіти з конкретними умовами життя людини. Святитель писав, що слід сприймати особистість людини, особливо дитини, на основі її первинної внутрішньої чистоти: «Якщо дорослим потрібно багато зусиль у боротьбі зі своїми гріховними нахилами, то в дитині чесноти за певних умов можуть розвиватися легко і швидко. Одним з основних чинників духовного зростання буде наслідування старших і засвоєння плодів Духа Божого з довколишнього середовища. Різниця лише в тому, що дорослі можуть свідомо прагнути цієї мети і згідно з нею влаштовувати своє життя, а душа дитини мимоволі формується в створеній для неї дорослими духовній атмосфері» (Флипп (Осадченко), 2008). Отже, тільки в атмосфері взаємної любові, вважав мислитель, зростає людина, здатна відчувати любов до інших людей. Такі якості душі, як доброта, чуйність до страждань інших можуть сформуватися лише за умови безпосередньої участі людини в справах милосердя. На основі наслідування в дитині поступово розвивається «людина з сокровенним серцем у нетлінній красі кроткого і мовчазного духу» (Флипп (Осадченко), 2008). Тобто

основними принципами виховання митрополит Московський Інокентій (Веніамінов) вважав створення умов для отримання й засвоєння вихованцями добродієчних навичок та особистий приклад вихователя.

Святитель також вказував на необхідність враховувати розділення душевної та духовної сторін у вихованні людини. Перша з них цілком доступна світській педагогіці, яка містить моральний аспект, і тому душевну «складову» вчитель-вихователь у жодному разі не повинен ігнорувати, а ось духовність людини є невід'ємною від релігії. «Я не вважаю за потрібне пояснювати, чому я до поняття про моральне виховання додаю ще й духовне; тому що першого не відкидали і язичники, а про останнє вони й поняття не мали. Але у нас, духовних, це має бути головним предметом», – писав Інокентій Московський (Письма Иннокентия, Митрополита Московского и Коломенского 1855–1865 гг., 1898).

Провідною просвітницькою ідеєю в працях духовних отців Української Православної Церкви цього періоду стала ідея благочестя, яка трактується ними як внутрішня благоустроєність (упорядкованість) душі, що ґрунтується на богошануванні, а також на ступені духовно-моральної сформованості особистості в її сходженні шляхом досконалості. Окремими аспектами цієї ідеї можна назвати такі: благочестиве життя як умова отримання Святого Духа (Серафим Саровський); освіта як допомога в досягненні святості, яка (святість) є обов'язком кожної людини (Георгій Затворник (Задонський)) і, водночас, її надзавданням (Ігнатій Кавказький); умова щастя людини і повноцінного існування суспільства та держави (Філарет (Дроздов)); відродження людини в Бозі (Інокентій Херсонський); виховання людського серця для вічного життя (Макарій Оптинський); найбільша цінність кожної людини як образу Божого, важливість неосудження ближнього (Серафим Саровський); попри теоцентричність світобудови, необхідність антропоцентризму в педагогіці, особиста відповідальність людини за долю світу (Інокентій Херсонський; Ігнатій Кавказький); первинна внутрішня чистота людської особистості; необхідність врахування розділення душевної та духовної сторін у вихованні людини (Інокентій Московський); виховання страху Божого, смирення, досконалості у справах та думках (Георгій Затворник, Макарій Оптинський); принципи системності, безперервності, міри правила (Ігнатій (Брянчанінов)); особистість педагога і його досвідченість як основний чинник ефективності навчального процесу (Ігнатій (Брянчанінов)).

Функціонально значущим результатом цієї ідеї в теоретичному плані можна назвати розробку системи духовно-морального виховання, орієнтованої на педагогічні системи мислителів попередніх періодів, яка й стала їхнім продовженням. Практично значущим «плодом» цієї ідеї стало корегування статуту світських і монастирсько-церковних шкіл (Агуліна, 1996).

Ідея благочестя тісно взаємодіяла з просвітницькими ідеями попередніх періодів, передусім – з ідеєю людинолюбства. Це проявилось у визначенні Інокентієм Херсонським завдання освіти як досягнення людиною освіченості у

поєднанні з високою моральністю, а також у розвитку людинолюбної ідеї святителя Тихона Задонського – про формування внутрішніх якостей особистості для того, щоб вона стала здатною прийняти в себе «премудрість», у рамках виховання благочестя. Взаємодія ідеї благочестя з ідеєю праці виразилася в погляді на працю як на виконання людиною свого призначення на землі та одну з основних умов виховання побожності. Послух і милосердя також стали важливими засобами виховання у вірі. Ідея благочестя тісно переплелась з ідеєю патріотизму у твердженні Філарета Московського про виховання релігійного світогляду (благочестя) як умови щастя людини і повноцінного існування суспільства та держави.

Проаналізувавши ідеї духовних авторитетів вітчизняного православ'я, можна виділити ті з них, які розвивалися в цей період, а саме: суб'єкт освіти – людина як вінець творіння, що має зіпсуту природу; виховання серця і волі людини – як зміст освіти та ін.

Отже, в означений історичний період активно відроджувалися давні традиції благочестя на ґрунті гуманістичних ідей отців РПЦ, а також «заломлення» західних гуманістичних ідей про освіту через призму здебільшого російського менталітету та культури.

Дуже важливою історичною подією стала відміна в 1861 р. кріпосного права. За цим слідували інші реформи – земська, військова, судова і т. д. Із входженням на російський престол Олександра III (1881–1894 рр.) почалась жорстока реакція на реформи 60-х рр., боротьба з революційними настроями в суспільстві. Водночас цей період характеризується швидким економічним піднесенням, утвердженням капіталізму та зміцненням позицій Російської імперії на міжнародній арені. У духовному плані цьому передувало час відносного вільнодумства, після якого, завдяки зокрема й обер-прокурору Святійшого Синоду К. Победоносцеву, суспільство частково повернулося до віри та духовно-моральних цінностей. Кінець XIX – початок XX ст. ознаменувався зростанням політичної нестабільності та активізацією пошуку шляхів подальшого розвитку країни.

Отже, у 1863 р. відбулась церковна реформа, що спочатку полягала в створенні особливого «Присутствія», в завдання якого входило розширення засобів матеріального забезпечення духовенства та його громадянських прав, а також підвищення авторитету церкви та її служителів у народі. Однак з моменту призначення графа Д. Толстого на посаду обер-прокурора Святійшого Правлячого Синоду (1865 р.) та, водночас, міністра народної освіти (1866 р.) знов почався період жорсткого тиску на церкву. В освітній політиці міністр Д. Толстой був переконаним консерватором, а в ставленні до церкви – вільнодумцем і майже невіруючою людиною. Він не приховував презирства до духовенства, намагаючись підірвати його вплив на суспільне і державне життя. Його наступник – К. Победоносцев – навпаки, хоч і намагався підпорядкувати церкву державному контролю, однак піклувався про матеріальну допомогу духовенству та духовну просвіту.

Для цього періоду характерний високий темп розвитку науки, особливо природознавства (фізіології, біології, медицини). Були зроблені важливі відкриття в галузі хімії, математики та фізики. Кінець XIX ст. став епохою останніх великих подорожей. Активно розвивались історія та філологія.

Період останньої третини XIX – початку XX ст. в історії розвитку освіти та педагогічної думки став часом поступового переходу від полемічного напряму в освітній політиці до догматичного. В суспільстві знову помітно пожвавлюється інтерес до духовно-морального виховання особистості, яке досі, як зауважував О. Громачевський, переважно було витіснене на задній план західними ідеями французьких просвітителів, а згодом соціалістів, комуністів і т. д. (Громачевський, 1869). Поступово все частіше визнавалась необхідність посилення релігійного компонента у виховних закладах. У цій ситуації постала нова проблема, пов'язана з утвердженням в освіті консерватизму. Ця проблема виражалася в акценті на незмінність педагогічних установок ще «Домострою», зокрема на строгий ригоризм у вихованні та пригнічення в дитині будь-якої самостійності – за суворої відповідальності за невиконання, яка могла полягати, зокрема, й у фізичному покаранні. При цьому особистість дитини не розвивалася, правила моральності засвоювалися лише зовні, не зачіпаючи людину внутрішню (Громачевський, 1869). У школах цього часу більше уваги приділяли релігійним дисциплінам, порівняно з моральним вихованням (Склярова, 2007), предмети викладалися сухо, з орієнтацією лише на бездумне заучування напам'ять. У зв'язку з цим обговорення проблем духовного виховання та освіти вийшло на новий рівень свого розвитку.

Кінець XIX – почало XX ст. в освіті та у просвітницьких працях російських православних отців церкви можна назвати періодом домінування ідеї любові та розумної суворості. Святитель Феофан Затворник (1815–1894 рр.) визначав дух як живу силу, «вдихнуту Богом», – силу, яка робить людину вищою за всі інші тварі та підносить її від земного до небесного. «Істинне щастя людини, – писав святитель, – життя по духу» (Феофан Затворник, 2004). Відповідно, Феофан Затворник розумів виховання як пробудження людського духу. Дуже важливим чинником ефективності освіти святитель вважав родину, яка має впливати на духовне становлення особистості дитини ще з коліски – через створення відповідної атмосфери навколо неї. Крім цього, він вказував на важливість суворої дисципліни в усьому, на приборкання поганих нахилів дитини (зокрема надмірної цікавості та неуважності, непокірності, лінощів, млявості), а також на необхідність навчити її вмінню стійко терпіти біль, спеку, холод, інші поневіряння та привчити до праці (Феофан Затворник, 1880).

Говорячи про обов'язковість фізичного виховання, Феофан Затворник застерігав від потурання бажанням дитини, яке сприяє надмірному розвитку в ній свавілля. Щоб цього не сталося, слід пам'ятати, що у вихованні «головне – міра, розпорядження, нагляд. Хай дитя пустує, але в той час, у тому місці й

тим способом, як йому наказано» (Феофан Затворник, 2013). Стосовно ж «злих» проступків святитель Феофан наголошував, що важливо протидіяти їм не зволікаючи, щойно вони проявляться. Тут він пропонував два способи: 1) всіляко запобігати таким вчинкам; 2) якщо дитина вже виявила недобру схильність до чогось, слід відразу ж спробувати викоренити її, щоб це не переросло у звичку (навик) (Феофан Затворник, 2013). Цих рекомендацій необхідно суворо дотримуватись упродовж усього процесу виховання – аж поки вихованець, зміцнівши в чеснотах, сам візьме себе в руки. Виховання Феофан Затворник пропонував здійснювати через вплив на всі душевні сфери людини: розум, волю, серце – інакше кажучи, на пізнавальні, вольові та емоційні процеси.

Отже, у своїй педагогічній системі святитель Феофан Затворник рекомендував поєднати любов до дітей і розумну суворість – у цьому полягає основна його гуманістична педагогічна ідея. В зв'язку з посиленням лібералізму в тогочасному суспільстві святитель знову порушував питання про давню практику виховання на основі православного благочестя. Глибоке богословське розуміння християнського вчення, досвід слідування йому і, як наслідок, святість життя самого Феофана Затворника дозволяють розглядати його праці в руслі продовження традицій святих отців давнини (Феофан Затворник, 2008).

Серед знаних православних просвітителів цього періоду, які залишили повчання педагогічного характеру, слід назвати і преподобного Амвросія Оптинського (1812–1891 рр.). У своїх працях він спирався на ідеї святих: Димитрія Ростовського (про високе призначення людини і важливість її виховання на основі терпіння та любові), Тихона Задонського (про мету виховання як основну мету людини – спасіння душі), а також оптинських старців – своїх попередників (про важливість виховання людського серця в страху Божому як першочергового завдання освіти). Преподобний Амвросій приділяв багато уваги ідеї свободи, зокрема вказував на те, що безмежна, неприборкана свобода (сваволя) може зашкодити людині і навіть згубити її. Старець писав, що свобода і розум дані людині Богом; завдання ж людини полягає в тому, щоб використати їх належним чином – для сходження шляхом духовної досконалості. Тому, за словами старця, справжня свобода людини полягає в смиренні та послуху. Відповідно до цього, Амвросій Оптинський основною метою освіти вважав настанову дітей у страху Божому для їхньої ж користі та користі для Вітчизни, а також утверджував пріоритет виховання над навчанням. Старець вказував на важливість духовно-морального виховання людини з самого раннього віку. В процесі виховання Амвросій вважав необхідною розумну суворість, але писав, що іноді, в незначних справах, можна поступатися дитині, зважаючи на її характер і вікові особливості та якщо є певність, що це не призведе до негативних наслідків.

Старець Амвросій стверджував, що процес виховання є двостороннім: «Дітей ви зобов'язані вчити, а від дітей самі повинні вчитися, як сказав Сам

Господь (Мф. 18 : 3): «аще не будете яко дети, не внидите в Царство Небесное» (Душеполезные поучения преподобных Оптинских старцев, 2000). Навчитися ж у дітей, на думку старця, можна незлобивості, а також чистоті та лагідності серця. Для виправлення вад дитини старець рекомендував вказувати їй на негативні наслідки її проступків, причому робити такі настанови в напівжартівливому тоні, наприклад: «Адже ти – молодий князь, через такі вчинки не вдаряй себе лицем у грязь» (Душеполезные поучения преподобных Оптинских старцев, 2000). Амвросій Оптинський і сам дуже часто використовував різні жартівливі вірші у своїх моральних настановах – з огляду на те що вони сприяють встановленню більш тісних і приятних стосунків з учнями. У справі виховання основною необхідною якістю для наставника старець Амвросій називав уміння терпіти чужі недоліки – терпіння, яке базується на любові до людини: «Сієш жито, росте лобода; сієш лободу, росте жито. “У вашій терпеливості здобудете свої душі” (Лк. 21, 19) і “хто перетерпить до кінця, той порятується” (Мф. 10, 22)» (Душеполезные поучения преподобных Оптинских старцев, 2000). Старець наголошував на необхідності організації навчального процесу на основі смирення: «[Треба] не лише добре вчитися, але й добре змирятися. Якщо ж тільки добре вчитися, та при цьому ще й бездумно пишатися, – це нікуди не годиться. Одне добре навчання, без смирення, – як ходіння на одній нозі» (Амвросій Оптинский, 2009). При цьому Амвросій Оптинський писав, що освіченість людини має бути не високою і блискучою, а наближеною до насущних потреб.

Отже, всі ідеї преподобного Амвросія про основи освіченості людини були пройняті любов'ю, яку він вважав виявом справжнього людського в людині. Це було актуально в той час, у зв'язку зі зростанням напруженості та вільнодумства в суспільстві (Амвросій Оптинский, 2009). Як старець – учитель і вихователь російського народу – Амвросій Оптинський не міг не реагувати на ці процеси.

Найбільш повне своє вираження вчення про любов отримало у працях та діяльності святого Іоанна Кронштадтського (1829–1908 рр.). Головною метою навчального процесу він вважав необхідність дати Вітчизні істинну (цілісну) людину. На думку святого, цього можна досягти тільки через педагогіку любові, в основі якої лежить повага до людини: «Пам'ятай, що Господь у кожному... Коли приходять до тебе ближній, май до нього завжди велику повагу», – говорив Іоанн Кронштадтський (Іоанн Кронштадтский, 1990). Любов'ю до людей, фундаментом якої є любов до Бога, була сповнена і вся педагогічна діяльність святого, і все його життя. У своїх працях Іоанн Кронштадтський багато уваги приділяв питанню сутності та призначення людини взагалі, а також характеризував та виразно змальовував ідеал освіченої православної людини: «Висока істота – людина. Дивовижне створіння Боже, за образом Його створене! Якщо в стані падіння вона здатна на багато дивовижних справ, які зробила й робить, то на що вона здатна в стані святості та досконалості? Але понад усе в ній заслуговує на увагу, подив, благоговіння... те, що вона може

уподібнюватися своєму Творцеві – Богові, що її призначення – безсмертя, вічне блаженство в Бозі та з Богом» (Іоанн Кронштадтський, 1990). Тому, за Кронштадтським, справжньою, цілісною людиною в православ'ї може бути названа тільки та людина, яка досягла свого призначення через безперервну роботу над собою.

Така робота полягає в постійному (о)чищенні серця. І це, за словами святого, є основою справжньої любові до інших людей: «Чим чистіше серце, тим воно просторіше, тим більше вміщує в собі любимоїх; чим грішніше, тим воно тісніше, тим менше воно здатне вмістити в собі любимоїх – бо воно обмежується любов'ю тільки до себе» (Іоанн Кронштадтський, 1990). У цих словах Іоанна Кронштадтського полягає одне з пояснень ідей його попередників про те, що успішно виховувати іншу людину може лише той учитель, який постійно, безперервно очищає своє власне серце. Справжня ж любов до людини полягає в терплячій поблажливості до її недоліків, вказував святий Іоанн Кронштадтський: «Люби всяку людину, незважаючи на її гріхопадіння. Гріхи гріхами, але ж основа в людині одна – образ Божий... та й ти не без зла; можливо, в тобі його навіть більше, ніж в інших... Ще шануй людину, незважаючи на її гріхи, тому, що вона завжди може виправитися» (Іоанн Кронштадтський, 1990). Крім того, Іоанн Кронштадтський писав, що всі люди, як діти єдиного Бога, складають єдине ціле: «Ще люби всяку людину як самого себе тому, що вона – це інший ти» (Іоанн Кронштадтський, 1990). Ідею про необхідність для кожної людини безперервної роботи над собою як умови духовного сходження можна назвати основним чинником ефективності освітнього процесу та морального вдосконалення людини.

Іоанн Кронштадтський, як і більшість російських православних отців-просвітителів, писав і про пріоритет виховання над навчанням: «Освічуючи юнацтво... слід найбільше старатися... [про те], щоб воно стяжало *просвещенна очеса серця* (Еф. 1 : 18)» (Іоанн Кронштадтський, 1990.). І далі детальніше: «В освіті надзвичайно шкідливо розвивати тільки розсудливість [здоровий глузд, «рассудок»] і розум, залишаючи без уваги серце, – на серце найбільше треба звертати увагу; серце – життя, але життя, зіпсуйте гріхом; треба очистити це джерело життя, треба запалити в ньому чистий племін життя так, щоб він горів і не гаснув, і давав напрям усім думкам, бажанням та прагненням людини, всьому її життю» (Іоанн Кронштадтський, 1990).

Отже, Іоанн Кронштадтський вважав, що освіта без духовно-морального виховання може дуже нашкодити людині: «Неосвіченість, нерозвиненість... і невиправлення серця в тисячу разів більша вина, ніж неосвіченість розуму: бо людина з неосвіченим розумом є темною, гідною поблажливості та жалю, а освічена, але віддана пристрастям і порокам... зі своїми багатьма знаннями... є людиною з черствим серцем» (Іоанн Кронштадтський, 1990).

Стосовно організації самого навчального процесу Іоанн Кронштадтський

писав, що любов не виключає розумної суворості, навпаки – допомогу дитині в очищенні серця від зла він називав проявом істинної любові до неї. «Не залишайте дітей без уваги у справі викорінення з серця... помислів, гріховних звичок, нахилів та пристрастей. Насіння всіх гріхів є в дітях... не приховуйте від них гріхів, щоб вони, через невідання і нерозуміння, не утвердилися в гріховних навичках та пристрастях, які ростуть і приносять відповідні плоди коли діти виростають» (Іоанн Кронштадтський, 1990). Іоанн Кронштадтський застерігав, що безрозсудне потурання забаганкам дитини не має нічого спільного зі справжньою любов'ю, оскільки воно може стати причиною її моральної деградації: «Застерігайте дітей своїх з усією дбайливістю від забаганок перед вами, інакше діти швидко забудуть ціну вашої любові, заразять своє серце злобою, рано втратять святу, щиру, палку любов серця, а після досягнення повноліття будуть гірко скаржитися на те, що в юності їх надто леліяли, потурали забаганкам їхнього серця. Забаганка – зародок сердечної зіпсутості... насіння злоби...» (Іоанн Кронштадтський, 1990). Про те, яким має бути ідеал освіченої людини, Іоанн Кронштадтський пише так: «Людина – дивовижне, прекрасне, величне творіння Боже, особливо людина свята; це – зірка Божа, це – камінь коштовний, якому нема ціни» (Іоанн Кронштадтський, 1990).

Виникнення цих ідей в Іоанна Кронштадтського можна пояснити його активною місіонерською та благодійною діяльністю серед жителів Кронштадта – місця адміністративної висилки асоціальних осіб та великої кількості жебраків і чорноробів, а також його педагогічною діяльністю як викладача Закону Божого в гімназії.

Свій внесок у розвиток гуманістичних основ освіти підростаючого покоління вніс і священномученик Фаддей (Успенський) (1872–1937 рр.). У своїх працях він багато уваги приділяв пошуку оптимальних шляхів організації навчального процесу і вважав за необхідне «дати можливість учителям... ставитися до своєї справи свідомо і розібратися в масі численних, нерідко неправильних теорій і поглядів на справу виховання та навчання» (Фаддей (Успенський), 2002). У 1898 р. він організував перші курси для вчителів церковнопарафіяльних шкіл, що діяли при монастирях його Тверської єпархії. Підсумком викладацької діяльності архієпископа Фаддея на цих курсах стали згодом його «Записки з дидактики», які, хоча й не стали цілісним курсом з педагогіки, але порушили найбільш важливі питання навчально-виховної діяльності вчителів.

Зокрема Фаддей (Успенський) багато писав про завдання початкової школи і розглядав проблему співвідношення таких її компонентів, як навчання і виховання. За словами святителя, з одного боку, вчитель повинен дати дітям початкову освіту, але з іншого – якщо всі зусилля спрямувати лише на розвиток розуму дитини, це може шкідливо позначитися на формуванні її добрих якостей. Останнє ж є важливішим, тому що «розумове життя є лише верхнім шаром

духовного життя людини; ... справа вчителя – прокласти борозни і в глибших шарах духовного життя – в житті серця, “джерела життя”, і у волі, з її пристрастями та звичками, які складають “другу правду” людини» (Фаддей (Успенский), 2002). Тобто, продовжуючи погляди своїх попередників, святитель Фаддей теж стверджував, що навчання без виховання втрачає будь-який сенс і не буде успішним. Як про приклад подібної ситуації, архієпископ Фаддей (Успенський) писав, що в 60–70-х рр. XIX ст. педагоги приділяли надмірну увагу навчанню, практично нехтуючи вихованням. Результати такого підходу виявилися, за словами святителя, дуже сумними: «Школа втратила колишній строго церковний характер і перестала виховувати в душі благочестя – ослабла жива безпосередня віра, ослабла й колишня строгість життя та звичаїв, моралі» (Фаддей (Успенский), 2002). Спираючись на думку святих отців у визначенні завдань початкової школи, Фаддей (Успенський) говорив про обов’язок учителя не лише навчати, а й виховувати дітей, оскільки головна мета освітнього процесу – виховання внутрішньої людини. Архієпископ надавав вихованню особливого значення тому, що, на його думку, виховання (на відміну від навчання, яке в певний момент закінчується) триває впродовж усього життя, адже головним Вихователем людини є Бог. Однак мету виховання можна вважати досягнутою лише тоді, коли людина вільно обирає ідеал добра, який згодом і стає дороговказом, провідною зіркою її життя (Фаддей (Успенский), 2002). Фаддей (Успенський) виділяв такі види виховання: фізичне, або тілесне, метою якого є зміцнення, гартування тіла і здоров’я дитини; духовно-моральне, що включає виховання розуму, завдяки якому діти мають навчитися здоровим поняттям і поглядам на речі; виховання серця вихованця, що має зробити його добрим, щирим, довірливим, м’яким; виховання волі, яке повинне «викувати» в молодій людині відповідні якості – твердість і наполегливість. Крім того, мислитель писав про необхідність формування в людині самостійності. На початку виховного процесу вміння відрізнити добро від зла в дитині ще не розвинене, і тому слово та приклад педагога замінюють для неї совість. Але поступово вихованець має привчитися до самостійного способу дій та прийняття рішень. Мета виховання полягає у формуванні в людині вільної любові до добра і прагнення керуватися у своїх вчинках вимогами моральності. Саме в такому контексті святитель трактував поняття «свобода» (Фаддей (Успенский), 2002).

Святитель також неодноразово говорив про необхідність враховувати особистісні якості учнів: «Учитель має справу не з мертвими машинами, які, будучи одного разу заведені, одноманітно і правильно здійснюють свою діяльність, і не з явищами природи, які без зусиль підганяються під загальні незмінні закони, а з духовною природою дітей, з самою людською душею» (Фаддей (Успенский), 2002).

Критикуючи зарубіжні ідеї виховання, святитель Фаддей небезпідставно стверджував, що багато західноєвропейських мислителів-гуманістів та їхні російські послідовники помиляються, вважаючи, ніби освіта має полягати тільки

в розвитку природних здібностей дитини і може здійснюватися незалежно від релігії. Найбільш досконалою концепцією освіти святитель Фаддей називав саме християнську: «Якщо багато педагогів стверджують, що виховання має бути гуманним, то хто може бути гуманнішим за християнина, який сповнений Любов'ю до всіх людей, як до братії во Христі, – не кажучи вже про те, що лише християнство може навчити істинної любові до всіх людей, не виключаючи ворогів?» (Фаддей (Успенский), 2002). Архієпископ Фаддей також наголошував, що тільки християнське виховання єдино правильне і відповідне людській природі. «Так, якщо кажуть, що виховання має вести вихованця до щастя, то тільки християнство і може дати істинне щастя людині. Не відкидаючи земних радощів, воно забороняє лише надмірне захоплення ними і вказує людині на істинну радість, яка полягає в молитовному спілкуванні з Богом, у служінні ближнім у душі любові. Якщо кажуть, що виховання має бути природовідповідним, то що більше відповідає природі людини: чи давати вирости в душі дитяти різним пристрастям і звичкам (Руссо), бо вони нібито властиві природі людини, чи пригнічувати їх на самому початку, коли вони ще не зміцніли і їх можна легко викоренити? Що більше відповідає людській природі: з самого початку розвивати і виховувати в дитяті притаманне душі людини прагнення до Бога чи залишати цей потяг напризволяще, позбавляючи цим будь-якого сенсу й усі інші вищі прагнення душі? Якщо кажуть, що виховання має охоплювати всі сторони людського життя, то найкраще це досягається через християнське виховання, яке охоплює всі сили душі та тіла людини» (Фаддей (Успенский), 2002).

У своїх працях архієпископ Фаддей звертався до спадщини таких отців церкви, як святителі Василій Великий, Афанасій Великий, Іоанн Златоуст, Тихон Задонський, Феофан Затворник, Інокентій Московський та інші, педагогічні переконання яких сприяли відновленню бачення істинних смислів у виборі пріоритетів у вихованні та навчанні. Важливе значення архієпископ надавав моральним якостям самого вчителя, тому що педагог впливає на душу дитини, а отже він сам повинен мати такі якості, які бажає виховати в дітях.

Покладаючи особливу відповідальність у вихованні та навчанні на вчителя, святитель дуже прискіпливо оцінював коло читання педагога. Він детально вивчив ідеї західних мислителів і дійшов такого висновку щодо їх застосування в умовах тодішнього російського суспільства: «Що стосується іноземних педагогів, то слід бути обережним при виборі читання з їхніх творів, тому що, читаючи їх, треба зуміти розібратися в поглядах, нерідко односторонніх, неправильних або непридатних для нашої російської школи. З іноземних педагогів не можна не згадати Яна Амоса Коменського, Песталоцці та ін. Що ж до педагогічних творів таких осіб, як Руссо, Спенсер, Бен і т. ін., то без шкоди для справи учитель нашої школи може й не братися за них. Філософські переконання, які лежать в основі їхніх педагогічних поглядів, роблять їх такими, що абсолютно не відповідають здоровим християнським поглядам на виховання і навчання» (Фаддей (Успенский), 2002).

Отже, основною просвітницькою ідеєю в працях отців Української Православної Церкви останньої третини ХІХ – початку ХХ ст. можна назвати ідею навчання та виховання на основі любові та розумної суворості. Причому розумна суворість виступає саме як один з проявів любові. Людині (дитині) слід пройти цей гарт, аби вона навчилася контролювати себе, триматися певних рамок, щоб потім, ставши дорослою, вміти приборкувати свої пристрасті, – бо ж це є однією з необхідних умов внутрішнього зростання людини. Головне при вихованні дитини в суворості – дотримуватися принципу любові, тобто стримувати розвиток її пристрастей, але дуже помірно, розумно і справедливо. Тоді дитина розвиватиметься в потрібному напрямі.

Серед окремих аспектів гуманістичної ідеї любові та розумної суворості можна виділити: сенс освіти як допомога людині в досягненні істинного щастя – життя по духу (Феофан Затворник); створення умов для вільного вибору людиною ідеалів добра (Фаддей Тверський); люди – брати, одно ціле, діти одного Бога (Іоанн Кронштадтський); двосторонній процес виховання, суб'єкт–суб'єктна взаємодія; важливість уміння терпіти чужі недоліки для суб'єктів освіти (Амвросій Оптинський); необхідність фізичного виховання, але без розвитку свавілля в дитині (Феофан Затворник), виховання духовно-моральне, що включає виховання розуму, виховання серця, виховання волі та самостійності (Фаддей Тверський); небезпека для людини надмірної, неконтрольованої свободи, важливість виховання смирення і послуху як прилучення до справжньої свободи (Амвросій Оптинський); дисципліна і розумна суворість у всьому як прояв любові до дитини, покарання для викорінення пристрастей (Іоанн Кронштадтський, Феофан Затворник); важливість встановлення дружніх стосунків з дитиною; прагнення всіх суб'єктів освітнього процесу до досконалості (Амвросій Оптинський).

Ідея про виховання на основі любові та розумної суворості тісно взаємодіяла з просвітницькими ідеями в працях вітчизняних православних мислителів попередніх періодів. Наприклад, з ідеями милосердя і людинолюбства, які розумілися як прояви любові. Взаємодія з ідеєю благочестя виразилася в переконанні, що саме благочестя має стати результатом виховання на основі любові та розумної суворості. Взаємодія з ідеєю патріотизму знайшла свій прояв у твердженні Іоанна Кронштадтського, що сенс освіти в цей історичний період полягає в необхідності дати Вітчизні істинну (цілісну) людину, а взаємодія з ідеєю послуху та подвигу – в твердженнях про необхідність виховання послуху (смирення) як прояву істинної свободи особистості (Амвросій Оптинський) і виховання волі на основі розумної суворості (Феофан Затворник). Взаємодія з ідеєю праці виразилась в утвердженні необхідності виховання на основі праці (розумової та фізичної) як дисциплінарного чинника дії, що перешкоджає розвитку пристрастей у дитячій душі (Феофан Затворник).

У цей період піддавались активній критиці такі західні ідеї про освіту: ідея про раціоналізм в освіті (зокрема Г. Спенсера), якій справедливо

закидалося, що для людини небезпечно бути освіченою, якщо її серце не навчене добру; ідея М. Монтеня про орієнтацію освіти на вільну особистість і демократичність; ідея нового виховання, зокрема А. Бена, за якою виховання має базуватися на організації навчання на основі інтересів дітей (ці ідеї вітчизняні духовні авторитети критикували з огляду на небезпеку надмірного розвитку свавілля в дітях; так, Амвросій Оптинський писав, що нічим не обмежена свобода може зашкодити людині та навіть згубити її); ідея Ж.-Ж. Руссо про розвиток природних здібностей дитини без втручання релігії (на думку святих отців ПЦ, такий підхід до навчання призведе лише до розвитку пристрастей у людині та зведе нанівець її прагнення до духовно-морального способу життя).

У теоретичному аспекті функціонально значимим аспектом ідеї виховання на основі любові та розумної суворості стало твердження про неприпустимість в освітньому процесі як авторитарного, так і ліберального стилю спілкування. В практичному плані ця ідея разом з педагогічними ідеями авторитетів Української Православної Церкви була реалізована в діяльності Лаврських і монастирських та церковнопарафіяльних шкіл цього періоду.

Так, однокласні церковнопарафіяльні школи давали базові знання з основних предметів: числення, церковнослов'янської та російської мов, Закону Божого, церковного співу; у двокласних – курс був розширеним та включав, крім названих дисциплін, ще й арифметику, вітчизняну історію, географію, основи природничих наук, креслення і землемірство, гігієну і дидактику, музику, ремесла та сільськогосподарські заняття. Так звані школи грамоти відрізнялися від однокласних тільки мізерним фінансуванням. Крім цих початкових навчальних закладів, існували ще й недільні школи, які зводилися до занять із безграмотними і малограмотними дітьми та дорослими, що організовувалися по селах з кінця жовтня або початку листопада до кінця березня або початку квітня.

Церковнопарафіяльні школи були водночас і центрами поширення грамотності, і осередками релігійної просвіти. Їхні викладачі намагалися проводити заняття так, щоб «уроки їхні... виражалися в самому житті» (Отчет о состоянии церковно-приходских школ и школ грамотности Харьковской епархии за 1887/8 учебный год, 1889). При всіх Лаврських, монастирських та церковнопарафіяльних школах діяли бібліотеки, у декотрих з них були організовані кімнати з книгами для позакласного читання. Велика увага зверталась на трудове навчання і виховання учнів, їхню підготовку до майбутньої практичної діяльності. В деяких школах навчали ремеслам, рукоділлю, проводили сільськогосподарські заняття, а також уроки гімнастики. Навчальні заклади піклувалися про здоров'я школярів та їхнє фізичне виховання, зокрема здійснювали медичні огляди, робили дітям щеплення од віспи. Дисциплінарні заходи були спрямовані на те, щоб сформувати в учнів навичку до точного й неухильного виконання своїх обов'язків, охайності та ввічливості. Багато шкіл «намагалися організувати

учням корисні розваги:... влаштовували прогулянки в ліс, катання на річці... літературні вечори... на Різдвяні свята і на масляну влаштовувались ялинки... У містах водили дітей до музею... В літній час деякі школи здійснювали екскурсії» (Отчет епархиального наблюдателя о состоянии церковных школ Полтавской епархии за 1899–1900 учебный год, 1901). Крім цього, названі гуманістичні ідеї знайшли відображення в коригуванні статуту виховно-благодійних установ для дітей-сиріт і дітей бідних батьків (Агуліна, 1996).

Що стосується світських навчальних закладів, то в них у цей період продовжував переважати раціональний елемент. Так, знаний педагог С. Рачинський відзначав, на його думку, досить лицемірне ставлення тогочасного суспільства до релігійної освіти, яке виявлялося в тому, що інтелігенція допускала релігійний елемент у світську школу лише заради дотримання певної консервативної пристойності або як поступку неосвіченим вимогам простолюду (Рачинский, 1891).

Перспективами реалізації ідеї про виховання на основі любові та розумної суворості в освітній сфері тоді називали: 1) її альтернативу, з одного боку, авторитарному стилю спілкування педагога, а з іншого – ліберальному потуранню; 2) можливість використання виховних концепцій, запропонованих отцями Української Православної Церкви цього періоду, в навчальному процесі як у загальноосвітніх, так і в церковних школах, оскільки питанням виховання в тодішніх навчальних закладах приділялась недостатня увага.

У працях російських та українських православних отців XVIII – початку XX ст. отримали розвиток такі просвітницькі ідеї релігійних мислителів: педагогічна підтримка природженої потреби людини в пізнанні істини та богоспілкуванні – як мета освіти, виховання серця та волі людини – як її зміст.

Отже, основною просвітницько-виховною ідеєю в працях отців Української Православної Церкви останньої третини XIX – початку XX ст. можна назвати ідею навчання та виховання на основі любові та розумної суворості. Причому розумна суворість виступає саме як один з проявів любові. Людині (дитині) слід пройти цей гарт, аби вона навчилася контролювати себе, триматися певних рамок, щоб потім, ставши дорослою, вміти приборкувати свої пристрасті, – бо ж це є однією з необхідних умов внутрішнього зростання людини. Головне при вихованні дитини в суворості – дотримуватися принципу любові, тобто стримувати розвиток її пристрастей, але дуже помірно, розумно і справедливо. Тоді дитина розвиватиметься в потрібному напрямі.

Список використаних джерел:

1. Агуліна С. В. Становление и развитие воспитательно-благотворительных учреждений для детей в России, середина XIX – начало XX вв. [Текст]: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 1996. 206 с.
2. Адинцов Иван. Обозрение миссии РПЦ с учреждением в ней Святого Синода с 1721 г. до сегодня. Институт рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. Ф. 707. 1890.

3. Амвросий Оптинский. Переписка с мирскими лицами. М. : ТСЛ, 2009. 178 с
4. Борисов И. А. Никто да не теряет надежды. М. : ТСЛ, 1996. 153 с.
5. Власов Ф. «Домострой» как памятник литературы и как источник для воспроизведения религиозно-нравственного состояния русского народа. 1901.
6. Гатилова Н. Н. Духовно-нравственное воспитание человека в трудах святителя Игнатия Брянчанинова [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Курск, 2007. 402 с.
7. Громачевский А. О религиозно-нравственном воспитании, применительно к современным потребностям общества. СПб., 1869. 87 с.
8. Доманский Василий. Заслуги Киево-Печерской Лавры для просвещения и литературы с начала ее основания по XVI в. Включительно Институт рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. Ф. XXXУП. Спр. 22. 1900.
9. Душеполезные поучения преподобных Оптинских старцев. – Оптина Пустынь : Изд. Свято-Введенской Оптиной Пустыни, 2000. 405 с.
10. Жизнеописания достопамятных людей земли Русской (X–XX вв.) [Текст] / Сост. С. С. Бычков. М. : ТСЛ, 1991. 207 с.
11. Зайцева А. В. Педагогические идеи в духовном наследии святителя Иннокентия Херсонского [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Елец, 2007. 243 с.
12. Знаменский П. В. Учебное пособие по истории Русской Церкви. М. : Крутицкое патриаршее подворье, 1997. 532 с.
13. Иоанн (Максимович). Илиотропион, или сообразование человеческой воли с Божественной волей. М., 2003. 302 с.
14. Иоанн Кронштадтский. Моя жизнь во Христе. М., 1990. 207 с.
15. Корольков И. Н. Заметки по истории духовных Академий. Арк. 1-25. Институт рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. Ф. 707.
16. Макарий (Иванов М. Н.) Собрание писем блаженной памяти оптинского старца иеросхимонаха Макария. СПб., 1994. 200 с.
17. Макарий Оптинский. Слово на пользу вашу. М., 2006. 133 с.
18. Отчет епархиального наблюдателя о состоянии церковных школ Полтавской епархии за 1899–1900 учебный год. *Полтавские епархиальные ведомости. Часть официальная*. 1901. № 6. С. 15–17.
19. Отчет о состоянии церковно-приходских школ и школ грамотности Харьковской епархии за 1887/8 учебный год. *Вера и разум*. 1889. № 5. С. 23–25.
20. Письма Иннокентия, Митрополита Московского и Коломенского 1855–1865 гг. СПб, 1898. 197 с.
21. Платой (Левшин). Полное собрание сочинений. СПб., 1913. 203 с.
22. Платона, митрополита Московского с его портретом Сергиев Посад. 1900. С. 45–58.
23. Порфирий (Григоров). Письма в Бозе почивающего затворника Задонского Богородицкого монастыря Георгия, с присовокуплением краткого известия о жизни его. М., 1994. 204 с.
24. Предписание Синода о введении временных изменений в уставе духовных академий за 1906 г. 3 арк. Институт рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. Ф. 707.
25. Программы для церковно-учительских школ. СПб., 1904. 87. С.5.
26. Рачинский С. А. Сельская школа. М., 1891. 217 с.

27. Регулы семинарии Феофана Прокоповича. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1866. № 5. С. 77–84.
28. Склярова Т. В. Православное воспитание в контексте социализации. М., 2007. 215 с.
29. Тихон Задонский. Полное собрание сочинений. М., 2003. 934 с.
30. Фаддей (Успенский И. В.). Проповеди. Тверь, 2002. 376 с.
31. Феофан Затворник, свят. Начертания христианского нравоучения. М. : Лепта, 2008. 752 с.
32. Феофан Затворник, свят. Письма о христианской жизни: в 4-х ч. СПб., 1880. 424 с.
33. Феофан Затворник, свят. Путь ко спасению. М. : Сибирская Благозвонница, 2013. 49 с.
34. Феофан Затворник, свят. Что есть духовная жизнь и как на нее настроиться. М. : Клип, 2004. 279 с.
35. Филарет (Дроздов). Слова и речи: в 5 томах Т. 1. М., 1873. 379 с.
36. Флипп (Осадченко), арх. Мгарский Спасо-Преображенский монастырь: обзор истории и миссионерства, жизнеописание выдающихся деятелей, связанных с обителью. Полтава : АСМІ, 2008. 328 с.
37. Ястребов М. Высокопреосвященный Иннокентий (Борисов), как профессор богословия Киевской Духовной академии. *Труды Киевской Духовной академии*. 1900. № 12. С. 131.

§ 1.10. ОСОБЛИВОСТІ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ЖІНОЧИХ ПРАВОСЛАВНИХ МОНАСТИРЯХ УКРАЇНИ (XIX – ПОЧ. XX СТ.)

Тетяна Фазан

Упродовж століть найважливішими центрами духовної просвіти та культури були православні монастирі. Про актуальність і важливість заснування закладів освіти при монастирях писало багато державних та громадських діячів. Один із губернаторів Київського округу зазначав: «Відкриття при жіночих монастирях навчальних закладів має підняти суспільний статус монастирів» (Указ Синода об учреждении при женских монастырях учебных заведений для дочерей священнослужителей, 1868, с. 2). Так, знаний педагог *М. Ільминський* (друга половина XIX ст.) у своїх працях розвивав думку про те, що моральність і релігія є спільною основою духовності всіх народів, однак мають свої неповторні риси в кожному з них. Формулюючи завдання виховання, педагог виходив із основних догматів православної педагогіки і затребував традиційні, сформовані впродовж історії розвитку теологічної та філософської думки, уявлення про серце – як вразливу ділянку людини, яка (ділянка) відповідає за почуття, а отже, за духовно-моральне вдосконалення і релігійність. Розум, у його концепції з'являється, як мисленнєва сфера, а воля – як бажана і дійсна. *М. Ільминський* наголошував, що свідомість притаманна лише діяльності розуму, тому про неї людина знає найбільше, тоді, як інші види діяльності душі, менш доступні для самоусвідомлення, тому в дитячому віці саме серце відіграє найбільшу роль, ніж розум чи воля. Відповідно, на дитину результативніше впливати емоційно, через її серце. Він писав, що діти можуть легко сповнитися благоговінням і, як правило, слухають богослужіння «добрим серцем і благим», а тому вони матимуть багате духовне життя тільки тоді, коли школа звернеться до Церкви (*Ільминський Н.*, 1892, с. 5). *М. Ільминський* вірив у великий потенціал монастирської школи, вважаючи, що вона «історична, бо її поява пов'язана з історичним розвитком релігійних переконань; вона народна, бо народ вимагає релігійного вчення для спасіння душі, а ця школа і вчить спасінню душі через всепрощаючу християнську любов; вона моральна, бо має на меті виконання дітьми найвищих моральних законів про любов до Бога і любов до ближнього» (*Ільминський Н.*, 1892, с. 12).

На ці та схожі міркування посилалися й кілька указів Святійшого Синоду, в яких єпархіальним преосвященним «рекомендувалося» «жіночим монастирям по можливості започаткувати навчальні заклади для дівчаток» (Руководственные для православного духовенства указы Святейшего Правительственного Синода, 1721–1878 г., 1879, с. 77).

Тема монастирської освіти та просвіти в означений період була в колі глибоких досліджень й українських науковців. Зокрема, до проблеми православної духовності, як провідної риси ментальності українського народу, у своїх працях зверталися відомі українські історики М. Грушевський та Д. Яворницький. Безперечно історичну цінність становлять праці І. Огієнка (митрополита Іларіона), який показав роль монастирів, як культурно-освітніх осередків, навів приклади монастирських статутів, обґрунтував загальне історичне значення українських православних монастирів щодо духовно-морального виховання дітей тощо. Важливими для дослідження є також твори історика педагогіки С. Сірополка, зокрема його праця «Історія освіти в Україні»; у ній знаходимо важливу інформацію про жіночу освіту, зокрема: предметний показчик, кількісний та якісний склад шкіл тощо.

До вагомих педагогічних праць сучасності відносимо методологічні праці з історії педагогіки О. Сухомлинської, яка, визначаючи концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки та періоди становлення педагогічної думки в Україні, особливу увагу звертає на основи формування духовної особистості на засадах християнських моральних цінностей. Дослідник Т. Тхоржевська глибоко аналізує теорію та практику православного виховання в історії педагогіки України. Ролі Церкви у становленні жіночої освіти та освіти в цілому в Україні присвятили свої праці Т. Твердохліб, Т. Кочубей, Г. Чупилко та ін. На належну увагу заслуговують також наукові розвідки: Ю. Волошина, В. Пащенко, В. Жук та ін., які у своїх працях наводять кількісний та якісний склад православних жіночих закладів освіти. Митрополит Полтавський і Миргородський Филип (Осадченко) у своєму дослідженні з богослов'я всебічно охарактеризував Мгарський Спасо-Преображенський монастир та створені при ньому на монастирські кошти лікарні і жіночі школи. На думку автора, Православні монастирі та їхня діяльність справляли «величезне враження» на населення не тільки на ранніх стадіях свого розвитку, а й у більш пізній період, оскільки, крім іншого, обителі завжди були значними осередками культури, писемності, літописання, місіонерства і просвітництва.

Серед останніх у часі дисертацій українських учених з проблематики духовно-морального виховання необхідно відзначити: Г. Авдіянц «Формування духовних потреб молодших школярів у сім'ї», Н. Іордакі «Методологічні засади виховання духовності», А. Корецької «Соціально-освітні чинники формування духовності особистості в сучасному українському суспільстві», Т. Саннікової «Духовне виховання молодших підлітків засобами християнської етики», Т. Ткачової «Розвиток духовної культури особистості вчителя в системі методичної роботи закладів освіти міста», А. Яковенка «Духовні цінності християнського людинознавства ХХ століття», В. Фазана «Просвітницько-виховна діяльність Лавр – духовних

осередків на Українських землях (XVIII – початок XX століття)» та ін. Ці праці є дотичними до досліджуваної нами теми. Роботи дослідників П. Бондарчука, та В. Добровольської висвітлюють здебільшого систему світської жіночої освіти загалом, майже не торкаючись жіночої монастирської освіти. У працях О. Фізеші, В. Перерви, А. Єфімова питання жіночої духовної освіти розкривається побіжно, зокрема, автори описово наводять кількісний склад православних жіночих закладів освіти.

Чимало праць, присвячених вивченню духовно-моральному розвитку особистості: архім. Зиновія (А. Корзінкін), А. Запесоцького, А. Королькова та ін.; специфіці викладання окремих навчальних дисциплін: В. Журавльова, В. Троїцького, А. Пашкова, Л. Сурової та ін. Але при цьому, практично ніхто з авторів не здійснював системного, цілісного аналізу духовно-морального виховання дітей при жіночих монастирях.

Початком зародження системи жіночої монастирської освіти на українських землях вважаємо кінець XI століття. Саме тоді з'являються перші відомості про навчання дівчат у древній Русі. У 1086 р. з'явився перший монастирський заклад освіти для дівчат – дівоче училище при Андріївському жіночому монастирі в Києві (Изборник 1076 г., 1965). Ініціатива заснувати такий заклад належала дочці київського князя Всеволода Ярославича Анні, сестрі Володимира Мономаха. За свідченнями літописців, благочестива княжна, зібравши молодих дівчат, навчала їх письма, ремесел, співу й інших «корисних для них занять, щоб з юності прищепити розуміння Закону Божого та працьовитість і допитливість поміркованістю стримувати» (Харлампович К., 1914). Донька полоцького князя Єфросинія в заснованих нею жіночих закладах освіти при монастирях навчала не тільки монахинь, а й жінок-мирянок. Поступово сформувалася і основна форма навчання для жінок поза домом – наука при монастирях, де їх готували до очікуваних від них ролей – майбутніх дружин, матерів і господинь дому. Пріоритетність цих вимог зумовлювала й перелік основних предметів: Закон Божий, етикет, танці, гра на лютні чи клавесині, базові знання з арифметики, астрономії, філософії, риторики. Наука велася за «еллінськими книгами», тобто грецькою мовою. Доступ до освіти в цей час мав виразно становий характер, тому в монастирські школи потрапляли переважно представниці привілейованих верств суспільства.

У період XII–XVII століть жіноча монастирська освіта була одним можливим (і зовсім не обов'язковим) освітнім доповненням до звичного домашнього навчання дівчат. Наймати вчителів для освіти доньок могли собі дозволити лише забезпечені родини. Якість отриманих знань залежала від конкретних наставників. Із згадок цього періоду про отриману жінками освіту знаємо, що їх навчали грамоти, рукоділля, світських манер та «набожества» (Харлампович К., 1914). Так про рівень освіти усіх верств українського суспільства зазначав сирійський мандрівник Павло Алепський, який у 1652 р.

їхав Україною до Москви: «Мало не всі українці та більша частина їхніх жінок і дочок уміють читати, добре знають порядок церковної служби; священники вчать сиріт, не дають їм вештатися без діла по вулицях. Черниці Вознесенського монастиря усі були не тільки письменні, а навіть високовчені й самі писали багато наукових та інших творів. Серед ченців є люди вчені, знавці права, або юристи, філософи і красномовці. У Лаврі є славетний печатний дім, що обслуговує весь край той. З його виходять церковні книжки, прегарно надруковані; на великих паперах малюнки значних місцевостей і країн, наукові розсліди та інше» (Харлампович К., 1914).

У першій половині XVI ст. митрополит Данило у своїх повчаннях говорив, що навчання необхідно не лише монахам, а й мирянам – «юнакам і дівчатам» (Белявский Ф., 1907). На початку XVII ст. хорошу, як на ті часи, домашню освіту одержували царські дочки і дівчата із знатних боярських родин. Стрімкий розвиток освіти на основі православно-християнської культури неминуче передбачав повернення до візантійських, імперських традицій у сфері освітньої діяльності, до цього часу практично не властивим Стародавньої Русі, але відроджених Петром I на основі західноєвропейського змісту освіти, який мав серйозний вплив на Російську імперію та Україну в цілому.

За часів Петра I у Москві і Петербурзі з'являються приватні світські школи, в яких могли навчатися і дівчата. У 1724 р. монахи були зобов'язані виховувати сиріт (хлопчиків і дівчаток) і навчати їх грамоти, а дівчат ще й прясти, шити та ін. У 1754 р. в Москві і Петербурзі, а згодом і в інших містах, були відкриті перші акушерські школи. В монастирських скитах діяли приватні школи, в яких викладали «майстрині» (Румянцева В., 1983, с. 107).

В середині XVIII ст. в Росії, з'явилися приватні пансіони, які утримували іноземці. Початком громадської освіти жінок у Росії, як уже зазначалося, вважається 1764 р., коли в Петербурзі за проектом І. Бецького було засновано дворянський Смольний інститут – перший державний жіночий середній навчальний заклад при монастирі. У 1786 р. указом про організацію народних училищ, які часто утримувалися на кошти монастиря, (малі та головні) вперше почала впроваджуватися початкова освіта для дівчат. Тоді ж було зобов'язано відкрити привілейовані навчальні заклади для дворянських дітей в усіх губернських містах. У створених училищах при монастирях дозволялося навчання дівчаток, але кількість їх була дуже мала (Ванчаков А., 1908).

У ході дослідження підтверджено, що, загалом, система монастирської освіти дітей у Російській імперії пройшла кілька етапів розвитку, кожен з яких характеризувався видозміною підходів до навчання. При цьому духовне освітянство дуже довго розвивалося відособлено від світського. Однак суспільний погляд на жіночу освіту як зайву розкіш, доступну тільки для представниць привілейованих верств населення, з часом поступово

трансформувався у бік визнання права осіб жіночої статі, незалежно від їхнього походження та матеріального статку, на отримання освіти. Саме ці події дають можливість стверджувати, що дев'ятнадцяте століття, особливо друга його половина, характеризується підвищенням статусу жінки, залученням її до суспільно-політичного життя країни, відкриттям спеціальних освітніх закладів для жінок і отриманням ними права навчатися у вищих навчальних закладах Росії, нарівні з чоловіками.

Центральне місце в духовно-моральному розвитку дівчат відводилося релігійному вихованню. У згаданій «Записці», яку підготували Міністерство народної освіти і Департамент у справах початкових училищ, граф С. Шереметєв відзначав: «Але яким би не був виховний вплив усього вказаного на сприйнятливую і допитливу жіночу природу, дуже запальну та сповнену поривів, все ж, наріжним каменем будь-якого виховання, у тому числі й жіночого, залишається незмінна віра в Сонце Правди, що осяяло світ світлом розуму. Істинна просвіта немислима без Світла Христового, що просвітлює все...» (Указ Синода об учреждении при женских монастырях учебных заведений для дочерей священнослужителей, 1868, арк. 2). На підкріплення своїх тверджень граф додав слова митрополита Московського Філарета (Дроздова): «...хай же буде воно [Православ'я. – Т. Ф.], як і було, осередком суспільного єднання, джерелом просвіти, основою і твердиною народного благонравія, правди, законів, добродійності управління, непорушності добробуту» ...» (Указ Синода об учреждении при женских монастырях учебных заведений для дочерей священнослужителей, 1868, арк. 1).

Монастирські жіночі заклади освіти продовжували справу сімейного виховання, осмислюючи і розширюючи його. Оскільки все початкове виховання і розвиток душевного життя дитини в родині традиційно здійснювалося в релігійно-моральному напрямі, воно мало природно поєднатися, зростися і злитися з вихованням шкільним. Між школою і монастирем існував тісний зв'язок, пройнятий релігійною дисципліною, яка включала навчання і справу: навчання – живе засвоєння дитячим серцем істин віри, що переходить у любов і надію, а справа – виконання морального закону і вимог цієї віри, послух Церкві за совістю та обов'язком. Архієпископ Амвросій (Ключарев) стверджував, що Церква надає всі необхідні засоби для духовного вдосконалення дитини з дуже раннього віку – у вигляді вправ із залученням волі. Ці вправи – молитва, постійне відвідування богослужінь, благоговіння, самовипробування, сповідь, причастя. У яких полягає суть церковної заповіді, яка, за вченням Христа, поєднує дві: любов до Бога і любов до ближнього. Виховне завдання початкової монастирської школи має полягати в розвитку і зміцненні любові до Бога та до ближнього в усіх її проявах (Амвросій, 1902–1903). Ці слова ієрарха цілком підтверджувала

практика: вже з шестирічного віку діти вивчали церковні молитви, а у сім – за церковною постановою – їх приводили на сповідь до духовного отця (духівника). Відтоді, вважалося, дитина починала жити свідомим життям (Соловков, 1993, с. 18).

Провівши наукові розвідки, ми дослідили, що у ХІХ на початку ХХ ст. при жіночих монастирях існували такі початкові заклади освіти:

– школи грамоти (при Свято-Знаменському монастирі (Дніпропетровська обл., р. з. 1903), Олешківському Успенському монастирі (Херсонська обл., р. з. 1897), ін.);

– школи-притулки (при Старобільському Скорбященському монастирі (Луганська обл., р. з. 1905), Михайло-Архангельському монастирі (Одеса, р. з. 1844), ін.);

– церковнопарафіяльні школи (при Покровському монастирі (м. Київ, р. з. 1899), Барському Покровському монастирі (Вінницька обл., р. з. 1884), Введенському монастирі (Київ, р. з. 1901), ін.);

– зразкові церковнопарафіяльні школи (при Корецькому Воскресенському монастирі (Рівненська обл., р. з. 1900), Козельщанському Різдво-Богородичному монастирі (Полтавська обл., р. з. 1891), ін.) (Тітов, 1909).

Згідно з «Правилами про церковнопарафіяльні школи» (1886 р.) викладалися такі дисципліни: Закон Божий: вивчення молитов, священної історії, пояснення богослужіння, короткий катехізис; церковний спів; читання церковного, громадянського друку та письма; початки арифметики, історія церкви та держави (Программа учебных предметов для церковно-приходских школ, 1886).

Навчальний рік у монастирських жіночих закладах освіти тривав від семи до дев'яти місяців. Через різноманітність місцевих умов було неможливо визначити обов'язкову й однакою для всіх шкіл тривалість навчання. Але, за вказаний проміжок часу, можна було виконати і засвоїти програму курсу досить ґрунтовно та всебічно. Найкоротшим навчальний рік був у початкових школах при сільських монастирях, учні яких, здебільшого, були із селянських родин, тож мали допомагати батькам в усіх хліборобських справах (як свідчать архівні матеріали); він тривав шість-сім місяців. Об'єктивною причиною цьому були осінні та весняні польові роботи. При міських монастирях шкільні заняття, зазвичай, починалися 15 вересня, а завершувалися 15 травня, тобто навчальний час у тамтешніх навчальних закладах у середньому становив 120–160 днів на рік. Прийом дітей здійснювався протягом двох тижнів перед початком занять, і про це батьків сповіщали заздалегідь священники, архімандрити-завідувачі шкіл. Під час прийому завідувач записував до спеціального журналу ім'я, по батькові та прізвище дитини, дані про її народження та віросповідання – необхідну інформацію для видачі згодом, після успішного складання іспитів, свідоцтв.

Заняття починалися не пізніше 8 год. 30 хв., а в період з 15 листопада до 22 грудня – не пізніше 9 год. ранку. Між уроками існували 15-хвилинні перерви. Заняття закінчувалося о 14 або 15-й годині. Уроки тривали не менше 45 хв. і не більше години. Начальні заняття проводилися щодня, крім недільних, святкових днів. При цьому святкових і «високоурочистих» днів було загалом близько 55-ти, включно з 39-ма недільними, а навчальних – 179 (у часовому проміжку між 20 серпня і 20 травня) (Сумароков, 1893, с. 59). Початкові навчальні заклади дотримувалися розкладу, рекомендованого Училищною радою при Святійшому Синоді. При його складанні зверталася увага на зручність і плідність роботи учнів за неминучого майже для всіх шкіл одночасного заняття одного вчителя з трьома відділеннями: молодшим, середнім і старшим.

Як правило, навчальний рік було розділено на три рівні частини. Особливістю першої було те, що вчитель, переважно, займався з молодшим відділенням, навчав друкарському і письмовому алфавіту. Завершувалося це вивчення до 1 листопада. Друга третина – час рівномірної й посиленої роботи з усіх трьох навчальних предметів курсу в усіх відділеннях. Закінчувалась вона з настанням Великого посту – зазвичай з 1 до 15 лютого. В останній третині навчального року вчитель більше уваги приділяв учням старшого відділення, а учні середнього й молодшого працювали самостійно (Сумароков, 1893, с. 59). Методика викладання у цих закладах акумулювала в собі педагогічні напрацювання як церковних, так і світських учителів. Найбільша увага приділялася вивченню Закону Божого та його структурних частин: священної історії, катехізису та вчення про богослужіння. Послідовність вивчення та розміщення цих частин у навчальній програмі становила серйозну методичну проблему. Законовчителі пропонували й практикували чотири основних способи викладання та вивчення предметів цього циклу (поступальний, змішаний, паралельний та концентричний). За структурою підбору матеріалу програма для шкіл найбільш повно відповідала методичним вимогам, що сприяло кращому засвоєнню складного для сприйняття молодшими школярами матеріалу. Церковні методисти розробили рекомендації щодо вивчення кожного предмета: визначили мету та зміст його складників, особливості застосування прийомів словесного та наочного методів при вивченні конкретних тем, запропонували декілька варіантів структур різних типів уроків.

На початку ХХ ст. духовенство особливу увагу почало звертати на вирішення в межах початкової школи проблеми співвідношення віри та науки. Для «захисту» незміцнілої свідомості 10–12-літніх дітей заборонялося повідомляти їм «з метою науковості» будь-які теорії, які не узгоджувалися зі Святим Письмом (Дмитриевский, 1901, с. 21). Монастирські жіночі заклади освіти часто абстрагувалися від наукових досягнень і відкриттів, чим ще більше підкреслювали різницю між собою та міністерськими і земськими

навчальними закладами. Все це було результатом того, що монастирські заклади освіти для жінок дбали, передусім, про підготовку християнок та добрих дружин і матерів. Для кращої реалізації цієї мети потрібно було, зокрема, обов'язково влаштувати в жіночих школах заняття з рукоділля. Селяни, які в своїй більшості скептично ставились до відвідувань доньками шкіл, практично ніколи не були проти організації для них таких уроків. Матері радо відпускали своїх доньок до школи, сподіваючись на формування в них «справді корисних» умінь. Але, навіть в рекомендаціях щодо цих, усіма схвалюваних занять, церковно-шкільні діячі теж встановлювали певні обмеження для сільських дівчат. Зокрема, з програми слід було вилучити ознайомлення з будь-яким вишуканим рукоділлям, залишали тільки виготовлення найпростіших предметів білизни й одягу, штопання та в'язання панчів.

Навчальний план монастирських жіночих закладів освіти (Программа учебных предметов для церковно-приходских школ, 1886) є важливим дослідницьким документом для нашого дослідження. З нього видно, що уроки із Закону Божого передбачали вивчення молитов, священної історії, катехізису та пояснення богослужіння. Уроки церковного співу включали спів з голосу («на слух») та спів по нотах. На уроках зі церковнослов'янської грамоти засвоювали: переклад слов'янського тексту на російську, заучування незрозумілих слів, самостійне читання (Соколов, 1914). Уроки російської мови включали: вивчення звуків та букв, читання слів, писання букв окремо і в словах, самостійне і пояснювальне читання, заучування віршів, диктант, переказ, складання листів. На уроках арифметики навчали усному рахунку, письмовим арифметичним діям над числами та розв'язанню задач. Свої особливості мало чистописання (каліграфія), яке передбачало: написання букв рядкових і прописних; написання тексту відповідно до зразків з «прописів» та книг; писання у робочих зошитах з сітками у три горизонтальні лінії, у дві лінії з контрольними похилими, більш дрібне письмо – на двох лініях без похилих і, врешті, на одній горизонтальній лінії. Участь школярів у читанні та співі на криласі вважалась одним з найкращих засобів для пробудження в них молитовного настрою, відповідного атмосфері церковної служби. З релігійно-моральним вихованням волі та почуттів поєднувалась естетична освіта. Єднала їх література, що формувала моральні ідеали. Значна роль надавалася вивченню російської та церковнослов'янської мов, де виробляли в учнів уміння говорити, читати, писати.

Аналіз навчального плану показує, що програмні дисципліни монастирських жіночих закладів освіти, прямо чи опосередковано, зорієнтовувалися на головну вимогу та мету цієї школи – утвердження в учениці православної віри і християнської моральності. В якості основних, найважливіших, шкільних дисциплін був Закон Божий, церковнослов'янське

читання, церковний спів та історія церкви; решта – російська граматика, арифметика, географія та історія держави – поступалися значенням і були на другому місці. У цьому контексті не слід забувати про специфіку духовної школи, як такої, та її програмні засади. Тому, цілком закономірно, що саме Закон Божий – перша і головна дисципліна всіх монастирських жіночих закладів освіти, – уважався одним із найбільш дієвих засобів у вирішенні поставленого перед ними морально-релігійного завдання. Розвиток релігійно-морального почуття був найважливішою складовою діяльності духовної школи всіх рівнів. Отже, навчальний процес мав бути невіддільним від виховного – і сприяти досягненню цієї мети, починаючи зі шкіл найнижчої ланки, які закладали фундамент особистості. Робилося це, передусім, на уроках Закону Божого. На цих заняттях учні ґрунтовно вивчали істини православної віри, вчилися щиро й побожно молитися – так, щоб їхні серця справді зверталися до Бога з вірою та любов'ю (О християнском воспитании как пути спасения, 1907). Вважалося, що основою благоговіння є віра, яка засвоюється не розумом, а серцем. Отже, спочатку треба відчутти Бога в серці – як предмет віри, потім знайти Його в справах та в житті, і лише потім «підніматися розумом» до Його пізнання. І саме початкова школа повинна була зробити дитячу молитву благоговійною, а наступне навчання зробить її свідомою (Смирнов, 1899, с. 98). Під час викладання цього предмета в жіночих школах головна увага акцентувалася на вивченні священної історії. Рекомендувалося зупинитись на оповіданнях про святих жінок і подробицях їхнього родинного побуту, розповідях про знаменитих мучениць і проповідниць християнства, матерів і сестер великих святителів, рівноапостольних цариць і княгинь (Самойлович, 1901).

У програмі навчальних предметів для монастирських жіночих закладів освіти за 1886 р. наголошувалося, що предметом особливої уваги законовчителя є класна молитва (Сборник методических разъяснений по предметам, преподаваемым в школах ЦП и грамоты, 1900, с. 180). А тому нею починалося і закінчувалося заняття із Закону Божого. Спочатку читав молитву сам учитель, а згодом, коли діти звикали, читали й учні, по черзі. Молитися слід було розчулено, побожно, неспішно, чітко вимовляючи слова (Сборник методических разъяснений по предметам, преподаваемым в школах ЦП и грамоты, 1900, с. 207). Відповідно до настанови Святійшого Синоду, навчальний день у монастирських жіночих закладах освіти починався з читання вранішніх молитов за установленим правилом. Послідовність цієї молитви, у скороченому вигляді, спеціально для школярів початкових сільських училищ, була визначена в навчальному часослові, виданому Синодом у 1886 р.; там, зокрема, вказувалося, що «бажано, щоб молитви «Царю Небесному», «Святий Боже», «Пресвята Трійця», «Отче наш» діти співали хором». Після вранішньої молитви читалося коротке житіє святих у порядку священно-історичних подій, що ввійшли до програми із Закону

Божого для церковнопарафіяльних шкіл. Законовчитель пояснював учням сенс християнського богослужіння, найважливіших священнодій, особливості святкової служби, значення ікон (Правила и программы для церковно-приходских школ и школ грамоты, 1898). У цьому контексті доречно згадати слова Обер-прокурора К. Победоносцева, який у книзі «Ученье и учитель» («Учення і вчитель») відзначав, що головна і дієва школа Закону Божого – це Церква, тобто храм Божий, з його богослужінням, читанням та співом (Победоносцев, 1901, с. 94).

За програмою Закону Божому відводилося шість уроків на тиждень у кожній групі. Законовчитель мав займатися з усіма трьома групами не менше шести годин або ж проводити по три двогодинні уроки на тиждень. У молодшій групі курс першого року подавали усно, використовуючи знання учнів старшого відділення, а також картини для кращого засвоєння (тобто спиралися на принцип наочності). Далі читали по книзі кожен молитву, з поясненням незрозумілих слів і словосполучень. У середній групі вчитель для прикладу сам читав молитву, згодом вихованці повторювали її за книгою. Вони вивчали напам'ять молитви, Заповіді та Символ Віри, читали Біблію, списували текст у зошит. Під час відповіді зверталась увага на те, щоб дитина вміла розповісти весь заданий текст через запитання і в будь-якому порядку. Це сприяло міцнішому засвоєнню матеріалу. Також виконувалися письмові роботи – по пам'яті, на вивчення імен патріархів, пророків, царів та інших осіб. У старшій групі майже всі заняття зводилися до самостійних робіт, яка була, по суті, повторенням короткого катехізису і поясненням богослужіння. Таким чином, залучаючи дівчат до індивідуальної сконцентрованої праці з уже вивченим матеріалом, законовчитель спрямовував їхню увагу в потрібне русло, пробуджував цікавість до предмета, впливав на волю і настрій.

Обов'язковою вимогою до уроку було те, що він завжди мав супроводжуватися безпосереднім впливом на учнів, задля розвитку їхньої релігійно-моральної сфери. Для навчання Закону Божому, як шкільної дисципліни, застосовувалися загальні педагогічні правила, а необхідним доповненням слугував церковний спів. Основним методом викладання був питально-відповідальний, який збуджував увагу й активність дітей та сприяв зосередженню їх на навчальному предметі. Вивчення священної історії, пояснення богослужіння на основі принципу наочності, послідовності та усвідомленості теж підтримувало увагу й зацікавленість учнів. Викладання Закону Божого здебільшого входило до обов'язку законовчителів – архімандритів, ігуменів та священників, що закінчили курс духовної семінарії, за винятком ситуацій, коли, з найвищого дозволу, його могли читати ченці, псаломщики та диякони. Це було пов'язано з тим, що священники мали багато пастирських обов'язків на парафії та, як правило, були законовчителями в декількох школах, тож не завжди могли належним чином вести свій предмет.

А. Знаменський стверджує, що виховання є «наукою і мистецтвом», що сприяє «благовихованню людини», облагороджує світ. Виховання є «тривалим, складним подвигом матерів, няньок і вихователів», наводить слова-синоніми: пестити, годувати, на руках виносити, няньчити, на ноги поставити, леліяти, ростити на колінах, виростити та ін. Він приходить до висновку, що це процес «сприяння зростаючій людині в досягненні можливої для неї готовності до самостійного життя» (Знаменский, 1821, с. 22). Особливістю виховання є «зростаюча зріюча істота-людина у всіх її відносинах» з самою собою, з Богом, з іншими людьми, зі світом. Вихователь і вихованець знаходяться у ситуації «тих, які діють, – тих, які сприяють, – тих, які протидіють» сторін, коли від їх взаємної узгодженості залежить результат виховання. Найвищим успіхом «подвигу виховання» педагог вважає «двоюку готовність в очевидних, очікуваних і можливих в житті окремої людини і в світі зустрічах і випадках», коли вихованець готовий використати те, що дав йому вихователь, а вихователь готовий сприяти вихованцеві правильно рости й розвиватися (Знаменский, 1821, с. 25).

Крім читання Закону Божого та виконання прямих службових обов'язків, у функції законовчителів входило керівництво викладанням усіх предметів навчально-методичного плану, налагодження навчально-виховного процесу, перевірка учнівських знань, звітність по школах, складання планів занять і т. д. До того ж, законовчителі повинні були самостійно вирішувати ще й господарсько-організаційні справи, як-то: знаходити засоби на спорудження нових шкіл та приміщень і піклуватися про їхній матеріальний благоустрій, забезпечувати навчальні заклади підручниками, різними посібниками і «керівною» документацією з повітового відділення або земської управи. Їм також належало стежити за загальним ходом навчання і виховання, за відвідуванням учнями школи, за їхньою поведінкою як у школі, так і поза нею.

Після Закону Божого друге місце за значимістю в монастирській школі посідав церковний спів. На цю дисципліну покладались морально-естетичні функції возвеличення людської душі та серця, єднання з Церквою і наближення до Бога. Тому важливо було ознайомити дівчат із найкращими, з моральної та естетичної точок зору, зразками народного співу. Вважалося корисним навчати учениць старовинним колядкам, щедрівкам, думам та деяким історичним пісням, які б допомогли сформувати у майбутніх матерів, дружин і громадянок імунітет проти новітніх, «фабрично-заводських» та «урбанізовано-вульгарних» пісень і закріпити в юній дівочій свідомості образ справжнього, тобто мужнього, працелюбного, терплячого і глибоко релігійного, християнина (Самойлович, 1901, с. 17).

Навчальною програмою на церковний спів відводилося дві години на тиждень. Як вказувалося в пояснювальній записці до програми для церковнопарафіяльних шкіл, «церковний спів у шкільному курсі є необхідним доповненням до Закону Божого, зокрема до пояснення богослужіння»

(Ососков, 1982, с. 157). Далі в записці говорилося, що обов'язкове введення співу в школі має на меті підготувати учнів до свідомої та діяльної участі в церковно-громадській молитві. Жива участь у громадському богослужінні, молитва єдиним серцем – ось загальне завдання і мета такого навчання (Ососков, 1982, с. 158). Курс співу монастирських жіночих закладів освіти поділявся на дві частини та був представлений мелодіями, найбільш простими і вживаними в церковних службах та складнішими, такими як співи цілонічного богослужіння. У зв'язку з цим перший курс був обов'язковим для всіх учнів, а другий – додатковим. Використовувалися мелодії з богослужбних півчих книг, які й були основним практичним посібником у цій дисципліні. Для цього навчання застосовували особливу методику, доступну для дівчат. У згаданій пояснювальній записці рекомендувалося навчати їх співу «на слух», тобто розвивати музичний і вокальний слух, з поясненням нот і теоретичних правил. На підготовчих заняттях учили відтворювати та розрізняти звуки, після чого учениці переходили до розучування мелодії. Вчитель співав, показуючи такт, потім вправляв у ній усіх своїх учениць. При вивченні мелодій дотримувалась певна поступовість. Так, вихованки спочатку мали навчитися співати «Господи, помилуй», «Подай, Господи», «Амінь», а потім – найпростіші співи: «Отче наш», «Вірую», «Достойно есть» та ін. Найбільш здібні вихованки допускалися на крилас. Поступово від одноголосного співу вчитель переходив до хорового, знайомив учнів з нотними знаками (Рачинский, 1889, с. 21).

Важливість уроків церковного співу для духовного, морального та естетичного виховання дівчини важко переоцінити, адже музика, спів є невіддільними від слова, зокрема поетичного, сповненого сили і краси; проникаючи у вразливу дитячу душу, вони виховують в ній, разом з гармонією рідного їй звуку, і гармонію почуття. Церковний спів налаштовував вихованок на високий, духовний, настрій, робив їх чуйними та сприйнятливими, зокрема до краси церковної служби. Водночас участь дітей у храмовому співі хвилювала й радувала їхніх батьків, схиляла їх до школи. «Спів – єдина галузь навчання, в якій успіхи можуть бути оцінені навіть неписьменними батьками учнів, – зауважував С. Рачинський, – і вчитель, здатний влаштувати в Церкві пристойний спів, мав величезну перевагу перед своїми побратимами» (Рачинский, 1889, с. 21). Слід додати, що учениці неодмінно відвідували храм Божий і в недільні та святкові дні. Всі без винятку вихованки монастирських навчальних закладів обов'язково готувалися до Таїнств Причастя.

Не менш важливим для монастирських жіночих закладів освіти духовенство вважало вивчення церковнослов'янської мови, яка давала дівчатам можливість брати осмислену участь у читанні та співі на криласі, що було дуже шанованою в народі справою. На вивчення цієї мови відводилися три години на тиждень. Класне церковнослов'янське читання включало три етапи. На першому дітей учили читати – виразно, з дотриманням наголосів та

розділових знаків і вимовляти слова «по-церковному» – за настінними таблицями, надрукованими за розпорядженням Святійшого Синоду. Це було так зване механічне читання. Другий етап – пояснювальний переклад, який цілком відповідав синодальному тексту Біблії російською мовою, при цьому пояснення мали бути простими й короткими. На третьому етапі переклад виконували вже самі учні – так їх готували до читання в Церкві. Найуспішніші, за роз'ясненням Святійшого Синоду, після попередньої підготовки та іспитів допускалися до читання годин, шестипсалмія і навіть Апостола. Через слабку розробленість у тогочасній навчальній літературі методики початкового навчання з церковнослов'янської мови монастирським навчальним закладам рекомендувалися спільні уроки для середнього та старшого відділень (у молодшому цю дисципліну не вивчали). Заняття відбувалися так: учениця читала вірш і перекладала його, для чого вона мала знати всі граматичні та лексичні правила; якщо їй це не вдавалося, на допомогу приходила однокласниця. Мета такого прийому – активація дитячої самостійності та концентрація уваги, що сприяло міцності засвоєння знань. Це вважалося головною умовою успіху у викладанні цієї дисципліни (Правила и программы для церковно-приходских школ и школ грамоты, 1898).

Російська мова вважалася найскладнішим предметом монастирського жіночого закладу освіти. У кожній групі на неї відводилися по шість годин на тиждень. Заняття мали на меті: навчити дітей швидко, виразно та з розумінням читати, правильно писати і викладати свої думки; дати початки знань з граматики; збагатити учнівський запас слів та виразів – через заучування напам'ять та осмислене засвоєння поетичних творів, доступних для них за змістом і викладом. На уроках учитель навчав школярів техніці читання, викладав правила правопису, вчив робити розбір речення на слова, слів – на склади і складів – на звуки, знайомив з граматиною, задавав орфографічні вправи у вигляді переписування текстів з книг, диктантів та переказу (із запитаннями і без них). У книгах для читання (читанках, хрестоматіях) містилися, як правило, тексти повчального змісту (Сборник методических разъяснений по предметам, преподаваемым в школах ЦП и грамоты, 1900). У старшій групі діти читали тексти на історичні та географічні теми. Початкова школа була покликана розвивати здорову допитливість, любов до читання, виховувати моральність, чому й сприяли уроки російського читання. При цьому, з метою релігійно-морального виховання учениць, учитель підбирав для своїх підопічних відповідні тексти – про велич правди і добра, істинно християнське життя, любов до батьків, про самовіддані та гідні наслідування вчинки (Сборник методических разъяснений по предметам, преподаваемым в школах ЦП и грамоты, 1900).

При вивченні російської мови вихованок орієнтували не стільки на грамотне письмо, скільки на охайність робіт і каліграфію, бо виконання цих

вимог вважалося засобом естетичного виховання жіноцтва. Письмові роботи при цьому зводились до каліграфічного списування текстів переважно релігійного змісту, щоб «не домішалося щось зайве чи непотрібне» (Сведения о церковно-приходских школах и школах грамоты в 1900 г., 1900). Як і перелічені вище предмети, уроки з каліграфії велися одночасно в усіх трьох групах. За програмою монастирського жіночого закладу освіти, на цю дисципліну відводилося шість годин на тиждень. Багато часу й уваги приділялося молодшому відділенню, де на уроках дітям пояснювали елементарні правила: як сидіти при письмі, як має лежати зошит, як тримати перо. Перш ніж приступити безпосередньо до письма, вчитель вправляв наймолодших школярів у малюванні, написанні букв слов'янського і гражданського друку. Букви вивчалися по сітці, що складалася з горизонтальних і похилих ліній. Для вироблення гарного почерку весь матеріал писали прописом. Програма двокласної школи рекомендувала більш систематичні вправи для формування навичок техніки письма, ніж у однокласних (Сборник методических разъяснений по предметам, преподаваемым в школах ЦП и грамоты, 1900).

Окремої уваги заслуговує викладання арифметики в монастирському жіночому закладі освіти, що відбувалося за новою програмою. У пояснювальній записці про цю дисципліну говорилося: «Навчання дітей обчисленню мало на меті навчити їх виконувати дії над числами, розвинути у них навик і застосувати його до розв'язання задач із життєвого побуту». Головне місце в програмі відводилося усному рахунку. Заняття розпочиналося з навчання дітей лічбі до 10-ти на предметах (кубиках, сірниках, прутиках). Найкращим посібником при вивченні нумерації були рахівниці: вважалося обов'язковим навчити дітей виконувати на них додавання та віднімання, оскільки це мало велику практичну користь (Сборник методических разъяснений по предметам, преподаваемым в школах ЦП и грамоты, 1900). Після того як діти міцно засвоювали прості математичні поняття «додати» і «відняти», переходили до задач: спочатку на одну дію, а згодом – до таких, які вимагали двох, трьох і навіть чотирьох дій. Розв'язуючи їх, вихованки придбавали навичку до правильного висновку. Внаслідок цього у кінці навчального року вони могли здійснювати обчислення в межах 500 або 1000 без допомоги олівця та паперу. На думку церковно-шкільних діячів, арифметика апріорі погано розумілася представницями жіночої статі та була їм мало потрібною в реальному житті, а тому витратити на цю науку багато часу вважалося недоцільним (Сведения о церковно-приходских школах и школах грамоты в 1900 г., 1900). Більше уваги приділялось російському читанню, але ці уроки, як правило, «пропонувалося» присвячувати слуханню статей і оповідань із Закону Божого та історії Церкви. Підручники, офіційно схвалені для використання в початкових навчальних закладах, ідеологи

церковної школи вважали непридатними для читання в жіночих церковних школах, бо вони нібито містили мало потрібної дівчатам інформації. Корисним для учениць вважали лише знайомство з публікаціями релігійного і практичного характеру, а не з літературними текстами, що могли розбестити юну свідомість прикладами світського гріховного життя.

Кількість учениць у монастирських жіночих закладах освіти зростала щороку. Діти, які виховувались і навчалися у таких школах, відповідним чином впливали на своїх батьків і знайомили їх з отриманими знаннями, зокрема про Бога, церковну службу, моральність та добрі звичаї. Отже, мав місце зворотній вплив релігійно-морального виховання підростаючого покоління на покоління старші. Він проявлявся в тому, що батьки, буваючи в храмі, більше цікавилися тим, що там читалося, співалося і проповідувалося – і більше розуміли почуте й побачене. Було помічено тенденцію, що батьки учениць духовних навчальних закладів частіше відвідували Церкву, більш свідомо відстоювали служби, привчалися молитися вранці та ввечері, регулярно говіти і причащатися. Наближення підростаючого покоління і взагалі народу до церкви та Бога – через «просвітлення розуму та серця» вірою і християнською мораллю, підвищення релігійно-морального рівня свідомості – все це можна було розцінювати як прямий наслідок успіхів виховання та навчання в духовній школі, і навпаки: там, де ця школа була не на висоті, спостерігався занепад релігійного життя з усім, що з цього випливало.

Навчальний план монастирських жіночих закладів освіти ґрунтувався на загальноновизнаних у той час засадах: на релігії та гуманістичних і реалістичних елементах освіти. Першочергову роль і панівне становище посідала релігія, оскільки апологети духовної освіти вважали, що цінність останньої полягає не у пізнанні, а у добрій волі, не в нагромадженні знань, а у формуванні цілісних та сильних, моральних характерів. Тому обсяг навчального матеріалу з кожної дисципліни був визначений особливими програмами, які продукував і утверджував Святійший Синод. Виховна мета полягала в тому, щоб викликати у вихованок інтерес до навчання як такого, інтерес, який би спонукав їх до особистої активної участі в навчальному процесі. У шкільному курсі духовних навчальних закладів основою навчання була релігія та мораль, оскільки школа була покликана нести в народні маси всі ті блага, якими збагатило цивілізацію християнство і які вона, школа, мала берегти й передавати від одного покоління до іншого.

Як уже згадувалося, викладання у монастирських жіночих закладах освіти велося за програмами, навчальними посібниками і книгами, які були чітко визначені для цієї мети Правлячим Синодом і служили надійним дидактичним та методичним керівництвом для початкуючих заоновчителів і вчителів. У цій літературі вказувалося значення дисципліни, її обсяг і взаємопов'язаність з іншими, виховна мета, а також давалися певні рекомендації щодо їх

викладання. У Циркулярі Училищної ради при Святійшому Синоді від 21 травня 1891 р., який підтверджувався єпархіальними училищними радами, вказувалося, що для всіх монастирських жіночих закладів освіти використання навчальних видань, схвалених вищеназваною радою, є обов'язковим. Тільки такі видання могли бути придбані за кошти, що виділялися навчальним закладам із коштів Синоду та із сум губернських земських зборів. Схвалені до використання приватні видання – з тих дисциплін, навчальні книги з яких Училищна рада ще не видала, а також видання, що виписувалися для продажу школам, могли бути придбані за місцеві кошти (Циркуляр Училищного совета при Св. Синоде. Санкт-Петербург, 1891, с. 15).

Синодом рекомендувалися, переважно, книги релігійного змісту, зокрема підручники з російської мови Д. Богоявленського та В. Одинцова, створені спеціально для монастирських навчальних закладів. Саме для церковних шкіл було видано буквар, а також складено посібник про життя Ісуса Христа в запитаннях та відповідях («Краткая история жизни Господа нашего Иисуса Христа в вопросах и ответах»). Крім того, дітей навчали за книгами М. Ільминського «Учебный часослов» і «Учебный псалтырь» («Навчальний часослов», «Навчальний псалтир»), в яких роз'яснювалися основи та принципи церковної орфографії, а також «Обучение церковнославянскому чтению» («Навчання церковнослов'янському читанню») – з молитвами та поясненнями церковнослов'янських форм та слів. Характер цих підручників засвідчував важливість ознайомлення учнів з церквою з малих років, а незаперечна цінність цих книг полягала в тому, що автор прагнув подати в них систему церковнослов'янської орфографії.

Проте одних знань релігії та християнських чеснот було недостатньо для досягнення мети духовно-морального виховання молоді, адже істини християнської віри мали бути досягнуті не лише розумом, а й серцем і визначати життя й усю поведінку учнів. Для цього слід було відповідним чином влаштувати й саме монастирське життя та завести в обителі та школі такі порядки, за яких усі вихованки мали виконувати цілком конкретні релігійно-моральні обов'язки і через них поступово зміцнювалися в добрій поведінці, що відповідає б духу християнства.

Для успішності навчання та виховання необхідною умовою була підтримка належного порядку. Дисципліна в монастирських жіночих закладах освіти була важливим виховним чинником. Належна дисципліна виявлялася не лише в дотриманні зовнішнього ладу в школі, а й у хорошій поведінці учнів: у слухняності, старанності, акуратності в заняттях, врешті, в добрих успіхах у навчанні. Засоби підтримки та виховання дисципліни були різні: особистий приклад учителя, вироблення звичок, навчальний процес, змагання, нагороди та покарання. При цьому метою було довести до свідомості вихованок та закріпити в них розуміння того, що вони повинні не порушувати встановлені в

школі правила не під страхом покарання, а через моральні спонуки, щоб дисциплінарні вимоги поступово ставали потребою дитячої натури.

Головною передумовою успіху в цій справі був шкільний учитель, а саме моральні, розумові та зовнішні його якості і риси. У монастирських закладах освіти гаслом було: «Шлях настанов – довгий і малокорисний, шлях прикладу – короткий і дієвий». Звідси другою істотною умовою підтримки та прищеплення дисципліни була постановка вчителями шкільної справи на практиці, що безпосередньо залежало від професійного рівня викладачів, адже, як говорив видатний німецький педагог А. Дістервег, «хто вміє добре вчити, той може добре вести й дисципліну» (Дістервег, 1981, с. 354). Отже, від цього вміння залежав і порядок, зокрема на уроках. Тому увага вчителя під час занять зверталася передусім на те, щоб зацікавити вихованок темою та змістом заняття, а це досягалося жвавим веденням класної роботи і постійною стимуляцією дитячої активності. Подаючи так навчальний матеріал, вчитель привчав своїх вихованців і до порядку під час уроків – і вони приходили на них охоче й радісно (Дістервег, 1981, с. 400).

Надійною запорукою монастирського порядку вважав авторитет учителя та любов учнів до нього і державний апологет духовної освіти К. Победоносцев. На його думку, для досягнення поваги та любові своїх вихованок вчитель повинен «впливати на учнів не гнівом і жорстокістю, а ласкавістю і страхом, пристосовуватися на уроках до сил і розуміння кожного» (Победоносцев, 1901, с. 79). Але при цьому вчитель зобов'язаний пам'ятати й дотримуватися настанов апостола Павла, які він давав батькам: «не дратуйте своїх дітей, а виховуйте їх у послухові й навчанні Господнім» (Біблія, 1988, Еф. 6 : 4). Щоб діти не надто втомлювалися на уроках, ставилися певні вимоги й до самих занять: вони мали бути не надто довгими й не надто короткими; важчі предмети в розкладі слід ставити так, щоб у дітей ще «була свіжість розумових сил» (Положение о женских училищах 1860 г., 1862, с. 541), а на час стомлення бажано планувати уроки з «легших» дисциплін; під час викладу матеріалу не слід захоплюватися тільки поясненнями, необхідно перериватися, робити опитування.

Загалом виховання в монастирських жіночих закладах освіти здійснювалося методами, відомими й у світській педагогіці, але в конкретному, практичному вимірі вони наповнювалися іншим змістом – відповідно до мети та завдань саме православного виховання. Суттєва особливість застосування цих методів – одночасне залучення до виховання всіх здібностей душі: розуму, волі та почуттів. Зокрема церковна педагогіка розглядала і схвалювала такі методи: переконання, позитивний приклад, настанова, нагадування, попередження, прохання, привчання до чогось (посилення волі) та ін. До виховних засобів також належали нагороди (відзнаки) та покарання. Останніми вважалися: покарання поглядом, знаком,

жестом; покарання словом: зауваження чи попередження, яке висловлювалось наодинці, щоб товариші не були свідками; покарання справою: стояння за партою або біля столу вчителя, позбавлення якого-небудь задоволення (Положение о женских училищах 1860 г., 1862, с. 544).

Однак незмінні, найбільш надійні та сильні засоби морально-етичного виховання підростаючого покоління забезпечувала релігія та Церква. Центральне місце надавалося формуванню в дітях почуття «страху Божого», яке виражалось у відчутті повсюдної присутності Бога, побоюванні образити Його негідними вчинками. Цей страх водночас мав бути сповнений любові, оскільки вважалося, що саме страх Божий є початком мудрості та її вінцем, і лише потім свою велику позитивну роль відіграють добрий приклад та відповідне товариство й оточення. Застосування того чи іншого виховного методу в монастирських жіночих закладах освіти диктувалося турботою про розвиток у вихованок почуттів, які були «похідними» від страху Божого: морального обов'язку, сумлінності, правдивості, стриманості, покори, скромності, дружелюбності у стосунках, а також формування добрих навичок у праці (Положение об управлении женскими учебными заведениями, 1845, с. 24). Вважалося, що почуття морального обов'язку – природжена якість людини, але вона може слабшати і пригнічуватись. Тому її необхідно зміцнювати змалку, щоб дитина привчалася підпорядковувати свою волю закону і слухняно виконувати свої обов'язки – щодо Бога, людей і себе самої. За офіційною версією, в школах застосовувались переважно «м'які, гуманні, розраховані на чутливість душевну» заходи виховного впливу, що мали «не стільки каральний, скільки випереджальний (профілактичний) характер» (От совета 1-го Киевского женского училища духовного ведомства, 1911, № 29. С. 584). Основними дисциплінарними заходами визнавалися: зауваження, переконання, легка і сувора догана, позбавлення права брати участь під час перерв у дитячих іграх та забавах, стояння «на ногах» за лавкою, залишення в школі після уроків (але не більше, ніж на годину) (Маутнер, 1856, с. 127).

Особливу увагу монастирські жіночі заклади освіти звертали на фізичне виховання. У навчально-методичних посібниках для організаторів і вчителів шкіл роз'яснювалося, що «для тілесного благополуччя вихованців, перш за все, слід піклуватися про відповідне влаштування шкільного приміщення і пропорційний розподіл більш чи менш складних уроків» (Маутнер, 1856). Наголошувалось також на необхідності вчасного провітрювання класних кімнат, створення оптимального температурного режиму та нагляду за чистотою зовнішнього вигляду вихованок. Рекомендувалось заводити в класах, крім відомих «штрафних лав», ще й спеціальні «лави брудних», проводити бесіди про умови догляду за людським тілом та ін. (Маутнер, 1856, с. 170). Однак, жодних фізичних вправ церковна школа не практикувала – окрім покарання стоянням за спізнання. Естетичне та морально-етичне

виховання здійснювалося через відповідне викладання навчальних дисциплін та організацію позашкільного життя. Однак позашкільний нагляд покладався на батьків, які зобов'язані були контролювати виконання своїми дітьми всіх християнських обов'язків, регулярне відвідування школи, сумлінне виконання домашніх доручень тощо.

У ході дослідження, виявлено і проаналізовано досвід діяльності навчальних закладів при жіночих монастирях України, де духовно-моральне виховання займало найвищий щабель у навчально-виховній роботі.

Великий унесок у монастирську освіту здійснило училище для дівчат-сиріт духовного звання (офіційно відкрите у 1844 р.) при Одеському Михайло-Архангельському монастирі. Синодом був затверджений Статут монастиря, складений архієпископом Херсонським Гавриїлом, до якого вперше були включені правила виховання дівчат-сиріт духовного звання у монастирі. За різних часів керівницями училища при обителі були ігумені *Софія*, *Тавіфа*, *Сусанна*, *Миронія*, *Архелая*, *Рафаїла*. Проте, найбільший унесок у освіту дівчат монастиря зробила ігуменя *Софія (Стефаніда Василівна Ступина (1817–1909 рр.))*, в якому була настоятелькою протягом 44 років (Цакни Н., 1894, с. 35).

У Статуті Одеський Михайло-Архангельський монастир був названий «виховною обителлю», в якій дозволялося приймати дівчат не молодше 7-ми років і не старше 12 років. Власне училище було розраховане на 50 безкоштовних місць для доньок священників, дияконів і пономарів та на 10 платних місць, по 60 рублів срібла щорічно за кожне місце. В училище дівчата зараховувалися з дозволу єпархіального архієрея. При зарахуванні вихованок, надавалася перевага круглим сиротам, молодшим донькам священників, і тільки потім дияконів і пономарів. При влаштуванні, батьки чи опікуни дівчинки мали надати свідоцтво про хрещення, щеплення від віспи і характеристику місцевого благочинного. Дівчата, що вступили на платній основі, підлягали загальним правилам і до самого випуску не мали права виходити за межі монастиря. Дівчата, яким виповнювалося 17 років, мали випускатися із монастиря з передчасною домовленістю з архіпастирем, який повинен був знати їх подальшу долю. Тому ігуменя монастиря разом із головною наставницею, щорічно зобов'язана була надати єпархіальному архієрею іменний список тих, кому залишилося до випуску один рік, з характеристикою душевних якостей і розумових можливостей. У свою чергу, єпархіальний архієрей мав подбати про пошук нареченого із числа семінаристів, які закінчили курс навчання (Лобода А. М., 1902).

Для молодших вихованок, які вступили до монастиря на виховання не старше 7-ми років, призначався 10-ти річний курс навчання, для 12-ти річних – шестирічний. Курс навчання складався з наступних предметів: російська і слов'янська граматики, чистописання з малюванням, Закон Божий, вивчення катехізису, священна історія Старого і Нового Завіту, пояснення божественної

літургії, читання псалтиря і тлумачення Євангелія, церковний простий і нотний спів, арифметика, загальні поняття про історію і географію, жіноче рукоділля. Щорічно влаштовувався іспит в присутності архіпастиря, почесних духовних осіб, місцевого керівника і благодійників із різних станів. По завершенню іспиту оголошувався збір грошей на придане вихованкам-нареченим (Про підсилення «жіночого виховання», 1838, арк. 9).

Всі учительські посади займали монахині або послушниці без участі світських учителів. Російську граматику, тлумачення священних і церковних книг, загальну історію і географію викладали монастирські священники. Вихованки монастиря мали дотримуватися постів і відвідувати церковні служби в недільні і святкові дні, а також в інші дні на розсуд настоятельниці. З 15 років їх навчали домашньому господарству, також по черзі вони доглядали за хворими сестрами в монастирській лікарні. Вихованки носили форму не яскравого кольору. В спальнях вони розміщувалися по віку, а в класах займали місця відповідно поведінці і успіхам. Монастир мав свою бібліотеку. В навчанні рукоділля особливу увагу приділяли пошиттю одягу із шерсті та шовку, плетінню панчіх і іншим роботам, корисним у майбутньому сімейному житті. Для керування училищем засновувалася рада, до складу якої входили ігуменя, головна наставниця, монастирський священник і скарбник. Монастирське сільське господарство, яке складалося із приморського подвір'я і монастирського хутора, забезпечувало харчуванням сестер і вихованок монастиря. Сюди входили: лісові розплідники, плодові дерева, виноградники, зернові, огородні культури (капуста, картопля, огірки тощо), відбірне стадо корів на одному з хуторів і три дійні корови при монастирі для вживання молочних продуктів дітям (Про підсилення «жіночого виховання», 1838, арк. 18).

Так, для духовно-морального виховання дітей багато зробила ігуменя Козельщанського жіночого монастиря *Олімпіада (Олена Андріївна Дмитрієва, 1834–1915 рр.)*. У середині 90-х років XIX ст. при Козельщанському монастирі діяло два монастирських заклади освіти: для хлопчиків і, зразковий двокласний, для дівчат. При обителі працювали майстерні, аптека, було кілька інших допоміжних споруд, тому, крім рукоділля, вихованки навчалися й іншим практичним справам. Так, учениці 2-го класу для опанування домашнього господарства щодня прали та прасували свою білизну, брали участь у приготуванні обіду та випіканні хліба, прислужували в їдальні під час сніданку та обіду. Також дівчата навчалися кресленню (один урок на тиждень у 1-му класі) та малюванню (три уроки в 2-му класі), що готувало їх до навчання в монастирській школі іконопису (Програма рукоделія для женских церковно-приходских школ, 1901).

Високоосвічена і вимоглива ігуменя Олімпіада володіла рідкісним даром слова, глибоко й дієво переймалася потребами інших людей. Тож дуже багато зробила для розширення благодійної діяльності свого монастиря та розвитку

місцевої освіти. Деякі випускниці монастирського закладу освіти, після незначної додаткової підготовки, здавали іспити на звання народної вчительки, а також могли продовжити навчання в єпархіальних училищах чи гімназіях. У 1902 р. монастир прийняв під свою опіку ще одну школу – на хуторі Омельничий, за три версти від Козельщини. З часом при обителі почали навчати також ремеслам. Ігуменя дбала не лише про навчально-виховний процес, а й про умови навчання, тож розбудова школи продовжувалася: у 1912 р., коли в закладі налічувалося загалом 75 учнів, для неї спорудили нове приміщення. Плата за навчання була доступною, а дітей бідняків монастир повністю брав на своє утримання. На початок першої світової війни в Козельщанському навчальному закладі навчалось 40 дівчат (Жук В. Н., Сердюк Г. Д., 1992).

В основу педагогічної діяльності ігуменя Олімпіада поклала виховання в ученицях ввічливості, шанобливості перед старшими, доброзичливого ставлення до подруг, ласкавості й поблажливості до молодших і слабших. Грубість, гнів чи мстивість у взаємостосунках вихованок терпляче, але твердо викорінювалися, а брехня та недобросовісність негайно викривалися. Особливо важливим у духовно-моральному вихованні вважалося привчання до щирості, до подолання егоїзму та безвідповідальності. Ігуменя Олімпіада вважала, що повсякденне життя монастирських підопічних має бути сповнене релігійним духом і кардинально відрізнятися від життя учениць світських шкіл. Тому шкільний режим дня відповідав монастирському: о 8-й ранку – молитва для учениць, що жили в гуртожитку, о 9-й – для «приходящих» вихованок. Кожен урок починався і закінчувався молитвою. Відвідування церковних служб – строго обов'язкове для всіх (у храмі учениці співали в хорі, а старшокласниці брали участь у загальному читанні) (Жук В. Н., Сердюк Г. Д. 1992).

Усі навчальні дисципліни викладалися згідно з «Правилами для двокласної церковнопарафіяльної школи при Козельщанській Різдва-Богородичній жіночій монастирській громаді», складеними на основі програм для церковнопарафіяльних шкіл. Щотижневий розклад уроків складав законовчитель разом з учительками і подавав на розгляд єпархіальній училищній раді, після чого його затверджував єпископ. Кожного дня планувалося чотири уроки до обіду, чотири години після обіду – на заняття з рукоділля та шість 30-хвилинних уроків церковного співу. Заняття з рукоділля здійснювалися за програмою, складеною начальницею громади та затвердженою єпархіальним архієреєм. Дівчата та вчителі мали можливість читати багато літератури, адже в школі була бібліотека, яка поділялася на вчительську та учнівську (Правила для двухклассной церковно-приходской женской школы при Козельщанской Богородице-Рождественской женской общине, 1889, с. 995).

Будучи палкою проповідницею християнської любові до ближнього, ігуменя Олімпіада була люблячим учителем і на практиці: «Люби дітей щиро, і діти полюблять тебе... Учитель повинен не лише любити дітей, а й разом з тим любити істину і добро, намагатися прищеплювати любов до них і в дітях» (Жук В. Н., Сердюк Г. Д., 1992). Великого значення вона надавала християнському вихованню особистості, вважаючи це також необхідною умовою педагогічної підготовки і самого вчителя: «Можна сказати, що сучасна педагогіка, якщо не встигла цього цілком досягти, то, у крайньому разі, прагне визнати верховні права розуму, добра, любові, волі для себе обов'язковими та побудувати викладання на засадах самодіяльності, морального обов'язку і любові» (Жук В. Н., Сердюк Г. Д., 1992).

Тож, як переконує дослідження, жіночий заклад освіти при Козельщанському монастирі відіграв важливу роль у формуванні духовно-моральної культури своїх вихованок, наданні їм початкової освіти, підготовці як до вчительської діяльності, так і до майбутнього подружнього життя в душі православної віри.

Отже, основними пріоритетними аспектами змісту підготовки у жіночих монастирських школах були: морально-релігійний (вивчення дисциплін духовного циклу (Закон Божий, церковний спів, церковна історія, церковнослов'янська мова та ін.); участь у благодійних заходах, релігійних святах; читання духовних книг; молитва; служіння (заняття з послуху); догляд за хворими та ін.); трудовий (заняття з ремісництва (ткацтво, вишивання, швацтво, в'язання й ін.) та сільського господарства; участь у приготуванні обіду та випіканні хлібу; прислуговування в їдальні під час сніданку та обіду; прання і прасування власної білизни та ін.); естетичний, морально-етичний (вивчення дисциплін (церковнослов'янська мова, російська мова, каліграфія, читання, історія та ін.); заняття рукоділлям, живописом; розучування старовинних колядок, щедрівок, історичних пісень; участь у літературних вечорах, вокально-літературних ранках; охайне письмо і каліграфія на уроках мови та ін.); фізичний (дотримання дисципліни, режиму життя у монастирі, особистої гігієни; гра в м'яча, крокет; прогулянки в місто чи його околиці; відвідування шкільного саду та ін.). Враховуючи домінування релігії і церкви, як провідних засобів виховання, особливістю розумового розвитку була орієнтація не на засвоєння дівчатами певної суми знань, а на правильний розвиток їх «внутрішнього єства», центром якого є серце. Тож, уважалося, що, здобуваючи освіту, жінка має одержати ґрунтовні знання про життя і моральну досконалість.

Головними принципами підготовки дітей у цих закладах освіти були: виховні – християнська духовність і педагогічна мораль, гуманізм і любов до Бога та ближнього, всебічний і гармонійний розвиток тощо; дидактичні – єдність теорії і практики, наочність, міцність, наступність, послідовність знань, зв'язок із життям, практична спрямованість, єдність навчання і

виховання, самостійність, індивідуальний підхід, урахування вікових особливостей тощо.

Підсумовуючи дане дослідження, з'ясовано, що особливостями духовно-морального виховання дітей у жіночих монастирських закладах освіти були: превалювання виховних цілей над дидактичними, «навчання потрібне для виховання»; міцний зв'язок між школою і монастирем, пронизаний релігійною дисципліною, що включала наuczіння (безпосереднє засвоєння дитячим серцем істин віри, що переходить у любов і надію) і справу (виконання морального закону і вимог віри, послух Церкві за совістю та обов'язком), виховання на принципах Православ'я і народності; домінування предметів духовного циклу над природничо-математичними; поєднання в методиці викладання педагогічних напрацювань вітчизняних світських та церковних педагогів; посиленна духовна праця вихованок, тісне поєднання праці й освіти; опір на засади «християнської психології», врахування пережитого внутрішнього духовного досвіду. Основними методами у духовно-моральному вихованні дітей були: роз'яснення і навіювання конкретних моральних норм і правил; переконування і пояснення; прохання і привчання; дотримання режиму життя у монастирі (контролювання міри і часу вживання їжі, дотримання постів, підпорядкування тіла духові); залучення до практичної діяльності і праці; унаочнення морально-виховного авторитету православних святих і позитивний приклад вчителів; схвалення моральних учинків; заохочення до моральних і осуд недостойних учинків; покарання поглядом, жестом, знаком, словом, справою.

Список використаних джерел:

1. Амвросий (Ключарев; архиепископ). Полное собрание проповедей с приложениями. Т. 1–5. Харьков, 1902–1903. Т. 2. 986 с.
2. Белявский Ф. О реформе духовной школы : в 2-х ч. Ч. 2. Санкт-Петербург : Синод. типография, 1907. 287 с.
3. Библия. Москва : Типогр. Московской Патриархии, 1988. 1233 с.
4. Ванчаков А. М. Заметки о начальной церковной школе. 2-е изд. Санкт-Петербург, 1908. 85 с.
5. Волынские епархиальные ведомости. От совета 1-го Киевского женского училища духовного ведомства : Информ. сообщ. о плате за проживание в общежитии. Житомир. 1911. № 29. С. 584.
6. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Москва, 1981. С. 353–416.
7. Дмитриевский А. А. Недостатки современного уставно- религиозного воспитания и причины их породившие. Киев : Изд. Киев. религ.- просвет. общества, 1901. 32 с.
8. Ильминский Н. И. Избранные места из педагогических сочинений, некоторые сведения о его деятельности и о последних днях его жизни. Казань : Типолитогр. Императ. ун-та, 1892. 135 с.

9. Жук В. Н., Сердюк Г. Д. Перлина Козельщини. Полтава : Астрей, 1992. 38 с.
10. Знаменский А. (архиепископ). Опыт воспитания в первых его понятиях и правилах. Санкт-Петербург : Типогр. И. Иоаннесова. 1821. 68 с.
11. Изборник 1076 г. Москва : Наука, 1965. 1090 с.
12. Лобода А. М. О системе воспитания учащихся. Черновые записки разными почерками. Институт рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. Ф. XXXVII. Спр. 22. 1902.
13. Маутнер А. В. Руководство к правильному физическому и нравственному воспитанию. Санкт-Петербург, 1856. 236 с.
14. О христианском воспитании как пути спасения. Институт рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. Ф. 160. Спр. 905. 1907. С. 1–9.
15. Ососков А. В. Начальное образование в дореволюционной России (1861–1917). Москва : Просвещение, 1982. 208 с.
16. Победоносцев К. П. Ученье и учитель: пед. заметки. Москва, 1901. 115 с.
17. Положение о женских училищах 1860 г. Полное собрание законов Российской империи. Собрание 2-е. Т. XXXV. Отделение 1. Санкт-Петербург, 1862. № 35780. С. 532–570.
18. Положение об управлении женскими учебными заведениями. Санкт-Петербург, 1845. 35 с.
19. Правила для двухклассной церковно-приходской женской школы при Козельщанской Богородице-Рождественской женской общине. *Полтавские епархиальные ведомости*. 1889. № 24. С. 992–999.
20. Правила и программы для церковно-приходских школ и школ грамоты / Училищ. совет при Св. Синоде. 4-е изд. Институт рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. Ф. XXXVII. Спр. 176. Санкт-Петербург, 1898. 132 с.
21. Правила и программы для церковно-приходских школ и школ грамоты / училищ. совет при Св. Синоде. 4-е изд. Санкт-Петербург, 1898. 132 с.
22. Про підсилення «жіночого виховання» у Київській, Подільській і Волинській губерніях, про відкриття зразкових жіночих пансіонів. Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. Ф. 707. Оп. 4. Спр. 55. Арк. 1-46. 1838.
23. Программа рукоделия для женских церковно-приходских школ. *Полтавские епархиальные ведомости*. 1901. № 17. С. 423–427.
24. Программа учебных предметов для церковно-приходских школ. *Церков. вестн.* Санкт-Петербург, 1886. 37 с.
25. Рачинский С. А. Из заметок сельского учителя. Санкт-Петербург, 1889. 23 с.
26. Руководственные для православного духовенства указы Святейшего Правительственного Синода. 1721–1878 г. Москва : Типогр. М. Н. Лаврова и К. Леонтьевский переул., д. № 14, 1879. 500 с.
27. Румянцева В. С. Школьное образование на Руси в XVI–XVII в. *Советская педагогика*. 1983. № 1. С. 105–110.
28. Самойлович И. Устройство начальных школ для девочек. Народное образование. Т. 2, кн. 1. Санкт-Петербург, 1901. С. 8–25.

29. Сборник методических разъяснений по предметам, преподаваемым в школах ЦП и грамоты. 2-е изд. Санкт-Петербург, 1900. 331 с.
30. Сведения о церковно-приходских школах и школах грамоты в 1900 г., Державний архів Харківської області (ДАХО). Ф. 40. Харківська духовна консисторія, 1749–1918 рр. Оп. 70. Спр. 764. 1900 р., 44 арк.
31. Смирнов П. А. Народное образование и церковно-приходская школа. Санкт-Петербург, 1899. 126 с.
32. Соколов А. Ф. Первые уроки церковно-славянского языка : практ. учеб. для низших училищ и приготов. кл. сред. учеб. заведений. 14-е изд. Москва : Типолитограф. Кушнерева, 1914. 163 с.
33. Соловков И. А. Начальное образование в России второй половины XIX – начала XX века. Москва, 1993. 190 с.
34. Сумароков П. И. Собрание правил, законоположений и распоряжений Св. Синода о ЦПШ и школах грамоты. 2-е изд. Вятка, 1893. 87 с.
35. Титов Ф. И. Алфавитная книга содержащая списки монастырей и некоторые сведения о них, 19 в., Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. Ф. 175. Спр. 38. 1909.
36. Указ Синода об учреждении при женских монастырях учебных заведений для дочерей священнослужителей. ЦДІАК України м. Київ, ф. 127. оп. 798. спр. 207. 1868 р. 2 л.
37. Харлампович К. В. Малороссийское влияние на великорусскую церковную жизнь. Казань : Изд. кн. маг. М. А. Голубева, 1914. Т. 1. 878, LXVI с.
38. Цакни Н. Задачи женского образования. Наблюдатель. 1894. № 2. С. 35.
39. Циркуляр Училищного совета при Св. Синоде. Санкт-Петербург, 1891. 21 с.

Розділ 2

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ: МЕТОДОЛОГІЧНА І ПРАКТИЧНА ПЛОЩИНИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ

§ 2.1. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Тетяна Бондаренко

Суспільство сьогодення зі своїми нормами, культурою, формою існування в цілому повинне відповідати вимогам часу. Прийшло усвідомлення того, що дітей слід навчати по-новому, а перевірені століттями методи навчання та виховання не дозволяють достатньою мірою забезпечити успішну адаптацію випускників до життя в сучасному суспільстві. Тому пріоритетним завданням освітньої галузі (зокрема закладів загальної середньої освіти), як домінанти у формуванні нової генерації та нових суспільних постулатів, стає кардинально новий тип ведення навчальної діяльності. Як результат втілення всіх нових сучасних підходів – випуск зі школи компетентної особистості, об'єктивної, тверезо мислячої, креативної, обізнаної в різних сферах та галузях.

Розвиток інформаційного суспільства сьогодення, процеси комп'ютеризації та діджиталізації усіх сфер людського буття пришвидшують і до того мінливі реалії життя світу в цілому та змінюють пересічного громадянина осібно, змушують шукати нові підходи до його теоретичного тлумачення та практичні шляхи раціонального втілення. Загалом стрімкий розвиток цивілізації з притаманними їй особливостями інформаційно-комунікаційного характеру змушують «комп'ютеризувати» та «діджиталізувати» усе довкола.

Ще два десятки тому згадані дефініції були зовсім незрозумілими. Термін «*комп'ютеризація*» (як процес швидкого застосування комп'ютерної техніки в різних галузях життя, широкого запровадження комп'ютерів в усі сфери діяльності людини) ще більш-менш фігурувала в літературі, тоді як «*діджиталізація*» (як явище цифрової трансформації суспільства, переведення усієї інформації у цифровий формат та проникнення інноваційних

технологій в усі сфери людського буття) і зовсім було незрозумілим. Тепер же вони на вустах кожного другого.

«Діджиталізація» (зустрічаємо й «дигіталізація») походить від англійського «digitalization» і в перекладі означає «оцифрування», «оцифрування», «цифровізація», або ж «приведення в цифрову форму» (К. Купріна та Д. Хазанова) [21]; «пов'язаний із тенденцією приведення в електронний вигляд найрізноманітніших видів використовуваної людиною інформації процес, умовно названий дослідником “оцифруванням буття”» (О. В. Халапсіс) [45].

Найбільш вдалим, на наш погляд, прикладом діджиталізації в Україні є впровадження е-документу «Дія» – мобільного застосунку, єдиного порталу е-документування в галузі державних послуг, бренду цифрової держави в Україні. За допомогою цього мобільного додатку цифрові документи доступні повсякчас. Його розроблено і презентовано у 2019 році Міністерством цифрової трансформації України, що реалізує державну політику у сферах цифровізації, цифрового розвитку, цифрової економіки, цифрових інновацій, розвитку цифрових навичок та цифрових прав громадян [10].

17 травня 2021 року команда Мінцифри презентувала понад 10 нових послуг у Дії. Серед них: зміна місця реєстрації, сплата податків, заміна водійського посвідчення, реєстрація бізнесу, цифровий підпис та електронні петиції. Усе це онлайн, у декілька кліків. Просто, зручно, без зайвих нервів, чиновників та хабарів [47].

К. Маркевич говорить про повсюдне панування в наш час цифровізації як такої, оскільки: поєднання незначних затрат з наявними хмарними послугами знижує капіталовкладення, що необхідне для започаткування бізнесу; збільшується продуктивність та ефективність прийняття рішень; безкоштовний контент та послуги (через низькі граничні витрати): користувачі сплачують лише частину вартості, яка створюється в цифровій економіці; цифрові технології можуть використовуватися для створення унікальних продуктів, повністю адаптованих до уподобань клієнта [26].

На наше переконання, усі позитивні сторони процесу цифровізації зафіксовані у структурі діджитал-компетентності (Digital Competence (DigComp 2.0)), запропонованої у 2016 року ЄС, що складається з основних 5 блоків:

1. Інформаційна грамотність та грамотність щодо роботи з даними (уміння шукати, фільтрувати, оцінювати дані, інформацію та цифровий контент; вміння використовувати та управляти ними).

2. Комунікація та взаємодія (вміння спілкуватися через використання цифрових технологій; вміння ділитися інформацією завдяки використанню цифрових технологій; вміння контактувати із суспільством, користуватися державними та приватними послугами, взаємодіяти завдяки використанню цифрових технологій; володіння правилами поведінки та етикету в цифровому

середовищі; управління цифровою ідентичністю, тобто вміння створювати та управляти аккаунтами).

3. Цифровий контент (створення цифрового контенту; вміння змінювати, покращувати, використовувати цифровий контент задля створення нового контенту; обізнаність щодо авторських прав та політики ліцензування відносно даних, інформації та цифрового контенту; програмування, тобто вміння писати програмний код).

4. Безпека (вміння захистити пристрої та контент, знання заходів безпеки, розуміння ризиків та загроз; захист персональних даних та приватності; охорона здоров'я, тобто знання та навички для збереження свого здоров'я та інших з точки зору як екології використання цифрових технологій, так і ризиків, загроз безпеці громадян; захист навколишнього середовища, тобто розуміння впливу цифрових технологій на екологію, навколишнє середовище, з точки зору їх утилізації, а також їх використання, що може нанести шкоду, наприклад, об'єктам критичної інфраструктури і т. д.).

5. Вирішення проблем (вміння вирішувати технічні проблеми, що виникають із комп'ютерною технікою, програмним забезпеченням, мережами і т. д.; вміння визначати потреби та знаходити відповідні технічні рішення, підлаштовувати цифрові технології до власних потреб; креативне користування, або вміння завдяки цифровим технологіям створювати знання, процеси та продукти, індивідуально або колективно, з метою вирішення повсякденних життєвих та професійних проблем і т. д.; вміння самостійно визначати потребу в отриманні додаткових нових цифрових навичок) [46, с. 18–19].

Принагідно поговоримо і про поняття «*інформатизація*», що мимоволі згадується в контексті означених термінів.

У Законі України «Про Національну програму інформатизації» знаходимо наступне тлумачення: «*інформатизація*» – це сукупність взаємозв'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб громадян і суспільства на основі створення, розвитку й використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, які побудовані на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки» [14].

Погоджуємося з думками В. Лисенко, К. Самсонової про те, що інформатизація в усіх сферах діяльності людини дозволяє активно і широко застосовувати все багатство інтелектуального наслідування і уроків розвитку нашого суспільства. З цією метою все ширше розгортається використання інформаційних технологій в усіх сферах людської діяльності (проведення референдумів, опитування суспільної думки, впровадження інформаційних систем). Використання електронних систем в бібліотеках, музеях і створення

інтелектуальних відеоігор відкриває якісно нові форми творчого розвитку людини, збереження багатств вітчизняної та світової культури [22, с. 81–82].

Безперечно, згадані лексеми перетинаються у своєму лексичному полі з поняттям «*інновація*», котрому теж приділимо увагу.

Тлумачень поняття «інновація» є багато. Найчастіше в педагогіці його вживають у таких значеннях: 1) форма організації інноваційної діяльності; 2) сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем навчання й виховання з позицій особистісно орієнтованої освіти; 3) комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень [41, с. 13].

Як наслідок з'явилося поняття «інноваційна діяльність», котре Л. Даниленко розглядає як процес «...внесення нових елементів у традиційну систему, створення та використання інтелектуального продукту, реалізації нових оригінальних ідей у формі готового товару (послуги) на ринку; інноваційна освітня діяльність відповідно є процесом внесення якісно нових елементів в освіту» [33, с. 95]. У контексті педагогіки дефініцію розтлумачує І. Дичківська, яка вважає інноваційну педагогічну діяльність «...основою оновлення навчальних закладів, чинником розвитку освітніх систем». Результат її визначають структурні та змістові зміни в роботі закладу [11, с. 255].

Зазначимо, що, на жаль, кожна інновація несе в собі ряд проблем. Основна проблема гаджетів – це настільки стрімкий темп розвитку, удосконалення, що людина просто не має можливості вивчити всі їх можливості та оцінити зручність користування. Іншою проблемою є масовість продукції. Реципієнт просто губиться у варіаціях техніки та комп'ютерного забезпечення. В інтернеті стільки ресурсів, застосунків, що більшість людей не знає ні про переваги одних над іншими, ні про те, скільки і якими вони є. Хоча, по суті, усі вони базуються на одних засадах, є компіляцією здобутків інженерів і програмістів різних провідних компаній. Не слід забувати і про недостатню теоретичну, навчальну базу для всіх вікових категорій. У першу чергу, немає створеної спеціальної системи управління такого роду знаннями, тому ця проблема створює бар'єр для сприйняття новацій у галузі комп'ютерної техніки [4, с. 77].

Не могли оминати усі ці згадані процеси (комп'ютеризація, діджиталізація, інформатизація, інновація) освітню сферу. При цьому зазначимо, що вони зачепили як заклади загальної середньої освіти, професійно-технічні училища так й інститути, університети, академії. Ба більше, заклади дошкільної освіти, а також перепідготовки чи підвищення кваліфікації також не можуть існувати без інформаційно-комунікаційних технологій, використання комп'ютерної техніки задля провадження їхньої

ефективної роботи. Таким чином, бачимо, що процеси інформатизації, цифровізації, гаджеталізації стосуються усіх ланок освітньої сфери.

Нормативно-правова база як регулююча складова не могла оминати окреслені поняття стороною. Так, питання інформатизації в освіті зафіксовані в державних документах, які регламентують їх упровадження у роботу освітніх установ різних рівнів. Зокрема, серед цих документів можемо виокремити вже згаданий Закон України «Про Національну програму інформатизації» від 04 лютого 1998 року № 74/98-ВР, а також ряд інших Законів, осібно: «Про концепцію Національної програми інформатизації» від 04 лютого 1998 року № 75/98-ВР; «Про освіту» від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII) [15], «Про повну загальну середню освіту» від 18 березня 2020 року № 463-IX); Постанови Кабінету Міністрів України («Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») від 03 листопада 1993 року № 896, «Про затвердження Комплексної програми забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технічних дисциплін» від 13 липня 2004 року № 905); розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» від 14 грудня 2016 року № 988-р; Укази Президента України («Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 31 жовтня 2001 року «Про заходи щодо вдосконалення державної інформаційної політики та забезпечення інформаційної безпеки України» зі змінами, внесеними згідно з Указом Президента № 1431/2003 (1431/2003) від 13 грудня 2003 року, «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» № 1013/2005 від 04 липня 2005 року, «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» № 244/2008 від 20 березня 2008 року; «Про першочергові завдання щодо впровадження новітніх інформаційних технологій» № 1497/2005 від 20 жовтня 2005 року, «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» № 926/2010 від 30 вересня 2010 року); Накази Міністерства освіти і науки України («Про типові положення про атестацію педагогічних працівників» від 06 грудня 2010 року № 930, «Про внесення змін до Положення про дистанційне навчання» від 01 червня 2013 року № 660, «Про затвердження Змін до Положення про дистанційне навчання» від 14 липня 2015 року № 761); Державну національну програму «Освіта» (Україна XXI століття) (2001 рік); Положення про дистанційне навчання № 466 від 25 квітня 2013 року.

Згадувана вище процедура підвищення кваліфікації регламентується статтею 59 Закону України «Про освіту» [15] та Порядком підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників [34]. Відповідно до першого нормативно-правового акту усі педагогічні та науково-педагогічні

працівники мають на постійній основі займатися самоосвітою, брати участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-яких інших видах і формах професійного зростання. До таких, зокрема, у контексті питання комп'ютерної грамотності, належать вебінари, семінари, тренінги, практикуми, лекторії, професійні майстерні, сертифікаційні програми, майстер-класи тощо. Освітняни можуть підвищувати кваліфікацію в закладах освіти, котрі мають відповідну ліцензію на підвищення кваліфікації чи ж проводять освітню діяльність за акредитованою освітньою програмою, а також в інших суб'єктів освітньої діяльності, фізичних та юридичних осіб. У першому випадку результати підвищення кваліфікації не потребують окремого визнання і підтвердження. У разі ж здобуття освіти в інших закладах, результати мають бути визнані окремим рішенням педагогічної (вченої) ради. За умови проходження підвищення кваліфікації з відривом від освітнього процесу, за працівником зберігається місце роботи (посада) зі збереженням середньої заробітної плати.

У контексті підвищення кваліфікації педпрацівників із залученням комп'ютерних технологій пропонуємо перелік освітніх платформ для проходження такого навчання для керівників закладів освіти, учителів закладів загальної середньої освіти, викладачів вищої школи, педагогів-практиків та зацікавлених осіб:

1. Дія. Цифрова освіта (<https://osvita.diia.gov.ua>) – платформа для поліпшення цифрової грамотності.

Проект розроблений студією онлайн-освіти EdEra за підтримки Міністерства цифрової трансформації України, компаній Google, Microsoft, Академія ДТЕК.

Тут можна знайти низку курсів, серед яких: базовий курс з цифрової грамотності, котрий знайомить з азами використання гаджетів; «Інтерактивне навчання: інструменти та технології для цікавих уроків», «Карантин: онлайн-сервіси для вчителів». За бажання можна здати глобальне фінальне тестування на визначення рівня володіння цифровими навичками. Окремо на цій платформі розроблений 6-годинний курс «Цифрові навички для вчителів».

2. Освіторія – онлайн-медіа про освіту та виховання дітей в Україні (<https://osvitoria.media/tag/pidvyshhennya-kvalifikatsiyi-vchytelya/>)

Платформа пропонує кращі кейси та методики для викладачів, подкасти, онлайн-курси. Доступні також для перегляду матеріали альманаху «Освіторія special 2021-2022».

На сайті можна знайти інформацію щодо проєктів, розробниками яких одноосібно чи колегіально виступає «Освіторія» (Новопечерська школа, UNIT Factory, Школа тренерів Нової Української Школи тощо).

3. Ed-era – студія онлайн-освіти (<https://www.ed-era.com>)

На платформі пропонують різнопланові за тематикою інтерактивні онлайн-курси (наприклад: «Години медіаграмотності», «Знай свою Україну», «Pro Power Point» «Онлайн-курс для вчителів початкової школи» тощо).

Також у межах студії онлайн-освіти розроблений сервіс інтерактивної освітньої літератури EdEra Books. Онлайн-книги на EdEra складаються з ілюстрованих текстів з інтегрованими відео та тестами для перевірки здобутих знань. Вони дозволяють поєднати різні методи сприйняття інформації і підвищити ефективність навчання. Доступ безкоштовний.

Окремий підрозділ платформи – EdEra Blog з найактуальнішими темами («Як цифровий підручник може змінити українську школу?», «Гейміфікація в навчанні: грати не можна вчитися», «Освітні політики країн під час пандемії» тощо).

Для 11-класників цікавою стане вкладка «Готуйся до ЗНО!» з безкоштовними онлайн-курсами для підготовки до тестування.

4. Prometheus – український громадський проєкт масових відкритих онлайн-курсів (<https://prometheus.org.ua>)

На сайті окрім курсів для освітян (наприклад: «Освіта для всіх: різноманітність, інклюзія та фізичний розвиток», «Підвищення кваліфікації педагогічних працівників: нові вимоги і можливості») можна знайти актуальний контент для державних службовців (як-то: «Жіноче лідерство у розвитку енергетичного потенціалу ОТГ», «Вивчаючи міжнародне гуманітарне право»), підприємців (приміром «Основи Web UI розробки 2022», «ІТ-продукт з нуля: з чого розпочати та як розвивати?») загальною кількістю більше 250. Слухачам пропонується дивитися відеолекції курсу та виконувати завдання у зручний для них час.

Особливістю Prometheus є розробка нового курсу з нуля на замовлення відповідно до потреб та запитів конкретної людини.

5. Освітній проєкт «НаУрок» (<https://naurok.com.ua>).

На цій платформі можна знайти вебінари, покликані розвивати вчительські уміння й навички застосування інтернет-ресурсів у школах. До прикладу назвемо «Можливості Google в освітньому середовищі», «Безпека в інтернеті», «Інтерактивні інструменти, технології та методи в освіті». За каталогом пропонованих вебінарів педагог може знайти той, який буде необхідним персонально йому. Також серед освітніх послуг сайту є надання можливості проходження курсів підвищення кваліфікації (наприклад 20-годинний «Медіаграмотність та критичне мислення: від теорії до практики», 24-годинний «Онлайн-тестування у школі») та конференцій. В останніх можна виступати як у ролі слухача, так і бути їх автором чи співорганізатором.

6. Національна освітня платформа «Всеосвіта» (<https://vseosvita.ua>).

Це електронний каталог методичних розробок педагогів, ресурс з обміну знань. На сайті можна розмістити власні матеріали: конспекти уроків, статті, розробки, плакати і под. А також «Всеосвіта» – каталог вебінарів (наприклад: «Нова українська школа в системі Державного стандарту освіти: що готує для нас МОН?», що став особливо відвідуваним у зв'язку з актуальністю теми –

трансформацією початкової ланки закладів загальної середньої освіти відповідно до Концепції «Нова українська школа»), курсів підвищення кваліфікації (наприклад, 16-годинний курс «Google сервіси в роботі вчителя», 24-годинний курс «Інтернет-ресурси для опитування і тестування», 30-годинний курс «Розвиток ключових компетентностей педагога Нової української школи в умовах безперервної освіти»).

Усі згадані платформи пропонують широкий спектр форм і методів для підвищення кваліфікації вчителя (інтенсиви, курси, семінари, лекторії, практикуми, творчі майстерні, вебінари, конференції). Педагог обирає зручний саме для нього формат роботи, напрям (практичні прийоми, інформаційно-комунікаційні технології, інтегроване навчання, креативне та критичне мислення, робота закладу освіти й інші), а за результатами успішного проходження навчання отримує свідоцтва, що potwierджують професійне зростання [6].

Повернемося до аналізу освітньої нормативно-правової бази України. Ряд документів, пов'язаних з масовим використанням усережжі, був підписаний урядом у зв'язку з пандемією коронавірусу у світі та введенням карантину на території України зокрема (Лист Міністерства освіти і науки України «Про карантин» від 11 березня 2020 року № 11/9-154; Наказ Міністерства освіти і науки України «Про організаційні заходи щодо запобігання поширенню коронавірусу COVID-19» від 16 березня 2020 року № 406 на виконання Постанови Кабінету Міністрів України «Про запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2» від 11 березня 2020 року № 211; Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти під час карантину» від 23 березня 2020 року №1/9-173). Відповідно до цих нормативно-правових документів усі заклади освіти України, підпорядковані Міністерству освіти, припиняли проведення уроків в межах освітніх установ та перейшли на дистанційне навчання.

Служба освітнього омбудсмена підготувала роз'яснення щодо удосконаленої процедури проходження підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників відповідно до НУШ в умовах пандемії. Так, зацентровано увагу на тому, що у зв'язку із запровадженням карантинних обмежень педпрацівники змушені проходити курси підвищення кваліфікації дистанційно, що потягнуло за собою надмірну витрату позаробочого часу через поєднання проведення уроків із використанням дистанційних технологій і проходженням курсів підвищення кваліфікації [49].

Воєнні дії на території України, спричинені агресією Російської Федерації, активна фаза якої розпочалася 24 лютого 2022 року, також зумовили переформатування освітнього простору. Виявилось, що проголошений Указом Президента України воєнний стан [43] став ще більшою

перевіркою на витривалість як для педагогічних працівників, так і для школярів.

Єдиним варіантом оволодіння навчальним матеріалом у зонах ведення бойових дій стала вже апробована до цього під час карантинних обмежень дистанційна форма. З 14 березня 2022 року в регіонах, де дозволила безпекова ситуація, розпочалося навчання саме в дистанційному форматі. За можливості уроки проводилися на платформах Google Meet, Zoom, Skype тощо; за відсутності такої нагоди (повітряна тривога, проблеми з інтернет-підключенням, обривами ліній електромережі і под.) здобувачам пропонувалися необхідні аудіо- та відеоматеріали, корисні покликання в мережі для самостійного осягнення теми асинхронно.

Проведення освітнього процесу оффлайн навіть у регіонах, де відносно тихо, усе ж також не було можливим з кількох причин. По-перше, це було небезпечним для усіх учасників освітнього процесу (вірогідність атак з повітря існує), і далеко не в усіх закладах є бомбосховища, укриття, де за необхідності сховалися б усі. По-друге, школи перетворилися на осередки для надання гуманітарної допомоги внутрішньо переміщеним особам, де також приймають вимушено переміщених дітей [50]. Іншими словами переважна більшість закладів освіти перетворилася на жилу зону, де освітній процес тимчасово неможливий. Не відкидаємо і той факт, що існує відсоток як педагогічного персоналу, так і учнів, котрі стали вимушеними емігрантами і в даний момент перебувають за межами своєї Батьківщини. Так, за даними UNICEF, лише за місяць війни в Україні 4,3 млн дітей, а це понад половина від загальної кількості, виїхали зі своїх домівок в інші регіони України або за кордон [38].

Міністерство освіти і науки України розробило рекомендації щодо організації навчання в умовах воєнного стану. Зокрема наголошується, що методи роботи з учнями слід добирати відповідно до навчального предмета, віку учнів і учениць та їхніх інтересів. Учителям радять надавати перевагу пошуковим та творчим методам роботи. У зв'язку зі складністю організації групової чи колективної форми роботи, відомство радить акцентувати увагу на дискусійних та партнерських варіантах організації навчання. У МОН підкреслюють, що доцільним також буде проведення індивідуальних зустрічей з новоприбулими учнями з метою представлення закладу освіти як ефективного та безпечного освітнього простору і/або створення стислих інформаційних листів аналогічного змісту [51].

Також Міносвіти звернуло увагу на алгоритм дій під час повітряної тривоги на уроці:

- спокійно повідомити учням, що оголошено сигнал повітряної тривоги, а тому треба припинити заняття;
- закцентувати увагу школярів на тому, що вони мають пройти в безпечне місце, встановлене їхніми родинами;

– попросити учнів вийти з конференції (якщо урок проводиться онлайн в режимі реального часу);

– дочекатися, щоб усі учні вийшли з онлайн конференції [51].

Єдиних рекомендацій, як організувати навчальний процес вже після повітряної тривоги, немає, адже в кожному регіоні України різна безпекова ситуація.

Погоджуємося з думкою экс-міністерки освіти Лілії Гриневич стосовно того, що у період воєнного стану освітній процес – «...це більше не про конкретні досягнення у вивченні математики чи іноземної мови, а про психологічну підтримку дітей у складний час» [51].

Державна служба якості освіти у співпраці з ініціативою «Система забезпечення якості освіти», що впроваджується в межах проекту «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe), розробили поради для керівників шкіл щодо відновлення освітнього процесу в умовах війни:

1. У різний спосіб (оголошення, листівки, смс-повідомлення) проінформувати мешканців територіальної громади про те, що батьки школярів можуть звернутися до закладу освіти для продовження навчання.

2. Провести реєстрацію вимушено переміщених дітей та долучити їх до освітнього процесу на місцях.

3. Визначити спроможність закладу, психологічну готовність педагогів працювати зі здобувачами.

4. Залучати внутрішньо переміщених педагогів до роботи в закладах освіти, що знаходяться поряд або ж надати можливість проводити уроки онлайн за основним місцем роботи;

5. Оптимізувати освітній процес, мінімізувати домашні завдання для школярів.

6. Надавати перевагу інтегрованим заняттям.

7. Здійснювати психологічну допомогу усім учасникам освітнього процесу [50].

Пізнання закономірностей інформатизації та комп'ютеризації суспільства, осібно освітнього середовища за рахунок використання різного типу інтернет-сервісів, ґрунтується на застосуванні наукових методів дослідження. Неможливо повноцінно осмислити будь-яке соціальне, філософське, педагогічне явище без ретельного його методологічного аналізу. У цьому контексті лише документів, підписаних урядом, недостатньо, так як вони врегульовують лише нормативне поле, законодавчий аспект окресленого питання.

Методологічно грамотно потлумачене явище приносить набагато більше плодів, стає раціонально обґрунтованим, виваженим, якісно значущим для подальшого дослідження.

Проблемам упровадження й ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті висвітлені у працях вітчизняних науковців:

В. Беспалька, В. Бикова, Б. Гершунського, С. Гончаренка, Р. Гуревича, М. Жалдака, В. Извозчикова, Е. Карпової; питанню використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі присвітили свої розвідки В. Андрущенко, Н. Балик, В. Биков, І. Булах, Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Монахов, О. Співаковський, М. Угринович та ін.

Аналіз інформаційно-освітнього середовища в освіті став предметом дослідження для А. Андреєва, М. Башмакова, В. Бикова, С. Григор'єва, Р. Гуревича, Ю. Жукова, І. Захарової, Д. Качалова, В. Олійника, С. Позднякова та ін.; проблема інформатизації та діджиталізації закладів загальної середньої освіти за закладів вищої школи представлена у роботах В. Бикова, Б. Гершунського, С. Гончаренка, Р. Гуревича, М. Жалдак тощо; ідеї використання інтернет-ресурсів в дистанційному та змішаному навчанні в ЗЗСО та ЗВО висвітлені в працях таких науковців, як І. Вдовенко, Р. Горбатюк, О. Конох, Н. Маковецька, В. Рак, Ю. Туранов та ін.

На окремі аспекти доцільності використання персонального комп'ютера в навчально-виховному процесі звертали увагу Л. Башманівська, О. Бутенко, С. Гаврилюк, В. Ребенок, М. Рубець, С. Семчук та ін.; проблема впливу комп'ютерних технологій на загальний розвиток дітей висвітлена в дослідженнях В. Бондаровської, О. Кореганової, Т. Поніманської, О. Шарко та ін.

Говорячи про методологічний аспект питання інформатизації освіти, використання інформаційно-комунікаційних технологій в закладах загальної середньої освіти можемо стверджувати про аналіз лише окремих методологічних підходів в педагогічній літературі. Так, системний підхід проаналізований В. Беспальком, О. Кузьмінською, В. Лободою та ін.; середовищний – Г. Поляковою, О. Ярошинською тощо; інтегрований – Р. Гуревичем, М. Кадемією, М. Козяром та ін.; компетентнісний – О. Овчарук, Н. Бібік тощо.

Малообгрунтованим у педагогічних працях вітчизняних та зарубіжних науковців залишається аспект сучасних методологічних підходів щодо використання інтернет-ресурсів в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти.

Сучасна методологія науки виокремлює низку підходів до аналізу явищ. Пропонуємо розглянути ті з них, що є необхідними у контексті нашого предмету дослідження.

Системний підхід – аспект дослідження, що передбачає аналіз об'єкта як складного, багатогранного, різноякісного явища, що складається з елементів, зв'язки між якими утворюють відносно незмінну структуру і забезпечують його цілісність [42, с. 18]. Погоджуємося з думкою Ольги Миколаївни Власенко про те, що застосування цього підходу в педагогічних дослідженнях дозволяє забезпечувати стабільну послідовність процесу дослідження. Це аспект дослідження, з одного боку, полягає в сприйнятті

педагогічного явища як цілісної педагогічної системи, а з іншого – в отриманні якомога повнішої інформації про зміст та стан кожного її компонента, взаємодії з іншими елементами системи [8, с. 269]. Використання інтернет-ресурсів в освіті розглядається нами як система, у якій усі компоненти взаємозв'язані й взаємозалежні. Відштовхуючись від типів систем, запропонованих Федором Олександровичем Чмиленком та Ларисою Петрівною Жук [48], вважаємо інтернет-ресурси в освітньому просторі багатофункціональною, відкритою, складною, динамічною, детермінованою, телеологічною (цілеспрямованою) та регульованою системою. Системний підхід передбачає, що відносно самостійні його компоненти розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку. Тобто системний підхід дозволяє розглянути кожен аспект використання інтернет-ресурсів в освіті осібно (розмаїття інтернет-джерел, принципи їх впровадження в освітній процес, технічний аспект, людський потенціал тощо), а також їх взаємодію та взаємодоповнюваність.

Говорячи про поняття «системи» як такої, маємо також розглянути і поняття синергії (сумарний ефект, результат, що полягає у взаємодії кількох факторів), а відповідно і синергетичний підхід (від грецьк. *sinergeia* – співробітництво) – комплекс взаємопов'язаних принципів функціонування різних систем, здатних до самоорганізації. **Синергетичний підхід** розглядається в сучасному наукознавстві як загальнонаукова методологія педагогіки.

Синергетична методологія являє собою сукупність взаємовиключних процесуальних факторів, результат спільного та спонтанного впливу яких полягає у безперервній зміні структурно-інструментальної основи методологічних відносин у динамічному її варіанті та є взаємодією різноманітних підходів, принципів, норм, ідеалів, процедур, форм, засобів, прийомів, способів і методів залежно від об'єкта дослідження в статичному прояві [12, с. 128]. Згідно із синергетичним баченням всесвіту більшість існуючих у природі систем відкритого типу спричиняє постійний обмін енергією чи інформацією. Таким чином основні постулати синергетичного підходу ми вбачаємо як методологічні засади для розкриття сутності процесу цифровізації освітнього процесу закладу загальної середньої освіти. Синергетичний підхід включає в себе методи математичного моделювання обчислювальних параметрів, що теж є невід'ємними в аналізі використання інтернет-ресурсів у процесі навчання.

У сучасній педагогіці людина розглядається як найвища цінність суспільства й мета його розвитку. Такі цінності, як життя, здоров'я, любов, освіта, праця, мир, краса, Батьківщина, завжди привертала увагу людей у різні часи. Моральні, естетичні, економічні, екологічні та інші цінності характеризують особистість, а їх розвиток – основне завдання гуманістичної педагогіки [25, с. 15]. Тому вважаємо за доречне при аналізі інтернет-ресурсів

в освітньому процесі ЗЗСО послуговуватися також *аксіологічним (ціннісним) підходом*. Погоджуємось з тлумаченням поняття «цінності», озвученим Ренатою Володимирівною Винничук, як сукупності реальних предметів та абстрактних ідей, які мають високу значущість для суспільства чи окремої особистості [7, с. 93]. Відповідно до цієї дефініції доходимо висновку, що аксіологічний підхід дозволяє вивчати явище з точки зору виявлення його можливостей задовольняти потреби людини, є пріоритетними для неї. Завдяки аксіологічному підходу в дослідженні втілюється ключова модель навчання й виховання XXI століття – взаємодії особистісно-орієнтованого та професійно-орієнтованого аспектів. Аксіологічний підхід дозволяє розглядати інформатизацію та комп'ютеризацію освіти як соціально-педагогічний феномен, що дозволяє провадити процеси навчання й виховання в закладах загальної середньої освіти, спираючись на основні його ідеї – універсальність і фундаментальність гуманістичних цінностей, ідеях свободи, єдності цілей і засобів.

З основними положеннями ціннісного підходу тісно переплітаються ключові постулати особистісного підходу. *Особистісний підхід* – орієнтація в процесі дослідження об'єкта на мету та предмет. Навчальний процес сьогодення – це величезна картина, де учитель виступає пензлем, а розмаїття кольорів фарби – методами і формами впливу педагога. Ключовий же елемент самої картини – учень. Послуговування комп'ютерною технікою в навчальному процесі дозволяє розкрити як учнівські, так і учительські креативні сторони, продемонструвати їхню творчість. Осібно цей підхід втілюється через проєктну роботу, а також диференційовані різнорівневі завдання.

Особистісний підхід, у свою чергу, щільно перетинається з діяльнісним, через що педагогічна література все частіше послуговується поняттям *діяльнісно-особистісний підхід* (діяльність втілюється в життя особистістю, а особистість, у свою чергу, не може існувати без діяльності). Погоджуємося з думкою Миколи Ілліча Садового, про те що цей підхід базується на ідеї практицизму навчання у закладі загальної середньої освіти, під гаслом формування підготовки учнів до життя у конкурентноздатному суспільстві [40, с. 306]. Наші думки також є суголосними з ідеєю Валентини Анатоліївни Фрицюк про те, що вектор діяльнісного підходу спрямований на організацію процесу навчання, що набуває діяльнісного характеру [44, с. 164]. Іншими словами, це розгляд питання використання в освітньому середовищі інтернет-ресурсів, функціонування комп'ютерної техніки в закладах загальної середньої освіти як індивідуальної та колективної діяльності, концепція «навчання через діяльність», запропонованої Джоном Дьюї. Таким чином усі суб'єкти освітнього процесу (під ними розуміємо учнів, їхніх батьків, викладацький склад, дирекцію закладу освіти) оволодівають діяльністю в її повноцінному розумінні.

Безперечно послуговування інтернет-ресурсами в освітньому процесі є поліфункціональним явищем. Одним з важливих його аспектів є генерування культурної свідомості реципієнтів, його гуманістичної позиції у світлі його невід'ємного зв'язку з культурою як системою цінностей, формування базових знань про культурні процеси минулого, сьогодення та майбутнього. На допомогу в цьому приходять *культурологічний підхід* у дослідженні, котрий вимагає проектування оптимальної системи педагогічної освіти, що максимально повно відповідає існуючому типу культури та запитам суспільства. Він передбачає, що культура в освіті виступає як його змістовна складова, джерело знань про природу, людство, способи його діяльності, емоційно-вольового й ціннісного ставлення особи до оточуючих, праці, комунікування, відпочинку тощо. Також культурологічний підхід виступає основою базової ідеї педагогіки – людиноцентризму – орієнтації на самоцінність та біопсихосоціальну унікальність людини [17, с. 72].

Ми вважаємо, що окреслені підходи вимагають певного об'єднання, осіб системного, синергетичного та діяльнісного підходів в одну групу (оскільки діяльність – це своєрідна система дій, що призводить до певного результату) – системно-діяльнісний, а особистісного, аксіологічного та культурологічного в окремий комплекс – особистісно орієнтований підхід.

Усе більшого поширення отримує нині в педагогічній науці *компетентнісний (компетентнісно орієнтований) підхід*. Його освітніми цілями визначаються важливі компетентності, під якими ми розуміємо набір знань, умінь, навичок, пережитого досвіду, що дозволяє індивідууму успішно жити в мінливих реаліях сьогодення, підлаштовуватися під його зміни, при цьому не втрачаючи власного «я». на формування яких має спрямовуватися сучасна підготовка як учителя, так і учня – здобувача освіти [5, с. 6]. Компетентнісний підхід – це концептуальний орієнтир інформатизованої освіти сьогодення, що дозволяє формувати ключові, найвагоміші, найбільш інтегровані знання особистості XXI століття.

Більшість дослідників сходяться на думці, що компетентнісно-орієнтований підхід в освіті спрямований на те, щоб «прив'язати» освіту до виробничого сектору та підвищити потенціал індивідів з огляду на соціальні, економічні, політичні та культурні трансформації, які виникають у світі та в сучасному суспільстві.

Це аспект дослідження збоку поліфункційності, надпредметності, міждисциплінарності, багатокомпонентності, спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції, про що неодноразово стверджували дослідники цього підходу в педагогіці – Оксана Василівна Овчарук, Олена Іванівна Пометун [31].

Компетентнісний підхід у сфері освіти, який базується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітньої діяльності вимагає від учасників навчального і виховного процесу кардинально

змінювати як мету, так і вектор змісту освіти як такої: від передачі знань і умінь предметного змісту до формування розвиненої особистості із життєвими і професійними компетентностями [3, с. 136].

Проблеми впровадження та удосконалення компетентнісно-орієнтованої освіти вивчають відомі міжнародні організації, що працюють у сфері освіти. Серед них ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Програма розвитку ООН, Рада Європи, Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), Міжнародний департамент стандартів. Мету, шляхи та етапи реалізації державної політики в Україні у сфері реформування середньої освіти до 2029 року, що базуються на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підходах до навчання та враховують досвід провідних країн світу, визначає Концепція «Нова українська школа» [20]. У 2017–2018 н. р. мала експериментальний характер у 100 пілотних школах України (по 4 школи в кожній області та в Києві), а з 1 вересня 2018 р. запрацювала в перших класах на теренах усієї країни. У Концепції наголошено на суб'єктності учіння, необхідності оволодіння учнями способами навчальної діяльності, досвіді взаємодії з іншими людьми [30, с. 10].

Згідно з Концепцією НУШ виокремлюється 10 ключових компетентностей:

1. Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами.
2. Спілкування іноземними мовами.
3. Математична компетентність.
4. Основні компетентності у природничих науках і технологіях.
5. Інформаційно-цифрова компетентність.
6. Уміння вчитися впродовж життя.
7. Ініціативність і підприємливість.
8. Соціальна та громадянська компетентності.
9. Обізнаність та самовираження у сфері культури.
10. Екологічна грамотність і здорове життя [20].

Важливою перевагою компетентнісного підходу вважаємо рівноправне формування кожної з вищеперерахованих компетентностей на усіх уроках незалежно від їх спрямування (гуманітарна дисципліна чи точна наука), оскільки освітній потенціал для цього мають усі шкільні дисципліни. Таким чином кожен з предметів стає для дитини «життєвим», тобто не є суто теоретичним здобутком, котрий по завершенню уроку нікуди застосувати, а стає практично необхідним для щоденного існування учня як особистості [2, с. 38].

Хоча загалом ідея компетентнісного підходу в Концепції НУШ є прогностично позитивною, усе ж вважаємо, що спочатку слід було б повністю розробити документальну базу як фундаментальну основу втілення цього проекту в життя. Також виступаємо прихильниками думки про те, що є недоречним факт відсутності реорганізації дошкільної освіти відповідно до запитів НУШ. Якщо ми хочемо формувати особистість XXI століття за новими

канонами, то цей процес повинен мати послідовний, поетапний і системний характер [2, с. 38].

Аналізуючи компетентнісний підхід у вищій школі, вважаємо, що тут доцільніше використовувати модель компетентностей, розроблену Т. Дюраном [56]. Виділені ним рівні компетенції, а саме дані, інформація, знання, навички, ноу-хау, компетенції, досвід, дозволяють моделювати етапи формування компетенції. Ми глибоко переконані, що в епоху новітніх технологій особливо важливим є етап ноу-хау. Т. Дюран визначає його як здатність робити (діяти), здатність діяти певним чином у відповідності з поставленою метою.

Говорячи про інформатизацію освітнього простору, комп'ютеризацію освітніх закладів та невпинні темпи розвитку техніки як такої, було б нелогічно залишити поза увагою *інформаційний підхід*. Він визначає, що інформація стала головним ресурсом науково-технічного й соціально-економічного розвитку, конструктивним фактором у процесі навчання й виховання. Цей підхід істотно впливає на прискорений розвиток науки, освіти, техніки, відіграє значну роль в освітньому процесі, культурному спілкуванні між людьми, а також в інших соціальних галузях [18]. У контексті аналізу його як підходу до дослідження інтернет-ресурсів в освітньому середовищі ЗЗСО вважаємо за доречне розглядати інформаційний потік в інтернеті збоку інформативності, науковості, достовірності, об'єктивності та доцільності.

За рахунок аналізу інформації як ресурсу знань, умінь та навичок, що проявляє себе у певному середовищі, окреслений підхід можна також називати ресурсно середовищним.

Таким чином, у результаті наукового пошуку нами проаналізовано ключові сучасні методологічні підходи використання інтернет-ресурсів в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти з акцентом на передових ознаках кожного з них, а також виокремлено чотири комплекси таких підходів: системно-діяльнісний, особистісно зорієнтований, компетентнісний, ресурсно середовищний.

Аналізуючи методологічний аспект застосування інтернет-ресурсів в освітньому середовищі ЗЗСО, вважаємо за доцільне також проаналізувати готовність педагогів до впровадження таких інновацій в їхню професійну діяльність, адже особливого значення нині набуває переорієнтація мислення саме вчителя на усвідомлення принципово нових вимог до його педагогічної діяльності, готовність використовувати інформаційно-комунікаційні технології як допоміжний навчальний ресурс (а в умовах дистанційного навчання – як основний).

Українські педагоги Баханов К. О. та Мокрогроз О. П. дають рекомендації по використанню ІКТ на різних етапах організації уроку. Вони наголошують увагу на тому, що використання інформаційно-комунікаційних технологій має низку переваг:

– індивідуалізація навчання;

- інтенсифікація самостійної роботи учнів;
- зростання обсягу виконаних на урок завдань;
- розширення інформаційних потоків при використанні інтернету;
- підвищення мотивації та пізнавальної активності за рахунок різноманітності форм роботи, можливості включення ігрового моменту.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі сприяє підвищенню його ефективності, всебічному і гармонійному розвитку особистості учнів, розкриттю їх талантів, суттєво впливає на зміст, форми, методи і засоби навчання. Вдало підібрані комп'ютерні програми забезпечують розвиток творчих здібностей, стимулюють пізнавальну активність, емоційну сферу та інтелектуальні почуття школярів. При цьому підвищується працездатність учнів, зацікавленість їх різними видами діяльності, поліпшується просторова уява, пам'ять, логічне мислення, розширюється їх світогляд. Тому комп'ютер має великі можливості вдосконалення навчально-виховного процесу.

У той же час використання інформаційно-комунікаційних технологій має і низку недоліків, як-то: діяльність хакерських організацій (розповсюдження комп'ютерних вірусів, виведення з ладу електронних систем захисту інформаційних масивів або вчинення крадіжок); перехід на принципово новий, відкритий рівень спілкування лише в рамках інформаційного і комунікаційного простору, ламання стереотипів звичного спілкування; інтернет-залежність, що проявляється у вигляді надмірному проведенню часу в онлайн-режимі, частій зміні настрою, появі зовсім нових умовних рефлексів у людини [53, с. 552].

Проведення інноваційної діяльності, використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі, розробка та практичне втілення інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі, часто наштовхуються на різні перешкоди або бар'єри. Вони можуть бути зовнішніми і внутрішніми.

- зовнішні: соціальні (несумісність нового з цінностями, прийнятими в суспільстві); організаційні (протидія керівних органів втіленню нововведень); методичні (брак методичного забезпечення); матеріально-технічні (рівень заробітної плати, відсутність необхідної техніки).

- внутрішні бар'єри – особистісні, психологічні. Вони різні в різних організаціях, на різних етапах нововведення [52, с. 98].

Узагальнюючи, бачимо, що причин, які заважають провадженню педагогом інноваційних ідей, є кілька:

- схильність до конформізму;
- боязнь видатися нерозумним і смішним у своїх судженнях;
- боязнь видатися занадто екстравагантним у критиці чужих думок;
- невміння реалізувати нові способи і форми здійснення педагогічної діяльності;
- недостатня розвиненість індивідуального творчого потенціалу;

- відсутність потреби впроваджувати нове;
- боязнь помсти людини, чия позиція піддається критиці;
- особистісна тривожність, невпевненість у собі, знижена самооцінка;
- ригідність (негнучкість) мислення [11, с. 263–264].

Ці погляди доповнюємо роздумами Т. Гладкої, котра до причин знівелювання інноваційної діяльності в практиці педагога відносить: брак відповідного науково-методичного забезпечення нововведення; недостатню підтримку з боку місцевих органів управління освіти; фахову невідповідність педагогічних кадрів до впровадження інновацій; відсутність забезпечення відповідної курсової підготовки вчителя, фінансової підтримки закладів, заохочення «інноваторів» [9].

Педагоги часто відрікаються від розуміння того, що освіта сьогодення – це складний симбіоз новітніх прийомів та традиційних методів, досвіду передових вітчизняних і зарубіжних викладачів та класиків педагогічної думки, євроінтеграційної зорієнтованості та автентичного, осібно регіонального контексту. Це компіляція людських ресурсів та комп'ютеризованих технологій, друкованої продукції та електронних видань, переорієнтація ролі вчителя (вихователя, викладача) та статусу учня (студента) [1, с. 28].

У той же час ми впевнені, що кожен учитель закладу загальної середньої освіти, викладач закладу вищої освіти погодиться з думкою О. Пехоти, що «... бурхливий розвиток засобів інформатизації (комп'ютерів, комп'ютерних комунікацій, усяких електронних пристроїв), а отже, поява нових технологій обробки, передачі, одержання і збереження інформації відкриває нові можливості для застосування комп'ютерів у навчальному процесі» [32, с. 165].

Досить ґрунтовні судження з цього приводу наводять В. Биков та М. Лещенко [54]. Вони наголошують на тому, що вмiле використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері розширює оперативні можливості навчальної реальності та поглиблює її віртуальні характеристики, які, у свою чергу, забезпечують:

- подорож у світ математичних, природничих, філологічних, мистецьких концептів;
- натхнення категоріями, подіями, персонажами та діалог з ними;
- рух віссю часу й уявне проникнення в минулі епохи, апелювання до досвіду людей, що жили в різні історичні періоди;
- переміщення в просторі та уявне перебування в географічно віддалених місцях;
- перенесення в паралельні світи (книга, телебачення, кіно);
- творчий розвиток реальності викладання та навчання від локального до глобального рівня.

Ми глибоко переконані в тому, що інформатизація, діджиталізація та цифровізація як глобальні та неминучі процеси сьогодення призводять до

пришвидшення й покращення усіх процесів загалом, у тому числі й процесів навчання й виховання. Це аспект підвищення зацікавленості здобувача до навчання, що, у свою чергу, привчає його жити в інформаційному середовищі, сприяє залученню школяра до інформаційної культури. Діджиталізація дозволяє активізувати пізнавальну діяльність та розвивати свої вміння орієнтуватися в інформаційних потоках навколишнього світу, оволодівати практичними способами роботи з інформацією; удосконалювати вміння, які дозволяють обмінюватися інформацією з допомогою сучасних технічних засобів (ці фактори стосуються усіх учасників освітнього процесу – учителів, учнів, батьків). Комп'ютер дає вчителю, викладачу нові можливості, дозволяючи разом зі здобувачем отримувати задоволення від захопливого процесу пізнання, не тільки силою уяви розсовуючи стіни шкільного кабінету, але за допомогою новітніх технологій зануритися в яскравий, барвистий світ нової інформації [53, с. 553].

Список використаних джерел:

1. Бондаренко Т. Дидактичні умови застосування інтернет-ресурсів в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава, вип. 25, 2020. С. 25–28.
2. Бондаренко Т. Компетентнісний підхід до навчання в Концепції «Нова українська школа»: переваги і недоліки. *Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Від творчого педагога до творчої дитини: гармонія партнерської взаємодії педагога з дитиною»*. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, кафедра теорії та методик дошкільної освіти, управління освіти і науки Кам'янець-Подільської міської ради. Київ : Міленіум, 2018. С. 36–38.
3. Бондаренко Т. Навчання студентів вищів на компетентнісній основі. *Дидакал : часопис : матеріали Міжнародної науково – практичної конференції «Забезпечення якості вищої освіти в Україні: сучасний стан і перспективи»*, 12–13 листопада 2019 р. Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2020. № 20. С. 136–138.
4. Бондаренко Т. Огляд Google-технологій (1996–2005 рр.) в освітньому просторі України. *Молодий вчений*. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2020. № 1 (77). С. 72–77.
5. Бондаренко Т. Особливості формування інформаційно-комунікативної компетентності в учнів основної школи. *Педагогічні науки*. 2019. № 74. С. 5–9.
6. Бондаренко Т. Підвищення кваліфікації вчителя у XXI столітті як елемент його професійно-педагогічної підготовки. *Дидакал : часопис : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Трансформації вищої педагогічної освіти: світовий і український контекст» (присвяченої 90-річчю кафедри загальної педагогіки та андрагогіки)*. Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2022. № 22. С.81–84.

7. Винничук Р. В. Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *Молодий учений*. № 2.2 (54.2), лютий, 2018. С. 93–96.
8. Власенко О. М. Практичне застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 268–278.
9. Гладка Т. І. Інноваційна діяльність і гуманізація освіти: філософський. URL: http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/612/1/Gladka_inovast_diyalnist_gumanizatsia.pdf (дата звернення: 25.04.2022)
10. Діджиталізація в Україні: електронне врядування та держпослуги. *Інтерактивна програма з Історії України «Тиждень»*. URL: <http://week.dp.gov.ua/osvitnia-prohrama/pislya91/digitalizaciya-v-ukraini> (дата звернення: 04.04.2022)
11. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. К. : Академвидав, 2004. С. 247–295.
12. Єсімов С. Методологія синергетичного підходу в дослідженні інформаційних технологій в публічному управлінні. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: Юридичні науки : збірник наукових праць. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. № 876. С. 124–130.
13. Закон України «Про концепцію Національної програми інформатизації» від 04 лютого 1998 року № 75/98-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 22.04.2022)
14. Закон України «Про Національну програму інформатизації» від 4 лютого 1998 р. №74/98–ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-vp#Text> (дата звернення: 29.04.2022)
15. Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 29.04.2022)
16. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 18 березня 2020 року № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 03.04.2022)
17. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. М. : Белгород: МПГУ, БГПИ, 1993. С. 68–74.
18. Костікова І. І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 8. С. 79–83.
19. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : «К.І.С.», 2004. 112 с.
20. Концепція «Нова українська школа» URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 07.10.2021)
21. Куприна К. А. Діджиталізація: поняття, предпосылки возникновения и сферы применения *Вестник научных конференций*. Качество информационных услуг: по материалам международной научно-практической конференции 31 мая 2016 г. Тамбов. 2016. № 5-5 (9). С. 259–262.

22. Лисенко В. М., Самсонова К. В. Інформатизація в Україні: основні тенденції та проблеми. *Наукові записки КНТУ*, вип.11, ч.І, 2011. С. 80–84.
23. Лист Міністерства освіти і науки України «Про карантин» від 11 березня 2020 року № 11/9-154. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2020/03/11/1_9-154.pdf (дата звернення: 18.04.2022)
24. Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти під час карантину» від 23 березня 2020 року №1/9-173. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-pid-chas-karantinu> (дата звернення: 19.04.2022)
25. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посібник. Х. : ОВС, 2002. 400 с.
26. Маркевич К. Цифровізація: переваги та шляхи подолання викликів. URL: <https://razumkov.org.ua/statti/tsyfrovizatsiia-perevagy-ta-shliakhy-podolannia-vuklykiv>
27. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про внесення змін до Положення про дистанційне навчання» від 01 червня 2013 року № 660. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0910-13#Text> (дата звернення: 11.11.2021)
28. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Змін до Положення про дистанційне навчання» від 14 липня 2015 року № 761. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0923-15#Text> (дата звернення: 11.11.2021)
29. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про організаційні заходи щодо запобігання поширенню коронавірусу COVID-19» від 16 березня 2020 року № 406. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizacijni-zahodi-dlya-zapobigannya-roshirennju-koronavirusu-s-ovid-19> (дата звернення: 11.11.2021)
30. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
31. Оприлюднено текст Концепції «Нова українська школа». URL: <https://osvita.ua/school/reform/54276/> (дата звернення: 10.09.2021)
32. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. К. : А. С. К., 2001. 256 с.
33. Освітній менеджмент: Навчальний посібник. К. : Шкільний світ, 2003. 400 с.
34. Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» від 21 серпня 2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-p#Text> (дата звернення: 18.04.2022)
35. Постанова Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») від 03 листопада 1993 року № 896. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (дата звернення: 23.04.2022)
36. Постанова Кабінету Міністрів України «Про запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2» від 11 березня 2020 року № 211. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/211-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 11.11.2021)

37. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Комплексної програми забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технічних дисциплін» від 13 липня 2004 року № 905. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/905-2004-%D0%BF> (дата звернення: 18.04.2022)
38. Приседська В. Війна і школа. Як завершать рік і вступатимуть до вишів школярі. *BBC News Україна*. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/features-60904510> (дата звернення: 17.04.2022) (дата звернення: 28.04.2022)
39. Садовий М. Діяльнісний та системний підхід у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Наукові записки* [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. 2013. Вип. 123(2). С. 304–308. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_123%282%29__79 (дата звернення: 29.11.2021)
40. Стадніченко О. Інформатизація як чинник розвитку суспільства і держави. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2683> (дата звернення: 02.05.2022)
41. Сучасні педагогічні технології. Навчально-методичний посібник / Автор-укладач Федорчук Є. І. Кам'янець-Подільський: АБЕТКА, 2006. 212 с.
42. Тарагонич Т. І. Методологічні підходи та принципи дослідження правового регулювання. *Часопис Київського університету права*. 2009. № 3. С. 15–19.
43. Указ Президента України «Про введення воєнного стану в Україні» №64/2022. *Офіційне інтернет представництво. Президент України*. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/642022-41397> (дата звернення: 19.04.2022)
44. Фрицюк В. А. Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього фахівця. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2017. № 6. С. 160–167. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vvpi_2017_6_26 (дата звернення: 02.05.2022)
45. Халапсис А. В. Глобалізація и метрика истории. URL: <http://halapsisnet/globalizatsiya-i-metrika-istorii> (дата звернення: 05.05.2022).
46. Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний» – 2020). Концептуальні засади (версія 1.0). Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 року. / НІТЕСН office. Грудень 2016. 90 с. URL: <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 22.04.2022)
47. Цифровізація - це поступове перетворення усіх державних послуг на зручні онлайн-сервіси. *Рівненська обласна державна адміністрація*. URL: <https://www.rv.gov.ua/news/cifrovizaciya-ce-postupove-peretvorennya-usih-derzhavnih-poslug-na-zruchni-onlajn-servisi> (дата звернення: 02.05.2022)
48. Чмиленко Ф. О. Посібник до вивчення дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень». Д. : РВВ ДНУ, 2014. 48 с.
49. Що потрібно знати педагогу про підвищення кваліфікації. *Освітній омбудсмен України*. URL: https://eo.gov.ua/shcho-potribno-znaty-pedahohu-pro-pidvyshchennia-kvalifikatsii/?fbclid=IwAR09mCSWAxC4aZGNiJh5IJTBI74NOQHbUC1vvp_wVvgljdC2GehE2iwP8ac (дата звернення: 11.11.2021)
50. Як організувати освітній процес в умовах війни: поради Державної служби якості освіти. *Пресцентр Державної служби якості освіти України*. URL: <https://sqe.gov.ua/yak-organizuvati-osvitniy-proces-v-umo/> (дата звернення: 18.04.2022)

51. Яким має бути навчання під звуки сирен? Відповідають МОН, експерти і батьки. Українська правда. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2022/04/8/248148/> (дата звернення: 18.04.2022)
52. Bondarenko T. Preparedness of the XXI century teachers to implementation of innovation technologies to the educational process. *Scientific Development Prospects. Proceedings of XXX International scientific conference, Science initiative «Universum»*, 2018. pp. 97–100.
53. Bondarenko T. Theoretical and methodological principles of the use of information and communication technologies in the basic school: main advantages and disadvantages. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Universum View 2»*, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. С. 550–555.
54. Bykov V. Yu., Leshchenko M. P. Digital Humanistic Pedagogy: Relevant Problems of Scientific Research in the Field of Using ICT in Education. *Information Technologies and Learning Tools*. 2016, Vol 53, № 3. pp. 1–17.
55. Durand T. Strategizing for innovation: competence analysis in assessing strategic change. In A. Heene & R. Sanchez (eds). *Competence-Based Strategic Management*. Chichester: Wiley. 1997. P. 127–150.

§ 2.1. ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВО-ПРИКЛАДНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Едуард Бородай, Наталія Кононец, Олександр Костевський

Організація військово-патріотичної підготовки побудована на ідеологічних, навчально-методичних, програмно-нормативних, теологічних та організаційно-педагогічних засадах, що забезпечує потреби держави у вихованні молоді за національними традиціями українського народу, відображуючи соціальний, економічний, оборонний, культурний і духовний потенціал держави. Формування студентської молоді як майбутніх захисників України у навчальному середовищі закладів фахової передвищої освіти (ФПО) зумовлений взаємодією багатьох факторів: самого середовища і його компонентів, організації процесу навчання, вікових особливостей, спадковості, військово-патріотичного виховання, власної практичної діяльності тощо. На структуру розвитку особистості кожного студента ці фактори діють не окремо, а разом, вони виступають рушійною силою процесу розвитку громадянина-патріота. Обставини, від яких залежить цей розвиток, та обстановка, в якій відбувається цей процес, називають умовами.

Під дидактичними умовами формування військово-прикладних умінь і навичок студентів в освітньому середовищі закладів ФПО ми розуміємо таку сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, процесів дидактичного змісту, які позитивно впливають на ефективність та результативність освітнього процесу у ході опанування основами військової справи.

У дослідженні ми виходили з того, що успішне вирішення проблеми формування військово-прикладних умінь і навичок студентів в освітньому середовищі закладів ФПО можливе при дотриманні відповідних дидактичних умов. Критерієм ефективності та оптимальності при виборі дидактичних умов, як засвідчує аналіз наукового доробку вчених, є кінцевий результат. У нашому дослідженні бажаний результат – це підвищення рівня сформованості військово-прикладних умінь і навичок студентів в освітньому середовищі закладів ФПО.

Дидактичні умови виступають формою педагогічної діяльності, метою якої є формування громадянина-патріота, майбутнього захисника України. Отже, дидактичні умови, поряд з організаційно-педагогічними, забезпечують виконання Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011, зі змінами та доповненнями від 2020 р.).

Аналізуючи досліджувану проблему, ми визначили дидактичні умови, що сприяють ефективному формуванню військово-прикладних умінь і навичок студентів в освітньому середовищі закладів ФПО, а саме (рис. 1):

Перша дидактична умова	Друга дидактична умова	Третя дидактична умова
<i>упровадження ресурсно-орієнтованого навчання студентів закладів ФПО при формуванні військово-прикладних умінь і навичок</i>	<i>активізація фізкультурно-оздоровчої навчальної діяльності студентів закладів ФПО на засадах української козацької педагогіки</i>	<i>забезпечення професійного мобільного зв'язку між закладами ФПО й територіальними центрами комплектування та соціальної підтримки під час створення і функціонування військово-патріотичного виховувального середовища на засадах аксіологічного підходу</i>

Рис. 1. Дидактичні умови формування військово-прикладних умінь і навичок студентів в освітньому середовищі закладів ФПО

1) упровадження ресурсно-орієнтованого навчання студентів закладів ФПО при формуванні військово-прикладних умінь і навичок;

2) активізація фізкультурно-оздоровчої навчальної діяльності студентів закладів ФПО на засадах української козацької педагогіки;

3) забезпечення професійного мобільного зв'язку між закладами ФПО й територіальними центрами комплектування та соціальної підтримки під час створення і функціонування військово-патріотичного виховувального середовища на засадах аксіологічного підходу.

Підставою для виокремлення дидактичних умов у вище згаданому дефініційно-узагальненому формулюванні є спроба удосконалення компонентно-структурного складу процесу навчання (цільовий, стимулююче-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контроль-регулюючий та оцінювально-результативний компоненти), усталеного й чітко визначеного вітчизняними дидактами (В. Бондар (2005), В. Максименко (2013), І. Малафійк (2015), В. Чайка (2011) та ін.), з урахуванням необхідності реалізації військово-прикладних умінь і навичок студентів в освітньому середовищі закладів ФПО.

Перша дидактична умова на дефініційно-узагальненому рівні представлена як *упровадження ресурсно-орієнтованого навчання студентів закладів ФПО при формуванні військово-прикладних умінь і навичок*.

У формулюванні першої умови акцентуємо на важливості *системного підходу* (Л. Берталанфі (1969), О. Дубасенюк (2015), Н. Кононец (2016), В. Коротков (2014), М. Матюшкін (2014), Є. Носенко (2014), А. Уйомов (1978) та ін.), який сприяє цілісному погляду на проблеми ресурсно-орієнтованого навчання студентів закладів ФПО при формуванні військово-прикладних умінь і навичок і дозволяє розглядати його, по-перше, як інваріантний етап неперервної освіти, що здійснюється під час навчання студентів у закладі ФПО, по-друге, – забезпечити єдність і цілісність усіх складових компонентів змісту та процесу навчання у межах опанування основами військової справи.

Дослідження контексту, у якому вживається термін «ресурсно-орієнтоване навчання» у науково-педагогічній літературі й публікаціях (А. Абрізах (2016), М. Аньйорен (2011), В. Балюк (2020), М. Батлер (2011), К. Бішофф (2011), Х. Віджая (2017), М. Ганнафін (2001), Дж. Гілл (2001, 2012), М. Гриньова (2019, 2020), М. Ікдамі (2016), О. Ільченко (2020), В. Жамардїй (2020), С. Конг (2010), Н. Кононец (2015, 2016, 2019, 2020), О. Мамон (2020), Дж. Мелендрес (2015), В. Мокляк (2020), С. Нестуля (2018, 2020), Л. Рибалко (2019), К. Рензінг (2011), М. Сані (2016), В. Сідоров (2018), В. Со (2010, 2012), І. Солошич (2020), Ф. Чінг (2012), І. Шведчикова (2020), Х. Ю (2016), та ін.), дозволяє зробити висновок про те, що зарубіжні учені під ресурсно-орієнтованим навчанням розуміють інтенсифікацію й оптимізацію навчального процесу, який формує вміння самостійної пізнавальної діяльності тих, хто навчається, з використанням новітніх технологій, цифрових інформаційних систем, інструментів пошуку інформації, широким спектром ресурсів, що узгоджується з епістемологією та різними освітніми системами й моделями. Такий підхід розглядається ученими як своєрідна теорія та практика для розробки сучасних динамічних освітніх середовищ, що є пріоритетним напрямом як для, шкільної, так і для вищої освіти (Butler, 2011, Hannafin, Hill, 2008, Iqdam, 2016, Melendres, 2015, So, Kong, 2010, Wijaya, 2017).

Проведений контент-аналіз вітчизняних джерел свідчить водночас, що українські науковці потрактовують «ресурсно-орієнтоване навчання» як динамічний цілісний процес організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності тих, хто навчається (студенти, студенти, педагоги) з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища під час навчання в закладі освіти, який передбачає оптимальне використання тріадою «студент/учень – викладач/вчитель – бібліотекар» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, інформаційних ресурсів і надають важливої ролі у цьому процесі бібліотекаря як гідну у пошуку інформації, яка трансформується до ролі «педагога-бібліотекаря»

(Балюк, 2020, Гриньова, Кононець, Дяченко-Богун, Рибалко, 2019, Сідоров, 2018, Kononets, Ilchenko, Mokliak, 2020, Kononets, Grynova, Zhamardiy, Mamon, Liulka, 2020).

Екстраполяція поглядів учених на термін «ресурсно-орієнтоване навчання» засвідчує, що він може розглядатися з позиції системного підходу і номінуватися дидактичною системою, яка вимагає активного навчання від студентів/студентів і активного викладання – від учителів/викладачів не залежно від навчального предмета, використовуючи у навчальному процесі різноманітні ресурси (традиційні друковані, сучасні цифрові наративи будь-якого виду, віртуальні лабораторії й засоби доповненої реальності, ЗМІ, технічні засоби навчання, кадрові ресурси тощо).

Цілком імовірно, що з позиції дидактики упровадження ресурсно-орієнтованого навчання студентів закладів ФПО при формуванні військово-прикладних умінь і навичок потребує розроблення відповідної дидактичної системи, складниками якої (ті, які потребують спеціального змістового наповнення й удосконалення у контексті опанування студентами військової справи в освітньому середовищі закладів ФПО) є: *кадрові, матеріально-технічні, навчально-методичні, інформаційні ресурси (рис. 2).*



Рис. 2. Ресурсно-орієнтоване навчання як дидактична умова

Термін «ресурс» розглядається у дослідженні як все те, що може бути використане для забезпечення функціонування й розвитку освітнього середовища закладів ФПО та процесу упровадження ресурсно-орієнтованого навчання студентів при формуванні військово-прикладних умінь і навичок зокрема.

У ході наукового пошуку напрямів реалізації першої дидактичної умови виявлено низку *дидактичних принципів*, без яких процес формування військово-прикладних умінь і навичок студентів закладів ФПО не може бути успішним:

– *науковості* (організація процесу навчання студентів предмету «Захист України» з урахуванням досягнень сучасної науки в галузях математики,

культури, природничих наук, економіки, суспільно-гуманітарних наук, основ здоров'я, цивільного захисту, домедичної допомоги, військових наук, цифрових технологій);

– *систематичності та послідовності* (передбачає актуалізацію раніше вивченого матеріалу з різних предметів навчальних планів 10–11 класів, з урахуванням ознак подібності з новим навчальним матеріалом – дисципліною «Захист України» за напрямками «військові-історичні, правові основи захисту України», «допризовна підготовка», «цивільний захист», «домедична допомога»).

– *доступності* (передбачає, щоб вся сукупність знань про військову справу, вся різноманітність і глибина їх була зрозумілою для всіх студентів закладів ФПО, і хлопців, і дівчат, у відповідності з рівнем їхнього розумового розвитку);

– *природовідповідності* (передбачає, що компетентнісний потенціал предмета «Захист України» (за ключовими компетентностями, визначеними навчальною програмою), викладення основ військової справи має відповідати віковим особливостям студентів старшої школи (хлопців та дівчат 10–11 класів, відповідно 1-2 курсу навчання у закладах ФПО) та рівню їх розвитку, враховуючи їх природні індивідуальні здібності й інтереси);

– *свідомості й активності навчання* (вимагає від студентів не простого механічного заучування навчального матеріалу, але й усвідомлення й осмислення феномена «захисник України», глибокого дослідження наукових концепцій розвитку галузі військових наук як важливого чинника поступального прогресивного розвитку України як незалежної держави, захисту її територіальної цілісності й суверенітету, захисту її громадян, активізації навчально-пізнавальної та самостійної пізнавальної діяльності студентів у напрямі опанування військовою справою);

– *наочності* (передбачає гармонійне поєднання текстової навчальної інформації з різними засобами наочності в процесі навчання дисципліни «Захист України», забезпечення умов для образного та візуального сприйняття навчального матеріалу під час опанування основами військової справи);

– *міцності знань* (передбачає процес побудови знань з основ захисту України, а саме систематизованих знань, які надовго зберігались би в пам'яті студентів, легко відтворювались і застосовувались при розв'язуванні різних військово-прикладних завдань, тобто перетворювались у стійкі військово-прикладні уміння та навички);

– *зв'язку теорії та практики* (передбачає єдність теоретичної, практичної, фізичної і психологічної підготовки студентів до захисту України);

– *емоційності* (передбачає забезпечення у студентів позитивних емоцій під час опанування військовою справою, які відіграють роль внутрішньої

спонукальної сили у навчальній діяльності до опанування змістом предмета «Захист України» та позитивної мотивації до ролі захисника України, служби у ЗСУ);

– *принцип виховання* (виходить із триєдиності навчальних цілей – «навчання-виховання-розвиток», і передбачає посилення орієнтації освітнього середовища закладів ФПО на виховання студента як громадянина-патріота, свідомого до виконання ролі захисника України, до служби у ЗСУ);

– *контролю і корекції знань* (передбачає ефективну навчальну взаємодію між викладачами й студентами, а також отримання викладачем об'єктивної інформації про навчальні досягнення студентів у царині опанування основами військової справи та реалізацію корекційних заходів на основі порівняння реального ступеня досягнення цілей навчання, реального рівня сформованості в студентів закладів ФПО військово-прикладних умінь і навичок із запланованим);

– *оптимізації навчання* (передбачає пошуки оптимальних умов для формування, розвитку й реалізації військово-прикладних умінь і навичок студентів в освітньому середовищі закладів ФПО).

З іншого боку, упровадження ресурсно-орієнтованого навчання студентів закладів ФПО при формуванні військово-прикладних умінь і навичок зумовлює необхідність реалізації і його окремих принципів, які становитимуть методологічне поле специфічних принципів для реалізації військово-прикладних умінь і навичок студентів в освітньому середовищі закладів ФПО.

Відтак, важливими для нашого дослідження є *принципи ресурсно-орієнтованого навчання*:

– *принцип універсальності* полягає у тому, що ресурсно-орієнтоване навчання при формуванні військово-прикладних умінь і навичок студентів в освітньому середовищі закладів ФПО здатний оптимально реалізувати всі вище згадані дидактичні принципи: науковості, систематичності та послідовності, доступності, природовідповідності, свідомості й активності навчання, наочності, міцності знань, зв'язку теорії та практики, емоційності, принцип виховання, контролю і корекції знань, оптимізації навчання;

– *принцип самостійності та керованості* при реалізації першої дидактичної умови полягає у тому, щоб кожен студент закладу ФПО, який опановує основи військової справи, мав можливість самостійно керувати власною навчальною діяльністю, при цьому мав можливість використовувати будь-які зручні і доступні для себе навчально-методичні, інформаційні ресурси;

– *принцип саморегуляційності* зорієнтовує на саморегуляцію навчальної діяльності студентів закладів ФПО, забезпечує гармонійну організацію навчальної роботи студентів під час вивчення предмета «Захист України» з

військово-патріотичним вихованням майбутнього захисника України, здатного до міркувань, аналізу, творчого дослідження свого досвіду у військовій справі із стійкою потребою до самовдосконалення, озброє уміннями самостійного виконання завдань, закладає основи уміння вчитися, будувати знання, що є головним завданням сучасної військової освіти і відповідає концепції освіти впродовж усього життя;

– *принцип свободи вибору* враховує, що свобода є необхідною умовою самореалізації особистості студента як майбутнього захисника України, формування його самостійної пізнавальної діяльності, військово-прикладних умінь і навичок, оскільки вона сприяє індивідуалізації навчання та вибору форм, методів та засобів навчання під час опанування основами військової справи, формування уміння бути вільним у своєму виборі ролі захисника України;

– *принцип раціоналізації* полягає у використанні раціональних прийомів пошуку інформації, вдосконаленні, покращенні процесу побудови знань, створенні навчально-методичного забезпечення предмета «Захист України» для формування військово-прикладних умінь та навичок студентів на основі доступних і дидактично доцільних педагогічних технологій та зумовлює необхідність розроблення простої й зручної у впровадженні дидактичної моделі формування військово-прикладних умінь і навичок студентів в освітньому середовищі закладів ФПО.

З урахуванням схарактеризованих вище дидактичних принципів та принципів ресурсно-орієнтованого навчання, ресурсно-орієнтоване навчання студентів закладів ФПО при формуванні у них військово-прикладних умінь і навичок потрактуємо як інформаційно-дидактичну систему, яку складають кадрові, матеріально-технічні, навчально-методичні, інформаційні ресурси, що уможливають організацію цього процесу з використанням різних видів діяльності дидактичного змісту, спрямовані на отримання позитивного результату в освітньому середовищі закладів ФПО.

З урахуванням *інформаційного підходу* процес упровадження ресурсно-орієнтованого навчання студентів закладів ФПО при формуванні у них військово-прикладних умінь і навичок вважаємо особливим, закріпленим в навчальному середовищі способом оперування інформацією, відкритою системою, яка завжди може бути доповнена новим компонентом. Вочевидь, цей підхід дає змогу дослідити процес упровадження ресурсно-орієнтованого навчання студентів закладів ФПО при формуванні у них військово-прикладних умінь і навичок з інформаційного погляду, виявити нові якості, важливі для розуміння їх суті та можливих напрямів розвитку на основі знання загальних властивостей та закономірностей інформаційних процесів.

У нашому дослідженні ми відштовхуємося від цілком обґрунтованої позиції науковців, що будь-яка система, у тому числі й ресурсно-орієнтоване

навчання студентів закладів ФПО при формуванні у них військово-прикладних умінь і навичок як інформаційно-дидактична система, складається з окремих її частин – підсистем, які постійно взаємодіють одна з одною та формують єдиний освітній простір. Тож, ми вважаємо, що інформаційно-дидактична система ресурсно-орієнтованого навчання студентів закладів ФПО при формуванні у них військово-прикладних умінь і навичок складається з таких підсистем: підсистема «кадрові ресурси», підсистема «матеріально-технічні ресурси», підсистема «навчально-методичні ресурси», підсистема «інформаційні ресурси». Підкреслимо, що ця система завжди може бути доповнена новим складником.

Зважаючи на те, що наша країна знаходиться у стадії війни, ЗСУ та інші військові формування потребуватимуть постійного комплектування свідомими та патріотично настроєними громадянами готовими стати на захист держави вступивши до лав армії. На сьогоднішній день по всій країні проводяться семінари, круглі столи на яких обговорюються шляхи підвищення та удосконалення військово-патріотичного виховання молоді, формування у студентів військово-прикладних умінь і навичок. Ми переконані, що існуюча законодавча база, при умові її неухильного виконання, дозволяє в нинішніх умовах, не залучаючи при цьому суттєвих додаткових коштів, кардинально змінити підходи, методи військово-патріотичного виховання молоді, принаймні в межах Полтавської області, розпочинаючи з удосконалення підсистеми «кадрові ресурси». Перспективною у контексті нашого дослідження видається можливість удосконалення цієї підсистеми за такими напрямками:

1) сприяння упровадженню в освітнє середовище закладів ФПО сучасних педагогічних та управлінських технологій, вивченню й поширенню перспективного педагогічного досвіду викладачів предмета «Захист України», підвищуючи цим фахову майстерність вище зазначених учителів;

2) організація заходів для підвищення кваліфікації викладачів предмета «Захист України» на засадах урахування військового досвіду ветеранів силових структур, особливо із досвідом АТО/ООС;

3) посилення мотивації ветеранів силових структур, особливо із досвідом АТО/ООС, воїнів АТО/ООС до їх залучення у навчальний процес студентів закладів ФПО для викладання предмета «Захист України»;

4) упровадження на курсах підвищення кваліфікації практичних занять для викладачів предмета «Захист України» та інших практико-орієнтованих форм організації навчання, залучення до таких курсів працівників територіальних центрів комплектування та соціальної підтримки, ветеранів та учасників АТО/ООС з метою вироблення мотиваційної формули для пропагування військової служби у ЗСУ;

5) працівникам територіальних центрів комплектування та соціальної підтримки доцільною є організація цілеспрямованого здійснення методичного супроводу викладання у закладах ФПО навчального предмета «Захист України» за новою програмою (2020 р.): методичні рекомендації, індивідуальні

консультації з учителями, семінари, вебінари, круглі столи та інші інформаційно-просвітницькі заходи методичного змісту;

б) упродовж кожного навчального року доцільним є проведення семінарів та інших інформаційно-просвітницьких заходів методистів районних, міських методичних кабінетів та учителів навчального предмета «Захист України», у тому числі і на базі військових частин, на яких досліджувати й визначати дієві механізми взаємодії керівників закладів ФПО з територіальними центрами комплектування та соціальної підтримки, військовими навчальними закладами, військовими частинами в питаннях підготовки студентів до збройного захисту України.

Вище зазначене актуалізує *практико-орієнтований підхід* до формування військово-прикладних умінь і навичок студентів в освітньому середовищі закладів ФПО, який передбачає здійснення роботи з кадровим ресурсом забезпечення викладання предмета «Захист України» на практико-орієнтованій основі (отримання від працівників територіальних центрів комплектування та соціальної підтримки, ветеранів, воїнів АТО/ООС актуальну практико-орієнтовану інформацію щодо викладання основ військової справи) та *принципі генерації інновацій*, котрий забезпечує проєктування траєкторії професійного удосконалення викладачів навчального предмета «Захист України». Цей принцип, маючи за базис практико-орієнтований підхід у двоїстій формі (посилення практико-орієнтованої складової підвищення кваліфікації викладачів предмета «Захист України» шляхом приведення у відповідність з вимогами часу, а також посилення практико-орієнтованої військової підготовки студентів), реалізує генерацію інновацій педагогами-новаторами – учителями предмета «Захист України» у закладах ФПО, які зорієнтовані на інноваційність у своїй роботі, націлені на формування в студентів-майбутніх захисників України творчого мислення, вміння нестандартно мислити і діяти у різних військово-прикладних ситуаціях, володіти аналітичними, фаховими і соціальними компетенціями, моральністю, правовою свідомістю, чіткою громадянською позицією захисника України, що в сукупності підготує випускників закладів ФПО до ролі захисника України та інноваційної діяльності у військовій справі, виробить у них здатність не лише адаптуватися до маловивчених умов, але й активно їх перетворювати, тобто забезпечить формування військово-прикладних умінь і навичок.

Сучасні реалії переконують у необхідності модернізації матеріально-технічної бази українських закладів ФПО за такими основними напрямками:

1) у закладах ФПО України доцільно створити й обладнати спеціальні навчальні класи кабінети захисту України, забезпечивши наявність необхідного обладнання для таких кабінетів;

2) у закладах ФПО України нагальною є потреба створити й обладнати сучасні кімнати зберігання зброї як невід'ємною складника успішного викладання предмета «Захист України»;

3) на територіях закладів ФПО для формування низки військово-прикладних умінь і навичок доцільним є облаштування стрілецьких тирів, стройових плаців (майданчиків), смуг перешкод, спеціальних навчальних місць для занять з вогневої підготовки (місця для вогневих тренувань зі стрілецької зброї, мішенне поле), місць для метання ручних гранат тощо.

Тісний взаємозв'язок усіх підсистем інформаційно-дидактичної системи ресурсно-орієнтованого навчання студентів закладів ФПО при формуванні у них військово-прикладних умінь і навичок зумовлює удосконалення підсистеми «навчально-методичні ресурси», яку складають сукупність документів, наукових, навчальних, методичних матеріалів, що описують зміст навчального предмета «Захист України», встановлюють структуру, визначають результат, регламентують перебіг процесу навчання у контексті формування військово-прикладних умінь і навичок студентів в освітньому середовищі закладів ФПО.

Грунтовно аналізуючи навчальну програму предмета «Захист України» (2020 р.), ми дійшли висновку, що специфіка дидактичної підготовки майбутніх захисників України включає систему знань у межах дидактичної лінії «військові-історичні, правові основи захисту України»-«допризовна підготовка»-«цивільний захист»-«домедична допомога», сучасних концепцій вивчення військової справи; прийоми, методи, процедури, технології, що забезпечують ефективну інформаційну і емоційну взаємодію викладача, студентів та представників територіальних центрів комплектування та соціальної підтримки; застосування набутих теоретичних знань щодо кожної теми предмета та практиці під час польових навчальних заняттях (власне поглиблення, закріплення теоретичних знань та умінь застосовувати прийоми, дії, нормативи, формування й реалізація військово-прикладних умінь і навичок).

Зміст предмета наповнюється інформацією, тісно пов'язаною з формуванням у студентів життєво необхідних знань, умінь і навичок щодо захисту України та дій в умовах надзвичайних ситуацій, а також розвитком системного уявлення про військову справу загалом. Все це висуває певні вимоги до навчально-методичних ресурсів як віддзеркалення змістового компонента процесу навчання студентів закладів ФПО у контексті нашого дослідження, які можна диференціювати наступним чином:

– навчальна програма предмета «Захист України» (2020 р.), котру ми пропонуємо удосконалити шляхом упровадження в практичну діяльність при викладанні предмета військово-прикладних умінь і навичок, необхідних для виконання норм, що існують в ЗСУ, і розроблені вже з урахуванням досвіду, отриманого під час АТО/ООС; зокрема, перегляду пропонуються розділи «Вогнева підготовка», «Тактична підготовка», «Прикладна фізична підготовка»;

– підручники й посібники, рекомендовані Міністерством освіти і науки України (до 2020 року – підручники «Захист Вітчизни»), які можуть бути наявними у бібліотеках закладів ФПО у друкованому вигляді, а можуть бути доступні студентам в електронному (у вільному доступі в Інтернеті);

– комплект банерів, таблиць, інформаційні стенди для кабінету «Захист України», які відображають та унаочнюють дидактичний зміст предмета;

– методичні рекомендації щодо викладання навчального предмета «Захист України» у поточному навчальному році (розробляються методичними кабінетами інститутів післядипломної педагогічної освіти у відповідності з нормативними документами Міністерства освіти і науки України, коригуються й узгоджуються із військовими комісарами);

– плани-конспекти уроків з навчального предмета «Захист України» (загальнодоступні у Всесвітній мережі, наприклад, на сайті «Шкільне життя», а також авторські, які розробляються кожним викладачем, який викладає у закладі ФПО цей предмет);

– інструктивно-методичні матеріали до навчальних занять зі студентами, які допоможуть оволодіти основами військової справи (авторські картки, пам'ятки, буклети, презентації чи інші цифрові наративи);

– індивідуальні завдання для самостійної роботи студентів закладів ФПО, які виявляють бажання глибше вивчати військову справу (можуть бути представлені тематикою рефератів, індивідуальних чи групових проєктів тощо);

– матеріали поточного та підсумкового контролю знань з предмета (зокрема, таблиці нормативів з військово-прикладної фізичної, військово-інженерної, тактичної та вогневої підготовки, із зв'язку, основ цивільного захисту);

– методичні матеріали для самостійного опрацювання студентами фахової літератури, написання проєктів, рефератів тощо;

– навчально-методичний комплекс для вивчення предмета – це комплекс спеціально розроблених навчально-методичних матеріалів, що є цілісним утворенням і забезпечує опанування студентами старшої школи предмета «Захист України» та формування у них військово-прикладних умінь і навичок.

Нині, в умовах воєнного стану та реального дистанційного освітнього процесу кожен викладач предмета «Захист України» повинен мати та активно використовувати електронний навчально-методичний комплекс, який може бути представлений у формі хмарного ресурсу, персонального сайту викладача, блогу чи влогу, інтерактивної групи у соціальних мережах, дистанційного курсу на будь-якій зручній для викладача і його студентів платформі та містити контент за усіма складниками вище схарактеризованої диференціації навчально-методичних ресурсів (Балюк, Кононець, 2020, Kononets, Pchenko, Mokliak, 2020). Саме такі види ресурсів надають можливість реєстрації для доступу до навчально-методичного контенту предмета, вивчення матеріалів на відстані, віртуальних консультацій з учителем, контроль знань через мережу Інтернет.

Вочевидь, електронні навчально-методичні ресурси у процесі формування військово-прикладних умінь і навичок студентів сприятимуть: розвитку наочно-образного, творчого видів мислення студентів під час опанування змістом предмета «Захист України»; розширенню досліджуваної предметної області – військової справи – за рахунок можливостей моделювання, віртуального експерименту; озброєнню студентів способами засвоєння навчального матеріалу з основ військової справи і рішення військово-прикладних задач за допомогою систем штучного інтелекту; формуванню інформаційно-цифрової компетентності у межах «Захисту України».

Ураховуючи основну ідею ресурсно-орієнтованого навчання, – учителі предмета «Захист України» виступають у якості посередника (гіда у процесі пошуку інформації та здобуття знань); використання великої кількості різноманітних джерел інформації; стимул навчання – це питання, яке ставиться перед студентом (самостійно, або за допомогою учителя); самостійний полівекторний пошук інформації (методики пошуку інформації); ключова увага зорієнтована на процес побудови військових знань; перехід кількості здобутої інформації у її якість (застосування методів обробки, аналізу інформації); використання педагогічних технологій ресурсно-орієнтованого навчання (веб-квести, освітнього проєкту, майндмеппінгу, хмарних технологій тощо); надання студентові ролі дослідника інформаційного середовища, учителю – ролі тьютора, залучення до процесу пошуку інформації бібліотекарів закладу ФПО та забезпечення свободи вибору інформаційних ресурсів для здобуття військових знань, – вважаємо за необхідне доповнити навчально-методичний комплекс предмета «Захист України» спеціальним контентом для глибшого розкриття змісту цього предмета та посилення інших компонентів процесу навчання, який складають такі навчальні ресурси:

- інформація про історію розвитку українського війська та техніки і озброєння військової частини;
- новини іноземною мовою, військова термінологія міжнародного гуманітарного права, зустрічі з військовослужбовцями з іноземних держав на навчально-польових заняттях, зустрічі з учасниками бойових дій іноземних держав;
- постановка вогневих задач, визначення відстаней за допомогою лінійних розмірів, визначення бойових можливостей підрозділів, життєвих показників людини, рух за азимутом;
- вирішення питань при діях у надзвичайних ситуаціях, засоби захисту природи від вражаючих факторів зброї масового ураження;
- комп'ютерні програми з тактичної та вогневої підготовки, відеоуроки з військової тематики, презентації з тем розділів програми «Захист України», комп'ютерні тести з метою оцінки знань учнів з військової справи;
- моделювання власного освітнього напрямку з вивчення предмету;

– змагання з військово-прикладних видів спорту, участь у тактико-стройових заняттях, практичних стрільбах, діях на місцевості;

– Статути ЗСУ, Конституція України, міжнародні правові акти, сучасна публіцистика, виконання проектів, задачі соціального змісту;

– твори військового мистецтва, творчі проекти, інтерактивні історичні заняття в краєзнавчих музеях бойової трудової слави, вивчення історії рідного краю;

– соціальні, екологічні та медичні проекти; моделювання соціальних ситуацій, зокрема впливу природного та техногенного середовища на здоров'я і безпеку людини; мультимедійні презентації до проектів, пов'язаних з добробутом, здоров'ям і безпекою життєдіяльності.

У контексті упровадження ресурсно-орієнтованого навчання студентів старшої школи при формуванні військово-прикладних умінь і навичок, інформаційні ресурси можуть бути системоутворювальними та керованими чинниками навчальної діяльності студентів, позитивно впливати на процес навчання при опануванні військовою справою, доповнювати й розвивати навчальне середовище школи.

Таким чином, керуючись положеннями інформаційного підходу, принципом генерації інновацій та *принципом інтеграції навчання* при упровадженні ресурсно-орієнтованого навчання студентів закладів ФПО у процесі формування військово-прикладних умінь і навичок, який полягає в орієнтації навчання студентів на сучасні вимоги викладання предмета «Захист України», розвиток сучасної військової науки, суспільний розвиток, формування цілісної системи знань з основ військової справи, становлення ЗСУ, воєнної безпеки України, воєнних трансформацій, військово-патріотичного виховання, поєднання інтегративного й диференційованого підходів до навчання студентів, безперервність військової освіти (освіту протягом життя) та її вихід на рівень, що відповідає вимогам часу, вважаємо за доцільне розробити та упровадити спеціальні інформаційні ресурси. Зміст та форма таких інформаційних ресурсів має відповідати принципу інтеграції навчання та сприяти вирішенню вище зазначених завдань у контексті предмета нашого дослідження.

Ми переконані, що саме такий підхід сприятиме удосконаленню підсистеми «інформаційні ресурси» досліджуваної інформаційно-дидактичної системи ресурсно-орієнтоване навчання студентів старшої школи при формуванні у них військово-прикладних умінь і навичок, адже інтегровані інформаційні ресурси зможуть поєднати значно більші обсяги навчальної інформації на ґрунті незмінності тривалості навчання та за умови дотримання відповідного рівня вимог до якості знань та військово-прикладних умінь і навичок.

Узагальнюючи вище викладене, з урахуванням методологічних орієнтирів реалізації першої дидактичної умови (системний, інформаційний, акмеологічний, практико-орієнтований підходи, дидактичні принципи та

принципи ресурсно-орієнтованого навчання), нами розроблено та рекомендовано для подальшого упровадження у навчальному середовищі закладу ФПО низку *інтегрованих інтерактивних ресурсів* «Полтавський обласний територіальний центр комплектування та соціальної підтримки» (сайти, групи в соціальних мережах Facebook, Instagram, youtube-канал), «Майбутньому захиснику України» (інформаційно-просвітницький ресурс з можливостями дистанційного курсу для вивчення предмета «Захист України» з модернізованим змістом), контент яких спрямований на військово-патріотичну підготовку студентської молоді, пропаганду служби у ЗСУ, престижності професії військовослужбовця, вивчення навчального предмета «Захист України», формування і реалізацію військово-прикладних умінь і навичок студентів у навчальному середовищі старшої школи (додаток В).

Особливої уваги вартує авторський інтегрований інтерактивний ресурс «Майбутньому захиснику України», головна сторінка якого презентована на *рисунок 3*.



Рис. 3. Головна сторінка інтегрованого інтерактивного ресурсу «Майбутньому захиснику України»

Поєднуючи своєю формою, функціоналом та змістом (персональний сайт педагога, інформаційно-просвітницький контент з можливостями

дистанційного курсу для вивчення предмета «Захист України»), цей ресурс виконує такі функції:

– *мотиваційна* – сприятливе дидактичне середовище інтегрованого інтерактивного ресурсу «Майбутньому захиснику України» збуджує прагнення позитивного самовияву у ролі майбутнього захисника України, цінність якої для студента прямо пропорційна його задоволеності обставинами вивчення предмета «Захист України»;

– *орієнтаційна* – дидактичне середовище інтегрованого інтерактивного ресурсу «Майбутньому захиснику України» наділене змогою віддзеркалювати навчальний зміст у діяльності вчителя та інших студентів, що сприяє кращому розумінню і засвоєнню як навчального змісту, так і способів роботи з ним; з іншого боку, контент ресурсу орієнтує студентів на свідому роль майбутнього захисника України;

– *інформативна* – сприятливе дидактичне середовище інтегрованого інтерактивного ресурсу «Майбутньому захиснику Укр

аїни» створює умови для обігу й поширення основної та допоміжної навчальної інформації з предмета «Захист України», джерелом якої виступає вчитель, інші студенти, застосовувані засоби навчання, але, окрім того, інформує про важливість військово-прикладних умінь і навичок для майбутнього захисника Батьківщини, пропагує службу в ЗСУ, престижність професії військовослужбовця та необхідність захищати Україну зі зброєю в руках;

– *інтерактивна* – в умовах сприятливого дидактичного середовища інтегрованого інтерактивного ресурсу «Майбутньому захиснику України» старшокласники отримують унікальну можливість освоювати навчальний матеріал в умовах дистанційного навчання.

Проте варто зауважити, що всі перелічені функції притаманні дидактичному середовищу інтегрованого інтерактивного ресурсу «Майбутньому захиснику України» лише як потенційні, такі, що можуть реалізуватися не самі по собі, а через відповідну активність учителів та студентів, які будуть його використовувати.

Друга дидактична умова – активізація фізкультурно-оздоровчої навчальної діяльності студентів закладів ФПО на засадах української козацької педагогіки

Проблематика організації фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів старшої школи була предметом досліджень таких учених, як В. Ареф'єв (2013), О. Благій (2009, 2011), Х. Васіліаді (2005), М. Верховська (2014), О. Ярмач (2011) та ін. Більшість наявних досліджень безпосередньо не стосується процесу реалізації військово-прикладних умінь і навичок студентів у навчальному середовищі закладу ФПО, але підхід і досвід учених щодо фізкультурно-оздоровчої навчальної діяльності студентів можуть знайти своє відображення при визначенні її структури, що важливо для нашого дослідження, а також слугуватимуть певним науковим підґрунтям другої дидактичної умови. Водночас, незаперечним є той факт, що для успішного опанування усіма

компонентами військово-прикладних умінь і навичок старшокласники повинні мати відмінну фізичну форму, а отже, фізкультурно-оздоровчий аспект також має вагоме значення у контексті нашого дослідження.

Вочевидь, аналітичне осмислення наукового доробку учених слугує підставою до висновку, що не зважаючи на значну кількість науково-педагогічних досліджень, проблематика структурно-компонентного аналізу фізкультурно-оздоровчої навчальної діяльності студентів в умовах навчального середовища закладу ФПО не знайшла належного висвітлення.

У контексті нашого дослідження ми не можемо оминати сучасні реалії, викликані пандемією та упровадженням в Україні дистанційної форми навчання. Вочевидь, посилення уваги до фізкультурно-оздоровчої навчальної діяльності студентів в умовах дистанційної освіти є важливою проблемою організації навчального середовища закладу ФПО у сучасних реаліях. Вона виступає якісною і результативною мірою комплексного впливу різних форм, засобів і методів навчання, спрямованих на розвиток фізичної культури студента як майбутнього захисника України у межах формування громадянина-патріота. Результатом цього процесу є рівень індивідуальної фізичної культури кожного студента, його духовність, що можна вважати передумовою успішності процесу реалізації військово-прикладних умінь і навичок студентів у навчальному середовищі закладу ФПО.

Таким чином, з урахуванням реалій та викликів часу, зумовлених пандемією та організацією дистанційного освітнього процесу у закладах ФПО (а також змішаного навчання, яке провадиться, починаючи з березня 2020 року), на підставі аналізу наукових праць вище згаданих учених, *фізкультурно-оздоровчу навчальну діяльність студентів в умовах навчального середовища закладу ФПО* трактуємо як специфічний вид цілеспрямованої діяльності по оволодінню системою фізкультурно-оздоровчих знань як інформації, що підлягає опануванню, фізкультурно-оздоровчих умінь та навичок як способів діяльності, досвіду фізкультурно-оздоровчої діяльності, що дає нам уявлення про взаємозв'язок процесів навчання і здоров'язбереження, а також систему різноманітних заходів онлайн-формату, які спрямовані на вдосконалення фізичних можливостей студентів, підвищення рухової активності, психоемоційної стійкості та адаптаційних резервів їхнього організму під час дистанційного навчання.

Вочевидь, успішна фізкультурно-оздоровча діяльність сучасного студента в умовах дистанційного навчання залежить не лише від його здібностей та знань, але й від мотивації, тобто від прагнення досягати значних успіхів та самостверджуватися. Тому, чим вищий рівень мотивації студентів, чим більше чинників спонукають їх до фізкультурно-оздоровчої навчальної діяльності та самоствердження у контексті здорового способу життя, тим більших зусиль вони докладатимуть і, відповідно, вищих результатів зможуть досягти, зокрема, і у процесі формування військово-прикладних умінь і навичок.

Важливу роль в процесі формування та підтримання мотивації фізкультурно-оздоровчої навчальної діяльності студентів закладу ФПО, як в умовах традиційного, так і в умовах дистанційного й змішаного навчання, відіграє педагогічна діяльність вчителя фізичної культури. Одним із критеріїв його майстерності, а по суті показником ефективності, вважається успішність студентів у фізкультурно-оздоровчій навчальній діяльності, що проявляється у виявленні інтересу до занять фізичною культурою і спортом, які в закладі ФПО проводяться не тільки для зміцнення здоров'я, всебічного розвитку і спортивного вдосконалення, а й з метою оволодіння навичками професійно-прикладної фізичної підготовки для майбутньої ролі захисника України, а також формування потреби в регулярних заняттях фізичними вправами і спортом. Також проявом ефективності педагогічної діяльності учителя фізичної культури слугує стійка орієнтація студентів закладу ФПО, які вивчають предмет «Захист України», на дотримання здорового способу життя та заняття фізичною культурою поза межами навчального середовища закладу ФПО. Дидактично значущим у цьому процесі є принцип інтеграції навчання, який виявляється у тісних міжпредметних зв'язках навчальних предметів «Фізична культура» – «Захист України».

Іншим критерієм майстерності учителів фізичної культури є наявність у студентів позитивних мотивів навчання, сформованих загально-навчальних умінь і навичок, мотивів фізкультурно-оздоровчої навчальної діяльності. Отже, формування мотивації навчання студентів закладу ФПО до фізкультурно-оздоровчої діяльності в умовах і традиційного, і дистанційного чи змішаного навчання є важливим для підтримки фізичних можливостей та збереження здоров'я кожного студента, а також запорукою успішної реалізації військово-прикладних умінь і навичок у навчальному середовищі старшої школи. Власний досвід і бесіди зі студентами переконують, що навчальний предмет «Фізична культура» в умовах традиційного освітнього процесу в закладі ФПО є, особливо для хлопців, найулюбленішим предметом. Тож у нашому дослідженні ми змішуємо акцент на фізкультурно-оздоровчу навчальну діяльність студентів в умовах дистанційного навчання, адже і вдома можна й украй необхідно тренуватися, підтримувати фізичну форму, вдосконалювати рівень фізичної культури.

Ми переконані, що нині в умовах дистанційного освітнього процесу під час карантину заняття фізичною культурою, а також підтримка власного здоров'я є справжнім мистецтвом, адже організація фізкультурно-оздоровчої навчальної діяльності за таких умов – це, насамперед, спільна творчість учителя й студентів закладу ФПО, яка потребує образного мислення, фантазії, творчої уяви і для організації занять в онлайн-форматі, і для самих студентів під час виконання різних фізичних вправ вдома.

Аналізуючи роботу викладачів фізичної культури зі студентами закладу ФПО в умовах дистанційного освітнього процесу, доходимо висновку, що,

фізкультурно-оздоровча навчальна діяльність – це активна діяльність, постійні дії, які виконують студенти вдома, переглядаючи різноманітні відеоролики (на сайті вчителя фізичної культури, на сайті школи, у середовищі Youtube, онлайн-трансляції на Instagram чи TikTok), які тісно пов'язані з творчістю. Виконуючи запропоновані вчителем фізичні вправи, руханки, студенти мають можливість повторювати їх декілька разів, їхня активність в цей період повинна спрямовуватися на те, щоб з кожним повтором краще виконати вправу, виправляючи помилки, на які вказав педагог. Засвоюючи матеріал, студенти набувають упевненості в своїх силах, у них з'являється прагнення до самостійної активної дії. Самостійне виконання фізичних вправ (фітнес, гімнастика, аеробіка, елементи спортивного танцю тощо) допомагає краще засвоїти матеріал, сприяє розумовому, фізичному розвитку, відкриваючи простір творчій ініціативі (Zhamardi, Donchenko, Yemets, Skrinnik, 2019). Переваги загальнопідготовчих вправ, особливо, під час карантину, полягають у тому, що їх чітко дозують, можуть застосовувати в різних варіантах та комбінаціях. Це дає змогу обирати характер впливів на окремі групи м'язів і на певні системи організму, що сприяє збереженню здоров'я та підтримки фізичної форми. Загальнопідготовчі вправи можуть містити елементи спортивної гімнастики, акробатики, аеробіки, фітнесу тощо.

Намагаючись узагальнити найбільш актуальні фізкультурно-оздоровчі технології, які можливо застосовувати не лише за традиційного освітнього процесу в закладі ФПО, а насамперед, у період карантину, виокремлюємо найбільш доцільні з позиції дидактики та дистанційної освіти. Вочевидь, в умовах дистанційного освітнього процесу студентам можна запропонувати, переглядаючи відповідні відеоресурси, використовувати вдома такі фізкультурно-оздоровчі технології (рис. 4):

<p>ритмічна гімнастика, яка включає значний обсяг рухів, які діють на всі частини тіла, сприяють розвитку фізичних якостей (спритності, гнучкості, пластичності, витривалості); виконується з музичним супроводом, що організовує рухи, підвищує настрій, забезпечує позитивні емоції; сприяє зміцненню серцево-судинної і дихальної систем, розвиває гнучкість і рухомість у суглобах</p>	<p>аеробіка як система оздоровчих занять, що базується на використанні танцювальних та гімнастичних вправ в аеробному режимі за участю великих груп м'язів; заняття спрямовані на розвиток аеробної витривалості, координаційних, силових здібностей та гнучкості</p>
<p>фітнес (за наявності вдома тренажерів), що передбачає оздоровлення організму, поєднує активні тренування і правильне харчування, створює умови для зниження ваги, отримання бажаної фізичної форми, закріплення бажаного результату відновлення психоемоційного стану та ін.</p>	<p>фітнес-гібриди – новий напрям фізкультурно-оздоровчих тренувань, що характеризується поєднанням фітнес-дисциплін</p>

Рис. 4. Фізкультурно-оздоровчі технології

Ураховуючи умови дистанційного освітнього процесу, вдома можна використати такі типи тренувань, як кардіотренування, елементи силових тренувань, тренування танцювальної спрямованості, тренування психічно-регулюючої спрямованості тощо, все, що можливо застосувати вдома.

Ми переконані, що незалежно від форми навчання (традиційна, дистанційна чи змішана), задля реалізації військово-прикладних умінь і навичок студентів у навчальному середовищі закладу ФПО дидактично доцільним буде активізувати фізкультурно-оздоровчу навчальну діяльність студентів на засадах української козацької педагогіки.

Науковим підґрунтям цієї дидактичної умови виступає *етнопедагогічний підхід* (О. Вишневський (2006), Ю. Красильников (2002), Н. Лисенко (2005), В. Мосіяшенко (2005, 2008), Н. Орловська (2018), М. Стельмахович (1997), Є. Сявавко (1994) та ін.), який передбачає орієнтацію у процесі реалізації військово-прикладних умінь і навичок студентів у навчальному середовищі закладу ФПО на систему цілей, завдань, принципів, методів, форм організації процесу становлення громадянина-патріота, майбутнього захисника України, підготовки його до життя в структурі національно-етнічних поглядів, норм і звичаїв українського народу, виховання синівської вірності рідній незалежній Україні, а також імплементацію в навчальний процес багатства ідей і настанов козацької виховної мудрості, елементів козацьких бойових мистецтв, козацько-лицарських традицій.

У межах дослідження цінною є думка В. Мосіяшенка, який переконливо доводить, що в нинішніх реаліях організації освіти молодого покоління українська етнопедагогіка може вважатися педагогікою національного спасіння. Вона є найголовнішою конструктивною творчою духовною силою в житті української нації, і ми абсолютно погоджуємося із таким її номінуванням. Адже серцевиною української етнопедагогіки, її душею є любов: любов до дітей, традицій, культури, рідної мови, праці, обрядів, звичаїв, свого народу, своєї Батьківщини – України (Мосіяшенко, 2005).

Для нашого дослідження велике значення мають праці педагогів-науковців, які досліджують засади української козацької педагогіки. Їх ґрунтовне вивчення уможливорює окреслити важливий з урахуванням реалій сьогодення (війна росії проти України) вектор уточнення цільового компонента процесу навчання студентів закладу ФПО складником української козацької педагогіки, яка ставить за мету формування особистості студента у тріаді «сім'я-коледж-громадське життя» як козака-лицаря, мужнього громадянина, захисника рідної землі з яскраво вираженою українською національною свідомістю й самосвідомістю, культурою, дійовим патріотизмом, прагненням до волі, високим рівнем духовності. Таке формулювання, вочевидь, стосується формування особистості хлопців у навчальному середовищі закладу ФПО. Щодо дівчат, то дослідники В. Берека, І. Гіджеліцький та Н. Орловська (2018) визначають формування їх особистості

з позиції української козацької педагогіки як берегинь роду, сім'ї, традицій, виховання майбутніх дітей у традиціях українського народу, які люблять Україну й готові її захищати. Принагідно зазначимо, що історично-традиційно образ жінки-матері, берегині роду визначався її чітким усвідомленням і розумінням інтересів України, адже жінки брали участь у різних сферах життя, виступали діячками на ниві освітянській, громадській, навіть державній, а в часи боротьби за волю й незалежність України до козацьких лав поруч із чоловіками ставали жінки (Берека, Гіджеліцький, Орловська, 2018).

Учені детермінують декомпозицію мети української козацької педагогіки у таких її завданнях:

– готувати студентів як фізично загартованих воїнів-захисників України від чужоземного поневолення, ворожої агресії;

– виховувати в студентів закладу ФПО український козацький характер (у дівчат – характер берегині роду, яка дає лад господарству й дітям, зберігає у важкі для України часи свою сім'ю), світогляд, ідеали, установки, любов до родини і своєї країни та інші загальнолюдські й національні духовні цінності;

– формувати в студентів закладу ФПО високі лицарські якості (хлопці, а для дівчат – доброта, сердечність, людяність, милосердя та ін.), гуманізм, глибокий український патріотизм, інші моральні чесноти;

– виробляти в студентів закладу ФПО непримиренність і ненависть до всього лихого, ворожого гуманній сутності людини, формувати уміння боротися з такими явищами і перемагати їх;

– виховувати в студентів закладу ФПО готовність до альтруїзму, надання пріоритетності громадським обов'язкам, інтересам української нації, держави України загалом;

– формувати в студентів закладу ФПО позиції громадянина-патріота, який би прагнув розвивати культуру, економіку, політику, освіту та інші сфери життєдіяльності українського народу на світовому рівні;

– готувати випускників закладу ФПО як інтелектуальну й духовну еліту нації, державних, наукових, культурних, освітянських, політичних діячів України, здатних відстоювати її інтереси повсякчас на усіх рівнях.

Ми переконані, що активізації фізкультурно-оздоровчої навчальної діяльності студентів на засадах української козацької педагогіки, а відповідно, й реалізації військово-прикладних умінь і навичок, сприятимуть такі етнопедагогічні засоби: народне мистецтво, національні традиції, звичаї і обряди, народні ігри, ритуали та урочистості, безпосередня особиста праця, самодіяльність, приклад старших та ін.

Загалом, засоби активізації фізкультурно-оздоровчої навчальної діяльності студентів на засадах української козацької педагогіки як дидактичної умови реалізації військово-прикладних умінь і навичок студентів у навчальному середовищі старшої школи у нашому дослідженні доцільно умовно розділити на *етнопедагогічні, прикладні та інформаційно-комунікаційні*.

Етнопедагогічні засоби: народне мистецтво, національні традиції, звичаї і обряди, народні ігри, ритуали та урочистості, безпосередня особиста праця, самодіяльність, приклад старших тощо.

Прикладні засоби: спортивні й фізкультурно-оздоровчі заняття з використанням фізкультурно-оздоровчих технологій, військово-спортивні ігри, гурткова робота, позитивний приклад наставників (вчителі фізичної культури та захисту України, керівники гуртків, волонтери, ветерани-учасники бойових дій АТО/ООС, працівники територіальними центрами комплектування та соціальної підтримки) тощо.

Інформаційно-комунікаційні засоби: засоби масової інформації (преса, телебачення), кінофільми, інформаційні ресурси Інтернету тощо.

Підкреслимо, що умовність такої класифікації цілком очевидна, оскільки перегляд кінофільму чи відео з Інтернет-ресурсу про українське козацтво лише посилює навчальний та виховний вплив на студентів закладу ФПО.

Принагідно зазначимо, що саме в умовах дистанційного навчання, коли немає безпосередньої можливості відпрацьовувати військово-прикладні уміння та навички, цілком доречним і дидактично виправданим буде запропонувати студентам для перегляду низку кінофільмів про українське козацтво. До прикладу, запропонувавши до домашнього перегляду такі кінофільми, як «Козацькі байки», «Вогнем і мечем», «Хортиця», «Козаки йдуть», «Чорна рада», «Богдан-Зиновій Хмельницький», «Тарас Бульба», «Пропала грамота», «Фільм про бойове мистецтво українських козаків», «Пекельна Хоругва, або Різдво Козацьке», «Чорний Козак», «Гетьманські клейноди» та багато інших, студенти закладу ФПО зможуть поринути в ту незабутню атмосферу української духовності, козацьких традицій, звичаїв, побуту українського козацтва, бойових мистецтв, характерництва, котрі не залишать байдужим жодного, тим самим поповнюючи знання студентів у про військово-прикладні уміння і навички, якими володіли козаки, і про систему їх оздоровчої діяльності, здійснюючи тим самим стимулюючий вплив на свідомість студентської молоді.

Вартує уваги і проєкт телеканалу «Мега» під назвою «Україна: забута історія», у межах якого є цікаві документальні фільми про українських козаків та гетьманів, як-от: «Сірко: на стражі віри», «Богдан Хмельницький. Особиста справа гетьмана», «Містична Україна. Характерники», «Про козацького Гетьмана Богдана Хмельницького», «Історія Українських Земель Козаки» та багато інших. Також відеохостинг Youtube має серед свого потужного контенту і контент, присвячений бойовому мистецтву українських козаків: «СПАС», «Бойове мистецтво запорізьких козаків», «Застосування шаблі у бою», «Бойовий гопак» тощо.

До інформаційно-комунікаційних засобів навчання варто віднести сайт про козаків і їх історію (<https://kozaku.in.ua/>), який можна рекомендувати студентам для інформаційного ознайомлення. Безперечно, студентів старшої

школи зацікавить і віртуальна виставка «Характерництво та бойове мистецтво козаків» (https://www.youtube.com/watch?v=tYh_ljtoKzs). Як дидактичне завдання, студентам можна запропонувати дослідити інформаційний простір Всесвітньої мережі у контексті бойових мистецтв, запропонувавши різноманітні *вебквести* (міні-проекти, засновані на пошуку інформації в Інтернеті шляхом контекстного пошуку й навігації по сайтах і сервісам, доборі й упорядкуванню знайденої інформації в обраному форматі, а також набутті знань у сфері українського козацтва, пов'язаних з подальшим формуванням військово-прикладних умінь і навичок.

Сформулюємо рекомендації щодо активізації фізкультурно-оздоровчої навчальної діяльності студентів на засадах української козацької педагогіки як дидактичної умови реалізації військово-прикладних умінь і навичок студентів у навчальному середовищі закладу ФПО:

– рекомендовано активізувати залучення студентів закладу ФПО до участі у заходах, запланованих Полтавським обласним територіальним центром комплектування та соціальної підтримки: екскурсії до історичної пам'яток українського козацтва у рамках проекту «Козацькими стежками до сучасних перемог»; козацький вишкіл «Полтавський курінь»; навчально-тренувальні збори «Військові традиції українського козацтва»; краєзнавча експедиція «Місто-фортеця «Воїн» (екскурсія до Краєзнавчого музею, музею Градиської гімназії ім. Героя України О. Білаша Глобинської районної ради, місця розташування міста-фортеці «Воїн» часів княжої доби) у рамках проекту «Козацькими стежками до сучасних перемог»; екскурсії до військових частин ЗСУ, зустрічі з учасниками АТО/ООС у рамках вище згаданого проекту; зліт учасників змагань допризовної молоді з військово-прикладної підготовки «Школа юного командира» (військовий полігон ВЧА 3990) у рамках проекту «Козацькими стежками до сучасних перемог»; заходи з нагоди Дня захисника України та Дня Українського козацтва (показові виступи, посвята у козаки, джури); показові виступи «Козацька звитяга» з нагоди Дня пам'яті Героїв Крут та ін.;

– з метою реалізації кожного компонента (мотиваційного, цільового, діяльнісно-творчого, рефлексивно-суб'єктного) фізкультурно-оздоровчої навчальної діяльності студентів в умовах традиційного освітнього процесу доцільно упроваджувати: *ігровий метод*, залучаючи студентів до Національної дитячо-юнацької військово-спортивної гри «Хортинг-Патріот»; Всеукраїнської військово-спортивної дитячо-юнацької патріотичної гри «Сокіл» («Джура»), турнірів з військово-спортивної гри лазертаг серед допризовної молоді та інших спортивних, військово-спортивних ігор, які проводяться у початковому середовищі ЗЗСО, у місті чи регіоні; *змагальний метод*: залучаючи студентів до навчально-тренувальних зборів з парашутно-десантної підготовки та змагань з військово-прикладної підготовки «Десант», виконання стрибків з

парашутом (аеродром Коротич, аероклуб ім. В. Гризодубової); змагань з військово-прикладної підготовки «Патріот» (за підтримки проєкту «Спорт для всіх»); змагань з військово-прикладної підготовки «Оборонець України»; змагань з волейболу, міні-футболу у рамках проєкту «Спорт єднає» за участі військовослужбовців, військових кафедр, учасників АТО/ООС, студентської молоді; змагань з військово-прикладної підготовки «Зимовий десант»; змагань зі стрільби «Снайпер»; змагань з комплексних програм з рукопашного бою (базовий комплекс, індивідуальні програми); змагань з рукопашного бою «Кращий боєць року»; використовувати етнопедагогічні, прикладні засоби навчання;

– в умовах дистанційного навчання педагогічному колективу ЗЗСО (насамперед, учителям фізичної культури та захисту України, а також історії України) доцільно зосередити увагу на теоретичних основах української козацької педагогіки, запропонувавши студентам відповідні інформаційно-комунікаційні засоби навчання (інформаційні ресурси Інтернету, сайти відповідної тематики, кінофільми тощо), а також виконання вебквестів та мережових проєктів відповідної тематики, реалізуючи тим самим принцип інтеграції навчання, генерації інновацій та принципи ресурсно-орієнтованого навчання;

– в умовах дистанційного навчання педагогічному колективу закладу ФПО (насамперед, учителям фізичної культури та захисту України) доцільно зосередити увагу на застосування студентами найбільш актуальних фізкультурно-оздоровчих технологій, які можливо застосовувати насамперед, у період карантину (аеробіка, ритмічна гімнастика, фітнес та фітнес-гібриди), реалізуючи тим самим принцип генерації інновацій, систематичності та послідовності, доступності, природовідповідності, свідомості й активності навчання, наочності, міцності знань, емоційності, оптимізації навчання;

– у навчальному середовищі закладу ФПО з метою активізації фізкультурно-оздоровчої навчальної діяльності студентів, а також реалізації військово-прикладних умінь і навичок студентів доцільним є створення гуртків, юнацьких організацій на основі козацьких традицій, у роботі яких варто використовувати етнопедагогічні та прикладні засоби;

– реалізуючи практико-орієнтований підхід, рекомендовано активізувати залучення студентів до діяльності громадських організацій регіону військово-патріотичного спрямування, які проводять практико-орієнтовані заходи (зустрічі з ветеранами, учасниками бойових дій АТО/ООС, практичне вивчення військової справи й домедичної допомоги пораненим, вишколи з відпрацюванням елементів тактичної, вогневої та інженерної підготовки у польових умовах тощо);

– з урахуванням інформаційного, практико-орієнтованого та етнопедагогічного підходів з метою популяризації козацьких ідей, бойових традицій, мистецтва, доцільним є проведення у навчальному середовищі

закладу ФПО інформаційно-просвітницьких та практико-орієнтованих івентів (круглі столи, майстер-класи, консультації, відкриті заняття тощо) із залученням висококваліфікованих тренерів, інструкторів з хортингу, працівників військових комісаріатів та інших фахівців;

– у ході традиційного освітнього процесу, реалізуючи принцип інтеграції навчання, доцільним є проведення бінарних уроків з навчальних предметів «Фізична культура» та «Захист України», котрі будуються з урахуванням тісних міжпредметних зв'язків і спрямовуються на досягнення дидактичної мети обома вчителями і мотивацію студентів до фізкультурно-оздоровчої навчальної діяльності й опанування військово-прикладними вміннями і навичками.

Третя дидактична умова – забезпечення професійного мобільного зв'язку між закладами ФПО й територіальними центрами комплектування та соціальної підтримки під час створення і функціонування військово-патріотичного виховувального середовища на засадах аксіологічного підходу.

Надмірне захоплення теоретичною частиною військово-патріотичної підготовки студентів у навчальному середовищі закладу ФПО під час вивчення предмета «Захист України», замість інтенсивного використання різних ресурсів (кадрових, матеріально-технічних, інформаційних та ін.) для трансформування педагогічних знань в операційні практичні навички, лише породжує сталі стереотипи в навчальному середовищі закладу ФПО та детермінує однобокий розвиток студентів як майбутніх захисників України: після вивчення предмета вони мають значний багаж теоретичних знань і мінімум військово-прикладних умінь і навичок. Нині до навчального процесу студентів як майбутніх захисників України (насамперед, хлопців) залучаються територіальні центри комплектування та соціальної підтримки, тому зосередимо увагу саме на забезпеченні професійного мобільного зв'язку між закладом ФПО та територіальними центрами комплектування та соціальної підтримки під час створення військово-патріотичного виховувального середовища на засадах аксіологічного підходу.

На підставі узагальнення основних наукових понятійних ознак досліджуваного феномена *виховувальне середовище* учені потрактовують як багатогранне утворення, що формує систему цілеспрямованого впливу на особистісний розвиток засобами педагогічно-виховних чинників і умов, що створює активні виховні процеси та взаємовідносини всередині неї.

Відмітимо, що середовище стає виховувальним лише за умов наявності в ньому особистості, що має індивідуальні потреби до набуття певних здібностей за рахунок засвоєння та практичного застосування набутого нею в мажах цієї системи соціального, культурного та професійного досвіду. Активне залучення до різного роду діяльності (суспільної, наукової, дослідницької, управлінської тощо) сприяє становленню особистості в виховувальному середовищі.

Суть військово-патріотичного виховувального середовища ми вбачаємо в організації специфічного простору в закладі ФПО, який інтегрує в собі сукупність створених особливих умов навчання та виховання студентів, мета якого спрямована на розвиток у них ціннісного ставлення до своєї держави та нації, українського народу загалом, формування особистості, яка шанує та відчуває гідність за історичні та культурні надбання країни, любов до Батьківщини; має повагу та дотримується законодавства України; готова турбуватися про благо свого народу, виконувати свої громадянські та конституційні обов'язки щодо захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України; толерантною до інших народів, культур і традицій; готовою до участі в процесах державотворення, становлення України як правової, демократичної, соціальної держави та її захисту.

Головні ідеї, які закладено в основу створення у закладі ФПО військово-патріотичного виховувального середовища, спрямованого на розвиток соціально-свідомої особистості в сучасних – принцип виховання, гуманізму, свідомості й активності навчання, природовідповідності, зв'язку теорії та практики, емоційності, співробітництва, індивідуалізації, відповідальності.

Основна мета формування такого середовища у ЗЗСО полягає в забезпеченні для кожного студента сприятливих для його розвитку умов, отримання лише позитивних емоцій від впливу виховувального середовища, що й повинно, на нашу думку, забезпечити успішну реалізацію поставлених завдань всіх аспектів лінії «національно-патріотичне виховання – основи військово-патріотичної підготовки», котра прослідковується у межах вивчення предмета «Захист України».

У ході наукового пошуку та власного досвіду з'ясовано, що цілком логічним буде поділ військово-патріотичного виховувального середовища на два рівні функціонування:

1) *макрорівень*, тобто створення сприятливого середовища для особистісного розвитку студентів закладу ФПО силами тандему педагогічного колективу та представників територіальних центрів комплектування та соціальної підтримки;

2) *мікрорівень* – індивідуальна активність студента щодо формування своїх власних ідеологій та патріотичних поглядів, використання його потенційних можливостей для розвитку виховувального середовища.

Ефективну реалізацію загальновідомих методів військово-патріотичного виховання вбачаємо у налагодженні тісної співпраці між закладами ФПО та територіальними центрами комплектування та соціальної підтримки. Відтак, *методи формування в студентів закладів ФПО патріотичної свідомості, поглядів та переконань* доцільно впроваджувати шляхом проведення в закладі ФПО представниками територіальних центрів комплектування та соціальної підтримки заходів наступного спрямування:

– уроки мужності та виховні години за орієнтованою тематикою «Ми – українці», «Вони загинули, захищаючи єдність України», «Подвиг українців в боротьбі за єдність держави», «Герої-земляки – гордість Полтавського краю», «Наші земляки – учасники АТО»;

– уроки патріотичного виховання: «Вічна, світла пам'ять героям Небесної сотні» з супроводжуючим відеоконтентом та оформленням куточку пам'яті «Життя як приклад», «У боротьбі за свободу», «Тероризм – це війна. Неоголошена», «Зростаємо громадянами-патріотами землі, що Україною зветься»;

– тематичні книжкові і газетно-журнальні виставки з метою гідного вшанування учасників боротьби за незалежність України «Революція гідності», круглі столи «У пам'яті світ врятований», акцію «Лист військовослужбовцю», виставку дитячих малюнків «Ми – майбутні захисники»; зустрічі із випускниками шкіл, які є учасниками АТО/ООС.

Комплексну реалізацію методів організації військово-патріотичної діяльності та формування особистого досвіду поведінки молоді забезпечує активне долучення студентів під керівництвом військових комісарів територіальних центрів комплектування та соціальної підтримки до акції-підтримки української армії (написання листівок, виготовлення подарунків), що формує у дітей почуття патріотизму, відповідальності за майбутнє країни, причетності до долі України. Так, для закладів ФПО пропонується проведення виставок студентських малюнків за темами «Наші захисники», «У боротьбі за свободу»; газетно-журнальних матеріалів: «Пам'яті подвигу Героїв України», «Герої Полтавської області»; виставки-експозицій літератури та періодичних видань, присвячених боротьбі українського народу та Полтавської громади проти тероризму та сепаратизму.

Також за сприяння працівників територіальних центрів комплектування та соціальної підтримки можливе залучення студентів до проведення у підвідомчих установах зустрічей по вшануванню подій Другої світової війни «Заради життя на землі», мітинг-реквієм «Вони загинули, але перемогли, бо віддали життя за перемогу», відвідування екскурсій в місцевих краєзнавчих музеях тощо.

Упровадження методів стимулювання і мотивації військово-патріотичної діяльності та поводження студентської молоді вбачаємо в проведенні виховних та військово-патріотичні заходів до Дня ЗСУ: спортивні змагання, зустрічі студентів з представниками територіальних центрів комплектування та соціальної підтримки, воїнами АТО/ООС, воїнами-інтернаціоналістами, перегляди відеофільмів присвячених історії ЗСУ.

Організація в бібліотеках книжкових виставок, як елементу реалізації одного з методів самовиховання і самопідготовки студентів закладів ФПО до військової служби, на тему «Вони вписали подвиг у свободу», «Мужність – це

не просто слово», «Ми Україна – ми єдині», «За честь, за славу, за народ», «Сповідь солдатських сердець» дозволяє студентам заглибитися у процес дослідження становлення України як патріотичної держави та виокремити важливу для себе інформацію.

Відмітимо, що вище згадані методи застосовують у своїй діяльності різноманітні громадські організації військово-патріотичного спрямування, наприклад, громадські організації учасників АТО Полтавської області, до яких є доцільним активне залучення студентів. Саме такі громадські організації, діяльність якої регулюють та організують, здебільшого, учасники АТО, створюють унікальні можливості на практиці в польових умовах відпрацьовувати з студентською молоддю військово-прикладні уміння й навички у межах індивідуальної підготовки, поводження зі зброєю, інженерної підготовки, домедичної допомоги, тактики. Інформувати про такі громадські організації студентів, запрошувати їх до співпраці, можуть учителі захисту України, працівники громадських організацій.

Зауважимо, що результативність військово-патріотичного виховання, яке здійснюється в тандемі закладу ФПО та територіальних центрів комплектування та соціальної підтримки, напряду залежить від налагодження ефективного *професійного мобільного зв'язку* між ними, успішність якого визначається готовністю всіх його учасників до роботи у неперервному інтенсивному режимі, оперативним реагуванням на виникаючі зміни в суспільстві у відповідності до потреб держави. Відтак, професійна мобільність фахівців і закладів ФПО, і територіальних центрів комплектування та соціальної підтримки у сфері військово-патріотичного виховання студентів стає однією з найважливіших умов стабільності її розвитку.

У зв'язку з багатогранністю та міждисциплінарним характером явища професійної мобільності як однієї з базових категорій забезпечення ефективної взаємодії між закладом ФПО та територіальними центрами комплектування та соціальної підтримки під час створення військово-патріотичного виховувального середовища дану дефініцію можна розглядати на філософському, соціологічному, психологічному і педагогічному рівнях аналізу.

Зміст поняття *професійний мобільний зв'язок*, який у розрізі нашого дослідження потрактуємо як динамічне соціально-педагогічне утворення взаємодії закладів ФПО та територіальних центрів комплектування та соціальної підтримки, що інтегрує в собі здатність до автономного здійснення діяльності щодо військово-патріотичного виховання, реалізації військово-прикладних умінь і навичок студентів у навчальному середовищі закладу ФПО, свідомо й адаптивно управляючи наявними ресурсами, забезпечуючи готовність до оперативного засвоєння нових реалій в різних сферах державного функціонування, спираючись на передові освітньо-виховні тенденції та стан військової безпеки країни (*принцип мобільності*).

Ми переконані, що у процесі реалізації в навчальному середовищі закладу ФПО дидактичної лінії «національно-патріотичне виховання – основи військово-патріотичної підготовки» та при забезпеченні професійного мобільного зв'язку між закладом ФПО та територіальних центрів комплектування та соціальної підтримки під час створення військово-патріотичного виховувального середовища аксіологічний підхід є одним з визначальних аспектів, оскільки специфіка цього складного динамічного процесу полягає в аксіологічному сенсі – у проектуванні, прогнозуванні та моральній оцінці соціального значення та особистісного змісту предметів і подій, які формують систему ціннісних координат студентів. Цю систему, на нашу думку, складають:

– *цінності-цілі*, що розкривають значення і сенс військово-патріотичної підготовки у навчальному середовищі закладу ФПО; цілі здобуття високого рівня військово-прикладних умінь і навичок, які необхідні для захисту України; цілі свідомого захисту України; цілі управління самовихованням і саморозвитком особистості студента як громадянина-патріота тощо. Особистісне прийняття таких цілей, їх визнання та оцінка роблять цінності-цілі своєрідними регуляторами навчальної діяльності кожного студента;

– *цінності-знання*, що розкривають значення і сенс знань у сфері військової справи, безпеки України, захисту держави: знання основ військової справи; знання, набуття яких забезпечує вивчення навчального предмета «Захист України»; знання, які трансформуватимуться у військово-прикладні уміння і навички та ін.;

– *цінності-відносини*, що розкривають значущість взаємовідносин у системі ЗСУ, ставлення до себе, до своєї майбутньої діяльності захисника України; міжособистісних стосунків, можливості їх цілеспрямованого формування та управління;

– *цінності-якості*, що розкривають різноманіття особистісних, комунікативних, поведінкових якостей особистості студента як майбутнього захисника України (любові та поваги до України та всього українського, до традицій, звичаїв українського народу, прагнення захищати Україну, прагнення творити добро на благо України, поведінка, яка демонструє це).

Узагальнюючи вище викладене, зазначимо, що аксіологічний підхід до формування у студентів військово-прикладних умінь і навичок у поєднанні з іншими методологічними підходами (діяльнісний, практико-орієнтований, етнопедагогічний, інформаційний, компетентнісний), на нашу думку, має реалізовуватися у таких 4 аспектах:

– *цілеспрямована практична підготовка студентів до служби у ЗСУ* має розпочинатися з активізації військово-патріотичного напрямку у системі виховної роботи закладу ФПО, залучення студентської молоді (хлопців та дівчат) до регіональних центрів військово-патріотичного виховання молоді, до

навчальної та волонтерської діяльності громадських організацій, гуртків, а також характеризуватися узгодженістю, злагодженістю дій закладів ФПО та територіальних центрів комплектування та соціальної підтримки, чіткістю окреслених завдань, наявністю навчальних і матеріальних баз, майстерністю наставників;

– *безперервний процес побудови знань з військової справи, який складається з трьох аксіологічно-діяльнісних етапів (Kononets, Grynova, Zhamardiya, Mamon, Liulka, 2020): 1) «Розвідка» – етап пошуку ціннісно значущої інформації військового характеру й тематики; 2) «Інтерпретація» – етап усебічного аналізу, обробки, інтерпретації знайденої інформації та адаптація результатів аналізу до конкретних навчальних цілей і завдань дидактичної лінії «національно-патріотичне виховання – основи військово-патріотичної підготовки» у навчальному середовищі закладу ФПО з позиції формування ціннісних координат студентів; 3) «Генерація нових ідей» – етап узагальнення та систематизації інформації, прийняття рішень, генерації нових ідей, побудови знань у сфері військової справи, застосування цих ідей під час формування військово-прикладних умінь і навичок;*

– *розвиток у студентів інтересу до служби в ЗСУ в середовищі закладу ФПО шляхом активізації навчальної діяльності під час вивчення предмета «Захист України» та тісного діалогічного спілкування з представниками територіальних центрів комплектування та соціальної підтримки, тобто, побудови мотиваційного навчального діалогу;*

– *орієнтація на лін-освіту у галузі військової справи – спрямування на професійну висококваліфіковану допризовну підготовку студентів як майбутніх захисників України за принципом «чітко в термін», на перехід до персоніфікованого навчання військової справи на практиці, що забезпечує впровадження інтегративної компетентнісної підготовки студентів, на задоволення їх потреб і зниження непродуктивних витрат через залучення кадрових ресурсів у процес покращення процесу навчання й формування військово-прикладних умінь і навичок у цілому; популяризація престижності і надзвичайної важливості у сучасних реаліях професії військовослужбовця.*

Таким чином, намагаючись охопити реалізаційними механізмами трьох дидактичних умов вирішення проблеми нашого дослідження ми не претендуємо на вичерпний перелік таких умов. Уважаємо, що комплекс дидактичних умов як відкрита система, завжди може бути доповнена включенням до неї нового складника.

Список використаних джерел:

1. Арефьев В. Г. Фізичні можливості учнів загальноосвітніх шкіл різного рівня фізичного розвитку. *Вісник Чернігівського держ. пед університету ім. Т. Г. Шевченка. Сер.: Педагогічні науки. Фізичне виховання і спорт: зб. наук. пр.* Чернігів: ЧДПУ, № 1(120), 2013. С. 120–125.

2. Балюк В. О., Кононець Н. В. Інформаційні системи створення електронних освітніх ресурсів для реалізації ресурсно-зорієнтованого навчання студентів економічних спеціальностей. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Вип. 2 (131). Одеса, 2020. С. 52–59.
3. Берека В. Є., Гіджеліцький І. К., Орловська Н. М. Козацька педагогіка і навчально-виховний процес у закладах освіти : науково-методичний збірник. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2018. 472 с.
4. Берталанфи Л. Ф. Общая теория систем: критический обзор. *Исследования по общей теории систем*. М. : Прогресс, 1969. С. 23–82.
5. Благій О. Л., Ярмак О. М. Контроль фізичного стану старшокласників у процесі фізичного виховання. *Актуальні проблеми фізичного виховання, реабілітації, спорту та туризму* : тези доп. III Міжнар. наук.-практ. конф. Запоріжжя: КПУ, 2011. С. 28–30.
6. Бондар В. І. Дидактика : підруч. для студ. вищих пед. навч. закл. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
7. Бородай Е. М. Військово-прикладні види спорту як ефективні засоби розвитку рухових якостей та формування прикладних навичок старшокласників у процесі допризовної підготовки. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Вип. 75-76. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2020. С. 44–49.
8. Бородай Е. М. Діяльнісний підхід до формування у старшокласників військово-прикладних навичок у процесі допризовної підготовки. *The 2nd International scientific and practical conference – Achievements and prospects of modern scientific research* (January 11–13, 2021). Editorial EDULCP, Buenos Aires, Argentina. 2021. С. 298–302.
9. Бородай Е. М. Класифікація методів військово-патріотичного виховання старшокласників у процесі допризовної підготовки. *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць*. Вип. 26. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2020. С. 25–28.
10. Бородай Е. М. Метод інсценування при формуванні військово-прикладних умінь і навичок учнів старшої школи. *Інформаційне суспільство: глобальний та національний виміри змін: матеріали наук.-практ. інтернет-конф.*, Полтава, 25 травня 2015 р. Полтава : АКУП ПДАА, 2015.
11. Бородай Е. М. Методи навчання основ військової справи учнів у навчальному середовищі старшої школи. *Ресурсно-орієнтоване навчання у вищій школі: проблеми, досвід, перспективи: матеріали Всеукр.наук.-практ. інтернет-конф.*, Полтава, 22–26 лютого 2016 р. Полтава: АКУП ПДАА, 2016. С. 365–366.
12. Бородай Е. М. Організація військово-навчальної діяльності старшокласників в учнівському клубі «Захисник України». *The 2nd International scientific and practical conference «European scientific discussions»* (December 26-28, 2020). Potere della ragione Editore, Rome, Italy. 2020. С. 269–272.
13. Бородай Е. М. Принцип наочності при формуванні військово-прикладних умінь і навичок учнів у навчальному середовищі старшої школи. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., Полтава, 19–23 лютого 2018 р. Полтава : КУЕП ПДАА, 2018. С. 416–418.

14. Бородай Е. М. Психологічна підготовка юнаків до проходження військової служби. *The 4th International scientific and practical conference «World science: problems, prospects and innovations»* (December 23–25, 2020). Perfect Publishing, Toronto, Canada. 2020. С. 207–209.
15. Бородай Е. М. Розробка інтегрованого інтерактивного ресурсу «Майбутньому захиснику України» як дидактичного засобу для старшокласників. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка* : матеріали ІV Всеукр.наук.-практ. інтернет-конф., Полтава, 17–21 лютого 2020 р. Полтава : КУЕП ПДАА, 2020. С. 305–307.
16. Бородай Е. М. Самостійна робота старшокласників під час формування військово-прикладних умінь і навичок у шкільному навчальному середовищі. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка* : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., Полтава, 20–24 лютого 2017 р. Полтава : АКУП ПДАА, 2017. С. 314–316.
17. Бородай Е. М. Структурні компоненти військово-прикладних навичок старшокласників. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. праць. Вип. 25. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2020. С. 29–33.
18. Бородай Е. М., Кононец Н. В. Класифікація дидактичних військово-професійних ігор для формування військово-прикладних умінь і навичок учнів старшої школи. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка* : матеріали ІІІ Всеукр.наук.-практ. інтернет-конф., Полтава, 18–22 лютого 2019 р. Полтава : КУЕП ПДАА, 2019. С. 448–449.
19. Бородай Е. М., Кононец Н. В., Гуз К. Ж. (2022). Інноваційно-організаційний формат розвитку лідерської компетентності вчителів предмета «Захист України» у воєнний час. *Імідж сучасного педагога*, (2(203)). С. 5–11.
20. Василяди Х. В. Использование компьютерных технологий в повышении эффективности учебного процесса по физической культуре (на материале образовательного комплекса «школа – колледж»). (Дис. канд. пед. наук). Карачаевск, 2005. 217 с.
21. Верховська М. В. Форми фізкультурно-оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Вісник запорізького національного університету*. 2014. № 1. С. 11–19.
22. Кононец Н. В. Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів. (Дис. доктора пед. наук). Полтава, 2016. 473 с.
23. Красильников Ю. С. Патріотичне виховання військовослужбовців Збройних Сил України засобами української етнопедагогіки. (Автореф. дис. канд. пед. наук). К., 2002. 20 с.
24. Лисенко Н. Українська етнопедагогіка у контексті розвитку сучасних теорій виховання та навчання. Івано-Франківськ : Плай, 2005. 300 с.
25. Максименко В. П. Дидактика: курс лекцій : навч. посіб. Хмельницький : ХмЦНП, 2013. 222 с.
26. Малафіїк І. В. Дидактика новітньої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Слово, 2015. 630 с.
27. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка : навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. 174 с.

28. Носенко Є., Коротков В., Матюшкін М. Системний підхід в освіті. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 3. С. 45–47.
29. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. М. : Мысль, 1978. 272 с.
30. Чайка В. М. Основы дидактики : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2011. 238 с.
31. Borodai E. M. Patriotic education of high school students in the process of pre-conscription training as a pedagogical problem. *The 4th International scientific and practical conference «Science and education: problems, prospects and innovations»* (December 29-31, 2020). CPN Publishing Group, Kyoto, Japan. 2020. P. 24–27.
32. Borodai E. M. Strategy of implementation of the concept of the national program of military-patriotic education «Horting-Patriot». *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2020. № 7(28). P. 72–76.
33. Butler M. (Meg), Resource Based Learning and Course Design. *Law Library Journal*. Georgia State University College of Law, Legal Studies Research Paper No, 2011. P. 24.
34. Hill J. R., & Hannafin M. J. The resurgence of resource-based learning. *Educational Technology, Research and Development*, 49(3), 2001. Pp. 37–52.
35. Hill J. R. Resource-Based Learning. In: Seel N.M. (eds). *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA, 2012.
36. Iqdami Muhammad Nazil. Resource based learning for teaching and learning english in digital environments. 2016. Register Journal 9(2):187. URL: https://www.researchgate.net/publication/320788704_Resource_Based_Learning_for_Teaching_and_Learning_English_in_Digital_Environments (дата звернення 26.11.2020)
37. Kononets N., Grynova M., Zhamardiy V., Mamon O., Liulka H. Problems of Implementation of The System of Resource-Based Learning of Future Teachers of Physical Culture. *International Journal of Applied Exercise Physiology (IJAEP)*. Vol. 9 (12), 2020. Pp. 50–60.
38. Kononets N., Ilchenko O., Mokliak V. Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. July 2020. ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 3 Article 14, 2020. P. 199–220.
39. Kononets N. Experience in implementing resource-based learning in Agrarian College of Management And Law Poltava State Agrarian Academy. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. April 2015. Vol. 16. Number: 2. Article 12. P. 151–163.
40. Kononets N., Nestulya S. The implementation experience of students mobile training in the fundamentals of leadership as a resource-oriented form. *Інформаційні технології і засоби навчання*, Том 78, №4, 2020. P. 116–131.
41. Melendres G. O. Resource-based Learning Strategy to Improve Information Literacy in General Science of Freshmen Secondary Students. *Proceedings of the 3rd Global Summit on Education GSE*, 9-10 March 2015, Kuala Lumpur, Malaysia, 2015.
42. Mojisola Anjorin, Christoph Rensing, Kerstin Bischoff, Christian Bogner, Lasse Lehmann, Anna Lenka Reger, Nils Faltin, Achim Steinacker, Andy Lüdemann, Renato Domínguez García: CROKODIL – a Platform for Collaborative Resource-Based Learning. In: Carlos Delgado Kloos, Denis Gillet, Raquel M. Crespo Garcia, Fridolin Wild, Martin Wolpers. *Towards Ubiquitous Learning, Proceedings of the 6th European Conference on Technology Enhanced Learning*, EC-TEL 2011, no. LNCS 6964, Springer, September, 2011. P. 29–42.

43. Shvedchykova I., Soloshych I., Kononets N., Grynova M. Creation of Electronic Educational Resources for Resource-Oriented Training of Electrical Engineering Students. *IEEE Problems of Automated Electrodrive. Theory and Practice (PAEP)*. (21-25 Sept. 2020, Kremenchuk, Ukraine), 2020. pp. 1–5.
44. So W. W. M., & Ching, F. N. Y. Online resource-based learning environment: Case studies in primary classrooms. *Paper presented at the Asia-Pacific Forum On Science Learning And Teaching*, 2012.
45. So W. M. W., & Kong S. C. Interaction of students' academic background and support levels in a resource-based learning environment on earth's movement. *Interactive Learning Environments*. 18(2), 2010. P. 153–176.
46. Wijaya H. Developing Resource-based Learning Materials for Mechanical Engineering Students. A graduate thesis, Graduate School, Yogyakarta State University, Yogyakarta, 2017.
47. Yu, H., Abrizah, A., & Sani, M. K. J. A. Information literacy through resource-based learning: Malaysian teachers' conception and instructional practices. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 21, (2016). 53–67.
48. Zhamardiy V. O., Donchenko V. I., Yemets A. V., Skrinnik Y. O. Physical Development by Means of Fitness Technologies as One of General Aspects of Student's Health. *Wiadomości Lekarskie*. Tom LXXII, nr 5 cz II, 2019. P. 1074–1078.
49. Zhamardiy V., Shkola O., Tolchieva H., Saienko V. Fitness Technologies in the System of Physical Qualities Development by Young Students. *Journal of Physical Education and Sport*. Vol 20 (1), Art 19, 2020. pp. 142–149.
50. Zhao D., Wang X. Research on the Environment of Talented Persons' Development Under Current Predicament. *Proceedings of 2010 International Conference on Regional Management Science and Engineering*. St. Plum-Blossom Press, 2010. P. 633–636.

§ 2.3. СИСТЕМА ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ГРУП У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Іван Кравченко

Успішно реалізовувати Державну програму будівництва й розвитку Збройних сил України в галузі військової освіти можна за умови цілеспрямованої та скоординованої діяльності всієї ієрархії управлінських і виконавчих структур на основі наукових засад планування, технології виконання ухвал, контролю й коригування дій [3].

Сьогодні залишається відкритою проблема внутрішніх стосунків у Збройних силах України, що актуалізується в умовах демократизації суспільства й широкої гуманізації освіти. Зовні Збройні сили України сформовані, але внутрішня робота, а саме – соціальні й виховні проблеми на цій ділянці реформування вимагають ґрунтовного аналізу і науково виважених дій. Це дозволить сформувати особистість офіцера, який прагне до самоактуалізації і саморозвитку, володіє почуттям громадянськості й соціальної відповідальності, вміє цінувати й захищати духовні і матеріальні надбання українського народу, примножувати багатство країни, високо тримати свою честь і гідність.

Актуальність формування військових навчально-виховних груп зумовлена низкою проблем. По-перше, Україна як незалежна демократична держава потребує адекватної особистісно зорієнтованої парадигми навчання і виховання особового складу своїх Збройних сил, зокрема, – підготовки офіцерських кадрів; по-друге, це передбачає модернізацію військово-педагогічних структур, наповнення їх функціонування сучасним, гуманістичним змістом, створення на цій основі єдиної системи військової освіти і виховання; по-третє, вимагає обґрунтування головного системотвірного чинника, що ініціює і безпосередньо забезпечує перехід від авторитарної до суб'єкт-суб'єктної моделі формування військових фахівців. Ним виступає навчально-виховна група, у структурі якої формується особистість курсанта, засвоюються професійні знання і вміння. У зв'язку з цим виникає необхідність дослідження закономірностей реалізації педагогічного потенціалу навчально-виховних груп, що потребує постановки питання про наукові основи їх формування. В умовах реформування Збройних сил взаємовплив особистості і групи у педагогічному процесі військового закладу освіти зростає. Отже, все це вимагає розширення кола досліджень педагогічних детермінант, що визначають успішність процесу формування навчально-виховних груп.

Проте практика свідчить, що військові навчально-виховні групи формуються на емпіричному рівні спроб і помилок, їх педагогічний потенціал залишається невикористаним. Загострюється суперечність між потребами

суспільства в підвищенні результативності педагогічного процесу військових закладів освіти і недостатньою реалізацією педагогічного потенціалу навчально-виховних груп як головного його чинника.

Проблема формування груп у навчально-виховному закладі досліджується не лише педагогікою, а також становить інтерес для філософії, соціології, психології. У педагогічній науці вона найбільш вивчена в межах педагогіки школи (теорії виховання) і традиційно орієнтована на формування учнівського колективу і групи в працях В. О. Білоусової, А. М. Бойко, Л. Ю. Гордіна, О. В. Киричука, В. М. Коротова, А. С. Макаренка, Л. І. Новікової, В. О. Сухомлинського та ін.

В останні роки нами зафіксовано зростання інтересу зарубіжних учених до окресленої проблематики (У. Беніс, Г. Варен, А. Герберт, І. Джаніс, І. Штайнер, Ф. Тетлок та ін.). Спектр їх досліджень різноманітний і базується як на індивідуальному, так і на груповому підходах.

Підвищення в роки перебудови однобічного інтересу до трансформаційних соціально-педагогічних процесів, зокрема маніпуляція особистісними перевагами, призупинило розвиток проблеми, що призвело до зниження рівня навчання і виховання і продовжує гальмувати реформування освітньої галузі.

Аналіз наукових джерел з проблеми формування військових навчально-виховних груп виявив два основних підходи до її дослідження – груповий (О. В. Барабанщиков та ін.), що був розроблений у 70-і роки ХХ ст., та індивідуальний (В. В. Ягупов та ін.), обґрунтований у військовій педагогіці в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. як особистісно орієнтований. У своєму дослідженні, не відкидаючи групового підходу, спрямованого на згуртування членів групи, зосереджуємо увагу на індивідуальному, що орієнтований на розвиток особистості військовослужбовця.

Проблема досліджувалася в таких головних напрямках: соціально-психологічному (А. Д. Глотчкін, Г. В. Ложкін, В. В. Спасенніков, Г. Д. Темко та ін.); колективних ціннісних орієнтацій і моральних установок членів групи (М. І. Дяченко, В. С. Лазарєв, С. О. Невиркович, Є. Ф. Осипенков та ін.); вивчення настроїв особового складу військового підрозділу (В. М. Козубовський, Е. П. Утлик та ін.); співвідношення формальних і неформальних груп, динаміка їх розвитку (М. Й. Варій, Я. В. Подоляк та ін.), управління групами (О. Г. Процепко, В. В. Ягупов та ін.).

Віддаючи їм належне, слід зазначити, що науковий пошук більшості військових педагогів і психологів щодо навчально-виховних груп (О. В. Барабанщиков, А. Д. Глотчкін, М. С. Полонський, Е. П. Утлик, М. Ф. Феденко та ін.) був спрямований переважно на виявлення можливості і здатності цих об'єднань протидіяти деструктивним негативним явищам і впливам, підтримувати необхідний рівень дисципліни.

В умовах реформування військової освітньої галузі предметне поле наукових пошуків вітчизняних учених включає багато аспектів проблеми (окремих технологій групового навчання і виховання, соціально-психологічних взаємовідносин у групах, досягнення свідомої дисципліни і відповідальності, керівництва неформальними спільнотами за інтересами тощо). Вони досліджувалися В. П. Давидовим, В. М. Козубовським, К. К. Платоновим та ін.

Професійна діяльність офіцера має безпосередньо педагогічний характер. Від його знань, педагогічної майстерності залежить кінцевий результат навчання та виховання військовослужбовців. Які ж знання на сучасному етапі необхідні офіцерові як учителю й вихователю? Насамперед – це педагогічні знання. Ще К. Д. Ушинський вважав, що виховання має об'єктивні закони, знання яких потрібні педагогу для цілеспрямованої та раціональної діяльності. Але щоб пізнати ці закони і врахувати їх, треба передусім вивчити сам об'єкт виховання: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна насамперед пізнати її також в усіх відношеннях» [4]. А глибоко вивчити своїх підлеглих офіцер може лише добре знаючи загальні закономірності розвитку й функціонування їхньої психіки за будь-яких ситуацій, педагогічні закономірності розвитку здібностей, інтересів, а також інших індивідуальних особливостей військовослужбовців. Від офіцерів залежить настроєність підлеглих на виконання бойових завдань, результати навчання, стан військової дисципліни та практичне виконання підлеглими підрозділами обов'язків під час несення вартової служби і у добових нарядах.

Сучасними навчальними програми для військових навчальних закладів передбачено певну педагогічну підготовку курсантів. Але цей процес, на жаль, недостатньо забезпечений відповідною навчально-методичною літературою: бракує сучасних посібників із теоретичних і практичних проблем військової педагогіки.

Важливим осередком навчально-виховної роботи в закладах МО України є військові навчально-виховні групи, які мають свої ознаки, характеристики, закономірності формування і розвитку, що зумовлені специфічним характером військової служби, володіють статичними і динамічними характеристиками, утворюють безліч внутрішніх зв'язків, які дозволяють говорити про особливості їх структури. Військова навчально-виховна група виконує цілу низку функцій, реалізація яких робить її існування суттєво значимим як для курсанта, так і для членів групи в цілому.

Військова навчально-виховна група – первинне структурне утворення цілісного військового організму вищого навчального закладу, члени якого об'єднані суб'єкт-суб'єктними відносинами співробітництва і співтворчості, кількість яких оптимальна для здійснення навчальних і виховних завдань, виконання основних вимог військової служби, що дозволяє виявляти можливості

й задовольняти особистісні та професійні потреби кожного курсанта, провідний чинник індивідуально орієнтованого формування особистості майбутнього офіцера, його професійного самотворення, один із головних інструментів модернізації Збройних сил на демократичних засадах.

Педагогічний потенціал військової навчально-виховної групи – сукупність прихованих навчально-виховних можливостей військових груп, що можуть бути реалізовані на основі доцільно організованого цілеспрямованого процесу з використанням необхідних педагогічних умов і системи адекватних засобів.

Військовий колектив – вищий рівень розвитку групи курсантів військового закладу, котрий характеризується єдністю ідейних, організаційних, ділових і міжособистісних стосунків, створених для спільного вирішення завдань оволодіння військовою справою, виховання високих морально-бойових якостей висококваліфікованих офіцерів Збройних сил України.

По-перше, ВНВГ реалізує первинні запити курсанта: потреба в безпеці (фізичній і психологічній) і орієнтації (біологічна орієнтація – ідентифікація себе як представника певного роду, фізична орієнтація – ідентифікація себе як носія визначених фізичних характеристик, особистісна орієнтація – ідентифікація себе як носія визначених особистісних якостей, соціальна орієнтація – ідентифікація свого статусу і ролі у певному життєвому просторі і т. д.).

По-друге, навчально-виховна група реалізує весь спектр вторинних потреб людини – це і потреба в причетності до соціуму (куди відносять і потребу в спілкуванні), і потреба у визнанні і в саморозвитку.

По-третє, навчально-виховна група є засобом соціалізації курсанта в усіх її формах і виявах. Однією з важливих причин можливості соціалізації через навчальну групу є те, що групу можна назвати носієм інформації. При цьому характер і зміст інформації будуть залежати від спрямованості, складу і тривалості існування групи.

Однією з форм одержання професійної освіти в нашій країні стала групова. Цей вибір зроблений не тільки для досягнення масовості навчання і виховання, але й тому, що професійна діяльність найчастіше здійснюється у складі груп. Крім того, багатьма дослідженнями доведено, що групова взаємодія безпосередньо впливає на ефективність навчальної діяльності (тобто на реалізацію формальної функції групи). Таким чином, це свідчить про велике значення групи і підводить нас до висновку про існування закономірностей у формуванні і функціонуванні навчальної групи. Вихідним є поняття «мала група». Ми часто стикаємося з хибним отождоженням понять «мала група» і «колектив». Отже, є потреба в чіткому розмежуванні цих понять і наповненні їх конкретним педагогічним змістом. Які властивості повинна мати певна сукупність людей, щоб її можна було б назвати «малою групою»? «Група – кількість осіб, що знаходяться разом, близько один біля одного, гурт, гурток, громада, купа, купка. Сукупність осіб, об'єднаних спільною метою, ідеєю, працею та ін.» [5].

В енциклопедичному словнику наведено такі визначення груп: мала група, група неформальна, група референтна, група формальна [1].

«Мала група – соціальна група, члени якої безпосередньо взаємодіють між собою. Кількісний склад групи малої не перевищує кількох десятків чоловік. Сукупність груп малих, які функціонують у різних галузях життєдіяльності суспільства, визначає соціальне мікросередовище, що безпосередньо впливає на формування і розвиток особистості.

Група неформальна – спільнота людей, що виникає спонтанно на ґрунті взаємних симпатій, схожості ціннісних орієнтацій та інтересів. Групи неформальні можуть існувати як самостійні, ізольовані спільноти, але можуть утворюватися й у середині формальних груп та організацій як альтернатива й доповнення до них.

Група референтна – мала соціальна група, яка реферує (пропускає крізь себе) цінності суспільства і за нормами якої живе і діє (або хоче жити і діяти) індивід.

Група формальна – об'єднання людей для здійснення соціально заданої діяльності за умов їхньої безпосередньої комунікації та взаємодії. Група формальна має юридично фіксований статус і нормативну базу існування, в якій закріплюються структура, тип розв'язуваних завдань, головні права та обов'язки. Група формальна створюється штучно для розв'язання зовні поставленого завдання та/або виконання технологічних функцій» [2].

Найбільш точну, на наш погляд, дефініцію малої групи запропонувала Г. М. Андрєєва: «Мала група – це група, в якій суспільні відносини виступають у формі безпосередньо особистих контактів» [2]. Тут важливим моментом є трактування її як ланки системи суспільних відносин, закладених у специфіці безпосередніх міжособистісних контактів, розвиток яких опосередкований факторами спільної діяльності, веде до набуття групою різних педагогічних та соціально-психологічних характеристик.

Само по собі перебування курсанта у групі ще не гарантує формування у нього соціально-ціннісних якостей, тому дослідженню підлягають педагогічні основи побудови групи. Важливо, щоб у групі могли реалізуватися всі здібності і прагнення молодої людини, були засвоєні соціальні норми, традиції, національні цінності, що складають культурні надбання суспільства. У групі через співвідношення себе з іншими відкривається можливість для майбутнього офіцера усвідомлення себе як суб'єкта діяльності, розвивається здатність розуміти стан і мотиви вчинків інших та адекватно на них реагувати.

Досліджуючи проблему формування ВНВГ у військовому закладі освіти, за основу беремо визнання викладацьким складом самоцінності кожної молодої людини, усвідомлення гуманної ролі відносин у групі для співробітництва і співтворчості у педагогічному процесі, становлення суб'єктивної позиції взаємоповаги, взаєморозуміння між курсантами й офіцерами, дотримання у групі особистісно орієнтованої моделі навчання і виховання.

На основі відпрацьованих нами педагогічних умов розглянемо систему засобів формування ВНВГ, які використані і перевірені в процесі експериментальної роботи в навчальних групах 1-го батальйону курсантів Полтавського військового інституту зв'язку.

Систему засобів формування військових навчально-виховних груп визначаємо як *єдність технологій, методів і прийомів формування військових груп, що виявляють сукупний вплив і знаходяться у взаємному зв'язку: особистісно орієнтовані технології* – контролю і коригування різномірівневих навчальних і виховних результатів; ідентичного рівня успішності і професійної військової підготовки; *інноваційні методи* – спрямовуючі, мотивуючі, мобілізуючі, коригуючі, аналітико-діагностичні та ін.; *прийоми* – порівняльної орієнтації, ситуації успіху, безпосереднього й опосередкованого втручання, інтелектуальної та емоційної атаки тощо.

Основним завданням, яке ми ставили перед собою при формуванні навчально-виховних груп, була ефективна реалізація складових педагогічного потенціалу ВНВГ. *Педагогічний потенціал* визначаємо як *сукупність прихованих навчально-виховних засобів і педагогічних можливостей військових груп, що на основі розробленого процесу, етапів, умов та засобів можуть бути реалізовані: подальша профорієнтаційна робота щодо майбутньої діяльності у військах; формування особистості майбутнього офіцера з високими моральними і громадянськими якостями; здійснення особистісно спрямованого, суб'єкт-суб'єктного за своїм характером військово-педагогічного процесу в системі «взвод – батальйон» з метою виховання у курсантів необхідних психолого-педагогічних якостей, професійної і спеціальної військової компетентності; організація індивідуальних, групових і фронтальних форм навчання і виховання з метою засвоєння і творчого проектування бойових дій і операцій на рівні сучасної підготовки офіцерських кадрів; поєднання вимогливості з повагою до особистості; виховання самокритичності й об'єктивності, відповідальності та швидкості реакції при розв'язанні бойових і організаційних ситуацій; само- і співуправління індивідуальними і груповими процесами з метою організованого проведення вільного часу, недопущення і попередження фактів нестатутних відносин; розвиток самоврядування; досягнення суб'єкт-суб'єктних відносин «курсант – курсант», «курсант – командир» на рівні співробітництва і співтворчості; виховання в кожного курсанта обов'язку високо тримати честь офіцера Збройних сил України, постійного прагнення до самовдосконалення, досягнення військово-педагогічної і особистої культури; формування у військовій групі лідера і патріота; спрямування членів групи на розвиток Я-концепції, постійного особистісного самовизначення і професійного самотворення у військовій кар'єрі.* Зміст поняття «педагогічний потенціал військової групи» уточнювався і доповнювався впродовж дослідження.

Формування ВНВГ здійснювали у три етапи: етап визначення (серпень), етап становлення ВНВГ (вересень – листопад), етап активного розвитку процесу формування ВНВГ (грудень – січень) (див. рис. 1):

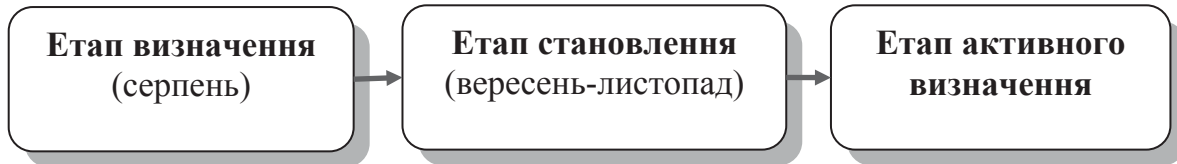


Рис. 1. Етапи процесу формування ВНВГ

На кожному з етапів процесу формування ВНВГ (*визначення, становлення, активного розвитку*) розглядалися відповідні критерії: на першому етапі – успішність, індивідуально-психологічні особливості, здібності, нахили, захоплення; на другому етапі – навчання, дисциплінованість та організованість, виконання обов’язків військової служби; на третьому – реалізація педагогічного потенціалу групи, педагогічний вплив групи на окремих її членів, особистісна первинна військово-професійна підготовка. Для виконання цього завдання переважно на першому етапі були використані дані емпіричних методів у поєднанні з загальними методами виховання. Для одержання необхідних даних використовувалися методи аналізу документів, спостереження, педагогічного експерименту, узагальнення незалежних характеристик, анкетування, психолого-педагогічного тестування, соціометричні методи.

Одержані дані служили підґрунтям для використання загальних методів: переконування, позитивного прикладу, педагогічної вимоги, привчання, роз’яснення, заохочення і покарання та ін. Як правило, з метою формування навчально-виховних груп використовувалися певні прийоми цих методів згідно з етапами процесу формування ВНВГ.

Відповідно до кожного етапу для досягнення високих показників педагогічного потенціалу навчальної групи нами запропоновано такий механізм формування.

На першому етапі процесу використовувався метод аналізу документів. Цей метод вибраний нами у зв’язку з тим, що з його допомогою можливий прогноз діяльності майбутнього курсанта. Нами вивчалися та аналізувалися такі документи: характеристика з останнього місця зайнятості, атестат про середню освіту чи диплом навчального закладу, який закінчив абітурієнт, автобіографія, результати медичної комісії, інші документи, які входять до особової справи абітурієнта. Це дозволило виявити інформацію про біографічні дані, соціальну зрілість, військово-професійну спрямованість і підготовленість, а також відомості про колишні відносини з товаришами і поведінку в колективі. Беремо до уваги соціальне походження, активність, участь у проведенні культурно-масових, спортивних та інших заходах, наявність заохочень за громадську роботу.

При оцінці військово-професійної спрямованості, використовуючи результати професійного відбору, який включав у себе комплекс заходів, що сприяють раціональному розподілу курсантів за військовими спеціальностями та відповідність їх морально-психологічних властивостей вимогам військово-професійної діяльності, звертали увагу на відомості, які дозволяють прогнозувати придатність до однієї чи кількох груп військових спеціальностей. До таких відносили підготовку молоді до служби у Збройних силах України в системі загальної і професійно-технічної освіти, наявність стажу роботи за спеціальностями, спорідненими з військовими. На основі оцінок вступних екзаменів проводили попереднє комплектування груп. Із автобіографії та характеристик вибирали відомості, які характеризують підготовленість майбутнього курсанта до умов життя і діяльності, що відповідають військовій спеціальності.

Надійність інформації забезпечується таким чином: обґрунтуванням повного обсягу виділених змістових одиниць методом нарощування їх фіксації, контроль обґрунтованості змісту одиниць аналізу за допомогою експертів, обґрунтованістю за незалежним критерієм. Отримані дані заносимо до бланку-характеристики абітурієнта.

Паралельно з цією роботою відбувається формування особистості майбутнього курсанта. На першому етапі активно використовуються методи бесіди, роз'яснення і привчання до організації і способу життя в навчальному закладі. Метод педагогічної вимоги придатний на всіх етапах процесу формування навчально-виховної групи, але на наступних етапах він розвивається і може застосовуватися в прийомах м'якого гумору, натяку, «прохання», нагадування тощо. На даному етапі – переважно пряма вимога, що у військовому закладі і на цьому, і на подальших етапах сприймається як наказ.

На основі документальної інформації, одержаних оцінок і перших вражень ми попередньо формували групи курсантів. У процесі експериментальної роботи на кожну групу розробляли таблиці, в яких ми вважали доцільним відобразити такі відомості про кожного курсанта: регіон, рівень освіти, загальні результати складання вступних іспитів, рівень негативних проявів до вступу, місце проживання до вступу (з сільської чи міської місцевості), соціальне походження, стан сім'ї, готовність до військової служби (ліцеїст, строкова служба, цивільна молодь), інші дані, які характеризують особистість.

На основі даної таблиці, де враховувалися переважно об'єктивні показники, проводили формування вибіркової сукупності, беручи до уваги принцип бажаного співвідношення.

Для об'єктивності і збільшення інформації, яка вкрай необхідна при подальшому формуванні ВНВГ, розгорнули індивідуальну роботу. Оскільки індивідуальна робота є важливим джерелом пізнання курсанта, і для того, щоб вона була результативною, склали її план, визначали основні й додаткові

запитання, створювали сприятливу атмосферу для відвертого обміну думками, враховували індивідуальні особливості співбесідника. При цьому, будуючи діалог, дуже важливо проявляти педагогічний такт. Отримані результати бесіди порівнювали з інформацією про проведений аналіз документів особової справи курсанта. Під час бесіди отримали від кожного курсанта такі дані:

- загальні біографічні відомості;
- перші враження від служби і навчання;
- що подобається, чи такою уявляв собі службу в армії;
- які поставив цілі на період служби, чи мріє стати відмінником;
- які навчальні дисципліни більше подобаються і чому;
- з ким із товаришів здружився, чи листується з колишніми друзями і з

ким конкретно, які риси характеру хоче виробити у себе, які обрав шляхи і засоби досягнення поставлених завдань у ході самовдосконалення;

- як проводить особистий час у вихідні дні;

– яку літературу, газети і журнали читає, як розуміє перспективи розвитку країни, кого ставить собі за приклад у підрозділі, в частині, в житті взагалі, яка особистість, подія або художній образ сильно вплинули на нього, в чому це виявилось, які кінофільми полюбає дивитися.

А для того, щоб ознайомчі бесіди мали успіх, враховували, що бесіда має особистісно орієнтований характер, і серед словесних методів їй на цьому етапі відводимо головне місце, де живе слово командира мусить бути логічним і грамотним, регулятором діалогу. Воно може сприяти відкритості й активізувати спілкування. А може стати й засобом гальмування, обмеження його. Така вступна ознайомча бесіда досить складна й вимагає від курсанта значної активізації розумової діяльності, відвертості у викладі фактів, уміння узагальнювати і порівнювати дані, що викликають інтерес. Для цього, як показує експериментальна робота, командир мусить використовувати ряд педагогічних прийомів. Велика увага відводилася попередній підготовці: бесіда ретельно обґрунтовувалася, визначали план, вузлові питання, заздалегідь знайомилися з особовою справою кожного курсанта, що слугувало основою бесіди.

Розпочинається бесіда з невимушеного обґрунтування, що має на меті довести суть розмови, викласти загальне положення, виявити причинні зв'язки.

Бесіда, як форма роботи, вимагала від командира педагогічної майстерності і різнобічної підготовки. Важливо було забезпечити невимушеність бесіди: з цією метою відмовилися від офіційного тону, віталися з курсантом за руку, запрошували сісти, пожартували, щоб зняти емоційну напругу, яка була у нього перед бесідою. Розпочинали розмову із запитань про родину і близьких.

Обирали час і місце проведення бесіди, створювали бажану атмосферу. Нотаток у ході бесіди не робили, а якщо й записували дещо, то тільки в тому випадку, коли записи не бентежили курсанта. Те, що потрібне, занотовували опісля.

Бесіду намагалися вести творчо, не чіплятися за «схему». Якщо в ході її курсант відхилявся від теми, яка нас цікавила, намагалися непомітно повернути розмову в потрібне русло, робити узагальнення й узгоджувати їх з курсантом.

Під час проведення бесіди аналізували поведінку курсанта і факти, що він повідомляв, цікавилися його оцінкою явищ із життя країни, тактовно відхиляли його помилкові думки.

Під час аналізу результату бесіди (в ході її і пізніше) на першому плані була об'єктивна оцінка даних, повідомлених курсантом, його поведінка під час бесіди, а не те, як він намагався тримати і показати себе. Отже, бесіда як засіб процесу формування ВНВГ, має свої особливості. Вона мусить відбуватися у формі діалогу. Питання намагалися ставити так, щоб між ними був логічний зв'язок, щоб у своїй сукупності вони розкривали те, що цікавить співбесідника. Своїм змістом і формою запитання підбирали так, щоб вони відповідали індивідуальному розвитку курсантів. Переконалися, що запитання не повинні бути надто легкі, бо тоді вони не викликають зацікавленості й активної розумової діяльності. Бесіду будували так, щоб вона була ніби ланцюг узагальнень і висновків з тих питань, що складали для нас інтерес. Слід підкреслити, що при проведенні ознайомчої бесіди особливу роль відіграє мова командира. Ми намагалися, щоб вона була стислою, яскравою, неспішною, служила прикладом для курсантів. У діалогічній бесіді використовували і реалізовували також методи і прийоми роз'яснення, розповіді, привчання. Дані, одержані в ході бесіди й основні висновки про особливості особистості курсанта, заносили до «Щоденника педагогічних спостережень».

На цьому етапі особливе місце належить методу спостереження, що дає змогу одержувати цікаві відомості про людину: манеру її поведінки, характер взаємовідносин з іншими людьми, особливості її спілкування тощо. Об'єктом спостереження також були курсанти навчальних груп у різних спеціально змодельованих ситуаціях. Предметом спостереження виступали вербальні і невербальні акти поведінки курсантів у ситуаціях, які вимагали підвищеного напруження розумових і фізичних резервів.

Спосіб спостереження визначався завданням, ситуацією, у якій діяли курсанти. У залежності від цього ми використовували включене та невключене спостереження. Організовуючи спостереження, відпрацьовували його план, визначали терміни, проводили його систематично з фіксацією результатів. За зовнішньою поведінкою курсанта намагалися побачити справжні її причини, а за словом – справжні мотиви. Розуміючи, що достовірні відомості дає тільки тривале спостереження, в усіх видах діяльності ми намагалися бути там, де й підлеглий. Нерідко у схожих умовах курсант поводить по-різному: на одному занятті він активний і уважний, а на іншому – пасивний і байдужий. У таких випадках ретельно порівнювали дані

спостережень, з'ясовували причини розходжень. Як один із прийомів методу спостереження використовували описання значимих ситуацій з метою більш досконалого вивчення того, як курсанти поведуть себе в незвичайних ситуаціях, як реагують на погрозу, командирський вплив, як знаходять шляхи розв'язання проблем і конфліктів, що спричинили такі ситуації.

У процесі спільної діяльності, взаємостосунків курсантів у групі ми спостерігаємо прояви рухомості чи інертності його поведінки:

- наскільки швидко курсант орієнтується в нових умовах;
- чи схильний до повторення одних і тих же дій, думок;
- легко чи з великим навантаженням переносить труднощі військової служби;
- швидко чи повільно виконує поставлені завдання, незнайому діяльність;
- працює ініціативно чи за встановленими еталонами.

Виявлення врівноваженості чи неуврівноваженості нервових процесів:

- поведінка при очікуванні: спокійний, виражає нетерпимість, сильно роздратований;
- як проявляє роздратованість: спалахує одразу чи поступово;
- який постійний настрій: рівний, спокійний чи відзначаються часті коливання настрою;
- курсант урівноважений чи часто проявляється роздратованість у повсякденній діяльності.

За допомогою описової характеристики типу темпераменту виявляли рівень більшої відповідності курсанта тому чи іншому типу.

На кожного курсанта склали картки спостереження типів темпераменту, де фіксували інформацію, необхідну для подальшого формування групи.

На етапі визначення проводимо обстеження курсантів військової навчально-виховної групи з метою виявлення загального рівня розвитку і структури інтелекту, рівня нервово-психічної стійкості, комунікативних і організаторських якостей методами спостереження та бесіди за допомогою тестових методик.

Для визначення рівня загального інтелектуального розвитку використовували затверджену начальником Головного управління військової освіти за номером 150/НМЦ/80 від 22.04.1999 року «Методику дослідження особливостей мислення», що складається з 9 розділів по 16-20 завдань у кожному (всього їх 176). Завдання групували таким чином, щоб забезпечити оцінку ступеня виразності здібностей до абстрактного мислення і конкретно-образного сприйняття, а також рівня розвитку оперативної пам'яті, загальних знань і навичок.

Методика дозволяє оцінити ступінь розвитку вербального, числового, діючо-образного і загального інтелекту. Результати виражаються в балах, що

відповідають загальному числу правильних відповідей за всією методикою. Тест має математичне сподівання, рівне 100, і стандартне відхилення, рівне 15. Результати тесту нижче 85 балів розцінювалися як низькі. Відповідно до закону нормального розподілу результат від 85 до 115 балів мають 88% усіх обстежуваних. Для оцінки рівня нервово-психічної стійкості застосовувалася анкета (методика «Прогноз»), що розроблена фахівцями військово-медичної академії імені С. М. Кірова. Вказана методика відповідає вимогам ГОСТ В23428-79 і добре зарекомендувала себе при проведенні професійно-психологічного відбору військовослужбовців строкової служби і кандидатів у військові навчальні заклади Російської Федерації.

Анкета містить 84 запитання, на кожне з яких обстежуваному пропонується дати відповідь «ТАК» чи «НІ». Результат анкетування виражається кількісним показником (у балах), на підставі якого робиться висновок про рівень нервово-психічної стійкості. Якісний аналіз відповідей дозволяє уточнити окремі біографічні дані, особливості поведінки і стану психічної діяльності курсанта в різних ситуаціях. Висновок про рівень нервово-психічної стійкості здійснювався за ключами і шкалою оцінок.

Дослідження показало, що існує необхідність різнорівневого інтерпретаційного підходу до показників методики і вираженості залежності надійності результатів від зв'язків кількісних і якісних показників тестових методик з результатами інших методів психолого-педагогічного вивчення. Крім того, практика підтверджує, що коригувальна інтерпретація неможлива без представлення даних тестових методик з даними об'єктивного спостереження. Адже будь-який психолого-педагогічний діагностичний метод без підтвердження об'єктивним спостереженням у визначених умовах досить ненадійний. Навіть найдосконаліший інструмент діагностики не може використовуватися як єдиний і вимагає для підвищення надійності даних супутніх досліджень, що доповнюють і уточнюють отримані результати. З вищесказаного випливає, що співбесіда (діагностична бесіда) повинна бути обов'язковим елементом вивчення курсантів навчальної групи. Діагностична бесіда проводилася за планом, визначеним заздалегідь. Цей вид бесіди має свої особливості.

1. Застосування зондуючих запитань, тобто повторення запитання в одній і тій же або іншій формі. Повторюється до тих пір, доки не буде отримано необхідної інформації. Зондуючі запитання ставили у такій формі, щоб відповідь на них можна було б легко інтерпретувати. Зондування припиняється, коли курсант збуджується, втрачає рівновагу. До оцінки даної якості у такому випадку поверталися пізніше, коли він остаточно заспокоїться.

2. Врахування властивих віку курсанта особливостей: активності і різкості висловлювань, емоційності і надмірної чутливості, відсутності сформованих поглядів на ті чи інші речі.

3. Уточнення суперечливих відповідей. Проводили двома способами. Перший – вказується на протиріччя й уточнюється, з чим воно зв'язане за допомогою висловів типу: «... хочу переконатися, що зрозумів вас правильно. Можливо, я помиляюся, але раніше ви сказали ...», які дозволяють зберегти контакт і уточнити отриману інформацію. Другий полягає у зверненні до непрямого зондування. Наприклад, повторити запитання, але в іншій формі: «У школі у вас було багато друзів. Чому у підрозділі ви тримаєтесь осторонь від товаришів?».

4. Виявлення ступеня переконаності курсанта у чому-небудь. Досягалося тим, що відповідь суб'єкта дослідження ставили під сумнів, м'яко заперечували з метою побачити, як він буде відстоювати свою точку зору, доводити правильність своїх переконань.

5. Оцінка етичної вихованості. Здійснювали через виявлення ідеалів, до яких прагне курсант, хто є для нього прикладом у житті (батько, вчитель, командир, літературний або кіногерой, ведучий або музикант).

6. Підвищена старанність була на початку бесіди, так як довіра співбесідника, як правило, менша, ніж у її кінці. Враховували, що відповіді на запитання, які ставилися у кінці або всередині бесіди, є більш надійними і правдивими, ніж початкові відповіді. У кінці бесіди спеціальними запитаннями можна викликати збуджений стан у курсанта, і по тому, як він відповідає на них, робили висновки про врівноваженість нервової системи, самоконтроль.

7. Діагностична бесіда проводилася наодинці і не перевищувала 30-45 хвилин. Якщо за цей час не вдавалося діагностувати ту чи іншу якість, то бесіда продовжували стільки разів, скільки потрібно для отримання об'єктивного висновку.

8. Правильне завершення діагностичної бесіди. Бесіда створювала певне психологічне навантаження, і коли вона закінчувалася, напруга спадала, курсант міг ненароком сказати про дуже важливі факти, про які він увесь час думав під час бесіди і які іноді повністю змінюють уявлення про особистість.

9. Результати бесіди фіксували у педагогічному щоденнику офіцера вже після її завершення, причому без відома співбесідника. Це робилося для того, щоб не відлякувати його, не створювати додаткову напруженість і скованість.

Розгорнутий характер бесіди забезпечувався за рахунок інформації, отриманої про курсанта на основі вивчення особової справи, психолого-педагогічного спостереження, анкетування. Акцент припадав на запитання, які потребували уточнення і перевірки.

Успіх багато в чому визначався знанням офіцером педагогічних прийомів створення контакту зі співрозмовником, навичками забезпечення дружньої атмосфери, умінням встановлення відкритого, невимушеного характеру бесіди. З огляду на раніше отриману інформацію про психологічні

особливості курсанта, перед проведенням бесіди з ним чітко визначали мету і коло завдань.

Тільки за дотримання перелічених умов можна всебічно обговорити з кожним із випробовуваних пропонувані запитання. У ході індивідуальної бесіди оцінювали:

- рівень суспільно-політичної активності і моральних якостей;
- мотиви вибору професії офіцера;
- професійно важливі якості, знання, уміння і навички;
- ступінь об'єктивності самооцінки;
- стійкість психіки.

Змістом даного етапу є узагальнення отриманих даних і вироблення загального висновку про придатність курсантів до даної навчально-виховної групи.

Згідно з другим етапом – *становлення* ВНВГ – для ефективного результату функціонування попередньо сформованих груп визначаємо формальних лідерів у групі: командирів відділень, заступника командира взводу.

На основі анонімного опитування курсантів виділили коло осіб – кандидатів на сержантські посади. Вивчення їх намічає комплексну і динамічну оцінку соціально обумовлених якостей особистості, які зумовлюють ступінь засвоєння у процесі виховання і розвитку соціальних норм і цінностей, значимих для подальшої професійної діяльності, а також вираженість психолого-педагогічних якостей, суспільної активності, військово-професійної направленості, особливості спілкування і поведінки в навчальній групі. Ці дані необхідні для прогнозування успішності професійної діяльності кандидата на сержантську посаду, особливостей його поведінки і авторитету.

При цьому застосовували такі методи соціологічно-психологічного вивчення:

- аналіз документів (оцінка біографічних даних, вивчення умов формування, розвитку і професійного становлення особистості);
- спостереження (оцінка особливостей поведінки в групі);
- індивідуальна бесіда (оцінка військово-професійної направленості, інтересів, особливостей мови, емоційних станів);
- анкетування (методична оцінка комунікативних і організаторських здібностей, професійно значимих якостей).

При виявленні у кандидатів у лідери (сержанти) ознак конфліктності, негативної направленості, його не призначали на сержантські посади.

З кандидатами в сержанти проводили соціально-психологічне вивчення з використанням методики для виявлення комунікативних і організаційних здібностей особистості (уміння чітко й швидко встановлювати ділові та товариські контакти з товаришами по службі й навчанню, прагнення до

розширення сфери контактів, уміння впливати на курсантів, намагання проявляти ініціативу). На основі цих даних отримали оціночний коефіцієнт комунікативних і організаторських здібностей, який виражається відношенням кількості співпадаючих відповідей до максимально можливого числа співпадінь правильних відповідей.

Підлеглі сприймають сержанта з точки зору позитивних людських якостей, реального ставлення не до одного підлеглого, а до відділення, навчальної групи в цілому. Більшість опитаних курсантів серед головних якостей молодшого командира назвали чесність і справедливість, чуйність і вміння проявляти турботу про підлеглих. Часто до узагальненого портрета сержанта курсанти включали такі якості, як людяність, колективізм, дружба, скромність, самокритичність. Більшість курсантів найнетерпимішими якостями характеру сержанта назвали роздратованість, грубість, нестриманість у діях, неуважність до інтересів підлеглих, слабохарактерність, невпевненість. Використовуючи тест «Кандидат у лідери-сержанти», оцінювали:

- рівень політичних знань і світогляд;
- почуття обов'язку і відповідальності, інтерес до службової діяльності;
- інтерес сержанта до служби, вміння бути лідером, здатність до керівництва людьми;
- дисциплінованість;
- колективізм, товариськість;
- працелюбство;
- бажання працювати з курсантами;
- самостійність і гнучкість мислення;
- емоційно-вольову стійкість;
- сміливість і відвагу за обставин ризику.

Для того, щоб керувати підлеглими курсантами в навчальній групі, необхідно отримати коефіцієнт від 0,8 до 1.

Для виявлення формальних лідерів позитивного спрямування аналізували їхні моральні чинники та фізичний рівень розвитку.

В ході педагогічного експерименту нами відпрацьовано організаційно-методичні основи формування соціально-психологічної стійкості навчальної групи:

- чітко організували сумісну діяльність, активізували інтеграційні процеси у навчально-виховній групі;
- сформували загальне розуміння мети діяльності, прийняті норми поведінки курсантів та санкції за їх невиконання;
- вводили позитивні традиції, які допомагають згуртувати ВНВГ, регулювали поведінку, мобілізували на виконання поставленого завдання, формували духовні цінності;
- склали умови для прояву лідерських якостей курсантів, які мають високий педагогічний потенціал;

– формували емоційно-вольовий стиль поведінки групи, стимулювали активність її членів у складних умовах первинної військово-професійної підготовки;

– формували навчальні групи з орієнтацією на стійкість до негативних соціальних впливів.

Для визначення структурної цілісності курсантських навчальних груп нами був застосований соціометричний метод.

Застосування методу соціометрії в нашому дослідженні було спрямовано на вирішення низки завдань:

1) типологізація соціометричних моделей для виявлення закономірностей у галузі формування структурної цілісності навчально-виховних груп;

2) виділення рівнів структурної єдності для подальшого аналізу;

3) статистичний аналіз інформації, закладеної в соціометричних структурах;

4) виявлення залежності рівня структурної цілісності і кількісного показника згуртованості групи.

Так як у дослідженні брали участь 11 курсантських груп (6 експериментальних і 5 контрольних), нами було отримано 11 соціометричних структур.

Для перетворення соціометричних структур була використана поступова стратегія їх перетворення, у якій були виділені такі етапи:

1. Збереження соціометричної структури без обліку однобічних (не взаємних) зв'язків.

2. Виділення якісних підгруп структури і позначення їх єдиним елементом навчальної групи. До якісних підгруп було вирішено відносити членів навчальних груп, об'єднаних такими ознаками:

а) членів групи, що входять у діади, у тріади й у тетради, тобто утворюючих за допомогою взаємних виборів сильні закриті чи стійкі відкриті зв'язки;

б) членів групи, приєднаних за допомогою взаємного зв'язку до вищевказаних елементів, і надалі іменованих оформленими зв'язними елементами;

в) сукупність членів ВНВГ, що відносяться до одного соціометричного кола і не мають взаємних виборів, тобто не ввійшли до жодної підгрупи і в подальшому будуть визначені неоформленими незв'язними елементами.

3. Збереження структури, що вийшла, без обліку соціометричних кіл і рангове її розташування.

Для наочності пропонуємо розглянути етапи поступової стратегії на перетворенні конкретної соціометричної структури (обрана соціометрична структура, що має у своєму складі великі підгрупи, як найбільш складна для перетворення).

1-й етап: усунення невзаємних зв'язків (див. рис. 2).

2-й етап: виділення якісних підгруп (див. рис. 2, 3). У пропонуваній нижче структурі якісними підгрупами є:

1) 20 і 21 елемент – незв'язні елементи поза соціометричною структурою;

2) 19 і 18 елемент – незв'язні елементи першого кола соціометричної структури групи;

3) 15, 2 і 1 елемент – тріада;

4) 11 і 9 – діада, 16, 13 і 12 – тріада – це два оформлені зв'язкові елементи, об'єднані в одну підгрупу;

5) 10, 14 і 8 – тріада, 17 і 6 – діада, 7 і 4 – діада, 5 і 3 – діада – це чотири оформлені зв'язкові елементи, об'єднані в одну підгрупу.

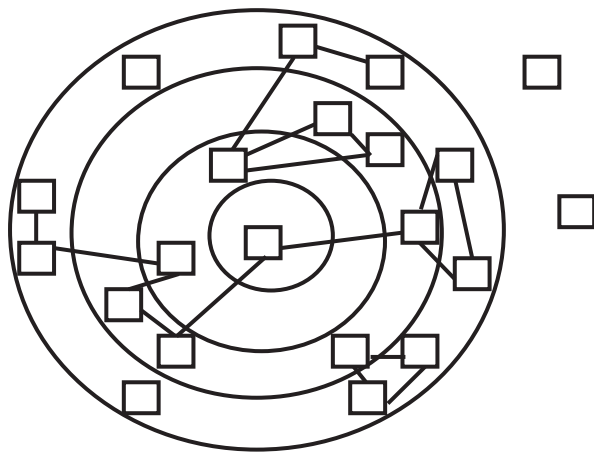


Рис. 2. Перший етап перетворення соціометричної структури навчальної групи

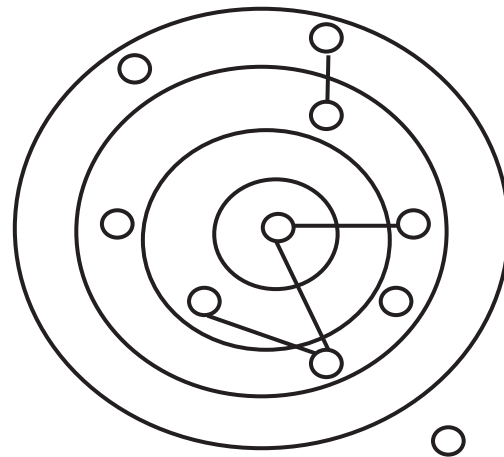


Рис. 3. Другий етап перетворення соціометричної структури навчальної групи

Після того, як було завершено перетворення всіх наявних соціометричних структур курсантських груп, стало можливим виділяти типи соціометричних структур.

Розглядаючи об'єднані елементи (курсанти ВНВГ), нами було виявлено три типи структур, в основу яких покладені ознаки ступеня зв'язку елементів:

1-й тип: характеризується відсутністю в структурі зв'язних оформлених елементів чи наявністю єдиного простого діадного зв'язку. Вирізняється невисоким ступенем згуртованості, але великою відособленістю мікрогруп. При наявності великої кількості неоформлених незв'язних елементів він представляє собою структуру, що знаходиться на початковому етапі формування навчальної групи. Такий тип навчальної групи слабо піддається управлінню, групові цінності і норми слабо сформовані й ефективність діяльності, звичайно, невисока.

2-й тип: наявність у структурі зв'язних оформлених елементів, що утворюють прості відкриті зв'язки (діадні і тріадні підгрупи). Цей тип

характеризується середнім ступенем згуртованості, перевагою процесів інтеграції над процесами дезінтеграції і являє собою навчальну групу, що знаходиться на стадії формування щільної структури. Такий тип навчальної групи піддається управлінню за умови, коли найбільше структурне угруповання формує цінності, схожі з цінностями управлінської системи. Групові цінності і норми активно формуються, ефективність діяльності, звичайно, середня. У даному стані навчальна група курсантів знаходиться в найбільш нестійкому положенні (йде велика витрата енергії на формування структури), тому саме другий структурний тип у значній мірі піддається впливу внутрішніх і зовнішніх факторів.

3-й тип: наявність у структурі зв'язних оформлених елементів, що утворюють складні відкриті зв'язки (до цього типу відносяться наведені нами зразки) (рис. 4).

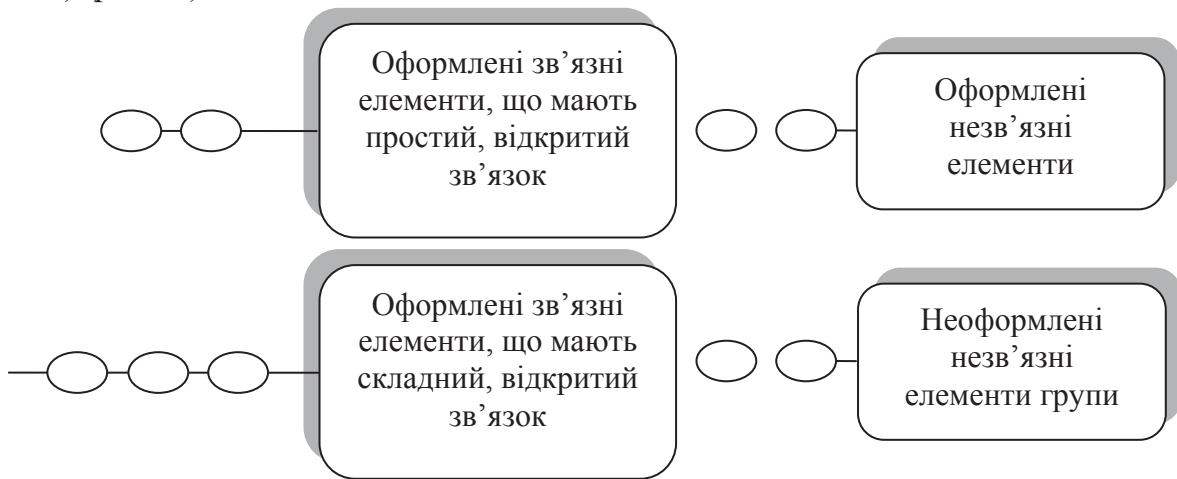


Рис. 4. Третій етап перетворення соціометричної структури групи

Звичайно, для такого типу характерна невелика кількість елементів і найчастіше відсутність неоформлених і незв'язних груп. Цей тип характеризується високим ступенем згуртованості і являє собою цілісну систему. Тривалість існування системи, невелика кількість елементів, що формуються на основі інтегруючих факторів, обумовлюють системну цілісність групи. Такий тип ВНВГ легко піддається управлінню за умови, що найбільше структурне угруповання формує цінності, які відповідають цінностям управлінської системи вищого військового навчального закладу.

Установлюючи залежність між структурною зв'язаністю елементів групи, ми пропонуємо робочу формулу, яку можна використовувати для аналізу і відповідних розрахунків згуртованості навчальної групи:

$$S = \frac{N}{(R - a - c) \cdot a}$$

де:

S – згуртованість;

R – число елементів (курсантів) у навчальній групі;
 a – число незв'язних неоформлених елементів (курсантів);
 N – число підгруп зв'язних оформлених елементів (курсантів);
 c – величина найбільшої підгрупи.
 Формула змінює вид у трьох випадках:

$$1) \text{ коли } a = 0 : S = \frac{N}{R - c};$$

$$2) \text{ коли } R - a - c = 0: S = \frac{N}{a};$$

$$3) \text{ коли } N = 0 : S = \frac{1}{(R - a - c) \cdot a}.$$

У цій формулі відбита залежність згуртованості не тільки від зв'язності структури ВНВГ, але й від кількості її незв'язних і неоформлених компонентів.

У ході експериментального дослідження проводили соціометричне опитування членів курсантських ВНВГ. Соціометричне опитування – це система засобів якісного аналізу соціально-емоційних зв'язків індивіда з іншими членами групи, результатом якого є інформація про місце і роль кожного індивіда в ній, про розподіл членів навчальної групи на підгрупи та відносини між ними.

За результатами оброблених даних виділилися:

- лідери;
- бажані;
- відтиснуті;
- ізольовані;
- відкинуті.

Враховується соціальний статус кожної особистості, потреба у спілкуванні, психологічна сумісність, товариська взаємодопомога.

У ході третього етапу – *активного розвитку* процесу формування військової навчально-виховної групи – ми аналізуємо показники психологічного клімату навчальних груп, ми побачили, що цілісність навчальної групи визначає її вагу щодо однорідних груп курсантів, а психологічний клімат є тією атмосферою, що сприяє формуванню рушійної сили навчальної групи, що визначає її самоорганізацію, саморозвиток.

Зокрема, експериментальне дослідження дає підстави стверджувати:

1. У перші дні формування для курсантських ВНВГ характерна повна відсутність цілісності і сформованості, рівень сформованості групи (РСГ) можна визначити як нульовий (рівний 0).

2. Тоді, здійснюючи процедуру прогнозування, і, приймаючи показник $P_{\text{ід}} = 0,8$, а відношення $\frac{b}{a} = 0,3$, одержуємо такий результат:

$$P_{\Gamma} = P_{\text{ід}} - (P_{\text{ід}} - P_{\text{тс}}) b \cdot \frac{1}{a} = 0,56$$

Тобто, при достатньому управлінському впливі курсантська група до кінця першого семестру навчання здатна досягти середнього рівня сформованості (0,56).

3. Визначаємо етапи контролю, модельне збільшення і якісний стан ВНВГ згідно з керівними документами кожен тиждень (у кожній точці контролю) (рис. 5). При цьому загальна кількість контрольних точок за час навчання в першому семестрі дорівнює 21 (4 точки в місяць + перший вимір), а модельне якісне збільшення дорівнює 0,028 кожного тижня (тому що між контрольними точками минає 1 тиждень).

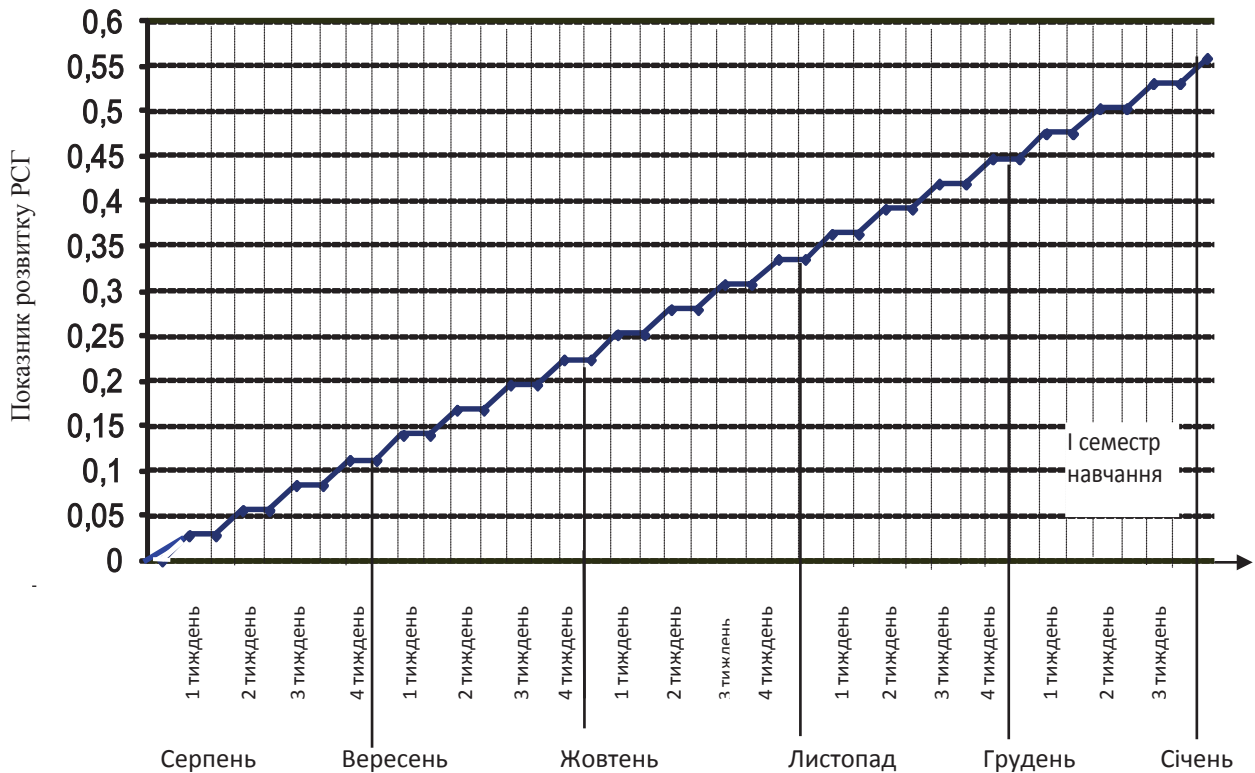


Рис. 5. Динаміка формування ВНВГ при дотриманні умов, факторів, методів і педагогічних технологій

Контроль за розвитком курсантської групи здійснюється кожний тиждень і припускає проведення повної програми діагностики.

Розглядаючи вищевказані характеристики, приходимо до таких закономірностей:

В основному курсанти визначають своє існування в групі як терпиме і задовільне (0,5). Максимально задоволеними своїми групами в основному є

курсанти старших курсів. Кількість максимально задоволених своєю навчальною групою збільшується при переході з курсу на курс, і при цьому зменшується кількість курсантів, байдужих до своєї групи.

Таким чином, виявляється така закономірність: чим більшими формальними зобов'язаннями володіє військова навчально-виховна група, тим більше часу приділяється на встановлення емоційних зв'язків і емоційного настрою курсантів і тим більше вимог вони пред'являють до неї, тим більше стає набір критеріїв оцінки ВНВГ. Курсанти розвиваються разом зі своєю навчальною групою (набираються досвіду), і чим довше у часі період її існування, тим очевиднішим для курсантів стає той факт, що однієї структурної цілісності (навіть високого рівня) для успішного існування групи недостатньо. І тоді стає важливим створення позитивного психологічного клімату з метою підвищення діяльнійності цілісності.

При визначенні критеріїв педагогічного потенціалу ВНВГ, виражених у загальних цілях діяльнійності цілісності, ми можемо зробити висновок про те, наскільки вдало сформована група.

Для того, щоб процедури, що передують складанню управлінських рекомендацій, мали найбільший ступінь імовірності, їх здійснюємо стосовно до кожної конкретної курсантської групи. Але для одержання загального напрямку управлінських впливів необхідно відштовхуватися від узагальнених даних і закономірностей, характерних для найбільшої кількості аналізованих об'єктів. Тому процедури попереднього аналізу здійснені з обліком середньостатистичних показників.

Підсумковий аналіз результатів експерименту за розробленими критеріями (*ставлення курсантів до навчання, військової дисципліни, виконання обов'язків військової служби, дотримання моральних норм, задоволеність участю в життєдіяльності групи*) підтвердив ефективність розробленого процесу (на всіх етапах за всіма критеріями спостерігається приріст, на I, II, III етапах його середні показники становлять відповідно 8,08%, 12,9%, 32,1%), і засвідчив повну реалізацію педагогічного потенціалу навчально-виховних груп (*таблиця 1*).

Таблиця 1

Показники ефективності розробленого процесу формування військових навчально-виховних груп (%)

Військові навчально-виховні групи курсантів	Ставлення курсантів групи до навчання			Ставлення до військової дисципліни			Ставлення до виконання обов'язків військової служби			Ставлення і дотримання моральних норм			Задоволеність участю в життєдіяльності ВВВГ			Середній проріст	
	К	Е	проріст	К	Е	проріст	К	Е	проріст	К	Е	проріст	К	Е	проріст		
Етапи формування військових навчально-виховних груп	I ЕТАП: ВИЗНАЧЕННЯ																
	48,4	57,4	9,0	59,0	64,2	5,2	54,2	60,6	6,4	49,4	58,6	9,2	45,6	56,2	10,6	8,08	
	II ЕТАП: СТАНОВЛЕННЯ																
	57,4	69,6	12,2	59,4	73,6	14,2	56,0	69,0	13,0	55,0	67,2	12,2	57,4	70,6	13,2	12,9	
	III ЕТАП: АКТИВНОГО РОЗВИТКУ																
60,4	81,8	21,4	60,0	96,0	36,0	60,2	95,7	35,5	62,2	91,8	29,6	58,0	96,0	38,0	32,1		

К – контрольні групи; *Е* – експериментальні групи

На основі розробленої системи засобів – єдності технологій, методів і прийомів формування військових груп, які виявляють сукупний вплив і знаходяться у взаємному ціловому зв'язку: *особистісно орієнтовані технології* – контролю і коригування різнорівневих навчальних і виховних результатів, ідентичного рівня успішності, військових фахових умінь і навичок; *інноваційні методи* – спрямовуючі, мотивуючі, мобілізуючі, коригуючі, аналітико-діагностичні та ін.; *прийоми* – порівняльної орієнтації, ситуації успіху, безпосереднього й опосередкованого втручання, інтелектуальної та емоційної атаки та ін. нами створена науково-методична система для забезпечення ефективності процесу формування військових навчально-виховних груп, до якої ми відносимо крім сукупності перелічених технологій, методів і прийомів послідовні етапи, умови та чинники, а також практичні рекомендації і «Програму поетапного формування військової навчально-виховної групи військового закладу освіти». Для розробки цієї програми нами застосований науковий підхід, що використовує системно-структурні і системно-функціональні ідеї педагогіки (див. табл. 2).

Таблиця 2

Програма поетапного формування військової навчально-виховної групи військового закладу освіти

Мета впливу	Зміст впливу	Етап впливу	Група методів	Методи та прийоми впливу	Результат впливу
Визначити мету існування навчально-виховної групи, перехід зовнішньої мети у внутрішню	Бесіди, що визначають значення навчальної групи, рівні її розвитку, зв'язок рівня розвитку групи й ефективності діяльності, значення умінь і навичок групової роботи для оволодіння майбутньою професією	Визначення, серпень	Спрямовуюча	Консультаційні бесіди	Усвідомлення курсантами вибору професії офіцера
Ознайомити курсантів навчальної групи з вимогами розпорядку дня, тематичними планами і програмами та особливостями контролю	Бесіди (наради) пропонують до розгляду перспективи розвитку військової навчально-виховної групи з розглядом усіх етапів її існування	Визначення, серпень	Спрямовуюча	Консультаційні бесіди	Усвідомлення кожним курсантом елементів розпорядку дня, вимог військових статутів ЗС України та основних керівних документів з навчання у ВВНЗ
Здійснити планування діяльності групи у ВВНЗ та програмування свідомості курсантів	Наради, що проводяться з особовим складом навчальної групи, на яких командиром підрозділу методом мозкового штурму проектується мета діяльності курсантської групи,	Визначення, серпень	Мотивуюча, коригуюча	Ситуації успіху, опосередкованого втручання	Усвідомлення курсантами важливості навчання на «добре» та «відмінно»,

на досягнення позитивних показників складових педагогічного потенціалу навчальної групи	розкриваються основні складові її педагогічного потенціалу, визначаються основні чинники статутних взаємин та внутрішньо-групової культури поведінки				зразкового виконання обов'язків військової служби та поведінки
Практичний доказ залежності позитивної направленості навчальної групи від усвідомлення кожним її членом спільної мети	На прикладах навчальної та службової діяльності (ставлення курсантів до навчання, військової дисципліни, виконання обов'язків військової служби, дотримання моральних норм та ін.) під керівництвом досвідчених командирів, офіцерів виховної роботи проводиться аналіз, що показує вплив успішності/неуспішності окремих членів військової навчально-виховної групи на загальну результативність її діяльності	Визначення, серпень	Мобілізуюча	Переконання, вимоги, емоційної (позитивної чи негативної) атаки	Формування у курсантів особистої відповідальності за результати групової діяльності
Виявити негативні чинники для корекції власної програми діяльності кожного курсанта у співвідношенні зі спільною метою	Здійснюється на прикладі досвіду існування позитивно спрямованих навчально-виховних груп з аналізом результатів їхньої діяльності і шляхів їх досягнення. Проводиться командиром	Постійно	Спрямовуюча, мотивуюча	Порівняльної Орієнтації, ситуація успіху	Ідентифікація курсантів із навчально-виховною групою. Формування концепції

військової навчально-виховної групи	взводу на підбитті підсумків діяльності військової навчально-виховної групи діяльності за тиждень				«Я І МОЯ ГРУПА»
Підвищення морального духу курсантів навчально-виховної групи, заохочення прагнення до кращих результатів	Програмування успіхів, індивідуальне стимулювання. Здійснюється командуванням усіх рівнів і полягає в авансуванні позитивно спрямованого управлінського впливу у напрямку подальшого передбачення успіху навчально-виховної групи	Постійно	Мотивуюча	Моральної стимуляції	Наявність морального духу курсантів навчально-виховної групи, виховання прагнення до самоутвердження і самореалізації
Спрямування членів військової навчально-виховної групи на розвиток Я-концепції	Метод загальних переживань полягає у створенні необхідного морального середовища членів навчальної групи для досягнення позитивного результату, індивідуальне стимулювання саморозвитку курсантів	Становлення (вересень-листопад)	Мотивуюча	Моральної стимуляції	Сформована Я-концепція, визнання навчально-виховною групою курсантів як окремих особистостей
Створення атмосфери особистої відповідальності кожного члена військової навчально-виховної групи за результати спільної діяльності.	При проведенні контрольного виміру щомісячно, організація змагання за станом навчання, військової дисципліни та служби військ між навчальними групами з оголошенням результатів і атрибутами змагання (подяки, додаткові звільнення,	Протягом трьох етапів формування, щомісячно	Мотивуюча	Стимулюючого порівняльного аналізу, ситуації успіху	Формування у курсантів військової навчально-виховної групи поняття «НАША ГРУПА» та гордість за неї

<p>Порівняння результативної діяльності групи з результатами діяльності інших навчальних груп та визначення місця групи в роті, батальйоні</p>	<p>нагородження грамотою, вимпелом, присвоєння військового звання та ін.). Порівняння реально досягнутих результатів діяльності навчально-виховних груп з нормативними показниками. Порівняння попередніх і фактично наявних результатів діяльності військової навчально-виховної групи</p>				
<p>Виховання згуртованості, взаємопідтримки та взаємодопомоги</p>	<p>Негативна емоційна атака: здійснюється командирами на військову навчально-виховну групу і складається в порівнянні з кращими конкурентними групами і представленні ситуації в невігідному світлі, застосуванні негативного імпульсу великої сили. Позитивна емоційна атака: здійснюється командирами на військову навчально-виховну групу і складається в порівнянні з гіршими конкурентними групами і представлення ситуації в найбільш вигідному світлі,</p>	<p>На етапах становлення та активного розвитку, під час спаду активності в діяльності навчальної групи</p>	<p>Мобілізуюча</p>	<p>Інтелектуальної та емоційної атаки</p>	<p>Інтеграція курсантів у єдину спільноту, формування відчуття «МИ – СИЛА»</p>

	застосуванні позитивного імпульсу великої сили				
Забезпечення структурної цілісності військової навчально-виховної групи	Дистанційна і місцева діагностика з метою визначення рівня сформованості військової навчально-виховної групи. Аналіз наявних результатів. Здійснення впливу, спрямованого на: – нейтралізацію негативно спрямованих неформальних лідерів; – сприяння реалізації педагогічного потенціалу військової навчально-виховної групи щодо навчальної та виховної діяльності, взаємостосунків у складі групи	Становлення (вересень-листопад)	Аналітико-діагностична, коригуюча	Аналітичні бесіди, заохочення, стягнення, опосередкованого й безпосереднього втручання	Формування у курсантів відчуття «ми маємо групову свідомість»
Створення ситуації розвитку військової навчально-виховної групи без безпосереднього управлінського втручання з боку командування	Полягає в наданні курсантським навчальним групам місця, часу, визначення причини і можливості для зустрічей і групової взаємодії. Здійснюється через проведення навчальних і позанавчальних заходів для заохочення неформального спілкування	Становлення, вересень-листопад	Мотивуюча, мобілізуюча, коригуюча	Опосередкованого втручання, бесіди	Налагодження позитивно спрямованих стосунків між курсантами групи, формування спільності інтересів на особистісному рівні

Набуття курсантами знань, умінь і навичок групової взаємодії і групової діяльності	Здійснення заходів групової взаємодії з закріпленням досягнутого результату. В основі проведення заходів лежить інформація про шляхи досягнення мети курсантської групи. Реалізується такими шляхами: підбиттям підсумків, засіданням ради сержантів, проведенням зборів особового складу, тематичними бесідами, диспутами, соціально-психологічними тренінгами	Становлення, активного розвитку	Мотивуюча, коригуюча, мобілізуюча	Безпосереднього втручання, ситуації успіху, емоційної атаки	Відчуття «ми можемо рухатися разом, розвиватися»
Орієнтація на ступені успішності і реалізації процесу формування військової навчально-виховної групи і відповідність реальних результатів прогнозованим	Створення об'єктивної оцінки дійсного стану справ військової навчально-виховної групи. Проводиться по завершенню кожного контрольного місяця і містить у собі всі процедури діагностики й аналізу	Усі етапи, щомісячно	Аналітико-діагностична	Дистанційної та місцевої діагностики	План коригування процесу формування військової навчально-виховної групи
Створення прогностичної моделі розвитку військової навчально-виховної групи, що може реалізуватися за наявних показників	Проводиться по завершенню кожного контрольного етапу формування ВНВГ і полягає в реалізації процедур планування і моделювання стосовно реально досягнутих показників рівня сформованості групи (РСГ)	Контрольні точки процесу формування військової навчально-виховної групи	Аналітико-діагностична	Екстраполяції, ситуації успіху	Формування відчуття «ми можемо служити і навчатись як єдина сім'я»

педагогічного потенціалу		(щотижня)			
Додатковий стимул матеріальної зацікавленості курсантів ВНВГ для подальшої діяльності з метою досягнення зовнішньої мети існування	Здійснюється (не здійснюється) при проходженні I семестру навчання (грудень-січень) і полягає в матеріальній винагороді (грошова премія, підвищена стипендія, цінні подарунки й т. і.) навчально-виховній групі, яка досягла найбільших показників у рівні сформованості групи та високих результатів складових педагогічного потенціалу	Активного розвитку, січень	Стимулююча	Матеріальної стимуляції	Прагнення до покращення особистих показників діяльності у складі групи
Аналіз досягнутих результатів, визначення варіативних шляхів удосконалення системи впливу на процес формування військової навчально-виховної групи	Аналіз співвідношення визначеної мети і досягнутого результату на кожному етапі процесу з метою підвищення рівня сформованості військової навчально-виховної групи	Становлення, активного розвитку	Аналітико-результуюча	Порівняльної орієнтації	Вибір педагогічно доцільної системи дій для подальшого формування та розвитку навчально-виховної групи
Формування військової навчально-виховної групи з високими показниками складових	Діагностування, аналіз, планування та здійснення діяльності військової навчально-виховної групи, спрямованої на оптимізацію:	Активного розвитку, січень	Аналітико-результуюча	Ситуації успіху, проміжної діагностики	Набуття життєдіяльності особистості у складі військової навчально-виховної групи

педагогічного потенціалу	– ставлення курсантів групи до навчання; – ставлення до військової дисципліни; – ставлення до виконання обов'язків військової служби; – ставлення до моральних норм і їх дотримання; – задоволеність участю в життєдіяльності військової навчально-виховної групи				
--------------------------	---	--	--	--	--

Список використаних джерел:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. 2-е изд. М. : МГУ, 1988. 323 с.
2. Волович В. І. Соціологія. Короткий енциклопедичний словник. К. : Український центр духовної культури, 1998. С. 112–115.
3. Нещадим М. І. Методологічні основи планування розвитку в системі військової освіти. *Педагогіка і психологія*. 2000. № 4. 79 с.
4. Ушинський К. Д. Твори в 6-ти т. К., 1952. Т. 4. С. 28.
5. Яременко В. І. Новий тлумачний словник української мови у 4 т. К. : Аконт, 1999. Т. 1. С. 667–677.

§ 2.4. АНАЛІЗ КОНСТРУКТІВ БУДЕННОГО У ТВОРАХ СВІТОВОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ФАКТОР МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЇ

Олександр Лук'яненко

Актуальність теми дослідження. Мотивація пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти наразі є однією з ключових проблем, що постали в умовах карантинних обмежень, переформатування навчання у дистанційний та змішаний формати через збройну агресію росії проти України та зменшення ролі друкованого слова у формуванні світогляду.

Зміни у навчальних планах та освітніх програмах відводять від лінійного розуміння соціокультурного розвитку людства, де діяли суворі причинно-наслідкові зв'язки, а зміни у житті людей були прив'язані до еволюції суспільних формацій. Подібні зрушення породили потребу відійти від механічного розширення фактажу у посібниках та підручних з історії світової культури, що не сприяло зростанню інтересу до дисципліни. Натомість увага зосереджується на роботі з різними культурними джерелами. Особливо це стосується матеріалів, що розкривають історію повсякдення. Це не лише сприяє підсиленню навчальної мотивації, але допомагає у соціалізації здобувачів вищої освіти. Дослідження будення різних народів у різні історичні періоди сприяє формуванню одночасно критичного і гуманістичного ставлення до себе та навколишнього світу. Практичні заняття, побудовані на основі аналізу специфічних джерел з історії повсякдення, дозволяє уникнути спрощення минулого. Колорит індивідуальних оповідей унеможливорює суху схематизацію історії культури. Декодування світу символів, емоцій та ідей іншого дозволяє здобувачам вищої освіти в реальній дійсності допомагає утвердженню толерантності.

Світ буденності – це одночасно площина фізичного простору життєдіяльності людини, організації нею часу та власних абстрактних уявлень про ці виміри, а також ставлення до суб'єктів, об'єктів та ситуацій свого життя. Одним із способів маніфестації розуміння дійсності є его-документи та продукти творчості людини. Особливо гостро суперечність загального та індивідуального повсякдення втілюється у літературі, глибоко емоційній, інтимній, первинно не розрахованій на масово читача.

Прикладом того, яким чином історія повсякдення маніфестує себе у літературі і може бути фактором навчальної мотивації, є творчість поетки-лауреатки США Наташі Третевей. Її вірші упевнено можна вважати концентратом історичної пам'яті, (полі)національної психології та рафінованої літературної майстерності. Її твори викликають Інтерес із декількох причин.

По-перше, і, певне, найголовніше, те, що вона стала поетичним голосом темношкірої Америки початку ХХІ століття. На сторінках її збірок пробуджувалася неоднозначна афро-американська сторона історії Сполучених Штатів. В умовах поглиблення руху за рівність прав, який охопив Північну Америку у добу реакційного президентства Дональда Трампа, доволі злободенно звучать рядки її поезій, що засуджують расизм, демонструють участь кольорової частини країни у фундації американської нації, а також показують часто болісну дифузю світогляду білої та чорної Америк. Особливої сили ці рефлексії набули з розгортанням громадської ініціативи «Black Lives Matter». Із літа 2013 року цей онлайн-заклик у соціальних медіа з реакції на виправдання Джорджа Ціммермана за вбивство афро-американського підлітка Трейвона Мартіна виріс у громадський рух, що виступає проти расизму та насильства (особливо поліцейського) по відношенню до чорношкірих [28]. У 2020 році масові протести, організовані активістами, об'єднали від 15 до 26 мільйонів осіб, перетворивши їх на найбільші акти громадянської непокори в історії США [30]. Візитівкою кампанії стала серія погромів пам'ятників світлошкірим історичним діячам. Яскраві приклади – обмальовані графіті монументи генералам армії Конфедерації Р. Е. Лі у місті Шарлотсвіль штату Вірджинія [78] та П. Г. Тутану де Борегару у Новому Орлеані, штат Луїзіана [29]. На нашу думку, особливу роль у цьому зіграли зміни у повсякденній свідомості, опосередковано породжені у тому числі й постколоніальною тематикою поезії Наташі Третевей.

По-друге, творчість авторки отримує підсилена вагу з акцентуацією уваги світової спільноти на гендерному питанні. За часи існування нагороди у різних її формах жінки важко виборювали право бути обличчям американської літератури. З-поміж 30 радників з поезії Бібліотеки Конгресу США (таку назву мала нагорода з 1936 по 1986 роки) було лише 6 жінок. Із часу перейменування відзнаки у 1986 році почалася небувала хвиля фемінізації. Наташа Третевей у 2012 році стала шостою жінкою, яка працювала у цьому офісі у Бібліотеці Конгресу США з-поміж дев'ятнадцятьох лауреатів з кінця 1980-х років [102]. Її твори містять відбиток повсякдення жінки-поетеси, яка виборювала право бути почутою як мисткиня від батьківського кабінету до професорської кафедри.

По-третє, Наташа Третевей – поетка, яка перебуває у постійному творчому пошукові, тому вивчення її творчості також має динамічний характер. Її важко віднести до певного школи чи напрямку, бо письменниця експериментує з формами і стилями: одні її роботи написані вільним віршом, інші одягає у струнку форму сонетів та вілланел. В одній збірці вона постає як майстриня елегії, в іншій надає перевагу епістолярній новелі. У третій – її можна бачити у числі творців сповідальної поезії, що єднає її з неперервним літературним процесом повоєнної Америки й іменами Сільвії Плат та Енн Секстон.

По-четверте, в українському науковому дискурсі творчість Н. Третвей лишається невивченою. Відсутні і переклади її творів українською. Вивчення бази академічних текстів GoogleAcademia, Academia.edu, РИНЦ виявило, що нерerefлектованою проблематика її діяльності лишається чи не в усьому пострадянському літературознавстві. Зокрема, у наукометричній базі РИНЦ існує лише 1 публікація доцентки А. Гайдаш, у якій присутнє ім'я поетки у контексті вивчення творчості афро-американського поета Р. Хейдена [6]. Тільки 1 студентська наукова стаття у GoogleAcademia (окрім публікацій за нашим авторством) згадує ім'я Н. Третвей у ході вивчення літературного процесу у США, відомого як Black Arts Movement [9]. Та й вона є неприхованим плагіатом статті А. Гайдаш, опублікованої у збірнику матеріалів конференції кафедри романських мов імені В. Г. Гака Московського педагогічного державного університету. База Academia.edu не дає доступу до жодного україно- чи російськомовного джерела з творчості Н. Третвей. А Google подає лише до 200 відповідей на запит за пошуком імені авторки кирилицею, з яких наукових праці представлені тільки нашим доробком. Інші – згадки прізвища поетеси у конкксті афро-американських студій та публікації на новинних сайтах.

Вітчизняна філологія ігнорує також здобуток Н. Третвей і як науковця, залишаючи за межами своїх уподобань корпус її аналітичних розвідок з теорії та практики творчого письма та з проблематики літератури в цілому.

В американському літературознавстві та культурологічних студіях також відсутні фундаментальні аналітичні розвідки про специфіку поетики. Науковці звертали увагу на національне, історичне, феміністичне та навіть екологічне тло її поезії, аналізували збірки з позиції методів life-history. Аманда Сперрі та Джил Гоад використовували її твори для ілюстрування взаємозв'язків між фотографією та пам'яттю, демонструючи культурологічний процес, коли світлина перевершує за обсягом та впливом людську пам'ять, а зображення на фотографії, замість особистого спогаду, часто стає джерелом колективних ремінісценцій [84]. Однак, творчість поетки розглядається у порівнянні з доробком ірландського поета Шеймасом Хіні, а не як основний об'єкт. Поезія Н. Третвей стала базою для одного з розділів дисертаційної роботи Елоїзи Валенцуели-Мендози в Університеті Айови, у якій висвітлена роль поезії у формуванні публічної пам'яті нації, а особливо кольорових людей, підкреслюючи їх різноманітний гендерний та расовий досвід. Однак, і це теж компаративістські студії, бо діяльність Наташі Третвей порівнюється з роботою на ниві поезії чинної поетки-лауреатки Сполучених Штатів, першої корінної американки, удостоєної такого звання, Джой Харджо [98].

Дослідниця Рейчел Міллер Хогтон ґрунтує свої лінгвістичні розвідки на позиціях фемінізму, тому вивчає «жіночність» текстів американської поетки, проводячи паралелі з творами Одрі Джеральдін Лорд [58]. Джоан Вайлі Холл, аналізуючи поезію лауреатки у тому ж руслі, розставила акценти на відображенні жінкою проблем домашнього насилля та сексу [44].

Вивчення «проблеми расової пам'яті» у збірках поезії авторки стало основою робіт Вільяма Ремзі [76] та Георгії ді Ченцо [36]. Їхні колеги поглиблювали вивчення творчості за рахунок розширення предмету дослідження: відображення поетесою злочинів у колі та проти темношкірих (Рассел Ранкін) [80], аналізували вплив «печатки рабства» у свідомості негрів на творчість мисткині (Сара Гілберт Форд) [41].

Проте, конструювання будення, специфіка використання локусів часу та простору у творах поетки-лауреатки лишилися поза межею академічного пошуку. Варто звернути увагу на хитку межу, на якій стоїть поезія Н. Третевей: з одного боку, сюжетно вона часто доволі приземлена, за образами схожа то на реалістичний живопис ХІХ століття, то на твір поп-арту середини ХХ століття, то на графіку часів Громадянської війни; а з іншого – це складна система символів, у якій закодовані архетипи афро-американської культури та у котрій вгадуються національні та загальнолюдські іконічні образи.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами й темами. Дане дослідження виконане у межах науково-дослідної теми кафедри культурології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка «Полілог глобального та регіонального у формуванні соціокультурної ідентичності особистості» (номер державної реєстрації 0120U103840).

Мета полягає у комплексному аналізі словесно-поетичних образів повсякдення у ліриці Наташі Третевей з урахуванням етнокультурної афро-американської специфіки світогляду для унаочнення курсу історії світової культури Нового та Новітнього часу. Ми пропонуємо проаналізувати наявну джерельну базу та критичну літературу з даної проблематики; вивчити основні віхи становлення Наташі Третевей як поетки, виявити специфіку її професійного формування; окреслити культурно-історичний та філософський контекст творчості Н. Третевей на основі двох поетичних збірок («Beyond Katrina» та «Native Guard»); а також на основі аналізу поетичної мови визначити риси лірики поетеси, охарактеризувавши її арсенал у конструюванні повсякдення. Вважаємо, що це допоможе ефективно формувати ціннісне ставлення до минулого, розуміння зв'язку минулого і сьогодення, а також дозволяє вирішувати завдання емоційного розвитку та кроскультурного виховання здобувачів освіти.

Об'єктом даного дослідження виступив соціокультурні процеси у США ХІХ – початку ХХІ століть крізь призму поетичних творів афро-американської письменниці Н. Третевей.

Предметом дослідження є мотивуюча функція механізму конструювання повсякдення у поетиці Наташі Третевей на прикладі двох поетичних збірок «Beyond Katrina» та «Native Guard» під час осягнення курсу «Історія світової культури».

Теоретичною основою дослідження стали роботи зі структуралізму за авторством М. Бахтіна (теорія хронотопу [2]) та Ю. Лотмана (концепція простору, культури як тексту [10]). Дотичними були праці з психоаналізу пера З. Фрейда (у площині аналізу ролі психології буденного життя та впливу несвідомого на вибори стратегій поведінки поеткою, що вплинули на сюжет творів) [21], К. Г. Юнга (для вивчення коренів символізму та архетипів у поезії Н. Третевей) [22]. Розвідки з соціального конструювання П. Бергера та Т. Лукмана дозволили з'ясувати процес формування суспільного (буденного) тла для літературної творчості Н. Третевей з подальшою оцінкою реалістичності його відбиття у поезії [3]. Методологічну базу склали роботи вітчизняних літературознавців, що вивчали специфіку поезики як українських (Т. Александрович [1], О. Брайко [5], О. Боронь [4]), так і зарубіжних письменників (Л. Гречуха [8], Н. Постова [19], Б. Стороха [20]).

Методологічна основа дослідження зумовлена сумою поставлених завдань, специфікою об'єкта та предмета літературного аналізу, а також характером обраних нами джерел. Це спричинило застосування комплексного підходу у вивченні поезики Наташі Третевей, що включає низку методів. Базу дослідження становлять загальнонаукові та спеціальні галузеві принципи наукового пошуку.

У процесі аналізу художніх текстів для опису сутності авторського світогляду Н. Третевей ми застосовували *феноменологічний метод*. За допомогою *історико-типологічного методу* визначили роль та місце творчого доробку поетки у літературному процесі США початку ХХІ століття, з'ясували специфіку тематики та мотивів написання її творів. Осібне місце належить *системному методу* дослідження, а також методу *контент-аналізу*, які дозволили перевести вербальну інформацію у числові показники, через квантитативні джерела розкриваючи систему цінностей поетки, яка часто функціонує на рівні підсвідомого.

Застосування *методики лінгвостилістичного аналізу тропів і фігур* дозволило виявити мистецьку індивідуальність Н. Третевей, з'ясувати множинність образного простору віршованих текстів та спектр стилєвих та жанрово-композиційних варіацій її поетичних творів.

Акцент у роботі стоїть не лише на аналізі поезики Н. Третевей з погляду історико-соціальних змін (у цьому нам допомогли *історико-культурний та історико-літературний методи дослідження*). Ми намагалися провести дослідження художньої унікальності віршів авторки з урахуванням специфіки її повсякдення. Це включало вивчення обставин її життя (застосування *методу life-history*). За допомогою методів психологічного аналізу, ми провели кореляцію цієї дійсності, яку змальовувала у творах мисткиня, з її життєвим досвідом. За можливості (коли джерела не мовчали про це у вигляді епіграфів до творів та інтерв'ю поетеси), ми зауважували на вплив літературної традиції та особистого художнього смаку Наташі Третевей на її власну творчість.

Поезія Н. Третевей – це дивна суміш філософії та рефлексії. Вона багатогарова і вимагає синкретичності підходу для проведення аналізу її як синтезу історико-культурологічного, літературного, психологічного продукту. Комплексний підхід допомагає краще зрозуміти непростий механізм конструювання повсякденної реальності у творчості Наташі Третевей, в якій діє вона сама, а також численні персоніфіковані та узагальнені персонажі її поезій.

Урахування етнокультурного фактору під час аналізу конструювання повсякдення афро-американською поетесою, зумовило поєднання низки крос-предметних методів. З-поміж них були *методи семантичного та архетипного аналізу*. Останній допомагав у з'ясуванні образних запозичень поеткою міфології, фольклору та загальнолюдської системи цінностей та символів. Значне місце відведене *семантико-когнітивному* аналізу. Він став у нагоді під час диференціації афро-американських етнокультурних поетичних образів, що ставали тлом конструції «повсякдення».

Більшість образів, використаних Н. Третевей, – неявні, закодовані, прив'язані до певних моментів життя самої авторки та історії Америки, незрозумілі читачеві з першого знайомства з творами письменниці. Тому для їхнього тлумачення застосовувався метод *інтерпретаційно-текстового* аналізу. Для з'ясування семантики образів у конструюванні повсякдення, у дослідницькому арсеналі були методи *семасіологічного* (від слова до концепту) та *ономасіологічного аналізу* (від значення до слова).

Мотивація крізь біографічні студії: становлення особистості та джерела творчості Наташі Третевей

Застосування біографічного методу дослідження під час викладання історії світової культури має на меті пожвавити інтелектуальний рух здобувачів освіти від зацікавленості особистістю мистця через вивчення фактів його життєдіяльності до підсилення інтересу до його творчості. На тлі цього – до описуваного ним періоду, влітаючи деталі біографії у контекст розвитку світової цивілізації та локальної культури. Це передбачає право вибору студентами джерела біографічних знань. Здобувач освіти повинен сам сформулювати перелік авторів, біографічні тексти яких стали для нього репрезентативними та відповідають не лише інформативності, але й персональним естетичним уподобанням – у тому числі і смакові читача. Під час роботи з біографічним матеріалом на практичних заняттях викладач та студент повинні виступати як паритетні гравці – рівнозначні читачі біографічного тексту, не претендуючи на істину в останній інстанції, особливо коли мова іде про контраверсійну постать світової культури. Приклад життєвого досвіду Наташі Третевей як джерела творчих орієнтирів мистця є прекрасним зразком цього. Він вимальовується з автобіографічних нотаток, заміток у блогах та енциклопедичних довідниках. Робота з ними актуалізує евристичні навички студента.

Американська поетеса Наташа Третевей народилася 26 квітня 1966 р. у місті Галфпорт, штат Джорджія, США. День народження дівчинки збігся із святкуванням Меморіального дня Конфедерації – свята, яке матиме свій відбиток у зрілій творчості поетеси. Її матір, темношкіра Гвендолін Ен Тьорнбоу, була соціальним працівником [67]. Батько, світлошкірий Ерік Третевей, – емігрант із Канади з міста Галіфакс з провінції Нова Шотландія, який опинився у повністю темношкірому штаті США у пошуках найдешевшого коледжу для навчання [54]. Згодом він став відомим у Штатах поетом та професором англійської.

Пара зустрілася у Державному Коледжі Кентуккі у місті Франкфорт у їхні студентські роки. Згодом закоханим довелося виїхати, аби мати можливість одружитися в сусідньому штаті Огайо. Змішані шлюби у багатьох адміністративних одиницях США були законодавчо заборонені. Навіть свідоцтво про народження Наташі стало підтвердженням нерівності національно-етнічних меншин: расу матері позначили як «кольорова», у той час як навпроти батька написали «канадець». І лише за рік після одруження батьків Наташі Верховний Суд країни скасував дискримінаційний нормативний акт під час слухання справи «Закоханні проти штату Вірджинія» [62].

Життя «кольорових» у часи формування світогляду майбутньої поетки-лауреатки США було складним. Дівчинка згадувала, як їхня родина часто ставала об'єктом уваги ультраправої організації Ку-клукс-клан; Н. Третевей навіть бачила, як горів хрест на подвір'ї рідного дому [48]. Згодом поетеса, згадуючи власні переживання у момент очікування наруги над родиною, напише вірш «Моя мама мріє про іншу країну». Наташа зізнавалася, що згодом хотіла зрозуміти, що могла відчувати не тільки дівчинка, але й темношкіра жінка під час вагітності, про яку країна хотіла думати як місце, у котре ось-ось мала б привести дитину. Відповідь у нею народжувалася уже тоді однозначною: мріяла про країну, позбавлену расового гноблення [68]. Поетеса знаходила й інші доволі неочікувані відповіді всередині своєї підсвідомості. Досвід дитинства змушував вірити, що жінка при надії, скоріше за все, розуміла себе свого роду психологічною вигнанкою у власній громаді. Такою ж мала бути, на глибоке переконання поетки, і її донька – «незаконно народженою» на рідній землі [95].

Власне, джерело таких роздумів – шлюб батьків Третевей – тривав недовго. Вони розлучилися у 1972 році. Шестирічній Наташі довелося жити наперемінку то з батьком у Новому Орлеані, штат Луїзіана, поки той працював над дисертацією в Університеті Тулейна, то з матір'ю та її вітчимою Джоелем Грімметтом у містечку Дейкетер (нині це житлове передмістя міста Атланта, штат Джорджія). Через такі роз'їзди дівчинка змогла побачити регіональні відмінності у ставленні до представників різних расових груп.

Перебуваючи з батьком, вона відчувала вплив культури «білих», у той час як з матір'ю їй доводилось жити у темношкірому середовищі. Саме в

дитячі роки у Наташі народилися перші вірші, до яких її надихав батько. Третевей згадувала, як у роки дитинства вони з Еріком Третевеєм та мачухою Кетрін Соніет, також поеткою, професоркою англійської мови, традиційно ходили вечеряти до чудових ресторанів Нового Орлеана, а потім подовгу сиділи на ганку чийогось будинку під вентилятором, розмовляючи про високоінтелектуальні речі. Це спонукало дівчинку обрати собі за зразок схожий уклад життя. В його осерді було одне – читати, писати і думати весь день, спілкуючись із цікавими людьми [77].

Улюбленими поетами дитинства поетеса називає Радьярда Кіплінга, Роберта Фроста та власного батька, хоча й зізнається, що часто не розуміла його віршів [34]. Уже згодом дівчина стала редактором газети Старшої школи Ріден у містечку Стоун Маунтін, штат Джорджія (нині – передмістя мегаполіса Атланта). Там вона зробила свої перші кроки у прозі, писала короткі оповідання та фантастику [24].

У 1985 р. Наташа залишилася напівсиротою. Після розлучення з другим чоловіком, її мати була застрелена ревнивцем [72]. Молода поетеса опинилася не межі депресії. Забути про втрату матері не дозволяли ні навчання на першому курсі Університету Джорджії у місті Афіни, ні її участь у команді групи підтримки. Та вона знайшла вихід із душевної пастки у творчості.

Разом із віршуванням прийшла не лише розрада після втрати батьків, але й чергова хвиля розпачу. Почалася зневіра у власних силах. Дев'ятнадцятирічна Н. Третевей вагалася, чи зможе стати поетесою. Багато в чому негативну роль відіграв, як не дивно, батько-поет. Згадуючи дитячі роки, Наташа змальовувала Еріка Третевея таким, що вечорами любив після віскі грати на гітарі, декламуючи власні вірші. У них однин із головних персонажів була донька. Наташа завжди зображувалася ним бідною студенткою, доля якої була сповнена жалю та печалі.

Це спонукало Н. Третевей до власної творчості. Їй хотілося показати батькові невідому сторону свого особистого життя, яке було не таким вже безнадійним, як той вважав [39]. Неоднозначним був перший досвід публічного виступу з таким біографічним віршом. Уперше тато та мачуха прочитали творіння молодої Н. Третевей після чергової сімейної вечері. Цей досвід був жахливим для дівчини-підлітка. Її батьки-професори просто рознесли його в друзки. Молода Третевей відверто розридалася на критику і пообіцяла, що ніколи не напише нічого нового. Хоча з віддалі років поетеса визнавала, що тоді найгірший вірш не можна було собі навіть уявити. Він був зразком банальності, сентиментальним та сповненим кліше [77].

Першим «постійним читачем» творчості майбутньої знаної поетки був вітчим. Він просто без дозволу перечитував щоденник Наташі, де вона розміщувала свої вірші-роздуми. Саме тоді поетеса вдалася до відчайдушного та сміливого кроку – звертатися до названого батька напругу зі сторінок свого щоденника [46]. Одним з таких публічних творів (сама поетеса вважає його

другим за «датою народження») був вірш «Зебра», написаний у середині 1970-х років. Свою назву він отримав через глузливе прізвисько, яке мала Наташа у Новому Орлеані за свою змішану кров. У ньому авторка намагалася змалювати не стільки власні почуття та своє минуле, скільки показати людську залежність від мови, штампів та законів, що пронизує історію країни наскрізь [34].

Перша умовна збірка поетеси зберігається у музеї бібліотеки її початкової школи Венеціан Хілз у місті Алабама. Н. Третевей згадує, що книжечка третьокласниці була сповнена простенькими дитячими римами про відомих людей, таких як Джордж Вашингтон та Мартін Лютер Кінг. Її учитель початкових класів вручив книжку бібліотекарці, і та гордо поставила літературне творіння Наташі на одну з полицок шкільної книгозбірні [24].

Ще дитячий потяг до читання вплинув на вибір профілю навчання поетеси. Наташа Третевей отримала ступінь бакалавра англійської в Університеті Джорджії. Згодом Університет Холлінса присудив їй ступінь магістра мистецтв із англійської мови та творчого письма. А у 1995 році поетеса здобула ще одну вищу освіту в Університеті Массачусетса Амхерстін – ступінь магістра мистецтв із поезії. За численні заслуги на поетичній ниві Наташа Третевей отримала також почесний ступінь від Державного Університету Делта штату Міссісіпі, а у травні 2010 року була удостоєна звання почесного доктора Університету Холлінса.

Кар'єра Н. Третевей розпочалася у 1997 р. у стінах Університету м. Оберн у штаті Алабама на посаді доцента англійської філології. За 4 роки вона стала штатним професором англійської в Університеті Еморі та обіймає почесну посаду завідувача кафедри поезії Філіса Вітлі. Наступним місцем роботи поетеси упродовж 2005–2006 рр. було місце професора документознавства та американських студій в Університеті Північної Кароліни у місті Чепл Хілл та в Університеті Дюка у місті Даремі у штаті Північна Кароліна [91]. Упродовж 2005–2006 навчального року жінка була професором документальних і американських досліджень об'єднаної кафедри імені Ліхман Бреді в Університеті Дюка і в Університеті Північної Кароліни в Чапел-Хілл. У 2009 році Третевей працювала співробітником фонду Джеймса Велдона Джонсона з афро-американських досліджень у Бібліотеці імені Байнеке Єльського університету [67].

Певний час місцем роботи Наташі була Бібліотека Конгресу США (2012–2014) та Коледж Еморі (до 2017 р.). Навіть на робочому місці Третевей тісно пов'язана з творчістю. Декан Коледжу мистецтв і наук Еморі Робін Форман зауважував, що поезія стала джерелом життєдайної енергії на території кампусу університеті значною мірою через блиск таланту самої Наташі [49]. Поетеса викладала творче письмо. Своїм завданням в аудиторії вважали допомогти студентам «впрягти їхні природні таланти та здібності у зброю форми, правил та норм складання віршів» [40]. Молодь зізнавалася, що

просто бути в аудиторії, де викладає Третевей, уже було дивом для них. Вона заряджала їх позитивом та обнадійливою енергією, надихала бути відкритими до поезії і вчитися любити її [52]. З вересня 2017 року Н.Третевей після 16 років викладання в університеті Еморі перейшла на роботу на факультет Північно-Західного університету членом опікунської рада та професором англійської мови.

Жінка 2008 року штату Джорджія, Наташа Третевей є лауреатом численних конкурсів та премій [92]. Серед них – звання поетки-лауреатки штату Міссісіпі. Поетеса зізнавалася, що ця нагорода для неї особливо важлива через те, що вона сформувалася як митець саме на просторах цього штату [90]. Письменниця є лауреатом стипендії від Фонду Гуггенхайма (the Guggenheim Foundation) 2003 р., обраною з-поміж 2,8 тис. претендентів [32]. Поетеса удостоєна премії Фонду Рокфеллера, програми стипендій Бантінга в Інституті Редкліфф за перспективні дослідження при Гарвардському університеті та Національного фонду мистецтв [67]. У 2011 р. ім'я Третевей було внесене до Зали письменницької слави штату Джорджія [65], а їй самій вручили нагороду Інституту мистецтв та науки Міссісіпі за збірку «Після Катріни...» [25]. У 2012 р. за збірку «Поневолення» вона номінувалася на премію NAACP Image, нагороду Американської Національної асоціації сприяння прогресу кольорового населення [45]. Одна з найостанніших нагород поетеси – премія Вільяма Мередіта у номінації «Поезія» 2014 р. та Премія Хайнца у галузі гуманітаристики за 2017 р. [26; 87].

У червні 2012 року вона була названа дев'ятнадцятим Поетом Лауреатом США [64]. Бібліотекар Конгресу Джеймс Біллінгтон зізнався, що був неймовірно здивований і приголомшений класичною якістю та багатством і різноманітністю структур, за допомогою який Третевей доносила свою поезію. Коли він почув її вірші на Національному Книжковому Фестивалі, його найбільше вразила майстерність, з якою поетеса заглиблювала читача у людську трагедію через поєднання особистого досвіду та історії рідної країни. Упродовж терміну на посаді Наташа зустрічалася з читачами у Вашингтоні у «робочі дні».

У 2013 р. Третевей була вдруге названа поетом-лауреатом. Бібліотекар конгресу Д. Біллінгтон зауважив, що перебування Наташі на посаді мало неймовірний успіх, та й працівники закладу були вражені планами Третевей на майбутнє [51]. У травні 2014 року добігло кінця її повторне перебування на цій посаді. Упродовж другого терміну вона брала участь у створенні ряду телерепортажів на каналі PBS. У нічному випуску NewsHour вона вела цикл передач з проекту «Де живе поезія». Головною метою нічного шоу було дослідження соціально важливих питань, що турбували країну, крізь призму поезії. Так, у першому епізоді програми поетичні зустрічі відбулися з пацієнтами Центру пам'яті Нью Йорка [50], студентами Гарвардської

медичної школи поета та професора Рафаела Кампо [88], а також із неповнолітніми ув'язненими колонії району Кінг біля Сіеттла. Останній візит для Наташі особливо значний, бо її рідний брат почав писати вірші саме у в'язниці [69].

Прикметно, що вона трохи змінила традиції лауреатів, закладених ще у 1937 р. Замість традиційних Офісних годин, Н. Третевей запровадила «Офісні години у дорозі», коли вона зустрічалася з читачами в турне по країні [51]. Наташа вдало поєднує різні види мистецтва у пропагуванні культури. Так, вона неодноразово ставала ініціатором проведення вечорів читання поезії під музику різних історичних епох. Однією з таких зустрічей був вечір музики ХІХ століття, організований разом із Товариством камерної музики Атланти університету Еморі взимку 2013 р. [53] або ж вечір пам'яті відомого ірландського поета-драматурга, лауреата Нобелівської премії Шеймаса Гіні [73]. До речі, за активну просвітницьку діяльність у тому ж 2013 р. поетеса була удостоєна звання члена Національної академії мистецтв та наук [47].

Мотиви візуалізації

Методика роботи в курсі вивчення повсякденності орієнтована на використання активних прийомів навчання у вищій школі. Це передбачає організацію дослідницької і творчої діяльності студентів на кожному практичному занятті. Для цього формуються переліки проблемно-пізнавальні завдання, зав'язується дискусія або ж діалог під час аудиторного заняття. Молодь задіяна у підготовці доповідей і повідомлень на основі мікродосліджень, пов'язаних із аналізом пам'яток культури, котрі описують чи характеризують життєве середовище досліджуваної епохи. Одними із таких практичних робіт є аналіз візуальних джерел – творів образотворчого, просторового мистецтва та фотографій. Особливо ж актуальними вони стають, коли зображення тісно переплітається зі словом очевидців у щоденниках та інших еґо-документах.

У своїй творчості Наташа Третевей звертається до різноманітних літературних форм. Серед найрозповсюдженіших – вільний вірш, сонет та вілланела. Сонет – це вірш, який має чотирнадцять рядків п'ятистопного або шестистопного ямбу. Вілланела ж має 19 рядків, а також повторювані строфи. Тематичною основою її творів стає історія та досвід її власної сім'ї. Більшість її автобіографічних робіт торкаються проблем расизму, пристосування до суспільства змішаних пар, а також проблеми сприйняття людей з іншим кольором шкіри. Не дивно, що найуживанішими дуальними образами є чорне та біле, рідне та чуже, сільське та міське, пам'ятне та забуте.

Найчастіше вона фокусується на темах, пов'язаних з історичним минулим та сьогоденням. За словами губернатора штату Міссісіпі Хейлі Барбор, слава до Третевей прийшла саме за змалювання минулого штату загалом та узбережжя затоки Міссісіпі зокрема [59]. Бібліотекар Конгресу Джеймс Біллінгтон зауважив, що її творчість – це піднімання нагору пластів

історії – прастолітньої та дитячої, місцевої та національної, – з єдиною метою – показати нам ті перепони та боротьбу, з якими ми всі зустрічаємося на своєму шляху [49]. Та й сама поетеса стверджує, що у творчості їй найголовніше цікавить саме історія, а вже потім вона починає роздивлятися, як вона переплітається з її особистим минулим та минулим її родини [34]. Прикладом цього є книга «Домашня робота» (Domestic Work). В основі цієї збірки лежать спогади про виснажливу роботу її бабусі як хатньої робітниці. Вона просякнута повагою онуки до витривалості афро-американки з минулого. Поетеса вдало нанизує на канву особистих переживань суспільні проблеми цілого покоління; і робить це з неймовірним відчуттям ритму.

Поштовхом до написання твору стало знайомство поетеси із творчістю іншої лауреатки Пулітцерівської премії 1987 р. Ріти Доув. Ще під час першого року навчання в аспірантурі батько познайомив її з книгою «Томас і Б'юла», що описувала життя праматерів Ріти Доув. Воно допомогли зрозуміти Наташі, що вона здатна писати про життя своєї бабусі, і ці вірші будуть частиною літературного спадку не менше за інші творіння. Прикметно, що літературна премія Cave Canem Poetry Prize 1999 р. за дебютну збірку афро-американського поета була присуджена Наташі саме за книгу «Домашня робота», головою ж комісії була Р. Доув [70]. Третьей зазначає, що, вирісши у штаті Міссісіпі з його неспокійною та насильницькою історією, посеред «жахливої краси», вона відчуває, що отримала від самої долі багато матеріалу для використання у роботі письменника на довгий час [39].

Джерелом натхнення для окремих віршів були старі фотографії. Оглядачі з «Журналу Еморі» зазначили, що вона насправді виймає з минулого пам'ять предків, неначе старі фотографії з коробки, пробуджуючи мрії – такі об'ємні, що їх складно втримати всередині, але разом із тим такі ризиковані, щоб їх озвучувати [24]. Поетеса визнає, що для неї фотографії є віконцем, яке показує не лише те, що на них, але й тим отвором, крізь яке можна розгледіти все те, чого на фотокарточках немає [34]. Скажімо, у творі «Три фотографії» вона змальовує вісьмох жінок, «які дивляться з фотографії, / говорячи: «Пам'ятай» [56]. Сама поетеса констатує, що поштовхом до видання збірки стало накопичення творів, що змальовували буденну роботу: не лише роботу по господарству, але й роботу по самопізнанню, по формуванню відносин з тими, хто поруч і з тими, хто давно вже відійшов у небесні світи [24].

Іншим прикладом її творчості після знайомства з фотографіями минулого є її друга збірка, яка побачила світ у 2002 році – «Офелія Беллока». Це невелике за обсягом видання, у якому на 48 сторінках розміщено 29 віршів (здебільшого білих), більшість з яких написані у формі листа або щоденникових записів. Проститутка Офелія, яка постала як збірний образ жінок, спійманих об'єктивом фотографа початку ХХ століття, скромно і пристойно деталізує особливості своєї роботи. Головним об'єктом постають

переживання й роздуми жінки, що змушена шукати себе у світі. Наташа зазначала, що у такий спосіб хотіла переосмислити свої власні стосунки «кольорової» жінки в глибині Півдня, а також змалювати проблеми жінки як такої. Недаремно, бо й сама героїня твору, Офелія, здобула освіту, та й до борделю подалася тільки від нужденності, коли скінчилися гроші.

Колекція творів отримала схвальні відгуки критиків та читачів. У 2003 році поетеса була удостоєна за неї книжкової премії Інституту Мистецтв та Поезії Міссісіпі. Поштовхом до написання були фотографії повій першої половини ХХ століття, зроблені І. Дж. Беллоком у печально відомому районі Сторівіль міста Новий Орлеан. На фотографії 1910–1912 рр., що так вразила поетесу, жінка на ім'я Офелія сидить, відвернувшись від камери, склавши руки на колінах. Уся її поза виказує, що жінці абсолютно незручно сидіти. Темне волосся зав'язане в пучок, а модна сукня оббита хутром. Навколо неї квіти – на подушці, на товстому килимі, навіть на її стегнах. Достеменно не відома й раса героїні [77]. Очевидно, вона була мулаткою – квартероном (мала 1/4 негритянської крові) або ж октороном (мала 1/8 негритянської крові) та мешкала в одному з Окторонських будинків міста на кшталт Willy Piazza's Basin Street Mansion або Lula White's Mahogany Hall [40]. Її буденне ім'я – Віолетта. Проте, інколи у борделі її називають Офелією за її мовчазність та схожість із шекспірівською героїнею, а часом – Африканською фіалкою Віолеттою за її внутрішній вогонь. Певні риси особистості поетеса брала із власного досвіду. Наприклад, описуючи стосунки Офелії з батьком, Н. Третевей згадувала, як її родителю зустрів її після довгої розлуки і одразу хапав за руки, аби пересвідчитись, що нігті у дівчинки в порядку і доглянуті. Те саме робив і книжковий батько з Віолеттою-Офелією після довгих розставань.

Наташа згадувала, що, побачивши фотографію Беллока, одразу мала сюжетні паралелі з іншим відомим автором – картиною англійського художника ХІХ століття Джона Еверетта Мілле «Офелія». На ній зображена мертва героїня твору У. Шекспіра у водах річки у Данії, посеред зеленого пейзажу. Уперше поетеса побачила її на обкладинці однієї зі шкільних читанок. А згодом, уже в аспірантурі, стикнулася з фотографіями Беллока під час опанування предмету «Матеріали до вивчення американської культури» і була зачарована схожістю двох робіт.

Одразу після закінчення заняття Наташа кинулася до бібліотеки, і, всівшись під стелажми у купі фотографій Беллока, написала перший вірш, який і став головним для збірки. Згодом поетесі довелося вивчити велику кількість матеріалів з архівів та альманахів, аби з'ясувати погодні умови краю, кількість дощових днів, чи були пошесті москітів, з рештою, якою була каналізаційна система міста [40]. Книга мала резонанс у читачів, що навіть композитор Стів Еверетт у 2008 р. написав камерну оперу «Погляд Офелії» на основі збірки Н. Третевей [83].

Невичерпним джерелом натхнення поетеси є її любов до пошуку втрачених особистих історій. За словами поетеси, вона часто сама не знає напевне, про що писатиме, допоки не зануриться у роботу в архівах [34]. Таким, наприклад, був її доробок, що вийшов у світ як збірка «Рідна Гвардія» (Native Guard), що вийшла у 2006 році отримала Пулітцерівську Премію 2007 р. [38]. У день оголошення премії Наташа була на парах і не приховувала емоцій: коли дізналася про перемогу – закричала у коридорі, а студенти привітали улюбленого викладача аплодисментами [42]. Н. Третевей відчуває, що її поетичне покликання – допомогти розкрити забуті або спотворені сторінки афро-американської історії США [34]. Бібліотекар конгресу Дж. Біллінгтон зауважив, що це було саме те літературне полотно, яке було здатне своєю класичною якістю говорити із найширшою аудиторією читачів [49]. З приводу тематики збірки, Н. Третевей зауважує, що поети з Півдня звикли пояснювати свій стиль а тематику тим, що вони з того регіону, який програв війну. Проте, Наташа, відносячи себе до цієї когорти, уточнює, що це робить поетів заручниками колективної пам'яті. А такі думки роблять з афро-американців аутсайдерів, навіть тоді. Коли майже 200 тисяч з них боролися за свою свободу у Громадянській війні [74].

Перша частина книги – це присвята покійній матері; друга – полеглому афро-американському солдату, що загинув у часи Громадянської війни у США; третя – пошукам загубленої історичної правди самою поетесою та її сучасниками. Поштовхом для написання стало знайомство Н. Третевей з маловідомими сторінками її краю. Через те, що Наташа народилася у День Конфедерації, вона зізнавалася, що була приречена рано чи пізно звернутися до теми Громадянської Війни у своїй творчості. Ще дитиною поетеса часто відвідувала пам'ятні місця часів Громадянської війни. Одним із них була в'язниця для бранців-конфедератів на Шіп Айленді у штаті Міссісіпі. За часів дитинства їй мало розповідали про реальну історію місцини, про яку вона дізналася, будучи вже дорослою. Поштовхом до написання книги стала розмова у ресторані. Під час спілкування з бабусею, у розмову втрутилася незнайомка, яка сказала, що Н. Третевей має знати щось більше про Шіп Айленд, і відправила її до місцевої бібліотеки [34].

Виявилося, що охоронцями у ній був перший офіційний повністю чорношкірий полк Союзної армії – Національна Гвардія Луїзіани. Саме це лягло в основу одного із центральних віршів збірки – «Монумент», – який також пов'язаний з могилою її матері. Справа у тому, що навіть на початку ХХІ століття могила матері Наташі стояла практично без розпізнавальних знаків на цвинтарі у місті Галфпорт. Наташа ніяк не могла примусити себе поставити пам'ятний знак убитій з прізвищем вітчима-убивці. Так само вона не могла написати на пам'ятнику й прізвище від першого шлюбу (Третевей), бо це б образило б її зведеного брата – єдину гарну річ, як казала Наташа, що залишилась від другого шлюбу матері. Тому довгий час, єдине, що

відокремлювало могилу неньки, був простий шматок металу [86]. Нині ж Н. Третевей упевнена, що Пулітцерівська премія є найвищим монументом, який донька б могла встановити матері [97].

По суті твір планувався як звеличування усіх тих, хто пав у боях Громадянської Війни; він разом із ти мав би примирити саму поетесу з її рідним краєм. Н. Третевей зізнавалася, що доволі часто як великі національні, так і дрібні сімейні історії ховалися під уламками таємниць та недомовок, які слід було прибрати рано чи пізно [100]. Сама поетеса зазначала, що ідея вірша з'явилася у період, коли наближалася двадцята річниця смерті її матері. Н. Третевей була на пробіжці у своєму рідному містечку Дейкетер. Її увагу привернули надгробні камені у конфедеративній частині міського кладовища. Їй здавалося, що полеглі воїни хотіли, аби їх згадали. Тому, прийшовши додому, вона почала писати вірші, присвячені воїнам Конфедерації, які раптом наповнилися змістом про її матір [34]. Наташа хотіла не просто провести паралель з похованою історією своєї родини та рідного краю, а стати, як вона сказала, «Рідною гвардією» (Native Guard) пам'яті її родительки [75].

Загалом видання становить собою описання життя колишнього раба у форті, що писав листи додому за неписьменних або військовополонених та своїх однополчан [38]. Роблячи огляд книги, поетеса Ріта Доув зауважила, що Наташа вибирала для книги найнеочікуваніші, найтретлівіше надії, що супроводжують найпотаємніші наші мрії. Вона робила це, аби нагадати читачам, що усе наше показне життя сповнене любові до самих себе і ми звертаємося до нашого минулого, аби знайти у ньому сили для подальшого шляху [49]. Поетеса зазначає, що у виданні вона намагалася розкрити якомога більше значень слова «Рідний» (Native). Мова йдеться і про рідного сина (Native Son), і про корінних американців (Native Americans). Н. Третевей не приховує, що писала книгу з такою назвою, аби показати якомога більше паралелей у мові – слів, які мають спільний початок «nat-»: «native:» national, Natasha, nativity, national і т.д.

Цікаво, що саме ці паралелі дали назву її наступній книзі «Поневолення» (Thrall). Під час пошуків визначення слова «native» в оксфордському словнику англійської мови, перше, що знайшла поетеса, було визначення його як «того, хто народжений під чиеюсь владою, нащадок прислуги, який успадковує їхній статус». Це і спонукало її проводити паралелі «рідної» історії з історією поневолення на берегах Міссісіпі: поневолення обов'язком, коханими, мовою, ідеями, знаннями та владою [34].

Третевей і себе позиціонує як «рідну доньку Міссісіпі», яка покликана дослідити розриви між суспільною та індивідуальною пам'яттю. Книга «Рідна гвардія» настільки сколихнула громадськість, вона була адаптована для сцени. Прем'єра вистави відбувалася 1 жовтня 2014 р. у Театрі Альянсу міста Атланта у межах святкування 150-річчя Громадянської війни. Сюзен Бут, режисер вистави, говорить, що поезія Н. Третевей проникає в саму ДНК

людини і очищує нас [96]. Як відлуння книги «Рідна гвардія», була проведена і тематична виставка з колекції Бібліотеки рідкісних видань університету Еморі у лютому 2014 р. На ній були представлені композиції, створені з фотографій, листів, журналів та книг часів Громадянської війни [55].

Поетка-лауреатка США Наташа Третвей традиційно вважається майстринею елегантної поезії. Основним сюжетом чи не всіх її книг є не вирішена з підліткового віку проблема втрати матері. Проте, діапазон поетичних форм і засобів ліричного вираження доволі широкий. Це і стрункі сонети, і вільні вірші, і елегантні вілланели, і розлогі балади. Її збірки по суті нагадують вербальний пам'ятник представникам етнічних меншин континенту: рабам змішаної раси колоніальної Мексики, афро-американським солдатам Громадянської війни, повії-квартиронці з Нового Орлеану початку ХХ століття та темношкірій домашній прислузі ХХ століття.

На вибір тем своїх ліричних полотен вплинули віхи її особистісного становлення. Вона уже з дитинства стала чужою серед своїх і своєї серед чужих – дитям змішаної раси. Її білий батько і чорношкіра мати не могли законно одружитися в штаті Міссісіпі, а дівчинка постійно жила з відчуттям психологічного вигнання. Це стало базисом для її першої збірки «Домашня робота» (2000 р.) та колекції «Поневолення» (2012 р.). не дивно, що саме двокольорові жителі Америки стають головними акторами її поезії. Вони ж будуть і в центрі мемуаристики «Після Катріни», циклу роздумів про власну сім'ю, афро-американську громаду та природне середовище узбережжя Мексиканської затоки.

На творчість поетки значний вплив справили Енн Франк та Шеймус Хіні. Особливо ж помітна роль Ріти Доув у формуванні емоційності поезії авторки.

Пізнавальна мотивація крізь вивчення концептів художньо-естетичного мислення митця

Ми переконані, що викладач формує середовище для розвитку пізнавального інтересу здобувачів вищої освіти до історичного періоду, до учасників соціокультурних подій і до специфічних оточуючих людей і до особистостей. Такий підхід через занурення у епо-документи доби дозволяє студентам сприймати себе частиною того цивілізаційного процесу, який вони вивчають у курсі.

Пізнавальна мотивація студентства впливає з потреб молоді у яскравих враженнях. Їх, безперечно, може дати робота з культурними джерелами. А особливо ж із автобіографічними документами та створеними на їхній основі творами мистецтва. Не варто недооцінювати і прагнення до цілеспрямованої самостійної науково-пошукової діяльності. Часто суб'єктивні відкриття, зроблені здобувачами вищої освіти, були вирішальним та персонально вагомим мотивом навчальної діяльності. Саме це і стимулювало їхню плідну, цілком усвідомлену навчальну роботу.

Нерідко саме робота з его-документами давала студентам знання справжнього змісту повсякденності в ту чи іншу епоху. Це ставало для майбутніх культурологів особистісно значущим відкриттям. У подальшому відбувалася переоцінка ваги нової інформації від здавалося б поширених і до того добре вивчених об'єктів минулого та творів мистецтва. Для студентства неабиякого значення у ході вивчення історії світової культури крізь призму повсякдення стає проблема самопізнання. Саме знайомство з чужим досвідом щодення, вивчення ціннісних орієнтирів людей інших епох, і стають головним пізнавальним мотивом, особливо якщо ці люди були ідейно чи духовно дотичними для дослідника. Таким чином, освітні компоненти культурологічного знання набувають нового змісту, отримуючи персональне забарвлення. Серед таких прийомів є робота з концептами у творчості поетеси Наташі Третевей. Всі вони глибоко індивідуальні і мають багато спільного у долях сучасної молоді.

Доволі багатоманітними є спроби визначити головну тематику творчості поетеси. Аналіз літературознавчих праць та есе дозволяє виділити декілька поглядів на ідейні орієнтири поетки-лауреатки. Серед них визначимо концепт дому, пам'яті, тему дискримінації, ідеї болю та катастрофи.

Концепти «Дім» та «Біль» у поезії поетки-лауреатки США

Ряд критиків найперше звертає увагу на специфічний «домашній дух» віршування Наташі Третевей. Образи, створені мисткинею, так чи інакше обертаються навколо простору рідного маєтку. На тлі інтер'єру та опису присадибної ділянки вона формує власний всесвіт. Теорія повсякдення закріпила у свідомості людей поверхневе уявлення про термін як про простір первісного досвіду. А це у свою чергу провело паралель між повсякденням та домом людини. Тому конструювання повсякдення у творчості Н. Третевей чи найперше має тлумачитися як опис Дому.

У збірці «Native Guard» авторка 13 разів вживає слово «home». Батьківський дім стає одним із головних локусів повсякдення у її творчості. Та й сама назва збірки «Рідна гвардія», тлумачення її змісту поеткою та вступний вірш «Теорії часу та простору» є як прямими, так і опосередкованими доказами первинності саме дому над усіма іншими вимірами космосу Н. Третевей. Декодування системи символів, пов'язаних з батьківською оселею, стає можливим лише за умови оперування біографічним відомостями з життя митця. Інакше сюжетні лінії стають занадто загальними, а емоції, що породжують твори, умовними.

Кетті Кьорлінг Стідлі доходить до висновку, що у центрі творчості опиняється не просто дім, а місце рівноваги часу та простору [35]. На противагу їй, Керрі Шіперс пропонує тлумачити такі «поетичні повернення» не як спробу винайдення балансу, а як заклик до розуміння глибини незворотних змін. Вона акцентує увагу на ідеї того, речі втрачають свою

первинну цінність та набувають нових значень по мірі нашого віддалення від них. Апелюючи до першого вірша з книги «Native Guard», формулює його так: «що означає дім після того, як ми підемо...?» [82]. І якщо після ознайомлення з творчістю Н. Третевей вона лишає це питання відкритим для кожного читача, то Кетті Кьорлінг Стідлі пропонує однозначний висновок: «Дім – це не місце, звідки я біжу, а місце, куди я вертаюся [35]».

Неймовірно тісно до висвітлення концептів дому та пам'яті стоїть тематика болю: домашнього насилля, насилля над власною та національною пам'яттю, забування фізичного та душевного болю, тримання образи у спогадах.

Арішбер Кордова переконана, що саме тема болю стає визначальною для всієї збірки «Native Guard». Критик зауважує, що вступний вірш «теорії часу та простору» насправді лише про питання прийняття трагедії. Для неї цей твір ніщо інше, як показ болю минулого навіки тісно прив'язаним до самої особистості Н. Третевей, куди б вона не прямувала. У минулому поетки джерелом цього розуміють жорстоке вбивство матері вітчимою. Ця трагічна подія тлумачиться літературознавцями як визначальна у формуванні художнього світу мисткині [33]. Керрі Шіперс наголошує, що саме горе втрати матері лягло поверх болю втрати частини самої себе в ієрархії тогочасного суспільства [82].

Наташа Третевей дійсно часто вдається до варіацій опису фізичного болю. Причому використовує його з різною метою. Таким є апеляція до страждання у творі «Боець-аматор» зі збірки «Домашня робота» (2000 р.). Її батько, професор літератури, описаний у ньому як любитель читати та вчитися, як чоловік з «ніжними руками», однак через алегорії з досвідом боксера-аматора Наташа Третевей утверджує бачення життя як битви за місце під сонцем. Критики з Kirkus Reviews лише утверджують у думці, що головний посыл у зверненні до образу болю у творах поетки – це вкорінене з дитинства розуміння того, що «жити означало страждати втрачати» [23].

І справді, увесь вірш «Боксер-аматор» – це еволюція поєдинку людини з самою собою та дійсністю [93]. Перший раунд – боротьба з незатишним домашнім середовищем, бажання утекти від негараздів у власну реальність. Маленький хлопчик страждає настільки від дискомфорту дисфункційної сім'ї, що йому за краще проводити світловий день деінде, аби не у стінах дому; йому морально вигідніше вечеряти у холоді темної кухні, аніж у компанії тих, хто розхитує його дитячий всесвіт:

«he had come to boxing,
as a boy, out of necessity – one more reason
to stay away from home, go late
to that cold house and dinner alone
in the dim kitchen»).

Другий раунд – цілеспрямована використання сили супроти тих, хто слабший фізично та морально. Таким спочатку стає вітчим (головне джерело неспокою), а згодом – супротивники на рингові у залі міста Галіфакс. Злість стає інструментом заробітку. Біль починає приносити плоди і задоволення:

«Perhaps he learned
just to box a stepfather, then turned
that anger into a prize at the Halifax gym».

Третій раунд – змагання з природою. Науковець, він почав поступово втрачати зір – те, що робило його корисним, те, що уможлиблювало заняття улюбленою справою. У цьому важкому психологічному стані чоловік починає експлуатувати біль для приглушення безсилля. І далі поетка перераховує вчинки родителя, які ставлять його на межу здорового глузду та авантюризму: ковтати тарганів у барі на спір, намагатися втілити мрію стати тореадором. Усе це – всупереч власній аристократичній природі (вона описує, як чоловік з тендітний руками у ярості до крові розбивав їх у боксерському клубі:

«And at the gym
on Tchoupitoulas Street, he trained
his fists to pound into a bag
the fury contained in his gentle hands.

Мета всього визначена поетесою лаконічно: «living meant suffering, loss». Вона підсумовує, що могло здаватися, ніби біль перетворював її батька на іншу людину, переправляв його в інший простір. Проте, відчувати біль і означало по-справжньому ужити.

Іншу форму набуває душевний біль через невідповідність стандартам краси. Поетка формулює цю ідею від твору до твору, підводить читача поступово, розкриваючи усі підводні камені. Так, у вірші «Sameo» Третевей на фоні виснаження від важкої праці чоловіків на пристані та жінок у домашньому господарстві вимальовує, здавалося б, піднесено вишикуваний образ матері. Поетка згадує, як у дитинстві, лежачи у ліжку, дивилася, як її мати одягається при світлі масляної лампи, готуючись вийти у світ. Однак, уже у вірші «Hot Combs» виявляється, що ця краса була вистражданою – потребою бути «не собою» серед чужих. Наташа описує, як спекотне повітря кухні змушувало обриси матір ніби світитися, коли та витягувала плойку з вогню, аби привести до ладу неслухняне кучеряве волосся. І підсумовує: «її обличчя ставало дивно красивим, / як це можуть зробити лише страждання» [23].

Рафаель Кампо в своєму огляді для «Prairie Schooner» прямо називає гарячий гребінець своєрідним інструментом тортур. Для нього він ніщо інше, як створений людськими руками пристрій, призначений для обслуговування расистського ідеалу краси. Хоча й зауважує, що кінцева мета – показати кризь біль і знущання істинну красу жінки-афро-американки, яка все одно перевершує всю ганьбу, яке чинить їй інструмент [31].

Джоан Вайлі Голл назвала цей сонет зі збірки «Домашня робота» балансуванням між задоволенням та болем. І перший біль – не материнський, не фізичний, а душевний біль від спогадів самої Наташі Третевей. Вона описує, як знайдений у магазині дешевих товарів старий прилад для волосся викликав перед очима образ її померлої неньки – з тонкими зап'ястками. Із зігнутою шиєю, у незручній позі під час нагрівання гребінців біля печі для щоденного ритуалу краси [44].

У цьому вимальовується окрема іпостась болю – персональне страждання автора через ностальгію та самобичування. Поетка не відмовляється від подібних закидів. В одному з інтерв'ю вона зізналася, що є надзвичайно ностальгічною людиною. Почуття суму за минулим у неї можуть викликати найдрібніші артефакти, як, скажімо, такі старі гарячі гребінці. Шукаючи межу болю від спогадів, Третевей погоджується з роздумами поета Річарда Гюго, який зауважував: «якщо ви не ризикуєте почуттями, то ви насправді не пишете. Тому я думаю, що ризикую цим кожного разу, коли вдаюся до вірша. Сподіваючись, що я все здолаю, але я точно ризикую» [61].

Черговою стороною болю можемо назвати образ страждання за всіх, конструювання постаті літературного героя, який би, наче Христос, терпів муки за ближнього та усіх невідомих. Звернемо увагу, що у своїй розвідці Джоан Вайлі Холл також акцентує увагу на подібні біблійні мотиви у збірці «Рідна гвардія». Н. Третевей подає опис життя солдата, який отримує ряд міфологічних рис. Першим сприяє цьому його народження у бідній родині восени у «час збору врожаю» – релігійного Нового року. Далі вся доля ніби перегукується сюжетами та локаціями з долею Спасителя: він приписаний до церкви Вознесіння, живе у штаті рабів Луїзіана, і сам виходить з рабства у тому ж віці, коли був розп'ятий і воскрес із мертвих Христос.

Через опис болю, який на собі відчуває головний герой поетичного циклу, Третевей створює оповідь про жахливі масштаби расової несправедливості в Америці. Гвардієць згадує свого однополчанина, чорношкірого солдата, який одного разу зняв сорочку під час робіт і відкрив світові спину, розкреслену шрамами з часів рабства. Більше того, Наташа Третевей демонструє, що і «свої», офіцери Штатів, янки, можуть бути такими ж жорстокими, як і латифундисти конфедерації. Хоча Рідна гвардія і боролася за Штати, приниження ставало частиною повсякдення. Моральне страждання починається уже в умовах самоідентифікації. Їх не назвати піхотою, а лише юнітами постачання. Навіть наряди, які їм виписували, характеризувалися як «робота негрів» [44].

У контексті використання концепту болю, слід зауважити й звернення поеткою до опису частин тіла для підсилення відчуття страждання. У вірші «Що таке докази» вона зображує тяжкі травми матері, щоб продемонструвати несправедливість у ставленні до жінки. Матір Третевей систематично

приховує під шаром макіяжу синці від побоїв чоловіком, бажаючи втекти, шукаючи виходу, але не знаходячи його, – німа та безсила:

«Not the fleeting bruises she'd cover
with make-up, a dark patch as if imprint
of a scope she'd pressed her eye too close to,
looking for a way out».

Наташа бачила, як матір занурювалася у домашню роботу, як від колишньої краси не лишалося нічого, окрім болю: вставні замість втрачених від побоїв, хворе тіло, яке важко заживало після побоїв і численних переломів кісток, та дроблення ключиці:

«Only the landscape of her body –splintered
clavicle, pierced temporal –her thin bones
settling a bit each day, the way all things do».

Це ніщо інше, як постійне нагадування самій собі не бути об'єктом знущання чоловіка. Це – спогади про захист, бо, певне, саме бажання захистити доньку від емоційного страждання змушували матір накладати макіяж на понівечене обличчя, перебуваючи вдома тільки з донькою.

Концепти «Пам'ять» та «Дискримінація»

Вивчення елементів повсякденності дає можливість організувати пізнавальну діяльність студентів у різних площинах. Особливим є не лише вивчення побуту, зміна оточуючого середовища під впливом історичних подій, але й різні емоційні стани людей, викликані різноманітними подіями у житті суспільства. Під час практичних занять з історії світової культури ми констатуємо, що майбутні культурологи, на відміну від етнографів, не просто відтворюють побут під час дослідження повсякдення. Вони глибоко аналізують емоції та душевні переживання конкретних людей в соціокультурних умовах певної доби у конкретно визначному часі й просторі. Саме тому в епіцентрі дослідження є не просто побут як рутина, а як набір життєвих проблем та їхнє осмислення самими учасниками подій.

Саме тому, обираючи серед методів вивчення історії повсякденності роботу з аналізу джерел особистого походження (мемуарної, художньої літератури, роздумів сучасників подій), ми мотивуємо студента до активної пізнавальної діяльності, замішаної також на самоаналізі. До того ж насичений емоціями культурний матеріал з повсякдення тієї чи іншої епохи пробуджує емпатійне ставлення до людей минулого. Саме таку функцію відіграють вірші Наташі Третевей у курсі вивчення історії світової культури.

Численні блоги у всесвітній мережі зауважують уміння авторки ставити читача перед проблемою пам'ятання. Скажімо, вірш «Теорії часу та простору» підбурих не одного читача відповісти, яким чином він «відчуває» минуле? що залежить від нього самого, коли розмова іде про те, що пам'ятати, а що забути? Оглядачі у філософських есе продовжують алегоричний ряд

Н. Третевей, порівнюючи пам'ять не лише з піщаним пляжем та мангровим болотом, пірсом під грозовим небом, але з могильником, горищем чи складом тимчасових пожитків. Творчість Наташі Третевей часто змушує замислитись над проблемою втрати особистого часу на Землі від марних спроб розуміння плину часу [85].

У цьому ж руслі вимальовується концепція незворотної зміни. Для редакції онлайн-журналу поетичних оглядів «Songs of Eretz Poetry Review» вплив поезії Н. Третевей полягає у тому, що читач часто не може лишатися таким самим, яким був і після «дефрагментації» власної пам'яті, і після прочитання творів митця [71].

Окрім питання персональних спогадів, критики звертають увагу на силу голосу поетеси у формуванні простору національної та етнічної пам'яті у США. У «Kirkus Reviews» у переддень виходу збірки Н. Третевей «Домашня робота» зауважили, що простота мови цих віршів доволі оманлива. Крізь буденні образи авторка впливала на розуміння історії та досвіду темношкірих американців [23]. На цьому наголошувала і Ріта Доув у презентації книги: «Ось молода поетка у повному розквіті свого ремесла, готова свідчити. ... Хай ці голоси будуть почуті!» [38; 89].

Це ніщо інше, як конструювання нової культурної пам'яті Америки. Чільне місце в ній займає активна чорношкіра частина населення. Вона стає підмурком буденної злагоди. Так, в інтерв'ю Чарльзу Роувелу поетка наводить приклади з описом образу своєї бабусі. У збірці «Домашня робота» вона постає як людина постійного руху, вічної думки, зміни себе, навчання самої себе. Вона здавалося б, всього лише хатня робітниця. Але для Третевей саме такий буденний образ трудівниці стає чудовим способом опису особистостей, які зробили себе самі з нічого. А згодом від ідеї вірша Н. Третевей перейшла до ідеї збірки. А звідти до усвідомлення того, що робить її поеткою. І ця ідея «становлення» поступово вписалася у новітній американський літературний канон, в американську культурну пам'ять [79].

У Третевей легко загубитися на перехрестях аналогій. Часто пам'ять персональна через декілька рядків у новій строфі уже розуміється як пам'ять національна. Прикладом можемо взяти згаданий вірш «Hot Combs». Персональне страждання матері, що сплило у жіночій пам'яті як болючий спогад, стає оспівуванням болю сотень темношкірих американок, змушених виправляти зовнішність, що бути прийнятими суспільством. Джоан Вайлі Голл розширює цей ланцюжок до пошуку ідентифікації: анонімна знахідка у магазині – персональні спогади – суспільна пам'ять.

Такі прийоми не поодинокі. У збірці «Рідна гвардія» поетка використовує образ старого щоденника, написаного рукою темношкірого воїна і знайденого на руйновищі одного з будинків у Луїзіані. Він стає відправною точкою, яка запускає маховик подій: знайомство з героєм – розуміння участі темношкірих у війні Півночі та Півдня США – накладання колишнього

протистояння цінностей білого і кольорового світів на сучасність. Сама Н. Третевей вбачає місією пробудження етнічної пам'яті чи не основоположною для всієї своєї поетичної роботи. У своєму нарисі «Про Вітмена, пам'ять Громадянської війни та мій Південь» вона зауважувала, що у мемуарах та описах громадянської війни афро-американці зазвичай відсутні. І навіть твір Волта Вітмена «Specimen Days» про буденного солдата акцентував увагу на возз'єднанні білої більшості Штатів, а понад 200 тисяч афро-американців наче й не воювали. Цей історичний досвід для неї неповноцінний уже апіорі. [66]

Ці погляди важко оминати. Саме тому Джоан Вайлі Голл звертає увагу, що Третевей у декількох своїх ліричних збірках змушує сучасників почувати німих предків. Особливе місце з-поміж них посідають вихідці з покоління південного чорношкірого робочого класу. Наташа Третевей для встановлення нових зв'язків між епохами використовує образи скромної праці, тілесного виснаження та монотонності [44]. Вона створює пам'ять про жінок, які викладаються на повну у домашній роботі, зображує чоловіків, котрі потом зволожують пристані та поля. У такі пам'яті чіткий гендерний та расовий поділ: чорношкірі жінки начищають підлоги у будинках білих господинь, чорношкірі чоловіки схиляють спини у доках для білих підприємців у Галфпорті.

Специфічного колориту тема «кольорової пам'яті» набуває на сторінках збірки «Bellocq' Ophelia». Книга розповідає історію будення в одному з найфешенебельніших борделів у Новому Орлеані. Роль «іншої» тепер уже грає світлошкіра Офелія. Їй доводиться жити у середовищі, де більшість секс-працівниць – представниці змішаної раси. І вона обирає подвійний шлях: стає повією та моделлю. В інтерв'ю Чарльзу Ровелу поетка зауважила, що Офелія стала для неї засобом боротьби з привидами зі свого власного минулого. Це був поштовх до переоцінки персонального досвіду дорослішання на глибокому Півдні дівчинки-афро-американки зі світлою шкірою. І це питання «ставання собою» у непривітному середовищі мало бути головним посилом книги [79].

На цю канву накладається пам'ять власної расової дискримінації, яку поетці довелося пережити навіть у колі своєї родини [44]. Джерелом прихованої критики була тітка Шугар. У вірші «Flounder» відчувається, к відбувалося іншування дівчинки, народженої від білого батька у чорну родину. Так, тітка повчає дівчинку правилам рибальства, але й одразу наказує світлошкірій дитині носити шапку на сонці, бо вона не пристосована до спеки Півдня. І все б нічого, і можна було б розцінювати це як піклування близької людини, якби не зауваження, що це все через гени батька: «You bout as white as your dad, /and you gone stay like that».

Далі ситуація лише загострюється. З одного боку тітка вчить її майстерності рибалки, навчає дівчину насаджувати черв'яка на гачок, тримати

вудку, робити перший кидок. З іншого, зловивши першу рибу, натякає на подвійність природи Третевей, роздивляючись однотонні боки камбали: «you can tell I cause one of its sides is black. / The other side is white». І навіть останні рядки твору є нічим іншим, як демонстрацією слабкості перед витівками природи, коли людині важко жити у середовищі, де ніхто не сприймає її як білу чи темношкіру. Камбала б'ється об камені, як і Третевей у суспільстві: «flip-flop, / switch sides with every jump».

Конструкт пам'яті у поетичних збірках Наташі Третвей неминуче приводить читача до знайомства з її історією дорослішання на півдні Сполучених Штатів. У збірці «Рідна гвардія» Н. Третвей часто апелює до образу могили та поховання мертвих, аби фізично прив'язати минуле до спогадів. У творі це не просто пам'ятники. Це еволюція свідомості: спочатку це просто нагадування про особисте минуле поетки, потім – до висловлювання ідеї про необхідність формування колективної пам'яті щодо військового минулого, і, з рештою, ідея про роль суспільства у виборі того, що лишати у колективній свідомості, а що відпустити та забути.

Ідея забутих спогадів вимальовується в «Елегії для Рідної гвардії». Описуючи покинутий цвинтар на Шіп Айленд, спустошеному ураганом Каміль, поетка згадує старі грубі надгробки, втрачені під водою: «All the grave markers, all the crude headstones – / water-lost». І хоча вірш говорить, що більшість руйнувань були скоєні природою, він все ж демонструє, що пам'ять суспільства непостійна. Єдиний раз у збірці авторка апелює до образу немаркованої могили. Це докір тим, хто викривив спільну пам'ять, що сучасникам немає зачіпок, які б допомогли нагадувати їм про жертви темношкірої Америки. Це трактується і як персональна втрата, і як втрата для історії.

Тут доречні перегуки з іншими віршами зі збірки. У поезії «Providence» Н. Третевей згадує про те, як час ковтав могили минулого, на їхньому місці утворювалося болото: «a swamp / where graves had been». Але це – діяння часу та стихій. У першому ж творі з циклу «Теорії часу та простору» ми бачимо іншу згадку про це місце: рукотворний пляж з білим піском, який поховав під собою старе мангрове болото. Це вже прямий натяк на те, що білій люди у добу достатку навіть не намагатимуться боротися з часом і простором, аби воскресити спільну пам'ять.

У розрізі етнічної пам'яті вкотре актуалізується і концепт болю. Поетка підсилює їх, апелюючи до опису частин тіла. Пересічна людина не може легко змінити своє тіло; перемінити колір своєї шкіри, а це значить не може й вийти за межі соціальної групи так легко, як би їй хотілося. Н. Третвей використовує ряд стійних словосполучень, описуючи темношкірих героїв своєї збірки, час від часу повертаючись до цих характеристик як до властивостей «її племені». Цікаво, що окрім натяків на колір, текстуру, вона використовує закріплює за своїми афро-американцями «холодні зашиті губи», «вираз горя на обличчі»,

гарячу «мову крові» та витривалу «шкіру предків». Таким чином поетка підкреслює постійні словесні та фізичні знування, яким вони піддавалися через своєї природу.

Разом із описом специфіки фізіології письменниці неприховано вживає вирази з негативною конотацією, порівнюючи расизм минулого з нетерпимістю в сучасній Америці. У «Рідній гвардії» яскравим свідченням такого є зміст вірша «Паломництво». Жінка показує, що у штаті Міссісіпі саме через проблему расизму відсутні пам'ятників чорношкірим солдатам. Штат Міссісіпі, де генерали та полковники Конфедерації увічнені у білому мрамурі, стає кладовищем для скелетів затонулих річкових човнів, а не місцем-пам'ятником спільної пам'яті.

«Катастрофа» як центр уваги митця

У творчості поетки, удостоєної найвищої літературної нагороди США, особне місце займає тема катастрофи. Ключову роль у цьому грає географічний фактор. Наташа Третвей, виросла у штаті Міссісіпі, – прибережному регіоні, який упродовж історії ставав полем кривавих битв, місцем зміни соціально-економічних та расових орієнтирів країни, а найголовніше, що є краєм, який зазнає нищівних ударів стихій. Доленосним для літературної творчості Наташі Третевей став 2005 рік, коли її рідне місто Галфпорт зазнало великих збитків від урагану Катріна.

Вона особисто більше не проживає в цьому районі, але значна частина родини поетки лишилася мешкати на узбережжі Мексиканської затоки. Їм довелося пристосовуватися до справжніх пост-апокаліптичних умов життя після урагану. Н. Третевей стверджує, що майбутнє розореного регіону безпосередньо пов'язане з тим, як пам'ятатимуть його минуле. Тому у збірку про природну катастрофу вона сміливо вплітала численні особисті спогади американців про життя на узбережжі Мексиканської затоки. Вона не просто змалювала те, її сім'я разом з іншими приступила до відбудови. У збірці «Після Катріни: Роздуми на узбережжі Мексиканської затоки» вона за допомогою віршів, листів та фотографій «уклала мир» між ураганом Катріна та обездоленим Півднем.

Вона перенасить читача далеко за межі піднесеної розповіді про переможну відбудову. Їй не цікаві історії про дорогі нові вишукані казино вздовж берегів затоки Міссісіпі, що постали на місцях руїн і підняли економіку. Але їй небайдужі виконавці найважчої роботи, афро-американські робітники Північного Галфпорта. Тут вкотре персональне стає національним, пам'ять минулого стає місточком для розуміння теперішнього та спільної побудови майбутнього. І тут рівні катастрофи різняться. Вони поступово виростають з катастрофи родини (втрати) до катастрофи країни (урагану).

Перша відбулася ще тоді, коли Третвей, будучи дівчиною, проводила літо за літом у Північному Галфпорті у своєї бабусі. Вітчим Наташі убив їхню матір і її зведений брат Джо переїхав жити до них. Родині довелося

переживати першу катастрофу: вони щодня бачили вбивцю своєї дочки та сестри, дивлячись на маленького Джо. Але родина якось знайшла сили переступити за межі особистої трагедії. І починається перша відбудова. Відбудовують після бізнес улюбленого брата бабусі, Сана Діксона, власника нічного клубу та афро-американського підприємця. На чолі відбудови стає Джо, щоб протистояти сімейним асоціаціям із вбивцею матері. Він з головою занурюється у бізнес, відновлює ще й тири та магазини зброї в Північному Галфпорті.

До Катріни життя та бізнес Джо йшли вгору, але після Катріни сили природи та обставини призвели до його ув'язнення. Щоб розповісти історію спроби Джо відновити своє життя, який призводить до його ув'язнення, Наташа Третевей змішує прозу, поезію, особисті листи та окремі з дитячих фотографій, котрі пережили натиск стихії.

На думку Ральфа Юбенкса, навіть сама назва збірки говорить про свою сутність – це медитація після бурі. І в тихих думках цієї книги, начинених поетичною точністю, лежить потужна історія минулих подій, які ніколи не повернуться, бо втрачене можна вловити лише пам'яттю [99].

У вірші «Літургія» авторка змальовує простір, який є неповсякденним. Це простір руйнування, але він небуденне зробив буденним. Людям довелося довгий час жити на пустирі. Це змалювання трагедії від усвідомлення, що ти – переміщена особа, що твій дім – причепи уздовж узбережжя, що все, що тобі лишилося для життя, – поруч із шосе, в пустелі та серед відкриті поля [63]. Однак, надія ніколи не покидає поезію Наташі Третевей. Вона і за образом катастрофи. Насправді, саме вона і покликала збірку до життя. Під час однієї зі своїх поїздок назад до узбережжя Мексиканської затоки після урагану Катріна, поетка-лауреатка Пулітцерівської премії помітила знак перед баптистською церквою, на якому був вислів: «Вірте завіту Господа. Дивіться впритул на речі, які вам протистоять».

Оглядаючи після розгулу шторму краєвид міста, яке колись називала домом, Третевей прийняла ці слова близько до серця. Як талановитий мемуарист, вона вирішила поборотися на сторінках нової збірки з демонами свого минулого на національних руїнах сьогодення. Тому і написала: «Коли ми починаємо уявляти собі майбутнє, в якому місця нашого минулого вже не існує, ми бачимо руїну» [99]. Але її руїна виходить за межі понівечених штормом пляжів, старих вирваних з корінням ще живих дубів та зруйнованих будівель. Її катастрофа – надзвичайна ситуація з емоційною глибиною, це найперше не матеріальний, а психічний збиток, який Катріна завдала її сім'ї та усій громаді Півдня. Але і вони небажоворотні. Книга змушує сміливо дивитися в очі викликам. І катастрофа стає початком відродження.

Вибір головних концептів поезії Н. Третевей тісно пов'язаний з її життєвим досвідом. Такими були стихійні лиха (урагани Каміль та Катріна), які виявили приховувану соціальну та психологічну уразливість більшої

частини афро-американського населення узбережжя Міссісіпі. Взнаки дався і досвід довгого нехтування афро-американцями з боку соціальної та політичної системи країни. Разом із цим відбувалася невпинна деградація у власне середовища самого руху за права.

Не дивно, що у працях Н. Третевей бере початок публічна дискусія щодо того, кому саме належить минуле США? Пристрасні дебати щодо значення пам'яток Громадянської війни і самох події для різнихетнічних груп завдяки поезії Наташі Третевей вийшли за межі наукового дискурсу. Вона озброїлася концептом пам'яті, аби проілюструвати грані рабства та місця темношкірого населення країни у розбудові капіталістичного світу. І, використовуючи концепти болю, дому та катастрофи, вона насправді видозмінює американську ідею свободи. Вона у неї отримує глибоке коріння, що пронизує час у три з половиною століть існування рабства у Новому Світі, поєднуючи боротьбу за власне неприкрашене минуле.

Безперечно, що лірична поезія Н. Третевей є глибоко суб'єктивною. Вона найперше виражає внутрішній світ самої поетки. Але це не твори з безконечним безпредметним переживанням. У її ліриці обов'язково є фабула. Звісно, що вирвані з контексту збірки, такі поезії втрачають значну частину свого ества. Проте коли розглядати їх як частину цілого, неозброєним оком можна помітити певну постмодерну епічність віршованого драматичного твору. У ньому з'являються численні герої, які допомагають головному дієвцеві дійти до осердя проблеми, отриманої ним на початку. Очевидно, що головним героєм у цих творах виступає сама Н. Третвей. І навіть коли перед нами розгортаються долі американського вояка часів громадянської війни чи повії-напівкровки з Нового Орлеану початку ХХ століття, вони стають аватарами самої Наташі Третевей. Вона стає і творцем. і твором одночасно. «живописець стає картиною, творець – своїм творінням».

Поетка-лауреатка відходить від канону, за яким драматургія ліричних творів не переважується ускладнена десятками побічних сюжетних ліній. Звісно, на сторінках її збірок немає творів, що б суперечили домінуючій лінії композиції. Проте, набір сюжетів з життя різних людей з різних епох доповнює полотно загальної драми. Скажімо, у збірці «»Рідна гвардія» сюжет представлений центральною лінією – поверненням додому після марних років пошуку забуття заради відновлення справедливості та встановлення миру з минулим. По суті це ідеальна характеристика простого ліричного твору – ідея самовираження одного героя. Н. Третевей дійсно вибудовує простір повсякдення своєї героїні, зображуючи лише важливі для неї локуси. Вони у певний момент життя ставали визначальними для її душевної біографії. Це, наприклад, цвинтар з могилою матері у Галфорті, зал конференції поетів в Атланті, околиці міста Віксбурга тощо.

У її творах немає відкритого конфлікту окремих груп і соціальних верств, але персонажі віршованих циклів живуть у постійному зіткненні з

суспільною мораллю, домінуючими уявленнями про красу, расу, віросповідання, вірність нації, роль і місце жінки. Часто самі по собі її персонажі у віршах статичні (а у збірці «Рідна гвардія» навіть і мертві), але дія у площині поезії відчувається через емоції. Цей глибинний драматургічна рух відбувається з еволюцією духовного обличчя головної ліричної героїні, самої Наташі. Тут яскраво подана антиномія життя і смерті близької людини. Але є і глибинна філософська ідея, яка зашита у внутрішній зміст збірки – безкорисна відданості Батьківщині і забуття тебе Батьківщиною. Ця ідея то виринає, то знову ховається в образі одного героя – темношкірого солдата армії Союзу. І таким чином збірка, яка могла бути зразком такої собі поетичної монодрами, може похвалитися справжньою полідраматургією.

Евристична мотивація крізь визначення реалістичності локусів простору

Одним із пізнавальних мотивів є процес пошуку істинного та вигаданого у творчості митців різних епох, коли справа доходить до відтворення повсякдення у їхніх мистецьких полотнах. Як приклад – роботи з визначення картографічної точності та умовності локусів простору у поезії Наташі Третевай.

Уже у вступній поезії «*Теорії часу та простору*» поетка визначає систему координат усього віршованого полотна. Для неї існують два визначальні просторові пункти: «*тут*» і «*там*» («*You can get there from here...*»). Вони – основа її естетичних, історичних та моральних пошуків. Вони – дві універсальні категорії, не обмежені конкретними кордонами. «*Тут*» може асоціюватися з простором, у якому перебуває читач, а також з місцем, у якому була авторка на момент написання вірша. «*Тут*» – це фіксація моменту на фотографії, яку Третевай обожнює як джерело власної творчості. «*Тут*» для неї – це хвилина спогаду про дитинство та юність, який час від часу лягає в основу вірша. Зрештою, «*Тут*» – це яскравий епізод в історії чорношкірої Америки: залюднена плантація чи укріплена барикада, обступлений форт чи омертвіле поле після побоїща.

«*Там*» натомість – кінцева точка, до якої дійде стежкою емпатії поціновувач поетичного таланту Наташі. Це фінішна лінія її власного життєвого маршруту. Це кінець її дитинства та студентства. «*Там*» часто асоціюється не стільки з фізичним простором, скільки з простором неприємного спогаду, який довелося будити заради пошуку правди та миру із самою собою. «*Там*» – територія інших, чужих, часто ворожих до неї людей.

Саме невизначеність «*там*» і «*тут*», «*туди*» і «*звідси*» допомагає віршу стати актуальним для читача у будь-якій точці планети. Головне, щоб людина знала свою вихідну позицію: де я територіально? де я у просторі ідей? де я у питанні раси? Де я у проблемі статі? Пункт же призначення – «*там*» – може бути досягнутий лише після завершення шляху з приборканням емоцій,

розбуджених літературним твором. Тоді «там» для читача стає «третім простором»; системою цінностей, ще чужих та незнайомих; переліком невідомих ще уподобань.

Абстрактність поглиблюється у наступних рядках, де з'являються орієнтири «всюди» та «десь» («*Everywhere you go will be somewhere / you've never been*»). Це ознака невизначеності, загубленості поетеси. Складається враження, що вона погано знає, куди прямує і їй не хочеться йти у тому напрямку. Невідомість її, з одного боку, лякає. З іншого ж – вона глибоко вільна. Бо «всюди» може бути лише Дух, не обтяжений проблемами грішного світу. А йти «будь-куди» ладна собі дозволити лише воістину багата людина: заможна фінансово, яка не турбується про хліб насущний та дах над головою, бо може собі його дозволити; багата мудрістю, бо, навіть прямуючи звичним маршрутом, знає, що двічі в одну річку не зайдеш, тому кожного разу ти опинятимешся «там, де ти ще не був»; повна і цінна духовно, бо для неї точка виходу – момент пробудження, не прив'язаний до часу і простору народження; а головний пункт призначення – вічність, у яку приходиш на невідомій тобі дорозі після незнаного тобі рішення. Має сили на похід «всюди» і «кудись» і головний герой колоди карт Таро Дурень. Але дурість його полягає лише у несхожості з усіма, неготовими порушити звичний порядок речей заради пошуку істини. Наташа Третевай такою невизначеністю маршруту розправляє крила і собі, і читачеві для польоту після нетривалого вільного падіння. Їй це потрібно для примирення зі страхами минулого. А у читача, який вдумливо бере книгу до рук, вмикається власний емоційний навігатор, котрий і прокладає маршрут від пункту А до пункту Б.

Кінцева точна маршруту Н. Третевай стає зрозумілою одразу. Це її материнський дім. Хоча поетеса однозначно заявляє: «*there's no going home*». Дім перестає існувати у фізичному просторі. Звісно, письменниця вирушає у конкретне місце на карті – обшир, обнесений стінами й асоційований із життям окремої родини упродовж певного проміжку часу. Але «немає повернення додому» – це неможливість знову бути дитиною. Це розуміння того, що навіть у рідних пенатах ти вже ніколи не зможеш відчувати себе так, як раніше. Це для неї і неможливість пізнання втраченого материнського затишку, і одночасно з цим рятівна нездатність знов уповні пережити страшні втрати. Поняття дому розростається від класичного визначення споруди до узвичаєного синоніму родини, а звідти і до алегорії Минулого. А туди «звідси» немає дороги.

Хоча, якщо слідувати за логікою Наташі Третевай, шлях-таки знаходиться. Далі з картографічною точністю переказує маршрут повернення до будинку вітчима у міста Галфпорт. «Try this», – закликає вона і малює карту, даючи чіткі орієнтири з назвами магістралей та напрямком руху («head south on Mississippi 49»), оперуючи даними про тривалість маршруту до нової позначки, уточнюючи рух автомобілем чи не до хвилини («one-by-one mile markers ticking off another minute of your life»).

Такий різкий перехід – ніщо інше як хірургічне втручання в душу поетеси. Лише чіткими діями у просторі вона спроможна утримати себе у стані емоційної стабільності. Лише фіксуючись на дорожніх знаках та вказівниках, їй перестає лякати наближення до минулого. Це видається захисним механізмом, який, на превеликий жаль, не спрацьовує до кінця. Холодна логіка не рятує її уповні: мерехтіння мильових стовпців нагадує зворотній хід годинникової стрілки. Чим більше їх пролітає перед очима на трасі Міссісіпі, 49, тим глибше у минуле відкочується її спогад: миля за милюю дороги – хвилина за хвилиною життя (Додаток Б).

«Follow this» – закликає вона читача слідувати за собою фізичним шляхом повернення туди, куди повернутися неможливе – у минуле. І, переконуючи у неоднозначному передбачуваному результаті, використовує образу тупика: «to its natural conclusion – dead end / at the coast». Але навіть і він неоднозначний. Його реальне, фізичне тлумачення, інакше від того, яким його вбачає Третевей. Траса Міссісіпі, 49 – це один із найстаріших автомобільних шляхопроводів США довжиною у 830 кілометрів, закладений у 1926 році. І насправді він починається, а не закінчується у містечку Галфпорт: нульовий кілометр дороги обліковується саме з узбережжя Мексиканської затоки, яку поетеса визначила для себе тупиком мандрівки.

Усі локуси простору, до яких Н. Третевей прив'язує свій шлях додому, аж занадто реалістичні: пірс, причал з рибацькими шхунами, міський пляж, мангрові зарості навколо нього. Для поетки це не просто об'єкти навколишнього середовища. Вона ставить читача поруч із собою у неоднозначний момент посеред зазвичай манливого краєвиду, аби передати атмосферу власного занепокоєння. Так, пірс, розташований в околиці містечка Білоксі, насправді є одним із найкрасивіших місць узбережжя. Однак Наташа Третевей змушує читача не дивитися на захід сонця, який міниться у водах затоки і заспокоює роз'ятрену душу.

Натомість вона акцентує увагу на сірості та рутині: «the pier at Gulfport where / riggings of shrimp boats / are loose stitches». Ці ряди риболовецьких човнів з матчами, що підпирають небо, усією переплетеною системою такелажу уособлюють її власний стан заплутаності. Човники, як і жінка, міцно прив'язані до цього місця. Солоня вода затоки неспокійна, хвиля гойдає їх і б'є у пірс. Так і з минулим життям Наташі – неспокійним, яке все ще продовжує бити її хвилями спогадів. Вона б, як і судна, певне, відпливла у велику воду, але не може: занадто туго затягнутий вузол переживання. Рибалки на човнах із дня у день виконують одноманітну роботу. І якщо їхнє ремесло – ловити у сіті креветки, участь Наташі – збирати у тенета творчості власні емоції та спомини. І це для неї більше схоже на різання по живому, аніж на благодатну очисну сповідь. Поетка сама показує це описом простору, у якому опиняється по поверненню у рідні місця: «riggings of shrimp boats, /are loose stitches / in a sky threatening rain». Такелаж суден з уловом її життя – мережі та цепи

минулого. Але і вони не такі страшні, як грозові небеса, що нависають над рибальським флотом і ось-ось готові розверзнутися зливою. Це – передчуття емоційного вибуху, який поетка не зможе втримати в серці після зустрічі з могилою матері. Тому і бачить перед собою не апостольський рибальський човен, на який можна зайти й зустрітися зі Спасителем, з прощенням та Любов'ю. Перед нею – рядок швів, накладених на глибоку рану вічно збуреного власного неба.

Далі просуватися їй стає ще важке. В оточуючих об'єктах Н. Третевей бачить перепони:

«Cross over
the man-made beach, 26 miles of sand
dumped on a mangrove swamp – buried
terrain of the past».

Рукотворні пляжі Галфпорта з білосніжним піском довжиною у 42 кілометри входять у перелік найкращих місць для відпочинку в США і одним одними з найдовших штучних пляжів у світі [43]. Проте для поетки зараз вони не туристична принада, а справжні сипучі піски, які ковтають тебе, якщо лише зробиш перший невпевнений крок убік свого вчора. Навіть наголос на їхній рукотворності – така собі алузія штучності проблем, які засмоктують її саму. «Сама придумала, сама повірила, сама образилася», – можна іронічно тлумачити це, апелюючи до відомої фрази. Авторка намагається підсилити негатив, використовуючи дієприкметник, який зазвичай використовується на позначення поспішного та недбалого скидання сміття, відходів чи непотребу «sand / dumped on».

Під цим білосніжним піском – первозданні мангрові болота, які крізь призму усієї поезії Третевей можуть тлумачитись як витoki її власного темношкірого ества, яке вона була змушена ховати під товщею «правильного», «вишуканого» білого. А й справді, ця паралель зі штучними пляжами і навіки померлими природними заповідними територіями доволі яскрава. Натуральні пляжі були динамічними, легко змінювали власну берегову лінію, бо слугували буферною зоною для вітру та хвиль; вони були затишним місцем для гніздування птахів та життя рідкісних тварин [60]. Вони були такими, яким було й життя Наташі Третевей до убивства матері вітчимом. Саме тому, певне, поетеса говорить про них як про «похований ландшафт минулого» («buried / terrain of the past»). У даному випадку і буквально, і фігурально.

Дорога у місця дитинства для неї занадто важка, аби навантажувати себе зайвим. Тому мисткиня зауважує: «Bring only / what you must carry». З одного боку, це фізичний заклик не тягти зайвого, бо у рідному зазвичай чекають не стільки матеріального гостинцю, скільки твого душевного тепла. З іншого, єдиним пакунком, який вона сама готова принести, є спогад – «tome of memory». Але і він не просто набір стоп-кадрів з минулого. Поетеса дає зрозуміти, що у місцях колишнього життя навіть спомини стають розрізненим

пазлом випадкових сторінок. І часто багато з них уже не мають на собі повного тексту, а окремі і зовсім пусті – «its random blank pages». Вони пусті не тому, що згадати вже нічого. Вони пусті, бо час стирає спогади. Лишаються лише окремі квитанції, виписані нам вічністю за послуги життя. Нас змінював кожен крок від дому. Нас змінював кожен подих повітря в іншому місті. А з ними чистішими ставали сторінки записника пам'яті.

Серед інших локусів її простору – борт корабля, який має доправити її на Шіп Айленд. Здається, що Наташа Третевей знову опинилася у просторі античних алегорій. Вона – душа, яка нарешті має знайти спокій опісля довго земного блукання. А туристичний корабель – насправді човен Харона, який повинен забрати її на інший бік, аби їй вічно не блукати берегом річки Стікс у пошуках забуття. Там лежить Шіп Айленд – світлий Елізіум. Тут простягаються пляжі, тут може бути місце умиротворення серед заповідної природи [101]. Але насправді – він далеко не райській острів. Він – місце забутої бойової слави її далеких предків, темношкірих захисників Союзу штатів. Там розташовується форт Міссісіпі, місце дислокації та навчальний майданчик для чорних бойових підрозділів Другого формування роти народної гвардії штату Луїзіана часів Громадянської війни [27]. Тут у XIX століття була в'язниця для солдатів армії Конфедерації [81]. Цей острів – це черговий виклик. Він – зовсім інший локус. Це – простір історії. І поетці там доведеться боротися з тим, що відомо за те, що приховано. Вона змушена розрізняти сфери породжень пам'яті від сфер історичних фактів. І її спасіння у виконанні обов'язку перед ними: відродити пам'ять полеглих на полях баталій за країну можливостей і рівності. Певне, так і відбудеться її зцілення. Скоріше за все, у цьому для неї і є примирення з власним минулим. Не даремно, саме Шіп Айленд став природнім бар'єром, який прийняв на себе удар урагану Катріна у 2005 році.

Там, на борту корабля, Н.Третевей потрапляє у черговий простір – у фотографію:

«On the dock
where you board the boat for Ship Island,
someone will take your picture».

Тепер реальне вкотре перетинається з нереальним, минуле лягає на теперішнє, система географічних координат на мережу спогадів, а простір емоцій навіки стає заручником часу: «the photograph – who you were – / will be waiting when you return». Наташа Третевей розуміє: фотографія зафіксувала тебе таким, яким ти вже не будеш. І коли вернешся у ту ж площину фізичного світу, то тебе нового зустрічатиме твоє ж учора, яке ти вже можеш не сприйняти. І дійсно, те випадкове фото, як і її дім дитинства, – нерушна точка у фізичному просторі. Тільки очі стали бачити їх інакше.

Мета усієї цієї подорожі у минуле – не принести пам'ять на місце її упокоєння. Мета – зрозуміти, що ми крок за кроком стаємо іншими, крок за

кроком, мильовий стовпчик за мильовим стовпчиком, подих за подихом. Ми прив'язані, як ті човники, до пірсу пам'яті через артефакти: фотографії, локації, подарунки. Але їхнє наповнення для нас сучасних уже зовсім інше, аніж те, котре було колись. Мета цієї подорожі нарешті розібратися самій, чим був для неї дім. Скоріше за все, уявним місцем, яке Третевей сама витворила для себе, аніж реальним простором, який завжди чекав на неї. Ціль цього була у розумінні того, що і час, насправді, був місцем, куди можна повертатися.

Специфічним є конструювання простору сновидінь у творчості поетки. Шона Н. Меєрз-Ернст з університету Північної Джорджії акцентує увагу на тому, що Наташа Третевей використовує його для узгодження важкого спадку рабовласницької історії Америки, етнопсихологічних проблем США ХХ століття та власного світовідчуття, яке формувалася пам'яттю про сегрегацію та важкими спогадами про вбивство матері [57].

Одним із таких творів є твір «Міф» [94], написаний у формі паліндрома. Дев'ять рядків вільного вірша віддзеркалюються і формують безкінечний простір самозаглиблення. Це ніщо інше, як глибина власного вічного пекла. Навіть візуальне оформлення твору – це повторення подорожі Данте у потойбічний світ. Дев'ять ниточок рядків – це дев'ять кіл Пекла, якими Третевей спускається до власного центру Землі, який вона навіть візуально позначає знаком астериску (*). А далі – сходження уверх від цієї найглибшої точки, до дев'ятого неба, у намаганні знайти спасіння від страхів минулого. Але вся подорож закінчується там, де почалася: на межі сну та реальності.

Наташа повторно переживає мить смерті матері, усвідомлення втрати, намагається дійти заспокоєння у сні. І цей процес, здається, не має початку і кінця, бо вона сама того не хоче. Причина цього, вказана у першому рядку, («I was asleep while you were dying»), може стати зрозумілою після знайомства з інтерв'ю поетеси. Її матір померла, коли дівчина не була поруч. І почуття провини затягує її у глибину самокопання. Цей обшир неоднозначний: у ньому і затишок, і пошук материнського тепла, і шукання причин власної безпорадності. Для цього Третевей використовує доволі матеріальні образи: «розлом», «западина». Хоча, місце, в яке і з якого веде цей портал, абсолютне нереальне – простір між сном і пробудженням («It's as if you slipped through some rift, a hollow / I make between my slumber and my waking»).

З рештою, поетка дає цьому цілком однозначну назву – Ереб, уособлення вічного мороку та темряви у давньогрецькій міфології, що постало з первинного Хаосу. Згідно з Гомером, це місце, звідки душі померлих могли з володіння бога Аїда прийти на зустріч живих після кривавих ритуалів. В одинадцятій пісні його «Одіссеї» ця межа між світами зображена у найжахливіших кольорах:

«Покинувши надра Еребу,
До ямі злетілися душі людей, що розпрощалися з життям.

Жінки, юнаки, старці, котрі чимало бачили горя,
 Ніжні дівчата, які горе пізнали тільки вперше,
 Безліч полеглих у жорстоких битвах мужів, в нанесених
 Гострими списами ранах, у пробитих кривавих обладунках.
 Уся ця безліч мертвих злетілася на кров звідусіль
 З криком жахливим [7]».

І Наташа дійсно позиціонує свій Ереб як сферу між світом живих, де вона існує з власними страхами, і світом померлих, у якому до цих дверей постійно приходять примара її покійної матері. Але якщо античний Ереб – то морок, прірва Пекла, то у американки він одночасно і пастка, і спасіння. З одного боку, це капкан для спогадів, які не дають жінці рухатися по життю з прийняттям втрати. З іншого, вона сама не бажає остаточно втрачати навіки втрачене: «I keep you in, still trying / not to let go». Тому у своєму Коридорі Потойбіччя вона утримує вогник-спогад, що рятує її від холоду світу, який дівчинці-підлітку довелося завойовувати після смерті матері; вона ховається там від запитань без відповідей, які убивство родительки лишило на довгий час; вона шукає притулку у ньому від власного невміння прощати вітчима і всіх тих, хто вже не потребує її прощення і вже не картається через моральний осуд ближнього.

Н. Третевей змішує легко просторові та часові категорії. Тепер місцем прощання – порогом між світами – стає мить світанку. Вона звільняє Наташу від важких думок, а душу матері – від перебування у світі живих: «You'll be dead again tomorrow, / but in dreams you live». Однак ця свобода не є тим, чого прагне роз'ятрене жіноче єство. Вона навпаки бажає бути деміургом, який спроможний оживити загибле. Поетка руйнує звичні кордони між площинками сну та реальності, життя та смерті. Вона шукає сили з'єднати часопростір у єдине, аби знову відчувати материнське тепло поруч: «So I try taking / you back into morning».

Для поетки відбувається сучасний катабасис, сходження у власне Пекло. Наташа постає Орфеєм, котрий майже вивів свою Еврідіку з Аїду, але:

«спраглий любові,
 Глянув на неї Орфей – і вона зісковзнула в провалля.
 Руки співець простягнув, сподівався підхопити дружину, –
 Марно: тремтливих долонь тільки подув летючий торкнувся [18]».

Її участь схожа на долю античного героя: «Sleep-heavy, turning, / my eyes open, I find you do not follow». Вона знову і знову втрачає матір, зробивши тільки порух у ліжку. Простори реального та нереального взаємодіють між собою. Рух у фізичному світі впливає на світ трансцендентний. Наташа Третевей опиняється у власному безконечному Пеклі з постійними кружляннями по колу від зустрічі до прощання: «Again and again, this constant forsaking».

Трагізм цього замкненого простору сну, сповненого надлюдської втрати, що раз по разу рве душу поетки, підсилюється формою паліндрома. Н. Третевей змальовує зворотній шлях у просторі сну: від прощання крізь порух та відриті очі зранку до сну, у якому загиблі оживають. Від місця воскресіння у просторі «зараз» до передчуття смерті неминучого простору «завтра». Від Еребу, в'язниці спогадів, крізь ущелини снів, до реальної смерті у світі живих. І якщо пекло Данте мало дев'ять кіл, то Пекло Третевей – одне замкнене коло, таке собі вічне болюче колесо сансари. Це біль, від якого сховатися нереально. Нездатність втекти від самої себе, відсутність простору для втечі підкріплюється вживанням дієслів у часі Present Simple: «I find», «you do not follow»; «you live», «I try»; «I keep», «I make». У минулому часі – факт смерті матері та констатація дитячого сну; відправна точна і у просторі емоцій та причина циклічного повернення спогадів («I was asleep while you were dying»). У майбутньому часі – незаперечний факт смерті у просторі реальності «завтра» («You'll be dead again tomorrow»).

Шона Н. Меєрз-Ернст звернула увагу на те, що кожна з шести строф, які складається з трьох рядків, закінчується морфемою «ing»: *my waking, try taking, constant forsaking*. Тут використання мисткинею герундія зближає його за відчуттям з часом Present Continuous. І теперішня мить для поетки переростає у вічність. Це підсилюється обрамленням вірша: перший та останній рядки сповнені скорботи від власного безсилля та неминучості події («I was asleep while you were dying»).

Та паліндром розширює можливості авторки у конструювання простору. Гра з розділовими знаками дозволяє Наташі Третвей показати інше трактування того, що відбувається з нею упродовж довгих років на межі сну та реальності. Вона змінює не лише простір, але й час. На початку речення не обтяжені комами, але далі розділові знаки додають тривожності через темп прочитання, уривчастість думки. Читач разом з Наташею іде хиткою доріжкою важких спогадів. Дії стають рішучішими: не пустити, намагатися, повернути; наслідки стають категоричними: не слідувати, вмерти... У віддзеркаленні вірша розділові знаки стоять так само, однак уже змушують читача робити паузи, збавлячи темп декламації до кінця твору. Ти разом з авторкою ніби поступово приходиш до тями після важкого, насиченого подіями сну.

У другій частині світ стає іншим. Відкриті очі перестають бути руйнівником примарного світу. Лірична героїня навпаки відверто бачить свою матір, яка з незрозумілих причин не хоче слідувати за нею. Ранок теж набуває інших ознак. Він уже не фінал всьому, а початок. Третевей бачить матір живою у світлі світанку, – вона крутиться у ліжку в обіймах сну. І фраза «But in dreams you live» уже не така й однозначна. На початку вона констатувала зустріч померлої матері та доньки на полях Морфея. Тепер це розуміння того, що жінка часто жила повним життям лише уві сні, де не було ні расової відмінності, ні негараздів з другим чоловіком.

Кардинально протилежні риси з'являються і в Ереба, який, здавалося б, мав бути найстабільнішим простором. У першій частині це розлом між світами, у якому Наташа дивом з усіх сил намагається утримати поруч дорогоцінний образ близької людини (the Erebus I keep you in, still trying / not to let go). І хоча Шона Н. Меєрз-Ернст переконана, що Ереб – це місце зустрічі, де Наташа все ще намагається зустріти тінь померлої, вважаємо, що у другій частині твору – це справжня в'язниця, побудована авторкою для мук привида родительки. Героїня сама розуміє, що завдає болю і собі, і неньці постійним блуканням коридорами пам'яті. Опис гнітючої атмосфери досягається появою нових розділових знаків (ком і тире, які перетворюють прислівник та недоконаний дієприслівник «still trying» (все ще намагаючись) перетворюють на прикметник та дієприкметник). Третевей підтверджує, що тримає матір і власному Еребі нерухомою, стомленою, у тортурах («I keep you in – still, trying»).

Їм ще доведеться зустрітися не раз, аби розв'язати вічну проблему зустрічі й прощання.

Всесвіт поезії Наташі Третевей перебуває у постійному рухові. Навіть коли вона вдається до опису сталих емоцій, моментів із життя, у яких час, здається, завмер, ландшафт поетичного полотна живе і змінюється. Збірки її поезій, якщо розглядати їх як єдину історію, є багатовимірною площиною, у якій декілька просторів перетинаються чи плавно перетікають один в одного. Ліричні герої віршів легко долають відстані у сотні кілометрів, просуваючись швикісними трасами федерального значення, водними шляхами, болотами та пляжами, полями та вулицями міст – і нерідко роблять це паралельно у двох часових просторах. Навколишнє середовище майже повсякчасно сприяє емоційному заглибленню дієвця твору, посиленню його внутрішніх пошуків за рахунок категорій погоди, інтер'єру приміщень та зовнішності. Якщо ж локуси і контрастують з емоціями ліричного героя, то Наташа Третевей робить це навмисне, аби через таку функціональність простору показати важкість прийняття рішення чи сприймання самого себе та ситуації. Унікальним є поєднання Н. Третевей зовнішнього простору з внутрішнім – уміння показати сильне в інтер'єрі будинку та душі у момент описуваної події.

Доробок Н. Третевей, представлений у збірках «Після Катріни» та «Рідна гвардія» показує, що поетка зробила предметний світ союзником у творчому пошукові. І хоча традиційно простір залежить від персонального сприйняття ліричного героя, у віршах Н. Третевей світ американського Півдня існує сам по собі, він цілком самостійний та надзначущий. Герої її творів (вона сама, її пращури, темношкірі американці часів Громадянської війни, расисти та ліберали ХХ століття, американці ХХІ століття) ніколи не діють уповні за межами простору, який їх об'єднує крізь час. Вся подієвість збірок, усі емоції та переживання, усі вчинки людей різних епох мають чіткий географічний

детермінізм. Вони визначаються прив'язаністю до простору узбережжя Міссісіпі та одночасно з цим і визначають долю цих земель.

Висновки. Аналіз літератури виявив, що у зарубіжній науковій думці присутні лише фрагментарні дослідження специфіки творчого слова Наташі Третевей. Літературознавці зосереджували свої пошуки переважно на відображенні поеткою проблем міжнаціональної взаємодії, расизму, на майстерності опису історії США та на розкритті гендерного питання. Осібним предметом дослідження була методика роботи Наташі Третевей з еґо-документами як джерелом її творчого натхнення. Такі публікації майже завжди бодай побіжно торкалися питання конструювання національної пам'яті з урахуванням персонального життєвого досвіду. Зазвичай акцент ставляться на феміністичній концепції, на проблемах расової пам'яті та домашнього насилля. Зауважимо також властиве численним роботам тяжіння до компаративного аналізу творчого доробку Наташі Третевей. У дослідженнях такого ґтибу афро-американська тематика стає предметом для порівняння з іншими етнонаціональними літературними продуктами митців світового та регіонального рівнів.

База дослідження з урахуванням прагматичного підходу до поділу джерел відповідно до їхніх родових ознак дозволяє говорити, що біографічні та літературознавчі студії забезпечені доволі нерівномірно. Наразі неопубліковані матеріали з особистого архіву авторки зберігаються у бібліотеці Університету Еморі і є доступними лише обмеженому колу дослідників. Оприлюднені ж офіційні документи також поки небагатослівні і здебільшого описують життєдіяльність Н. Третевей у зрілий період, особливо з часів її перебування на професорській посаді у вищій школі (M.F.A. University of Massachusetts – Amherst, Emory College) та в офісі поетки-лауреатки США. Сюди ж можемо віднести і офіційні біографії поетки, зосереджені в енциклопедичних виданнях (New Georgia Encyclopedia, Encyclopaedia Britannica) та на веб-сторінках культурно-мистецьких та благодійних фондів (Mississippi Arts Commission, Heinzawards).

Найоб'ємнішими та найглибшими є матеріали з друкованих та електронних періодичних видань. Одні з них носять критичний характер (Kirkus Reviews, Callaloo), інші описовий (Emory Report, The New York Times). Із другої половини 2010-х рр. за змістовим наповненням ним не поступається і аудіовізуальна документалістика, представлена виступами поетки на численних зборах, конференціях, круглих столах. Проливає світло на її творчий та професійний шлях цикл створених нею літературних телепередач. Грунтовними стають численні інтерв'ю Н. Третевей, представлені у всесвітній мережі як у вигляді аудіо записів, так і у вигляді транскриптів. Частково сюди можна віднести і еґо-документи нового зразка: офіційну сторінку Н. Третевей у Twitter (@NTrethewey) та у Facebook (<https://www.facebook.com/natasha.trethewey.3>). Вони комплексні і часто представляють офіційні джерела, передрук з новинних

сайтів, фото з особистого архіву акторки, а також пропонують заглиблюватися у світ коментарів як зі сторони поетки, так і зі сторони суспільства.

Нині важко говорити про формування окремого блоку мемуаристики як джерела з вивчення літературного поступу поетки. З одного боку, її власні спогади розлого представлені у радіозаписах, відповідях на запитання журналістів. Та й сама її творчість глибоко автобіографічна. З іншого боку, у силу об'єктивних причини ще не встиг постати корпус праць, які б акумулювали спомини сучасників про Наташу Третевей.

Вивчення основних віх становлення Наташі Третевей як поетки допомогло виявити вплив її особистісного та професійного формування на специфіку творчості. Вона вся обертається навколо тем, з якими поетка стикалася у час дорослішання, та підштовхують до розв'язання проблем, які ліпили її подобу як громадянки та митця упродовж ХХ–ХХІ століть. Так, перший том її поезії «Домашня робота» (2000 р.) акцентує увагу на місці темношкірої жінки у доміантному булому суспільстві. Успішність образів дозволила поетці отримати поетичну премію Cave Canem Poetry Prize за найкращу першу книгу афро-американського поета. Друга збірка Н. Третвей «Офелія Беллока» (2002 р.), хоч і була натхненна фотографія повій Нового Орлеану, але в осерді має питання життя жінки змішаної раси на межі двох світів: елітного та маргінального, світлошкірого та темношкірого. У своїй роботі «Рідна гвардія» (2006 р.; яка отримала премію Пулітцера) Н. Третвей вшанувала як життя своєї матері, так і забуті долі темношкірих солдатів Союзу, які входили до складу Рідних гвардійців Луїзіани, одного з ранніх афро-американських підрозділів, які воювали в Американській громадянській війні.

У збірці поезій «Рабство» (2012 р.) Н. Третвей продовжує роздуми над поняттями раси та расового змішування, вливаючись у когорту дослідників пост-колоніалізму. Узагальненням досвіду стала її п'ята збірка «Пам'ятник», опублікована у 2018 р. На додаток до поезії Н. Третевей написала і книгу есе «Після Катріни: Роздуми над узбережжям Мексиканської затоки» (2010 р.), описуючи страшні збитки, заподіяні ураганом Катріна у 2005 р. Її остання праця «Меморіал драйв: Мемуари дочки» (2020 р.) є книгою-рефлексією, дискусією із самою собою про життя та смерть матері.

Культурно-історичний та філософський контексти творчості Н. Третевей, що виробилися упродовж її творчого становлення, особливо глибоко проявилися у віршах та коротких есе у збірках «Beyond Katrina» та «Native Guard».

У «Рідній гвардії» гостро стоять питання складності ідентифікації та расової категоризації. Привертає увагу термінологія, що використовується авторкою для позначення інакшості. Постійними є плавні переходи від характеристик «кольоровий» (colored) до «чорний» (black), одночасно з якими акцентується потенційно насильницька форма образи «дворняга» (mongrel).

Між рядками збірки прочитується історія агресивної дегуманізації в США, вгадуються образи вигнанців, яких біла більшість вважала «іншим», ставлячи на маргінес. Наташа Третевей звертається до концепції вигнання через поезію, намагаючись переламати суспільну пам'ять та мораль, що і її довгий час намагалася тримати у суспільстві за «іншу». Таким чином, саме труднощі через ідентичність Наташі Третевей у Сполучених Штатах та лейтмотив суспільного вигнання присутні у різних формах у всіх її роботах.

Книга про історію людей у часи урагану Катріна займає центральне місце у житті поетки. «Після Катріни: медитація на узбережжі затоки Міссісіпі» часто тлумачиться саме як мемуарна література. Причина цього – те, що до складу твору входять вірші, особисті розповіді, листи, історичні нариси та сімейні фотографії. Майже документальні діалоги у збірці не є історією в академічному сенсі. Це не груба праця, написана з використанням методології архівної евристики чи методів історичного аналізу. Але вона спрямовує читача на розуміння про глибини втрат, які зазнали та продовжують зазнавати ті, хто пережив шторм. Текст одночасно і глибоко емоційний та особистий, і гостро політичний.

Та загалом вважаємо, що книгу варто розглядати як художній твір типу *creative non-fiction*. Н. Третевей вправно комбінує твори, у яких особиста пам'ять стає актуальною для розбудови майбутньої усього зруйнованого ураганом узбережжя. Завдяки своїй документальній поезиці саме вона формує орієнтири публічної пам'яті про ураган Катріна як на місцевому, так і на національному рівнях. Це не просто текст, а твір, який функціонує як літературний бунт. Ця справжній політичний акт, який втручається в дискурси, якими починають обростати історії про катастрофу.

Аналіз поетичної мови творів дозволив визначити риси лірики поетеси, охарактеризувавши її лінгвістичний арсенал у конструюванні повсякдення. Серед них активне використання прикметників на позначення кольору, форми та конституції з метою вербальної візуалізації локусів простору («*the charred grass now green again*», «*Here, the dead stand up in stone, white / marble*») та образів людей («*my father's green eyes, / but another hair color – gentleman-preferred, / have-more-fun blond. And with my skin color, like a good tan – an even mix of my parents' – / I could have passed for white*»).

Н. Третевей часто використовує колір не тільки для унаочнення, але і як семіотичний знак. Вона кодує у ньому ставлення та емоції до людини, її раси та статі («*the words that shadow us / in this small Southern town – peckerwood and nigger / lover, half-breed, and zebra – words that take shape / outside us*»). Часто поетка не називає колір напряду, але подає опис інтер'єру чи навколишнього середовища певної пори року, що підштовхує читача до уявлення відтінків відповідно до їхнього природнього стану («*I was born a slave, at harvest time*»).

В описові артефактів з власного минулого та минулого країни Н. Третевей використовує прикметники та іменники з атрибутивним

значенням. Нерідко вона акцентує увагу на специфічних рисах предметів, вдається до метафор, що демонструє винятково її власне сприйняття та неоднозначну оцінку їх та їхньої ролі у долі краю («*magnolias blossoming / like afterthought: each flower / a surrender, white flags draped / among the branches*»).

Візитівка її творчості – це неприхований вияв суб'єктивності. Його видно з опису відчуттів та емоційних станів, що виникають у поетки під час згадування минулого чи роздумів про історію своєї нації.

Подальші розвідки можуть концентруватися навколо різних форм вербального відображення дійсності у творах Наташі Третевай. Серед іншого, багатою є передача нею емоційного стану з використанням дієслів. Плідним буде визначення співвіднесення констатації позитивних на негативних емоцій у поезії авторки. Слід поглибити типологічні характеристики реального, історичного, та сюрреалістичного просторів поезії поетки-лауреатки. На основі цього можна вибудувати систему засобів просторової символіки, якими Н. Третевай послуговувалася під час написання своїх елегійних історичних та ліричних полотно, створювала моральний образ ліричних героїв та формувала власну етичну систему. Використання такого опертя на особистісні історії у ході вивчення повсякдення певної стимулює розвиток внутрішньої та зовнішньої мотивації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Александрович Т. З. Поетика прози Григорія Сковороди: автореферат дис. на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук зі спеціальності 10.01.01 – українська література. Київ, 2007. 20 с.
2. Бахтин. М. М. Вопросы литературы и эстетики. Москва : Художественная литература, 1975. 504 с.
3. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. Москва : «Медиум», 1995. 323 с.
4. Боронь О. В. Поетика простору в творчості Тараса Шевченка: автореферат дис. на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук зі спеціальності 10.01.01 – українська література. Київ, Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка, 2004. 24 с.
5. Брайко О. В. Поетика прози Володимира Винниченка 1900–1910-х років: автореферат дис. на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук зі спеціальності 10.01.01 – українська література. Київ, 2002, 20 с.
6. Гайдаш А. В. Поэзия Роберта Хейдена и / vs. Движение Чёрного Искусства. Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В. Г. Гака: Сборник статей по итогам V международной конференции (25–27 марта 2020 года). Москва : Издательство «Спутник +», 2020. С. 91–97.
7. Гомер (Homeros). Перевод с греческого В. Вересаева. Редакция академика И. И. Толстого. Москва : Гослитиздат, 1953. URL: <https://facetia.ru/node/3390>

8. Гречуха Л. О. В. Берроуз: проблематика та поетика творчості: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філол. наук: 10.01.04 – література зарубіжних країн. Дніпропетровськ: Б.в., 2006. 20 с.
9. Лисий В. В. Проблеми батьків та дітей у поезії Р. Хейдена (на матеріалі «Those Winter Sundays»). URL: <http://ndsif.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/viewFile/56/57>
10. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. Москва : Искусство, 1970. 384 с.
11. Лук'яненко О. В. Поезія Наташі Третевей у сучасному культурологічному дискурсі // Молодий вчений. 2020. №11. С. 110–112.
12. Лук'яненко О. В. Вивчення поетики буденного у творах Наташі Третевей // Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект: Збірник статей і матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 жовтня 2020 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. С. 86–87.
13. Лук'яненко О. В., Денисенко К. О. Громадянська війна у творчості Поета-лауреата США Наташі Третевей // «Наукова дискусія: теорія, практика, інновації»: Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Наукова дискусія: теорія, практика, інновації» (м. Київ, 28–29 серпня 2015 р.) / ГО «Інститут освітньої та молодіжної політики», Науково-навчальний центр прикладної математики НАН України. Київ, ГО ІОМП, 2015. С. 41–44.
14. Лук'яненко О. В., Денисенко К. О. Наташа Третевей: Професійний шлях Поета-лауреата США // Наука України: проблеми сьогодення та перспективи розвитку: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Наука України: проблеми сьогодення та перспективи розвитку» (м. Одеса, 29-30 травня 2015 р.) / ГО «Інститут освітньої та молодіжної політики», Науково-навчальний центр прикладної математики НАН України. Одеса, ГО ІОМП, 2015. С. 91–94.
15. Лук'яненко О. В., Денисенко К. О. Наташа Третевей: становлення поета-лауреата США // Молода наука України. Перспективи та пріоритети розвитку». Матеріали XVII Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної заочної конференції (м. Київ, 24–25 квітня 2015 р.) / ГО «Інститут освітньої та молодіжної політики», Науково-навчальний центр прикладної математики НАН України. Київ, ГО ІОМП, 2015. С. 149–152.
16. Лук'яненко О. В., Денисенко К. О. Специфіка творчості поета-лауреата США Наташі Третевей // Культурні практики як чинник соціокультурної модернізації сучасного українського суспільства: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / за заг. ред. А. І. Литвиненко, Л. М. Кравченко, О. В. Лук'яненка. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2015. С. 103–106.
17. Лук'яненко О. В., Денисенко К. О. Фотографії минулого як джерела творчості Поета-лауреата США Наташі Третевей // Сучасна наука: теорія і практика: Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна наука: теорія і практика» (м. Київ, 26–27 червня 2015 р.) / ГО «Інститут освітньої та молодіжної політики», Науково-навчальний центр прикладної математики НАН України. Київ, ГО ІОМП, 2015. С. 51–54.

18. Овідій Назон, Публій. *Метаморфози*. К. : Дніпро, 1985. 304 с. URL:http://ae-lib.org.ua/texts/ovidius_metamorphoses_ua.htm
19. Постова Н. С. *Поетика романтичного історичного роману: «Собор Паризької Богоматері»*: автореф. дис на здобуття наукового ступеня канд. філол. наук: 10.01.04 – література зарубіжних країн. Донецьк : Б.В., 2002. 20 с.
20. Стороха Б. В. *Сутність художнього експерименту і специфіка поетики конкретної поезії Ернста Яндля* : автореф. дис на здобуття наукового ступеня канд. філол. наук: 10.01.04 – література зарубіжних країн. Київ : Б.В., 2010. 20 с.
21. Фрейд З. *Психопатология обыденной жизни*. Москва : Издательство АСТ, 2009. 256 с.
22. Юнг К. Г. *Архетип и символ*. Москва : Ренессанс, 1991. 300 с.
23. A noteworthy debut by a remarkable young poet. Domestic work by Natasha Trethewey Release date: Sept. 1, 2000. Kirkus Reviews Issue: July 15, 2000. <https://www.kirkusreviews.com/book-reviews/natasha-trethewey/domestic-work/>
24. A working-class dreamscape // Emory Magazine URL: http://www.emory.edu/EMORY_MAGAZINE/winter2002/precis_five.html
25. Acclaim: Honors for Alazraki, Lipstadt, Trethewey and Wagner. http://www.emory.edu/EMORY_REPORT/stories/2011/06/people_acclaim_alazraki_lipstadt_trethewey_wagner.html
26. Acclaim: Honors for Brown, JanMohamed, Emory bioscientists and Trethewey. http://news.emory.edu/stories/2014/02/er_acclaim_brown_janmohamed_trethewey/campus.html
27. Annotating Poems: «Theories of Time and Space» and «Incident». URL: The Derek Project. <https://derekproject.wordpress.com/2012/03/27/annotating-poems-theories-of-time-and-space-and-incident-33-2/>
28. Black Lives Matter. International activist movement. Britannica. URL: <https://www.britannica.com/topic/Black-Lives-Matter>.
29. “Black Lives Matter” spray painted on New Orleans monument. FOX8Live.com. June 29, 2015. URL: <https://www.fox8live.com/story/29430719/black-lives-matter-spray-painted-on-new-orleans-monument/>
30. Buchanan L., Bui Q., and Patel J. K. Black Lives Matter May Be the Largest Movement in U.S. History. The New York Times. 3 July 2020 URL: <https://www.nytimes.com/interactive/2020/07/03/us/george-floyd-protests-crowd-size.html>
31. Campo R. Review of Domestic Work and Bellocq’s Ophelia, by Natasha Trethewey; The Paintings of Our Lives and Days of Wonder, by Grace Schulman. *Prairie Schooner*ll. A. 2003, 181–85.
32. Clark B. Trethewey wins Guggenheim. http://www.emory.edu/EMORY_REPORT/erarchive/2003/May/erMay5/5_4_03guggenheim.html
33. Cordova A. Theories of Time and Space. URL: <https://prezi.com/dv0n3oyj6ken/theories-of-time-and-space/?fallback=1>
34. Creativity Conversation: Natasha Trethewey & Rosemary Magee. URL: <http://creativity.emory.edu/assets/docs/creativity-convo-transcripts/2012/Trethewey-Magee-transcript1012.pdf>

35. Curling Steedly, K. Theories of Time and Space. Thoughts On Going Home. URL: <https://medium.com/@katiecurling/theories-of-time-and-space-5d163af98619>
36. De Cenzo G. "Natasha Trethewey: The Native Guard of Southern History." *South Atlantic Review*, vol. 73, no. 1, 2008, pp. 20–49.
37. Dove R. Introduction. *Domestic Work. Natasha Trethewey*. Saint Paul, MN: Graywolf, 2000. xi-xii
38. Emory Poet Trethewey Wins 2007 Pulitzer Prize // Emory University news center. URL: <http://www.emory.edu/news/Releases/Trethewey1176842239.html>
39. Emory University Creativity Conversations Dorothy Allison, Natasha Trethewey and Michael Elliott April 15, 2008. URL: http://creativity.emory.edu/assets/docs/creativity-convo-transcripts/2008/Allison_Trethewey_Elliott_transcript.pdf
40. Emory University Creativity Conversations with Steve Everett, Natasha Trethewey and Rosemary Magee. November 5, 2008. URL: http://creativity.emory.edu/assets/docs/creativity-convo-transcripts/2008/Everett_Trethewey_transcript.pdf
41. Ford, S. G. *Haunted Property: Slavery and the Gothic*. University Press of Mississippi, 2020. JSTOR, www.jstor.org/stable/j.ctv1595mnz.
42. Forgotten No More: Associate Professor Natasha Trethewey wins a Pulitzer for poetry about the hidden history of the Deep South // Emory Magazine. URL: http://www.emory.edu/EMORY_MAGAZINE/spring2007/ofnote_trethewey.htm
43. Gulfport, Mississippi, United States. *Encyclopaedia Britannica*. URL: <https://www.britannica.com/place/Gulfport>
44. Hall J. W. «I shirk not»: Domestic Labor, Sex Work, and Warfare in the Poetry of Natasha Trethewey. *The Mississippi Quarterly*, Spring 2009, Vol. 62, No. 2, Special Section on Katherine Anne Porter (Spring 2009), Pp. 265–280.
45. Honors for Douglas, Patberg, Trethewey and Young. http://news.emory.edu/stories/2013/01/er_acclaim_douglas_patberg_trethewey_young/campus.html
46. Jones S. Pulitzer winners' stories part of larger fabric // Emory Report. URL: http://www.emory.edu/EMORY_REPORT/erarchive/2008/March/March31/TellOurStories.htm
47. Justice E. American Academy elects Emory's Trethewey. http://news.emory.edu/stories/2013/04/upress_trethewey_named_to_aaas/campus.html
48. Justice E. Emory's Trethewey explores power of words to move a nation // Emory University news center. URL: http://news.emory.edu/stories/2014/04/er_take_note_trethewey_pbs_newshour/campus.html
49. Justice E. Emory's Trethewey named U.S. Poet Laureate // Emory University news center. URL: http://news.emory.edu/stories/2012/06/upress_natasha_trethewey_us_laureate/campus.html
50. Justice E. Emory's Trethewey on PBS NewsHour. http://news.emory.edu/stories/2013/09/upress_trethewey_on_pbs_newshour/campus.html
51. Justice E. Trethewey appointed to second term as U.S. Poet Laureate. http://news.emory.edu/stories/2013/06/upress_trethewey_laureate_reappointment/campus.html
52. Justice E. Trethewey opens world of poetry to Emory students. http://news.emory.edu/stories/2012/09/upress_video_trethewey_laureate/campus.html

53. Kin L. U.S. Poet Laureate and singer combine creative talents. http://news.emory.edu/stories/2013/01/er_chamber_music_concert/campus.html
54. Lillian Smith Book Awards // Southern Changes. The Journal of the Southern Regional Council, 1978-2003. URL: http://beck.library.emory.edu/southernchanges/article.php?id=sc24-1-2_007
55. McGavin M. Trethewey's Civil War poem inspires display // Emory University news center. URL: http://news.emory.edu/stories/2014/02/er_marbl_trethewey_exhibit/campus.html
56. McGrath, C. New Laureate Looks Deep Into Memory // The New York Times 6, June, 2012. URL: http://www.nytimes.com/2012/06/07/books/natasha-trethewey-is-named-poet-laureate.html?_r=2&src=ISMR_AP_LO_MST_FB
57. Meers-Ernst, Shawna N. Dreams of Reconciliation in Native Guard, // Papers & Publications: Interdisciplinary Journal of Undergraduate Research: 2014. Vol. 3, Article 4. URL: <http://digitalcommons.northgeorgia.edu/papersandpubs/vol3/iss1/4>
58. Miller-Haughton R. Re-Calling the Past: Poetry as Preservation of Black Female Histories // Scripps Senior Theses. 2017. 1005. http://scholarship.claremont.edu/scripps_theses/1005
59. Mississippi Has New Poet Laureate // Mississippi Arts Commission. URL: <http://www.arts.state.ms.us/news/PoetLaureatetrethewey.php>
60. Mohrman Ch. An Introduction to Mississippi Mainland Natural Beaches URL: http://grandbaynerr.org/wp-content/uploads/2014/01/8-Mohrman_Natural-Beaches1.pdf
61. Natasha D. Trethewey, Jill Petty. An Interview with Natasha Trethewey. Callaloo. Johns Hopkins University Press. Volume 19, Number 2, Spring 1996. pp. 364–375.
62. Natasha Trethewey. // Портал «Сучасні американські поети» URL: <http://www.modernamericanpoetry.org/poet/natasha-trethewey>
63. Natasha Trethewey – Beyond Katrina: A Meditation on the Mississippi Gulf Coast // The Derek Project. URL: <https://derekproject.wordpress.com/2012/03/23/natasha-trethewey-beyond-katrina-a-meditation-on-the-mississippi-gulf-coast/>
64. Natasha Trethewey. URL: http://news.emory.edu/tags/topic/natasha_trethewey/
65. Natasha Trethewey Gives Free Reading at Emory. URL: <http://shared.web.emory.edu/emory/news/releases/2011/10/natasha-trethewey-gives-free-reading-at-emory.html#.VRqgBfysVZ8>
66. Natasha Trethewey On Whitman, Civil War Memory, and My South. Virginia Quarterly Review 8.2 (20005) 50–65.
67. Natasha Trethewey papers // Emory libraries and information technologies URL: <http://findingaids.library.emory.edu/documents/trethewey1272/#dsc>
68. Natasha Trethewey: If My Mom Could See Us Now // NPR Books. URL: <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=99474984>
69. On PBS: Trethewey talks with poets in prison http://news.emory.edu/stories/2014/03/er_take_note_trethewey_pbs_newshour/campus.html?utm_source=ebulletin&utm_medium=email&utm_campaign=EmoryReport_EB_031314
70. Parvin P. Paige. Poetic Justice // Emory women center. URL: http://womenscenter.emory.edu/online_magazine/SPRING11_Womens_News_and_Narratives/poetic_justice.html

71. Poem of the Day: «Theories of Time and Space» by Natasha Trethewey // Songs of Eretz Poetry Review. URL: <http://www.songsoferetz.com/2014/05/poem-of-day-theories-of-time-and-space.html>
72. Poet Natasha Trethewey, Hymning the Native Guard // Офіційний сайт NPR Books. URL: <http://www.npr.org/2007/07/16/12003278/poet-natasha-trethewey-hymning-the-native-guard>
73. Poets, musicians to give ‘A Tribute to Seamus Heaney in Poetry and Song // http://news.emory.edu/stories/2014/09/upress_heaney_tribute_event/
74. Prize-Winning Poet Natasha Trethewey Delivers Sheth Lecture // The Emeritus. Volume 9, Issue 1. Spring/Summer 2009. URL: http://www.emory.edu/emergitus/documents/newsletters/Spring_Summer_2009.pdf
75. Pulitzer Prize Winner Trethewey Discusses Poetry Collection // PBS Online News Hour. April 25, 2007. URL: http://www.pbs.org/newshour/bb/entertainment-jan-june07-trethewey_04-25/
76. Ramsey, William M. “Terrance Hayes and Natasha Trethewey: Contemporary Black Chroniclers of the Imagined South.” *The Southern Literary Journal*, vol. 44, no. 2, 2012, pp. 122–135. JSTOR, www.jstor.org/stable/24389013. Accessed 21 Nov. 202
77. R Angus, E. Trethewey’s Ophelia // Emory Report. URL: http://www.emory.edu/EMORY_REPORT/erarchive/2002/October/erOct.7/10_07_02profile.html
78. Robert E. Lee monument in Va. vandalized with «black lives matter». ABS. Eyewitness News. Wednesday, July 1, 2015. URL: <https://abc7chicago.com/news/robert-e-lee-monument-in-va-vandalized-with-black-lives-matter/820850/>
79. Rowell Ch. H., Trethewey N. D. Inscriptive Restorations: An Interview with Natasha Trethewey. *Callaloo*. Johns Hopkins University Press, Volume 27, Number 4, Fall 2004, P.1027 pp. 1022-1034.
80. Russell R. R. «The Black and Green Atlantic: Violence, History, and Memory in Natasha Trethewey’s ‘South’ and Seamus Heaney’s ‘North.» *The Southern Literary Journal*, vol. 46, no. 2, 2014, pp. 155–172.
81. Second Louisiana Native Guard. URL: <https://www.nps.gov/articles/21a-guard.htm>
82. Shippers, C. Natasha Trethewey. *Native Guard // Prairie Schooner*, vol. 80, no. 4, 2006, p. 199.
83. Soundbites // Emory Report URL: http://www.emory.edu/EMORY_REPORT/erarchive/2008/November/Nov10/Soundbites.htm
84. Sperry, A., Goad, J. North and South: Photographic Mediation in the Work of Seamus Heaney and Natasha. Trethewey // *Irish Studies South*: 2016. Iss. 2, Article 6. URL: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/iss/vol1/iss2/6>
85. T. Theories of Time and Space by Natasha Trethewey. April 29, 2016. URL: <https://readalittlepoetry.wordpress.com/2016/04/29/theories-of-time-and-space-by-natasha-trethewey/>
86. Terrazas, M. Native Guard more than just a book for Trethewey // Emory Report URL до статті: http://www.emory.edu/EMORY_REPORT/erarchive/2006/April/April%2024/NativeGaurd.htm
87. The Heinz Award – 22 – Natasha Trethewey. URL: <http://www.heinzawards.net/recipients/natasha-trethewey>
88. Trethewey explores poetry as ‘alternative medicine’ // http://news.emory.edu/stories/2014/01/er_take_note_poetry_as_alt_medicine/campus.html

89. Trethewey N. *Domestic Work: Poems*. Minneapolis: Graywolf Press, 2000, 58 p.
90. Trethewey N. *Elegy for the Native Guards*. URL: <http://www.southernspaces.org/2005/elegy-native-guards>
91. Trethewey N. *Theories of Time and Space*. URL: <http://www.southernspaces.org/2005/theories-time-and-space>
92. Trethewey Named Ga. Woman of the Year. URL: http://www.emory.edu/news/Releases/Trethewey_award1217347419.html
93. Trethewey Natasha. *Amateur Fighter*. URL: <https://www.thefreelibrary.com/Amateur+fighter.-a020574234>
94. Trethewey, N. D. *Native Guard*. New York. A Mariner Book. Houghton Mifflin Company, 2007. P.14–15.
95. Trethewey, Natasha. *Black and White. Reflections on the Inauguration of President Barack Obama* // *Emory Magazine*. URL: http://www.emory.edu/EMORY_MAGAZINE/2009/spring/coda1.html
96. Trethewey's 'Native Guard' to debut at the Alliance Theatre // *Emory University news center* URL: http://news.emory.edu/stories/2014/08/er_take_note_native_guard_play/campus.html
97. Urquhart K. Trethewey wins Pulitzer Prize for poetry // *Emory Report*. URL: http://www.emory.edu/EMORY_REPORT/erarchive/2007/April/April%2023/trethewey.htm
98. Valenzuela-Mendoza, Eloisa. «Tending to the past»: the historical poetics of Joy Harjo and Natasha Trethewey. PhD (Doctor of Philosophy) thesis, University of Iowa, 2014. URL: <https://doi.org/10.17077/etd.7zvqq7li>
99. W. Ralph Eubanks discusses Trethewey's 'Beyond Katrina' URL: <https://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=99474984>
100. Wilson M., Natasha Trethewey // *New Georgia Encyclopedia – Arts & Culture – Literature*. URL: <http://www.georgiaencyclopedia.org/articles/arts-culture/natasha-trethewey-b-1966>
101. WLOX. *Ship Island Still Recovering From Katrina* March 13, 2008. URL: <https://www.wlox.com/story/8012861/ship-island-still-recovering-from-katrina/>
102. *Women's History Month Spotlight: U.S. Poets Laureate* // *Poets.org*. URL: <https://poets.org/womens-history-month-spotlight-us-poets-laureate>

§ 2.5. АВТОРСЬКИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ КЕЙС «ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ» ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Олександр Москаленко

Нині світова освітянська спільнота стикається з можливостями та викликами, спричиненими цифровою трансформацією, і все частіше звертається до цифрових технологій для пошуку нових способів, механізмів модернізації, оптимізації навчання та викладання. Погляд освітян різних країн світу звернено на Інтернет та відкриті освітні практики як засіб подолання обмеженої спроможності систем освіти задля формування життєвих та професійних компетентностей, а також на розширення можливостей дисемінації педагогічного досвіду у площині цифровізації освіти серед педагогів.

Вивчення вітчизняної та світової практики формування цифрової компетентності педагогів, висвітленої у працях науковців (В. Балюк (2019, 2020), Дж. Бартоломі (Bartolomé, 2019), Р. Вуорікарі (Vuorikari, 2019), Н. Кононец (2019, 2020), І. Малицька (2018), С. Новописьменний (2020), О. Овчарук (2019), С. Сентіно (Senteno, 2019), О. Струтинська (2020) та ін.), а також аналіз середовища Всесвітньої мережі й контенту освітніх сайтів, слугує підставою до висновку, що цей процес, зазвичай, здійснюється у межах відповідного курсу (насамперед, онлайн-курсу).

У аналізованому аспекті варто апелювати до досліджень вище згаданих науковців, адже їхня успішна практика дає нам орієнтир для удосконалення змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів математики, насамперед, це стосується освітніх програм «Середня освіта (Математика)», «Середня освіта (Математика й фізика)», «Середня освіта (Математика й економіка)», де досить низький відсоток дисциплін комп'ютерного циклу, шляхом введення *авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики»*.

Ми свідомо відходимо від практики запровадження спецкурсу, адже його запровадження пов'язано з певними організаційно-управлінськими складнощами (гарант освітньої програми не погоджується на введення нового освітнього компонента, студенти не бажають відвідувати спецкурс у позаурочний вільний час тощо). Відтак, ми ставимо за мету уникнути таких складнощів. Разом із тим, залучення студентів до виконання завдань з професійного кейсу можна здійснити наскрізно під час вивчення різних дисциплін освітньої програми.

Вочевидь, такий шлях вирішення означених труднощів актуалізує реалізацію *інтегративного підходу* під час імплементації другої дидактичної умови.

Для глибинного осмислення порушеної проблеми важливе значення мають положення щодо реалізації інтегративного підходу в освіті, які детально висвітлені в працях О. Антонової (2017), О. Ващук (2017), Т. Засекіної (2020), О. Лавнікова (2020), А. Лесик (2020) та інших науковців, детальний аналіз яких слугував підставою до висновку, що інтегративний підхід під час удосконалення змісту професійно-педагогічної підготовки засобами авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики» передбачає поєднання способів і прийомів конструювання змісту навчання майбутніх учителів математики, котрі підпорядковані розв'язанню системи внутрішньо- і міждисциплінарних проблем формування їх цифрової компетентності.

Цей підхід передбачає побудову змісту авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики» у вигляді дидактичної моделі, що розробляється через обґрунтоване поєднання елементів знань із різних дисциплін освітньої програми і реалізується шляхом використання інтегрованих форм та методів організації навчання під час виконання завдань – кейсів.

Інтегративний підхід передбачає розробку методів діяльності майбутніх учителів математики, конструювання кейсів, та процес їх створення на підставі об'єднання в єдине ціле системи знань з різноманітних дисциплін освітньої програми із системою знань у галузі цифрових технологій, які є основними для успішного здійснення майбутньої професійно-педагогічної діяльності вчителя математики; знань прийомів та способів навчання математики з використанням усіх доступних для учителя й учнів цифрових технологій та інтернет-сервісів; знань методик та засобів організації цифровізованого освітнього процесу.

Відповідно до результатів дослідження Т. Засекіної (2020), можемо виокремити функції, які виконує інтегративний підхід під час розробки авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики»:

- *світоглядна функція*, яка забезпечує для майбутніх учителів математики складник наукового пізнання у царині цифрового соціуму;
- *систематизуюча функція*, яка забезпечує створення певної системи знань у змісті авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики»;
- *організаційно-методична функція*, яка вирішує проблему пошуку організаційних форм навчання та методів навчання майбутніх учителів математики, котрі працюватимуть над кейсами.

Таким чином, основу реалізації другої дидактичної умови складає *кейс-технологія*. З'ясуванню її суті присвятили свої праці А. Віневська (2015), Г. Балакірева (2015), В. Далінгер (2015), Е. Михайлова (1999) та інші науковці.

Методика впровадження кейс-технології стосується декількох аспектів діяльності, а саме: *дослідницького, дидактичного, комунікаційного та прикладного*.

Дослідницький аспект. Кейс-стаді дозволяє проводити глибоке, детальне дослідження об'єкта, який має чіткі часові та просторові межі, вивчення його унікальної структури, прихованих механізмів його функціонування, сукупності взаємозв'язків як системи або динаміку його розвитку. Результати такого дослідження зазвичай мають прикладний характер як рекомендації відносно даного феномена, а також інших об'єктів, що відносяться до того ж класу і знаходяться в аналогічних умовах. Перспективним є застосування дослідницької стратегії вивчення кейсів з метою розв'язання пояснювальних дослідницьких задач (відповіді на запитання: «як?» та «чому?») в ситуації фокусування на сучасних одиницях аналізу, які неможливо контролювати.

Дидактичний аспект. Це метод конкретних ситуацій, метод ситуаційного аналізу, технологія навчання, яка використовує опис реальних економічних, соціальних і бізнес-ситуацій. Особи, які навчаються, повинні проаналізувати ситуацію, розібратися в сутності проблем, передбачити можливі рішення і обрати кращі з них. Такі кейси базуються на реальному фактичному матеріалі або ж наближенні до реальної ситуації.

Комунікаційний аспект. Слухачам надаються описи певної ситуації, з якою стикається реальна організація в своїй діяльності, для того щоб ознайомитися з проблемою і відшукати її рішення самостійно або в процесі колективного обговорення. Для досягнення цілей предметного навчання в системах загальної, початкової і середньої професійної освіти, вищої освіти найбільш придатні міні-кейси, які використовуються в сполученні з іншими методами та педагогічними технологіями.

Прикладний аспект. Сучасні освітні менеджери використовують цей підхід в співбесідах при прийомі на роботу. Наші випускники повинні бути озброєні навичками роботи з такими методиками, щоб достойно виглядати у боротьбі за бажане робоче місце. Застосовування методики дозволяє вже на ранній стадії виявити у кандидатів здібності до аналізу і синтезу, вміння чітко і структурно формулювати свої думки (Іванов, Мостенська, Федулова, Рибачук-Ярова, 2012).

Зважаючи на висновки наукових досліджень у галузі застосування кейс-технології у вищій педагогічній школі, маємо змогу схарактеризувати її суть під час реалізації авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики». Так, етапами кейс-технології у контексті нашого дослідження виокремлюємо такі п'ять етапів (*рис. 1*):

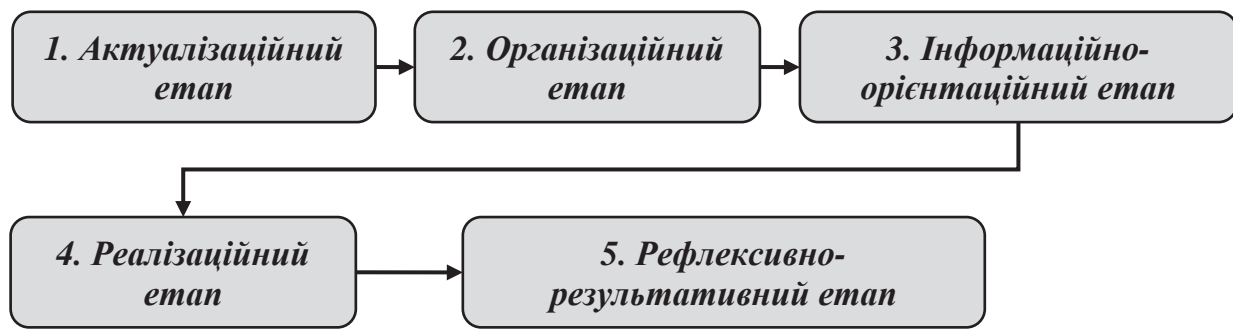


Рис. 1. Етапи кейс-технології

1. Aktualizatsiyniy etap – викладач чи викладачі, які будуть залучені до реалізації авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики», керують обговоренням завдання чи дидактичної проблеми, описаної у конкретному кейсі. Окреслюються загальна мета кейсу, очікувані результати, форма представлення вирішення завдання (доповідь, презентація, відеоролик, педагогічне есе з викладеними думками чи позиціями, які відбивають шляхи вирішення проблеми тощо).

2. Organizatsiyniy etap – викладач чи викладачі, які будуть залучені до реалізації авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики», організують самостійну роботу студентів-математиків над завданням кейсу в змодельованій дидактичній ситуації вчителя математики, котра потребує використання цифрових технологій. Це уможливить об'єднати теоретичну підготовку (знання) в галузі цифрових освітніх технологій та практичні уміння й навички, застосувати теоретичні знання до вирішення дидактичних ситуацій, які можуть виникати у реальній професійній діяльності шкільного вчителя математики (реалізація компетентнісного, проблемно-орієнтованого, рефлексивного та результативного підходів).

3. Informatsiyno-orientsatsiyniy etap передбачає ознайомлення студентів зі змістом кейсу, який складають ретельно відібрані інформаційні та дидактичні матеріали, зазвичай, у цифровому виді (комп'ютерна графіка, відео, аудіо, будь-які матеріали для візуалізації проблеми чи завдання), хоча можуть бути й запропоновані друковані матеріали з підручників, навчально-методичних посібників, монографій, статей та інших науково-педагогічних праць учених, які відповідають тематиці кейсу тощо. Задля накопичення інформаційних матеріалів для кейсу доцільним буде використання Інтернет-сервісів та соціальних мереж, наприклад, YouTube, Instagram, TikTok. Також у середовищі відеохостингу YouTube, як і серед влогів учителів математики, можна знайти величезну кількість відеоінформації, яку можна закласти в кейс будь-якої тематики.

4. Realizatsiyniy etap передбачає застосування сукупності інтерактивних методів, які складають суть кейс-технології. На засадах

інтегративного підходу, ця суть відбивається у побудові складної методики навчання, до якої інтегровані такі методи, як-от: мозковий штурм, проблемний метод, SWOT-аналіз, інтерактивна дискусія, шкала думок, уявний експеримент, ігрові методи, «Коло ідей», «Мікрофон», моделювання, «Карусель», «Акваріум», навчаючи – учусь, пошук рішення та будь-який з інших методів, якому притаманна інтерактивність.

5. *Рефлексивно-результативний етап* передбачає презентацію результату роботи над кейсом, котрий має бути у форматі сформульованого практичного рішення дидактичної проблеми чи ситуації, глибинний аналіз отриманого результату на основі педагогічної рефлексії. У ході презентації результату дидактично виправданим буде провести обговорення разом з іншими студентами та викладачами, які зможуть оцінити запропоновані алгоритми вирішення дидактичної проблеми чи ситуації, яка можлива під час реального освітнього процесу, знайти найкращий варіант у контексті доцільності застосування тих чи інших цифрових технологій.

Така етапність може визначатися як провідна ідея удосконалення змісту професійно-педагогічної підготовки засобами авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики», отже інтегративний підхід має бути провідним і взаємопов'язаним із компетентнісним, студентоцентрованим, проблемно-орієнтованим, рефлексивним та результативним підходами.

Ключовими принципами, на яких базується розробка змісту авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики», є принципи *інтерактивності, усвідомленої перспективи та генерації інновацій*.

Принцип інтерактивності у процесі розробки змісту авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики» передбачає орієнтацію на такі завдання до кейсів, які б вимагали застосування інтерактивних методів навчання. Як зазначалося вище, на цьому й базується кейс-технологія, адже суть її реалізаційного етапу складають саме такі технології.

Ми підтримуємо позицію тих науковців, які вважають, що цей принцип полягає у тому, що успішність процесу навчання відбувається лише завдяки постійній, активній взаємодії всіх студентів та викладачів у ЗВО (Волкова, 2018). Продовжуючи думку вчених, зазначимо, що реалізація змісту авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики» буде успішною лише за комфортних умов співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), коли і майбутній вчитель математики, і викладач є рівноправними суб'єктами процесу навчання, разом працюють над вирішенням дидактичного завдання чи проблеми, разом вивчають нові цифрові технології, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і реалізують. При цьому, студент позиціонує себе уже як вчитель математики, що дуже

важливо при роботі над кейсовими завданнями.

Принцип інтерактивності у процесі розробки змісту авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики» визначає домінуючим методом *метод аналізу кейсів*.

Основними вимогами до кейсів є:

- достатність даних для аналізу ситуації і прийняття рішення;
- можливість внесення додаткових даних в умови, що призводять до зміни стратегічних і тактичних рішень;
- багатоваріантність досягнення поставлених цілей;
- обґрунтований вибір дисципліни або групи дисциплін, в яких доцільно використовувати кейс-стаді.

Підкреслимо, що педагогічна цінність кейс-методу полягає в тому, що у процесі навчання інтенсивно розвиваються особистісні та професійні здібності, формуються практичні наступні навички та вміння:

- аналітичні (вміння відрізнити дані від інформації, класифікувати, виділяти суттєву та несуттєву інформацію, аналізувати, представляти та добувати її, знаходити пропуски інформації і вміння відновлювати їх);
- творчі (знаходити кілька рішень та вибирати оптимальні для відповідної ситуації);
- комунікативні (уміння вести дискусію, переконувати оточуючих, захищати власну точку зору, переконувати опонентів, складати короткий, переконливий звіт);
- соціальні (оцінювати поведінку людей, удосконалювати вміння слухати, підтримувати в дискусії чи аргументувати протилежну думку).

Робота над кейсом передбачає: розбір конкретної ситуації з певного сценарію, який включає самостійну роботу; «мозковий штурм» в мережах малої групи; публічний виступ із представленням та захистом запропонованого рішення; контрольне опитування учасників на предмет знання фактів кейсу, що розбирається.

На етапі розробки завдань до кейсу викладач має орієнтуватися на прояв різних видів аналітичної діяльності студентів, які детально схарактеризувала Н. Волкова (2018). Вочевидь, маємо можливість представити характеристики методу аналізу кейсів за допомогою *рисунку 2*.

Принцип усвідомленої перспективи у процесі розробки змісту авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики» потребує підбору таких завдань для кейсів, які сприятимуть глибокому розумінню майбутніми вчителями математики близьких, середніх та далеких перспектив у використанні цифрових технологій для навчання та викладання математики (В. Балюк, Н. Кононец, Н. Мирна та ін.).

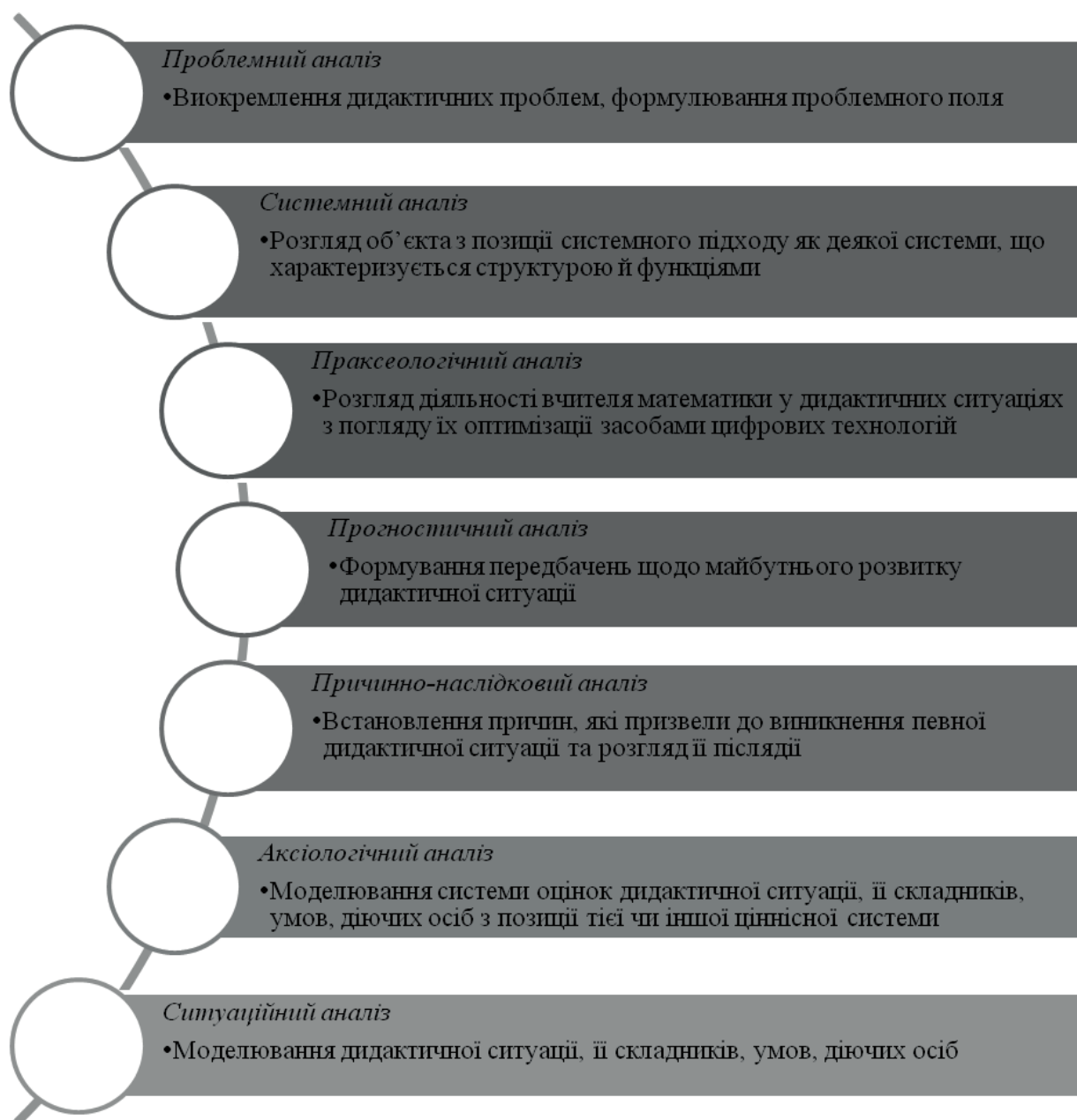


Рис. 2. Ключові характеристики методу аналізу кейсів

При реалізації цього принципу кожен майбутній вчитель математики має усвідомлювати: програму власної діяльності у межах роботи над завданнями кожного кейсу; дидактичну мету кейсу; значущий для нього очікуваний результат від застосування цифрових технологій при вирішенні дидактичних ситуацій чи проблем; необхідність застосовування здобутих знань у галузі цифрових освітніх технологій у майбутній професійно-педагогічній діяльності шкільного вчителя математики; необхідність професійного розвитку засобами цифрових технологій для досягнення успіху у професії.

Реалізувати цей принцип, на нашу думку, доволі просто, якщо викладач на початку впровадження авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики», наведе простий приклад: звичайні уміння створити презентацію у Power Point, Canva, Prezi, Google Презентаціях, проводити обчислення в Excel, знімання та монтування відеороликів тощо у далекій перспективі – це застосування набутої цифрової компетентності у майбутній роботі вчителя математики: створення дидактичного забезпечення для уроку, який буде цікавим та результативним для своїх учнів.

Принцип генерації інновацій у процесі розробки змісту авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики» забезпечує проєктування загальної мети – кожне рішення дидактичного завдання кейсу має базуватися на інноваційних ідеях застосування цифрових технологій у навчанні та викладанні математики. Генерація інновацій, тобто уміння генерувати нові ідеї у провадженні дидактичного процесу з використанням цифрових технологій має стати результатом діяльності кожного майбутнього вчителя математики.

Цей принцип передбачає реалізацію проблемно-орієнтованого підходу у змісті завдань для кейсів, що реалізує генерацію інновацій викладачами-новаторами – науково-педагогічними кадрами ЗВО, які зорієнтовані на інноваційність у своїй викладацькій роботі, націлені на формування у майбутніх учителів математики творчого мислення, вміння висловлювати нові ідеї, нестандартно й оригінально думати і діяти з використанням цифрових технологій, володіти аналітичними вміннями, що в сукупності підготує студентів до інноваційної професійно-педагогічної діяльності шкільного вчителя математики, виробить у них здатність не тільки адаптуватися до невизначених умов (що вимагає інтегральна компетентність у кожній освітній програмі), але й активно їх перетворювати, тобто забезпечить формування готовності до майбутньої професійної діяльності та використовувати цифрові технології.

Ми переконані, що реалізувати цей принцип у процесі розробки змісту авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики» можливо й за умови залучення до підбору завдань шкільних учителів математики, вчителів-новаторів, які активно розробляють власні методики та цифрові освітні ресурси. Їх досвід та бачення провадження цифровізованого процесу навчання математики може бути відображений у змісті кейсів, що посилять їх практичну орієнтованість.

Представлений розгляд суті принципу генерації інновацій підтверджується позицією Н. Кононец, який відзначив, що інноваційність у діяльності вчителя – це, насамперед, відкритість власного досвіду для іншого педагога й можливість почерпнути його досвід для свого професійного розвитку й генерації педагогічних ідей. На думку вченої, принцип генерації інновацій передбачає співробітництво і співтворчість педагогів, діалог, активну творчу позицію, відкритість педагога своїм учням та освітянській спільноті (Кононец, 2016).

Розглянута у першому розділі дисертації сукупність методологічних підходів дає змогу об'єктивно схарактеризувати навчальну взаємодію викладача і студентів-майбутніх учителів математики під час реалізації авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики» як цілісне явище з урахуванням інтегративного підходу. Але забезпечити здатність детермінувати якісний навчальний результат покликана й система **дидактичних принципів** – загальних нормативних положень, на яких вона повинна ґрунтуватися. Відтак, наведемо трактування суті цих принципів у контексті нашого дослідження.

Принцип науковості навчання під час розробки змісту та подальшої реалізації авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики» зорієнтовує на: виклад об'єктивних наукових фактів у галузі цифрових технологій, розкриття внутрішніх зв'язків і відношень між поняттями; включення до матеріалів кейсів наукових публікацій вітчизняних та зарубіжних авторів, з якими варто ознайомити студентів; включення завдань науково-дослідницького характеру; демонстрацію за допомогою інформаційних матеріалів кейсів перспектив розвитку цифрових технологій в освіті, зокрема, під час навчання та викладання математики; пов'язування знань у галузі цифрових технологій з життям, розкривати роль цифрових технологій для практики шкільного вчителя математики, якому доводиться працювати в цифровізованому освітньому середовищі. Реалізувати цей принцип покликані завдання для студентів такого типу: підготуватися до участі у науково-практичній конференції (чи інтернет-конференції), написати доповідь, тези на конференції, підготувати та провести інтернет-конференцію на кафедрі, на рівні ЗВО, ініціювати міжвузівську конференцію й взяти участь в її організації, загальна тематика якої лежить у площині теоретико-методологічних та практичних засад застосування цифрових технологій у навчанні математики тощо.

Принцип зв'язку теорії з практикою під час розробки змісту та подальшої реалізації авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики» зорієнтовує при підборі завдань для кейсів на максимальну реалістичність дидактичних ситуацій шкільного вчителя математики, який має продемонструвати свою здатність дидактично виправдано підібрати й застосувати цифрові технології, прикладні програмні додатки, інтернет-сервіси. Реалізувати цей принцип, який тісно пов'язаний із принципом науковості, можливо за допомогою консультацій зі шкільними вчителями математики, які можуть надати реальні приклади зі своєї роботи. Також можливим є використання матеріалів з блогів вчителів математики, тематично-професійних освітянських груп у соціальних мережах, відеоуроків, які можна знайти YouTube тощо. У такий спосіб можливим буде поєднати ключові елементи єдиного процесу пізнання реальної професійно-педагогічної дійсності шкільного вчителя-математика, а отже, кожен студент, який працюватиме над

завданнями кейсу, зможе засвоїти не лише визначений об'єм теоретичного матеріалу з дисциплін освітньої програми, але й оволодіти способами, прийомами його поєднання з цифровими технологіями і застосувати на практиці.

Кожна із проблем ситуацій, які розглядаються в кейсі, має відповідати наступним умовам. Кейси повинні бути:

- реалістичними, проте не обтяжені деталями;
- пов'язані з матеріалом, що вивчається;
- пропонувати розгляд робочих ситуацій, з якими, стикаються працівники в конкретних умовах;
- пропонувати множинність розв'язків;
- вдосконалювати майстерність студентів у вирішенні проблем;
- вдосконалювати практичні навички;
- спрямовувати на пошук відповідних шляхів вирішення проблеми;
- навчати можливій реакції на різноманітні ситуації;
- потребувати використання специфічних інструментів та понять.

Якісним вважається кейс, який відповідає наступним характеристикам: вміло сформульованою історією, стосуватися важливої проблеми, описувати драматичну ситуацію з прийняттям критичного рішення, містити конкретні порівняння, надавати можливість для узагальнення висновків, мати центрального героя, давати змогу оцінити ефективність вже прийнятих раніше рішень, бути оптимальним за розміром, містити оптимальний обсяг інформації, мати багатоваріантність вирішення проблеми, забезпечувати зацікавленість аудиторії при вирішенні поставленого завдання, стимулювати до роботи в групах, вчити командній роботі, формувати лідерські якості, формувати здатність використовувати сучасні цифрові технології.

Принцип систематичності та послідовності навчання під час розробки змісту та подальшої реалізації авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики» зосереджує увагу викладачів-розробників, насамперед, на актуалізацію для студентів раніше вивченого матеріалу з різних дисциплін освітньої програми у системі «дисципліни математичного циклу – дисципліни педагогічного циклу – дисципліни комп'ютерного циклу». Наприклад, в освітній програмі цикл математичних та педагогічних дисциплін («Алгебра і теорія чисел», «Теорія ймовірностей і математична статистика», «Диференціальна геометрія і топологія», «Елементарна математика», «Аналітична геометрія», «Лінійна алгебра», «Математичний аналіз», «Методика навчання математики», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності» тощо) дає можливість систематизувати й підготувати тексти для кейсових завдань, вирішення яких актуалізує практичний зміст дисципліни «Сучасні інформаційні технології у професійній діяльності». Особливо значущими є поставлені завдання по відношенню до застосування цифрових технологій, онлайн-сервісів при вивченні дисциплін математичного та

педагогічного циклу з послідовною проекцією набутої системи знань у роботу шкільного вчителя математики.

Цей принцип передбачає урахування логічних міждисциплінарних зв'язків під час розробки завдань для професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики», відображення логічної послідовності тієї чи іншої дисципліни у зв'язку з цифровими технологіями. До прикладу, нелогічним буде запропонувати студентам-першокурсникам завдання з кейсу «Комп'ютерне рішення нелінійних рівнянь в системі MathCad», адже їх система знань з циклу математичних дисциплін не наповнена відповідною інформацією, яка необхідна для їх виконання. Вочевидь, реалізувати цей принцип можливо за умови чіткої орієнтації на навчальний план підготовки студентів за освітньою програмою, а також на робочі навчальні програми чи силабуси дисциплін, які слугуватимуть орієнтиром для логічної послідовності використання студентами-математиками відповідних кейсів.

Принцип свідомості й активності навчання під час розробки змісту та подальшої реалізації авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики» передбачає, що чітке усвідомлення студентами дидактичної значущості цифрових технологій для навчання й викладання математики у школі сприятиме активності до їх опанування під час навчання у ЗВО. Відтак, під час розробки кейсових завдань слід чітко окреслювати їхню мету, актуалізуючи цільовий компонент процесу навчання у ракурсі формування цифрової компетентності майбутніх учителів математики, усвідомлення потужного потенціалу сучасних цифрових освітніх технологій як важливого чинника розвитку сучасної цифрової шкільної освіти.

Основу цього принципу складає цільова установка викладачів випускової кафедри – необхідність підготовки сучасного вчителя математики, який володіє високим рівнем цифрової компетентності, мотивацію до опанування цифровими технологіями, що не лише демонструє зв'язок із першою дидактичною умовою, а й слугує своєрідним реалізаційним її механізмом. Відтак, реалізувати цей принцип можливо за умови використання мотиваційних методик, а також прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів (проблемні завдання, інтерактивні методи навчання, комбінування різних форматів навчальної інформації, способи розвитку критичного мислення, спілкування зі студентами на засадах персоніфікованого підходу тощо).

Зміст останнього посилу корелює з дослідженнями В. Грачова (2007), який зазначає, що **персоніфікований підхід** у дидактичному контексті є найбільш ефективним задля підвищення активності студентів під час навчання, адже передбачає доброзичливе спілкування викладача у ході цього процесу за принципом «з усіма і з кожним», коли будь-який студент може опинитися в центрі уваги й виконувати різні ролі (бути організатором дискусії й задавати питання, наводити контраргументи, ініціювати ігрові ситуації й брати в них

активну участь тощо), створення невимушеної атмосфери взаємодії на засадах паритетності (Грачєв, 2007).

При виконанні кейсових завдань положення персоніфікованого підходу змушують урахувати, насамперед, ставлення студента до навчальної діяльності, усвідомлення ним важливості цифрових технологій для вчителя математики, його внутрішню готовність активізуватися задля виконання завдань і досягнення навчальних цілей. Разом із тим, слід наголосити, що в умовах колективного виконання кейсових завдань ситуація ускладнюється тим, що студенти, які різняться своїми індивідуальними особливостями й цільовими установками, створюють атмосферу взаємодії, урізноманітнюючи запити щодо змісту і її організації, і потрібно шукати як індивідуальні, так і загальні шляхи включення їх до сумісної діяльності.

Принцип міцності знань під час розробки змісту та подальшої реалізації авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики» зорієнтовує на отримання студентами-математиками міцного базису знань у галузі цифрових технологій, які є основними для успішного здійснення майбутньої професійно-педагогічної діяльності вчителя математики. Зміст кейсових завдань має бути спрямований, насамперед, на оволодіння знаннями прийомів та способів навчання математики з використанням усіх доступних для учителя й учнів цифрових технологій та інтернет-сервісів; знаннями методик та засобів організації цифровізованого освітнього процесу, який передбачає навчання та оцінювання учнів з математики, формування у них цифрової компетентності, здатності до безпечного спілкування й поведінки у мережі; знаннями, які є основними для успішного навчання у ЗВО за допомогою цифрових технологій.

Відтак, зміст авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики» відображає логічний ланцюжок: «Електронне навчання та оцінювання учнів» – «Безпека в цифровому просторі» – «Використання цифрових освітніх ресурсів у роботі вчителя математики» – «Формування цифрової компетентності учнів». Цілком ймовірно, що такий базис знань стане фундаментом для розвитку творчої діяльності студентів у майбутньому цифровізованому процесі навчання математики в школі.

Принцип доступності навчання під час розробки змісту та подальшої реалізації авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики» передбачає необхідність викладу текстів для кейсу доступною мовою, у зрозумілій формі, використання конкретних випадків застосування цифрових технологій у роботі вчителя математики для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами з певного розділу будь-якої навчальної дисципліни освітньої програми з урахуванням рівня знань і досвіду студентів відповідного курсу.

Цілком прийнятною є думка Н. Кононец, яка зазначає, що принцип доступності навчання під час застосування методу кейсів реалізовується у першу

чергу міжпредметністю, оскільки і формулювання завдань для кейсів, і подальший пошук інформації для їх вирішення тісно взаємопов'язані з різними дисциплінами, які вивчаються студентами за обраною освітньою програмою; трансфером акценту навчання з оволодіння готовими знаннями на побудову знань; партнерством тандему «студент-викладач» чи «студент-студент», якщо йдеться про групові кейсові завдання (Кононець, 2016).

Безперечно, що зміст навчального матеріалу у кейсах, а також методи навчання майбутніх вчителів математики мають відповідати рівню підготовленості студентів до використання цифрових освітніх технологій. З іншого боку, принцип доступності при розробці кейсових завдань має передбачати у своєму змісті орієнтацію на те, що вчитель математики у школі має бути здатним використовувати доступні й цікаві для його учнів комп'ютерні програми, онлайн-сервіси та інші цифрові технології для вивчення математики.

Принцип наочності навчання під час розробки змісту та подальшої реалізації авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики» передбачає гармонійне поєднання текстової інформації кейсових завдань чи ситуацій з різними засобами наочності – комп'ютерна графіка, анімація, комп'ютерні моделі, презентації, аудіо чи відео, ментальні карти, електронні таблиці, гіпермедіа тощо. Важко заперечити, що реалізація принципу наочності забезпечується методиками візуалізації знань, про які детально йдеться у науковому доробку В. Балюк (2020), Н. Кононець (2016, 2020), О. Семеніхіної (2016) та інших учених. Серед них: скрайбінг, кросенс, ментальні карти, буктрейлери, прийоми інфофайзу та інфографіки, інтернет-меми, хмари слів, соціальні мережі, прийоми мнемотехніки, інтерактивні аплети та вправи, QR-коди тощо.

Слід особливо наголосити, що проблема реалізації методик візуалізації знань на уроках математики є актуальною й активно обговорюваною серед освітянської спільноти вчителів математики, про що свідчить контент персональних сайтів та блогів педагогів. Проведений контент-аналіз таких інтернет-ресурсів свідчить про значну варіативність засобів візуалізації, якими користуються учителі математики у своїй роботі і називають їх дидактично важливими й ефективними. Відтак, самі персональні сайти та блоги вчителів математики є за своєю суттю уже потужним інструментом візуалізації знань для учнів.

Підкреслимо, що завдяки таким дидактичним інтернет-ресурсам відбувається не лише візуалізація знань, але й процес обміну інформацією між суб'єктами навчання (педагог та його учні, в ЗВО – викладач та студенти), що передбачає формування ними повідомлень, їх передавання й осмислення; звітування учнів/студентів про результат розв'язання навчального завдання в режимі онлайн чи офлайн. Ці інтернет-ресурси є посередниками між суб'єктами інтерактивного діалогу на занятті, відтак, виникають нові суб'єктно-об'єктні

комунікативні канали в інформаційний світ навчання математики, де вони виступають об'єктами: «викладач/учитель – інтернет-ресурс – студенти/учні – викладач/учитель», «викладач/учитель – інтернет-ресурс – студенти/учні – інтернет-ресурс». У зв'язку з цим, форма звітування про результат навчання є суб'єктно-суб'єктною (пряма комунікація і взаємодія) та програмно-суб'єктною (опосередкована взаємодія).

Принцип контролю і корекції знань під час розробки змісту та подальшої реалізації авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики» передбачає підбір ефективних методів контролю знань студентів-математиків. Дидактично виправданими будуть комп'ютерно орієнтовані засоби контролю, які забезпечать, у першу чергу, й самоконтроль. Дистанційний освітній процес диктує свої вимоги до такої методики, яку нині, як правило, складають комп'ютерні тести різного формату на платформах дистанційного навчання. Вочевидь, при виконанні кейсових завдань контроль знань може бути організований як презентація результатів роботи над кейсом: відеоролик, сторінка в соціальних мережах, сайт, блог, відеоконференція будь-якими засобами відеозв'язку тощо.

Ми вважаємо дидактично доцільним запропонувати як засіб контролю за результатами виконання кейсових завдань QR-коди. Дидактичний ланцюжок контролю знань «викладач – сукупність QR-кодів – студенти» забезпечить не лише демонстрацію результатів роботи над кейсовими завданнями в цифровому форматі, але й реалізацію низки функцій інтерактивної навчальної взаємодії (взаємозв'язок з принципом інтерактивності): *конструктивної* – мотивування студентів до виконання навчального завдання й акрактивної його презентації засобами цифрових технологій, пояснення його сутності; *допоміжної* – забезпечення технічної підтримки навчальної діяльності та презентації її результатів засобами цифрових технологій; *комунікативної* – власне презентації результатів виконання кейсових завдань засобами цифрових технологій.

З іншого боку, цей принцип зорієнтований на постійне отримання викладачами випускової кафедри об'єктивної інформації про навчальні досягнення студентів за певним кейсом, розроблення та імплементацію системи корекційних заходів на підставі порівнювання мети кейсових завдань із реальним ступенем її досягнення, а також реальної динаміки у рівнях сформованості у майбутніх учителів математики компонентів цифрової компетентності із запланованим. Відтак, матеріали авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики», на наше переконання, мають бути розроблені та представлені у середовищі онлайн-оболонки (наприклад, будь-який безкоштовний хостинг для створення сайтів чи платформа дистанційного навчання, яку обрав той чи інший ЗВО), котра забезпечує високий ступінь інтерактивності завдяки своєму функціоналу.

На *рисунку 3* зображено головну сторінку онлайн-платформи авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики».

Разом із тим, цей дидактичний принцип актуалізує необхідність розроблення й системи критеріїв оцінювання рівня сформованості у майбутніх учителів математики компонентів цифрової компетентності, виділення їх як окрему дидактичну умову.

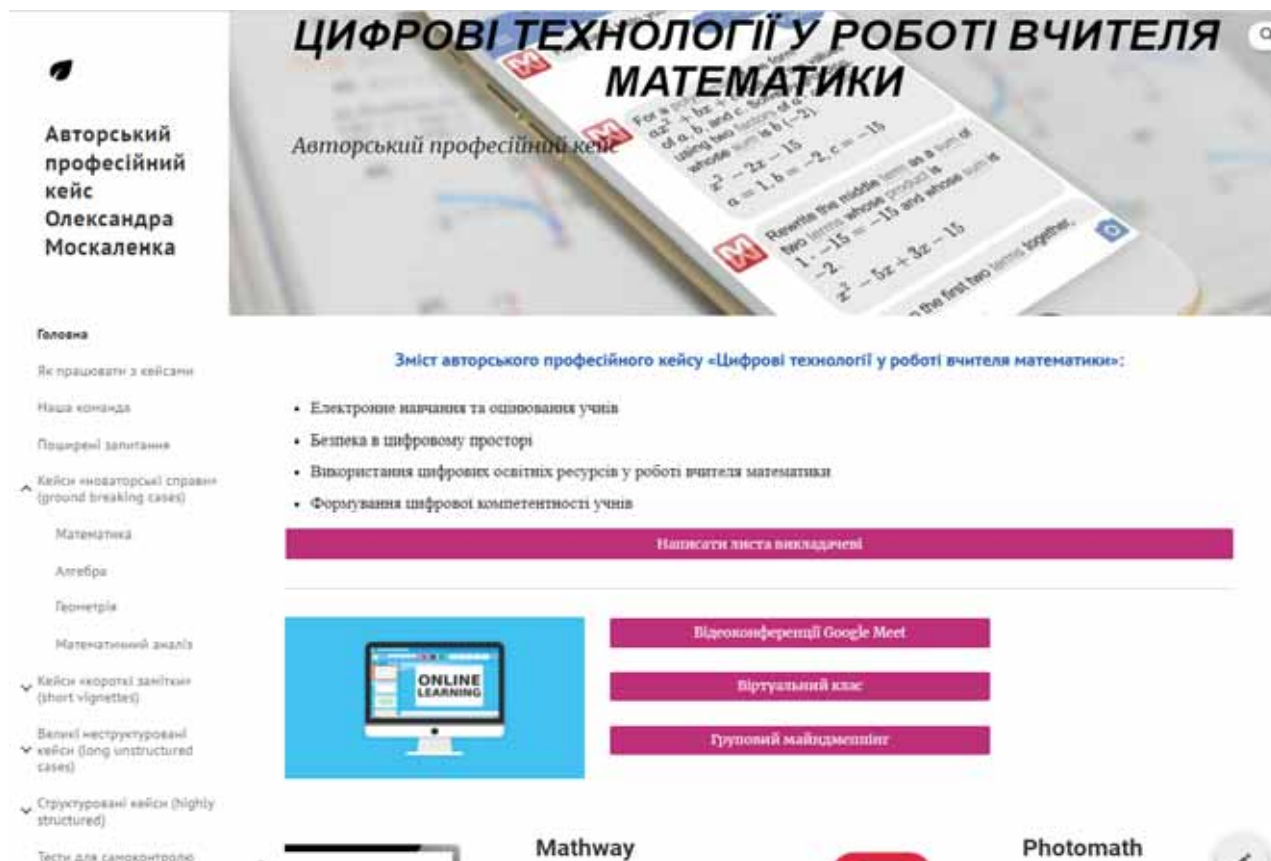


Рис. 3. Онлайн-платформа авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики»

Наприкінці з'ясування суті дидактичних принципів у контексті нашого дослідження вартує уваги ще один принцип – *принцип оптимізації навчання* під час розробки змісту та подальшої реалізації авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики», який передбачає активізацію пошуку оптимальних умов проходження усіх завдань кейсів, умов реалізації кейсової технології загалом під час формування цифрової компетентності студентів (актуалізаційного, організаційного, інформаційно-орієнтаційного, реалізаційного та рефлексивно-результативного), форм та методів навчання майбутніх учителів математики, мотивації студентів до опанування цифровими технологіями у роботі вчителя математики. Реалізувати цей принцип нам видається можливим завдяки використанню спеціальної системи кейсів.

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури з питання створення кейсових завдань засвідчує існування різних підходів до з'ясування їх класифікації. Разом із тим, ми підтримуємо позицію тих науковців (L. Barnes, S. Christensen, A. Hansen), які пропонують використовувати таку класифікацію,

як-от: структуровані кейси (highly structured), великі неструктуровані кейси (long unstructured cases), кейси типу «короткі замітки» (short vignettes) та кейси типу «новаторські справи» (ground breaking cases).

Відтак, таку типологію кейсів ми покладаємо в основу оптимізаційного механізму авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики» (рис. 4).

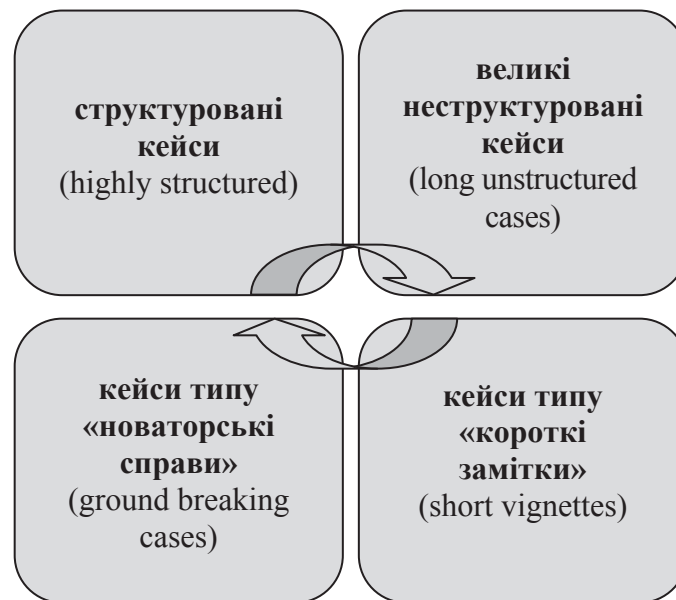


Рис. 4. Типи кейсів авторського професійного кейсу «Цифрові технології у роботі вчителя математики»

Схарактеризуємо їх детальніше. Так, *структуровані кейси* містять у своєму змісті короткі й точні описи ситуацій, які можуть траплятися під час реальної професійно-педагогічної діяльності шкільного вчителя математики, з конкретними даними, цифрами, графіками тощо, керуючись якими студент повинен прийняти рішення на основі логіки використання цифрових технологій під час викладання математики.

Великі неструктуровані кейси своїм змістом можуть охоплювати обсяг до п'ятдесяти сторінок чи навіть більше, багато різноманітних відеоматеріалів чи інших візуальних даних, містять доволі багато детальної інформації щодо роботи вчителя математики, можливостей застосування цифрових технологій. Разом із тим, багато такої інформації не стосуватиметься конкретної визначеної у завданні інформації, або буде недоречною. Відтак, студентам слід уважно її вивчити, проаналізувати, відсортувати, відібрати лише актуальну в контексті завдання, і лише потім запропонувати рішення щодо розв'язання ситуації засобами цифрових технологій, з якою може стикатися вчитель математики в школі. Цілком логічно, що саме такі кейси є найскладнішими для студентів-математиків.

Кейси типу «короткі замітки» своїм змістом можуть охоплювати обсяг до лише до десяти сторінок текстів, декілька додатків будь-якого формату, відбивати лише ключові поняття. Такі кейси вимагатимуть від студентів уже власної системи знань у галузі цифрових освітніх технологій, власного досвіду їх застосування під час навчання та викладання математики в школі. Дидактично доцільним буде застосування таких кейсів на останньому курсі навчання за бакалаврською освітньою програмою, і, насамперед, за магістерською.

Кейси типу «новаторські справи» мають за мету стимулювати студентів-математиків до професійно-педагогічної творчості у застосуванні цифрових технологій в школі, формувати здатність генерувати власні ідеї, розробляти авторські цифрові освітні ресурси та пропонувати методики викладання математики на їх основі.

Підкреслимо, що практичні рекомендації щодо розробки кейсів будь-якого із вище згаданих типів лежать у площині вимог дотримання такого орієнтованого алгоритму: *вступ* (актуалізація загальної проблематики, якої буде стосуватися запропоноване завдання); *загальні відомості й інформація* (врахування проблемно-орієнтованого та інтегративного підходів); *опис проблеми* (ситуації, історії), яка відбувається у роботі вчителя математики; *заклучення* (формулювання запитань, завдань тощо); *додатки* (за потреби); *пакет інформаційних матеріалів* (будь-який формат, але у переважній більшості – цифровий).

Не можемо не відзначити мотиваційний складник такої системи кейсів, які зорієнтовані на реалізацію принципів генерації інновацій, інтенсифікації використання цифрових технологій, інноваційної ролі викладача, результативності навчання, інтерактивності, усвідомленої перспективи, а отже, націлені насамперед, на розвиток творчої особистості майбутніх вчителів математики, їх професійно-педагогічного потенціалу у контексті цифровізації освіти (формування процесуального компонента цифрової компетентності) та мотиваційної сфери (формування мотиваційного компонента досліджуваної компетентності).

Список використаних джерел:

1. Антонова О. Є., Ващук О. В. Інтегративний підхід до побудови моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості учнів. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика* : зб. наук. праць. Житомир : ФОП «Н.М. Левковець», 2017. Ч. 1. С. 174–182.
2. Балакирева Г. В. Применение кейс-технологии на уроках математики. Сайт «Инфоурок». 2015. URL: <https://infourok.ru/doklad-po-temeprimenenie-keys-tehnologii-naurokah-matematiki-783272.html>
3. Балюк В. О. Дидактичні принципи формування цифрової компетентності майбутніх фахівців-економістів. *Science Review: Open Access Peer-reviewed Journal*. RS Global Sp. z O.O., Scientific Educational Center Warsaw, Poland, 2020. 2(29). С. 20–24.

4. Балюк В. О. Дидактичні умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю в освітньому середовищі університету. (Дис. канд. пед. наук). Полтава, 2020. 322 с.
5. Балюк В. О., Кононець Н. В. Сучасні підходи до розроблення електронних освітніх ресурсів для формування цифрової компетентності майбутніх економістів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2019. № 4(156). С. 15–21.
6. Винеvская А. В. Метод кейсов в педагогике : практикум для учителей и студентов. Ростов-на-Дону : Феникс, 2015. 141 с.
7. Волкова Н. П. Интерактивні технології навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
8. Грачєв В. В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе. (Автореф. дисс. доктора пед. наук). Москва, 2007. 39 с.
9. Далингер В. А. Кейс-метод в подготовке учителя математики. *Международный журнал экспериментального образования*. 2015. № 3-3. С. 427–430.
10. Засєкіна Т. М. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2020. 400 с.
11. Іванов С. В., Мостенська Т. Л., Федулова І. В., Рибачук-Ярова Т. В. Використання кейс-методів у навчальному процесі. *Наукові праці НУХТ*. 2012. № 43 С. 107–113.
12. Кононець Н. В. Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів. (Дис. докт. пед. наук). Полтава, 2016. 473 с.
13. Кононець Н. В. Цифровізація освітнього процесу у вищій школі: електронний посібник для самостійної роботи магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 011 освітні, педагогічні науки. Полтава : ПУЕТ, 2021. 77 с.
14. Кононець Н. В., Мирна Н. М. Дидактичні умови формування цифрової компетентності майбутніх екологів у процесі фахової підготовки. *Розвиток освіти, науки та бізнесу: результати 2020: тези доп. міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (3-4 грудня 2020 р., Дніпро, Україна)*. Дніпро, 2020. Т. 1. С. 520–522.
15. Лавніков О. А., Лєсик А. С. Інтегративний підхід у системі вищої освіти: поняття і особливості. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія*. № 1 (19). Дніпро, 2020. С. 195–201.
16. Малицька І. Тенденції розвитку цифрової компетентності у системі освіти Великої Британії. *Цифрова компетентність сучасного вчителя Нової української школи: зб. тез доп. всеукр. наук.-практ. семінару (м. Київ, 28 лютого 2018 р.)*. К. : Інститут інформаційних технологій засобів навчання НАПН України, 2018. С. 54–58.
17. Михайлова Е. А. Кейс и кейс-метод: процесс написания кейса. *Маркетинг*. 1999. № 5. С. 113–120.
18. Овчарук О. Цифрова компетентність учителя: міжнародні тенденції та рамки. *Нова педагогічна думка: наук. метод. журнал*. 2019. Т. 100 № 4. С. 52–55.
19. Семеніхіна О. В. Професійна готовність майбутнього вчителя математики до використання програм динамічної математики: теоретико-методичні аспекти : монографія. Суми : ВВП «Мрія», 2016. 268 с.

20. Струтинська О. В. Цифрові навички і цифрова компетентність: зарубіжний досвід країн ЄС і перспективи для України. *Фізико-математична освіта : науковий журнал*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. Вип. 3 (25), Ч. 1. С. 94–102.
21. Baliuk V., Kononets N., Novopysmennyi S. Computer modeling in the evaluation of the efficiency of the functional didactic model of formation of digital competence of students. *Proceedings of the 2nd International Scientific Conference Eastern European Conference of Management and Economics* (May 29, 2020) / [organizer] Ljubljana School of Business, coorganizers of the Conference Odesa Institute of Trade and Economics of Kyiv National University of Trade and Economics (Odesa, Ukraine) and College of Computer Science and Business Communications EMPIRICA (Bosnia and Herzegovina); editors Lidija Weis, Viktor Koval, Katarina Aškerc. Ljubljana: Ljubljana School of Business, 2020. P. 345–354.
22. Barnes L. B., Christensen C. R., Hansen A. J. Teaching and the case method: Text, cases, and readings. Cambridge : Harward Bisness School Press. 1994. 288 p.
23. Kononets N., Ilchenko O., Zhamardiy V., Shkola O., Broslavska H., Kolhan O., Padalka R., Kolgan T. Software tools for creating electronic educational resources in the resource-based learning process. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*. 2021. Vol. 12(3). P. 165–175.
24. Kononets N., Nestulya S., Soloshych I., Zhamardiy V., Odokienko V. Investigating the Didactic System of Research Competence Formation for Prospective PE Instructors. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 2021. Vol. 9, Issue 7. P. 414–418.
25. Kononets N., Zhamardiy V., Nestulya O., Nestulya S., Tsina V., Petrenko L., Nikolashyna T., Ilchenko O., Polyakova-Lahoda M., Borodai E. Examining the Fundamental Elements of Physical and Health-Enhancing Educational Activity of Student in Distance Learning. *Journal of Research in Medical and Dental Science*. 2021. Vol. 9, Issue 7. P. 419–424.
26. Leshchenko M., Lavrysh Yu., Kononets N. Framework for Assessment the Quality of Digital Learning Resources for Personalized Learning Intensification. *The New Educational Review*. Vol. 64, No. 2. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2021. Pp. 148–160.
27. Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S., Vanden Brande G. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. *Luxembourg Publication Office of the European Union*. 2016.

§ 2.6. НАВЧАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Лариса Семеновська

Кардинальні зміни в соціально-економічному вимірі, що зумовлені міжнародними інформаційно-технологічними трансформаціями та глобальними пандемічними процесами, привернули увагу світової прогресивної громадськості до питань гармонійного співіснування людини з природою, впровадження ідей ноосферної педагогіки, гуманізації міжособистісних взаємин, одухотворення всіх видів соціальної активності людей. У досягненні вказаних цільових орієнтирів визначальна роль належить формуванню інноваційного освітнього мейнстріму.

Ми є свідками вдосконалення освіти України відповідно до стратегічних документів ЮНЕСКО «Дослідження в освіті та перспективи майбутнього навчання: яка педагогіка потрібна для XXI століття» (2015), Ініціатива ЮНЕСКО «Майбутнє освіти» (2019), «Освіта у світі після COVID» (2020), а також Законів України «Про вищу освіту (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), «Про інноваційну діяльність» (2012), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2021 р.); Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016) тощо. Активізація інноваційної діяльності закладів вищої освіти пов'язана із необхідністю приведення цієї галузі у відповідність до світових стандартів, підготовки фахівців, здатних надавати якісні професійні послуги та конкурентоспроможних на ринку праці.

Новітні експертні оцінки щодо ефективності освітньої сфери свідчать, що визначальним чинником, центром будь-якого навчального процесу є характер взаємин між педагогами і здобувачами освіти, тому зусилля сучасних науковців мають бути спрямовані на обґрунтування інноваційних підходів до розвитку новітньої дидактичної реальності на основі особистісно орієнтованої, конструктивної і творчої взаємодії усіх її суб'єктів.

Стрімкий технологічний розвиток суспільства не лише вимагає від освітян формування нових професійних компетентностей, пов'язаних з активним упровадженням змішаного й дистанційного навчання, а й впливає на роль педагога, надаючи їй новітнього сенсу. Сучасні педагоги мають навчитися виконувати ролі навчальних консультантів, наставників, тьюторів, тренерів, фасилітаторів, які вміють налагоджувати позитивну конструктивну взаємодію з усіма суб'єктами навчального процесу. Виконуючи роль навчальних консультантів, педагоги покликані стимулювати студентів до всебічного опрацювання дидактичного контенту, ставлячи за мету навчити їх усвідомлено

сприймати викладену в ньому інформацію, критично оцінювати, проектувати, створювати й трансформувати її.

Важливе завдання педагога полягає в наданні рекомендацій, пропозицій студентам з метою допомогти їм сформувати відповідні компетентності в навчальному процесі. Найголовнішим у цьому є надання різних видів підтримки з метою повноцінної реалізації поставлених перед студентами освітніх цілей. У сучасних умовах до першочергових функцій педагогів-консультантів також належить розвиток соціальних умінь (soft-skills), а також когнітивних та креативних процесів особистостей, а саме: інтелектуальної допитливості, умінь визначати проблеми і розв'язувати їх, здатності створювати нові знання самостійно або співпрацюючи з іншими.

Дослідниця нарративного підходу в освітніх практиках Л. Тимчук зазначає: «Для учителя ХХІ століття є неможливим оволодіти всім обсягом постійно зростаючих знань, натомість він має бути експертом в розробці навчальних стратегій, які б давали відповіді на питання «як зробити?», «як знайти або винайти щось?», або «як застосувати те, що вміємо й знаємо, щоб отримати щось нове?». Завданням вчителя є моделювання навчального процесу так, щоб всі його учасники відчували вчительську впевненість, відкритість, наполегливість і відданість учням у пізнавальному процесі досягнення невідомого. Все це вимагає від учителів глибше знати своїх учнів, якісно взаємодіяти з ними й творчо підходити до проектування навчальних програм та їх реалізації» [34, с. 34].

Сучасні педагоги – це передовсім творці позитивного світобачення, цікавої й безпечної пізнавально-активної реальності та віртуальної цифрової реальності, в якій разом з учнями створюють нові знання, нові інформаційні повідомлення, навчають експериментувати, захоплено пізнавати світ, співпрацювати, радіти своїм навчальним здобуткам та досягненням інших. Ефективне навчання таких фахівців можливе лише за умови опанування ними не лише новими педагогічними стратегіями та технологіями, а й новим характером педагогічної взаємодії, що гуманізує й одухотворює навчальний процес, робить його атрактивним, позитивним, творчим.

Одним із пріоритетних напрямів наукових розвідок у вітчизняній освітній сфері упродовж останніх років постає проблема навчальної взаємодії – проблема співробітництва, діалогу та партнерства у взаємовідносинах суб'єктів навчального процесу. Увага дослідників спрямована на студіювання різних аспектів педагогічної взаємодії, що в освітньому просторі використовується для окреслення відносин суб'єктів навчального процесу.

Педагогічна взаємодія в усі історичні часи є фундаментальним складником діяльності викладача вищої школи. У її основі відбито складний синтез об'єктивних та суб'єктивних знань, досвіду (про загальні закономірності розвитку людини, особливості її розвитку в конкретних умовах та ін.), які необхідно ефективно застосовувати в професійно-педагогічній діяльності

педагога. Неконструктивна педагогічна взаємодія супроводжується низькою мотивацією до навчання, призводить до появи страху, тривожних очікувань, панічного настрою, що веде до втрати довіри, взаєморозуміння, відчуження, деструктивних відносин, людина стає замкненою, відсторонюється від інших, її творчий потенціал нівелюється й руйнується. Це може стати складною, а інколи й непереборною перешкодою у процесі розвитку та вдосконалення особистості.

Аналіз наукової літератури переконує, що в педагогічній науці накопичено вагомі наукові результати щодо розв'язання вказаної проблеми. Зокрема, сутність педагогічної взаємодії розглядали І. Бех, А. Бойко, А. Бодальов, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кан-Калик, В. Сухомлинський та ін., поняття і сутність педагогічної комунікації вивчали М. Бутенко, О. Жирун, М. Заброцький, О. Лавріненко, С. Левченко, М. Лещенко та ін., формуванню комунікативної культури педагога присвячені роботи Н. Волкової, Н. Гез, Т. Голанд, Т. Гоффманн, А. Капської, М. Лазарева та ін., технології розвитку комунікативних умінь та їхні структурні складники висвітлювали А. Дубаков, Г. Єфремова, Г. Бушуєва, Л. Хімчук, Д. Хумест та ін.

Маємо констатувати, що на даний момент не існує єдиного розуміння сутності цього феномена й ідея навчальної взаємодії потребує подальшого методолого-теоретичного осмислення й подальшого відповідного втілення в освітній процес. Різноманіття наукових думок щодо тлумачення цього поняття свідчить не лише про актуальність його дослідження, а й про відкриття нових вимірів потенціалу педагогічної взаємодії щодо окреслення широких перспектив для вдосконалення вітчизняної системи освіти, формування нових концептуальних засад на рівні двобічної взаємодії «викладач – студент», де сторони виступають як рівноправні, паритетні, зацікавлені партнери, суб'єкти дидактичної й виховальної реальності. Важливо, що педагогічно доцільна навчальна взаємодія має особистісно орієнтований характер, а саме: створення атмосфери тепла; емоційного комфорту; сприятливих умов для усвідомленого навчання; надання свободи вибору діяльності тим, хто навчається; врахування індивідуальних особливостей та можливостей кожного хто, навчається.

У дослідженнях Л. Велитченко взаємодію потрактовано як «системне явище в педагогічному процесі, що зазнає впливу з боку соціальної системи у плані статусно-рольових відносин у суспільстві, регламентується нормативними документами в системі освіти, визначається практикою освітнього закладу, реалізується вчителем, діяльність якого є основою для розвитку діяльності учня» [16]. Учений переконує, що загальна закономірність педагогічної взаємодії полягає у відтворенні та засвоєнні соціального, групового, міжособистісного досвіду вчителем та учнем. До структури педагогічної взаємодії вченим віднесено такі взаємозалежні складові: освітню, педагогічну, соціально-психологічну, міжособистісну систему, а також особистості та діяльність учителя та учнів, усвідомлення ними інтерактивного досвіду, регулятивні та виконавчі елементи взаємодії.

Л. Велитченком обґрунтовано принципи педагогічної взаємодії: атрибутивності – передбачає відтворення в процесі педагогічної взаємодії характерних ознак тієї системи, у рамках якої вона здійснюється; предикативності – взаємодія вчителя та учня в освітньому процесі виступає особистісно діяльним способом його здійснення; принцип функціональної системи – педагогічна взаємодія є синтетичною, функціональною основою освітнього процесу; конгруентності – відбиває взаємовідповідність діяльності педагога та учнів у регулятивному та виконавчому аспекті.

У контексті гуманістичної концепції принципи особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії сформульовано К. Роджерсом. Учений виокремив такі позиції: повага до особистості дитини, підтримка в становленні дитини, варіативності, індивідуалізації, гуманізації, природовідповідності, суб'єктності [28]. У дослідженні Л. Ковальчук знаходимо підхід, за яким педагогічна взаємодія розглядається як система синергетичної взаємодії суб'єктів навчального процесу, що розгортається на рівні різних підсистем і спрямована на навчання, освіту, виховання, розвиток, формування особистості [21].

Дослідниця О. Марченко виокремлює такі характеристичні ознаки педагогічної взаємодії: наявність єдиної мети як усвідомленого й запланованого результату; чіткий розподіл функціональних обов'язків між учителем і учнями в навчально-педагогічній діяльності; виникнення спілкування [26].

Суголосним сучасним освітнім викликам вважаємо концептуальний підхід академіка І. Зязюна до проблеми педагогічної взаємодії. Учений зазначає: «У педагогічній дії є два рівнозначні суб'єкти за змістовною сутністю – Людина і Людина. Вони мають створювати один одному відчуття спокою, рівноваги, благополуччя, щастя. Як це зробити, знає, передусім, педагог. Він має навчити цього своїх учнів незалежно від предмета викладання. Навчити ненав'язливо, нетенденційно, мимовільно. Навчити своєю Поведінкою, своїм Статусом, своїми Знаннями, своєю Людяністю, своєю Свободою, своєю Любов'ю, своїм Щастям, своїм Талантом» [18, с. 74].

Студіювання наукових джерел свідчить, що теоретичним підґрунтям для розуміння основ взаємодії є філософські твердження про духовну сутність людини, про діалогічний спосіб її існування в історико-культурному просторі. Ці ідеї забезпечують якісно нове осмислення людської сутності, взаємовідносин людини й реальності, вибудовуючи при цьому своєрідну діалогічну картину світу. Всебічна взаємодія особистості з оточенням дозволяє їй не лише актуалізувати внутрішній потенціал, а й заповнити його в структурному, змістовному, ціннісному та смисловому аспектах. Занурення в цей процес уможлиблює зіставлення думок, почуттів і вчинків індивіда з їх відбиттям у свідомості інших людей, що, безумовно, виступає основою його самопізнання, саморегуляції, самореалізації.

За визначенням В. Кемерова, «взаємодія» – поняття для позначення впливу речей одна на одну, для розкриття взаємозв'язків між різними об'єктами,

для характеристики форм людського співбуття, особистісної діяльності та пізнання. У понятті «взаємодія» фіксуються, по-перше, «прямі» та «зворотні» обміни енергією й інформацією між різними суб'єктами, між ними та середовищем, по-друге, форми кооперації людей в різних ситуаціях співпраці [31].

У пізнавальному сенсі поняття «взаємодія» є вихідним для визначення таких категорій, як зміна, становлення, розвиток, процес, формування. Водночас конкретизація поняття «взаємодія» здійснюється саме крізь ці категорії. Взаємодія набуває визначеності як передача руху від одних об'єктів до інших, як трансляція повідомлень у людських контактах або як синтез різних людських сил, що породжує нові знання, речі, організаційні структури.

Ідеї про двосторонній характер взаємодії, взаємну значущість її результатів для особистісного зростання кожного з суб'єктів педагогічного спілкування, розуміння її спрямованості як руху «зсередини назовні» знайшли своє відбиття в працях С. Франка, який безпосередньо пов'язував питання самовизначення особистості в світі з проблемою контакту, спілкування з іншою людиною [36].

Сучасні науковці поділяють думку, що забезпечення взаємодії є сутністю педагогічної діяльності. У контексті навчання цей феномен трактується як двосторонній процес – навчання й викладання. Звісно, взаємодія педагога та студента як особистостей об'єднаних спільною метою, але не тотожних за своєю соціальною ролі, знань, досвіду і т. д., – варіант саме такої взаємодії. Навчальна взаємодія є засадничим чинником різного роду пізнавальних ситуацій, оскільки вона виявляє динаміку, зрушення та зміни щодо стану, позицій, дій і моделей сприйняття. Розкриваючи властивості суб'єктів, взаємодія непрямим чином зумовлює ситуацію пізнання, фіксує їхні пізнавальні здібності, визначає рівень включеності в ситуацію, а отже, розкриває власні характеристики педагога та студента. Існування навчальної взаємодії ставить особистість і педагога, і студента перед необхідністю зважати на ці об'єктивні властивості, які не залежать від її пізнавальної установки і впливу оточення [31].

Педагогічна взаємодія викладачів і студентів, учнів і вчителів, що розуміється нами як варіант взаємозв'язку суб'єктів педагогічного процесу, є інтегративним і багатофункціональним чинником їх обопільного саморозвитку. Вона здатна впливати на цілеспрямований, прогресивний і продуктивний саморозвиток викладачів і студентів, а також на зміцнення їхньої спільності за умови систематичного взаємозбагачення й розвитку як явища та процесу. Сутність впливу педагогічної взаємодії на особистісний саморозвиток його суб'єктів зумовлена виникненням в процесі обміну між ними когнітивними, вольовими, емоційними, ціннісними та ін. потенціалами психолого-педагогічних феноменів і ефектів, що визначають характер і ступінь досліджуваного впливу.

Л. Ковальчук визначено механізми розгортання педагогічної взаємодії:

– взаємини: педагог і здобувач освіти як суб'єкти взаємодії здатні до самоорганізації та самореалізації, здійснюють взаємовплив і, як наслідок, зазнають якісних змін;

– зв'язки: вказують характер змін, рівень активності суб'єктів педагогічної взаємодії;

– педагогічний вплив: дії педагога, спрямовані на досягнення цілей в освітньому процесі, передбачають використання таких методів впливу як заохочення, переконання, навіювання, створення ситуації успіху тощо);

– взаєморозуміння: передбачає створення єдиного змістового поля суб'єктів педагогічної взаємодії;

– координація: пошук засобів взаємодії, що дозволяють встановити відповідність, узгодженість та сумісність у діях;

– кооперація: виконання спільних проєктів або різних, але пов'язаних між собою завдань [21, с. 21].

Студіювання особливостей педагогічної взаємодії дає підстави констатувати, що вона є різновидом соціальної взаємодії, володіє її основними рисами, характерними ознаками і в той же час реалізує в процесі свого здійснення специфічну, але вкрай важливу для буття і становлення індивіда мету: сприяння саморозвитку особистості. Специфічність взаємодії педагога і студентів полягає в тому, що вона відбувається як взаємозалежний саморозвиток партнерів, цьому значною мірою сприяють своєрідні феномени й ефекти, які при цьому виникають. Водночас вони дозволяють перетворити зміст педагогічної взаємодії зі звичайного обміну в «обмін перетвореннями», що дає нові стимули для особистісного зростання учасників такого роду контактів [35].

Зрозуміти сутність категорії «взаємодія» дозволяє її співвідношення з категоріями «комунікація» і «спілкування». Згідно з визначенням С. Азаренка, комунікація – це тип взаємодії між людьми, що передбачає інформаційний обмін. Комунікацію слід відрізнити від діалогу, оскільки її цільовим орієнтиром є злиття особистостей, що беруть участь в ньому, і від спілкування, бо останнє має справу, перш за все, із загальними механізмами відтворення соціального досвіду і породження нового [32, с. 13, 165].

Класична лінійна модель комунікативного акту передбачає адекватну передачу інформації від адресанта до адресата. Відповідно до цієї моделі адресант кодує певну інформацію знаковими засобами тієї системи, яка використовується в даній формі комунікації. Для засвоєння інформації від адресата потрібна зворотна процедура подання змісту – декодування.

Важливою в цьому аспекті є думка відомого психолога О. Леонтьєва, який зазначав: «... центральним моментом спілкування (комунікації) є не «передача інформації», а взаємодія з іншими людьми як внутрішній механізм життя колективу, а взаємодія розуміється як обмін ідеями, інтересами, як засвоєння знань та суспільно-історичного досвіду» [24, с. 107].

У руслі розгляду характеру навчальної взаємодії цінною є думка В. Зінченко і Б. Мещерякова. Учені довели, що спілкування – це взаємодія двох і більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або афективно-оцінювального характеру. Зазвичай, спілкування передбачає практичну взаємодію людей (спільна праця, навчання, колективна гра і т. п.). Воно забезпечує планування, здійснення й контроль їхньої діяльності. Разом із тим, спілкування задовольняє особливу потребу особистості, що розвинулася в процесі суспільно-історичного розвитку людей – контакт з іншими людьми. Задоволення цієї потреби пов'язане з виникненням почуття радості [15, с. 232].

Для студіювання теоретико-методологічних засад проблеми навчальної взаємодії цінною є спадщина американського відомого педагога-гуманіста, вченого-психолога, представника школи комунікативної педагогіки, автора методики ефективного спілкування Томаса Гордона. Наукові роботи вченого стали фундаментом дослідження проблеми міжособистісного спілкування, а заснований ним фонд «Гордон Трейнінг Інтернешенел» (Gordon Training International) ефективно функціонує в різних країнах світу, готуючи фахівців не лише для освітньої, а й інших галузей суспільної діяльності. Розроблена Т. Гордоном система, що базується на засадах гуманістичної психології, клієнт-центрованої, групо-центрованої терапії, дозволяє реалізувати в освітній практиці принципи демократичної педагогічної взаємодії. Відтак учений зазначав: «Визначальним чинником, який впливає на ефективність навчання, є якість стосунків між учителями і учнями незалежно від вікових особливостей і специфіки предмета, який викладається» [19, с. 88].

На думку Т. Гордона, втілити в життя концептуальні засади обґрунтованої ним системи можливо лише за умов наявності у вчителів певних особистісних та професійних якостей та умінь, зокрема: автентичність, використання стратегій конструктивного розв'язання конфліктів, застосування мови приймання, емпатійність, постійне вдосконалення педагогічної майстерності у взаємодії з учнями. Сформованість цих умінь у педагогів й компетентне їх використання у професійній діяльності дозволить «встановити унікальний вид стосунків – правдиву, відкриту, чесну, теплу й взаємно турботливу комунікацію учителів з учнями, що зробить школу більш гуманною» [19, с. 87].

Відтак, якість педагогічної взаємодії між вчителями та учнями вчений вважав визначальним чинником, який детермінує ефективність навчання. Т. Гордон визначив засадничі вимоги до особистості учителя, що, на його погляд, є основою його педагогічно доцільної та демократичної взаємодії з учнями: бути автентичним; відкрито виражати свої почуття; мати право на власну позицію у виховному процесі; виражати незгоду з поведінкою учня; відмовитися від погроз у разі невиконання учнем його волі й наказів; надавати можливість учням вибору власних цінностей; ділитися своїми культурними

цінностями, але не нав'язувати їх; надавати учням можливість для самореалізації й саморозвитку. Для досягнення вказаних орієнтирів Т. Гордоном були визначені педагогічні стратегії, що допомагають у встановленні позитивних стосунків між учителем і учнем, а також корелюють зміст та види навчальної діяльності, визначають шляхи передачі, опрацювання й обміну навчальною інформацією. До них належать такі позиції: стратегія «мови приймання» (мова схвалення та пасивне слухання); стратегія «активного слухання»; стратегія «комунікативних висловлювань»; стратегія «безпрограшного розв'язання конфліктів»; стратегія «змінення навколишнього середовища» [19, с. 90].

Сутність стратегії «мови приймання» полягає у баченні та сприйманні особистістю іншої особистість такою, якою вона є, а також у скрупульозному доборі конструктивних висловлювань під час спілкування та проведення терапевтичних бесід. У зв'язку з цим Т. Гордон визначив три принципи, які повинні визначати «мову приймання»: завжди сприймати іншу особистість такою, якою вона є; спілкуванні формулювати ідеї, які сприятимуть конструктивному діалогу; надавати поради щодо розв'язання проблем учнів, оволодівши прийомами терапевтичної бесіди.

Упродовж багаторічного досвіду наукової та практичної діяльності в Т. Гордона сформувався переконання: сприйняття юнака на рівні з дорослими має вагомий позитивний вплив на вихованців, дозволяє встановити з ними ефективну дидактичну комунікативну взаємодію. Коли особистість відчуває, що до неї ставляться з повагою й небайдужістю, у неї виникає стимул реалізувати свій пізнавальний творчий потенціал та вдосконалюватися. Утім, як показує освітня практика, більшість викладачів сповідують переконання, що якщо приймати студента, яким він є, то він таким і залишиться. Відтак, педагогічним прийомом, який використовують такі викладачі, стає виявлення й наголошення на недоліках студентів, що апріорі стає мовою неприйняття.

Щире використання «мови приймання» дає можливість студенту розкритися, поділитися своїми сумнівами та переживаннями. Зауважимо, що справжнє приймання учня й використання відповідної мови викладачем у спілкуванні забезпечує налагодження конструктивної педагогічної взаємодії зі студентом, зумовлює позитивні трансформації у розвитку його особистості. Неприйняття ж викладачем студента призводить до появи небезпечного стану, коли особистість замикається в собі, відчувається неповноцінною, непотрібною, постійно відчуваючи дискомфорт та небажання взаємодіяти з педагогом. З цього приводу Т. Гордон зауважував: «Приймання іншої людини такою, якою вона є, виявляється у демонстрації своєї любові й поваги до неї. Слова також підштовхують людину до конструктивних змін, якщо це доброзичливі слова. Від того, як вчителі розмовляють зі своїми учнями, залежить, чи впливатимуть вони на них конструктивно чи деструктивно» [19, с. 91].

У процесі навчальної взаємодії, будь-яка розмова суб'єктів комунікації може зруйнувати їх людські взаємовідносини або, навпаки, зміцнити їх. Педагогу варто пам'ятати, що результат його дидактичного впливу перебуває в цілковитій залежності від його якості, наскільки правильно він зможе обрати слова, тональність розмови в кожній конкретній ситуації. У цьому контексті важливим складником навчально-виховної взаємодії є сформованість у педагога умінь проводити терапевтичну бесіду, що є важливим засобом реалізації особистісної комунікації. У такому комунікативному процесі виявляються індивідуальні особливості й потреби, з'ясовуються особистісні проблеми, налагоджуються й підтримуються рівні (паритетні) відносини, здійснюється навчальна допомога з боку викладача/учителя.

Т. Гордон зауважував, що «небагато вчителів володіють інтуїтивним вмінням вести терапевтичну бесіду. Більшості з них для початку необхідно забути про деструктивні підходи (авторитарне та ліберальне спілкування), які зводять бар'єри між людьми, і лише після цього засвоювати стратегію безпрограшного розв'язання конфліктних ситуацій» [19, с. 92].

Результати досліджень ученого дозволили йому зробити висновок, що колосальне значення для конструктивної педагогічної взаємодії в педагогічному процесі має вміння педагога слухати. Учений писав: «Природа наділила кожного вчителя, за деякими сумними винятками, можливістю чути, і у кожного є свій досвід того, як прислухатися до дітей. Вчителі роблять це кожний день. Однак, те, що, як їм здається, вони чують, часто буває не тим, що намагаються передати їм діти» [19, с. 92]. Т. Гордон рекомендував педагогам ознайомитися й використовувати стратегію «активного слухання», яка допоможе переконатися, що вони чують саме те, що особистість, яку вони навчають, прагне їм повідомити. Це необхідно для того, щоб педагог не лише почув, а й правильно зрозумів інформацію. Учений був переконаний у винятковій важливості стратегії «активного слухання», яка характеризує тип реакції одного співрозмовника на висловлене інформаційне повідомлення іншого.

На думку Т. Гордона, активне слухання – це виявлена у ході розмови зворотна реакція педагога на висловлену студентом проблему. Ця стратегія спрямована на уникнення комунікаційних блоkad у навчальній взаємодії та містить такі компоненти: невербальна концентрація уваги на суб'єктові за допомогою жесту, погляду, міміки; застосування підтримуючих, заохочувальних до ведення подальшої розмови простих вербальних форм («так-так», «розумію» тощо); пасивне слухання, як виявлення акцептації (приймання наявної ситуації, що зумовила проблему); відбиття проблеми (повторення педагогом фраз, висловлених співрозмовником для підтвердження правильного розуміння почутого).

Учений переконував, що оволодіння стратегією активного слухання забезпечує реалізацію інших педагогічних стратегій, оскільки її застосування допомагає з'ясувати проблемні питання, розвивати кмітливість, допитливість і

створювати позитивну мотивацію і освітнє середовище, для здобуття знань. Виходячи з цих позицій Т. Гордон наголошував на важливості систематичного поглиблення наукових знань щодо специфіки міжособистісної комунікації з метою підвищення рівня комунікативних умінь педагогів, формування їхньої професійної компетентності, урізноманітнення та увиразнення засобів організації навчального процесу.

Отже, проведений аналіз категорій «взаємодія», «комунікація», «спілкування» дозволяє стверджувати, що поняття «комунікація» передбачає лише інформаційний обмін суб'єктів, тоді як поняття «взаємодія» є більш широким, оскільки не зводиться тільки до інформаційного обміну, а сприяє взаємним змінам суб'єктів взаємодії. Спілкування також відноситься до взаємодії і передбачає не лише обмін інформаційно-пізнавального або афективно-оцінювального характеру, але і практичну взаємодію викладача/учителя і студентів/учнів. Воно також не сприяє зміні суб'єктів взаємодії. Таким чином, у взаємодії виділяються певні характерні особливості форм людського співбуття, які передбачають обопільну зміну взаємодіючих сторін, їх взаємозв'язок, взаємозумовленість спільного саморозвитку.

Дослідженням установлено, що педагогічний діалог або педагогічне спілкування може здійснюватися лише в системі міжсуб'єктних відносин. Тому взаємодія на рівні діалогу передбачає наявність специфічного міжсуб'єктного простору, в якому перетинаються індивідуальні смисли й цінності. У педагогічному процесі такий простір не виникає сам по собі, він формується зусиллями педагога і студента, дорослого і дитини і т. д. У ході справжнього діалогу виникають особливі ціннісно-сміслові відносини, що засновані на інтересі до внутрішнього світу особистості студента, його мотивів, потреб і схильностей [22, с. 226].

За визначенням Т. Ліфінцевої, діалог (грец. – бесіда, розмова) – це філософський термін, який використовується в сучасних онтологічних теоріях комунікації для позначення особливого рівня комунікативного процесу, на якому відбувається поєднання особистостей учасників комунікації. Значну наукову цінність щодо розробки теорії діалогу становить творчий доробок М. Бахтіна. Учений переконував, що діалог є способом взаємодії свідомостей, а тому будь-яке зіткнення зі світом культури стає «запитуванням і бесідою», діалогом. Виходячи з цих позицій М. Бахтін стверджував, що розуміння виникає там, де зустрічаються дві свідомості, тож розуміння взагалі можливо за умови існування іншої свідомості, що володіє розумінням [2, с. 244, 247].

У працях М. Бахтіна розкрито діалогічний та інтерактивний характер комунікації та її зумовленість соціальними чинниками. Учений зауважував, що «свідомість складається і здійснюється в знаковому матеріалі, створеному в процесі соціального спілкування організованого колективу» [13, с. 45]. Подібні міркування розвивав Л. Виготський: «Первісна функція мови –

комунікативна. Мова є, перш за все, засіб соціального спілкування, засіб висловлювання й розуміння» [17, с. 245].

М. Бахтін обґрунтував «принцип діалогу», який залежно від сфери застосування (свідомість, культура, мова тощо) набуває свого конкретного змісту. Головною умовою такої взаємодії виступає її емоційно-вольова спрямованість у площині «Я – Інший». Саме такий «діалог на вищому рівні» перетворюється у взаєморозуміння, отже, забезпечує конструктивність у вирішенні проблеми [2].

Розвиваючи наукову концепцію М. Бахтіна, британський вчений С. Артур розглядав феномен діалогу як визначальну характеристику існування людини в системі «Ти – Я». На думку вченого, особистість не може самоідентифікуватися в оточуючому світі, не порівнюючи себе з іншими людьми. З огляду на це, С. Артур закликав усвідомлювати, що діалог – це найдовший «шлях до самого себе» для кожного з суб'єктів взаємодії на засадах взаємності, рівності, відкритості, тобто на глибоких міжособистісних відносинах [1]. Д. Бом, П. Гаррет і Д. Фактор висловлювали думку, що діалогічні відносини є, по-перше, універсальним феноменом щодо сфери застосування, по-друге, виступають необхідною умовою існування людини, формою її становлення й реалізації [3].

Для свідомої побудови діалогічного типу інтеракції між педагогом і студентами, вчителем і учнями доцільно розглянути різні наукові підходи до розуміння функцій діалогічної взаємодії, яку трактують: а) як форму знання, що передбачає духовний пошук нового крізь різницю поглядів, процедуру відкриття, притаманну науковому пізнанню в усіх його формах (С. Кроувел) [4]; б) як метод формування певного змісту, що є бажаним/зрозумілим для суб'єктів діалогу (Дж. Гебермес, Л. Вітковський) [6; 12]; в) як засіб організації різних видів діяльності, у тому числі пізнавальної (Е. Вілсон) [11]; г) як процес передачі, обміну та засвоєння інформації, в основі якого покладено цільовий орієнтир досягнення взаєморозуміння, консенсусу та компетентності (Л. Лоррілард) [8].

У наш час, як ніколи, педагогічний підхід до навчання, виховання, й розвитку неможливий без істотного впливу інших наук. У даному випадку не йдеться про віднесення педагогічної науки на другий план, зовнішні логічні запозичення, підміну базових понять. Мова йде про певні взаємовідносини та інтеракції, особливо у сфері практичного застосування конкретних інструментів, які неможна звести до стандартних процедурних рішень. Тут потрібно, як наголошує Л. Вітковський, відкрити інноваційні інтерпретаційні горизонти, де пошук необхідних цілей повинен стати результатом різноманітних наукових дисциплін. Ці зміни можливі здійснити на стику різних процесів, взаємного переплетення наукових знань усупереч традиційній диференціації знань [12].

Ідеї Л. Вітковського сприймаємо як палкий заклик до світової прогресивної педагогічної громадськості спрямувати свої зусилля на те, щоб доповнити теоретичний дискурс відповідними імпульсами, такими, що активізують нові розумові інструментальні практики. Необхідно взяти до уваги, що окремі дії, які, на перший погляд, перебувають у діаметрально протилежних вимірах науки, з успіхом можна об'єднати у відносно глибокий гуманістичний наратив.

Саме тому в ідеях екологічного бачення світу, запропонованих Г. Бейтсоном, убачається заклик вийти за рамки звичного розуміння екології (як правило, асоціації з навколишнім середовищем, якому необхідний ретельний контроль та захист). Навіть гуманістичний підхід до осмислення людського середовища, в якому йдеться про необхідність захисту умов життя людини і спільнот, які взаємодіють між собою, здається нам дещо спрощеним, оскільки в результаті такого підходу екологія постає вкрай вузькою субдисципліною. Тож, ми не можемо не погодитися із думкою Л. Вітковського, що вчення про екологію необхідно розуміти крізь призму категорій своєрідної розумової парадигми, завдяки якій стає можливим змінити підхід до самої гуманістики, взяти до уваги становище людини в системі взаємовідносин культури та природи. Саме таке прочитання бейтсонівської екології допоможе нам прийняти необхідність об'єднати органічні взаємозв'язки та використання системного підходу. На наш погляд, це сприятиме ефективному пошуку зворотних зв'язків між практиками і теоретиками, між сферою інституційних рішень та духовністю людини, що загалом приймається нами як одна з головних цінностей в педагогічній науці.

Інтерактивна взаємодія в навчальному процесі може бути представлена особливими взаємозумовленими комунікаційними зв'язками, які водночас виступають ієрархічно визначеними рівнями спілкування.

Перший рівень передбачає взаємодію в системі «Я – Образ культури» (викладач – дидактичний зміст, студент – дидактичний зміст). У даному випадку основне завдання для викладача долучити студента до надбань людської культури через участь в діалозі. Інтерактивна взаємодія на цьому рівні реалізується шляхом звернення освіти до наукової картини світу в цілому, і передовсім, до світу культури, до світу людини.

Другий рівень спілкування здійснюється в системі «Я – Інший» (студент – студент, учень – учень, викладач – студент, вчитель – учень) на основі акцентування особистісного відношення викладача/учителя до студента/учня. З огляду на це, педагог повинен створювати комфортні психолого-педагогічні умови для виникнення й розвитку міжособистісних контактів у навчальній групі, що вимагає від нього високо професійного володіння методикою організації навчальної взаємодії, зокрема: застосування особистісно орієнтованих освітніх технологій, гармонізація індивідуалізації навчання й

колективного духу за допомогою справжньої людської солідарності в організації життя школярів, студентів; забезпечення спеціальної діяльності щодо формування комунікативних умінь та навичок (тренінги, ігри, диспути тощо).

Управління третім (внутрішнім) рівнем спілкування в системі «Я – Сам» передбачає оволодіння студентом і викладачем спеціальними методами й прийомами саморозуміння й саморегуляції в ході спілкування (оволодіння діагностичними методиками, коригування власної поведінки та іміджу, усвідомлення своїх здобутків і невдач та ін.).

На нашу думку, до переваг інтерактивного характеру навчальної взаємодії варто віднести: усвідомлення студентами включеності в педагогічний процес; розвиток в них особистісної рефлексії; формування активної суб'єктної позиції в пізнавальній діяльності; інтеріоризація моральних норм і правил спільної діяльності; розвиток навичок спілкування; підвищення когнітивної, соціальної та фізичної активності; формування групи (класу) як єдиного навчального колективу; стимулювання пізнавального інтересу й фасилітативних процесів у ході навчальної роботи студентів; розвиток у них навичок аналізу та самоаналізу на тлі групової рефлексії; формування мотиваційної готовності викладачів і студентів до міжособистісної взаємодії не лише в навчальних, але й в інших ситуаціях.

Проведене дослідження свідчить, інтерактивна навчальна взаємодія характеризується високим ступенем інтенсивності спілкування його учасників, їх міжособистісної комунікації; різноплановістю й динамікою процесів взаємообміну змістовими напрямками, видами, формами та прийомами діяльності; цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї навчальної діяльності й взаємодії. Відтак, діалогічна навчальна взаємодія, що забезпечується застосуванням засобів інтерактивності, спрямована на вдосконалення моделей поведінки й діяльності студентів/школярів як рівноправних учасників педагогічного процесу.

Безумовно, реалізація моделі інтерактивної навчальної взаємодії передбачає пошук і знаходження педагогічного сенсу того, що відбувається, його освітньо-виховну інтерпретацію на основі особистісних смислів студентів і школярів. У ситуації вибору діалогічна свідомість педагога завжди робить вибір на користь студентів, як правило, ігноруючи власні потреби. Інший складник такої взаємодії – «діалогічність» змісту освіти, що також пов'язано з гуманістичними пріоритетами в освіті. Зауважимо, що спеціальний розгляд питання змісту освіти як предмета спілкування між педагогом і студентом є необхідним для формування цілісного уявлення про феномен навчальної діалогічної взаємодії в умовах вищої школи.

Оскільки навчальна діалогічна взаємодія як особистісно орієнтована взаємодія може вивчатися лише в межах суб'єкт-суб'єктного підходу (А. Бойко),

то її адекватне розуміння неможливе без усвідомлення характеристики суб'єкта в його ставленні до об'єкту, тобто до предмета педагогічного спілкування, визначення його ролі та місця по відношенню до викладача і студента [14].

Предмет навчальної взаємодії (це можуть бути всі сфери людської діяльності й пізнання: внутрішній світ людини, міжособистісні стосунки, навколишній світ, наукові знання тощо) є одним із найважливіших чинників виникнення й побудови діалогу. Разом з тим, предмет навчальної діалогічної взаємодії повинен відповідати двом умовам. Перш за все, в ньому повинні бути втілені інтереси та смисли, які займають в даний момент часу одну з провідних позицій в ієрархії мотивів суб'єкта. Крім того, кожен із партнерів повинен мати своє власне, відмінне від іншого, бачення цього предмета спілкування. Зміст предмета спілкування породжує в учасників індивідуальні смисли, які перетинаються в ході навчальної діалогічної взаємодії, в результаті чого виникає загальне смислове поле.

Загальна смислове поле є якісно іншим утворенням по відношенню до вихідних індивідуальних сенсів. У результаті «взаємодії» смислів для індивідуальної свідомості відкриваються нові сфери, що були приховані від неї внаслідок одностороннього сприйняття дидактичного змісту. При цьому відбувається не лише подвоєння смислів за рахунок арифметичного додавання, але й їх переосмислення на новому рівні узагальнення. З огляду на це загальне смислове поле виступає носієм і генератором нових смислів (пізнавальних, емоційних, оцінювальних та інших) обох партнерів. Саме тому, на думку педагогів і психологів, можна говорити про рівність позицій партнерів у навчальній діалогічній взаємодії, про те, що вони відкривають один одному новітні обрії бачення предмета.

Тож відсутність перетину смислів фактично зумовить наявність двох різних предметів спілкування, а повне злиття – до неможливості утворення якісно нового смислового поля, що призведе до непотрібності самого спілкування. Розуміння предмета спілкування як єдиного смислового поля робить більш зрозумілою характеристику «діалогічності» як відкритості. Відкритість у навчальній діалогічній взаємодії вбачається не як відкритість взагалі, а як здатність презентувати свою позицію-ставлення щодо предмета педагогічного спілкування. Прояв відкритості поза предметом дидактичної взаємодії буде виглядати як монологічний прояв особистості.

У контексті світового суспільного поступу соціальне та емоційне навчання (SEL) все частіше визнається як важлива складова ефективного навчання та розвитку особистості. У 2015 році Організація для Економічного співробітництва та розвитку опублікувала доповідь «Уміння для соціального прогресу»: Сила соціальних та емоційних умінь [9].

Наступні пункти містять короткий зміст основних висновків: людина потребує збалансованого набору когнітивних, соціальних та емоційних умінь для досягнення позитивних результатів у житті; педагоги та батьки можуть

допомогти покращити соціальні та емоційні уміння дітей, упроваджуючи навчально-виховну взаємодію та мобілізуючи практичний досвід навчання; оскільки «уміння породжують нові уміння», ранні втручання в розвиток соціальних та емоційних умінь можуть відігравати важливу роль в ефективному підвищенні кваліфікацій та зменшенні відмінностей між освітою, ринком праці та соціальними диспропорціями; соціальні та емоційні вміння можна надійно виміряти в культурно-мовних межах тощо. Соціально-емоційне навчання передбачає реалізацію освітніх програм, що спрямовані на навчання студентів компетентностям у соціальній та емоційній сферах, таких як уміння співпрацювати та уміння самоврядування (Співпраця з академічним, соціальним та емоційним навчанням) [10].

Водночас зростають докази про значення соціально-емоційного навчання для позитивних результатів навчання, є дослідження, які показують, що соціально-емоційне навчання та його спрямованість на сприяння соціальному та емоційному розвитку студентів, пов'язані з більшими досягненнями та позитивним коригуванням [5].

Відтак дослідники починають усвідомлювати значення SEL для викладачів. Аналіз можливостей педагогів щодо впровадження соціально-емоційного навчання є важливою проблемою, враховуючи те, що соціально-емоційна компетентність викладачів відіграє центральну роль у визначенні того, як вони виконують свою роботу, характеру їх психолого-педагогічної взаємодії на роботі, та їх соціального та емоційного благополуччя.

Реалізацію соціально-емоційного навчання в умовах закладів вищої освіти, як правило, забезпечують педагоги [7]. Таким чином, досвід викладачів і переконання щодо важливості соціально-емоційного навчання зумовлюють їхню навчальну практику в цьому аспекті. Програми соціально-емоційного навчання також характеризуються потенціалом впливу на вчителів, включаючи розвиток соціально-емоційної компетентності (SEC) та покращення їхнього добробуту.

До п'яти складових соціально-емоційної компетентності належать – самосвідомість, самоуправління, соціальна обізнаність, уміння налагоджувати відносини та відповідальне прийняття рішень [10].

Розглянемо детальніше кожен із цих компонентів. Самосвідомість передбачає «розуміння власних емоцій, особистих цілей та цінностей», поєднуючи знання своїх сильних сторін та обмежень, мають міцне відчуття самоефективності та оптимізму, а також позитивне мислення [10, с. 6]. Серед викладачів очевидним є усвідомлення знань, умінь та навичок, які вони повинні розвивати. Поза навчальною групою для педагогів важливими є впевненість та позитивне мислення у взаємодії з іншими людьми. Сучасні дослідники визначають рівень сформованості самосвідомості за допомогою різноманітних опосередкованих підходів. Самоефективність стосується впевненості у здатності досягти позитивних результатів навчання студентів.

Самокерування стосується регулювання своїх думок, емоцій та поведінки; управління стресом; мотивація; встановлення адаптивних цілей. У навчальній взаємодії ця компетентність може виявлятися як управлінські зусилля педагогів для шанобливої взаємодії зі студентами та управління стресом (наприклад, мінімізувати розчарування, моделювання відповідної поведінки), їх ентузіазм та залученість до своєї роботи, їх здатність ставити чіткі та ефективні цілі. Соціальна обізнаність – передбачає врахування поглядів інших (включаючи представників різного походження), емпатія та почуття співчуття до інших, розуміння соціальних норм поведінки та визнання ресурсів та підтримки з боку сім'ї, закладу освіти та громадськості. У роботі педагогів це відбивається різними способами, наприклад, зусиллями викладачів визнати та сприймати освітні перспективи студентів, сімей студентів та колег; співчуття педагогів стосовно студентів, їх сімей та колег; знання соціальних норм для відповідної взаємодії з різними членами університетської спільноти (приміром, бути турботливим та емпатійним); знання ресурсів, які можуть підтримати навчання студентів. Аналізуючи уміння формувати відносини, наголосимо, що вони передбачають встановлення та підтримку високого рівня суб'єкт-суб'єктних стосунків, наприклад, чітке спілкування, уважне слухання та співпраця з іншими, ведення переговорів для вирішення конфліктів, знаходження та пропонування допомоги, креативна співтворчість. Відповідальне прийняття рішень стосується здатності робити конструктивний та педагогічно доцільний вибір щодо своєї поведінки та соціальної взаємодій, наприклад, враховуючи етичні, безпекові, соціальні та добробутні проблеми щодо себе та інших.

У дослідженнях, які розглядають соціально-емоційну компетентність та соціально-емоційне навчання, доведено, що соціально-емоційна компетентність та благополуччя викладачів залежать від чотирьох важливих факторів: відносини вчитель – студент, управління в навчальному колективі, впровадження соціально-емоційного навчання та психологічний клімат в групі [7]. Педагоги, які мають вищі показники соціально-емоційної компетентності та благополуччя (задоволеність роботою, низький стрес і відсутність професійного вигорання), швидше за все, створюють позитивні стосунки, вміло керують ними в класі, ефективно впроваджувати соціально-емоційного навчання та сприяють безпечному та підтримуючому клімату в класі. Дослідження також засвідчують, що рівень сформованості соціально-емоційної компетентності та добробут педагогів опосередковано впливають на академічні, соціальні та емоційні результати учнів. Наприклад, коли викладачі соціально та емоційно компетентні, вони створюють сприятливе навчальне середовище, яке, своєю чергою, сприяє позитивним результатам учнів.

Сучасний вимір навчальної взаємодії також детерміновано розробкою нових підходів до визначення базових компетентностей особистості. Результати досліджень міжнародної організації «The Partnership for 21st

Century Skills» (P-21) дали можливість визначити компетентності поглибленого навчання, які було названо компетентностями навчання у XXI столітті – «4 C» навчання у XXI столітті «The Four Cs of 21st century learning»: колаборація (collaboration); спілкування (communication); критичне мислення (critical thinking); творчість (creation).

У руслі визначення стратегічних пріоритетів педагогічної взаємодії комунікативні уміння потрактовано як: чітке спілкування, тобто ефективне формулювання думок та ідей, з використанням усних, письмових та невербальних комунікативних навичок у різних формах та контекстах; ефективне слухання, за допомогою якого розшифровуються значення, включаючи знання, цінності, ставлення та наміри; використання спілкування для досягнення цілого ряду цілей (наприклад, для інформування, повчання, мотивації та переконання); використання різних засобів масової інформації та технологій, які апріорі дають можливість оцінити вплив та їх ефективність в різноманітних середовищах (включаючи багатомовні та багатокультурні).

Сучасний «Образ-Я» вчителя розглядається як інтеграція трьох систем: педагогічна діяльність, педагогічна взаємодія, особистий розвиток педагога. Трансформації, які відбуваються в цих системах зумовлюють потребу в формуванні здатностей педагогів розвивати власні здібності й якості, акцептувати вчинки й дії, які сприяють самореалізації й професійному росту. У системі освіти України утверджується новітній тип зв'язку цифрового суспільства й педагога, внаслідок чого формується нове середовище його діяльності. Визначальними є власні ціннісні орієнтири педагога, який усвідомлює масштаби глобалізаційних змін, є відкритим для діалогу зі світом, конструктивного спілкування зі світовими культурами, здатний сприймати нову інформацію, володіє професійними навичками, є відповідальним за свої педагогічні дії. Виходячи з цих позицій Л. Хімчук було обґрунтовано поняття компетентності конструктивної педагогічної взаємодії як професійної якості педагога, що увиразнюється в чотирьохкомпонентній структурі здатностей: створювати пізнавально-активне поле позитивного потенціалу; реалізувати стратегії ефективної комунікації; співпрацювати з іншими; розв'язувати конфліктні ситуації.

Здатність створювати пізнавально-активне поле позитивного потенціалу у ході реалізації різних форм і методів навчання передбачає: спрямовувати власні думки, почуття й емоції в позитивне русло; створювати інформаційні образи навчального матеріалу; розширювати й збільшувати канали сприймання й обробки навчальної інформації; застосовувати мистецькі й цифрові технології для збагачення інтелектуальних профілів й почуттєво-емоційних станів учнів; підтримувати позитивний почуттєво-емоційний фон на всіх етапах навчального процесу.

Здатність до ефективного спілкування поєднує низку умінь: чітко формулювати думки та ідеї, використовуючи усне, письмове та невербальне

спілкування у різних формах та контекстах; отримувати інформацію на слух, сприймання знань, цінностей, ставлення та намірів співрозмовників; використовувати спілкування для інформування, навчання, мотивування та переконання; уміння використовувати різноманітні цифрові та інтернет технології для успішного спілкування; уміння ефективного спілкування у диверсифікованих середовищах у т. ч. багатомовних та полікультурних.

Здатність до співпраці з іншими інтегрує такі уміння: ефективно працювати з різними командами; виявляти гнучкість і готовність бути корисними; йти на необхідні компроміси для досягнення спільної мети; приймати спільну відповідальність за співпрацю; цінувати індивідуальні внески, зроблені кожним членом команди.

Здатність до розв'язання конфліктних ситуацій виявляється у використанні системного мислення; формулюванні судження та рішення; встановленні причинно-наслідкових зв'язків; розв'язуванні проблеми шляхом застосовування стратегії безпрограшного розв'язання конфліктних ситуацій, що виникають в результаті вікових, гендерних, інтелектуальних, фізичних, етнічних, конфесійних, соціальних відмінностей між суб'єктами навчального процесу.

Розроблена дослідницею компетентність конструктивної педагогічної взаємодії структурована таким чином, що кожен компонент відповідає одній з чотирьох груп умінь XXI століття й характеризується проєктивно-прогностичною спрямованістю. Для конструктивної педагогічної взаємодії має першорядне значення ефективне спілкування, через безпосередній зв'язок з комунікативними умінями (перше «С»). Здатність створювати пізнавально-активне поле позитивного потенціалу вимагає наявності креативних умінь (друге «С»). Здатність до співпраці з іншими підкреслює доцільність розвитку колаборативних умінь (третє «С»). Коли активізується здатність до розв'язання конфліктних ситуацій, виникає необхідність функціонування умінь критично мислити (четверте «С»). Л. Хімчук доведено, що конструктивна педагогічна взаємодія вимагає проєктування педагогічних дій в уяві, що створює можливість для інтерпретації майбутнього розвитку освітньої ситуації (футурологічна, «ф'ючерсна» компетентність) [37].

Важливо зазначити, що у вимірі інтерактивної взаємодії можуть проводитися як практичні (семінарські) заняття, так і лекції. Серед останніх, приміром, можуть бути виділені такі форми: 1) проблемна лекція (викладач на початку і в процесі викладу дидактичного матеріалу презентує проблемні педагогічні ситуації і залучає студентів до їх аналізу; долаючи суперечності, студенти формулюють висновки, які викладач повинен повідомити в якості нових знань); 2) лекція із запланованими помилками або лекція-провокація (після оголошення теми лекції викладач повідомляє, що в її змісті буде зроблено певну кількість помилок різного типу: змістові, методичні, поведінкові тощо; студенти по завершенню лекції повинні назвати помилки викладача); 3) парна

лекція (передбачає роботу двох взаємодіючих між собою та з аудиторією викладачів, які читають лекцію за однією темою; у діалозі викладачів і студентів здійснюється постановка проблеми, її аналіз, висунення гіпотез, їх спростування або підтвердження, вирішення виникаючих протиріч і пошук рішень); 4) лекція-візуалізація (подання викладачем дидактичного контенту супроводжується показом різних малюнків, структурно-логічних схем, опорних конспектів, діаграм тощо за допомогою ТЗН (слайди, відеозапис, дисплеї, інтерактивна дошка та ін.)); 5) лекція «прес-конференція» (викладач просить студентів протягом 2-3 хвилин поставити йому питання (письмово) за оголошеною темою лекції; викладач протягом 3-5 хвилин систематизує їх, починає читати лекцію, включаючи відповіді на поставлені запитання в її зміст); 6) лекція-діалог (зміст подається через низку питань, на які студенти повинні відповідати безпосередньо в процесі лекції).

Серед широкого спектра форм і методів інтерактивного навчання вважаємо за доцільним акцентувати найбільш універсальні.

Дискусія – публічне обговорення чи вільний вербальний обмін знаннями, судженнями, ідеями або думками з приводу будь-якого спірного питання, проблеми. Її суттєвими рисами є поєднання взаємодоповнюючого діалогу й обговорення-суперечки, зіткнення різних точок зору, позицій. Зауважимо, що порівняно з традиційною лекційно-семінарською формою навчання дискусія має низку переваг, серед них: активне, глибоке, особистісно осмислене та критичне засвоєння нових знань; більш довгостроковий ефект; зворотній зв'язок педагога зі студентами; активна взаємодія студентів між собою; своєчасна діагностика засвоєння студентами навчального матеріалу без застосування формальних методів оцінки тощо [27].

Найбільш вільною формою дискусії є мозковий штурм (мозкова атака) – універсальний засіб швидкого включення всіх членів навчальної групи в роботу на основі вільного вираження своїх думок з конкретного питання. Мозковий штурм використовується для колективного вирішення проблем при розробці проектів, які передбачають генерацію в групі різноманітних ідей, їх відбір і критичну оцінку. Учені розрізняють: прямий мозковий штурм (безпосередня постановка проблемного завдання); зворотний мозковий штурм (виявлення в досліджуваному явищі, процесі, предметі максимальної кількості недоліків і розробка шляхів їх усунення в запропонованій моделі); тіньовий мозковий штурм (одночасна присутність/відсутність, участь/неучасть «генераторів ідей» у розв'язанні поставленої проблеми); комбінований мозковий штурм (використання прямого та зворотного мозкового штурму в різних комбінаціях); індивідуальний мозковий штурм (студент самостійно генерує ідею, дає їй власну оцінку).

Значним потенціалом щодо забезпечення інтерактивного виміру професійної підготовки майбутніх учителів володіє метод аналізу конкретних ситуацій. Під конкретною ситуацією розуміється подія, яка передбачає

суперечність (конфлікт) з навколишнім середовищем. Як правило, ці ситуації характеризуються невизначеністю й непередбачуваністю. Вони відбивають порушення/відхилення в соціальних, педагогічних і психологічних процесах. Однак метод аналізу конкретних ситуацій може включати й позитивний досвід, вивчення та впровадження якого зумовлює підвищення якості майбутньої фахової діяльності. У методологічному контексті кейс-метод можна представити як складну систему, до якої інтегровано різні методи пізнання (моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, методи опису, класифікації, ігрові методи), які виконують в кейс-методі певні функції [30].

У процесі вирішення конкретної ситуації студенти використовують власний досвід і отримані раніше знання, застосовують у навчальній аудиторії ті способи, засоби і критерії аналізу, які були засвоєні ними в результаті попереднього навчання. Приміром, можуть бути запропоновані такі типи ситуацій: 1) ситуація-ілюстрація (демонструє закономірності, механізми, наслідки); 2) ситуація-проблема (опис реальної проблемної ситуації, вирішення якої необхідно здійснити); 3) ситуація-оцінка (опис положення, вихід з якого вже знайдений, необхідно критично проаналізувати прийняте рішення); 4) ситуація-вправа (звернення до спеціальних джерел інформації, літератури, довідників) [33].

З'ясовано, що при складанні опису конкретної ситуації або кейса доцільно враховувати такі вимоги: ситуація повинна відповідати змісту теоретичного курсу і професійним потребам студентів; бажано, щоб ситуація відображала реальний, а не вигаданий професійний сюжет, в ній повинно бути відображено «як є», а не «як може бути»; доцільно здійснювати розробку кейсів на місцевому матеріалі й інтегрувати їх в поточний навчальний процес; ситуація повинна відрізнятися проблемним характером, містити достатню кількість інформації; потрібно, щоб ситуація відбивала позитивні й негативні приклади; вона повинна бути цікавою, зрозумілою, достатньо складною та коректно сформульованою; текст ситуаційної вправи не повинен містити підказок щодо вирішення поставленої проблеми; грамотно складений кейс повинен наводити приклади рішень, які заслуговують на високу оцінку, які могли б послужити прецедентом для майбутніх конструктивних розв'язків; бажано, щоб текст ситуаційної вправи (кейсу) вимагав прийняття рішень, а не лише оцінки рішень, раніше прийнятих іншими; педагогічно доцільний кейс прищеплює навички, необхідні в подальшій професійній діяльності, даючи студенту модель, яку він може взяти за зразок в реальному житті; ситуація (кейс) повинна супроводжуватися чіткими інструкціями щодо роботи з нею.

Варто також дотримуватися певних організаційно-педагогічних засад, зокрема: навчальна група повинна складатися з 15-20 студентів; за умови великої кількості студентів доцільно використовувати прийом змагання, запропонувавши учасникам кожної групи розв'язати завдання раніше за суперника; важливість дотримання алгоритму: індивідуальне вивчення

студентами змісту конкретної ситуації – формулювання викладачем основних питань «кейсу» – об'єднання студентів у мікрогрупи – презентація «результатів-рішень» кожною групою – загальне обговорення – аналіз ситуації та підбиття підсумків дискусії викладачем – оцінювання якості роботи студентів із «кейсом».

Гра – це форма діяльності (частіше – спільної діяльності) людей, яка відтворює ті або інші практичні ситуації і систему взаємовідносин, один із засобів активізації навчального процесу в системі освіти. Гра як метод інтерактивного навчання забезпечує можливість: сформувати пізнавальну мотивацію, і тому може бути ефективна на початковій стадії навчання; діагностувати рівень підготовленості студентів (може бути використана як на початковій стадії навчання – для попереднього контролю, так і на стадії завершення – для підсумкового контролю ефективності навчання); оцінити ступінь оволодіння матеріалом і перевести його з пасивного стану (знання) – в активний (вміння), і тому може бути ефективна в якості методу практичного відпрацювання навичок відразу після обговорення теоретичного матеріалу.

У площині досліджуваної проблеми науковці виділяють три основні категорії ігор: 1) ділова гра як метод імітації (наслідування, зображення, відображення), прийняття управлінських рішень в різних ситуаціях (шляхом програвання, розігрування) за заданими або розробленими самими учасниками гри правилам; 2) рольова гра – ефективна обробка варіантів поведінки в таких ситуаціях, у яких можуть опинитися студенти (наприклад, атестація, захист або презентація проекту, конфлікт із батьками школяра та ін.). Гра дозволяє набути навичок прийняття відповідальних і безпечних рішень в навчальній ситуації. Характерною ознакою, що відрізняє рольові ігри від ділових, є відсутність системи оцінювання по ходу гри; 3) організаційно-діяльнісні ігри – форми колективної діяльності, в процесі якої відбувається навчання та проектування нових діяльнісних зразків. Такі ігри проводяться з метою впровадження нової практики в професійно-педагогічній сфері [27].

Тренінг – один з інтерактивних методів навчання і соціально-психологічного розвитку особистості майбутнього вчителя. Тренінги складаються з комплексу різноманітних вправ та ігор, об'єднаних в систему невеликими теоретичними модулями (по 5–15 хвилин). Вони досить різноманітні за цільовим призначенням (від навчальних і розвиваючих до психокорекційних і психотерапевтичних), змістом, формою (тренінги, семінари-тренінги, тренінги-марафони та ін.) і технікам проведення. В якості основних цілей соціально-психологічного тренінгу в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів можна виділити такі позиції: фасилитація психологічних змін особистості; підвищення соціально-психологічної компетентності учасників педагогічного процесу; розвиток у них здатності ефективно взаємодіяти з середовищем; формування активної соціальної позиції суб'єктів навчальної взаємодії; розвиток у них здатності виробляти значимі позитивні

зміни у своєму житті та житті оточуючих людей; формування нових компетентностей.

Метод проектів – система навчання, при якій студенти набувають знання та вміння в процесі самостійного планування й виконання практичних завдань-проектів, які поступово ускладнюються. Проект – це комплекс пошукових, дослідницьких, розрахункових, графічних та інших видів робіт, виконаних майбутніми вчителями самостійно, але під керівництвом викладача, з метою практичного або теоретичного рішення педагогічної проблеми. У роботі над проектом виділяють кілька етапів: проблема – планування (проекування) – пошук рішення – продукт – презентація – портфоліо-папка, в якій зібрані всі робочі матеріали проекту (чернетки, денні плани, звіти та ін.) [23]. В основу методу проектів покладена ідея, яка визначає сутність поняття «проект», – його прагматична спрямованість на результат, який можна отримати при вирішенні практично/теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити й застосувати в реальній практичній діяльності. Для його досягнення необхідно навчити студентів самостійно мислити, знаходити та вирішувати проблеми, залучаючи з цією метою міждисциплінарне знання, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати ймовірні наслідки різних варіантів рішення.

Узагальнення досвіду використання методу проектів у професійній підготовці майбутніх педагогів свідчить про важливість дотримання певних вимог, з-поміж них: наявність значущої в творчому плані проблеми/завдання, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення; практична, теоретична, пізнавальна важливість очікуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних результатів); використання дослідницьких методів, які передбачають певну послідовність дій; висунення гіпотез вирішення завдань; обговорення методів дослідження, способів оформлення кінцевих результатів (захисти, творчі звіти та ін.); збір, систематизація й аналіз отриманих даних; підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація; висновки, окреслення наукових перспектив.

Отже, узагальнюючи, можемо констатувати, що при організації студентоцентрованої навчальної взаємодії необхідно орієнтуватися на пошук в предметі спілкування актуальних особистісних смислів і визначення свого власного бачення. У наш час навчальна взаємодія педагога і студентів потребує подальшого методолого-теоретичного обґрунтування, а також сприйняття й усвідомлення її викладачами вищів на прикладному рівні. Ми переконані, що засадничим чинником реформування вищої освіти України є передусім збереження індивідуальності студента, його унікальності в усіх можливих відбиттях, різноаспектності потреб і прагнень, здібностей і можливостей, мотивів та інтересів. Доцільно підкреслити, що лише в процесі педагогічно доцільної навчальної взаємодії студенти й викладачі повноцінно виявляють себе,

глибше пізнають один одного, досягають взаєморозуміння. Завдяки організації такої особистісно орієнтованої дидактичної взаємодії студент усвідомлює сенс власного життя й діяльності, окреслює власну траєкторію розвитку, розробляє план дій і реалізує його, на основі чого відбувається оцінка, корекція чи навіть зміна поставлених цільових орієнтирів.

Інтерактивне навчання як ефективний засіб забезпечення інноваційного характеру навчальної взаємодії в вищій школі відповідає вимогам особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, оскільки передбачає взаємонавчання (колективне, навчання у співпраці), до того ж, і студент, і педагог (організатор процесу пізнання, лідер групи, фасилітатор, творець умов для ініціативи студентів) є суб'єктами навчальної взаємодії; уможлиблює відмову від звичної логіки освітнього процесу, а саме: не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування.

Узагальнюючи педагогічний ефект використання інтерактивного навчання майбутніх учителів, вважаємо доцільним акцентувати деякі твердження, по-перше, інтерактивні методи навчання дозволяють інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння і творчого застосування знань при вирішенні завдань педагогічної практики. Успішність професійної підготовки забезпечується за рахунок більш активного включення студентів не тільки у процес отримання, але й безпосереднього («тут і тепер») використання знань. Якщо форми і методи інтерактивного навчання застосовуються регулярно, то в студентів формуються навички володіння та використання інформації, зникає страх висловити неправильне припущення, встановлюються довірливі відносини з викладачем.

По-друге, інтерактивне навчання підвищує когнітивну мотивацію та забезпечує залучення учасників до обговорення проблем, що дає емоційний поштовх до подальшої пошукової активності майбутніх учителів, спонукає їх до конкретних дій, процес навчання стає більш осмисленим.

По-третє, інтерактивне навчання формує здатність мислити нестандартно й обґрунтовувати власні позиції, переконання; розвиває такі риси, як уміння вислуховувати іншу точку зору, готовність співпрацювати, вступати в партнерське спілкування, виявляючи при цьому толерантність і доброзичливість по відношенню до своїх опонентів. По-четверте, застосування інтерактивного навчання дозволяє отримати новий досвід спілкування, переживань, діяльності та її організації. Інтерактивна діяльність забезпечує не лише збагачення знань, умінь, навичок, способів комунікації, а й розкриття нових можливостей студентів, вона є інноваційним засобом для формування компетентностей через включення студентів до осмисленого переживання індивідуальної та колективної діяльності для накопичення досвіду, усвідомлення і прийняття цінностей.

Список використаних джерел:

1. Artur S. J. *The German and Russian Ideology on M. Bakhtin*. London : Routledge, 1997. 213 p.
2. Bakhtin M. M. *The dialogical imagination*. Oxford : University Press, 1981. 217 p.
3. Bohm D. *Dialogue – a proposal. The informal educational archives*. Oxford : University Press, 1991. 450 p.
4. Crowell S. Tutoring research group. *Journal of Cognitive Systems Research*. 1999. № 1. P. 35–51.
5. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of schoolbased universal interventions. *Child Development*. 2011. P. 82, 405–432.
6. Habermas J. *Communication and evolution of society*. London : Heinemann, 1997. 74 p.
7. Jennings, P. A., Frank, J. L. Inservice preparation for educators. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta (Eds.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, NY: Guilford, 2015. 437 p.
8. Laurillard D. *Rethinking school teaching. A framework for the effective use of technology*. London : Routledge, 1993. 370 p.
9. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris, France: OECD Publishing. 2015.
10. What is Social and Emotional Learning (SEL)? (2013). *CASEL*. URL: <https://casel.org/>
11. Wilson B. A review of cognitive teaching models. *Education Technology Research and Development*. 1999. № 39. P. 47–64.
12. Witkowski L. *Konteksty i elementy ekologii umysłu, idei i wychowania według Batesona. Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*. Fundacja na rzecz myślenia im. Barbary Skargi, Warszawa, 2016. 636 s.
13. Бахтин М. М. *Эстетика словесного творчества*. М. : Искусство, 1979. 424 с.
14. Бойко А. М. *Виховання людини: нове і вічне*. Полтава, 2006. 566 с.
15. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб. : Прайм-еврознак, 2004. 672 с.
16. Велитченко Л. К. *Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу* : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. 355 с.
17. Выготский Л. С. *Мышление и речь*. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.
18. Зязюн І. А. *Педагогіка добра: ідеали і реалії*: наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
19. Ісаєва С. Д. *Комунікативна педагогіка Томаса Гордона*. Київ : ПанТот, 2014. 164 с.
20. Кремень В. *Інноваційна людина: Україна на шляху європейської інтеграції*. К. : Агора, 2007. 296 с.
21. Ковальчук Л. Педагогічна взаємодія викладача і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Вісник Львівського університету*. 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 17–25.
22. Колесникова И. А., Титова Е. В. *Педагогическая праксеология*. М. : Академия, 2005. 256 с.

23. Краснов Ю. Э. Современные дискуссии по проблеме «Метод проектов». *Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования»*. Минск : РИВШ БГУ, 2003. Вып. 2. С. 197–221.
24. Леонтьев А. Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
25. Лифинцева Т. П. *Философия диалога Мартина Бубера*. М. : Изд. Института философии РАН, 1999. 133 с.
26. Марченко О. Психолого-педагогічні аспекти взаємодії вчителя й учнів у спільній пошуково-пізнавальній діяльності в умовах особистісно-орієнтованого навчання. URL: <http://www.slideshare.net/alexandermarchenko925/ss-15744300>
27. Панина Т. С. *Современные способы активизации обучения* : учебное пособие. М. : Издательский центр «Академия», 2008. 176 с.
28. Роджерс К., Фрейберг Д. *Свобода учиться*. Москва : Смысл, 2002. 527 с.
29. Сисоева С. О. *Интерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник*. К. : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
30. Ситуационный анализ или Анатомия Кейс-метода / под ред. Ю. П. Сурмина. К. : Центр инноваций и развития, 2002. 286 с
31. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. Лондон : Панпринт, 1998. 1064 с.
32. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. М. : Академический проект, 2004. 864 с.
33. Ступина С. Б. *Технологии интерактивного обучения в высшей школе*. Саратов : Издательский центр «Наука», 2009. 52 с.
34. Тимчук Л. І. *Цифрові нарративи в навчанні майбутніх магістрів освіти: історія, реалії, перспективи розвитку*. Київ : Видавництво «LAT&K», 2015. 390 с.
35. Федотова Е. Л. *Теоретико-методологические основы педагогического взаимодействия*. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 1997. 114 с.
36. Франк С. Л. *Сочинения*. М. : Правда, 1990. 608 с.
37. Хімчук Л. І. Конструктивна педагогічна взаємодія як одна з базових компетентностей майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. Вип. 3–4 (97–98). С. 146–159. URL: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/9566/1/Khimchuk_Bazovi_kompetentnosti.pdf

§ 2.7. ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Ольга Хвостенко

Сучасне суспільство складне, багатогранне, динамічне, змінне. Це зумовлює потребу розвитку потенціалу емоційного інтелекту особистості з метою результативної соціальної адаптації та самореалізації в житті.

Емоційний інтелект вважають однією з базових складових у досягненні успіху в житті та відчуття щастя в дитини. Якщо протягом ХХ ст. для навчання цінним був логічний інтелект, то у ХХІ ст., коли процес глобалізації обіймає всі площини життя людини, актуальним стає емоційний інтелект та інші форми практичного і творчого інтелекту, які з ним пов'язані [20].

Концепція Нової української школи проголошує особистісно зорієнтоване навчання, яке базується на компетентнісному, діяльнісному, інтегрованому підходах та формуванню м'яких навичок, а також переведення вектора пізнання із зовнішнього світу дитини на засвоєння процесів взаємодії з цим світом, розуміння смислів власної діяльності [24].

У Державному стандарті загальної початкової освіти визначено змістові орієнтири для цілісного розвитку особистості учня початкової школи і сформульовано їх як наскрізні вміння, що є загальними для всіх освітніх галузей та обов'язковими для формування в учнів, а саме: розв'язує проблеми, критично і творчо мислить, співпрацює, ефективно спілкується, розвиває власний емоційний інтелект, досліджує, організовує свою діяльність, рефлексує, вдумливо читає. Такі орієнтири відображають збалансовану взаємодію основних структурних компонентів особистості: емоційного, мисленнєвого та діяльнісного [10].

Важливим компонентом змісту початкової освіти є розвиток емоційного інтелекту. Оволодіння ним учнями початкової школи стане засобом успішної суспільної взаємодії та пізнання себе й інших. Емоційний інтелект включає вміння здійснювати контроль за власними емоціями та здатність використовувати інтуїцію, комунікативні здібності, витримку та спокій у стресових обставинах. Якщо ж дитина не досягне достатнього рівня емоційного розвитку до 10–11 річного віку, що вирізняється найбільшою пластичністю кори головного мозку й майже необмеженими інтелектуальними можливостями, то на пізніших вікових етапах її життєвий шлях не може бути успішним і комфортним через численні непорозуміння із собою та іншими близькими й чужими людьми [14].

Учителі початкової школи в роботі з учнями та ученицями мають закласти підґрунтя для майбутнього становлення цілісної особистості, що розуміє себе та інших і може досягти успіху як у самотійній, так і в груповій та колективній роботі. Ефективність роботи з розвитку емоційного інтелекту дітей залежить від чітко продуманої системи педагогічного впливу, емоційної компетентності вчителя, знань сучасних положень нейрофізіології про структуру мозку, його діяльність та взаємозв'язок між мисленням, емоціями й поведінкою людини.

В основу концепції емоційного інтелекту покладено наукові дослідження, які присвячені висвітленню місця та ролі емоцій у когнітивних процесах (зокрема, праці таких вчених як В. Вундт, П. Жане, Т. Рібо, Н. Грог та ін.); взаємозв'язкам емоційних та розумових процесів (праці Л. Виготського, В. Вілюнаса, С. Максименко, С. Рубінштейна та ін.); функціональній синергії емоцій та розуму у процесі регуляції діяльності та спілкування людини (дослідження Т. Березовської, М. Васильєва, О. Власова, Є. Власової, Г. Гондарєвої, Д. Карузо, О. Тихомирова, А. Чоботар та ін.); усвідомленню та розумінню особистістю своїх емоцій, когнітивної та предикативної емпатії (дослідження М. Дмитрієвої, Є. Карпенка, Є. Рибалко, О. Саннікової, С. Симоненко та ін.); соціально-адаптаційному потенціалу емоційного інтелекту (наукові роботи Р. Бар-Он, М. Бреккет, С. Дерев'янка, Н. Ковриги). Досліджено окремі аспекти емоційно-інтелектуального розвитку особистості учнів початкової школи (праці Т. Березовської, Г. Кошляня, Л. Новікової, Г. Юсупової та ін.).

Психоемоційна сфера цікавила людство здавна. Початки осмислення емоційного інтелекту сягають ще часів Античності, коли дослідження проблеми взаємозв'язку інтелекту та почуттів мали місце у виключно межах філософських знань. Саме філософи Античного світу притримувалися думки про поділ душі на три компоненти, а саме: жаданий, пристрасний і розумовий. На думку Платона, «розумові задоволення і страждання це чисті, вищі, які аж ніяк не пов'язані з нижчими, тими, які виходять із задоволення потреб організму» [20].

Аристотель виокремлював шість базових емоцій: радість, здивування, сум, гнів, страх і огиду. Наголошував, що емоційні переживання є результатом інтелектуального аналізу суб'єктивного сприйняття причини виникнення почуття.

В епоху Просвітництва й у наступному столітті філософи й надалі не поєднували почуття та розум у пізнанні дійсності, а чітко їх протиставляли. В цей час панували дві течії - емпіризм, в якому чуттєвий досвід видавався як єдине джерело пізнання, та раціоналізм, який висував на перше місце логічну основу науки і розглядав розум як джерело пізнання і критерій його істинності. Фундаментальні зусилля ірраціоналістів вже в ті часи набули спрямування на розвиток емоційно-моральних установок, що послужило б орієнтиром для особистості людини в особистих відносинах [20].

Ірраціональні погляди поступово набирали сили і в прийдешні століття. Так, основоположники філософії життя намагалися визначити реальність через досвід самого життя, тобто як переживання, почуття, поза якими вже досвід перестає існувати. Вони сприймали буденний досвід як ірраціональний і не зводили його до розуму [20].

Проблема співвідношення раціонального та ірраціонального в розумовій діяльності людини не стала менш значущою і в минулому ХХ ст. Теорія Соціального інтелекту, яка набула популярності у ХХ ст., стала важливою передумовою і основою для розвитку теорії емоційного інтелекту. Осмислюючи значимість особистісного спілкування, яка все більше і більше зростає, вперше було згадано про «соціальний інтелект» для окреслення «далекоглядності в міжособистісних відносинах». У працях учених це поняття виділяється як загальна спроможність розуміти інших людей і, на даній основі, діяти розмірковано, розсудливо та адекватно щодо оточуючих [20].

На думку американського психолога й педагога Р. Торндайка, існує три види інтелекту, а саме: абстрактний інтелект, який безпосередньо відповідає за здатність людини розуміти абстрактні вербальні (наприклад, математичні) символи, і на основі цього розуміння – виробляти з цими символами певні прості або складні дії; конкретний інтелект, який дозволяє суб'єкту розуміти речі й предмети винятково матеріального світу і виконувати певні дії щодо цих речей чи предметів; соціальний інтелект як загальна здатність розуміти інших людей і, на цій основі, – взаємодіяти з ними [33].

Підхоплюючи думки Р. Торндайка, науковці пов'язали соціальний інтелект зі спроможністю формулювати швидко, майже автоматичну оцінку людям, передбачаючи найбільш достовірні реакції людини.

Соціальний інтелект, як вважає американський психолог, розробник теорії рис особистості, Г. Олпорт – «особливий соціальний дар, що забезпечує гладкість у відносинах з людьми, продуктом якого є соціальне пристосування, а не глибина розуміння» [33].

На думку німецько-британського вченого Г. Айзенка, «соціальний інтелект проявляється у використанні IQ для соціальної адаптації» [33].

В 1967 році американський психолог Дж. Гілфорд намагався розглядати соціальний інтелект як систему розумових здібностей, які не залежать від особливостей загального інтелекту і які пов'язані, передусім, з осмисленням поведінкової інформації. Ця здатність, на думку вченого, містить в собі 6 факторів:

- пізнання елементів поведінки, тобто здібність виокремлювати з контексту вербальну і невербальну експресію діяльності;
- пізнання класів поведінки, а саме здібність розпізнавати спільні властивості в потоці експресивного або ситуативного повідомлення про поведінку чи діяльність;
- пізнання відносин поведінки – здібність розуміти взаємовідносини;

– пізнання систем поведінки, що полягає в здібності розуміти закономірності розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сутність їх поведінки в конкретних обставинах;

– пізнання перетворення поведінки, що включає здібність розуміти зміни вагомості подібної поведінки (вербальної та невербальної) в неоднакових ситуаційних контекстах;

– пізнання результатів поведінки, тобто здатність до передбачення наслідків діяльності, виходячи з існуючої інформації [33].

Ці здатності мають пряме відношення до складових емоційного інтелекту.

Не залишилися осторонь обговорення проблеми взаємозв'язку раціонального й чуттєвого українські науковці. Так педагог Г. Ващенко зазначав, що розумові та емоційні процеси тісно пов'язані між собою, адже неможливо розвивати інтелект, не впливаючи на почуття дітей. Він радив пов'язувати процес емоційного виховання з розвитком волі й характеру, оскільки розсудливість, принциповість, стриманість, уміння володіти собою й не піддаватися випадковим емоціям – ознаки гармонійно розвиненої особистості, у якої інтелект і почуття працюють у єдності [20].

Усесвітньо відомий український педагог В. Сухомлинський також наголошував на необхідності розвивати емоційну культуру як один із провідних елементів всебічного розвитку особистості. Емоційну, або психічну, культуру педагог характеризував як сплав думок, відчуттів, сприйняття, емоцій, ідей, що дає людині змогу сприймати навколишній світ у всьому його духовному і матеріальному багатстві, формувати поважне ставлення до людей, нетерпимість до зла, керувати своїми емоціями та правильно їх проявляти, постійно намагатися вдосконалювати власний емоційний досвід [31].

Власне поняття «емоційний інтелект» було запропоновано американськими науковцями Джоном Майєром та Пітером Саловеєм (1990 р.). Вони розглядали його як форму соціального інтелекту, що допомагає розпізнавати почуття та емоції, власні й інших людей для подальшого налагодження ефективної співпраці. За результатами їхнього дослідження, особистості з високим рівнем розуміння емоцій, що виражалось в здатності ідентифікувати та визначати власний настрій, швидше відновлювали свій нормальний емоційний стан, а ті, хто міг точно сприймати й розуміти емоції інших, ефективніше розбудовували та підтримували соціальні мережі [11].

Проте ідея «емоційного інтелекту» набула поширення у праці американського письменника, психолога та журналіста Данієля Гоулмана у 1995 р. Він розкрив психофізіологічну природу емоційного інтелекту людини, подаючи його як емоційну систему безпеки, якою можна керувати, створюючи баланс між емоційним і раціональним; увів і наповнив практичним змістом такі поняття, як мистецтво соціальної взаємодії, емоційна грамотність та безграмотність, емоційне навчання [9].

Усвідомити свій поганий настрій – означає бажання позбутися його. Таке усвідомлення відрізняється від зусиль, які ми докладаємо, щоб утриматися від дій під впливом емоційного імпульсу. Наказуючи: «Перестань зараз же!» – дитині, чий гнів змусив її вдарити товариша, ми можемо зупинити дію, але не гнів - він і далі кипітиме всередині. Думки дитини все ще будуть зосереджені на тому, що спровокувало сутичку, і сам гнів нікуди не зникне. Самоусвідомлення має потужний вплив на сильні та неприємні почуття, зазначав Д. Гоулман [9].

Що ж таке «емоційний інтелект»?

На думку Деніела Гоулмана, поняття «емоційний інтелект» включає 5 компонентів.

1. Самосвідомість – здатність людини правильно розуміти свої емоції та мотивацію, оцінювати свої слабкі та сильні сторони, визначати цілі та життєві цінності.

2. Саморегуляція – здатність контролювати свої емоції та стримувати імпульси.

3. Мотивація – здатність прагнути до мети заради самого факту її досягнення.

4. Емпатія – здатність розуміти емоції, які відчувають оточуючі, враховувати почуття інших при прийнятті рішень, і навіть співпереживати іншим.

5. Соціальні навички – здатність вибудовувати стосунки з людьми і спрямовувати їхню поведінку в бажаному напрямку [9].

Поняття емоційного інтелекту має багато формулювань залежно від поглядів їх авторів. Але в широкому розумінні «емоційний інтелект» це спосіб і форма поведінки людини з самою собою і довколишніми; точність оцінки та вираження емоцій. Важливо розуміти свої емоції та емоції інших людей, пов'язані як з внутрішніми, та і зі зовнішніми подіями. Це здатність визначати емоції поза думками, фізичним станом, зовнішнім виглядом, поведінкою. Це здатність точно визначати емоції та пов'язані з ними потреби.

Отож, емоційний інтелект віддзеркалює внутрішній світ людини та її зв'язок з власною поведінкою. Особистість, яка володіє високим рівнем розвитку емоційного інтелекту, яскраво виражені здатності до розуміння власних емоцій, а також емоцій інших людей, здатна до управління емоційною сферою, що обумовлює більш високу її адаптивність і ефективність у спілкуванні та взаємодії. Такі люди є більш відповідальними у прийнятті рішень та є більш успішними у житті.

Емоційний інтелект формується насамперед у сім'ї: емоційна культура батьків, стиль стосунків, вправління дітей у розумінні та виразі емоційних станів та емоцій інших людей, виховання моральних почуттів, прищеплення звичок у ставленні до виконання обов'язків, інших членів сім'ї, тварин, речей.

Емоційно-почуттєва сфера продовжує інтенсивно розвиватися і в закладі дошкільної освіти. Особливі можливості для розвитку емоційного інтелекту містить освітній процес і система позанавчальної роботи у школі [20].

Молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку й формування емоційного інтелекту, оскільки учням початкової школи притаманна емоційна чуйність до подій, які відбуваються; чуттєва забарвленість сприйняття, уяви, розумової та фізичної діяльності; безпосередність і відвертість у вираженні власних чуттєвих переживань. Відповідно до сучасних психологічних досліджень, діти даного віку володіють вже сформованими здібностями диференціювати емоційні почування і будувати когнітивні схеми розпізнання емоційних станів. Що стосується базових емоцій, то в дітей молодшого шкільного віку вже є чіткі уявлення, які вони можуть виявляти вербально; учні легко можуть зрозуміти емоції, які виникають у відомих їм життєвих ситуаціях, їхній словник емоцій в даному віці перебуває в стадії активного формування [21].

У молодшому шкільному віці активно удосконалюються соціальні емоції, такі як почуття довіри до людей, самолюбство, почуття відповідальності, здатність до співчуття тощо. Саме у процесі самостійної комунікації учні відкривають для себе усілякі стилі потенціальної побудови взаємовідносин [21]. Даний період є особливим, оскільки учні та учениці набувають нового життєвого досвіду за допомогою порозуміння, взаємодопомоги та комунікації з однолітками та дорослими в освітньому середовищі школи та поза нею. Оскільки перед учнями й ученицями початкової школи завжди постають труднощі з пристосуванням до нового оточення, а саме до навчального процесу, тому в процесі кожної діяльності з'являється як позитивний, так і негативний досвід, який спричиняє виникнення різних емоцій і почуттів та впливає на подальші дії школярів під час саморозвитку та самовдосконалення.

Емоції не є вродженою характеристикою людини. Під впливом соціального середовища вони змінюються, що засвідчує можливість керувати процесом розвитку емоційного інтелекту, створюючи для цього необхідні умови, до яких належать:

- атмосфера емоційного комфорту;
- емоційність освітнього процесу;
- партнерська взаємодія всіх учасників освітнього процесу;
- ненасильницьке спілкування в освітньому середовищі [20].

Атмосфера емоційного комфорту.

Це є важливою та необхідною умовою формування емоційного інтелекту молодших школярів. Вона передбачає встановлення та підтримання у класі доброзичливих, щирих, толерантних стосунків між усіма учасниками освітнього процесу. За таких умов учні та учениці не бояться виказувати

справжні почуття, виявляти щирі емоції. На позитивному психологічному тлі краще засвоюються знання, формуються вміння.

Емоційність освітнього процесу.

Друга важлива умова формування емоційного інтелекту молодших школярів, яка забезпечується наступними формами, методами й засобами:

- цікавим дидактичним матеріалом;
- інтерактивними формами та методами навчання;
- ігровими методами навчання;
- емоційно насиченим матеріалом підручників;
- мультимедійними засобами навчання.

Партнерська взаємодія всіх учасників освітнього процесу.

Необхідною умовою формування емоційного інтелекту молодших школярів є налагодження партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу: учнів, учителів, батьків, оскільки педагогічний процес не обмежується часом уроку та простором класу. Педагогіка партнерства є одним із напрямків реформування початкової освіти, в основі якої демократичний стиль міжособистісної взаємодії учнів, учителів і батьків на принципах поваги, доброзичливості та позитивного ставлення, довіри, діалогічної взаємодії, рівності, добровільності, рівнозначності.

Ненасильницьке спілкування в освітньому середовищі.

Ненасильницьке спілкування – це метод комунікації, розроблений Маршалом Розенбергом на початку 1960-х років. Саме тоді він сформулював чотири правила спілкування без агресії, опираючись на гуманістичну філософію Махатми Ганді й на дослідження американського психолога Карла Роджерса. Ненасильницьке спілкування допомагає по-новому виражати себе, створити душевний зв'язок з іншими людьми, вчить цінувати почуття й потреби, як свої, так і оточення, та давати одне одному якісний зворотний зв'язок.

Мета емоційно зрілого ненасильницького спілкування – створювати й підтримувати таку якість стосунків, за якої потреби кожного/кожної задоволені. Ненасильницьке спілкування складається з 4-х компонентів: спостереження без суджень і оцінок, особистісні почуття та потреби, почуття та потреби інших (припущення), прохання.

Спостереження без оцінок і суджень через факти – нейтральне спостереження.

Почуття та потреби. Важливо розуміти і враховувати почуття – як власні, так і оточення. За кожною емоцією йде певна інформація про потреби. Саме в потребах криються джерело та причини почуттів. Коли потреби не задовольняються, виникає дискомфорт. Почуття є результатом незадоволених потреб. Коли потреби задоволені, людина відчуває: радість, наповненість, захоплення, бадьорість, задоволення, насолоду, цікавість, ентузіазм, піднесення, вдячність, щастя, надію. Коли потреби не задоволені, людина

відчуває: сум, біль, розчарування, роздратованість, напруження, відчай, самотність, стурбованість, тривогу, збентеження, страх, безпорадність, безнадію, образу.

Якщо людина буде думати виключно про свої почуття та потреби, у комунікації буде агресивний посил. Якщо ж думатиме лише про почуття й потреби інших, то буде накопичуватися пасивна агресія. Людина триматиме всі емоції в собі.

Алгоритм ненасильницького спілкування: особисті почуття (я відчуваю), факт (коли...), потреба (для мене важливо), потреби та почуття іншої людини, прохання або ефективний план дій:

- Я злюсь...
- ... коли речі не на своїх місцях...
- ... тому що для мене важливий порядок у домі, що мою працю поважають.
- Я розумію, що для тебе важливий комфорт та твій особистий простір, і тобі важливо підтримувати той порядок речей, який зараз є. Я поважаю твій вибір.
- Чи можеш ти прибирати свої речі один раз на тиждень, коли тобі зручно?

Коли ми просимо, то маємо бути готовими отримати відмову. Варто пам'ятати про мету комунікації – домовитися, бути гнучкими в наших стратегіях.

Таким чином, емоції вважаються важливою складовою розвитку «емоційного інтелекту» особистості учня/учениці молодшого шкільного віку. Відчуваючи всі ці емоції на собі, учень/учениця розвиває так звані «життєві» компетентності, які реалізуються не в межах окремих навчальних предметів, а в різних життєвих ситуаціях [33].

Зокрема й такі наскрізні уміння, як конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими, обґрунтовувати власну позицію, висловлювати власну думку, критично мислити, можуть бути сформовані лише на основі розвинутого емоційного інтелекту.

У Державному стандарті загальної початкової освіти зазначено: для реалізації мети Нової української школи, складовою якої є розвиток емоційного інтелекту учнів, необхідно визнавати унікальність кожної дитини, що унеможливорює будь-які форми дискримінації людини. Зважаючи на вікові особливості учнів початкової школи, наголошено на необхідності обов'язкового застосування в освітньому процесі дослідницьких, ігрових, творчих видів діяльності, що безпосередньо впливають на розвиток пізнавальних, моральних, естетичних емоцій. Для зниження рівня тривожності й розвитку впевненості у власних силах передбачено обмеження обсягу домашніх завдань та збільшення часу на рухову активність. Наголошено на

необхідності забезпечення умов для емоційного благополуччя дитини у школі й сім'ї, що передбачає створення атмосфери довіри та взаємоповаги, запобігання насильству й цькуванню, надання допомоги, забезпечення права вибору та свободи слова тощо [10, 20].

Вимоги Державного стандарту щодо змістовного наповнення освітнього процесу початкової школи докладніше висвітлено в типових освітніх програмах за редакцією Р. Шияна та О. Савченко, укладених за такими освітніми галузями: мовно-літературна, математична, природнича, технологічна, інформативна, соціальна, і здоров'язбережувальна, громадянська та історична, мистецька, фізкультурна [10].

Спеціального розділу з формування емоційного інтелекту в програмах немає, але у змісті кожної освітньої галузі передбачено розвиток різних аспектів емоційного інтелекту.

Найбільш спрямованим на формування емоційного інтелекту є зміст мовно-літературної освітньої галузі, де у меті зазначено, що засвоєння рідної мови та збагачення емоційно-чуттєвого досвіду учнів є головною передумовою життєвого успіху в особистому та суспільному житті.

Так при роботі з літературним текстом в молодших школярів формується емоційно-чуттєвий, соціальний досвід, моральні та естетичні почуття, вміння аналізувати, критично оцінювати текстову інформацію, досліджувати виражальні засоби мовлення.

За допомогою дослідження мовних явищ учні та учениці опановують виражальні засоби рідної мови, що допомагає їм сформувати власний індивідуальний стиль мовлення, наситити його виразними емоційними лексичними, граматичними, фонетичними засобами.

Змістова лінія «Театралізуємо» передбачає ознайомлення з театром як місцем, де людина завдяки талановитій грі акторів переживає яскраві емоції і почуття, що й формують емоційно-ціннісний досвід глядачів, досвід співчуття та співпереживання. Завдяки власній сценічній творчості школярі набувають досвіду керування різними ситуаціями спілкування та вміння мобілізувати інших, обирати відповідні комунікативні стратегії, найдоцільніші варіанти мовленнєвої поведінки.

Математична освітня галузь, хоча й цілеспрямована на розвиток логічного мислення молодших школярів, передбачає формування компетентностей, необхідних для життя й забезпечення здатності успішно навчатися. Тому в допоміжних завданнях освітньої галузі вказано на необхідність розвитку усвідомленого ціннісного ставлення до математичних знань, що можливо лише на основі сформованої внутрішньої мотивації, яка виникає через пізнавальний інтерес, на позитивному тлі.

Метою інформатичної освітньої галузі є формування здатності до безпечної відповідальної діяльності в інформаційному суспільстві за допомогою цифрових пристроїв та інформаційно-комунікаційних технологій.

Для досягнення окресленої мети передбачено формування умінь розрізняти інформацію різних видів, налагоджувати віртуальну комунікативну співпрацю для навчання, гри, творчої діяльності; презентувати себе і результати своєї та спільної праці на етичних, доброзичливих засадах соціальної взаємодії в реальному та віртуальному середовищах.

На формування здорового способу життя учнів зорієнтована соціальна та здоров'язбережувальна освітня галузь, змістовне наповнення якої передбачає формування ціннісного, дбайливого й відповідального ставлення до життя, здоров'я і безпеки.

У змісті мистецької освітньої галузі вказано на необхідність учити молодших школярів аналізувати, інтерпретувати та оцінювати твори мистецтва, набуваючи досвіду емоційних переживань; пізнавати себе, свої відчуття через художньо-творчу діяльність і взаємодію з мистецтвом; набувати досвіду міжособистісної взаємодії через участь у колективних творчих справах; регулювати власний емоційний стан за допомогою засобів мистецтва.

Вчителям початкових класів слід цілеспрямовано вибудовувати систему роботи з розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. Насамперед слід визначитися з тим, із якими емоціями та почуттями знайомити учнів залежно від їхнього віку. Першокласників варто знайомити з базовими емоціями, доступними та близькими їм для розуміння: радістю, смутком, страхом, гнівом, соромом. Поглиблення змісту знайомства з емоційно-почуттєвою сферою для учнів 2 класу: гнів, сум, страх, радість, любов, здивування, огида, сором. Для ознайомлення з емоційно-почуттєвою сферою учнів 3 класу пропонуємо розширити спектр: інтерес, здивування, радість, страждання, горе, депресія, гнів, відраза, зневага, ворожість, страх, тривога, сором. Четвертий рік навчання присвятити знайомству з емоціями: альтруїстичні, комунікативні, практичні, романтичні, гностичні, естетичні, мобілізаційні. Звичайно, такий поділ є умовним, проте за концентричним принципом дозволяє розширювати та поглиблювати знання учнів про емоційно-почуттєву сферу. Під час ознайомлення учнів із емоціями та почуттями слід дотримуватися алгоритму:

- знайомство з емоцією (фото, відео, вчинок);
- уведення смайла;
- розгляд виразу емоцій у себе та інших (дзеркало, тренажер);
- аналіз власного переживання (стану);
- аналіз, коли емоція корисна, а коли шкодить;
- як правильно переживати емоцію (почуття) [33].

Для формування усвідомлення власних емоцій і почуттів у дітей доцільно використовувати такі види діяльності, як [26]:

1. Розпізнавання емоцій: дзеркало, карта емоцій, конструктор, кубик емоцій, тренажер (чоловічок – намалювати, де живуть емоції: страх, смуток, радість, злість); заповнити таблицю емоцій, дібрати до кожної назви колір і малюнок.

2. Вправа «Користь і шкода від емоцій».
3. Вправа «Метафора» Дати письмову відповідь на питання «Як я виглядаю, коли переживаю гнів, радість, на що схожий, проаналізувати власні стани.
4. Рефлексія досвіду переживання емоцій.
5. Маски емоцій.
6. Пальчиковий театр.
7. Скриньки емоцій.
8. Розмальовки.
9. Настільні ігри.
10. Колесо емоцій.
11. Використання навчального матеріалу емоційного потенціалу.
12. Креслення лінії емоцій (літературні герої, власні емоції).

Для формування умінь *керування власними емоціями* пропонуємо такі напрями та види роботи [18]:

1. Практикування у вираженні емоцій (міміка, жести, пантоміміка). У колі показати жести привітання, побажання, радості, смутку, решта – повторюють. Показати частини тіла, які виражають емоцію: сум – обличчя, радість – губи; гордість – спина; смуток – рухи; страх – ноги.

2. Передати по колу вираз обличчя, що сприяє розвитку уважності, емпатії.

3. Вправа «Скульптура» (побудувати по дві скульптури протилежних за значенням емоцій: оптимізм – песимізм, радість – смуток, натхнення – знесилення, любов – ненависть. Вибрати, в якій скульптурі хочете побути, чому).

4. Промовити фразу з різними відтінками.

5. Аналіз причин емоцій і форм їх вияву (описати життєву ситуацію та проаналізувати, які емоції виникають, чому, як це впливає на самопочуття, діяльність).

6. Ознайомлення із правилами управління емоціями: зафіксувати емоцію; взяти відповідальність за свою емоційну реакцію; зрозуміти причини своїх емоцій; обрати емоційну реакцію; за необхідності стримати емоційну бурю.

7. Засвоєння технік управління емоціями: витримати паузу; відокремлення «Я» від емоцій (погляд збоку); зробити крок назад (подивитися на емоцію з іншого боку); «Я буду хвилюватися завтра»; мінус – плюс (стирати мінус, малювати плюс); техніка вивільнення емоцій через рухи («Диригент»); нормалізація дихання; м'язове розслаблення; самонавіювання, аутотренінг, медитація; самомасаж; усамітнення; жарт; порахувати до 10; слухання музики; заняття спортом; малювання власних емоцій; фізична релаксація (тягнемось вгору, п'яти на підлозі, кисті рук ніби зламалися, повисли, лікті, плечі, голова. Стати прямо – руки вздовж тулуба, ниточка прикріплена до голови, за яку тягнуть угору, стати на носочки).

8. Вправа «Кошик для сміття» – написати негативні емоції, порвати, викинути в кошик.

Для розвитку емоційного інтелекту стануть в нагоді такі методики [14]:

Етюди

Мета: навчати дитину передавати свої почуття та емоції.

Як реалізувати. Запропонуйте дитині зобразити тварин із різними емоціями: розлюченого лева, лагідну кішку, вередливу мавпочку, боязкого зайчика, радісного песика.

Казка навпаки

Мета: навчати описувати різні стилі поведінки.

Як реалізувати. Запросити групу дітей інсценізувати відому казку двома варіантами – зі звичними та зі зміненими на протилежні рисами характеру персонажів. Кожна дитина виконує роль одного персонажа.

Метод незакінчених речень

Мета: навчати дитину правильно висловлювати почуття.

Як реалізувати. Запропонувати дитині закінчити речення:

- Я гніваюся, коли...
- Я сумую, коли...
- Я радію, коли...
- Мені страшно, коли...
- Коли я сердитий, то я...
- Мене ображає, коли...
- Щоб заспокоїтися, мені потрібно...

Овочеві сварки

Мета: навчати дитину конструктивно виявляти негативні емоції.

Як реалізувати. Коли дитина розгнівана, агресивна, вона може показувати цю емоцію через лайливі слова. Запропонувати їй альтернативу – лаятися «овочами»: «Ти – морквина», «А ти – гарбуз» тощо.

Чарівні речі

Мета: навчати дитину висловлювати свої негативні емоції.

Як реалізувати. Пояснити дитині, що обов'язково треба проговорювати всі негативні ситуації з батьками та друзями. Запропонувати скористатися «чарівними речами», щоб виплеснути негативні емоції. Такими «чарівними речами» можуть бути:

- чашка, в яку можна кричати;
- аркуші паперу – їх можна рвати, зминати, із силою кидати в мішень на стіні, різати, малювати на них свої переживання, страхи тощо;
- пластилін – із нього можна виліпити свій гнів, ситуацію, яка засмучує, тощо.

Хвилина витівки

Мета: зняти психоемоційну та фізичну напругу дитини, регулювати її поведінку.

Як реалізувати. Запропонувати дітям попустувати – за сигналом упродовж певного часу робити все, що їм заманеться, наприклад стрибати, бігати, кричати. Після повторного сигналу діти мають зупинитися.

Невербальні прояви емоцій

Мета: навчати дитину регулювати свою поведінку.

Як реалізувати. Запропонувати дитині розіграти сценки:

- Мене покарали.
- Мене обізвали.
- Я розгнівався.
- Я посварився із другом.
- Мені соромно.

Коли дитина виконує вправу, дорослий може їй допомогти.

Малювання емоцій

Мета: актуалізувати емоції, почуття, переживання; зняти емоційне напруження.

Як реалізувати. Запропонувати дитині на аркуші паперу намалювати різні емоції й порівняти їх. Можна створити галерею емоцій – присвятити кожній картині, підібрати кольори, композицію тощо.

Скринька щастя

Мета: навчати дитину усвідомлювати, передавати свої почуття та емоції.

Як реалізувати. Уявити скриньку щастя. «Скласти» в неї все, що асоціюється зі щастям – візуально, на слух, смак, нюх і дотик. Розказати про свою скриньку дитині. Відтак створити таку саму скриньку разом із дитиною, детально обговорити з нею емоції.

Приклад наповненої «Скриньки щастя»:

Зір: щаслива усмішка дитини.

Слух: шум морської хвилі.

Смак: солодка полуниця.

Нюх: аромати лісу після дощу.

Дотик: обійми.

Емоція мого дня

Мета: навчати дитину усвідомлювати і приймати власні почуття.

Як реалізувати. Запропонувати дитині обрати головну емоцію дня. «Сьогодні я відчував радість/смуток/тощо, коли...». Якщо дитині складно висловити свою емоцію, роздрукувати зображення різних емоцій персонажів із мультфільмів, щоб вона обрала найбільш відповідний варіант.

Для ознайомлення дитини з емоціями, формування емоційної стійкості, співпереживання та стресостійкості, варто звернути увагу на «Ресурсну скриню» української психологині С. Ройз [30]. За її словами, дитина народжується з можливістю висловлювати емоції. Навіть немовля висловлює емоції – просто поки не розуміє, що відчуває. Далі, дивлячись на дорослого, з яким росте, дитина вчиться розрізняти емоції. І тільки згодом навчиться

усвідомлювати емоції. Зокрема, завдяки тому, що дорослі їх називають. Саме тому більшість матеріалів у ресурсній скрині потрібні, аби дитина побачила, який вигляд мають емоції, як працює міміка, могла розрізняти емоції на обличчі іншої людини й назвати їх. Тому практики і стратегії ресурсної скрині допоможуть дитині вибрати соціально прийнятну поведінку. Окрім того, деякі практики допоможуть дитині навчитися рефлексувати, відслідковувати, як емоція проживається в тілі.

Зокрема, у скрині є такі матеріали:

Календар емоцій

Тут дитина щодня має малювати «емоцію дня»: радість, сум, страх, гнів, відразу, здивування тощо. Так можна прослідкувати динаміку емоційного життя людини.

Кубик емоцій

Призначений для вивчення й дослідження емоцій, привчання дитини до рефлексії.

Ляльковий театр

Психологиня стверджує, що це універсальна практика. Наприклад, можна намалювати маму, тата й бабусю і грати «в них», коли дитина адаптується в школі чи садку. Або від імені героїв можна розповідати вірші, якщо дитина боїться відповідати біля дошки.

Календар днів народжень класу

Якщо в класі на видному місці висітиме календар днів народжень, діти встигатимуть підготуватися, щоби привітати однокласників чи зателефонувати тому, хто хворіє. У такий спосіб кожна дитина відчуватиме себе включеною не тільки в навчання, а й в емоційне життя, радість класу.

Барометр емоцій

Цю практику можна виконувати як індивідуально, так і в групі. Це – аби діти бачили, яка гама емоцій існує, визначали свій стан і загалом звикали до того, що за станом можна спостерігати й він може змінюватися під час якихось наших дій. Це можна робити, наприклад, на початку чи наприкінці уроку.

Я можу (копінг-плакат)

Плакат, який розділений на три зони: злості, суму і спокою. Він має інструменти, як, власне, повернутися в зону спокою.

Оголошення

Це листівки із рекомендаціями певних емоційних станів. Наприклад, на вираз «коли я злюсь, я можу...» дитина має обрати, що їй хочеться робити для того, аби впоратися зі злістю. Відриваючи кожну зі стратегій, дитина обирає власну дію, запам'ятовує її – і робить, коли це знову стається.

Пастка для злості

Поробка, яку дитина може робити сама чи з допомогою дорослих. В ігровій формі виконуються практики для різних емоційних станів. Водночас усі кольори і практики підібрані не випадково.

Як користуватися скринею?

Спочатку з дітьми можна робити так звану п'ятихвилинку стійкості, емоційної грамотності чи емоцій. Також можна відвести спеціальний час для роботи зі скринею. За словами психологині, коли ми відводимо на щось час і плануємо, це стає рутинною. Загалом практики можна використовувати як під час ранкових годин, уроків, так і в моменти напруження. Усе залежить від завдання й можливостей учителя [30].

Наступним напрямом розвитку емоційного інтелекту є *розпізнавання емоцій* інших людей [14]. Пропонуємо зміст і види діяльності для формування цих умінь. Традиційним видом роботи є розроблення разом із дітьми правил спілкування у класі та щоденних рутин. Влучне формулювання, зрозуміле пояснення, розгляд конкретного застосування правил і рутин, аналіз емоційного стану учня (учнів) слугуватимуть надійним тренажером у розвитку розпізнавання емоцій інших людей. Звичайно, правила слід змінювати, доповнювати у кожному класі з урахуванням віку, досвіду, цінностей учнів.

Вправа «Заморожені» сприяє аналізу способів взаємодії між людьми: люди без емоцій, гарячі їх розморожують жестами, мімікою, дотиком, словами. Важливо вчити дітей домовлятися під час виконання спільних завдань, планування діяльності, дискусії, вирішення конфліктів.

Вправа «Емпатія»: два учасники сидять один проти одного, розглядають аркуш із цифрою 6 (без крапки). Назвати цифру, хто правий? Перевернути аркуш або помінятися місцями. Що змінилося, як досягти взаєморозуміння?

Вправа «Дзеркало» – повторювати рухи один одного по черзі під повільну музику. *Вправа дотик* для передачі емоцій (намагатися без слів, дотиком передати емоцію), помінятися ролями.

Вправа на рівновагу: спина до спини, присісти – встати, проаналізувати взаємодію.

Складниками вміння розуміння емоційних станів інших людей та успішної взаємодії з ними є вміння вітатися, спілкуватися, переконувати, вирішувати конфлікти, визначати різноманітність інших і приймати її, дружити. Ефективність цього напряму роботи залежатиме від добору привабливих і доступних форм виховання, близького до проблем дітей змісту, активних методів роботи, вправління у правильній поведінці та закріпленні її позитивних зразків шляхом використання методів заохочення. Практика роботи засвідчує, що ефективним засобом розвитку емоційного інтелекту молодших школярів є ведення ними щоденника емоцій. Щоденник емоцій може мати різні назви: «Щоденник щасливої дитини», «Мій внутрішній світ», «Зошит емоцій» і т.п. Розгортка щоденника присвячена розгляду певної емоції залежно від віку дітей і містить привабливі для дітей види діяльності. Зошит для учня «Мої емоції» може мати таку структуру:

– назва емоції;

- причини, які викликають певну емоцію;
- коли я відчуваю емоцію, моє обличчя виглядає так ...;
- коли я відчуваю емоцію, я ... (опис поведінки);
- що я можу порадити собі, щоб емоція мені не зашкодила [26].

Важливим напрямком розвитку емоційного інтелекту є емоційно-психологічне зближення учнів. Для цього пропонуємо наступні вправи.

Вправа «Розмовляючі руки»

Мета: емоційно-психологічне зближення учнів та учениць, розвиток навичок невербальної комунікації.

Перебіг вправи: під час ранкової зустрічі вчитель/вчителька пропонує кожному/кожній учню/учениці лише за допомогою рук:

- привітатися з іншими;
- висловити підтримку;
- висловити радість;
- побажати успіхів.

Після виконання вправи можна провести обговорення:

- Легко чи складно передавати інформацію за допомогою лише рук?
- Чи звертали увагу на інформацію від іншого/іншої, чи більше думали про те, як передати власну інформацію?

Вправа «Нове звертання»

Мета: емоційно-психологічне зближення учнів та учениць, розвиток уміння правильно звертатися.

Перебіг вправи: на початку ранкової зустрічі учні/учениці пропонують звертатися до них так, як їм найбільше подобається. Учень чи учениця говорить: «Сьогодні прошу звертатися до мене ...».

Протягом уроку до кожної дитини інші звертаються за її улюбленим ім'ям.

Вправа «Пісенне вітання»

Мета: емоційно-психологічне зближення учнів та учениць, зняття м'язового напруження обличчя, розвиток почуття ритму.

Перебіг вправи: під час ранкової зустрічі вчитель/вчителька пропонує учням/ученицям привітатись спільною пісенькою, супроводжуючи спів рухами рук:

- Сонце піднімається, (руки вгору)
- Серце зігрівається. (руки до серця)
- Прокидається земля, (руки донизу)
- З нею – я! (кожен/кожна показує на себе)

Вправа «Намалюй побажання»

Мета: емоційно-психологічне зближення учнів та учениць, розвиток творчості та креативності.

Матеріали: аркуш білого паперу, кольорові олівці.

Перебіг вправи: під час ранкової зустрічі або наприкінці заняття вчитель/вчителька пропонує учням/ученицям намалювати побажання

однокласникам/однокласницям. Діти малюють свої побажання у вигляді піктограм або малюнків на аркуші паперу. Коли час вийшов, учні показують свої малюнки та озвучують їх (*наприклад, я бажаю всім теплого сонечка; я бажаю всім міцного здоров'я, я бажаю всім гарного настрою, я бажаю всім смачної мандаринки тощо*).

Вправа «Цеглинки з характером»

Мета: вчити спостерігати, аналізувати й відмічати свої риси характеру та людей навколо, розвивати емоційну сферу.

Матеріали: 6 цеглинок LEGO.

Перебіг вправи: під час ранкової зустрічі, читання літературного твору вчитель/вчителька пропонує учням/ученицям пригадати (згадуючи казкових або літературних героїв, відомих людей) риси характеру людини. Діти співвідносять колір цеглинок з рисами характеру. Потім створюють модель рис характеру улюбленого героя, будуючи башточку із цеглинок LEGO. Далі вчитель/вчителька пропонує побудувати модель власного характеру; модель характеру класної спільноти.

Запитання до дітей:

– Поясніть, чому саме такий колір цеглинки означає таку рису характеру?

– Які риси характеру вашого героя ви хотіли б мати?

– Що для цього треба зробити?

Вправа «Долоньки»

Мета: емоційно-психологічне зближення учнів/учениць, розвиток прийняття та толерантне відношення один одного в спільноті.

Матеріали: аркуш білого паперу, кольорові олівці.

Перебіг вправи: учням/ученицям пропонується обвести свою долоньку на аркуші паперу. На кожному пальці необхідно написати, чим він/вона особливий/-а. На великому пальці – те, чим вони пишаються найбільше. На долоньці написати/намалювати мету або мрію. Потім учні/учениці демонструють свою долоньку та можуть озвучити, що саме вони намалювали. Вчитель акцентує увагу на тому, що хоч ми і різні, але в багатьох схожі мрії, мета і пропонує об'єднати долоньки.

Вправа «Снігова куля»

Мета: емоційно-психологічне зближення учнів/учениць, поліпшення пам'яті та концентрації уваги.

Перебіг вправи: під час заняття вчитель/вчителька пропонує учням/ученицям придумати слово – означення спільноти класу за зразком: Ми веселі (Ми – дружні. Ми класні. Ми розумні. Ми – найкращі). Перший гравець промовляє своє слово. Другий – повинен повторити слово попереднього гравця і назвати своє слово. Третій гравець називає два попередні слова та додає власне. І так далі всі учні повинні запам'ятати слова попередніх гравців за принципом «снігова куля».

Вправа «Чарівні окуляри»

Мета: емоційно-психологічне зближення учнів та учениць, розвиток комунікації, формування толерантності.

Матеріали: папір, ножиці, олівці або заготовка моделі окулярів.

Перебіг вправи: вчитель/вчителька на початку ранкової зустрічі або під час уроку звертається до дітей: «Сьогодні пропоную вам дивитися на людей через чарівні окуляри. Їх чари полягають в тому, що вони демонструють тільки хороші якості людини. Але чари не працюють просто так. Окуляри необхідно «зарядити». Для цього їх потрібно прикрасити». Учні/учениці під керівництвом педагога оформлюють окуляри або вчитель/-ка може дати завдання підготувати такі окуляри раніше. Вчитель/-ка пропонує одягнути чарівні окуляри та подивитись на одного з учнів/учениць і сказати, яким ми його/її бачимо в чарівних окулярах.

Вправа «Будиночок»

Мета: емоційно-психологічне зближення учнів/учениць, формування поняття «спільнота», розвиток розумових операцій.

Матеріали: аркуш білого паперу, кольорові олівці.

Перебіг вправи: вчитель/вчителька під час зустрічі пропонує учням/ученицям намалювати будинок і заселити його за зразком: *фундамент* – написати або намалювати своє розуміння слова «спільнота»; *основна частина* – написати або намалювати пропозиції як згуртувати спільноту: вікна – написати або намалювати фактори, які руйнують згуртованість спільноти; двері – написати або намалювати фактори, що покращають психологічний клімат у спільноті; дах – написати або намалювати те, що об'єднує спільноту в єдине ціле.

Вправа «Ми з тобою схожі тим ...»

Мета: емоційно-психологічне зближення учнів/учениць, активізація уваги, асоціативного мислення.

Перебіг вправи: вчитель/вчителька під час зустрічі пропонує знайти відмінності й схожість один з одним. Кожен з учасників/учасниць повинен/-на вимовити фразу: «Ми з тобою схожі, тим що ... (називається будь – яка ознака «схожості»)). Наприклад: «Ми з тобою схожі тим, що любимо тварин». Учасник/учасниця, який/яка першим/ою приймає цю схожість подає знак (наприклад, долонею) і називає свою схожість із наступним/наступною.

Вправа «Дві правди та одна брехня»

Мета: емоційно-психологічне зближення учнів/учениць, активізація уваги, розвиток акторських здібностей.

Перебіг вправи: учитель/вчителька під час ранкової зустрічі пропонує учасникам/учасницям поміркувати та озвучити три факти про себе, два з яких повинні бути істинними, а один – хибним. Завдання інших учасників здогадатися, який факт з трьох є хибним. Вчитель/вчителька може

порекомендувати дітям намагатися перераховувати факти рівним голосом, щоб не видати брехню задалегідь. Вправа дозволяє учасникам/ учасницям більше дізнатися один про одного в ігровій формі.

Вправа «Прогноз погоди»

Мета: вчити відстежувати й аналізувати емоційний стан, розвивати емоційну сферу.

Матеріали: аркуш білого паперу, кольорові олівці.

Перебіг вправи: вчитель/вчителька під час зустрічі пропонує учням/ученицям показати свій «прогноз погоди», намалювавши його на аркуші. Це може бути смайлик, хмаринка, сонечко. Під час відповіді діти демонструють свій «прогноз погоди». За бажанням можуть прокоментувати свій вибір.

Вправа «Мої особисті символи (герби)»

Мета: емоційно-психологічне зближення учнів/учениць стимулювання власного почуття гідності через розпізнавання та оцінювання своїх позитивних рис.

Матеріали: аркуш паперу, кольорові олівці; онлайн-ресурси Paint, Padlet.

Перебіг вправи: учитель/вчителька напередодні зустрічі просить учнів/учениць створити власний символ, який стане частиною групового герба спільноти. За бажанням і можливостями дітей для малювання можна використати онлайн-ресурс Paint та онлайн-дошку Padlet для розміщення зображень. Під час ранкової зустрічі учні/учениці демонструють роботи та розповідають про свій особистий символ. Так утворюється герб спільноти класу.

Вправа «Законодавець моди»

Мета: сприяти психологічному розвантаженню та фізичній активності, активізації уваги, підвищенню рівня працездатності учнів/учениць.

Перебіг вправи: учитель/вчителька під час зустрічі пропонує учням/ученицям вибрати ведучого. Він виходить із класу. У цей час інші учні/учениці вибирають «законодавця моди», який придумує та виконує будь-які нескладні фізичні вправи. Решта дітей повторюють рухи за ним. Кожні 10-15 секунд «законодавець моди» змінює рухи. Інші, помітивши це, теж починають копіювати ці рухи. Завдання ведучого – шляхом спостереження встановити, за ким саме учасники повторюють рухи.

Вправа «Кольоровий квест»

Мета: емоційно-психологічне зближення учнів та учениць, стимуляція зорової пам'яті, уваги, розвиток швидкості реакції, фізичної активності.

Перебіг вправи: вчитель/вчителька під час ранкової зустрічі просить учнів/учениць знайти в кімнаті щось червоного кольору (або будь-якого іншого). На це дається 1 хвилина. Коли всі учні/учениці знайшли предмет червоного кольору, вчитель/вчителька просить назвати або показати його.

Вчитель/вчителька звертає увагу, що всі предмети різні, але мають спільну ознаку – червоний колір. Так і в житті, ми всі різні, але у нас є спільне – ми спільнота, ми всі разом, ми всі друзі!

Для розвитку м'яких навичок («soft skills») молодших школярів педагогам стане в нагоді освітня програма соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН, Learning Social Emotional and Ethical), розроблена спеціалістами Emory University для міжнародного використання. Це інструмент розвитку як-от, уміння комунікувати, співпереживати собі й іншим, керувати своїми емоціями, працювати в команді, креативно й критично мислити, вести за собою і виважено йти за лідерами тощо. Таке навчання розвиває в учнівства усвідомленість, співпереживання та залученість. На практиці це – набір вправ, які можна інтегрувати в урок або проводити як окреме заняття [4].

Дослідження, які вивчають різні соціально-етичні програми, визначили, що СЕЕН допомагає знизити антисоціальну поведінку (як-от булінг у школі на 10%), посилити просоціальну поведінку на 10% і підвищити академічну успішність учнівства на 11%. Програма СЕЕН базується на найновіших розробках різних сфер науки. Насамперед – науки про нервову систему. Йдеться, наприклад, про те, як людина переживає стрес, і головне – як із ним боротися. Відповідно, програма корисна не тільки для дітей, а й для вчителів [4].

Ще одна наука, на якій ґрунтується програма, – емоційна й соціальна нейробіологія. Тобто наука про те, як людина переживає емоції і як вони впливають на наші взаємини.

Усвідомленість, співпереживання та замученість – три ключові навички, які розвиваються в межах програми. Вони розкриваються на трьох рівнях залученості: особистісному (я), соціальному (я – у класі, родині, з друзями) та системному (я – в країні, системі, на континенті, на планеті) [4].

Кожен урок займає від 20 до 40 хвилин і має до п'яти частин:

1. «Розігрів».
2. Презентація/обговорення.
3. Вправа на осмислення.
4. Рефлексивна практика.
5. Підсумки.

Ці п'ять складових СЕЕН-уроків відповідають педагогічній моделі соціально-емоційного й етичного навчання, яка від здобутих знань переходить до критичного осмислення й відтак утіленого розуміння. Якщо коротко, то «розігрів» дає можливість заземлитися, щоб підготуватися до зосередженого навчання, презентація/обговорення дається учительству для представлення знань, що їх діти повинні засвоїти, вправа на осмислення потрібна для пробудження критичних думок щодо матеріалу, рефлексивна практика дає змогу особисто подумати над темою й відтак прийти до втіленого розуміння, а

за допомогою підсумків учнівство вибудовує обдумані зв'язки всередині освоєного матеріалу. Опис кожного уроку містить також інформацію про мету уроку, навчальні результати, потрібні матеріали, а також підказки учительству і приклади проведення. Кожен урок може бути як інтегрований до програми будь-якого предмету, так і використаний як окремий урок чи варіант позакласної роботи. Така структура уроку відрізняється від традиційної і дає дітям можливість не тільки засвоювати нову інформацію ззовні, а дізнаватися більше про себе. Дізнаватися, як реагує їхнє тіло, які емоції виникають на ті чи інші речі. Діти вчаться розуміти і знати самих себе [4].

У кожному розділі програми СЕЕН є лист для батьків із короткою інформацією про те, що саме діти будуть вчити на уроках, інтерактивні вправи й опитування. Листи – один зі способів залучити батьків та дати їм зрозуміти, що відбувається. Також батьків залучають, даючи дітям завдання обговорити із батьками щось або зробити разом проєкт [4].

Програма розроблена так, щоби бути інклюзивною. Нині вона доступна на кількох освітніх рівнях: рання початкова, початкова і середня школа. А педагоги, якщо в класі є діти з особливими освітніми потребами, можуть обирати різні вправи і способи навчання. Наприклад, через написання, тактильні практики, малювання.

Так, перший урок СЕЕН присвячений вивченню фізичного самовідчуття учнів та учениць і створенню словничка для його описання. Самовідчуття – це важливо, бо воно свідчить про стан нервової системи. Учениці й учні також засвоять стратегії «Миттєва допомога!», для яких потрібно навчитися відчувати предмети довкола себе. Ці стратегії (їх розробила Елейн Міллер-Керес і Trauma Resource Institute) – це інструменти, покликані миттєво допомогти дітям повернутися до зрівноваженого стану, якщо вони «розбалансувалися» – наприклад, надміру розхвилювалися. Стратегії також підходять для вивчення самовідчуття та освоєння вміння дослухатися до себе. Після уроку учениці й учні: складуть список слів, що описують різні самовідчуття; навчатимуться дослухатися до зовнішніх чуттів, паралельно освоюючи стратегії «Миттєва допомога!» для повернення відчуття рівноваги.

Перший урок варто провести за такою структурою [4]:

РОЗІГРІВ – 4 хвилини

– Доброго ранку. Згадайте сьогоднішній ранок – з моменту, як ви прокинулися, і до приходу в клас. Підніміть руку, з ким трапилося (або хто з вас зробили) щось добре. Хтось хоче поділитися з класом?

– Чи хтось із вас чинили добро за нашими шкільними домовленостями? За якими саме? Як ви себе при цьому почували? Чи бачили ви, щоб інші люди утілювали якусь із домовленостей? Опишіть, будь ласка. Що ви відчували при цьому?

– Як ви гадаєте, що буде, якщо ми й надалі робитимемо добро одне одному?

ПРЕЗЕНТАЦІЯ/ОБГОВОРЕННЯ – 10 хвилин

– Що таке самовідчуття?

Що вивчатимемо:

- Як ми сприймаємо зовнішній світ за допомогою п'яти чуттів, так само можемо дослухатися до самовідчуття всередині свого тіла.
- Самовідчуття бувають приємними, неприємними або нейтральними.
- Існують прості стратегії, за допомогою яких можна допомогти своєму тілові заспокоїтися та почуватися в безпеці.

Схема дій:

- Пригадайте з дітьми п'ять чуттів та поговоріть, для чого ми їх використовуємо. Обговоріть нервову систему і як вона пов'язана з чуттями. Обговоріть поняття самовідчуття (сприйняття власного фізичного стану).

- Спільно з учнями й ученицями складіть список слів, які описують самовідчуття. Якщо діти називають фрази типу «Почуваюся добре!» – це почуття, а не конкретне самовідчуття. Заохотьте їх описати це почуття словами – поставте їм запитання на зразок «А як це «добре» відгукується в тілі?» або «А де в тілі ви це відчуваєте?». Нічого страшного, якщо дітям спадатимуть на думку слова, які не зовсім описують самовідчуття, – далі будуть вправі, які допоможуть їм краще зрозуміти це поняття.

Підказки для вчительства:

- Самовідчуття – це фізичне відчуття, яке з'являється в тілі: наприклад, тепло, холод, поколювання, розслаблення, важкість, напруженість, легкість, відкритість тощо. Слова, які описують фізичне самовідчуття, не варто плутати з загальними станами – добре, погано, скуто, полегшено тощо, а також з емоціями – щасливі, сумні, налякані, захоплені й так далі. Коли діти складуть список слів на позначення самовідчуттів, їм буде легше розпізнавати власні фізичні стани, а це, своєю чергою, допоможе стежити за тілесним самопочуттям.

- Дуже бажано також розповісти учнівству про роль нервової системи: тієї частини тіла, завдяки якій ми відчуваємо себе зсередини, а також сприймаємо світ назовні (наприклад, за допомогою п'яти чуттів), і яка підтримує нашу життєдіяльність – регулює дихання, серцебиття, кровотік, травлення та інші важливі функції організму. Увесь цей розділ націлений на те, щоб дати учнівству розуміння нервової системи (зокрема, автономної). Матеріал і навички можна викладати без уживання терміну «нервова система», замінивши його словом «тіло», але якщо вам вдасться поступово дати дітям розуміння автономної нервової системи, це допоможе їм ще краще засвоїти матеріал.

Приклад проведення:

– Ми вже вивчали доброту й щастя. Сьогодні поговоримо про те, як чуття допомагають зрозуміти, що відчуває наше тіло.

– Подумаймо, які є п'ять чуттів? Ними ми сприймаємо зовнішній світ: бачимо, чуємо, нюхаємо, торкаємося й пробуємо на смак.

– Що в зовнішньому світі ми сприймаємо за допомогою п'яти чуттів? Давайте розглянемо одне з них – слух: посидьмо хвилинку в тиші й звернімо увагу на звуки, які за цей час почуємо. Що ви почули? Хтось хоче поділитися про інше чуття? Що ви бачите? Чого торкаєтесь? Що вам пахне?

– Наше тіло має спеціальні засоби, щоб відчувати зовнішній світ, а також внутрішній – те, що відбувається всередині. Ці засоби називаються нервова система.

– «Нервова система» називається так тому, що в тілі є дуже багато нервів, які відправляють інформацію з різних частин тіла до мозку й отримують її від нього. Ми дізнаємося цікаві речі про нервову систему, які допоможуть нам щасливіше й здоровіше проводити час разом.

– Отже, за допомогою чуттів ми сприймаємо світ поза тілом – чуємо запахи і звуки, наприклад. Давайте дослухаємося, чи «почуємо» ми щось усередині своїх тіл. Покладімо одну руку на серце, другу – на живіт, і ненадовго заплющмо очі. Зверніть увагу, чи відчуваєте ви щось у своєму тілі. Наприклад, це може бути жар або холод. Подібні відчуття називаються самовідчуттями – бо це про вас самих. Самовідчуття – це те, що відчуває наше тіло. Воно говорить нам про свої відчуття – про самовідчуття.

– Давайте подумаємо, як ми сприймаємо зовнішній світ, а потім разом складемо список самовідчуттів.

– Коли ви торкаєтесь парти – вона тверда? М'яка? Тепла чи холодна?

– Коли торкаєтесь свого одягу, він м'який? Шершавий? Гладенький? Ще якийсь? Візьміть до рук олівець або ручку. Коли ви торкаєтесь їх, вони круглі? Пласкі? Теплі чи холодні? Гострі? Ще якісь?

– Чи є ще щось на вашій парті, що можна описати словами-чуттями?

– А тепер подумаймо про те, що ми відчуваємо всередині. Ось приклад: коли ми стоїмо на сонці, тіло підказує, що йому гаряче, і ми переходимо в тінь, де прохолодно. Спершу тіло відчуває спеку, а коли ми переміщаємося в тінь, воно відчуває прохолоду. Давайте разом подумаємо про те, які ще самовідчуття у нас бувають усередині.

ВПРАВА ДЛЯ ОСМИСЛЕННЯ – 12 хвилин

Відчуття зовнішні та внутрішні

Огляд

Ця вправа покликана допомогти ученицям і учням зрозуміти, що ми відчуваємо речі в зовнішньому світі (за допомогою п'яти чуттів) та всередині себе (коли дослуховуємося до того, що відбувається в нашому тілі, і називаємо це певними словами). Trauma Resource Institute розробив так звану модель стійкості спільнот, до якої входять, зокрема, стратегії «Миттєва допомога!» (додаток 1). Їх суть зводиться до того, щоб зайняти мозок чимось незначним або скерувати увагу на самовідчуття. Доведено, що коли нервова система

збуджена, тіло можна миттєво заспокоїти, якщо певними діями скерувати увагу на самовідчуття. Ця вправа для осмислення базується на окремих стратегіях «Миттєва допомога!» і паралельно закладає фундамент для відточування уваги як навички (над якою учнівство працюватиме і на подальших етапах програми СЕЕН), оскільки всі ці стратегії побудовані на увазі.

Що вивчатимемо:

- Як ми сприймаємо зовнішній світ за до допомогою п'яти чуттів, так само можемо дослухатися до самовідчуття всередині свого тіла.
- Самовідчуття бувають приємними, неприємними або нейтральними.
- Існують прості стратегії, за допомогою яких можна допомогти своєму тілові заспокоїтися та почуватися в безпеці.

Схема дій: виберіть одну з глобальних стратегій «Миттєва допомога!», яку опрацюєте усім класом. Дотримуйтеся вказівок, поданих нижче, щоб спокійно поставити дітям запитання про самовідчуття. Покажіть їм постер цієї стратегії. За такою ж схемою можна пройти інші стратегії «Миттєва допомога!», якщо у вас буде час. За потреби її можна повторювати. Примітка: учні й учениці можуть познайомитися зі стратегіями «Миттєва допомога!» у форматі станцій довкола класу. Скористайтеся матеріалами з наступної секції або придумайте власні й розкладіть їх по класу. Нехай діти об'єднаються у пари, обійдуть клас та виберуть собі станцію до вподоби. Вони можуть попрактикуватися удвох, а тоді взаємно поділитися враженнями. Коли всі спробують бодай по дві стратегії, зберіть клас докупи й попросіть розповісти, хто що пробували і що вони відчували.

Підказки для вчительства: Коли учениці й учні вивчатимуть вплив стратегій на їхнє тіло, важливо, щоб вони також навчилися розрізняти приємні, неприємні й нейтральні самовідчуття. Оскільки ці означення (приємні, неприємні й нейтральні) та здатність прив'язувати їх до конкретних тілесних відчуттів дуже важливі для всього навчального процесу цього розділу, варто час від часу пригадувати з учнівством цю тріаду. При цьому певне самовідчуття не обов'язково завжди однаково: тепло, для прикладу, в деяких ситуаціях може бути приємним, в інших – неприємним або нейтральним. Зверніть увагу: не всі стратегії «Миттєва допомога!» підійдуть усім учням та ученицям. Одним сподобається тиснути на стіну, іншим – спиратися на неї. Комусь хотітиметься торкатися меблів у класі, комусь ні. У цьому процесі дуже важливо, щоб кожна дитина знайшла стратегію для себе, а ви як учитель/вчителька повинні дізнатися, яка стратегія підходить кому з дітей. Це – процес вибудовування тілесної грамотності: розуміння свого тіла та того, як воно переживає позитивні стани й стани стресу. Може навіть бути так, що стратегія працює в одних ситуаціях і неефективна в інших, тому краще засвоїти по кілька.

Після того, як діти познайомляться зі стратегіями «Миттєва допомога!» і спробують деякі з них, можна також попросити їх намалювати власні станції «Миттєвої допомоги!» і розмістити їх по класу. Ось кілька стратегій. Нижче подано приклади формулювань для проведення цієї вправи, щоб устигнути познайомитися з кількома з них паралельно.

- Зверніть увагу на звуки в класі, а потім – за межами класу.
- Назвіть кольори, які є в класі.
- Торкніться меблів поруч із вами. Зверніть увагу на температуру й текстуру поверхні (гаряча, холодна, гладка, шершава чи ще якась?).
- Силою натисніть долонями на стіну, зверніть увагу на відчуття у м'язах.
- Полічіть від 10 до 1.

Приклад проведення

- Пригадуєте, ми говорили, що хочемо відчувати щастя й добро?
- Наші тіла теж можуть почуватися щасливими й нещасними. Якщо ми почнемо звертати на це увагу, то зможемо робити ті речі, які чинять добро нашому тілу.
- Зараз ми спробуємо кілька вправ на чуття й подивимося, чи відбувається щось у нашому тілі.
- Почнемо з чуттів, скерованих назовні.
- Давайте прислухаємося: чи вдасться нам почути три різні звуки в цьому класі. Послухайте, а тоді підіймайте руку, якщо почули три звуки.
- Давайте ділитися: хто з вас почули які три звуки?
- Тепер глянемо, чи вдасться нам розпізнати три різні звуки за межами цього класу. Підіймайте руки, кому вдалося. (Примітка: цю вправу можна також виконувати під музику. Увімкніть музику й запитайте учениць та учнів, що відбувається всередині, коли вони слухають музику.)
- Що відбулося з нашими тілами, коли ми прислухалися до звуків у класі та поза ним? На що ви звернули увагу?
- Тепер давайте звернемо увагу на те, що відбувається всередині тіла, коли ми так поводитимось.
- Наші самовідчуття бувають приємними, неприємними і нейтральними, тобто «ніякими». Не буває правильних і неправильних самовідчуттів. Вони існують для того, щоб повідомляти нам щось: наприклад, про те, що на сонці спекотно, і треба переміститися в тінь. Нейтральні – це щось посередині, вони не є ні приємними, ні неприємними.
- Тепер давайте прислухаємося до речей у класі та поза ним, яких ми не помічали раніше.
- Що ви помічаєте всередині свого тіла, коли прислухаєтеся? Чи є якісь самовідчуття у тілі просто зараз? Підніміть руку, якщо так.
- Що ви помітили? Де саме? Це відчуття приємне, неприємне чи нейтральне?

– Тепер давайте пошукаємо предмети певного кольору в нашому класі. Почнімо з червоного.

– Озирніться довкола: чи знайдете ви три червоні предмети в цьому класі?

– Зверніть увагу на відчуття всередині свого тіла, коли знаходите червоний предмет. Є в когось якісь відчуття? Підніміть руку, якщо так.

– Які вони, ці відчуття? Приємні, неприємні чи нейтральні?

ПІДСУМКИ – 4 хвилини

– Що ви сьогодні дізналися про самовідчуття?

– Які слова описують самовідчуття?

– Як знання про самовідчуття можуть допомогти нам бути щасливішими й здоровішими? Як гадаєте, коли ці вправи «Миттєва допомога!» можуть бути корисними?

Ефективність розвитку емоційного інтелекту молодших школярів залежить від використання системи методів виховання: методів пізнання власних емоцій та емоцій інших людей; методів формування навичок і звичок поведінки; методів саморегулювання власних емоцій і почуттів (ранкових зустрічей, правил і рутин класу, бесід, розповідей, роз'яснень, диспутів і дискусій, методу проектів, ділових і ситуативних ігор, виховних ситуацій морального вибору, доручень, самозвіту, самооцінки, самозобов'язань). Засобами розвитку емоційного інтелекту молодших школярів є казка, гра, твори мистецтва (література, музика, танець, зображувальна діяльність), природа.

Розглянемо умови успішного розвитку емоційного інтелекту [33]:

– природовідповідне навчання на основі карти емоційного розвитку;
– визначення часу в режимі шкільного дня для з'ясування емоційного стану кожної дитини;

– практикування роботи у парах;

– організація командної роботи.

– використання можливостей освітнього процесу та позакласної роботи для формування емоційного інтелекту;

– вивчення з дітьми емоцій і фраз, які допоможуть правильно передати емоційний стан;

– використання пам'яток, алгоритмів, рекомендацій із розуміння й управління власними емоціями, пізнання та врахування емоційного стану інших людей;

– запровадження діяльнісного підходу у формуванні емоційного інтелекту;

– забезпечення свободи у виборі стратегій поведінки;

– програвання реальних і видуманих життєвих ситуацій;

– створення ситуації успіху, почуття безпеки, впевненості у своїх силах;

– обладнання куточку тиші у класі, де дитина може усамітнитися, якщо у неї поганий настрій;

- навчання дітей звертатися по допомогу до третьої сторони у разі двостороннього конфлікту;
- практикування рефлексивного письма, де в тиші чи під музику учні можуть написати про те, що відчувають саме зараз;
- забезпечення сприятливого психологічного клімату у класному колективі;
- врахування типу темпераменту, особливостей нервової системи при організації педагогічної взаємодії;
- налагодження партнерських стосунків в освітньому процесі;
- підтримання бажання висловити емоції через малюнки чи іншу творчість;
- системне використання засобів емоційного впливу;
- впровадження тренінгів із емоційної грамотності.

Отже, розвиток емоційного інтелекту молодших школярів – тривалий системний процес, що потребує спеціальної підготовки вчителів, планування ними виховного процесу з урахуванням визначених напрямів, завдань та особливостей, моделювання психологічно комфортного і безпечного освітнього середовища. Учні та учениці початкової школи ще мало усвідомлюють власні почуття і не завжди спроможні зрозуміти причини, які їх спричиняють. Коли виникають труднощі діти частіше за все відповідають емоційними реакціями, такими як гнів, страх, образа. Багато хто з дітей у такий момент потребує сприяння й допомоги дорослих. Саме тому важливим є те, щоб батьки, вчителі разом зі шкільним психологом розуміли проблеми та переживання дітей. Лише тоді вони будуть спроможні надати школярам ефективну допомогу. Зазвичай дорослі спрямовують зусилля на розвиток в учнів та учениць лише різних навчальних умінь, одночасно забуваючи, що діти у процесі навчання не тільки читають, пишуть і рахують, але й розмірковують, переживають, хвилюються, здійснюють оцінку своїх вчинків та друзів. Саме тому дитині потрібно допомагати в розумінні самої себе і свого місця у колективі, усвідомлювати власну значущість у взаємодії з іншими школярами і вчителями.

Основним джерелом емоцій молодших школярів є ігрова та навчальна діяльність, у процесі якої розвиваються всі види почуттів.

Подальшого дослідження потребує аналіз ефективності форм і методів розвитку емоційного інтелекту, вичленення оптимального змісту і технологій для кожного класу початкової школи з вирішення зазначеної проблеми.

Отже, для розвитку емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку потрібно створити належне освітнє середовище з позитивним емоційним та психологічним кліматом, компетентним психолого-педагогічним супроводом дитини та відповідно організованою навчальною діяльністю, яка була б спрямована на розвиток емоційного інтелекту.

Список використаних джерел:

1. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості. *Психологічні студії Львівського університету*. С. 20–23.
2. Булах М. Образотерапія : зняття психологічного напруження та стресових станів у дітей. *Психолог*. 2012. № 13 (14). С. 68–72.
3. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах : монографія. Київ : Інформаційні системи, 2010. 278 с.
4. Вибрані матеріали міжнародної програми з формування м'яких навичок СЕЕ-навчання. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2019/07/07/CEE-PRINT.pdf>
5. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник. К. : Либідь, 2005. 400 с.
6. Вознюк О. В. Парадигмально-методологічні засади креативної освіти: визначення понять. *Теорія і практика креативного навчання обдарованих дітей*. ІОД НАПН України. Київ. 2011. 139 с. С. 29.
7. Герчанівська П. Е. Креативність у динаміці культурних форм. *Культура і сучасність*. 2011. №1.
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
9. Гоулман Д. Емоційний інтелект ; пер. с англ. С.-Л. Гумецької. Х. : Віват, 2020. 512 с.
10. Державний стандарт початкової освіти. *Верховна Рада*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
11. Емоційний інтелект. Вікіпедія. [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.uk.wikipedia.org.
12. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017, № 38-39, ст. 380.
13. Зарицька В. В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Зарицька Валентина Василівна ; Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2012. 40 с.
14. Калошин В. Ф., Безносюк О. О., Лемешко Ю. П. Вплив емоцій на ефективність навчального процесу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2018. №1. С. 70–74.
15. Калошин В. Ф. Емоційний інтелект – головний показник ефективності використання людських ресурсів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2018. №4. С. 54–63.
16. Калошин В. Ф. Як протистояти надмірним почуттям, емоціям, жахливим думкам за допомогою методу раціонального мислення. *Практична психологія та соціальна робота*. 2016. №6. С. 59–64.
17. Карпенко Є. В. Методологічні настанови щодо вивчення емоційного інтелекту в парадигмі позитивної психотерапії. *Психологія особистості*. 2018. № 1(5). С. 90–97.

18. Кіреєва У. В. Теоретичні підходи до психологічного вивчення Я-концепції. *Психологія і суспільство*. 2010. № 4. С. 111–119.
19. Компетентнісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи: матер. [Текст] / В. В. Зарицька // Розвиток емоційного інтелекту в контексті компетентнісно спрямованої освіти; Всеукр. наук.-практ. конф. (28 квітня 2011 року). – К.: Київ. Ін-т сучасн. підр., 2011. – 92 с.
20. Котик Т. М. Нова українська школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи: навчально-методичний посібник для вчителів початкової школи. Тернопіль: Астон, 2020. 192 с.
21. Кочерга О. В. Психофізіологія учнів початкової школи: прикладні аспекти. *Початкова школа*, 2009. № 2. С. 55–59.
22. Левченко Т. Л. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах: монографія. Вінниця: Нова книга, 2002. 512 с.
23. Нікіфорова Л. Б. Структура та функції емоційної культури особистості. *Гуманітарні науки*. Наук. практи. журн. 2007. №2. С.150–154.
24. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. Концепція нової української школи. Документ пройшов громадські обговорення і ухвалений рішенням колегії МОН 27/10/2016. [Електронний ресурс]. 35 с. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch2016/konczepczya.html>
25. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект як інтегральна особистісна властивість. *Практична психологія і соціальна робота*, 2008. №6. С.22–27.
26. Огаренко І. В. Особливості прояву емоцій у молодшому шкільному віці. *Сучасна психологія: актуальність проблеми й тенденцій розвитку*. Матеріали міжрегіон. наук. практи. конф., 28 січня 2011. Запоріжжя: КПУ, 2011. С. 15–17.
27. Опанасюк І. В. Співвідношення понять «емоційна спрямованість», «емоційна стійкість», «емоційна культура» у структурі емоційного інтелекту. *Філософія, соціологія, психологія*. Зб. наук. праць. Івано-Франківськ: Вид-во ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника», 2014. Вип. 19. Ч. 1. 252 с.
28. Павленко В. В. Креативність: сутність, структура, закономірності формування і розвиток. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Педагогіка. Психологія*: зб. наук. праць; Київ ун-т ім. Б. Грінченка; редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа [та ін.]. Київ: ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. Вип. 23. С. 15–21.
29. Психолого-педагогічний супровід і підтримка в умовах модернізації освітньо-виховного простору. [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: <http://osvita.ua/school/upbring/1334>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
30. Ройз С. Ресурсна скриня. *НУШ*: [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://resursna-skrynja.nus.org.ua>
31. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. К.: Радянська школа. Т. 2: Як виховати справжню людину. 1976. 657 с.
32. Четверик-Бурчак А. Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на психічне здоров'я особистості. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. № 47. 2011. С. 47–54.
33. Шпак М. М. Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів: монографія. Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 2016. 372 с.

Додаток 1

Стратегія «Миттєва допомога!»

СТАНЦІЯ 1



Повільно випийте склянку води.
Відчуйте її в роті та горлі.
Що ви відчуваєте всередині?
Вам приємно, неприємно, нейтрально?

Стратегія «Миттєва допомога!»

СТАНЦІЯ 2



Назвіть шість кольорів, які ви бачите.
Що ви відчуваєте всередині?
Вам приємно, неприємно, нейтрально?

Стратегія «Миттєва допомога!»

СТАНЦІЯ 3



Озирніться довкола класу:
на чому зупиняється ваша увага?
Що ви відчуваєте всередині?
Вам приємно, неприємно, нейтрально?

Стратегія «Миттєва допомога!»

СТАНЦІЯ 4



Обійдіть клас і полічіть від десяти до одного.
Що ви відчуваєте всередині?
Вам приємно, неприємно, нейтрально?

Стратегія «Миттєва допомога!»

СТАНЦІЯ 5



Торкніться меблів або поверхні поруч.
Зверніть увагу на їхню температуру і текстуру.
Що ви відчуваєте всередині?
Вам приємно, неприємно, нейтрально?

Стратегія «Миттєва допомога!»

СТАНЦІЯ 6



Міцно стисніть до купи дві долоні
або потріть одна об одну, щоб нагрілися.
Що ви відчуваєте всередині?
Вам приємно, неприємно, нейтрально?

Стратегія «Миттєва допомога!»

СТАНЦІЯ 7



Зверніть увагу на три різні звуки в класі
та за його межами.
Що ви відчуваєте всередині?
Вам приємно, неприємно, нейтрально?

Стратегія «Миттєва допомога!»

СТАНЦІЯ 8



Обійдіть класну кімнату.
Зверніть увагу, що відчувають ступні на підлозі.
Що ви відчуваєте всередині?
Вам приємно, неприємно, нейтрально?

Стратегія «Миттєва допомога!»

СТАНЦІЯ 9



Повільно притисніть долоні чи спину
до стіни або дверей.
Що ви відчуваєте всередині?
Вам приємно, неприємно, нейтрально?

§ 2.8. ВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ

Алла Хоменко

Постіндустріальна стадія розвитку суспільства у XXI столітті характеризується аксіологічним ставленням до наукового знання, його значущості, доцільності, раціональності, чим визначається якість людського буття в цілому та напрями й зміст життєтворчості окремої людини.

В умовах стрімкого розвитку цифрової інформатизації усіх сфер життя сучасного соціуму пріоритетним стає науковий погляд на світ – змінюється масштаб, специфіка та внутрішня структура інтелектуальної активності особистості. Саме рівень наукових знань людини, вклад держави в розвиток науки, освіти і виховання виступає тим індикатором, за яким можна судити про прогресивні зміни та динаміку її соціально-економічного розвитку, перспективи духовно-особистісного зростання підростаючого покоління.

У зв'язку з цим на перший план розвитку цивілізації висувається проблема прогресу наукового знання, що визначає силу та діапазон наукового передбачення і тим самим зумовлює процеси активного перетворення дійсності та свідомого формування майбутнього світового суспільства. При цьому світоглядною домінантою виступає автономія особистості, прийняття відповідальності за морально-діяльнісну позицію по відношенню до світу, його перетворення та підпорядкування цілям власного й суспільного буття.

XXI століття є часом інновацій в усіх сферах життєдіяльності людини, які детермінують технологічний прогрес сучасного світу та визначають постіндустріальне інформаційне суспільство як «суспільство знань». У нових умовах існування глобального соціально-економічного простору, інформатизації усіх сфер людського буття відкриваються широкі можливості для соціальної комунікації, реалізації творчого потенціалу, перспективи індивідуального та особистісно-професійного розвитку особистості.

Глобалізація виступає світовою мегасистемою, процесом універсалізації всіх сфер людського буття, для якої характерні не тільки ускладнення соціально-економічного й культурно-політичного життя суспільства, але й уніфікація культурного простору, стандартизація способів людської життєдіяльності, що має планетарні масштаби.

Результати досліджень вчених світу (Л. Грінін, І. Ільїн, М. Кастельс, Р. Коллінз, Дж. Перратон) показують, що глобалізаційні процеси носять, насамперед, економічний характер і ведуть до зміни в розвитку виробництва й виробничих сил. Проте незворотність технічного прогресу викликає

колосальні зміни у моделях поведінки як держав, так і людської спільноти: держави трансформують традиційну ідеологію відповідно нових транснаціональних виробничих відносин, а людське суспільство об'єднується у найбільш типову форму інтеграції – економічні та політичні союзи (Білорус, Лук'яненко, 2001; Пахомов, Павленко, 2013).

Оформлення світової спільноти у якості цілісної системи породжує глобальну взаємозалежність держав і народів, диктує пріоритетність демократичних цінностей та цивілізаційних принципів організації суспільного життя, за якими живе менша частина людства. Світоглядний розлад, незбіг культур, цінностей, традицій Сходу і Заходу утворює гострі суспільні протиріччя, формує відносини міжнародної конфронтації, збільшує розрив у соціально-політичній та економічній реальності різних країн світу: державами відстоюються принципи національного суверенітету, політичного самовизначення та національної ідентичності.

Несформованість і невизначеність змісту цивілізаційних підходів до розуміння значущості національної культури, цінностей, звичаїв, традицій у розвитку окремої держави в умовах глобалізації загострюють глибоку й системну кризу соціально-культурного й державного облаштування світу.

Проблеми глобалістики, її витоків, глобалізації світової економіки та суспільно-політичних процесів, створення єдиного глобалістичного суспільства, визначення глобальних тенденцій розвитку світу, світоглядні перспективи планетарної цивілізації розглядаються вже друге століття багатьма дослідниками світу. Серед них, безперечно, слід виокремити унікальних вчених ХХ століття, наукові праці яких заклали підвалини сучасної глобалістики. Це – Л. Браун, А. Вінер, В. Вернадський, П. Капіца, Е. Ласло, Т. Левітт, Дж. Маклін, П. Тейяр де Шарден, А. Тойнбі, С. Хоффман, А. Ейнштейн, К. Ясперс та ін. Різноманітність наукових пошуків учених свідчить про суперечливий характер глобалізаційних процесів, намагання знайти нові виміри простору людської життєдіяльності в умовах зняття загальнокультурних та психологічних бар'єрів між країнами і народами.

Серед представників української школи глобалістики значний науковий інтерес становлять дослідження О. Білоруса, О. Григорович, Т. Кальченко, В. Липова, Д. Лук'яненка, Ю. Пахомова, В. Рокочі, В. Сіденка та ін. Феномен глобалізації широко обговорюється також академічними колами вітчизняної і зарубіжної педагогічної науки. Вченими В. Андрущенко, О. Войналович, В. Зінченко, В. Кременем, І. Луценко, Л. Ляшенко, Н. Ничкало, В. Огнев'юк, А. Сбруєвою, Н. Скотною, О. Слюсаренко, Н. Юдіною та ін. піднімаються питання створення єдиного світового освітньо-виховного простору, посилення міжкультурного інформаційного обміну країн, розвитку планетарного мислення особистості, формування крос-культурної грамотності, активної соціальної позиції людини у швидкозмінному світі.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень показує, що в умовах інформаційної революції глобальна освіта і виховання виступають у якості нової соціально-гуманітарної педагогічної стратегії, яка зумовлює не тільки глобально-еволюційну і соціально-інформаційну модернізацію педагогічного процесу загальноосвітньої та вищої школи, але й виступає методологічним підґрунтям гуманізації, гуманітаризації і демократизації всього світового освітньо-виховного простору.

Предметом особливої уваги вчених, педагогів-практиків стає визначення вихідних методологічних засад побудови традиційних та інноваційних систем освіти й виховання, звернення до філософії педагогіки як метапедагогічного знання; наукового осмислення того факту, що педагогічне знання обов'язково пов'язується зі світоглядними установками наукового співтовариства певної історичної епохи на сутність, зміст і цінність людського існування. Це важливе завдання актуалізує роль і значення педагогічної науки у професійній підготовці фахівця.

Прискорення темпів і шляхів економічного зростання та обмеження часових рамок для вирішення глобальних проблем зумовлюють звернення прогресивної світової спільноти до питання формування й розвитку особистості постіндустріальної епохи, її специфічних властивостей, якими визначається характер науково-технічної й соціокультурної складових цивілізаційних процесів та пріоритети людського розвитку в глобалізованому світі. На перший план виходить теоретичний аналіз екзистенціальні проблеми: необхідність вибору цінностей, пошуку смислу життя, проектування життєвого шляху, освіти, моральних способів задоволення матеріальних і духовних потреб, збереження здоров'я, особистісної безпеки, створення благополучної сім'ї, кар'єрного зростання в професії.

Щоб уявити образ сучасної людини та розробити модель її виховання, вченим необхідно привести до системи усю сукупність знань про людину, що існують у різних науках: про її духовне і моральне життя в культурі нації та народів світу; про ресурси і перетворювальні можливості людської психіки; про роль культур, релігій, міжкультурних комунікацій, інформаційних технологій та розкрити їх резерви для інтелектуального розвитку і духовно-морального виховання особистості.

Освіті й вихованню особистості у третьому тисячолітті відведено історичну роль. Вона полягає у створенні єдиної освітньої світової спільноти на засадах розвитку неперервної освіти, визнання виховання загальнолюдською проблемою. При цьому ідеалом виступає цілісна гуманітарно-технічна самодостатня особистість з планетарним типом мислення, здатна до самотворення, вільної самореалізації та творчої професійної діяльності.

Провідними моральними принципами, що регулюють гуманістично орієнтовану політику і практику людино- і державотворення та педагогічну

взаємодію на всіх рівнях розвитку особистості, визначено людиноцентризм, суб'єктність, демократизацію, полікультурність, єдність моралі та освіти, єдність людини і природи, високий рівень знань, світоглядну і професійну компетентність.

Проте, початок ХХІ століття в світі, і в нашій країні зокрема, супроводжується значним ускладненням суспільних відносин, нестабільністю людського існування. Руйнування звичного способу життя, системи цінностей та ідеалів зумовлює необхідність самостійно за короткий проміжок часу переосмислювати і реконструювати власні ціннісні орієнтації, вибудовувати нові суспільні відносини, ефективні стратегії і тактики поведінки. Перехідний період, який переживає сьогодні українське суспільство, глибокі і системні реформи у вітчизняній освіті і вихованні підростаючого покоління – це виклик для вчених, педагогів-практиків щодо пошуку нових концепцій, шляхів і підходів, методів і засобів у розв'язанні складних проблем побудови високодуховного громадянського суспільства в Україні.

Таким чином, постмодерністська (постіндустріальна) епоха вносить динамічні корективи у характер життєдіяльності людства відповідно процесам інформатизації, інтеграції та науково-технічного прогресу, що охопили не тільки соціально-культурні, політично-економічні відносини між державами, але й визначили вектор розвитку систем освіти і виховання як у світі в цілому, так і в окремо взятій країні.

В останню третину ХХ століття відбулося народження постнекласичної науки, для якої характерні міждисциплінарність наукового пошуку; дослідження надскладних систем, що саморозвиваються; надання науково-технічному розвитку гуманістичного виміру.

Наука розглядається сучасними вченими як цілісний специфічний феномен людської культури; особливий вид світогляду, що свідчить про зрілість людської свідомості; специфічний тип знання і соціальний інститут. Вона стала важливим фактором формування духовно-морального життя суспільства, його культури і практики суспільних відносин. Стрімкий розвиток гуманітарних наук детермінує функціонування суспільної свідомості, в результаті чого змінюється уявлення про людину як цінність і мету виховання (Бондаревская, 2012).

Виховання є першоосновою людської взаємодії. Формування і розвиток особистості починається з виховання і освіти. Саме вони закладають фундамент процесу соціалізації дитини на основі загальнолюдських і національних цінностей, вводять її в складний світ людських відносин, визначають характер духовного становлення та вектор інтелектуального розвитку. Формування вищих психічних функцій дитини відбувається, насамперед, в родині, завдяки спілкуванню, діяльності та відносинам, що формують тип поведінки з соціальним оточенням.

Цілі, завдання та зміст процесу виховання, як родового поняття педагогіки, з якого виростають процеси навчання, освіти і розвитку особистості, детермінують якість життя людини, її ціннісні орієнтації, стратегію життєтворчості. Дієвим чинником особистісних перетворень на різних етапах вікового розвитку є практика формування взаємодії із соціальним і природним середовищем, характер якої і визначає результативність виховного процесу.

Зміст освітньо-виховного процесу в Україні визначається аксіологічними пріоритетами педагогічної реальності постмодернізму, а саме – формуванням особистості як найвищої цінності суспільства й мети суспільного розвитку. Тому в умовах духовно-моральної трансформації сучасного українського суспільства найважливішим питанням постає питання розгляду виховання підростаючого покоління крізь призму ціннісного розуміння власного існування й розвитку, а також ціннісного ставлення до інших людей, суспільства та навколишнього світу.

Загальновідомо, що виховання – це спосіб відтворення людини в культурі своєї нації і націй світу, який передбачає засвоєння системи цінностей соціального досвіду людства. Між системою цінностей і стратегією виховання існує певна залежність: цінності визначають зміст виховання, а виховання, шляхом формування взаємодії особистості із соціумом, прагне прищепити віру у прийнятті вартості. Становлення системи цінностей особистості, як ієрархічної системи фундаментальних понять, ідеалів та цілей, визначає світоглядні орієнтири людини, вектор її особистісно-професійного зростання та характер соціальних відносин.

Отже, виховання є системним, цілісним, безперервним процесом введення дитини в систему цінностей з метою формування людської особистості: рис характеру, якостей душі, моральних звичок і поведінки, інноваційного світогляду, розумових сил і креативних здібностей.

Аналіз наукових джерел свідчить, що вивченню проблеми розуміння виховання як фундаментального процесу становлення ціннісного світу людини присвятили свої наукові праці вітчизняні і зарубіжні вчені (В. Андрущенко, С. Антоненко, Л. Архангельський, І. Бех, А. Бойко, Є. Бондаревська, Д. Верин-Галицький, В. Василенко, О. Вишневський, О. Газман, Б. Гершунський, С. Кульневич, І. Лебідь, Р. Маслевська, М. Нікандров, Ж. Омельченко, О. Сухомлинська, В. Тугарінов, А. Шемшуріна, Г. Щуркова та ін.). Це питання завжди стояло в центрі уваги видатних педагогів на всіх етапах розвитку світової і вітчизняної історії педагогіки. Його вирішення визначалося провідною парадигмою виховання як світоглядною основою педагогічного знання та педагогічної практики в конкретно-історичний період розвитку суспільства.

Процес інтеріоризації цінностей особистості пов'язується вченими (Л. Виготський, О. Здравомислов, І. Кон, О. Леонт'єв, А. Маслоу,

А. Петровський, К. Роджерс, С. Рубінштейн та ін.) з формуванням внутрішніх структур людської психіки шляхом включення її у складний світ соціальних відносин. Термін «інтеріоризація» (з лат. interior – внутрішній) у науковий обіг ввели французькі психологи П. Жане, П. Піаже, А. Валлон, які позначили ним вплив свідомості суспільства на свідомість особистості, що визначає систему цінностей, характер життєдіяльності людини, регулює її відносини з соціумом.

Пізніше, Л. Виготський визначить цей процес як трансформацію зовнішньої діяльності у внутрішнє середовище свідомості, становлення саме людської форми психіки завдяки засвоєнню індивідом людських цінностей і доведе, що розвиток пізнавальних процесів особистості зумовлюється соціально-культурним середовищем, впливом зовнішніх факторів на її свідомість (Виготський, 2005).

Зауважимо, важливим є те, що формування вищих психічних функцій дитини спочатку відбувається як форма взаємодії з іншими людьми і тільки з часом стає внутрішнім процесом. Взаємодія між людьми виступає в двох аспектах:

- по-перше, як міжособистісний контакт, внаслідок чого відбуваються взаємні зміни установок, поведінки, діяльності й відносин;
- по-друге, як система взаємозумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, при якій поведінка кожного з учасників процесу виступає одночасно стимулом і реакцією на поведінку інших.

Виходячи з результатів аналізу наукових джерел, класичного визначення «інтеріоризації» як процесу виникнення ідеального із матеріального, формування структури психіки людини через соціальні фактори, ми розглядаємо процес виховання як процес інтеріоризації загальнолюдських і національних цінностей, що визначається характером відносин вихователя й вихованця, а саме, формуванням суб'єкт-суб'єктної ціннісно-змістовної взаємодії, предметом якої виступають індивідуально-гуманістичне спілкування і високоморальна вчинкова діяльність. Оскільки основою ціннісних орієнтацій є ціннісні відносини, вважаємо, що процес інтеріоризації цінностей повинен починатися з перетворення цінностей суспільства на особистісному рівні.

Таким чином, у психолого-педагогічних системах взаємовпливу певних процесів діє принцип функціональної кореляції, згідно якого зміни однієї частини системи викликають зміни всіх інших частин і системи в цілому. Виходячи з цього, інтеріоризація загальнолюдських і національних цінностей відбувається в умовах діалогічної ціннісно-змістовної взаємодії: коли дитину чують і розуміють, спонукають до активної діяльності з природою і суспільством, вона прагне бути такою, якою бажає й може стати за своєю внутрішньою вільною мотивацією.

Важливим для розуміння змісту виховного процесу є питання структури системи цінностей, яка визначає зміст і напрямки сучасного виховання,

формує виховний ідеал особистості та сприяє відтворенню людини в культурі свого народу і народів світу. У цьому контексті створення О. Вишневським кодексу цінностей сучасного українського виховання, сприяє усвідомленню й розумінню природи цінностей як «певної ієрархічної системи ідеалів, фундаментальних понять і цілей, якими живе суспільство, і в здійсненні яких вбачає сенс свого існування» (Вишневський, 2003, с. 197).

До структури системи цінностей вченим включено такі групи:

- абсолютні, вічні цінності (віра, надія, любов, доброта, чесність, порядність, справедливість, тактовність, делікатність та ін.);
- національні цінності (українська ідея, державна незалежність України, патріотизм, історична пам'ять, національна гідність та ін.);
- цінності сімейного життя (подружжя вірність, піклування про дітей і батьків, злагода, гармонія стосунків та ін.);
- цінності особистісного життя (внутрішня свобода, самоповага, воля, розум, здоровий глузд та ін.);
- валео-екологічні цінності (увага до власного здоров'я, прихильність до спорту, фізичної праці, здоровий спосіб життя, єдність із природою, дбайливе ставлення до всього живого на Землі та ін.).

Засобом передачі й поширення цінностей від людини до людини виступає процес опредмечення, який вченим визначається як процес їх матеріального втілення через кодекси цінностей, якості людської душі і форми культури, що дозволяє їх зрозуміти та використовувати як еталон у взаємодії зі світом природи й соціальним оточенням (Вишневський, 2003, с. 209–2011).

Зазначимо, що абсолютно вічні, загальнолюдські цінності є підґрунтям формування всієї системи цінностей особистості, оскільки є універсальними і непідвладними ідеологічній і політичній кон'юнктурі.

Приходимо до висновку, що процес інтеріоризації загальнолюдських і національних цінностей в свідомості дитини відбувається на основі становлення й розвитку гуманної взаємодії в родині, формування виховуючих відносин в освітньо-виховних закладах шляхом їх опредмечення у значущій діяльності й духовно-моральному спілкуванні.

Розуміння виховання як процесу інтеріоризації цінностей стало плідотворним для розробки поетапної структури виховного процесу – від пред'явлення цінності до закріплення ціннісного ставлення у свідомості вихованця, його спілкуванні, діяльності та відносинах. Тому під ціннісно-змістовими засадами (основою, підґрунтям) практики виховання варто розглядати світоглядні орієнтації особистості, які мають для неї соціально-культурну значущість і які детермінують її життєдіяльність і самовизначення.

У зв'язку з цим у науковий обіг вводяться нові поняття і педагогічні категорії: ціннісно-змістовні суб'єкт-суб'єктні виховальні відносини, ціннісне ставлення до інформації (формування у вихованця ціннісно-орієнтованого ставлення, критичності, вибірковості, довіри, осмислення різного роду

інформації), особистісно значущі цінності (об'єкти і поняття, що приймаються і визначаються особистістю та які мають для неї життєву й смислову цінність), самосприйняття (усвідомлення цінності власної особистості, сили власного «Я»). Усі ці поняття стосуються аксіосфери особистості у процесі виховання.

Аналіз наукових праць щодо сучасної наукової термінології теорії виховання показує, що активізується дослідження гуманних методів виховання – звернення до душі дитини, доторкання до особистості, спільне вислухування. Термінологічний ряд поповнюється відповідними номінаціями: педагог-фасилітатор, фасилітативна методика, фасилітативні здібності особистості. У контексті духовно-морального виховання актуалізується термін «національний виховний ідеал» як мета і результат виховання особистості.

Взагалі, питання цінностей у глобалізованому світі є ключовим для діалогу цивілізацій. Захист цінностей цивілізації та соціокультурних основ розвитку суспільства передбачає вирішення цілого комплексу стратегічних завдань, що стоїть перед широким загалом, серед яких найважливішими вважаємо:

– по-перше, обґрунтування змісту цивілізаційних підходів до розуміння національної культури як невід'ємної складової світової культури. Національна культура народів світу в умовах глобалізації визначає їх самобутність та життєздатність, тому суверенітет повинен залишитися одним з найважливіших принципів міжнародних відносин, а національне виховання, як процес відтворення у наступних поколіннях кращих якостей і рис, що були вироблені й перевірені народом протягом віків, фундаментом формування особистості;

– по-друге, визначення ноосферизму у якості імперативу освіти і виховання підростаючого покоління держав і народів світу. Ноосферизм (термін, введений у науковий обіг О. Субетто) є новою перспективою цивілізаційного розвитку людства. Це сучасна науково-світоглядна система, стратегія синтезу наукових знань на основі розвитку вчення про біосферу і ноосферу В. Вернадського. Головна наукова ідея даної метамоделі полягає у визначенні випереджуючого розвитку Людини, якості суспільного інтелекту та якості освітньо-виховних систем у суспільстві ноосферним імперативом існування і виживання людства у XXI столітті. Ця концептуальна метамодель розкриває шляхи керівництва соціально-природною еволюцією на основі високорозвиненого суспільного інтелекту та освітнього суспільства як єдиної моделі розвитку людства (Ноосферизм – новый путь развития, 2017);

– по-третє, обґрунтування традиційних загальнолюдських і національних цінностей у якості фундаментальних основ духовно-морального виховання підростаючого покоління. В основі традиційних цінностей цивілізації лежать абсолютні базові істини людського буття, що витримали перевірку часом як способи виживання людства. Проте, це не застиглий процес, а живе, динамічне

явище інтерпретації загальноновизнаних імперативів культури цивілізації в контексті нових умов життя суспільства, що пов'язане з діалогом культур, синтезом традицій та інновацій.

Ми розуміємо, що в умовах глобалізації основним виміром, сутністю дієвих перетворень в розвитку окремої держави є, насамперед, створення умов для виявлення і розкриття життєвого потенціалу кожної людини. Саме це виступає визначальним критерієм розвитку суспільства. Трансформаційні процеси, що відбуваються в освітньо-виховному просторі України, на перший план висувають проблему Людини як реального суб'єкта історико-педагогічного процесу і власної життєтворчості.

Педагогічна стратегія є вищим рівнем перспективної теоретичної розробки головних напрямів педагогічної діяльності. Реалізація стратегічної цілі сучасного українського виховання полягає у формуванні й розвитку особистості, яка на високому рівні володіє гуманітарними і спеціальними компетентностями, духовно-моральною культурою, творчими здібностями і індивідуально-особистісними якостями, необхідними для участі у соціально-перетворюючій діяльності і культурному облаштуванні суспільного життя країни.

Це потребує докорінної зміни самої моделі виховання: переходу від інформаційно-знанцевої до особистісно-розвивальної – моделі випереджувального типу (запуск процесів розвитку і перехід їх у процеси саморозвитку). У цьому контексті в процесі виховання людина осягає смисли буття не тільки шляхом навчання, засвоєння повідомленої інформації, ціннісних установок, життєвих правил, але й в ході ціннісно-змістовної особистісної діяльності – в ході осмислення, проектування і самобудування власного життя.

Стратегічними напрямками наукової розробки змісту сучасного виховання мають стати:

- реформування системи виховання на основі філософії «дитиноцентризму» як стратегії національного виховання;
- оновлення законодавчо-нормативної бази системи виховання, адекватної вимогам часу;
- модернізація структури, змісту й організації виховання на засадах цивілізаційного, парадигмального, антропологічного, аксіологічного, культурологічного, герменевтичного, синергетичного, онтологічного, феноменологічного, позиційного підходів;
- формування здоров'язберігаючого виховного середовища, валеологічної культури учасників навчально-виховного процесу;
- розвиток наукової інноваційної діяльності в системі виховання;
- забезпечення національного моніторингу системи виховання;
- підвищення соціального статусу педагогів;

– створення сучасної матеріально-технічної бази для реалізації поставлених цілей.

Таким чином, обґрунтування ключових об'єднуючих стратегій розвитку світового освітнього простору, як чинника науково-технічного прогресу в глобальному масштабі, може здійснюватися тільки на основі усвідомлення значення й сутності виховання особистості ХХІ століття.

Важливим також для визначення змісту виховного процесу є питання співвідношення традицій та інновацій в практиці виховання.

Потрібно зазначити, що сучасне покоління дітей і учнівської молоді в Україні зростає в умовах політичних, соціально-економічних і культурних змін. При цьому для більшості імперативом існування виступає діджиталізація усіх сфер життєдіяльності, прагнення моральної й економічної незалежності, домінування матеріальних потреб, втрата зв'язку між поколіннями, нівелювання родинно-сімейних цінностей.

Тому питання специфіки й статусу виховання в українському суспільстві, розуміння характеру сучасної виховної ситуації в країні, протиріч і ризиків виховуючого середовища, виявлення нових закономірностей і принципів виховання, обґрунтування державної політики в галузі виховання, створення вимог щодо організації і здійснення цілеспрямованої виховної діяльності повинні бути першочерговими питаннями розвитку суспільства.

Практика виховання у закладі загальної середньої освіти – це, насамперед, формування виховуючих відносин учителів і учнів, а саме: емоційний, когнітивний, ціннісно-змістовний «взаємообмін з природженням», який передбачає взаємозумовлене особистісне зростання учня й професійне самовдосконалення вчителя.

Особистісне зростання учня полягає у становленні й розвитку процесів самопізнання, самооцінки і моральної саморегуляції у взаємодії зі світом природи і світом людей, що веде до формування якісно нового рівня його вихованості.

Професійне самовдосконалення вчителя відбувається шляхом розвитку гуманістичної спрямованості професійної діяльності та опануванні ним механізму формування виховуючих відносин учителя й учнів, що включає:

– по-перше, володіння ключовими технологіями гуманної взаємодії (індивідуально-гуманістичним спілкуванням і високоморальною вчинковою діяльністю),

– по-друге, володіння системою методів педагогічно-психотерапевтичного впливу (методи формування відносин довіри; методи психолого-педагогічного впливу, стимулювання і корекції поведінки; методи психотерапевтичного впливу; методи моральної саморегуляції у відносинах); по-третє, уміння створювати психологічно-комфортні виховуючі ситуації у відносинах (ситуацію успіху, ситуацію емпатії, ситуацію допомоги й підтримки, ситуацію моральної вимоги) (Хоменко, 2015).

Відносини, як процес взаємообміну емоціями, інформацією і цінностями, формують риси характеру дитини, її моральну поведінку, розумові здібності тощо. Потенціал позитивних емоцій вихователя, якість його спілкування, систематичний приклад високоморальної вчинкової діяльності, а також ціннісно-гуманний характер взаємодії має вирішальне значення у вихованні особистості, становленні й розвитку її життєтворчості.

Тому виховання ми розглядаємо як процес формування педагогічно доцільних, суб'єкт-суб'єктних виховуючих відносин учителя й учня, результатом якого є вихованість дитини – орієнтація на загальнолюдські й національні цінності, гідність, незалежність в судженнях, відповідальність у вчинках, креативність тощо. Критеріями при цьому виступають такі філософські категорії як Добро (як поведінка на благо іншого, групи, колективу, суспільства), Істина (як керівництво при оцінці дій, вчинків), Краса (у всіх формах її виявлення і створення).

Організацію й керівництво виховуючими відносинами у закладі загальної середньої освіти здійснює вчитель, тому від його компетентності, як інтегрованого результату професійної майстерності, залежить потенціал впливу на процеси індивідуального й особистісного розвитку дитини, а значить, якість і ефективність її виховання.

Оскільки виховання особистості є глибоко національним за своєю сутністю, то наповнення його етнічно-ціннісним змістом у цілісній єдності із сучасними соціально-ціннісними орієнтаціями є складним завданням, що стоїть перед широким педагогічним загалом. У цьому контексті нами робиться спроба виокремити ключові ціннісно-змістові засади практики виховання, до яких відносимо:

– розвиток гуманістичної спрямованості професійної діяльності вчителя, що презентується гуманно-професійними якостями й властивостями його особистості; стійкими ціннісними орієнтаціями у відносинах із учнями, батьками, колегами; гуманними виховними позиціями в системі педагогічної взаємодії;

– набуття компетентності вчителя з проблеми формування суб'єкт-суб'єктних виховуючих відносин у закладі загальної середньої освіти, практичне оволодіння ним механізмом їх ефективної організації і функціонування;

– інкультурація дітей і учнівської молоді в Україні, формування базису національної культури особистості учня на основі відродження традиційних особливостей української родини (ціннісних основ життєтворчості) та засвоєння способів етнічного соціального самовираження;

– поліфункціональний супровід становлення ціннісно-світоглядної культури учня як системи інтегративних якостей його особистості (ноосферного мислення, глобалістичного світогляду, полікультурності, ціннісного ставлення до світу, людей і самого себе).

Таким чином, ціннісно-змістові засади практики виховання в сучасних умовах трансформації суспільства ґрунтуються на єдності традицій та інновацій у змістовому полі даного процесу, що забезпечує цілісний розвиток особистості дитини.

З питанням ціннісно-змістовних засад практики виховання тісно пов'язане питання визначення синергетичних орієнтирів національного виховання в контексті феномену глобалізації.

Сучасне виховання характеризується наявністю імперативів сумнівного характеру, які зумовлені безконтрольністю інформації щодо пріоритетів і стандартів якості людського життя, невизначеністю концептуальних засад і стратегії життєтворчості особистості. Пропагування індивідуалізму, прагматизму, культу насилля, моральна розбещеність, безпідставне запозичення змісту, форм і засобів виховання підрастаючого покоління інших народів і культур не сприяє утвердженню національного характеру виховного процесу, який у всі часи розвитку людства визначав неповторність, унікальність, своєрідність духовно-морального розвитку певного етносу.

Загальновідомо, що джерелом виховання виступає, насамперед, національна культура як складова світової культури, що визначається природнім середовищем і характеризується одночасно поєднанням загальнолюдського і етнічного: міжкультурним діалогом, виробленням сучасного світогляду і відносною консервативністю, збереженням самобутності на основі національної ідеї. У зв'язку з цим набуває актуальності проблема оптимального поєднання загальнолюдського і національного у вихованні підрастаючого покоління, визначення синергетичних орієнтирів даного процесу в контексті феномену глобалізації як панівної тенденції сучасного розвитку суспільства.

Вивчення поглядів сучасних учених на сутність й зміст виховного процесу дозволяє стверджувати, що не дивлячись на відносну єдність соціокультурних функцій виховання різних етносів, воно носить консервативний характер, оскільки в його основі – національний виховний ідеал, ціннісні норми соціального буття певного народу, який має власну культуру, традиції, світогляд. «Проблема виховного ідеалу має пряме відношення до етнопсихологічних особливостей народу, які прийнято називати «національним характером» (Вишневецький, 2010, с. 44).

Національне завжди виступає першоосновою загальнолюдського, тому створення довгострокової національної стратегії виховання, пошуки шляхів та засобів подолання духовної кризи сучасного суспільств повинно відбуватися, насамперед, на основі оптимального поєднання в змісті виховання загальнолюдських і національних цінностей, що дозволить формувати особистість з національною самосвідомістю й одночасно планетарним типом мислення. Потрібно зазначити, що масштабний вплив процесу глобалізації на зближення культур і народів виявляється у становленні світосистемності на

основі створення єдиного світового інформаційного простору і має позитивні й негативні наслідки як для розвитку окремої нації, так і для цивілізації в цілому.

Еволюція культури відбувається разом з ускладненням системи людського буття, і як наслідок, більшість країн світу включилася в процес реформування освітніх систем, що спрямований на формування самодостатньої людини з глобалістичним світоглядом, високим рівнем професійної компетентності, креативністю у професійній діяльності, особистісною мобільністю в інноваційному глобальному інформаційному просторі. Одночасно спостерігаємо стійке прагнення етносів в окремо взятій країні до соціокультурної й ментальної єдності на ціннісних засадах національної виховної системи, що виступає протиріччям процесу універсалізації виховання особистості.

У цьому контексті важливим є звернення до педагогічної синергетики (з грецької *synergia*– співпраця, співучасть) як сфери сучасного педагогічного знання, яка ґрунтується на законах і закономірностях самоорганізації та саморозвитку освітньо-виховної системи (Кремень, 2014) вивчає загальні закономірності переходу від екстенсивного розвитку техногенної цивілізації до формування якісних освітньо-виховних систем як ноосферного імперативу існування і виживання людства у ХХІ столітті.

На основі змістовно-порівняльного логіко-методологічного аналізу наукового доробку вищезазначених учених нами робиться спроба виокремити синергетичні орієнтири національного виховання в контексті феномену глобалізації:

– компетентність з проблеми відродження, збереження і розвитку національних традицій виховання як критерій ціннісних основ життєтворчості особистості та якості духовно-морального буття українського суспільства;

– опора у вихованні на абсолютно вічні цінності, які є універсальними у виховних системах більшості світових етносів, що забезпечує спадкоємність загальнолюдських цінностей й одночасно сприяє усвідомленню цілісності світу та відкриває простір для формування інноваційного планетарного світогляду;

– єдність культурного, духовного та інтелектуального освітньо-виховного середовища як сукупності матеріальних та духовних чинників і засобів формування креативної особистості;

– взаємодетермінованість культурно-історичного, національно-етнічного і соціально-педагогічного досвіду;

– єдність родинного і суспільного виховання, співвідношення загальної мети із завданням розвитку духовності дитини;

– діалектична єдність свободи і відповідальності особистості, розвиток якої зумовлений не тільки зовнішніми умовами, впливом соціального

середовища, але й потребою духовного саморозвитку на основі самостійного керівництва інформацією;

– особистість – активний суб'єкт пізнання, власного виховання й розвитку: моральна саморегуляція як результат самостійного вибору на основі суб'єктної активності й ініціативності: від творчої діяльності до моральної поведінки.

Отже, дані орієнтири визначають стратегії оновлення змісту національного виховання на основі «людиномірності» (В. Стьопін), доцільного поєднання «діалогу культур» (М. Бахтін) із збереженням культурної самобутності українського народу та процесів етнонаціонального самоствердження.

Приходимо до висновку, що виховання є тим унікальним, головним і фундаментальним процесом, завдяки якому здійснюється еволюція соціально-культурного розвитку як окремої особистості так і соціуму, держави в цілому.

Ми розуміємо, що альтернативи єдності людства на засадах науково-технічного прогресу в умовах глобалізації немає, що якісно новий світ є константою розвитку цивілізації, проте тільки виховання, як процес формування ціннісних пріоритетів особистості третього тисячоліття, є головною детермінантою якості цивілізаційних перетворень.

Таким чином, для того, щоб цивілізаційна виховна стратегія інтегрувала в собі головні напрями національного й планетарного розвитку особистості, необхідний глибокий переворот у світогляді наукових еліт і народів, вихід на нові методологічні принципи встановлення моральних орієнтирів і цінностей.

Динамізм розвитку сучасної цивілізації змінює соціальну роль і функції учителя в навчально-виховному процесі школи і викладача закладу вищої освіти. Рух інновацій, що розгорнувся в освітньому процесі країн світу, й Україні зокрема, загострив протиріччя між традиційними установками організації й здійснення педагогічної діяльності та новими підходами до навчання і виховання підростаючого покоління, набуття фахової підготовки.

Необхідність оволодіння майбутнім учителем (викладачем) методологічною грамотністю визначається, насамперед, цивілізаційною роллю інтеграційних процесів в освіті, формуванням нових світоглядних понять і установок щодо функціонування людського суспільства та синергетичними орієнтирами розвитку світових і національних освітньо-виховних систем.

На сучасному етапі трансформації загальної середньої, професійної та вищої освіти в Україні, нові типи освітніх установ виконують й нову функцію – дослідницько-пошукову, яка спрямована на забезпечення якості освіти і виховання особистості.

Високий рівень розвитку методологічної грамотності дозволить вчителю (викладачеві) ефективно освоювати нові області педагогічної теорії і практики, оперативно корегувати або створювати принципово нові освітні

програми; інноваційно оновлювати зміст, форми й засоби освітньо-виховної та професійної діяльності. Тому питання становлення й розвитку методологічної грамотності майбутнього вчителя-дослідника, як основи його методологічної культури, є актуальним і важливим в контексті еволюції вимог щодо інноваційних перетворень педагогічної дійсності.

Аналіз наукових джерел останнього десятиріччя приводить нас до висновку, що методологічну грамотність доцільно розглядати як базовий рівень професійної освіченості, методологічної культури й розвитку інтелекту майбутнього вчителя-дослідника (викладача), який закладається в процесі загальнонаукової та професійної підготовки у вищій школі. Результатом її сформованості є потреба у дослідно-експериментальному перетворенні сучасного освітньо-виховного процесу та особистісна відповідальність за результати інноваційної професійної діяльності.

Ключовими компетенціями методологічної грамотності майбутнього вчителя-дослідника визначаємо:

– наявність у майбутнього вчителя (викладача) потреби в професійній самореалізації та особистісному зростанні в практичній педагогічній діяльності;

– наявність у студента системи методологічних знань, отриманих в процесі інтеграції загально-професійної освіти, науково-дослідної роботи та включення у різні види фахової практичної підготовки;

– сформованість уміння здійснювати науково-пошукову та експериментально-дослідницьку професійну діяльність на основі інноваційних інформаційних технологій,

– здатність до методологічної рефлексії власної освітньо-виховної діяльності.

Методологічну культуру при цьому розглядаємо як професійний особистісно-поведінковий феномен, який зумовлюється не тільки наявністю методологічної грамотності фахівця, але й сформованими теоретичними й практичними світоглядними установками, усвідомленням цінності особистісного зростання в професії.

До фундаментальних світоглядних узагальнень, що детермінують науково-дослідницьку діяльність вчених та освітньо-виховну педагогічно-практиків у XXI столітті відносимо:

1) визнання науки як пріоритетної ціннісної детермінанти прогресивного розвитку людства;

2) цивілізаційну роль інтеграційних процесів в освіті;

3) розуміння людини третього тисячоліття як суб'єкта власного життя, історії і культури;

4) обґрунтування філософії освіти XXI століття у якості методолого-теоретичної основи розвитку світових і національних освітньо-виховних систем;

5) синергетичні орієнтири національного виховання в контексті феномену глобалізації;

6) обумовленість характеру формування суспільно-економічних відносин природно-ресурсним, територіальним та соціальним потенціалом сталого розвитку України.

Зауважимо, що важливим при цьому є сформованість у майбутнього вчителя-дослідника вміння самостійно вчитися, знаходити симбіоз ключових теоретичних і практичних світоглядних установок, які є найзагальнішими орієнтирами пізнавальної науково-практичної професійної діяльності.

Таким чином, становлення і розвиток методологічної грамотності характеризує якість інноваційної практичної діяльності майбутнього вчителя-дослідника (викладача) і є вагомим чинником його особистісно-професійного становлення та зростання.

Потрібно зазначити, що педагогічна реальність постмодернізму характеризується значним впливом науково-педагогічного знання на організацію і функціонування освітньо-виховного процесу, що виявляється:

– по-перше, у критичному осмисленні історико-педагогічного досвіду освіти і виховання підростаючого покоління;

– по-друге, в обґрунтуванні генези і динаміки розвитку множини педагогічних систем на основі кореляційних соціокультурних та історичних вимірів;

– по-третє, у кардинальній спрямованості сучасних наукових досліджень на вирішення проблем людиноцентризму (дитиноцентризму, студентоцентризму) як провідної стратегії інноваційної особистісно-гуманістичної парадигми освіти і виховання.

Виявлення і обґрунтування наукового статусу педагогіки, як галузі гуманітарного знання, передбачає аналіз і оцінку ступеня розвитку компонентів її логічної структури, а саме: методологічних основ педагогічної науки, вищих форм науково-педагогічного знання – парадигм, концепцій, теорій, законів, закономірностей, наукових підходів, конструктивних принципів освіти і виховання тощо.

«Методологія педагогіки базується на наукових ідеях, що визначають смисл педагогічної діяльності в цілому та опосередковано через парадигми, концепції, стратегії, підходи, системи, технології впливає на процес перетворення педагогічної дійсності» (Краевский, Бережнова, 2006, с. 326).

Особливість наукового пізнання в галузі педагогіки полягає у взаємодетермінації педагогічного наукового знання і педагогічної дійсності, яка представлена педагогічної теорією і практикою. Уточнення, удосконалення, змістова корекція вищих раціональних форм дисциплінарного знання (педагогічних парадигм, концепцій, теорій, наукових підходів, понять, категорій), співвідношення їх з традиційними загальними критеріями науки,

дозволяє зрозуміти і розкрити логіку якісної зміни об'єктів педагогічного знання, ідеал наукового співтовариства і соціокультурної системи.

Аналіз наукових праць (Бобрышов, 2007; Вершинина, Писарева, 2005; Гершунский, 1989; Фомичева, 1999) показує, що науково-педагогічне пізнання, як цілісна система, що розвивається, має складну структуру, яка представлена єдністю стійких взаємозв'язків між її елементами.

Методологія педагогіки як система принципів, форм і способів побудови теоретичної і практичної педагогічної діяльності й одночасно як метод наукового пізнання і перетворення педагогічної дійсності представлена в системі науково-педагогічного знання як чотирирівнева складна взаємодетермінована система: філософські знання, загальнонаукова методологія, конкретно-наукова методологія та методика і техніка наукового дослідження (Методологія педагогіки, 2018).

Конкретно-наукова методологія включає в себе не тільки питання попередніх рівнів, але й проблеми наукового пізнання специфічної галузі. Проблема співвідношення педагогічної науки та її відображення у педагогічній практиці є головною для методології педагогіки, тому теоретичні положення про пізнання і перетворення педагогічної дійсності з одного боку впливають на зміст професійної освіти, а з іншого, методологічні знання повинні бути засвоєні майбутнім учителем з метою становлення і розвитку високого рівня професійної компетентності.

Систему методологічних знань становить:

– по-перше, філософські основи навчання і виховання особистості на сучасному етапі трансформації суспільства;

– по-друге, структура й логіка організації науково-педагогічного процесу пізнання, понятійно-термінологічний апарат методології педагогіки, процедура здійснення та критерії оцінки науково-пошукової та експериментально-дослідницької діяльності;

– по-третє, проведення різних етапів наукового дослідження, використання методичного й технологічного інструментарію, оформлення результатів дослідження та окреслення шляхів їх упровадження в практику.

Без методологічних знань вчитель-дослідник (викладач) не може ефективно здійснювати науковий пошук інноваційних методів, підходів, технологій, засобів забезпечення якості навчально-виховного процесу; створювати авторські програми й елективні курси. Таким чином, система методологічних знань виступає науковим орієнтиром науково-дослідницької та інноваційної практичної професійної діяльності фахівця.

Теоретичне педагогічне знання, як культурно-історичний феномен, виступає невід'ємною характеристикою розвитку і функціонування сучасної педагогічної науки. Історія і теорія педагогіки свідчить про те, що освітньо-виховний процес у всі часи ґрунтується на основоположних ідеях,

методологічних установках, концепціях, теоріях, наукових підходах, які визначають цілісну модель його побудови в певну історичну епоху (Адаменко, 2013).

При цьому методологічна саморефлексія науково-педагогічного знання сприяє розширенню й поглибленню наукового передбачення у перетворенні дійсності; введенню у науковий обіг нових категорій, понять, термінів як загальнонаукового плану, так і міждисциплінарного і конкретнонаукового характеру, що адаптовані до специфіки педагогічної науки та об'єктів її вивчення.

Теоретичне (раціональне) наукове пізнання пов'язується вченими з удосконаленням і розвитком понятійного апарату педагогічної науки і характеризується домінуванням раціональних форм знання – парадигм, концепцій, теорій, законів, понять та інших форм наукового мислення. Тому серед першочергових завдань методології постає завдання визначення суті, структури й специфіки процесу педагогічного пізнання, що пов'язується з вивченням вищих форм теоретичного знання – парадигм і концепцій освіти і виховання. Актуальність даної проблеми зумовлюється необхідністю поглиблення аспектів розуміння основних форм педагогічного знання на методологічному рівні, що дозволяє переосмислити багатогранність сучасного науково-педагогічного пошуку й практичної педагогічної творчості.

Систематизація гуманітарного наукового знання відбувається на основі упорядкування його форм. Під формою наукового пізнання розуміємо зовнішній вираз змісту явищ і процесів, що вивчаються.

Логіко-теоретичний аналіз і синтез показує, що форми науково-педагогічного знання зводяться вченими (Бобрышов, 2006; Гершунский, 1998; Краевский, 2008; Никандров, 1986; Степин, 1999; Фомичева, 1999; Яковлев, 2006) до двох груп. Перша представлена ідеями, концепціями, теоріями, гіпотезами, поняттями і виокремлена відповідно теоретичних конструктів трансдисциплінарного наукового і буттєвого континууму мови науки (онтологічний образ). Друга презентована двома складовими – імпліцитною, яка виявляється у зрощенні наукового знання з конкретно-предметним змістом, і експліцитною, що звільнена від предметного змісту і представлена педагогічною аксіологією, антропологією, соціологією, технологією та культурологією (феноменологічний образ).

Зіставно-порівняльний аналіз наукових джерел (Бобрышов, 2006; Гершунский, Никандров, 1986; Кульневич, 2001; Научные концепции: социокультурный, логико-гносеологический и практический аспекты, 1985; Опыт разработки концепции воспитания, 1993; Степанов, 2003; Фомичева, 1999; Яковлев, 2006) свідчить, що у більшості наукових праць загальної методології педагогіки, філософії освіти, методології наукового пізнання поняття «теоретична концепція», «педагогічна концепція», «концепція

навчання», «концепція освіти», «концепція виховання», «концептуальна модель виховання», «концептуальний підхід у вихованні», «концептуальне педагогічне знання», «концептуальне значення», «концептуальна схема», «узагальнююча концепція» та інші є загальноживаними.

Більшість сучасних методологів педагогічної науки (А. Бойко, М. Богуславський, Н. Бордовська, С. Клепко, Н. Коршунова, В. Краєвський, Н. Лизь, Х. Тхагапсоев, Г. Щедровицький та ін.) відзначають, що концептуалізація мислення у всіх видах діяльності і концептуалізація знання у їх взаємозв'язку є одним з найбільш затребуваних і в той же час найменш прояснених явищ педагогічної дійсності. Це в рівній мірі стосується як проблеми фундаменталізації педагогічного наукового знання так і технологічних механізмів реалізації його у практичній інноваційній педагогічній діяльності.

Так, у дисертаційному дослідженні В. Рижко «Концепція як форма наукового знання» (1989 р.) зазначається, що «зміни у монотеоретичних і монопарадигмальних уявленнях щодо структури наукового знання торкаються глибинних його структур – понятійного складу, концептуальних утворень, тому на перший план висувається проблема концепції – структури знання, яка не ідентифікується з його логічними властивостями, а включає ряд інших предикатів, у тому числі соціокультурного і аксіологічного характеру» (Рижко, 1989, с. 2).

Враховуючи специфіку науково-педагогічного знання, Є. Яковлев визначає педагогічну концепцію як «складну динамічну систему фундаментальних знань про педагогічний феномен, що повно і всебічно розкривають його сутність, зміст, особливості, а також технології оперування з ним в умовах сучасної освіти» (Яковлев, 2006, с. 10).

У вітчизняній науці С. Бобришовим змістовно обґрунтовано розуміння терміну «концепція» у сутнісному, структурному і функціональному планах. Дослідник серед стійкої полісемантичної традиції виокремлює шість смислових площин трактування цього терміну:

1) концепція розглядається як процес створення теоретичних побудов, окремих етапів цього процесу і його розумових продуктів; реалізується у варіанті «концептуалізації мислення, свідомості, процесу» та екстраполюється на сам процес висунення конкурентоспроможних гіпотез і окремих ідей, їх впровадження в науковий обіг в якості вчень, систем, доктрин тощо;

2) терміном «концепція» позначаються вихідні концептуальні положення, принципи, установки, які несуть в собі «сміслове ядро» нового знання в науці, виступаючи інваріантними характеристиками теорій, що створюються, а також різноманітні концептуальні схеми, «на яких» і «з яких» виростають теорії;

3) розуміння концепції як «концептуального рівня, форми», що вказує на рівень знання у якості соціокультурної, світоглядної і методологічної передумови науки;

4) концепцією позначається те, що вказує на процес формування системи наукових понять (концептів) – від народження початкової концептуальної категоріальної пов'язаності наукового тексту до створення понятійних інновацій (концептуальних понять) і концептуальних каркасів теорії (системи вузлових категорій);

5) концепція як «авторське обличчя»: знання, унікальність і неповторність особистого досвіду теоретичної побудови; оригінальність, самобутність теорії, її новизна; високий ступінь завершеності і зосередженості на об'єкті;

6) концепцією називають те, що характеризує практичні аспекти наукової творчості, відображає ті чи інші елементи індивідуального і колективного пошуку рішення поставленого завдання, підпорядкованого єдиному задуму (Бобрышов, 2007, с. 237–238).

Ми поділяємо науковий висновок вченого, який визначає педагогічну концепцію «як методолого-теоретичну і емпіричну систему поглядів, суджень та ідей, яка зумовлює цілісне розуміння й інтерпретацію педагогічних явищ і процесів; розкриває їх сутність, структурно-змістові особливості, механізми і загальні правила їх цілеспрямованого здійснення, організації і перетворення» (Бобрышов, 2006, с. 350] і вважаємо, що концепція виховання виконує функцію своєрідного попередньо-теоретичного оформлення й цілісного опису науково-педагогічного знання.

Узагальнюючи теоретичне обґрунтування вченими змісту і специфіки даного методологічного конструкту (Лызь, 2014; Рыжко, 1989; Степин, 1999) приходимо до висновку, що під «концепцією» у теорії наукового знання розуміються різні явища як в смисловому, змістовному, структурному, так і в функціональному планах. Визначення сутнісних аспектів даної форми наукового знання відбувається на різних засадах. Так, «концепція» розглядається науковцями як:

1) система ключових ідей, що визначає зміст педагогічного явища або процесу;

2) стратегія педагогічної діяльності, що виступає підґрунтям розробки відповідних теорій;

3) система концептуальних положень, принципів, установок, на яких будуються теорії;

4) процес формування системи наукових понять – концептів (методологічного, теоретичного, технологічного) тощо.

Цілком погоджуючись із цими науковими умовиводами, зазначимо, що концепція виховання як категорія науково-педагогічного знання є гносеологічним змістовим ядром, методологічним базисом виховної системи в рамках усталеної педагогічної парадигми, що включає:

– історико-генетичний методолого-теоретичний аналіз провідної проблеми виховання;

– основоположний задум виховання особистості (нові оригінальні ідеї) в певний історичний період розвитку суспільства;

– конструктивні принципи, провідні стратегії і установки як вищий рівень перспективної теоретичної розробки головних напрямів виховної діяльності соціальних інститутів виховання;

– технологічні механізми реалізації процесу виховання в умовах перетворення педагогічної дійсності.

Вищесказане приводить нас до висновку: понятійний фонд сучасного наукового педагогічного знання вирізняється високим рівнем абстрагованості, де концепція виховання виступає одним з найбільш важливих компонентів логічної структури педагогічної науки і характеризується цілісністю, стійкою єдністю взаємопов'язаних компонентів. Перехід від рецептурної до концептуальної педагогіки сприяє пробудженню концептуального педагогічного мислення і креативної науково-дослідної діяльності, що в цілісній єдності спрямовані на глибинне розуміння сенсу основоположних ідей, проникнення в сутність пропонованих вихідних принципів, педагогічних стратегій, теоретичних положень з метою реалізації наукових задумів.

XX століття в історії вітчизняної педагогіки представлене широким спектром концепцій виховання, серед яких:

– фундаментальні загальнопедагогічні концепції: особистісно-гуманної педагогіки (Ш. Амонашвілі, О. Савченко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська), особистісно орієнтованого виховання (І. Бех), діалогічної взаємодії (В. Біблер, О. Киричук);

– концепції виховання особистості в історичній ретроспективі: вільного виховання (К. Вентцель, П. Каптерев, Я. Чепіга, С. Шацький); концепція комуністичного виховання (Н. Крупська, А. Луначарський), концепція виховання особистості в колективі (А. Макаренко), концепція колективного творчого виховання (І. Іванов), концепція соціального виховання (Б. Бітінас, В. Бочарова);

– сучасні концепції виховання: концепція виховання дитини як людини культури (Є. Бондаревська), концепція формування образу життя, гідного Людини (Н. Щуркова), концепція педагогіки свободи, педагогічної підтримки і супроводу дитини (О. Газман), концепція системної побудови процесу виховання (В. Караковський, Л. Новікова, Н. Селіванова), концепція виховання як педагогічного компоненту соціалізації дитини (М. Рожков, Л. Байбородова, О. Гребенюк та ін.), концепція самовиховання школярів (Г. Селевко), концепція виховання на основі потреб людини (В. Созонов), концепція самоорганізуючої педагогічної діяльності (С. Кульневич), концепція виховання життєздатних поколінь (І. Ільїнський, П. Бабочкин) та ін.

Аналіз виникнення й розвитку провідних наукових концепцій виховання особистості приводить до висновку, що головним питанням концепції

виховання є питання мети виховання, способів її досягнення, що пов'язано зі світоглядними ідеями, установками автора (авторів) концепції та вихідних принципів перетворення педагогічної дійсності, які детермінують соціально-педагогічні відносини і виступають науковими орієнтирами для розробки відповідних педагогічних теорій і стратегії педагогічної діяльності. Тому мета виховання й вихідні принципи, що визначають базисні поняття-концепти й схеми міркувань, формують фундаментальні ідеї концепції виховання і є визначальним критерієм її оцінки.

Важливим для розуміння змісту концепції виховання є звернення до питання її структури. Дослідження показує, що структура концепції виховання залежить від її типу, специфіки виховного процесу і виховної системи, що розглядаються, як соціокультурного явища, а також визначається особливостями мисленнєвої діяльності її автора (групи авторів). Виходячи з результатів аналізу наукових джерел щодо сутності концепції як однієї з вищих форм наукового знання, методологічних аспектів побудови педагогічних концепцій, специфіки наукового пізнання у соціокультурному вимірі, сучасної епістемології, методолого-теоретичних основ структуризації педагогічного знання, методологічної рефлексії історико-педагогічного процесу ХХ століття (Бобрышов, 2006; Краевский, 2008; Микешина, 1999; Научные концепции: социокультурный, логико-гносеологический и практический аспекты 1985; Опыт разработки концепции воспитания, 1993; Степанов, Лузина, 2003; Степин, 1999; Фомичева, 1999; Яковлев, 2006), нами робиться спроба виокремлення структурних компонентів концепції виховання:

– рефлексивно-кумулятивний, який включає в себе історико-генетичний методолого-теоретичний аналіз провідної проблеми виховання; передумови і джерела розробки концепції, сукупність первинних припущень, що описують ідеалізований об'єкт; методологічні підходи, які змістовно відображують і координують різні рівні методологічної рефлексії процесу виховання і виконують науково-світоглядну, концептуальну і технологічну функції. Методологічний підхід, як гносеологічна цілісність, включає дослідницькі установки і засоби вивчення об'єктів у структурі історико-педагогічної дійсності, тому логіко-методологічний аналіз відповідності методологічного підходу парадигмі виховання дозволяє аналізувати педагогічну думку як історично заданий, безперервно функціонуючий і рефлексивний елемент людської культури;

– змістовно-еволюційний, ядро якого складають інноваційні ідеї, які зумовлюють цілісне розуміння й інтерпретацію виховного процесу; розкривають його сутність, структурно-змістові особливості, механізми і загальні правила цілеспрямованого здійснення, організації і перетворення, а також відображують основоположний задум концепції виховання, що детермінується характерологічними рисами наукової прогностичної діяльності

автора (авторів), а саме – світоглядними, аксіологічними, методолого-теоретичними, емпіричними професійно-діяльними установками;

– базисно-прогностичний, що містить вихідні конструктивні принципи, які визначають логіку і напрями науково-дослідної і практично-інноваційної педагогічної діяльності з метою вирішення проблеми, яка заявлена в концепції; стратегії виховання як вищий рівень перспективної теоретичної розробки головних напрямів виховної діяльності, що спрямовують увагу дослідників на вивчення проблем людини в світі, визначення людських детермінант (ціннісних орієнтацій) життєтворчості та реалізацію методологічної установки на практичну реконструкцію виховання в інтересах людини; основні теоретичні концептуальні положення щодо змісту виховання, оптимальних форм і методів його функціонування; поняття, які розкривають зміст і значення базових концептів, цілісність і своєрідність самої концепції виховання;

– системно-організаційний, що розкриває упорядковані взаємопов'язані технологічні механізми забезпечення реалізації концепції виховання і передбачає послідовне і поетапне втілення їх у практичній виховній діяльності, що надає концепції стійкості і стабільності.

Таким чином, ієрархічна структура концепції виховання розкриває логіку побудови її змісту від історико-генетичного науково-теоретичного аналізу проблем у вихованні підростаючого покоління, рефлексії педагогічної дійсності до формулювання фундаментальних інноваційних ідей основоположного задуму, базових принципів, теоретичних положень і механізмів реалізації в умовах динамічного розвитку суспільства.

Теоретичний аналіз наукових праць (Гершунский, Никандров, 1986; Краевский, Бережнова, 2008; Рыжко, 1989) показує, що процес виникнення і формування концепцій виховання зумовлюється зміною парадигми виховання як дисциплінарної матриці педагогічної теорії і практики, появою принципово нової системи світобачення з новою системою цінностей, способів вирішення науково-дослідницьких завдань, спостереження й вимірювання педагогічних явищ і різних виховних практик.

Тому концептуальне системне осмислення рівня якості й ефективності виховного процесу відбувається в момент епохальних соціокультурних історичних змін, що стимулюють і визначають становлення нового науково-педагогічного знання, нового мислення, нових якостей суспільної свідомості і практики, нового типу культури. Вищезазначене приводить нас до висновку, що цей процес зумовлюється універсальними чинниками соціокультурного розвитку суспільства, які стимулюють і одночасно визначають ступінь інтеграції освітньо-виховних реалій у соціальні рамки; наповнюють їх змістом, обумовленим аксіологічною спрямованістю соціокультурного середовища.

На основі логіко-теоретичного аналізу і синтезу наукових джерел (Богуславський, 2009; Гершунский, 1998; Краевский, Бережнова, 2008;

Степанов, Лузина, 2003; Сухомлинська, 2007) нами виокремлено соціокультурні детермінанти, що зумовлюють виникнення, розвиток та особливості функціонування концепцій виховання ХХ століття. Під соціокультурними детермінантами (від лат. «*determinans*» – визначальний, обмежуючий) (Словник слів іншомовного походження, 2000, с.163] ми розуміємо універсальні чинники соціального і культурного розвитку суспільства в певний історичний період, що стимулюють і одночасно визначають ступінь інтеграції освітньо-виховних реалій у соціальні рамки; наповнюють їх змістом, обумовленим аксіологічною спрямованістю соціокультурного середовища. До них відносимо:

– по-перше, домінуючі у ХХ століття вітчизняні й зарубіжні філософські світоглядні узагальнення, що дають найзагальніші орієнтири для пізнавальної діяльності і складають інформаційну базу педагогічних поглядів учених і педагогів-практиків на загальнонаукову картину світу, типи матеріальних і духовних систем, закони функціонування й розвитку природи і суспільства, сутність людського буття, представлених єдністю інтелектуально-розумового і почуттєво-емоційного компонентів. Масштабність, інтенсивність, різноманітність і суперечливість суспільного життя ХХ століття зумовила появу нових філософських напрямів (неокантіанство, герменевтика, антропологія, марксизм-ленінізм, аналітична філософія, психоаналіз, феноменологія, екзистенціалізм, персоналізм, прагматизм та ін.), які одночасно з продукуванням вічних тем інтелектуального осмислення – пізнання істини, моральних норм існування суспільства, взаємовідносин людини і держави – піднімали питання підґрунтя смислу існування цивілізації, пошуку шляхів розвитку людства, формування особистості з «планетарним типом мислення» (В. Вернадський), відповідальної за своє життя, за розвиток держави і майбутнє світу;

– по-друге, ідеологію держави як інтегральну основу суспільної свідомості, що представлена системою ідеалів, цінностей, норм, канонів, доктрин, моральних принципів регуляції соціальної взаємодії як імперативів, які детермінують характер освітньо-виховних процесів у певний історичний період і виступають ідейною і ціннісною основою формування концепцій, теорій, наукових підходів до навчання і виховання підростаючого покоління. Ідеологічні імперативи фіксуються в державних документах освітньої політики даного історичного періоду розвитку суспільства і виконуючи консолідуючу роль, виступають соціальним наказом, символічним узагальненням ціннісних установок щодо виховання як окремої особистості, так і підростаючого покоління в цілому. Цінності й ціннісні орієнтації, як невід’ємний структурний елемент державної ідеології, є тією системою значущих ідеалів, духовно-моральних понять і цілей, які обумовлюють якість духовного буття особистості, визначають норми людської життєдіяльності на

даному етапі розвитку суспільства. Кардинальні зміни державної ідеології призводять до зрушення усталеної системи цінностей і детермінують появу нових ціннісних орієнтацій функціонування суспільства. Тому саме система цінностей через філософію, освіту, виховання, культуру визначає ідеал особистості, який безумовно знаходить своє вираження в обґрунтованих автором (групою авторів) ключових інноваційних ідеях, вихідних положеннях, конструктивних принципах концепції виховання як теоретичної моделі перетворення дійсності;

– по-третє, характер суспільних відносин, який виявляється у відносно стійкій системі сприйняття і ціннісно-оцінювального ставлення до оточуючої дійсності, змінюється з суспільною еволюцією або революцією і визначається провідними тенденціями розвитку суспільства (консервативними, революційними, прогресивними); ним зумовлюється специфіка наукової діяльності як особливого виду інституалізованої творчої діяльності, а також особливості становлення соціально-педагогічних відносин дорослих і дітей, що формуються відповідно до стратегічних цілей державотворення на різних етапах культурно-історичного розвитку і трансформуються відповідно державної ідеології. «Відносини» як універсальне явище людського суспільства визначають саме існування культурних, соціальних, освітніх і виховних процесів, з ними пов'язані рушійні сили, мета й зміст, методи й форми, умови й засоби науково-дослідницької і практичної педагогічної діяльності. При цьому виховання виступає процесом відображення не тільки індивідуальних рис людської взаємодії, але й тенденцій і закономірностей конкретно-історичних суспільних відносин, тому зміст концепцій виховання ХХ століття відображає структурований синтез цінностей соціальної взаємодії в цілому, відносин дорослих і дітей, а також смислів і норм буття окремої особистості.

Вищезазначене дозволяє зробити висновок, що концепція виховання є одним з найбільш важливих компонентів логічної структури педагогічної науки і практики, характеризується високим рівнем абстрагованості, цілісністю структурно-функціональних параметрів і репрезентує єдність соціокультурного, логіко-гносеологічного і практичного аспектів науково-педагогічного знання.

Таким чином, виникнення і розвиток концепцій виховання ХХ століття відбувалося в момент епохальних соціокультурних змін, що одночасно стимулювало і визначало становлення нового наукового педагогічного мислення, нових якостей суспільної свідомості і практики виховання, нового типу культури. Розвиток педагогічної науки шляхом зміни парадигм, виникнення нових концепцій, теорій, наукових підходів до виховання особистості є дискретним процесом, що відображає логіку функціонування виховного процесу в певний історичний період.

Список використаних джерел:

1. Адаменко О. Методологічні засади дослідження розвитку історії педагогічної науки. *Рідна школа*. 2013. №1-2. С. 8–14.
2. Білорус О. Г., Лук'яненко Д. Г. Глобалізація і безпека розвитку: монографія. Київ : КНЕУ, 2001. 733 с.
3. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: монография. Ставрополь: СКСИ, 2006. 300 с.
4. Бобрышов С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 2007. 477 с.
5. Богуславський М. В. Моделювання процесу розвитку вітчизняної педагогіки ХХ століття. *Шлях освіти*. 2009. № 3. С. 2–9.
6. Бондаревская Е. В. Гуманитарная методология науки о воспитании. *Педагогика. Научно-теоретический журнал РАО*. 2012. № 7. С. 3–13.
7. Вершинина Н. А., Писарева С. А. Развитие научного знания в диссертационных исследованиях по педагогике: монография. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 148 с.
8. Вишневський О. І. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. Львів : ЛОНМІО, 1996. 324 с.
9. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. Дрогобич : Коло, 2003. 528 с.
10. Вишневський О. І. Український виховний ідеал і національний характер. *Педагогічна думка*. 2010. № 3. С. 41–54.
11. Выготский Л. С. Психология развития человека: монография. М. : Смысл-Эксмо, 2005. 1136 с.
12. Гершунский Б. С. Педагогическое науковедение. *Советская педагогика*. 1989. № 10. С. 68–74.
13. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М. : Совершенство, 1998. 608 с.
14. Гершунский Б. С., Никандров Н. Д. Методологическое знание в педагогике. М. : Знание, 1986. С. 3–36.
15. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап. М. : Академия, 2008. 400 с.
16. Кремень В. Г. Розвиток особистості в контексті синергетичної парадигми. *Синергетика і освіта*: монографія. Київ, 2014. С. 266–279.
17. Кульневич С. В. Педагогика личности: от концепций до технологий. Ростов-на-Дону: Учитель, 2001. 159 с.
18. Лызь Н. А. Виды и формы педагогического знания. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2014. № 6. С. 40–45.
19. Методология педагогики: монография / Е. А. Александрова, Р. М. Асадуллин, Е. В. Бережнова и др. ; под общ. ред. В. Г. Рындак. М. : ИНФРА-М, 2018. 296 с.
20. Микешина Л. А. Фундаментальный поворот в понимании структуры научного знания. *Философия, наука, цивилизация* / под. ред. В. В. Казютинского. М., 1999. С. 120–132.

21. Научные концепции: социокультурный, логико-гносеологический и практический аспекты / В. А. Рыжко; ред. В. В. Кизима; Киев : Наукова думка. 1985. 182 с.
22. Ноосферизм – новый путь развития / под науч. ред. Г. М. Иманова и А. А. Горбунова. СПб. : Астерион. 2017. 920 с.
23. Опыт разработки концепции воспитания / сост. Б. В. Першуткин, Д. М. Зембицкий ; под. ред. Е. В. Бондаревской. В 2-ух частях. Ростов-на-Дону: РГПУ, 1993. 369 с.
24. Пахомов Ю. Н., Павленко Ю. И. Идентичности и ценности в эпоху глобализации: монография. Киев : Наук. думка, 2013. 603 с.
25. Рыжко В. А. Концепция как форма научного знания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 09.00.01. Киев, 1989. 32 с.
26. Словник слів іншомовного походження / укл. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка. 2000. 683 с.
27. Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М. : ТЦ Сфера, 2003. 160 с.
28. Степин В. С. Теоретическое знание: монография. М. : Прогресс-Традиция, 1999. 460 с.
29. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 6–12.
30. Фомичева И. Г. Теоретико-методологические основания структуризации педагогического знания: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Тюмень, 1999. 311 с.
31. Хоменко А. В. Суб'єкт-суб'єктні відносини як основа реалізації сучасної парадигми вищої освіти в Україні. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць*. Полтава, 2015. Випуск 2 (64). С. 66–75.
32. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М. : ВЛАДОС, 2006. 239 с.

§ 2.9. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Валентина Цина

Основою розвитку особистості, суспільства, нації та держави Національна доктрина розвитку освіти визначає освіту, яка є пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному та культурному розвитку України. Метою освіти Закон України «Про освіту» проголошує всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей. Інтегрованість особистості випускника загальноосвітньої школи до соціального середовища, рівень його досягнень у реалізації освітньо-життєвих функцій визначаються інтегральним показником якості особистості старшокласника - його мотиваційною зрілістю, яка визначає ефективність неперервного процесу та результату особистісно-освітнього розвитку.

У сучасних педагогічних дослідженнях розглядають такі аспекти розвитку старшокласників, як: концептуальні засади загальної середньої освіти (І. Зязюн, В. Кремень, О. Ляшенко, Н. Шиян); розробка й упровадження технологічного підходу в освіті (В. Беспалько, А. Грітченко, О. Коберник, О. Комар, В. Кузь, М. Мартинюк, І. Підласий, О. Пометун, Г. Селевко, С. Ткачук); структурно-функціональні аспекти зрілої освітньо-життєвої діяльності (О. Андрієнко, Н. Дідик, О. Гречаник, Є. Клімов, М. Лебедик, А. Маркова, К. Платонов, В. Радул, О. Темрук, Т. Хмурина, В. Шадриков, Н. Шрамко, Г. Яворська).

У багатьох науково-педагогічних працях розглядають питання особистісного розвитку людини (Б. Ананьєв, О. Антонова, А. Бодальов, А. Вербицький, Н. Кузьміна, О. Леонтєв, В. Моргун, А. Петровський, В. Рибалка, С. Рубінштейн); досліджують природу особистості (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фрейд, Е. Фромм); зрілість особистості (Б. Ананьєв, Л. Анциферова, Ю. Бардін, О. Ганжа, Т. Гусєва, В. Радул, О. Штепа).

Водночас питання на рівні універсальної наукової та дієвої системи розвитку мотиваційної зрілості старшокласників засобами сучасних педагогічних технологій досі залишалося відкритим. Напрацювання сучасних досліджень є психолого-педагогічним підґрунтям для обґрунтування цілісного підходу до формування мотиваційної зрілості старшокласників. Результати цих досліджень дають змогу визначити феномен мотиваційної зрілості як інтегративний вияв низки компонентів зрілості особистості, пов'язаних із особливостями освітньо-життєвої діяльності.

Фрагментарне розкриття теоретичних основ формування зрілості особистості не дозволяло авторам попередніх досліджень створити інтеграційно-синергетичну концепцію, яка б висвітлювала не лише загальні вимоги до структури та змісту окремих її компонентів, а й розгорнуто представляла б на рівні вимог психолого-педагогічного дослідження теоретико-методичні питання формування мотиваційної зрілості засобами сучасних педагогічних технологій особистісно-зорієнтованого навчання.

Актуальність проблеми стала підставою для вибору теми дослідження «Педагогічні технології формування мотиваційної зрілості старшокласників».

Мета дослідження – на основі цілісного наукового аналізу розробити теоретичні та методичні засади дослідження, обґрунтувати й експериментально перевірити цілісну систему педагогічних технологій формування мотиваційної зрілості старшокласників.

Відповідно до мети дослідження визначено основні завдання дослідження:

1. Розкрити сутність понятійно-категоріального апарату дослідження.
2. Розробити концепцію особистісно-професійного розвитку учнів.
3. З'ясувати психолого-педагогічні основи формування мотиваційної зрілості старшокласників.
4. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні мотиваційної зрілості як результату особистісно-життєвого розвитку старшокласників.
5. Обґрунтувати систему педагогічних технологій формування мотиваційної зрілості старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах та експериментально її перевірити.

Об'єкт дослідження – процес освіти старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах.

Предмет дослідження – теоретичні та методичні засади формування мотиваційної зрілості старшокласників.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку використано комплекс взаємопов'язаних та адекватних меті й завданням дослідження методів:

– *теоретичні методи* – аналіз, класифікація, узагальнення теоретичних підходів вітчизняних і зарубіжних науковців у галузі філософії, соціології, педагогіки, психології для вивчення сутності, структури й особливостей мотиваційної зрілості; психолого-педагогічних джерел для визначення термінологічного апарату дослідження; порівняння, синтез різних концептуальних підходів до розвитку зрілості особистості для розробки концептуальних засад формування мотиваційної зрілості старшокласників; систематизація теоретичних та емпіричних даних для обґрунтування психолого-педагогічних основ формування мотиваційної зрілості старшокласників;

– *емпіричні методи* – спостереження, вивчення педагогічної практики, експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний) з метою

встановлення рівнів сформованості мотиваційної зрілості старшокласників завдяки застосуванню системи педагогічних технологій;

– *методи математичної статистики* з метою відображення педагогічного явища в кількісних показниках, порівняння даних експериментальних та контрольних груп, відстеження тенденцій у якісних змінах рівнів сформованості мотиваційної зрілості старшокласників, перевірки надійності та валідності результатів дослідно-експериментальної роботи.

1. Теоретичні основи формування мотиваційної зрілості старшокласників

1.1. Сутність, структура і особливості мотиваційної зрілості

Сучасні виклики ставлять підвищені вимоги до системи загальної середньої освіти щодо особистісно-професійного розвитку випускників шкіл. Розвиток людини визначається Національною доктриною розвитку освіти як головна мета, ключовий показник і основний важіль сучасного прогресу. Тому формування мотиваційної зрілості набуває сьогодні особливої важливості. Важливим практичним завданням нашого дослідження є виявлення структури й особливостей мотиваційної зрілості старшокласників. У контексті дослідження з'ясуємо змістову частину складових понять «зрілість», як провідної складової феномену «мотиваційна зрілість».

Розгляд сутності мотиваційної зрілості потребує звернення до ключового для нашого дослідження поняття *зрілості*, яке розкривається в психолого-педагогічній літературі як акмеологічний феномен, що виявляє її види й особливості, які повинні бути розвинуті у людині на різних її життєвих етапах для досягнення акме – стану особистості, що характеризується досягненням найвищих показників у діяльності та творчості [5]. Впровадження акмеологічних засад у підготовці педагогічних кадрів Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти визначає пріоритетним завданням розвитку неперервної педагогічної освіти. Усебічно розкриваючи особливості зрілості, акмеологія включає в аналіз поняття «зрілість» визначення критеріїв, показників розвитку людини та вивчення особливостей її становлення.

У сучасних наукових підходах поняття «зрілість» розглядається двояко: як результат певного вікового періоду розвитку людини або як оцінка її стану у вигляді набутих незалежно від віку властивостей і якостей. На вікових параметрах зрілості зосереджено увагу в дослідженнях Е. Еріксона, Л. Колберга, К. Платонова. Так, наприклад, за Е. Еріксоном, стадії ранньої зрілості, власне зрілості та пізньої зрілості охоплюють віковий період від 20 до 65 років. Схожим є визначення поняття «зрілість» у природничих науках, де її пов'язують із фазами життя людини та у демографії, де зрілість розглядається як один з етапів життя людини.

Із філософської точки зору поняття «зрілість» С. Іконнікова, О. Конт, Л. Коган і Ю. Бардин застосовують для будь-яких складних систем, елементи

яких здатні повністю реалізовувати свої функції та якісні характеристики у певні хронологічні періоди розвитку цих систем. Зрілість системи ними визначається повною реалізацією її системних якостей. У соціології зрілість розглядається як стан гармонійної взаємозалежності між елементами соціальної системи й ефективністю її функціонування. Стан зрілості настає з досягненням предметом або явищем якостей і властивостей на рівні найповнішого виявлення їхньої сутності. Сучасний підхід до розуміння зрілості визначається Г. Яворською як особливий якісний стан у розвитку будь-якої системи і розкриття сутності та соціальної зумовленості зрілості особистості як показника її інтегрованості у соціальне ціле, що виявляється у здатності індивіда бути суб'єктом, діяльність якого розгортається у просторі соціальних відносин.

За оціночним аспектом, зрілість, у прямому сенсі цього слова, характеризується повнотою розвитку, є станом людини, яка досягла повного розвитку, досконалості та свідченням досвіду, а В. Даль визначає зрілість людини, у переносному сенсі, як вияви її характеру: обдуманість, розсудливість і відсутність необачності у діях, за які людина готова нести відповідальність.

Досягнення людиною зрілості є безперервним процесом, який триває усе її життя та станом, якого людина досягає наприкінці кожної фази свого розвитку (після завершення періоду юності, молодості, розквіту та власне зрілості до початку періоду старіння) на рівні, що характеризується стабілізацією функційних виявів основних властивостей особистості. У такому розумінні зрілість, за твердженням Б. Ананьєва, є завершенням та стабілізацією розвитку у стані найвищих досягнень властивостей і якостей особистості, закладених у дитинстві. Водночас, період зрілості, на думку Л. Анциферової, не може розглядатися як кінцевий стан, яким завершується розвиток, а навпаки, чим зрілішою у соціально-психологічному розумінні стає особистість, тим більше зростає її здатність до подальшого розвитку. Однак, як зауважує Т. Гусева, внаслідок індивідуальних особливостей людини, зрілість кожної окремої особистості, як і окремих компонентів зрілості, настає неодноразомно і глибоко індивідуально. Оскільки настання фізичної, суспільної, інтелектуальної, працездатної зрілості людини має розбіжності у часі сформованості, Б. Ананьєв вказує на збереження гетерохронності зрілості в усіх формаціях.

Як період онтогенезу, зрілість визначається найвищими особистісними досягненнями в розвитку духовних, фізичних та інтелектуальних здібностей людини. Зрілу людину К. Роджерс характеризує як повнофункціонуючу особистість, здатну до реалізації своїх здібностей і потенціалу, спрямовану на самопізнання. Зрілість людини Дж. Келлі пов'язує з нормальним її функціонуванням, готовністю до самооцінювання, зміни своїх соціальних ролей

на продуктивніші, розширенням їхнього діапазону та наявністю добре розвиненого репертуару цих ролей. Інтегрально характеризуючи оптимальне функціонування особистості у напрямку подальшого прогресивного розвитку, Г. Яворська обґрунтовує можливість досягнення стану зрілості у будь-якому віці, за умови оптимального збігу способу її життєдіяльності та функціонування як особи з віковими та соціальними нормами. У цьому сенсі вона пропонує розрізняти зрілість дитини дошкільного, підліткового, юнацького віку та зрілість повнолітньої людини. У педагогіці поняття «зрілість» визначається як ступінь самовизначення молодого покоління.

Визначення зрілості людини через відповідність її вчинків і дій певному етапу її розвитку потребує обґрунтування певних характеристик вияву її властивостей, які даватимуть змогу порівнювати реальних людей з ідеалом зрілості. В. Радул розглядає зрілість людини як логічний взаємозв'язок її відповідальності та самореалізації, яка є виявом інтеграції самовизначення й активності людини. У психологічних словниках зрілість характеризується розвитком почуття відповідальності, потребою в турботі про інших людей, здатністю до активної участі у суспільному житті, активного використання знань і здібностей, емпатією, конструктивізмом самореалізації.

Зрілість як суб'єктивно-об'єктивну інтегральну якість і показник розвитку людини О. Ганжа обґрунтовує з позицій соціально-педагогічного результату, який є наслідком взаємодії соціального і педагогічного середовища, у якому відбувається розвиток і дорослішання людини.

Проведений аналіз підходів до поняття «зрілість» дає нам можливість визначити її як інтегральний показник якості особистості, що включає безперервний процес і результат розвитку в людині (на різних етапах її життя) станів особистості, характеризується досягненням найвищих показників у повноцінній реалізації своїх функцій, якісних характеристик і повною реалізацією та стабілізацією системних якостей зрілості особистості як показника її інтегрованості у соціальне середовище.

Виходячи із системного розуміння особистісно-професійної зрілості, для усвідомлення сутності цього поняття є необхідність визначення таких її складових елементів як особистісна та професійна зрілість, їхньої якісної характеристики, виявлення функцій і взаємовпливу елементів зрілості цих видів. Як зазначає Г. Яворська, поняття *зрілість особистості* виступає при цьому як базове, оскільки виражає специфіку його філософсько-соціологічного та психолого-педагогічного розгляду і є родовим поняттям відносно до видового поняття *професійна зрілість*.

Проблема *особистісної зрілості* у галузі досліджень принципів гуманістичної педагогіки та психології набула актуальності у середині ХХ століття. Однак, до цього часу у теорії та методиці професійної педагогіки ще не склалося єдності думок науковців та практиків щодо розуміння

особистісної зрілості, тих кількісно-якісних ознак, які характеризують її як складову особистісно-професійної зрілості у професійно-педагогічній діяльності. Тому Національною доктриною розвитку освіти особистісна орієнтація освіти визначається як один із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти.

У розгляді особистісної зрілості вітчизняними та зарубіжними дослідниками можна визначити два провідних підходи:

1. Розгляд зрілості особистості з позицій індивідуальних суб'єктивних переживань людини, її задоволення собою та якістю життя. Сюди входять, здебільшого, західні теорії особистості, що мають психоаналітичну чи психотерапевтичну природу (А. Адлер, Е. Еріксон, Дж. Келлі, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Б. С. Скіннер, З. Фрейд, К. Хорні, К. Юнг).

2. Розгляд зрілості особистості з позицій її соціальної значущості для суспільства, зосереджуючи увагу на властивостях, процесах, умовах становлення, цінностях, які сприяють набуттю людиною значущості у соціальному середовищі, яке її оточує. Маючи за основу витоки вітчизняної філософії Б. Гринченка, О. Духновича, І. Огієнка, Г. Сковороди, І. Франка та П. Юркевича, такий підхід є притаманним для української психолого-педагогічної науки, представниками якої можна назвати Г. Ващенка, І. Беха, Л. Божович, В. Верховинця, М. Євтуха, Г. Костюка, В. Кременя, А. Макаренка, С. Максименка, Н. Ничкало, М. Пирогова, О. Ляшенка, С. Русову, В. Сухомлинського, К. Ушинського, К. Платонова, В. Рибалку, С. Рубінштейна та М. Ярмаченка.

У концептуальних підходах вітчизняних науковців до зрілості особистості переважають характеристики її спрямованості у соціальному середовищі, а не в індивідуальному просторі. Особистісна зрілість у вітчизняній психолого-педагогічній науці визначається, здебільшого, з позицій успішності та повноти побудови взаємин Я-суспільство, Я-людство, а в зарубіжних дослідженнях – із погляду Я-індивідуальність, Я-інший. Інтеграції цих двох підходів сприяє визнання Національною доктриною розвитку освіти необхідності створення умов для забезпечення безперервності освіти і навчання протягом життя відповідно до потреб особистості та ринку праці.

Стосовно зрілості особистості психолого-педагогічна наука пропонує багато дефініцій (К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, С. Братченко, Р. Вайнола, В. Галузьяк, Ю. Гільбух, Е. Гусинський, Д. Зіглер, В. Зінченко, В. Зінківський, А. Іващенко, Т. Мироненко, А. Петровський, К. Платонов, Л. Потапчук, А. Реан, К. Рудестам, А. Соловійов, С. Тадеуш, Л. Хьєлл, А. Шмельов, О. Штепа), намагається його вимірювати, проте однозначного визначення цього поняття не дає.

Широта діапазону розгляду поняття «особистісна зрілість» визначається: – від «мінімуму зрілості особистості» у вигляді етапу її розвитку, пов'язаного із появою у спрямованості особистості соціальних норм,

необхідних для свідомої, активної та самостійної участі в житті суспільства, та прагнень до подальшого максимально можливого вдосконалення (К. Платонов), на основі якого відбувається подальше дозрівання особистості, наприклад, професійне;

– до її розуміння як вершини розвитку людини, що є можливим унаслідок дозрівання всіх компонентів особистості (Б. Ананьєв).

Хронологічні межі досягнення особистісної зрілості визначаються вітчизняними та зарубіжними персонологами переважно періодом середньої юності (19-21 рік), коли молода людина набуває найвищого рівня здатності до інтелектуального розвитку, відбуваються зміни провідних мотивів та інтересів, коли перед нею постають проблеми сімейних відносин. Однак, значна кількість дослідників вважає, що особистісну зрілість не можна обмежувати фіксованим віком, оскільки не будь-яка доросла людина може стати особистісно-зрілою. Визначаючись соціальним оточенням, середньовікові темпи особистісного дозрівання людини обмежуються достатньо широкими віковими рамками, які є точкою відліку особистісної зрілості. У цих межах особистісне дозрівання може як випереджати фізичне дозрівання, так і відставати від нього.

У дисертаційних дослідженнях розкриваються такі структурні компоненти зрілості особистості: соціальна (В. Асєєв, А. Гудзовська, Т. Кадландадзе, О. Каменєва, Л. Канішевська, В. Кузьмін, Л. Коган, Н. Шрамко, В. Радул), громадянська (Т. Гусєва, С. Іконнікова, В. Лісовський), професійна, ідейно-політична та моральна (В. Радул), трудова, естетична, сімейно-побутова зрілість (С. Наумкіна, Ю. Бардін, В. Федяєва), світоглядна, емоційно-психологічна (Т. Карсаєвська, Т. Степанова), правова, військово-професійна (А. Кошелева) та соціально-професійна зрілість (Г. Яворська, Т. Хмурина).

Розуміння самої особистості, на думку Ю. Бардіна, має стати вихідним пунктом міркувань щодо структури зрілості, де особистість представлена системою якостей, зумовлених залученням індивіда в систему суспільних відносин, які формуються та виявляються у діяльності. Тому, основні компоненти системи особистісної зрілості повинні становити єдине ціле.

До провідних атрибутів зрілої особистості Б. Ананьєв, П. Гальперін, О. Леонтєв, С. Рубінштейн відносять усвідомлення себе суб'єктом, яке виступає народженням особистості та переломним моментом виникнення проблеми відповідальності людини у моральному плані за вільно та свідомо визначені й обрані цілі своїх дій, за те, що їй вдалося і не вдалося здійснити у житті, появу необхідності послідовного проведення людиною своєї певної життєвої лінії. К. Альбуханова-Славська, О. Леонтєв, В. Мухіна, В. Петровський, С. Рубінштейн та І. Слободчиков виділяють два рівні суб'єктності:

1) закономірний рівень, який забезпечується психічним розвитком: людина виступає суб'єктом дій у побутових і стереотипних ситуаціях, вітального ставлення до світу;

2) рівень особистісної зрілості, якого досягають не всі, але потенційно може досягти кожна людина, виявляючи усвідомленість своїх бажань (чого я хочу?), здатність їх співвідносити зі своїми можливостями (що я можу?) та визначати вартість за свій розвиток.

Зрілу особистість ряд авторів характеризують як таку, що, має ціннісну спрямованість (К. Альбуханова-Славська, Л. Божович, О. Вишневський, К. Платонов), виражену усвідомленість та активність поведінки (К. Альбуханова-Славська); характеризується мотивацією досягнень - спрямованістю діяльності на значущі життєві цілі, прагненням до максимально повної самореалізації, лідерства, на досягнення високих результатів, самостійності, ініціативності (Ю. Гільбух).

Аналіз наукових досліджень *особистісної зрілості* та нормативно-правових документів у галузі освіти створює підґрунтя для визначення цього феномена як тривалого періоду онтогенезу, зумовленого інтегративними вимогами й особливостями вияву на оптимальному рівні компонентів, які складають сферу життєдіяльності особистості. Контент-аналіз досліджень структури особистісної зрілості дає змогу диференціювати загальні компоненти мотиваційної зрілості за ознаками, що характеризують людину: стійкі переконання, прагнення до максимально повної самореалізації, задоволеність своїми особистісними якостями, впевненість у своїх можливостях, лідерство (рис. 1.1.1).

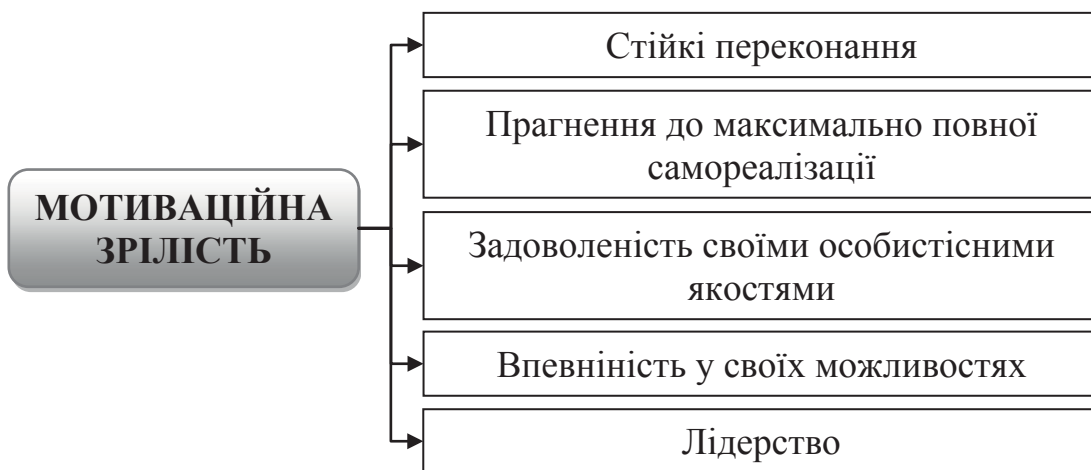


Рис. 1.1.1. Компонентний склад мотиваційної зрілості

1.2. Концептуальні засади формування мотиваційної зрілості

Середня освіта визначається системою ідей, побудов і принципів, які пояснюють організоване певним чином становлення особистості старшокласника, а також прогнозують у часі певні його особистісні зміни.

Така система пояснюючих і прогнозуючих взаємозв'язаних ідей, побудов і принципів розглядається нами як теоретична концепція. Однією з провідних характеристик наявних концепцій формування мотиваційної зрілості старшокласників є *структурні концепції розвитку зрілості особистості*, які розглядають питання складових успішної освітньої діяльності.

Закон України «Про освіту» визначає одним із основних принципів освіти гнучкість і прогностичність її системи. Пояснення та прогнозування становлення мотиваційної зрілості визначається наявними структурними концепціями розвитку зрілості особистості, розробленими світовою персонологією у психодинамічній теорії особистості З. Фрейда, гуманістичній теорії особистості Е. Фромма, гуманістичному напрямі теорії особистості А. Маслоу, феноменологічному напрямі теорії особистості К. Роджерса й ін. [14]. Актуальність концептуального дослідження визначається необхідністю пояснення та прогнозування з допомогою наявних структурних концепцій розвитку зрілості особистості теорії формування мотиваційної зрілості старшокласників.

У методиці дослідження проблеми ми виходимо з відстоюваного Г. Олпортом визнання різних концепцій розвитку зрілості особистості, складності приведення їх до спільного знаменника та пропозиції інтегративного підходу до розуміння складної природи людської зрілості через використання багатьох наявних концепцій розвитку особистості.

Розкриємо сучасні теоретичні концепції пояснення та прогнозування формування мотиваційної зрілості старшокласників за допомогою гіпотетичних стабільних характеристик структурних концепцій особистісної зрілості.

Сучасними *психодинамічними концепціями* особистості зрілості визначається здатністю людини контролювати проблеми, з якими вона стикається, і, після глибшого усвідомлення своїх справжніх мотивів, здійснювати керівництво власним життям, захищаючи себе від вияву неприйнятних інстинктивних імпульсів їх задоволенням способом сублимації, що забезпечує відведення енергії інстинктів за прийнятними для суспільства каналами [14, с. 132, 147].

У формуванні структури особистості у вигляді основних орієнтацій характеру *гуманістична теорія особистості* Е. Фромма виділяє продуктивний тип характеру, який визначає ідеальний тип зрілої та цілісної структури характеру, як кінцеву мету розвитку особистості. Для нього є характерними незалежність, чесність, творчість, врівноваженість і спрямованість на соціально-цінні вчинки. Продуктивне мислення сприяє усвідомленню самого себе та свого призначення у житті, звільнюючись від самообману [14, с. 253]. Завданням середньої освіти є допомога становленню та вдосконаленню особистості, усвідомлення нею своїх потреб та інтересів, приймаючи

старшокласників такими, якими вони є, організовуючи процес навчання в атмосфері довіри з максимальною зручністю для вихованців.

Гуманістичний напрям у теорії особистості А. Маслоу визначає виявами зрілості людини приналежність і любов, ніжні взаємовідносини між людьми, які ґрунтуються на взаємній повазі, пошані та довірі [14, с. 492]. Набуття зрілою особистістю досвіду поваги та визнання зумовлює досягнення максимального рівня задоволення цих потреб, що дозволяє особистості рухатися до найвищого рівня мотивації – до потреб самоактуалізації як бажання людини стати такою, якою вона може стати. Задоволення потреб самоактуалізації є можливим лише за сприятливих суспільних умов, коли людина відчуває себе захищеною, у небезпеці та може наважитися на особистісне зростання, ризикуючи, долаючи страх помилитися та відмовляючись від старих звичок.

Феноменологічний напрямок в теорії особистості К. Роджерса виходить із поваги до природи людини й обґрунтовує спрямованість усього людства на рух у напрямку незалежності, соціальної відповідальності, креативності та зрілості [14, с. 534]. Особистісна зрілість як реалізація свого вродженого потенціалу може бути досягнута за сприятливих умов у здійсненні прагнень людини рухатися вперед. К. Роджерс визначав конкретні особистісні характеристики «гарного життя» людей, які здатні вирішувати життєві проблеми відповідно до організмичного оціночного процесу, а не за умовами цінностей. Зріла особистість у термінології К. Роджерса характеризується повноцінним функціонуванням, яке передбачає реалізацію людиною свого потенціалу здібностей і рух у напрямку повного пізнання себе та сфери своїх переживань [14, с. 549].

Аналітичний огляд структурних концепцій розвитку зрілості особистості з погляду їхньої ефективності для пояснення та прогнозування компонентів формування мотиваційної зрілості старшокласників дає можливість сформулювати такі концептуальні висновки:

1. Мотиваційна зрілість особистості старшокласника визначається здатністю контролювати ситуації освітньо-життєвої діяльності, усвідомлювати власні мотиви поведінки і спрямовувати її за прийнятними для суспільства напрямками освітньої діяльності.

2. Ідеальний тип професійно зрілої та цілісної особистості старшокласника визначається продуктивними орієнтаціями характеру (незалежність, чесність, творчість, врівноваженість, спрямованість на соціальні вчинки), що сприяє самоусвідомленню свого «Я» в особистісно-освітньому призначенні.

3. Виявом зрілості старшокласника є набуття особистістю досвіду взаємоповаги, пошани, довіри та визнання, що дозволяє йому рухатися до потреб самоактуалізації – прагнути стати таким, яким він може стати за сприятливих суспільних умов, коли учень відчуває себе захищеним, у безпеці

та може наважитися на особистісне зростання, ризикуючи, долаючи страх помилитися та відмовляючись від старих звичок.

4. Зрілість особистості визначається ступенем прийняття старшокласником себе й інших такими, якими вони є, що зумовлюється відповідністю реального й ідеального «Я» та викликає почуття прийняття, поваги та цінності, характеризується повноцінним функціонуванням, яке передбачає реалізацію учнем свого потенціалу здібностей і рух у напрямку повного пізнання себе та сфери своїх переживань.

1.3. Психолого-педагогічні основи формування мотиваційної зрілості старшокласників в умовах загальноосвітнього навчального закладу

Національною доктриною розвитку освіти України у першій чверті ХХІ століття наголошується на необхідності створення умов для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя. Рівень мотиваційної зрілості старшокласників визначає успішність їхньої освітньо-життєвої діяльності. Тому в сучасних умовах особливої актуальності набуває розвиток мотиваційної зрілості старшокласників у процесі освітньої діяльності. Недостатня розробленість теоретичних засад вирішення цього важливого завдання суттєво стримує забезпечення визначених державними освітніми стандартами рівнів мотиваційної зрілості випускників загальноосвітніх навчальних закладів. Осмислення та подолання цих труднощів потребує теоретичного обґрунтування психолого-педагогічних основ формування мотиваційної зрілості старшокласників в умовах загальноосвітніх навчальних закладів на засадах інтеграції компонентного складу поняття «мотиваційна зрілість» із концептуальними засадами її розвитку у старшокласників.

На користь диференціації концептуальних підходів щодо формування компонентів мотиваційної зрілості старшокласників свідчать ідеї формування зрілості у особистісно-життєвому розвитку людини Б. Ананьєва, О. Бодальова, А. Вербицького, Н. Кузьминої, О. Леонтьєва, В. Моргуна, А. Петровського, В. Рибалки та С. Рубінштейна. Більшість із цих дослідників галузі найвищих особистісних досягнень, схиляються до поділу факторів формувальних впливів щодо цих досягнень на соціальні (об'єктивні – ті, що залежать від людини) та психологічні (суб'єктивні – ті, що не залежать від людини). Ці об'єктивні та суб'єктивні чинники потребують також диференційованого підходу у виборі концептуальних основ з урахуванням діапазонів їхньої ефективності у процесі формування мотиваційної зрілості [15].

Виявлені нами у підрозділі 1.2 концептуальні підходи до формування мотиваційної зрілості старшокласників ми розглядаємо у якості методологічної основи, як найстійкіші, необхідні та суттєві чинники забезпечення ефективності цього процесу.

Розуміння завдань і способів формування мотиваційної зрілості у нашому дослідженні здійснюється за двома підходами: психологічним і педагогічним. Предметом психологічного вивчення у цьому явищі є процес і результат розвитку особистості, з'ясування наявних і потенційно можливих особистісно-життєвих якостей в умовах особистісно-орієнтованої освіти. Педагогічний підхід передбачає розробку педагогічних технологій, які визначають свої прийоми та способи формування важливих особистісно-професійних якостей старшокласника.

Виявлені нами у підрозділі 1.2 концепції розвитку зрілості особистості мають певні межі ефективного впливу на формування мотиваційної зрілості старшокласників. Багатоваріантність ситуацій її становлення зумовлюють неможливість її розвитку засобами лише одного концептуального підходу. Таким чином, сьогодні у якості засобів системного формування мотиваційної зрілості мають виступати ряд концептуальних підходів, визначені за ознакою діапазону їхньої ефективності у поясненні та прогнозуванні становлення окремих її компонентів: психодинамічна концепція, феноменологічний підхід, гуманістична теорія особистості, гуманістичний напрям в теорії особистості.

Глобальним об'єктом становлення мотиваційної зрілості є система «компоненти мотиваційної зрілості – концептуальні підходи щодо їхнього розвитку», які повинні бути запроваджені в освітньо-життєвому просторі загальноосвітнього навчального закладу. Встановлення психолого-педагогічних основ формування мотиваційної зрілості сприятиме виділенню необхідних для цього педагогічних умов і технологій на подальших етапах нашого дослідження.

2. Стан та педагогічні технології формування мотиваційної зрілості старшокласників

2.1. Показники, критерії та рівні сформованості мотиваційної зрілості

Важливим у рамках нашого дослідження став аналіз психолого-педагогічних досліджень стосовно показників і критеріїв сформованості мотиваційної зрілості старшокласників. *Показники* мотиваційної зрілості характеризують міру продуктивності її компонентів - особистісно-життєвих якостей старшокласників як компетентних суб'єктів. Аналіз досліджень структури мотиваційної зрілості дає нам змогу диференціювати її загальні компоненти за такими показниками: стійкі переконання, прагнення до максимально повної самореалізації, задоволеність своїми особистісними якостями, впевненість у своїх можливостях, лідерство.

Критерій у педагогічному дослідженні виражає найсуттєвіші ознаки для оцінювання та порівняння педагогічних явищ шляхом вираження у конкретних показниках ступеню їхнього вияву та якісної сформованості [3, с. 93]. Континуум критеріїв виступає засобом вимірювання рівнів, які характеризують

ступінь сформованості мотиваційної зрілості старшокласників у вигляді результату їхньої освітньої діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі. *Критерії* мотиваційної зрілості визначають міру сформованості її компонентів у старшокласників за показниками продуктивності їхньої освітньо-життєвої діяльності та розвитку особистісних якостей.

Рівні сформованості компонентів мотиваційної зрілості старшокласників нами визначено на підставі таких критеріїв: широта суспільного вияву компонентів мотиваційної зрілості, рівень креативності та пізнавально-самостійності у вияві її складових, ставлення до інших учасників освітньої діяльності, вияв особистісної взаємодії з її учасниками в освітньому просторі, переваги раціональності, емоційності й автономії у взаємодії з ними, а також стійкість вияву індивідуальних переконань та особистісних якостей.

Оскільки сформованість мотиваційної зрілості виявляється у динаміці успіхів старшокласників, то це вимагає аналізу рівнів її вияву, уникаючи негативних оцінок (незадовільно та неприйнятно), за позитивними показниками індивідуальних особливостей у їхньому досягненні (початковий, середній, достатній і високий рівні), які використовуються в оцінюванні успішності навчання школярів за національною шкалою у загальноосвітніх навчальних закладах України. Причому, початковий рівень є тим пороговим значенням сформованості мотиваційної зрілості, який визначається мінімальними вимогами до освіченості старшокласників. Решта рівнів вищого рангу визначаються нами як референтні (опорні) точки, що описують типові вимоги щодо очікуваних рівнів індивідуальних досягнень щодо мотиваційної зрілості осіб, що навчаються.

Конкретизація й опис показників мотиваційної зрілості старшокласників дозволили визначити авторський інструментарій діагностики її стану (див. таблицю 2.1.1).

Таблиця 2.1.1

Загальні показники сформованості мотиваційної зрілості за результатами освітньої діяльності старшокласників

Рівень	Показники оцінювання
Високий, 10-12 балів	Стійкі переконання та лідерство
Достатній, 7-9 балів	Прагнення до максимально повної самореалізації
Середній, 4-6 балів	Впевненість у своїх можливостях
Початковий, 1-3 бали	Задоволеність своїми особистісними якостями

Критерії мотиваційної зрілості старшокласників виявляються рядом якісних показників, міра вияву яких визначає ступінь вираження її компонентів. Ступінь сформованості компонентів мотиваційної зрілості характеризується п'ятьма рівнями їх значущості. Показниками мотиваційної зрілості є: на високому рівні – стійкі переконання та лідерство; на достатньому рівні - прагнення до максимально повної самореалізації; на середньому рівні -

впевненість у своїх можливостях; на початковому рівні - задоволеність своїми особистісними якостями.

Наступним етапом вивчення проблеми ми розглядаємо експериментальне дослідження стану компонентів мотиваційної зрілості старшокласників.

2.2. Експериментальне дослідження рівнів сформованості мотиваційної зрілості старшокласників

Меті розробки системи діагностичних заходів розвитку мотиваційної зрілості старшокласників відповідає констатувальний педагогічний експеримент, перевагою якого є можливість оцінювання отриманих кількісно-якісних даних у вигляді рівнів сформованості компонентів мотиваційної зрілості. Розробка діагностичної програми для визначення рівнів сформованості компонентів мотиваційної зрілості передбачала проведення масового констатувального експерименту, під час якого розв'язувалося таке діагностичне завдання: виявлення методом експертних оцінок рівнів сформованості компонентів мотиваційної зрілості учасників експерименту в освітньому просторі загальноосвітнього навчального закладу.

Констатувальний етап експерименту, у якому взяли участь 125 учнів, відбувся у 2016 році і був спрямований на визначення ефективності традиційних підходів до формування мотиваційної зрілості старшокласників у процесі загальної середньої освіти. Достовірність отриманих під час експерименту даних визначалася зумовленим завданням дослідження обсягом вибірки, підібраною за соціологічними вимогами.

Із метою визначення впливу освітньої діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі на кількісно-якісні показники мотиваційної зрілості старшокласників та для з'ясування динаміки цього процесу, нами було здійснено поетапне діагностування рівнів сформованості її компонентів шляхом вивчення схем-характеристик старшокласників, заповнених їхніми класними керівниками за формою, представленою в *таблиці 2.2.1*. У якості критеріїв мотиваційної зрілості було використано динаміку змін її компонентів: стійкості переконань, прагнень до максимально повної самореалізації, задоволеності своїми особистісними якостями, впевненості у своїх можливостях, лідерства.

Багатовимірність діагностичної шкали для визначення ступеня вияву компонентів мотиваційної зрілості, репрезентативність вибірки старшокласників для участі у дослідно-експериментальній роботі та використання методів математичної статистики при обробці результатів діагностування забезпечили об'єктивність отриманих під час констатувального експерименту результатів.

Попереднє діагностування дало нам змогу виявити за допомогою якісного аналізу даних, наведених у *таблиці 2.2.1*, динаміку сформованості всіх досліджуваних особистісних якостей.

Таблиця 2.2.1

**Розподіл старшокласників за рівнями мотиваційної зрілості
(констатувальний експеримент)**

Вид експерименту	Рівні вияву мотиваційної зрілості (%)			
	високий 10-12 балів	достатній 7-9 балів	середній 4-6 балів	початковий 1-3 бали
<i>Констатувальний</i>	25,2	16,3	24,1	21,4

Рівень сформованості компонентів мотиваційної зрілості характеризується якісними високим і достатнім рівнями у більше, ніж 41% старшокласників. Водночас у 13% старшокласників мотиваційна зрілість була відсутньою, а тенденція зростання рівня сформованості її компонентів впродовж навчання старшокласників у 10–11 класах майже не простежувалася. Отримані результати вказують на існування зазначеної Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року проблеми зниження суспільної моралі, духовності, культури поведінки частини учнівської молоді внаслідок відсутності цілісної системи духовного розвитку і соціалізації молоді.

Аналіз отриманих у ході проведеного констатувального дослідження результатів зрізу вказує на те, що наявні традиційні підходи до формування мотиваційної зрілості старшокласників у процесі освітньої діяльності є недостатньо ефективними, потребують концептуального коригування та відповідної організації за спеціально підібраними педагогічними технологіями.

2.3. Проектування педагогічних технологій формування мотиваційної зрілості

Формування мотиваційної зрілості старшокласників визначається оптимальним вибором педагогічних технологій, які мають певний діапазон ефективності при застосуванні у нестабільних і змінюваних умовах освітнього процесу. Саме у певному діапазоні незмінності та стабільності умов застосування педагогічних технологій полягає їхній універсалізм (а не безособистісний і жорстко об'єктивний характер), який може бути використаний будь-яким учителем із відносно гарантованою результативністю. Тому технологічний підхід в освіті дає змогу ефективно вирішувати освітні завдання за методологічними підходами алгоритмізації, систематизації, синергетичним і культурно-історичним підходами, головним чином, у конкретних педагогічних ситуаціях.

Проектування системи педагогічних технологій формування мотиваційної зрілості старшокласників включає у себе розробку прикладних методик, які розкривають реалізацію педагогічної системи за її окремими складовими: періодами, етапами.

Пояснення та прогнозування формування мотиваційної зрілості визначається наявними структурними концепціями особистісної зрілості, розробленими у світовій персонології З. Фрейдом, К. Роджерсом, Е. Фроммом, А. Маслоу та іншими персонологами.

У межах нашого дослідження педагогічні технології формування мотиваційної зрілості старшокласників розглядаються як попередньо спроектовані навчально-виховні системи, які ґрунтуються на прийнятних і перевіреніх практикою наукових концепціях особистісної зрілості та спрямовані на досягнення гарантованого позитивного освітнього результату в період формування мотиваційної зрілості учнів старших класів.

Метою даного етапу нашого дослідження став пошук придатних для наявних структурних концепцій зрілості особистості педагогічних технологій, які уточнювали б освітні результати та співвідношення змінних в описі компонентів забезпечення формування мотиваційної зрілості старшокласників.

Основною стратегією дослідження педагогічних технологій, які відповідали б концептуальним підходам до зрілості особистості є формулювання робочих визначень у вигляді опису цілей, завдань, принципів, змісту, методів і форм організації становлення та розвитку компонентів, що забезпечують формування мотиваційної зрілості старшокласників.

Розвиток у старшокласників мотиваційної зрілості здійснювався у проведеному нами дослідженні шляхом використання групи педагогічних технологій становлення стійких переконань, прагнень щодо максимально повної самореалізації, задоволеності своїми особистісними якостями, впевненості у своїх можливостях, лідерства. Цьому сприяли такі відібрані нами за концептуальними ознаками розвитку мотиваційної зрілості особистості педагогічні технології:

1. *Технологія програмованого навчання* обумовлює вплив освітнього простору закладу освіти на особистість майбутнього вчителя засобами програм навчання, здатними адаптуватися до індивідуальних особливостей учнів [2], забезпечила зростання рівня їхньої позитивної навчальної мотивації на 13%.

2. *Технологія педагогіки співробітництва*, за якою незалежність, автономність і самостійність старшокласників поєднано зі здатністю особистості притягувати до себе людей і знаходити із ними спільну мову [10]. Вияв у ході тривалого освітнього процесу проникненості, послідовності та терпіння в усіх навчальних ситуаціях забезпечив збільшення задоволеності учнями психологічним мікрокліматом у освітньому просторі загальноосвітнього навчального закладу на 20,1%.

3. Зростанню на 5,2% зацікавленості учнів рейтингом навчальних досягнень серед однокласників сприяло використання у процесі розвитку їхньої мотиваційної зрілості *авторської технології формування дисциплінарного мислення* А. Заруби [13, 573–577], за якою фіксація індивідуальних здобутків

освітньої діяльності учнів здійснювалася за рейтинговою системою оцінювання із подальшим порівнянням із самим собою [7], а також *методом номінальної групової техніки*, коли учні індивідуально, без обговорення та критики здійснювали ранжування представлених їхніми товаришами проектів [9].

4. *Природовідповідна технологія навчання* О. Кушніра, за якою забезпечувалося зняття психологічних проблем освітньої діяльності та прищеплення правильних сценарних установок якісного та швидкого засвоєння навчального матеріалу на основі мотивації досягнень [8]. Це забезпечило зростання на 7,8% визнання учнями пріоритетності методів позитивного виховання та сприяло розвитку їхньої мотиваційної зрілості у вигляді впевненості й автономності в освітній діяльності.

5. *Технологія концентрації навчання засобами знаково-символічних структур* [12] забезпечувала ефективне засвоєння знань із використанням вербальних, візуальних та інших знаково-символічних засобів організації предметних дій, підвищуючи вірогідність збереження інформації у пам'яті.

Підвищенню навчальної мотивації сприяло оволодіння учнями більшою кількістю навчальної інформації без збільшення навчального часу за такими *технологіями прискореного навчання на основі його концентрації*:

– *модель сугестивного занурення* за Г. Лозановим [11] забезпечила за допомогою елементів релаксації, навіювання та гри зростання комунікативності та покращення психологічної атмосфери навчання на основі довіри до вчителя на 15%;

– *модель занурення у часі* за М. Щетиніним включала заняття однією навчальною дисципліною впродовж 2–9 днів [17];

– *модель евристичного проектного занурення* за А. Хуторським [18] була спрямованою на створення учнями особистістих освітніх продуктів: ідей, гіпотез і проектів.

Зростання на 7,8% визнання учнями пріоритетності методів позитивного виховання у навчальній діяльності було забезпечено застосуванням *організаційно-діяльнісних ігрових технологій* [16]. Включення в освітній процес етапів підготовки, ігрового виконання та завершального рефлексивного аналізу позитивно вплинуло на зміни у рівнях домагань учнів, їхньої самооцінки та мотивації як складових індивідуалізації їхньої мотиваційної зрілості.

Реалізація педагогічних технологій формування мотиваційної зрілості старшокласників мала широко варіативний характер. Тобто у кожній із них можуть доцільно до вимог педагогічних ситуацій використовуватися всі наукові концепції особистісної зрілості. Кожна педагогічна технологія має специфічну спрямованість на розвиток певних складових мотиваційної зрілості, водночас певним чином впливаючи й на розвиток інших її компонентів. Тому, виходячи із перспективних завдань дослідження, групування специфічних педагогічних технологій формування мотиваційної

зрілості старшокласників нами здійснено, дотримуючись виділених концептуальних підходів.

3. Дослідно-експериментальна перевірка ефективності педагогічних технологій формування мотиваційної зрілості старшокласників

3.1. Методика організації і проведення дослідно-експериментальної роботи

Експериментальне дослідження було спрямоване на підвищення ефективності формування мотиваційної зрілості старшокласників засобами педагогічних технологій, відібраних за концептуальними засадами переконливого пояснення та прогнозування процесу та результатів цього формування. Перевірені часом і всесвітньо визнані концептуальні засади особистісної зрілості використані нами для гіпотетичної побудови формування мотиваційної зрілості старшокласників, що потребує перевірки шляхом емпіричного дослідження.

У результаті експериментальної роботи нами встановлено співвідношення між двома змінними: концептуальними засадами формування мотиваційної зрілості старшокласників і відповідними їм педагогічними технологіями.

Експериментальна робота здійснювалася впродовж 2016–2017 років в умовах освітньої діяльності Полтавської гімназії № 6 та комунального закладу «Полтавська гімназія «Здоров'я» № 14 за педагогічними технологіями, обґрунтованими в підрозділі 2.3 наукової роботи, та впровадженими у навчально-виховний процес.

Дослідно-експериментальна робота була складовою процесу загальної середньої освіти учнів старших класів, під час якої впровадження обґрунтованих педагогічних технологій здійснювалося в експериментальних групах, а традиційні педагогічні технології застосовувалися у контрольних групах.

Програма дослідно-експериментальної перевірки ефективності педагогічних технологій формування мотиваційної зрілості старшокласників складалася із констатувального, формувального та контрольного етапів.

Формувальний етап експерименту (участь брали 65 старшокласників експериментальних груп і 68 школярів контрольних груп) відбувався із 2016 по 2017 рік і передбачав упровадження концептуально згрупованих педагогічних технологій формування мотиваційної зрілості у загальну середню освіту старшокласників.

Організація формувального педагогічного експерименту потребувала прийняття до уваги чинників впливу на точність і значущість його результатів, усуваючи та врівноважуючи всі чинники, окрім експериментальних педагогічних технологій формування мотиваційної зрілості, ефективність яких досліджувалася. Для цього групи старшокласників експериментальних і

контрольних груп визначалися за випадковим розподілом. Визначальною характеристикою формувального експерименту у нашому дослідженні стала рівність умов формування мотиваційної зрілості старшокласників, окрім одного параметру: присутність або відсутність експериментальних педагогічних технологій цього формування як незалежної змінної. Таким чином було забезпечено переконання, що тільки педагогічні технології формування мотиваційної зрілості, а не будь-які інші чинники, зумовлювали зміни у рівнях сформованості її компонентів у школярів експериментальних груп.

Підвищенню достовірності проведеного нами експериментального дослідження сприяло застосування стратегії, коли ні випробовувані старшокласники, ні вчителі, які брали участь в експерименті, не знали, яка із груп (експериментальна чи контрольна) у даний момент оцінюється. Непоінформованість учасників дослідно-експериментальної роботи про те, що вони беруть участь в експерименті виключала їхнє «підіграння» або негативізм в отриманні необхідних результатів.

Для формування мотиваційної зрілості старшокласників використовувалися десять педагогічних технологій: технологія програмованого навчання; технологія педагогіки співробітництва; авторська технологія формування дисциплінарного мислення; метод номінальної групової техніки; природовідповідна технологія навчання; технологія концентрації навчання засобами знаково-символічних структур; технології прискореного навчання на основі його концентрації (модель сугестивного занурення, модель занурення у часі, модель евристичного проектного занурення); організаційно-діяльнісні ігрові технології.

Метою формування мотиваційної зрілості старшокласників є становлення її компонентів за поступово зростаючими рівнями сформованості, забезпечуючи кожному учневі індивідуальний стиль зрілої загальноосвітньої діяльності.

Контрольний етап дослідно-експериментальної роботи був проведеним у 2017 році та передбачав здійснення кількісно-якісного аналізу результатів формування мотиваційної зрілості старшокласників, порівняння рівнів цієї сформованості у респондентів контрольних та експериментальних груп, а також визначення ефективності реалізації обґрунтованих педагогічних технологій.

Різні сторони та вияви компонентів мотиваційної зрілості розкриті нами в підрозділі 2.1 у критеріях її сформованості, у яких відображаються суттєві ознаки рівнів сформованості показників мотиваційної зрілості.

3.2. Аналіз результативності формування мотиваційної зрілості старшокласників засобами педагогічних технологій

Із метою визначення впливу загальної середньої освіти на кількісно-якісні показники мотиваційної зрілості старшокласників та для з'ясування динаміки цього процесу нами було здійснено поетапне діагностування рівнів

сформованості компонентів мотиваційної зрілості учнів шляхом вивчення представленої в *таблиці 3.2.1* схеми-характеристики, заповненої на учнів класними керівниками. У якості критеріїв сформованості мотиваційної зрілості було використано динаміку змін її компонентів. Загалом на початковому етапі формувального експерименту рівень мотиваційної зрілості було виявлено у 76,7% учнів контрольної групи та у 76,3% старшокласників експериментальної групи. Це свідчить про однорідність вихідних умов на початку формувального експерименту.

Застосування впродовж формувального експерименту в експериментальних групах десяти педагогічних технологій, спрямованих на формування мотиваційної зрілості старшокласників, сприяло представленій у *таблиці 3.2.1* позитивній динаміці її зростання на високому (+6,9%) та достатньому (+10,7%) рівнях. У контрольній групі позитивна динаміка на цих рівнях склала, відповідно, лише +0,8% та +0,5%.

Таблиця 3.2.1

**Порівняльна характеристика рівнів мотиваційної зрілості
старшокласників**

Групи	Рівні вияву мотиваційної зрілості (%)							
	На початковому етапі експерименту в 10-му класі				Наприкінці експерименту в 11-му класі			
	Високий 10-12 балів	Достатній 7-9 балів	Середній 4-6 балів	Початковий 1-3 бали	Високий 10-12 балів	Достатній 7-9 балів	Середній 4-6 балів	Початковий 1-3 бали
<i>К₂</i>	23,8	15,6	17,3	20,0	24,6	16,1	23,8	22,7
<i>Е₂</i>	22,9	16,1	18,2	19,1	29,1	26,8	21,2	13,3

Аналіз результативності формування мотиваційної зрілості старшокласників під час їхнього навчання в старшій школі упродовж двох років виявив її рівень в учнів експериментальної та контрольної груп. Перевірка за критерієм Пірсона однорідності оцінок рівнів сформованості мотиваційної зрілості виявила суттєву розбіжність у рівнях мотиваційної зрілості учнів експериментальної групи у порівнянні з контрольною.

Динаміка формування мотиваційної зрілості старшокласників за результатами їх навчання в середній школі засвідчила таку продуктивність упровадження педагогічних технологій: в експериментальній групі позитивну динаміку рівнів сформованості компонентів мотиваційної зрілості зафіксовано на високому, достатньому і середньому рівнях, а на початковому рівні ця динаміка була негативною; у контрольній групі позитивна динаміка простежувалася лише на середньому рівні.

Загалом на контрольному етапі експерименту рівень мотиваційної зрілості було виявлено у 87,2% учнів контрольної групи (приріст +10,5%) та у 90,4% старшокласників експериментальної групи (приріст +14,1%).

Значущість різниці між показниками рівнів сформованості мотиваційної зрілості старшокласників експериментальної і контрольної груп засвідчила позитивний вплив експериментального фактора – десяти застосованих нами педагогічних технологій формування мотиваційної зрілості старшокласників, якими був забезпечений дієвий взаємозв'язок між етапом навчання в старшій школі і рівнем мотиваційної зрілості старшокласників.

3.3. Інтерпретація результатів експериментальної роботи

Попередній розгляд результативності використання педагогічних технологій формування мотиваційної зрілості старшокласників (спеціально відібраних за теоретичними концепціями розвитку зрілості особистості) і перевірка рівнів її сформованості є підґрунтям для отримання, у рамках контрольного етапу дослідно-експериментальної роботи, висновків щодо ефективності обґрунтованих нами теоретико-методичних засад формування мотиваційної зрілості старшокласників. Відсутність єдиних відпрацьованих методик визначення ефективності формування мотиваційної зрілості зорієнтувало хід нашого дослідження на застосування методів порівняльного аналізу динаміки змін її сформованості в експериментальних і контрольних групах до початку та після завершення формувального експерименту (див. таблицю 3.2.1).

Динаміка змін в експериментальних групах за компонентами *мотиваційної зрілості* показала, що завдяки застосуванню 10 педагогічних технологій, спрямованих на розвиток внутрішньої мотивації професійної підготовки, мала місце стійка динаміка її зростання. В експериментальній групі відбулося динамічне зростання кількості старшокласників на високому (+6,9%), достатньому (+10,7%) та середньому (+3,0%) рівнях, яке супроводжувалося зменшенням на 5,8% кількості учнів на нижчому початковому рівні розвитку мотиваційної зрілості.

У контрольній же групі, де розвиток мотиваційної зрілості здійснювався на засадах традиційної системи навчання і виховання школярів, повторилася тенденція істотної відсутності зростання рівня її розвитку у старшокласників, що була зафіксована під час констатувального експерименту. Так, відбулося збільшення кількості респондентів, які виявили високий (+0,8%), достатній (+0,5%) та початковий (+2,7%) рівні розвитку мотиваційної зрілості. Позитивна динаміка змін у контрольній групі мала місце лише на середньому (+6,5%) рівні. Такому стану сприяла недостатність сформованості у старшокласників контрольної групи внутрішньої мотивації на оволодіння освітньою діяльністю та перевага, головним чином, зовнішніх адміністративних стимулів із боку освітнього простору.

Проведений вище аналіз середніх рівнів вияву мотиваційної зрілості старшокласників і порівняння динаміки змін за рівнями й окремими компонентами її вияву свідчить про ефективність реалізованої під час формувального експерименту системи педагогічних технологій формування мотиваційної зрілості старшокласників.

Результати формувального експерименту, незважаючи на специфіку навчальних предметів, індивідуальні нахили та здібності учнів, можна розглядати як закономірний результат упровадження мети, концептуальних засад і педагогічних технологій формування мотиваційної зрілості старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах.

Отримані результати дослідно-експериментальної роботи дають нам змогу стверджувати, що запропоновані педагогічні технології є необхідними та достатніми для формування мотиваційної зрілості старшокласників.

Можливе впровадження отриманих результатів дослідження у процес організації та зміст загальної середньої освіти в умовах переходу на індивідуальне планування старшокласниками власних освітніх траєкторій у профільному навчанні.

Результати дослідження засвідчують досягнення його мети та вирішення поставлених завдань, що стало підґрунтям для формулювання таких висновків:

1. Проаналізовано зміст ключових понять дослідження «зрілість», «мотиваційна зрілість». Під останньою розуміємо тривалий період онтогенезу, зумовлений інтегративними вимогами й особливостями вияву на оптимальному рівні компонентів, які складають такі вияви життєдіяльності особистості: стійкі переконання, прагнення до максимально повної самореалізації, задоволеність своїми особистісними якостями, впевненість у своїх можливостях, лідерство.

2. Розроблено та науково обґрунтовано концепцію формування мотиваційної зрілості старшокласників на засадах наявних структурних концепцій зрілості особистості в психодинамічній теорії особистості З. Фрейда, гуманістичній теорії особистості Е. Фромма, гуманістичному напрямі в теорії особистості А. Маслоу, феноменологічному підході в теорії особистості К. Роджерса. Перевагою інтегративного підходу до розуміння складності природи формування мотиваційної зрілості шляхом використання багатьох концепцій є інтеграція окремих її компонентів, формування яких до цього часу здійснювалося відокремлено.

3. З'ясовані психолого-педагогічні основи формування мотиваційної зрілості старшокласників. Предметом психологічного вивчення у цьому явищі є процес і результат розвитку особистості, з'ясування наявних і потенційно можливих особистісно-життєвих якостей в умовах особистісно-орієнтованої освіти. Педагогічний підхід передбачає розробку педагогічних технологій, які визначають свої прийоми та способи формування важливих особистісно-професійних якостей старшокласника.

4. Визначено чотири рівні сформованості мотиваційної зрілості старшокласників за показником продуктивності їхньої освітньо-життєвої

діяльності та розвитку особистісних якостей: високий (стійкі переконання та лідерство); достатній (прагнення до максимально повної самореалізації); середній (впевненість у своїх можливостях); початковий (задоволеність своїми особистісними якостями).

5. Спроековано систему з десяти педагогічних технологій формування мотиваційної зрілості старшокласників, що містить: технологію програмованого навчання; технологію педагогіки співробітництва; авторську технологію формування дисциплінарного мислення; метод номінальної групової техніки; природовідповідну технологію навчання; технологію концентрації навчання засобами знаково-символічних структур; технології прискореного навчання на основі його концентрації (модель сугестивного занурення, модель занурення у часі, модель евристичного проектного занурення); організаційно-діяльнісні ігрові технології.

6. Дослідно-експериментальна перевірка системи педагогічних технологій формування мотиваційної зрілості старшокласників довела їхню ефективність, що виявилось у суттєвості різниці між рівнями її сформованості в учнів контрольної та експериментальної груп. У контрольній групі помітну позитивну динаміку зростання було виявлено тільки на середньому рівні сформованості мотиваційної зрілості. В експериментальній же групі, завдяки запровадженню десяти педагогічних технологій, позитивна динаміка змін була зафіксована на трьох найвищих рівнях (високому, достатньому, середньому), а на початковому рівні вона була негативною внаслідок активного переміщення старшокласників цих груп на більш високі рівні.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо вивчення теоретико-методичних засад формування мотиваційної зрілості студентів педагогічних вищих навчальних закладів у віковий період ранньої юності (17–19 років) в освітньому просторі ВНЗ. Результатом цього стане створення задекларованої Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті системи виховання свідомих громадян – патріотів і професіоналів.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. К онтопсихологии человека. *Теоретическая и прикладная психология в ЛГУ* : [тезисы докладов научн. конф., посвященной 150-летию СПб ун-та] / Под. ред. Б. Г. Ананьева. Л. : ЛГУ, 1969. С. 45–46.
2. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М. : Педагогика, 1995. 336 с.
3. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія. Хмельницький : Національна Академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2004. 376 с.
4. Гусинский Э. Н. Образование личности : пособие для преподавателей. М. : Интерпракс, 1994. 136 с.

5. Деркач А. А. Акмеология : личностное и профессиональное развитие человека. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М. : Рос. акад. гос. службы, 2000. 391 с.
6. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении. М. : Просвещение, 1991. 191 с.
7. Заруба А. В. ...И следы за рейтингом. *Учитель года*. 2000. № 3. С. 36–43.
8. Кушнир А. М. Педагогика грамотности. *Школьные технологии*. 1996. № 4.
9. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке. М. : Знание, 1975. 64 с.
10. Лысенкова С. Н. Педагогическое сотрудничество. *Инновационные движения в школьном образовании*. М. : Парсифаль, 1997. С. 383–386.
11. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
12. Салмина Л. Г. Знак и символ в обучении. М. : Моск. ун-т, 1988. 288 с.
13. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. М. : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
14. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб. : Питер, 2007. 607 с.
15. Цина В. І. Психолого-педагогічне прогнозування найвищих особистісних досягнень засобами існуючих структурних концепцій розвитку особистості. *Наукові записки* : [збірник наукових статей]. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 117. С. 202–208.
16. Шмаков С. А., Безбородова Н. Я. От игры к самовоспитанию : [сборник игр-коррекций]. М. : Новая школа, 1993. 80 с.
17. Щетинин М. П. Объять необъятное : записки педагога. М. : Педагогика, 1986. 176 с.
18. Эвристическое обучение. В 5 т. Т.1. Научные основы / Под ред. А. В. Хуторского. М. : ЦДО «Эйдос», 2011. 320 с. (Серия «Инновации в обучении»).
19. Яворська Г. Х. Теоретичні та методичні засади формування соціально-професійної зрілості курсантів вищих навчальних закладів МВС України : автореф. дис... доктора педагогічних наук : спец. : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». К., 2006. 44 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Благова Тетяна Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хореографії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Бондаренко Тетяна Сергіївна – аспірантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Бородай Едуард Миколайович – кандидат педагогічних наук, заступник начальника з морально-психологічного забезпечення, начальник відділу з морально-психологічного забезпечення та зв'язків з громадськістю Полтавського обласного територіального центру комплектування та соціальної підтримки, підполковник

Жиров Олександр Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри хореографії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Ільченко Олена Юріївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Кобобел Алла Євгенівна – аспірантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Кононець Наталія Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та суспільних наук ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

Костевський Олександр Едуардович – аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Кравцова Надія Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теоретико-правових дисциплін Полтавського юридичного інституту Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого

Кравченко Іван Віталійович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Лук'яненко Олександр Вікторович – доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри культурології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Луценко Ольга Анатоліївна – аспірантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Мокляк Володимир Миколайович – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Москаленко Олександр Юрійович – аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Петренко Леся Миколаївна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Семеновська Лариса Аполлінаріївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Фазан Василь Васильович – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Фазан Тетяна Павлівна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Хвостенко Ольга Вікторівна – вчитель початкових класів вищої категорії, вчитель-методист Комунального закладу «Полтавська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 5 Полтавської міської ради Полтавської області»

Хоменко Алла Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Цина Валентина Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Наукове видання

**ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ:
МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА**

Колективна монографія

**Наукові редактори – Василь Фазан, Володимир Мокляк
Комп'ютерний набір і коректура – автори рукописів
Відповідальний за випуск – Володимир Мокляк**

Підписано до друку 28.06.2022 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 31,0.
Наклад 100 прим.

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка
вул. Остроградського, 2, Полтава, 36003
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 3817 від 01.07.2010 р.

ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

