

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ
ДВНЗ “ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА”

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ
У ВИМІРІ НОВИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ:
УКРАЇНСЬКИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

Івано-Франківськ
«НАІР»
2019

УДК 371.134:377.35

ББК 74.58я43

П 84

*Друкується відповідно до рішення Вченої ради
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника”
(протокол № 12 від 27 грудня 2018 р.)*

Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій: український і зарубіжний досвід: монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. 340 с.

ISBN 978-966-2716-33-7

Рецензенти:

Євтух М.Б. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України;

Пелех Ю.В. – доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної та навчально-методичної роботи Рівненського державного гуманітарного університету.

У колективній монографії представлені дослідження науковців України, Румунії, Угорщини, Республіки Білорусь, репрезентовані у доповідях учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій» (Івано-Франківськ, 11-12 жовтня 2018 року).

Розглянуто актуальні питання професійної підготовки фахівців в умовах сучасних соціально-економічних і освітніх викликів у контексті концептуальних засад і практичних аспектів доуніверситетської та післядипломної освіти; висвітлено й узагальнено національний і зарубіжний досвід організації професійної підготовки фахівців задля впровадження його позитивних елементів у діяльність сучасних закладів вищої освіти.

ISBN 978-966-2716-33-7

© ДВНЗ “Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника», 2019

ВСТУП

Зміни в освіті, свідками, учасниками і творцями яких ми є, спонукають до реорганізації усіх складових підвищення якості освітнього процесу. Схвалення Концепції «Нова українська школа» Міністерством освіти і науки України у 2016 р., затвердження нового Державного стандарту початкової загальної освіти у 2018 р. запустили незворотні процеси в освіті, які через певний час торкнуться і вищої школи. Адже саме з нової школи, провідними постулатами якої визначено презумпцію талановитості дитини, цінність дитинства, радість пізнання, здоров'я і розвиток, прийдуть у вищі навчальні заклади нові абітурієнти. Тобто нова українська школа буде покликана формувати вільну, здорову, впевнену у собі і своїх знаннях дитину, дитину щасливу (*beatus infantem*).

Своєю чергою, сучасний етап формування нових зовнішньополітичних та економічних векторів суспільства, інтеграція в європейське співтовариство, використання здобутків в освітній сфері провідних держав світу, реалізація основних положень сучасних нормативно-правових документів у сфері професійної підготовки молоді та перепідготовки кадрів спричиняють значні зміни у її системі, диктують принципово нові шляхи розвитку освітніх інституцій і формування особистості професіонала.

Метою підготовки монографії стало комплексне вивчення актуальних наукових проблем у галузі професійної підготовки молоді. У чотирьох розділах колективного дослідження науковців України, Румунії, Угорщини, Республіки Білорусь актуалізовано питання оновлення теоретичних знань, збагачення практичного досвіду щодо організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників; розкриття науково-теоретичних засад, змісту, форм і методів підготовки спеціалістів для трудової діяльності у науковій, культурно-освітній та господарській сферах у закладах освіти України та української діаспори; визначення можливості використання набутого ними досвіду у становленні фахівців-професіоналів у незалежній Україні.

РОЗДІЛ І
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ І ПРАКТИЧНІ
АСПЕКТИ ДОУНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ТА
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 37.013.2: 502.131.1

ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ФАХІВЦІВ
ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМІВ
ФОРМУВАННЯ ЛЮДИНИ З НОВИМ ТИПОМ МИСЛЕННЯ

Микола Євтух

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України,
головний науковий співробітник відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України
(м. Київ, Україна)

Наталія Терентьєва

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки,
психології та методики фізичного виховання Національного
університету “Чернігівський колегіум” імені Т.Г. Шевченка
(м. Чернігів, Україна)
e-mail: nataterentyeva@gmail.com

Анотація. У підрозділі репрезентовано основні аспекти формування людини з новим типом мислення, підвищення професіоналізму працівників освітньої сфери засобами інноваційної діяльності, підготовку вчителів для Нової української школи як один з напрямів формування людини з новим типом мислення засобами інноваційної освітньої діяльності. Акцентовано увагу на найважливіших аспектах та головних особливостях інноваційної освітньої діяльності в контексті відкритої освіти. Наголошено, що одним із пріоритетних завдань сьогодення є вдосконалення освітнього простору, що має забезпечувати розвиток освітньої сфери держави з власними перевагами та досягненнями. Цьому сприятиме формування людини з новим творчим інноваційним мисленням, яка могла б самовдосконалюватись,

реалізовувати себе та генерувати конструктивні пропозиції з наступним їх втіленням у практичну професійну та суспільну діяльність.

Ключові слова: інноваційна діяльність, інноваційна освітня діяльність, нове мислення, Нова українська школа, освітній простір, професіоналізм.

Mykola Yevtukh, Natalia Terentieva

INCREASING THE PROFESSIONALISM OF SPECIALISTS IN THE EDUCATIONAL SPHERE AS ONE OF THE AREAS OF HUMAN FORMATION WITH A NEW TYPE OF THINKING

Abstract. The article presents the main aspects of forming a person with a new type of thinking, increasing the professionalism of the educational workers by means of innovation activity, and preparing teachers for the New Ukrainian school as one of the areas of human formation with a new type of thinking by means of innovative educational activities. The emphasis is on the most important aspects and main features of innovative educational activities in the context of open education. It was emphasized that one of the priorities of today is the improvement of the educational space, which was supposed to provide development of the educational sphere of the state with its own advantages and achievements. This will be facilitated by the formation of a person with a new creative innovative thinking that could self-improve, realize himself and generate constructive proposals with their subsequent implementation into practical professional and social activities.

Key words: innovative activity, innovative educational activity, new thinking, New Ukrainian school, educational space, professionalism.

Заклади освіти як відкриті системи перебувають під впливом факторів зовнішнього середовища, частину якого вони й становлять, завдяки чому набувають якісно нових властивостей і примножують потенціал свого розвитку. Численні дослідження вказують на існування складної і нелінійної залежності освітньої

підготовки й потенційного економічного зростання країни. На розвиток системи освіти кожної країни впливають фактори правового та політичного середовища, соціально-демографічні, економічні, науково-технічні, інноваційні чинники, її історико-культурна спадщина тощо. У впровадженні інноваційного навчання, освітніх технологій, творчого компоненту та формуванні нового мислення провідна роль належить університетам. Це виявляється, зокрема, у поглибленні кооперації між університетами на національному та міжнародному рівнях у підготовці кваліфікованих фахівців для створення й раціонального використання інформаційних технологій у всіх сферах людської діяльності. В університетах запроваджено такі принципи випереджувальної освіти як фундаментальність та цілісність надання інформаційних знань, індивідуалізація навчання, практичне спрямування знань, застосування у навчанні сучасних технологій, що, в свою чергу, сприятиме активізації міграції (мобільності) високоосвічених фахівців [14, с. 145-146].

Глобалізаційні процеси спричинили переоцінку системи цінностей і формування нової моделі відносин, орієнтованої на усвідомлення самоцінності людини як рівнозначного суб'єкту навколишнього середовища і цивілізаційних відносин. Соціально-економічні і технологічні трансформації, швидке накопичення знаннєвого продукту, інноваційних технологій та їх продуцентів спричиняють перебудову промисловості, господарства, управління тощо, що змушує систему вищої освіти, незважаючи на її сталість і збереження традиційних цінностей, переорієнтовуватись на виклики суспільства.

На рівні культури глобалізаційні процеси виявляються в збільшенні стандартизованого всесвітнього ринку культурних послуг і товарів. Говорячи про освіту, ми говоримо і про освітні послуги, і про продуктивну силу. Вища освіта набуває більшого соціального виміру, оскільки місія вищих навчальних закладів включає таку складову як ринок праці, що передбачає взаємодію рівня працедавець – заклад вищої освіти (ЗВО), розширює перелік соціономічних професій, регулюючи відношення «індивід – соціальна інституція». Ці професії передбачають володіння випускниками юридичними, соціологічними, психологічними

компетентностями в загальному, організаційно-управлінській та конфліктологічній – на високому рівні впровадження в практичну діяльність, сформованим проектно-дослідницьким мисленням. Зазначене вище підтверджує співпрацю рівнів «соціальна інституція – соціальна інституція», «соціальна інституція – особистість», «особистість – особистість» в глобальному просторі.

Значущим для розуміння позиції країни у глобалізованому світі є рівень розвитку людського капіталу як інтеграційного показника, який визначає внутрішні можливості країни щодо продукування знання та його використання в промисловому і суспільному розвитку. Таким чином, складаються нові відносини між країнами, які продукують знання і країнами, які мають дефіцит знання – культурне протистояння глобалізму, оскільки передбачає культуру мислення, проектування (прогнозування), модулювання, виробництва і застосування когнітивного креативного продукту. На рівні національному це протистояння виявляється в економічному, техніко-технологічному та інформаційно-комунікативному напрямках. Щодо наднаціонального рівня, йдеться про наднаціональні корпорації, які створюють наднаціональну цивілізаційну силу, що прискорює глобалізаційні процеси через такі чинники як розвиток інтелекту, компетентностей та якостей людей. Наднаціональний рівень, на нашу думку, співмірний з ноосферизацією, яка передбачає, зокрема в сфері університетської освіти в контексті стратегічного планування сталого розвитку суспільства та людського розвитку формування критично-інноваційного потенціалу університету та нового мислення людини в умовах університетської освіти, а це передбачає реагування на соціальні, економічні, наукові та культурні аспекти; формування глобальних знань для розв'язання глобальних проблем; розвиток критичного мислення та активної громадянської позиції; інформованість, відкритість та прозорість діяльності закладу в рамках його автономії [13, с. 63].

Процеси, які відбуваються у суспільному житті, вимагають від сучасних фахівців застосовувати нестандартні рішення та вміння гнучко діяти в динамічних умовах соціуму. Це стимулює пошук ефективних методів і прийомів навчання, інноваційних освітніх технологій. Інноваційна педагогічна діяльність – це заснована на

осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну й розвиток освітнього процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої освітньої практики.

Інноваційна освітня діяльність розглядається у розрізі поняття “відкрита освіта”:

- заохочення і спонукання активності учнів у процесі навчання;

- індивідуальний підхід у навчанні, при якому навчальні матеріали змінюються у залежності від потреб, інтересів і рівня підготовки; навчання у невеликих групах, що дає можливість приділити більше уваги специфічним потребам кожного;

- різноманітність методів навчання, які не обмежуються традиційними лекціями, читанням, усними відповідями і тестуванням;

- відкритість структури, яка допускає експериментування з груповим навчанням;

- релевантність повсякденного життя, де відправним пунктом для навчальної діяльності слугують інтереси і життєвий досвід учнів, взаємозв'язок навчального матеріалу з реальним світом;

- гуманність, що забезпечується відчуттям підтримки, винагороди, поваги та прийняття;

- застосування принципів соціальної психології, зокрема групової динаміки при груповому вирішенні завдань у різних видах діяльності, які сприяють покращенню паттернів взаємного схвалення і прийняття тощо [5, с. 520].

Головними особливостями інноваційної освітньої діяльності є особистісно-орієнтований підхід, співробітництво педагогів та учнів, емпатійне розуміння вихованців, педагогічний гуманізм; творчість, дослідно-пошукова діяльність та експериментальний характер її впровадження; стійка мотивація на пошук нового в організації навчального процесу. Результати інновації залежать від колективної волі, зусиль усіх тих, з кого складається суб'єкт інновації, їхніх установок і цінностей, глибини й різнобічності усвідомлення, чого вони хочуть досягти. Включення викладача в інноваційну діяльність має ґрунтуватися на добровільних засадах,

врахуванні особистих та індивідуально-психологічних особливостей.

Найважливішими аспектами інноваційної освітньої діяльності виступають такі: наповнення інноваційним змістом місії педагогічної діяльності в сучасних умовах, заснованої на знаннях; зміна вимог до якості її кінцевих результатів, характеру і засобів взаємодії суб'єктів освітнього процесу; ревізія смислів і цінностей інноваційної педагогічної діяльності, особливо в частині цінностей-цілей, цінностей-відносин, цінностей-засобів. Ціннісне ядро професійної діяльності складають такі цінності, як гуманістична спрямованість особистості, готовність до розробки та впровадження інновацій, професійна мобільність, обмін знаннями та інноваційними розробками, особиста відповідальність за якість кінцевих результатів професійної діяльності, активне партнерство, командна робота, прояв ініціатив у розробці інноваційних проектів розвитку освітньої установи, готовність до розумного ризику, забезпечення готовності педагогічних кадрів до вибудовування ієрархії інноваційних цілей, забезпечення якості на рівні освітнього процесу, навчальної дисципліни, навчальної теми, навчального заняття в компетентнісному форматі [2, с. 108].

Результат освіти є багатоцільовим та багатокомпонентним, до якого входять, зокрема, грамотність, освіченість, компетентність, менталітет. І хоча ці компоненти не є принципово новими, зміст їх, розуміння й тлумачення змінюється відповідно до епохи, викликів суспільства та потреб ринку праці. І на часі оновлення не лише парадигми навчальної (перехід від процесної до результатної), а й парадигми управлінської, яка покликана не стільки забезпечувати якість освітнього процесу як процесу, скільки як результату, що має відповідати і замовленню роботодавців, зокрема. Цьому сприятиме і дуальна система освіти, і результатна парадигма, і гнучкість та варіативність освітнього процесу, і створення комплексів на кшталт підприємницького університету (інтегрована науково-дослідницька та інноваційно-підприємницька діяльність = наука + освіта + інновації + промисловість + уряд), і врахування глобальних та регіональних тенденцій розвитку освіти тощо. Варто відзначити пріоритетність ментальності та нового / планетарного / ноосферного мислення [12, с. 29].

Пошуки помилок техногенного світогляду сприяли розвитку основних ідей нової цивілізаційної парадигми. Відповідно до цієї парадигми природа і суспільство повинні розвиватися як цілісність, а не як конкуруючі величини. Цілісність передбачає взаємозв'язки і взаємозалежність елементів, що складають систему. Саме взаємопроникнення впливу біосфери і суспільства, їх коеволюція визначатиме майбутнє людської цивілізації.

Виокремимо 9 груп умінь як складника компетентності (за Дж. Стретчем): – уміння мислити критично; – кооперативні уміння (уміння бути членом колективу та працювати в команді); – уміння робити усвідомлений та правильний вибір; – уміння цінувати різноманіття, допускаючи існування іншого; – уміння розкрити потенціал іншого, стимулювати членів команди до максимального внеску в колективну / колегіальну справу; – уміння мислити системно; – уміння працювати творчо, бачити нове, трансформувати звичне у нову площину; – фасилітаторські уміння; – лідерські уміння. Усі ці уміння безпосередньо пов'язані з формування нового мислення сучасної людини. Саме на формування нового мислення має бути спрямована діяльність закладів вищої освіти, а особливо університетів як флагманів науки і освіти, носіїв критично-інноваційного потенціалу, що передбачає реагування на соціальні, економічні, наукові та культурні аспекти; формування глобальних знань для розв'язання глобальних проблем; розвиток критичного мислення та активної громадянської позиції; інформованість, відкритість і прозорість діяльності закладу в рамках його автономії відповідно до усвідомлення нової альтернативної парадигми коеволюції (постійна взаємодія людських та природних систем, їх взаємний вплив та постійна адаптація до змін) [12, с. 28-29].

В Україні нагальним питанням є необхідність сформувати нові стандарти життя, таку модель поведінки і добробуту, яка б давала можливість користуватися всіма благами цивілізації, бережливо ставитися до природи та її ресурсів, виховувати здорову, освічену і духовно багату людину. Формування в сім'ї, школі, трудових колективах, громадських організаціях, інших спільнотах здорових потреб та інтересів людини, спрямованих на виявлення її творчих здібностей та їх всебічну реалізацію, базується на поширенні

стандартів здорового способу життя, раціональної економічної поведінки і матеріального добробуту. Одним з аспектів ідеології трансформації суспільного розвитку відзначають створення матеріальних та інституційних умов для вільного розвитку особистості, свободи підприємництва і приватного життя, яке має органічно поєднуватися з вихованням суспільної відповідальності людей за своє майбутнє, свою діяльність та її результати. Порядність, професіоналізм, культура і відповідальність особистості мають культивуватися суспільством та укорінюватися в масовій свідомості та поведінці [4, с. 9-10].

Одним з пріоритетних завдань, на нашу думку, є вдосконалення освітнього простору, який би відповідав потребам сьогодення, і водночас забезпечував такий розвиток освітньої сфери держави, який би мав власні переваги та досягнення. Цьому сприятиме формування людини з новим творчим інноваційним мисленням, яка могла б самовдосконалюватись, реалізовувати себе та генерувати конструктивні пропозиції з наступним їх втіленням у практичну професійну та суспільну діяльність.

Реформації системи вищої освіти в умовах інтеграції її до європейського освітнього простору, поява нової генерації (так званих дітей-індіго) викликають необхідність переосмислення й оновлення педагогічної науки, системи підготовки фахівців з вищою педагогічною освітою. Більшість інновацій у педагогіці пов'язана з загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття і орієнтована на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, здатності до співробітництва, формування різноманітних форм мислення, включаючи інноваційне, яке має бути сформованим на рівні підготовки магістрів у закладах вищої освіти країни [11, с. 107].

Наука й освіта, продукуючи новітні технології, працюють на майбутнє, забезпечуючи фундаментальну наукову, загальнокультурну і практичну підготовку фахівців для всіх галузей економіки, культури, суспільного життя, беруть участь у розв'язанні невідкладних науково-технічних, соціальних, економічних завдань. Адже економічне піднесення країни

зумовлене впровадженням у виробництво нових технологій, наявності висококваліфікованих кадрів. Тож, вища школа має постійно розв'язувати такі проблеми: підвищення якості викладання, організація освітнього процесу на науковій основі, оновлення змісту вищої освіти, впровадження ефективних технологій, організація навчання як неперервної науково-виробничої діяльності, створення навчально-науково-виробничих комплексів, входження України у трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації тощо [10, с. 500]

Суттю кризи системи світової вищої освіти наприкінці ХХ століття є невідповідність вимогам, що висуваються до вищої школи новими сучасними тенденціями розвитку людської цивілізації. Це зміна парадигми освіти (з монопарадигми на поліпарадигму, подвійна направленість освіти (з одного боку, вона базується на досвіді й знаннях минулого, ґрунтується на пізнаній дійсності, пояснює вже пізнаний світ, вивчає його, людське суспільство та саму людину на підставі наявних знань – підтримуюча освіта; з іншого боку – це освіта, що пояснює процес взаємодії людини зі світом, має на меті перетворення, спрямовані на розвиток творчої перетворювальної діяльності – інноваційна освіта, результатом якої є розвиток інноваційного мислення, формування постійної потреби в саморозвитку і творчості, заснування і постійне вдосконалення методології перетворення власного «Я», суспільства і природи). Тож пріоритетними напрямками реформування університетської освіти визначено гуманізацію, гуманітаризацію, фундаменталізацію, індивідуалізацію, інноваційний характер освіти, демократизацію; інноваційний менеджмент у сфері освіти, міжнародну інтеграцію у сфері освіти та ін. Вища освіта, як частина національної економіки, під час трансформаційних процесів покликана формувати передумови для становлення елементів інформаційного суспільства. У міру становлення елементів інформаційного суспільства, які базуються на знаннях, акумульованих в сучасних технологіях, в наукомістких та ресурсозаощаджувальних виробництвах, в нових формах і методах управління, ринок освіти визначатиме пріоритети щодо робочих місць. Його домінування в складній системі взаємозв'язків з ринком праці зумовлюватиме

формування й реалізацію кадрового потенціалу країни. Це соціально орієнтована стратегія розвитку кадрового потенціалу країни, яка враховуватиме майбутні вимоги робочих місць до освітньо-професійної підготовки робочої сили. У 2001 році вступив у дію «Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти», яким регламентовано нові вимоги до освіти і професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі, обумовлені ідеями й принципами ступеневої освіти. Відповідно, реформування вищої освіти в країні провадиться з урахуванням вимог Міжнародної стандартної класифікації занять (МСКЗ, ISCO–88), Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО, ISCED–97), Міжнародного стандарту якості серії ISO 9000 та європейських вимог, критеріїв і стандартів [11, с. 501-502].

Університети, інтегруючись у європейське та світове співтовариство, мають адаптувати пропоновані ними освітні послуги не тільки до національного, а й до міжнародного ринку праці. Імпонує концепція трансформацій системи освіти, яка має в своїй основі: розуміння того, що освіта є основою економічного розвитку країни; обґрунтоване відкриття нових престижних конкурентоспроможних спеціальностей, які формуватимуть висококваліфікованих фахівців нового покоління; адаптацію освіти до умов ринкової економіки з урахуванням інтеграційних процесів; потребу зміни змісту освіти, послідовне впровадження педагогічних інновацій і сучасних інформаційних технологій; розвиток ділових зв'язків фахівців із замовниками та корекцію моделі фахівця на всіх етапах його підготовки.

Інтенсивний розвиток підприємств легкої промисловості та сфери послуг супроводжується їх високою конкурентоспроможністю, проте і проблема безробіття ще є невирішеною. Специфічною рисою безробіття в країнах Центральної та Східної Європи є висока частка осіб з середньою спеціальною та вищою освітою. Напрями вирішення цієї проблеми лежать і в площині формування активної політики ринку праці, і в площині системи вищої освіти й підготовки кадрів через налагоджування тісних контактів із працедавцями.

На ринку освіти пропонуються науково-технологічна

продукція, інтегрована продукція на базі науково-технічної продукції й освітніх послуг, навчально-методична продукція тощо. Специфічними характеристиками освітніх послуг є їх невідчутність, відсутність речової форми, непостійність якості, неможливість відокремлення від виробника, суміщення в часі та просторі виробництва і споживання, небережуваність тощо. Поширення процесів глобалізації освіти, інтернаціоналізації, розвиток дистанційних форм надають освітнім послугам нових специфічних характеристик. Поширення інноваційних процесів, інтернаціоналізація економічного життя модифікує положення про матеріально-речові форми освітніх послуг: елементом передачі знань стають електронні носії, а отже і освітня послуга набуває матеріальної (електронної) форми. З появою “віртуальних” університетів зникають прямі контакти “традиційних” педагогів зі студентами та слухачами, що дає підставу визначити освітню послугу як обсяг навчальної і наукової інформації, що трансформується у процесі навчання в якісний продукт для задоволення потреб фізичних та юридичних осіб в загальноосвітній, професійно-кваліфікаційній підготовці, перепідготовці, навчанні впродовж всього життя [10, с. 502-503].

Найближчими перспективами за умови відсутності розуміння необхідності змін і формування нового мислення (і ми вже є свідками цього) є різке зниження рівня кваліфікації науковців, неможливість підготовки високоосвічених, конкурентоспроможних фахівців і, як результат, зниження фахової освіченості політичної, промислової, бізнесової, військової еліт, оскільки їй також не буде кому вчити.

Виокремлено такі критерії якості освітніх послуг: міра доступності, пов’язана із розташуванням навчального закладу поблизу місця проживання «покупця» освітніх послуг; репутація закладу вищої освіти (ЗВО); знання та досвід викладацького персоналу, знання й усвідомлення потреб клієнтів; надійність; безпека у навчанні; компетенція у сфері надання освітніх послуг; культурний рівень викладацького персоналу; реакція викладацького персоналу на додаткові вимоги з боку студентів чи організацій-споживачів; рівень комунікації тощо.

Університети є інтелектуальними центрами та міжнародними

організаціями, забезпечуючи доступність вищої освіти і справедливість в навчанні і отриманні знань, сприяють історичному розвитку людства, є центрами духовного і культурного виховання, місцем проведення соціально-гуманітарних заходів. Але повсякчасно спостерігалось недофінансування освітньої сфери, тому університети були змушені шукати власні шляхи збільшення фінансування, здійснюючи й економічну діяльність.

“Університетське (академічне) підприємництво” розглядається як самостійний інтелектуальний вид підприємницької діяльності в новому економічно-соціальному середовищі (“академічному капіталізмі”), узагальнена економічна категорія, що оперує такими поняттями як капіталізація знань (накопичення нематеріальних активів та інтелектуального капіталу з їх подальшим перетворенням у капітал і конкурентні переваги), комерціалізація інтелектуального простору (трансформація знань як наукової категорії інтелектуального продукту в економічну категорію товару), інтелектуальний продукт, інтелектуальна власність, нові місії ЗВО, нові місії вченого тощо.

Одним з напрямів формування людини з новим типом мислення є підготовка вчителів для Нової української школи, що стає певним викликом для закладів вищої освіти педагогічного спрямування і висуває питання докорінної перебудови освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців у вітчизняних закладах вищої освіти.

Акцентуємо увагу на окремих положеннях Концепції Нової української школи (НУШ), які потребують уваги як з боку вчителів, так і з боку батьків і громадськості в цілому. Це, зокрема: педагогіка партнерства; готовність до інновацій; нові стандарти і результати навчання; автономія школи і вчителя; фінансування освіти [3, с. 2-3]. Виокремлено такі ключові компоненти Нової української школи (НУШ): новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві; умотивований учитель, який має свободу творчості і розвивається професійно; наскрізний процес виховання, який формує цінності; децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками;

орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм; нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя; справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти; сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні закладу освіти [3, с. 7].

Визначено 10 ключових компетентностей Нової української школи: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовою (уміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів); здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час; усвідомлення ролі ефективного спілкування); спілкування іноземними мовами (уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів; уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування); математична компетентність (культура логічного і алгоритмічного мислення; уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності; здатність до розуміння і використання простих математичних моделей; уміння будувати такі моделі для вирішення проблем); основні компетентності у природничих науках і технологіях (наукове розуміння природи і сучасних технологій, здатність застосовувати його в практичній діяльності; уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати); інформаційно-цифрова компетентність (передбачає впевнене, критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в

інтернеті та кібербезпеці; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо); уміння вчитися впродовж життя (здатність до пошуку та засвоєння нових знань набуття нових вмінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя) [3, с. 11]. Спільними для зазначених компетентностей визначено уміння читати і розуміти прочитане, уміння висловлювати думку усно і письмово, критичне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, виявляти ініціативу, творити, уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення, уміння конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект, здатність працювати в команді [3, с. 12].

Зауважимо, що підготувати концептуальні основи реформування школи стало можливо завдяки напрацюванням педагогів минулого і сучасності (Н. Бібік, В. Биков, Н. Буринська, С. Гончаренко, М. Жалдак, О. Захаренко, М. Євтух, В. Ільченко, В. Коцур, О. Ляшенко, В. Мадзігон, А. Макаренко, Ю. Мальований, М. Носко, Г. Пустовіт, О. Савченко, В. Сидоренко, О. Спірін, В. Сухомлинський, М. Ярмаченко, К. Ушинський, інші), вчених НАПН України, ЗВО України, громадських об'єднань [1, с. 10].

Для формування людини нового типу, яка володіє комплексом інноваційного мислення, центром виступає університет як елемент тріади “університетська освіта – уряд – виробництво” зі створеним інноваційним освітнім середовищем, основним завданням якого є створення майбутнього. Таким чином, можна стверджувати про правомірність тріади “вища освіта – дослідження – інновації”. Інновації є основою створення нового майбутнього.

Переорієнтовуючи діяльність університету на центр підготовки людини нового покоління – акме-особистості, маємо зазначити, що виконувати акме-функції університет може за умови формування та розвитку таких напрямів його діяльності: – університет як центр громадського і наукового життя; – університет як продуцент бізнес-ідей; – університет як центр викладання.

І всі ці напрями неможливо розвинути якщо викладач буде чинити активний спротив інноваціям, включаючи й створення електронних освітніх ресурсів, які дадуть змогу активно застосовувати дистантну форму навчання та дадуть змогу студентам / курсантам / слухачам спиратися при підготовці до навчальних занять та виконанні самостійної роботи на напрацювання провідних науковців університету, регіону, країни, світу, а не копіювати антинаукові тексти і переказувати їх, не розуміючи зміст і логіку.

Оптимізувати умови підготовки в університетах людини нового покоління можна шляхом: – поєднання поглибленого вивчення основних предметів з вивченням специфічних курсів для формування інноваційного мислення, що характерні для елітарної освіти; – забезпечення тісного зв'язку з академічними науковими установами для впровадження новітніх педагогічних технологій і спеціалізованих курсів; – підтримки наукових шкіл світового рівня для стабілізації системи інформаційного та матеріального забезпечення науки; – підтримки талановитої молоді, обдарованих студентів, перспективних аспірантів і докторантів, створення умов для реалізації інтелектуального потенціалу громадян, забезпечення інноваційного фонду для наукових досліджень; – дієвої реалізації соціальних функцій науки, що формують духовно-інтелектуальний (освітній, культурний та ін.) і проектно-економічний (узагальнені системні технології, економічний та ін.) потенціали суспільства [7, с. 335].

Формування планетарної свідомості та ноосферного мислення є проявом тенденції ноосферизації університетської освіти, яку доцільно розглядати в контексті стратегічного планування сталого розвитку суспільства та людського розвитку, що сприяє формуванню критично-інноваційного потенціалу університету, нового мислення людини в умовах університетської освіти, а це передбачає реагування на соціальні, економічні, наукові та культурні аспекти; формування глобальних знань для розв'язання глобальних проблем; розвиток критичного мислення та активної громадянської позиції; інформованість, відкритість і прозорість діяльності закладу в рамках його автономії [14, с. 146]. Університети як центри формування нового ноосферного мислення,

ноосферної свідомості виконують ще одну додаткову функцію: центру підготовки фахівців із забезпечення сталого розвитку суспільства.

Університети з метою забезпечення сталого розвитку, як суспільного так і власного, мають постійно розробляти й впроваджувати нові методи і технології з продукування і розповсюдження нових знань (навчально-науково-викладацька і просвітницька діяльність); виконання фундаментальних і прикладних досліджень (науково-дослідницька діяльність); трансферу новітніх технологій; підготовки кадрів вищої кваліфікації; збереження академічної ідентичності та національної культурної спадщини; утворення та підтримки соціальних мереж та проєктів; економічного розвитку (локального, регіонального, державного). Університети забезпечують професійну освіту і затребуване суспільством вище навчання для найважливіших сфер людської діяльності, готуючи фахівців різних професій. Університети є двигунами економіки знань, але при цьому вони служать гуманістичним і культурним цілям суспільства і людей. Економічна сторона університетської діяльності ХХ століття загалом зводилась до гідної підтримки інфраструктури і діяльності викладачів. ХХІ століття відзначається значним недофінансуванням сфери освіти, тому університети мають стати підприємницькими освітніми корпораціями, мобілізуючи кошти з недержавних джерел [6].

Формування акме-особистості подекуди залишається приватною справою та особистим вибором студентів і викладачів університету. Проте зміни в університетській освіті, умовах її здійснення, правовому забезпеченні, кадровому потенціалі тощо створює можливості здійснити вибір та впевнитись у його правильності: університет є осередком формування будь-якої особистості, а чи буде вона акме-особистістю – власний вибір кожного. В свою чергу засоби університетської освіти надають можливість кожному стати акме-особистістю.

На підтвердження викладеного наведемо декілька прикладів-розробок інформаційно-компетентнісної складової авторських навчальних дисциплін [8; 9; 13], спрямованих на підвищення професіоналізму та формування людини з новим типом мислення.

В рамках однієї галузі знань (сфери господарства) складно створити новий продукт, оскільки інтеграційні в суспільстві досягли такого рівня, що дійсно новий продукт можна згенерувати лише на межі існуючих галузей знань. Активно виникають нові науки як інтегровані, зокрема сек'юритологія (науки про безпеку), освітологія (науки про освіту), університетологія (науки про університетську освіту як феномен) та ін.

В інформаційному суспільстві знання стають безпосередньою продуктивною силою, що вимагає вміння застосовувати дедалі новіші знання, набуті впродовж життя, у власній практичній діяльності. Тобто людина повинна набути важливих компетенцій шляхом застосування знань, що дозволить їй знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях. Знання характеризуються різноманіттям джерел, базуються на глобальній інформаційній інфраструктурі та залежать від таких пріоритетних сфер людської діяльності як наука, технології, політика, економіка, культура та освіта. Знання вже не можна визначити в межах класичних дисциплін, вони стають комплексними, проблемно-орієнтованими та міждисциплінарними. Одночасно знання є індивідуальними та колективними, набуваючи синергетичного характеру.

Зауважимо, що оскільки освіта є видом економічної діяльності, а її розвиток здійснюється в конкретних історичних, політичних, суспільних та соціальних умовах, практично неможливо розглядати її розвиток, феномен, тенденції, прогнози та перспективи без залучення економічних знань, політичних (включаючи націєтворчі), юридичних (правове забезпечення і відповідальність), історичних, соціономічних, філософських, власне освітянських та інших знань, що, з одного боку ускладнює проведення досліджень (складно охопити усі аспекти), з іншого – сприяє дослідженню на межі наукового знання і відповідно, створенню нового знаннєвого продукту на основі міждисциплінарності його здійснення. Відповідно до окресленого зазначимо своєчасність та перспективність проектування навчальної дисципліни “Безпека в закладах освіти” для слухачів системи підвищення кваліфікації та студентів закладів вищої освіти, які отримують вчительські спеціальності.

Міністерство освіти і науки України у зв'язку з анексією Криму та антитерористичними заходами на Сході України посилило увагу до проблеми безпеки в закладах освіти через нормативно-правовий та інформаційний ресурс. Зокрема, на офіційному сайті МОН України у спеціальній рубрикації “Безпека в закладах освіти” розміщено: Наказ Міністерства № 2 від 06.01.2015 «Щодо заходів безпеки у навчальних закладах», Спільний лист Міністерства освіти і науки України та Державної служби України з надзвичайних ситуацій № 1/9-55/02-1645/12 від 05.02.2015 «Про заходи безпеки на можливі ризики виникнення надзвичайних ситуацій, терористичних актів, диверсій, мінування», Пам'ятка безпечної поведінки під час літніх канікул, Лист МОН України від 1/9-266 від 28.05.2015 «Щодо безпеки життєдіяльності учасників навчально-виховного процесу на літніх канікул». Це початок активної співпраці МОН України з іншими Міністерствами і відомствами, що є засвідченням як інтеграційних процесів всередині країни, так і розуміння того факту, що нові умови вимагають створення нового інтегрованого когнітивного продукту. Стають загально доступними інформаційні матеріали про роль Збройних Сил України у забезпеченні миру і стабільності, інформація щодо вибухонебезпечених предметів, правила поведінки при виявленні підозрілих та вибухових пристроїв тощо.

Та безпосереднє спілкування з учителями загальноосвітніх закладів та слухачами системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників засвідчило потребу (навіть нагальну необхідність) розробки кардинально нової інтегрованої навчальної дисципліни, зміст якої об'єднав би інформацію щодо різних напрямів безпеки, зокрема:

- Управління безпекою,
- Техногенна безпека,
- Пожежна безпека,
- Економічна безпека,
- Екологічна безпека,
- Оборонна безпека,
- Поліцейська безпека,
- Інформаційна (веб) безпека,
- Безпека людей / Безпека життєдіяльності,

Психологія безпеки / Соціологія безпеки / Культура безпеки та ін.

Такий інтегрований курс дав би змогу вчителям вільно орієнтуватися в науках про безпеку. Ці науки офіційно зареєстровані у Польщі у 2011 році у галузі гуманітарних наук, а згодом у відокремленій сфері та відокремленій галузі суспільних наук поряд з науками про обороноздатність, засоби масової інформації, суспільну політику, пізнання і соціальні комунікації, політичними, педагогічними, психологічними та соціологічними науками (Рішення Центральної Комісії у справах ступенів і звань від 28 січня 2011 р., що внесло зміни до рішення у справі визначення галузей науки і галузей мистецтва, а також наукових і мистецтвознавчих дисциплін // Польський Монітор від 21 лютого 2011 р.; Розпорядження Міністра науки і вищої освіти від 8 серпня 2011 р. про сфери знань, області науки і мистецтва, наукові та мистецтвознавчі дисципліни // Вісник Законів № 179 поз. 1065) [9, с. 9, 16, 24].

Зрозуміло, одній людині, якою б максимально освіченою та креативною вона не була, складно (практично неможливо) розробити повноцінний навчальний курс, який би охопив таку кількість напрямів безпеки, та це й не потрібно. На зборах Президії МАКБЕЗ (Міжнародної Академії культури безпеки, екології та здоров'я), дійсними членами (академіками) якої є автори цієї наукової розвідки, ухвалено рішення про створення відкритої консультативної групи, яка б ідеями, розробками, інформаційними здобутками через інтерактивну взаємодію зі збереженням авторського права тощо сприяла б укладанню програми, а згодом і відповідного інформаційного наповнення навчальної дисципліни "Безпека в закладах освіти".

Репрезентуємо основні компетентності та очікувані результати цієї навчальної дисципліни. Оскільки курс розрахований на педагогів-практиків та магістрантів педагогічних спеціальностей, які проходили вже педагогічну практику в загальноосвітніх закладах, за основу взято перелік загальних (інструментальних, системних, міжособистісних), загальних компетентностей за проектом Tuning та фахових (спеціальних, предметно-специфічних) компетентностей, запропонованих для

відповідного освітнього та освітньо-наукового рівня.

Щодо фахових компетентностей, назвемо такі: набуття і розуміння суттєвого обсягу авангардних знань щодо навчання в галузі освіти; розвиток особистої відповідальності та значною мірою автономної ініціативи в складних і непередбачуваних ситуаціях, у професійних або еквівалентних контекстах, пов'язаних з освітою як широкою галуззю; компетентність у ряді викладацьких / навчальних та оцінювальних стратегій і розуміння їх теоретичних основ; здатність створювати рівноправний і справедливий клімат, що сприяє навчанню всіх, незалежно від їх соціально-культурно-економічного контексту тощо. Зрозуміло, що ми представляємо комплексні фахові компетентності, а не предметно специфічні, оскільки навчальна дисципліна ще перебуває у стадії розробки. Нашим завданням є деталізація предметно-специфічних компетентностей з огляду на те, що науки про безпеку (сек'юрологія) є практичними, які розглядають і забезпечують можливість зниження рівня загроз для існування, розвитку і нормальної життєдіяльності як окремої людини (особистості), так і спільноти (громадянської спільноти, громадської організації тощо).

Найголовнішим очікуваним результатом є підвищення рівня практичних знань з усіх напрямів безпеки, зниження ризиків небезпеки на суб'єктному та об'єктному рівнях, оскільки у сучасному світі встановилась така ситуація, яка власне створює небезпеку для його подальшого існування і формує спіраль загроз (цю інформацію представлено у виданнях із Сек'юритології).

З цією метою пропонуємо Проект такого розподілу змісту навчальної дисципліни «Безпека в закладах освіти»:

Змістовий модуль I. Безпека як галузь інтегрованого пізнання та об'єктивний стан рівня загроз і оборонного потенціалу суб'єкта.

Планується презентація наук про безпеку (сек'юритології) як галузі інтегрованого знання (науки воєнні, поліцейські, пожежні, технічні, інформаційні, екологічні, медичні, природничо-математичні, педагогічні, психологічні, соціологічні, культурологічні, сільсько-господарські, соціальна комунікація тощо) із окресленням її практичної орієнтованості на зниження рівня загроз для існування, розвитку і нормальної життєдіяльності людини та громадських організацій.

Змістовий модуль II. Науки про безпеку людини та громадських організацій. Напрями безпеки.

На наше переконання, підвищення інформаційної грамотності педагогічних працівників, слухачів системи підвищення кваліфікації, студентів (магістрантів) педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів суттєво підвищить особисту безпеку. Відповідно, будуть представлені різні напрями безпеки, зокрема техногенну, пожежну, економічну, екологічну, оборонну, поліцейську, інформаційну (веб), безпеку людей / безпеку життєдіяльності та ін. у контексті їх практичної застосовності. Відповідно до цільової аудиторії можлива додаткова репрезентація таких напрямів як психологія безпеки / соціологія безпеки / культура безпеки, управління безпекою та ін.

Змістовий модуль III. Практика зменшення загроз в закладах освіти.

Загрози планується розглядати у контексті видів безпеки: об'єктивна – суб'єктивна; внутрішня – зовнішня; абстрактна – конкретна; потенційна – активна; статична – динамічна; особиста – майнова / фінансова / інформаційна та ін. з окресленням динамічного континууму станів безпеки та динамічної моделі безпеки.

Саме спільними об'єднаннями науковців за відповідної інформаційної підтримки варто розробляти таку навчальну дисципліну. І розробники (автори-укладачі) цієї навчальної дисципліни мають володіти такими загальними компетентностями: прихильність безпеці; здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; здатність вчитися і бути сучасно навченим; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність бути критичним і самокритичним; здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт; прагнення до збереження навколишнього середовища; здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність приймати обґрунтовані рішення; здатність працювати в команді; навички міжособистісної взаємодії; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; здатність спілкуватися з нефахівцями своєї галузі; цінування та повага різноманітності та мультикультурності;

здатність працювати в міжнародному контексті; здатність працювати автономно; здатність діяти соціально відповідально та громадянські свідомо (перелік виокремлено за проектом ЄС Тьюнінг). Проте практика роботи закладів (інститутів) післядипломної педагогічної освіти свідчить, що кожен заклад укладає цей або подібний навчальний курс без взаємного узгодження модульної та інформаційної складової виключно з урахуванням уподобань та розуміння конкретного автора-укладача, що на нашу думку не сприяє створенню дійсно креативного когнітивного продукту, який би відповідав вимогам державного замовлення та цільової аудиторії.

Ще одним прикладом є навчальна дисципліна для магістрантів факультету фізичного виховання (Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т.Г. Шевченка) [8].

Підготовка фахівців у магістратурі (як за професійною, так і за академічною програмою) в сучасних умовах суспільно-економічного ладу вимагає перегляду навчальних планів з метою їх оновлення відповідно до реальних потреб роботодавців. Працюючи (у своїй переважній більшості) в сфері освіти, фізичного виховання і спорту студенти-магістранти спеціальності Фізична культура і спорт та Середня освіта (Фізична культура) стикаються у власній професійній діяльності з різними ситуаціями, де вони мають усвідомлювати доцільність / недоцільність прийнятих управлінських рішень з боку адміністрації, адекватно реагувати на них та чітко передбачати наслідки власних рішень і дій; деякі студенти посідають первинні керівні посади, і від адекватності та доцільності їх управлінських рішень безпосередньо залежать долі їх підлеглих.

Зауважимо, що дисципліни управлінського блоку для студентів спеціальності Фізична культура і спорт та Середня освіта (Фізична культура) у переважній більшості університетів країни не викладаються. Проектуючи логіку та зміст навчальної дисципліни послуговувались науковими напрацюваннями таких менеджерів освіти як вітчизняних: В. Крижка (Антологія аксіологічної парадигми освіти, Теорія і практика менеджменту в освіті), С. Ніколаєнка (Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України, Управління

якістю вищої освіти: Теорія, аналіз і тенденції розвитку), напрацювання колективу авторів – учасників проекту “UDEМ” (Освітній менеджмент), так і зарубіжних: І. Адізеса (Стили менеджменту, Управління життєвим циклом корпорації), М. Армстронга (Менеджмент: методи і прийоми), Е. Короткова (Управління якістю освіти), групи науковців під керівництвом В. Трайнева (Менеджмент і маркетинг в освіті, науці й виробництві та його інформаційне забезпечення) та ін.

Виходячи з об’єктивної потреби підготовки фахівців спеціальності Фізична культура і спорт та Середня освіта (Фізична культура), які б мали хоча б загальну управлінську підготовку, до навчальних планів відповідних магістратур уведено навчальну дисципліну “Менеджмент в освіті, фізичному вихованні і спорті”. Вивчення навчальної дисципліни завершується екзаменом, окремі питання до якого мають проблемний характер. Зрозуміло, що дати повну управлінську підготовку не реально в межах навчальної дисципліни, тому логіка викладу та опанування студентами інформаційного матеріалу поєднувалась як у змістові блоки так і за формою роботи у лекційно-практичні. Матеріали для самостійного опрацювання логічно доповнювали змістові блоки, а завдання для модульного контролю передбачали і власні роздуми магістрантів щодо окреслених проблемних питань. Така логіка, на нашу думку, сприяє більш повному опануванню навчальної дисципліни, про що свідчили результати екзаменаційного контролю.

Наведемо окремі положення навчальної програми дисципліни, які дають змогу скласти уявлення про фахові компетентності та очікувані результати навчання. Метою викладання навчальної дисципліни “Менеджмент в освіті, фізичному вихованні і спорті” є формування системи знань, умінь і фахових компетентностей, які дозволять ефективно управляти змінами в сфері освіти, фізичного виховання і спорту на засадах аксіологічної парадигми з урахуванням основних світових досягнень теорії та практики менеджменту.

Основними завданнями вивчення дисципліни визначаємо такі:

- актуалізація основних знань та практичних умінь з психології, педагогіки, конфліктології, аксіології для створення інтегрованого базису розуміння основ менеджменту, наукових шкіл

менеджменту;

- надання інформації щодо суті змін на рівні особистісного сприйняття та організаційної структури, життєвого циклу процесу змін у проекції на людську свідомість, джерел спротиву змінам та стратегій їх подолання, ролі освітнього керівника / лідера;

- обґрунтування комплексу умов для ефективного впровадження управління змінами в освітньому середовищі, виникнення високоякісного менеджменту в освіті;

- мотивація до дієвого застосування набутої інформації, сформованих знань, умінь та компетентностей у практичній професійній діяльності (сфері фізичного виховання і спорту).

Предметом вивчення навчальної дисципліни є теорії, принципи, методи управління; управління, управління змінами в освітній організації; управління якістю освіти; менеджмент у сфері фізичного виховання і спорту.

Міждисциплінарні зв'язки: дієве розуміння та практичне застосування інформації навчальної дисципліни передбачає інтеграцію таких знань з юридичних (нормативно-правових, націє- та державотворчих), соціономічних, філософських, психологічних, педагогічних, спортивних, економічних галузей знань, аксіологічних, акмеологічних аспектів, маркетингових, рекламних (PR) та інформаційно-комунікативних технологій.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні знати: основні теорії та наукові школи менеджменту; принципи і методи управління, управлінські рішення; психологічні основи менеджменту в освіті (класифікація менеджерів, феномен лідерства); стратегії управління змінами в організаціях; загальні проблеми, механізми і методи управління якістю освіти; особливості діяльності управлінців з питань фізичної культури і спорту (цілі, завдання, регіональні особливості, спортивні установи); права, обов'язки та особисті можливості себе як менеджера в освіті, фізичному вихованні і спорті; вміти: діагностувати необхідність змін в сфері освіти; впроваджувати інновації; розпізнавати типові бар'єри для впровадження інновації, ядро спротиву, вибудовувати траєкторії / стратегії подолання спротиву; змінювати роль керівника (себе як керівника) в умовах впровадження змін, управління якістю, виникнення якісного

менеджменту в професійній діяльності (освіті, фізичному вихованні і спорті); обирати доцільні стратегії управління змінами відповідно до суті змін на рівні особистісного сприйняття та організаційної структури, життєвого циклу процесу змін у проекції на людську свідомість, джерел спротиву змінам; запроваджувати психологічні техніки, маркетингові та рекламні (PR) технології в менеджменті; вибудувати систему прийняття доцільних ефективних управлінських рішень на засадах аксіологічної парадигми управління освітою.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів: 1. Наукові основи менеджменту. 2. Управління змінами в освітній організації. 3. Управління змінами в різних сферах діяльності (фізичне виховання і спорт). Наведемо інформаційну складову кожного змістового модуля.

Змістовий модуль 1. Наукові основи менеджменту: Менеджмент як міждисциплінарна наука. Провідні наукові школи менеджменту: тейлоризм (школа наукового управління), фордизм, адміністративна система Файоля, система Адізеса та ін.; адміністративна школа, школа людських стосунків, школа людського фактору в розвитку менеджменту, школа менеджменту поведінкових наук. Система сучасного менеджменту: загальний менеджмент, спеціальний, виробничий, фінансовий, інноваційний, стратегічний, оперативний. Теорії менеджменту: теорія Девіда МакКлеланда, теорія управління. Принципи управління. Типи структур управління: лінійна, функціональна, цільова, проектна, матрична, адаптивна, дивізіональна, “венчурні організації”. Основні підходи в управлінні. Методи управління в освітньому менеджменті. Психологія менеджменту в освіті. Менеджери освіти, рефлексивне управління, феномен лідерства. Управлінські рішення як результат ефективності роботи менеджера.

Змістовий модуль 2. Управління змінами в освітній організації: Зміна та її суть. Види змін: заплановані, масштабні, локальні. Характеристика змін. Особливості сприйняття змін на рівні особистості. Типи адаптації до змін (за Роджером). Життєвий цикл процесу змін (етапи змін) у проекції на людську свідомість. Життєвий цикл освітньої інновації. Високоякісний менеджмент в освіті. Підходи до проведення змін. Типові бар’єри для

впровадження змін. Спротив до змін на організаційному та особистому рівнях. Стратегії подолання спротиву. Стратегії проведення змін (відповідно до часових рамок, глибини змін, мотивів та завдань). Управління якістю освіти. Аксіологічна парадигма управління освітою.

Змістовий модуль 3. Управління змінами в різних сферах діяльності (фізичне виховання і спорт): Особливості сучасного ринку праці. Маркетинг і рекламна стратегія в організаціях та різних сферах діяльності. Специфіка професійної діяльності у сфері фізичного виховання та спорту. Діяльність управлінь з питань фізичної культури і спорту: цілі, завдання, регіональні особливості, спортивні установи регіону (на прикладі Чернігівської області). Психологічні техніки, маркетингові та рекламні технології в менеджменті професійної діяльності (фізичне виховання і спорт). Роль лідера, менеджера та керівника змінами.

Завдання для самостійної роботи логічно доповнюють питання і завдання, розглянуті на практичних заняттях, і дозволяють магістрантам працюючи з інформацією, диференціювати її за ступенем важливості та відповідністю отриманому завданню. Завдання для самостійного опрацювання розроблені у декількох варіантах для запобігання щорічному копіюванню виконаних завдань. На жаль, робота студентів з інтернет-ресурсами супроводжується бездумним копіюванням текстів інформативної сумнівної якості та передаванням їх на е-носіях від курсу до курсу. Представимо Варіант 1 завдань для самостійного опрацювання.

Змістовий модуль 1. Добрати інформацію з проблеми: Психологія менеджменту в освіті. Менеджери освіти, рефлексивне управління, феномен лідерства. Управлінські рішення як результат ефективності роботи менеджера. Змістовий модуль 2. Добрати інформацію з проблеми: Управління якістю освіти. Аксіологічна парадигма управління освітою. Змістовий модуль 3. Добрати інформацію з проблеми: Психологічні техніки, маркетингові та рекламні технології в менеджменті професійної діяльності (фізичне виховання і спорт).

Усвідомлюючи той факт, що студенти не завжди ознайомлюються з матеріалом, який здають на перевірку в якості

виконання завдань самостійної роботи, ми включаємо їх до питань екзаменаційних білетів. Третім питанням екзаменаційних білетів є практичне завдання (їх приклади розглядалися на практичних заняттях). Розглянемо приклади практичних завдань більш детально, оскільки їх виконання засвідчує реальний рівень та обсяг компетентностей, набутих студентами під час опанування навчальної дисципліни. Практичні завдання складено з урахуванням специфіки спеціальності магістрантів, виду спорту, яким вони займаються, та особливостей організації освітнього процесу в університеті в цілому, та на факультеті зокрема.

На практичному занятті з теми “Менеджмент як міждисциплінарна наука: провідні теорії та наукові школи” студентам пропонується з переліку теорій управління (теорія Девіда МакКлеланда, теорія управління. Провідні наукові школи менеджменту: тейлоризм (школа наукового управління), фордизм, адміністративна система Файоля, система Адізеса та ін.; адміністративна школа, школа людських стосунків, школа людського фактору в розвитку менеджменту, школа менеджменту поведінкових наук) обрати найбільш актуальну відповідно до їх спортивної діяльності та обґрунтувати її актуальність та доцільність, спираючись не лише на наукові положення теорії, а й на конкретні спортивні та управлінські досягнення. Така постановка завдання сприяє налагоджуванню логічного зв’язку “управління – фізичне виховання – освіта – спорт”, що, за нашими спостереженнями, не є сформованим у студентів магістратури.

Саме подолання фрагментарності та ізольованості інформації, яка подається, осмислюється і усвідомлюється на рівні конкретних практичних ситуацій і є підґрунтям для формування цілісності сприйняття навчальної дисципліни. Таким чином ми проводимо навчальне заняття із застосування технології Case–Study 1-го рівня.

При опануванні матеріалів практичного заняття з теми “Види змін та особливості їх сприйняття” пропонуємо роботу в малих групах. У групі студентам пропонується визначити зміну (заплановану, масштабну, локальну), яку вони вважають за доцільне впровадити на факультеті Фізичного виховання, обґрунтувати необхідність та своєчасність цієї зміни. Змодельовати представлення та обговорення зміни на рівні деканату (декан та

його заступники з навчально-методичної, наукової та соціально-гуманітарної роботи), визначивши конкретні напрями діяльності та завдання щодо запровадження цієї зміни для кожної кафедри та студентського активу. Відповідно до класифікації Е. Роджера осіб за їх адаптацією до змін (інноватор, лідер, рання більшість, пізня більшість, ретрогради) в обговоренні визначити яким чином професорсько-викладацький та студентський колектив факультету сприйматиме цю зміну; визначити конкретні шляхи мотивації викладачів та студентів до підтримки та запровадження напрацьованого деканом та заступниками плану дій. Виконання подібного завдання відповідає технології Case–Study 2-го рівня.

Тема “Життєвий цикл освітньої інновації, типові бар’єри та стратегії подолання спротиву” є логічним продовженням попередньої, тому ми пропонуємо студентам (робота в малих групах) або на основі вже запропонованої зміни (новації) або іншої (визначеної на початку заняття) детально схарактеризувати кожен з етапів процесу змін за Г.Ейшгольцем (усвідомлення, зацікавлення, оцінювання, випробування, впровадження) та Дж. Голлом і С. Луксом (усвідомлення, підготовку, практику, майстерність / інтеграцію, оновлення). При виконанні даного завдання необхідно прописати хто конкретно (декан, його заступник, завідувач кафедри, професори, викладачі, аспіранти, студентське самоврядування тощо) на кожному з етапів виконує які дії із запровадження на факультеті відповідної зміни та які утруднення можливі на кожному з етапів відповідно до особистої адаптації до змін тих працівників, які є відповідальними на кожен етап / дію тощо.

Зауважимо, що ці утруднення викликані типовими бар’єрами для впровадження змін (на організаційному та особистому рівні). Студентам пропонується, ознайомившись з доповідями інших груп, визначити основні джерела спротиву, що й спричиняють утруднення під час запровадження конкретної зміни на факультеті. Відповідно до визначених джерел спротиву необхідно випрацювати конкретну стратегію його подолання за Р. Чином й К. Бенном (емпірично-раціональну, нормативно-перевиховну, владно-примусову) та М. Рубіном (саги, пошуки, авантюри, ставки), окреслити конкретні дії носіїв стратегії (білі капелюхи,

макіавелівці, наймані вбивці, партизанська війна). Ці завдання також відповідає 2-му рівню технології Case–Study.

Навчальне заняття з теми “Маркетингові та рекламні (PR) технології в менеджменті професійної діяльності (фізичне виховання і спорт)” передбачає розробку та презентацію на різних рівнях та для різної цільової аудиторії специфіки професійної діяльності, навчання на факультеті, перспективних можливостей випускників тощо, і по суті спрямована на розуміння важливості та складності профорієнтаційної діяльності, залучення абітурієнтів, популяризації фізичного виховання та спорту, знання ринку праці на рівні міста, району, області, регіону. Залучення магістрантів до популяризації факультету, університету, спортивної діяльності сприяє усвідомленню значущості як освітньої діяльності так і діяльності у галузі фізичного виховання для нового покоління українців.

Зрозуміло, що ми представили не повний перелік навчальних завдань, та ми прагнули засвідчити логічний зв’язок “університет – освіта – фізичне виховання – спорт – професійна діяльність”.

Наголосимо, що паралельно з опануванням навчальної дисципліни “Менеджмент в освіті, фізичному вихованні та спорті” магістранти опановують і “Конфліктологію”, окремий модуль якої “Управління конфліктами” допомагає оптимальному розв’язанню завдань щодо визначення та окреслення типових бар’єрів та стратегій подолання спротиву, що, в свою чергу сприяє вибудові системи міжпредметних та міждисциплінарних зв’язків.

Опанування навчальної дисципліни передбачає виконання індивідуального завдання у формі публічної презентації та захисту творчого проекту. Магістранту необхідно описати зміни та скласти програму їх запровадження для підготовки фахівців з фізичного виховання (відповідно до обраного виду спорту) на факультеті університету (з урахуванням таких аспектів як управління діяльністю, зв’язки з громадськістю, організаційна культура, управління персоналом тощо). Це завдання є логічним підсумком навчальної діяльності на лекційних та практичних (семінарських) заняттях.

Виконуючи відповідні завдання студенти занурюються в специфіку організації освітнього процесу на факультеті в контексті

загально університетських змін, усвідомлювати причини та наслідки управлінських рішень, вчаться адекватно реагувати на управлінські рішення, вибудовувати власну траєкторію адаптивної поведінки. Така організація навчальних занять сприяє розвитку як фахових компетентностей, так і формуванню управлінських. Матеріали та ідеї, представлені студентами на практичних заняттях, є анонімним авторським надбанням і без згоди магістрантів на широкий загаль не виносяться. Та зазначимо, що окремі ідеї та пропозиції варто було б запровадити на факультеті. Пропозиції щодо змін можна представляти через органи студентського самоврядування (тим більше, що студенти цих груп входять до його складу).

Саме практико-орієнтований підхід до проведення навчальних занять для працюючої за фахом цільової аудиторії сприяє усвідомленню не лише необхідності конкретних професійних дій, а й сприяє розумінню ситуації, яка складається у відповідних установах, в цілому. Сподіваємося, що така або подібна навчальна дисципліна знайде своє місце у навчальних планах не лише управлінських спеціальностей, а й магістеруіму університетів країни.

І ще один приклад навчальної дисципліни, змістове наповнення якої має акмеологічний характер «Формування нового мислення в закладах освіти», де в рамках навчального модуля окреслено питання формування відчуття, сприйняття й усвідомлення себе, країни, освітнього середовища як органічної складової єдиного світового простору; формування нового мислення в контексті зміни парадигми розвитку освіти в бік її ноосферизації; необхідність постійного самовдосконалення, самоосвіти та самомотивації особистості до діяльності, у тому числі й інноваційної [9].

Актуальність модуля визначається: необхідністю підвищення якості життя в контексті Декларації Людського розвитку та Декларації Цілей Розвитку Тисячоліття; тенденціями глобалізації, розвитком акмеології, інформальної освіти, університетів третього віку, відкритої освіти, створенням інтегрованого освітнього середовища; індивідуалізацією та диференціацією навчання; необхідністю набуття педагогічними та науково-педагогічними

працівниками здатності генерувати нові ідеї, творчо мислити, бачити та формулювати проблему, знаходити шляхи раціонального її вирішення; переоцінкою системи цінностей і формуванням нової моделі відносин, орієнтованої на усвідомлення самоцінності людини як рівнозначного суб'єкту навколишнього середовища і цивілізаційних відносин; змінам мислення, зокрема масовому поширенню й сприйняттю молоддю так званого нового / планетарного мислення.

Метою модуля визначено формування предметно-специфічних (професійних) та загальних компетентностей педагогічних, науково-педагогічних та управлінських кадрів закладів освіти щодо розвитку та формування нового мислення у суб'єктів закладів освіти.

Завдання модуля згруповано таким чином:

Актуалізувати та систематизувати знання про: сутність понять «якісна освіта», «якість освіти», «сталий розвиток суспільства», «акме-центр», «людський розвиток» та ін.; можливості освітньої політики держави щодо реалізації концепції якості життя, формування нового мислення, створення демократичного суспільства, формування свідомого громадянина; особливості реалізації освітньої політики держави в конкретних закладах вітчизняної системи освіти.

Сформувати вміння: тлумачити основні поняття відповідно до нормативно-правових вітчизняних та міжнародних документів; опрацьовувати нормативно-правові та супутні документи (концепції, стратегії, аналітичні та моніторингові доповіді тощо); аналізувати власну систему роботи щодо покращення якості життя, якості освіти, формування нового / планетарного мислення; виокремлювати проблеми та окреслювати перспективи їх розв'язання з урахуванням особливостей діяльності закладів освіти.

Розвинути загальні компетентності: інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності); міжособистісні (навички спілкування, соціальна взаємодія та співпраця); системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, здатність планувати зміни для удосконалення і розроблення систем).

Сформувати фахові компетентності: знання і розуміння в

предметній області; когнітивні уміння та навички в предметній області; практичні навички в предметній області.

Очікуваними результатами навчання (таксономія Блума) визначено:

в когнітивній сфері: знання – здатність запам'ятати або відтворити факти (терміни, конкретні факти, методи і процедури, основні поняття, правила і принципи тощо) без необхідності їх розуміння; розуміння – здатність розуміти та інтерпретувати вивчене; застосування – здатність використати вивчений матеріал у нових ситуаціях, застосувати ідеї та концепції для розв'язання конкретних завдань; аналіз – здатність розбивати інформацію на компоненти, розуміти їх взаємозв'язки та організаційну структуру, бачити помилки й огріхи в логіці міркувань, різницю між фактами і наслідками, оцінювати значимість даних; синтез – здатність поєднати частини разом, щоб одержати ціле з новою системною властивістю; оцінювання – здатність оцінювати важливість матеріалу для кожної конкретної цілі.

в афективній сфері: отримання інформації – характеризує бажання (спрямованість) студента отримати необхідну інформацію; зворотна реакція – стосується активної участі студента в освітньому процесі; ціннісна орієнтація – коливається в діапазоні від звичайного визнання певних цінностей до активної їх підтримки; організація – стосується процесів, з якими стикаються особи, коли необхідно поєднати різні цінності, вирішити конфлікти між ними, засвоїти певну систему цінностей; характеристика – на даному рівні особа має сформовану систему цінностей, що визначає її відповідну послідовну та передбачувану поведінку;

в психомоторній сфері (за Е. Сімпсон): сприйняття – здатність використовувати наявні сигнали для стимулювання фізичної активності; установка, менталітет – готовність до певного способу діяння; може включати в себе ментальну, фізичну та емоційну схильності; керована реакція – оволодіння певною фізичною навичкою за допомогою метода спроб і помилок; автоматизм – проміжний етап у засвоєнні фізичної навички; засвоєні реакції стають більш звичними, рухи можуть виконуватися достатньо впевнено та вміло; складні явні реакції – реакції є автоматичними, а

на певну довершеність указує точно та скоординоване виконання при мінімальних зусиллях; адаптація – навички добре розвинуті, а особа може змінювати рухи у відповідь на проблемну ситуацію чи згідно з певними вимогами; створення – навички є настільки розвинутими, що можлива певна креативність при виникненні спеціальних потреб здатність проводити дослідження соціальних норм і відносин у межах конкретної галузі освіти та проводити діяльність щодо їх зміни.

Очікуваними результатами модуля виокремлено:

знає: нормативно-правові вітчизняні та міжнародні документи, які регламентують досягнення якості життя та підвищення якості надання освітніх послуг; типи та види мислення в контексті типології людського розвитку; особливості формування мислення у людини; особливості діяльності вітчизняних закладів освіти в контексті формування свідомих громадян з новим мисленням;

розуміє: сутність понять «якісна освіта», «якість освіти», «сталий розвиток суспільства», «акме-центр», «людський розвиток» та ін.; можливості освітньої політики держави щодо реалізації концепції якості життя, формування нового мислення, створення демократичного суспільства, формування свідомого громадянина; особливості реалізації освітньої політики держави в конкретних закладах вітчизняної системи освіти;

здатний: тлумачити основні поняття відповідно до нормативно-правових вітчизняних та міжнародних документів; опрацьовувати нормативно-правові та супутні документи (концепції, стратегії, аналітичні та моніторингові доповіді тощо); аналізувати власну систему роботи щодо покращення якості життя, якості освіти, формування нового / планетарного мислення; виокремлювати проблеми та окреслювати перспективи їх розв'язання з урахуванням особливостей діяльності закладів освіти.

У процесі вивчення змістового модуля «Формування нового мислення в закладах освіти» важливо уточнити й узагальнити інформацію щодо освітньої політики держави у контексті міжнародної стратегії розвитку освіти; декларації Людського розвитку та стратегії сталого розвитку. Доцільно проаналізувати власну систему роботи щодо реалізації окремих положень і завдань

щодо досягнення цілей з формування і розвитку нового мислення; виокремити проблеми та окреслити перспективи їх розв'язання в рамках запропонованих рекомендацій та з урахуванням регіональних особливостей.

Вивчаючи Тему 1 «Формування відчуття, сприйняття й усвідомлення себе, країни, освітнього середовища як органічної складової єдиного світового простору варто звернути увагу на опрацювання нормативно-правових вітчизняних та міжнародних документів, які регламентують досягнення якості життя та підвищення якості надання освітніх послуг та супутніх документів, які регламентують їх реалізацію в світі й конкретних країнах, і Україні зокрема: Стратегія (Концепція) сталого розвитку, аналітичні та моніторингові доповіді, Програми розвитку ООН в Україні тощо. Доцільно розуміти сутність таких понять «якісна освіта», «якість освіти», «сталий розвиток суспільства», «акме-центр», «людський розвиток» тощо.

Вивчаючи Тему 2 «Формування нового мислення в контексті зміни парадигми розвитку освіти в бік її ноосферизації», зверніть увагу на типи та види мислення в контексті типології людського розвитку; особливості формування мислення у людини; їх особливості та специфіку формування нового / планетарного мислення; рекомендуємо акцентувати увагу на регіональних особливостях мислення та специфіці мислення відповідно до вікової аудиторії та наявної освіти, оскільки це сприятиме конкретизації та деталізації масиву представленої інформації, що дасть змогу акцентувати увагу на тих аспектах, які є визначальними для цільової аудиторії.

Вивчаючи Тему 3 «Постійне самовдосконалення, самоосвіта та самомотивація особистості до діяльності», доцільно зосередити увагу на проблемах, які виникають при реалізації завдань професійної та особистісної самореалізації, акме-досягненнях особистості, сучасних акмеф'ючерингових технологіях; проблемах, які виникають та шляхах розв'язання цих проблем.

Після опрацювання кожного з параграфів пропонується дати відповіді на запропоновані «Питання для самоконтролю», сформульовані в контексті завдань для індивідуального та групового обговорення.

Таким чином, нова культура мислення має складатися з таких компонентів: – інформаційно-організаційного, – духовно-морального, – мобільно-комунікаційного, – екологічного, що забезпечить формування інноваційної особистості, спроможної до самореалізації в умовах інформаційного суспільства, за якого вартує в умовах освітньої установи не передавати знання, які застарівають швидше, ніж в умовах індустріального суспільства, а навчити самостійно вчитися, що, в свою чергу, передбачає формування мислення нового типу.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо пошук та адаптацію методик та технологій забезпечення підвищення якості освітнього процесу та рівня професіоналізму майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Євтух М. Історико-теоретичний контекст підготовки майбутніх учителів початкової школи в незалежній Україні (XXI століття). *Професійний успіх у контексті стратегії сталого розвитку: освіта, економіка, екологія*. Черкаси, 2018. С. 5-22.

2. Євтух М., Яшник С. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності. *Вища освіта України: ризики, сподівання, успіхи*. Київ, 2015. С. 91-131.

3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

4. Новий курс: Реформи в Україні 2010–2015. Національна доповідь [заг. ред. В. М. Гейця та ін.]. Київ, 2010. 232 с. 13, с. 9-10.

5. Психологическая энциклопедия [ред. Р. Корсини, А. Ауэрбах]. СПб. : Питер, 2006. 1096 с.

6. Терентьева Н.О. Інтеграція університетської освіти та економіки в умовах другої академічної революції (загальний огляд). *Педагогічний альманах : Зб. наук. праць*. 2014. Випуск 24. С. 300-306.

7. Терентьева Н.О. Мотивація професорсько-викладацького складу університетів до створення нових електронних ресурсів. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Збірник наукових праць*. Випуск 5. 2017.

С. 333-335.

8. Терентьєва Н.О. Проектування навчальної дисципліни “Менеджмент в освіті, фізичному вихованні і спорті” для студентів магістратури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* Вип. 144. 2017. С. 302-306.

9. Терентьєва Н.О. Розвиток нового мислення в закладах освіти. Навчально-методичний посібник. Черкаси : ФОП Чабаненко Ю.А., 2018. 48 с.

10. Терентьєва Н.О. Розвиток університетської освіти України періоду незалежності: інтеграційний та акмеологічний напрями. *Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти: моногр.* 2016. С. 497-520.

11. Терентьєва Н.О. Формування нового мислення – запорука успішної діяльності університету. *Pedagogical education in modern university – project-based approach to the work organization according to the guidelines of the European Qualifications Framework (experience of the Pen European University): the abstracts of scientifically-methodological works by the results of international scientific and pedagogical internship, which was organized by Danubius University for scientists of Ukrainian universities on March 22-24, 2017 in Sladkovicovo, Slovak Republic.* Рр. 107-110.

12. Терентьєва Н. Формування нового мислення як визначальний фактор професійної підготовки сучасних фахівців з вищою освітою. *Професійний успіх у контексті стратегії сталого розвитку: освіта, економіка, екологія.* Черкаси, 2018. С. 23-44.

13. Terentieva N. Designing of discipline “Safety in Educational institutions” for staff training. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology in the age of globalization, V(61), Issue: 141, 2017, Budapest.* URL: http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped_psy61141.pdf – С. 63-66.

14. Terentieva N., Yashnik S. Formation of Planetary consciouness and the Noosphere mentality of the universities’ students as a condition for sustainable development. *Edukacja – Technika – Informatyka (Education – Technology – Computer Science). Kwartalnik Naukowy (Quarterly Journal) 1/19/ 2017. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2017. P.145–151.*

ДО ІСТОРІЇ ІНСТИТУТУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ТА ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ¹

Василь Хрущ

кандидат педагогічних наук, професор
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя
Стефаніка» (м. Івано-Франківськ, Україна)

Вельмишановні Михайле Миколайовичу, Оксано Володимирівно!

Із задоволенням виконую Ваше прохання щодо підготовки історії інституту та кафедри, які Ви маєте честь очолювати.

В той період, коли утворювався факультет, а я був його організатором і керівником, була попередня історія ФППК ще з 1977 року. Матеріали історії факультету знаходяться в окремій папці, про яку може знаки Ірина Ярославівна Сенько або Тетяна Василівна Ткач, які працювали зі мною в той період.

Я подаю фактично по-пам'яті історію становлення факультету в період з 1991 до 2006 року. Окремі дати треба буде перевірити.

З повагою Хрущ В.Д.

Кожна історія має свою передісторію. Історичний розвиток, як правило, має в своїй основі врівноваження двох складових – потреб і можливостей. Розвиток може бути успішним лише тоді, коли гарній ідеї і конкретними потребам відповідають можливості їх реалізації. Так було, так є і так буде завжди. Це стосується як розвитку держави, так і будь-якої її інституції в т.ч. і сфері освіти.

¹ Подаємо в оригіналі, без купюр, ймовірно, останній прижиттєвий рукопис професора Василя Дем'яновича Хруща – багаторічного декана факультету підвищення кваліфікації педагогічних кадрів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаніка, завідувача кафедри теорії та методики початкової освіти університету, ініціатора й першого керівника науково-дослідного проекту «Гірська школа», засновника і першого редактора науково-методичного журналу «Гірська школа Українських Карпат», експерта з глобалізаційних змін в гірських регіонах (визнаний Міжнародною асоціацією дослідників гір (MRI) Берн, Швейцарія в 2008 р.), радника-консультанта ректора Вищого педагогічного інституту Блас Рока Кальдеріо в Республіці Куба.

У 80-х роках минулого століття для розвитку наймасовішої і, одночасно, найголовнішої середньої школи, відчутно невистало керівних кадрів.

З метою їх підготовки на базі Івано-Франківського педагогічного Інституту імені Василя Стефаника Міністерством освіти у 1877 році було організовано факультет підготовки і підвищення кваліфікації директорів шкіл та їх заступників. Керівником було призначено досвідченого педагога, директора однієї з Волинських шкіл, кандидатів педагогічних наук Гришя Івана Яковича.

Даний факультет мав метою підготовку і підвищення кваліфікації керівників шкіл західного регіону і включав 7 областей: Хмельницьку, Тернопільську, Львівську, Волинську, Чернівецьку, Закарпатську та Івано-Франківську.

Для виконання поставлених завдань, тобто задоволення потреб, необхідно було створити можливості. Першими викладачами були керівники освітянських управлінь із ряду вищезгаданих областей, досвідчені директори шкіл, викладачі Івано-Франківського педінституту, що мали досвід роботи в школах та ін. Виникла потреба організації спеціальної кафедри. Ця потреба була реалізована у 1980 році створенням кафедри наукових основ управління школою (НОУШ), першим керівником якої було призначено кандидата педагогічних наук, професора Скульського Романа Павлова. Окрім тримісячних курсів підвищення кваліфікації директорів шкіл і їх заступників на факультеті здійснювалась підготовка резерву керівників загальноосвітніх шкіл. Дещо пізніше, у зв'язку з відкриттям таких самих факультетів в інших педагогічних інститутах, кількість областей для яких готувались керівники шкіл дещо зменшилась, відокремились Хмельницька, Тернопільська і Волинська області.

В 1985 році Вченою Радою за пропозицією ректора інституту кандидата фізико-математичних наук, доцента Кучерука І. М. завідуючим кафедрою НОУШ за конкурсом було обрано кандидата педагогічних наук, професора Хруща Василя Дем'яновича, який на той час очолював загальноінститутську кафедру педагогіки і психології та мав досвід роботи у школі. Керівництво інституту та члени Вченої ради виходили з того, що Хрущ В. Д. мав значний

досвід роботи в університетах Республіки Куба, де три роки працював радником-консультантом ректора Вищого педагогічного інституту провінції Санта-Клара. З 1982 по 1985 роки Міністерством освіти Республіки Куба був призначений радником-консультантом новоствореного Педагогічного університету в місті Мансанійо провінції Байамо.

У 1991 році, після розпаду Радянського Союзу, виникли нові потреби розвитку відродженої самостійної і незалежної України. Докорінних змін зазнала робота з кадрами, в тому числі з управлінськими кадрами в галузі освіти.

У зв'язку з тим, що підвищення кваліфікації керівників шкіл було передано обласним інститутам післядипломної освіти, факультет ФППК та кафедра НОУШ припинили свою роботу. Саме в той час, на основі наявної навчально-матеріальної бази колишнього факультету та кафедри, виникла ідея організувати нову структуру в складі університету – факультет підготовки і перепідготовки кадрів для осіб з вищою освітою. Дана ідея не знаходила особливого схвалення і підтримки керівництва університету, яке вважало, що не буде достатньо кваліфікованих кадрів для здійснення навчального процесу, що для роботи факультету Міністерство освіти України не виділяє коштів, що здійснювати набори на платну форму навчання буде занадто складно тощо.

Однак, як і завжди, розвитком керують потреби. Серед нагальних потреб, які постали перед молодого українською державою, виникли такі як багато чисельне скорочення армійських офіцерів, поступовий розвал роботи промислових підприємств, що викинув на вулиці сотні і тисячі інженерно-технічних кадрів, скорочення вивчення російської мови і літератури в школах призвело до збільшення кількості безробітних вчителів даної спеціальності тощо.

Центри зайнятості населення наповнилися сотнями й тисячами безробітних осіб з вищою освітою. Таким чином, виникла потреба перепідготовки даних осіб, надання їм змоги працевлаштуватись за тими спеціальностями, які були затребувані на ринку праці.

За спогадами професора Хруща В. Д., як ініціатора створення

нового факультету, йому довелося переконати директора Івано-Франківського обласного Центру зайнятості п. Горбала Г. М. в тому, що педагогічний інститут має кадрові можливості, належну навчально-матеріальну і методичну базу для надання особам з вищою освітою належної підготовки та перепідготовки зареєстрованих безробітніх. Таким чином, за комплектування перших навчальних груп та оплати за навчання слухачів цих груп відповідав обласний Центр зайнятості.

Окрім даної інституції, працівники і викладачі майбутнього факультету звернулись до командирів військових частин з метою залучення офіцерів, які підлягали скороченню, до набуття цивільних спеціальностей в інституті. Такими спеціальностями були психологія, бухгалтерський облік, кадровий менеджмент, підготовка вчителів зарубіжної літератури.

Для організації навчання необхідно було пройти складну систему різних бюрократичних установ, які були успадковані від бувшого Радянського Союзу. Це включало: представити Міністерству освіти дані від Центру зайнятості про те, чи гарантують вони оплату інституту за навчання сформованих груп, лист від обласної адміністрації про потребу області в тих спеціалістах, які здобуватимуть нову освіту, розроблені державні навчальні плани дворічного навчання слухачів та погодження цих планів з Інститутом вищої освіти МОН України та галузевими вищими навчальними закладами і їх кафедрами, які визнані Міністерством освіти і науки провідними в своїй галузі, список викладачів, в складі якого повинно бути не менше 8 докторів наук, професорів та 14 кандидатів наук, доцентів з кожної конкретної спеціальності та інше.

Пройшовши складний шлях різноманітних погоджень та збору доброго десятка різних паперів, все це подавалось у МОН України, де відповідні відділи готували документацію для розгляду у Міжгалузевій Акредитаційній Комісії (МАК), на засіданні якої уповноважена від університету особа (у нашому випадку це був професор Хрущ В. Д.) доводила на великому зібранні доцільність організації факультету доцільність відкриття кожної конкретної спеціальності, наявності належних науково-педагогічних кадрів, навчально-матеріальної бази тощо. На підставі позитивного

рішення МАК видавалась ліцензія на право здійснювати підготовку спеціалістів, що було новим і незвичним явищем у 1992 році.

До честі сьогоденішнього Інституту післядипломної освіти та довузівської підготовки перші ліцензії у Прикарпатському університеті були отримані саме на факультеті ФППК. Його деканові, проф. Хрущу В.Д., довелося на декількох засіданнях ректорату розповідати деканам інших факультетів про ті особливості підготовки до отримання ліцензій, які пізніше стали звичним явищем «ліцензування спеціальності», яке стало значно простішим і менш заформалізованим, ніж це було на самому початку ліцензування.

Таким чином, у 1992 році з часу отримання перших ліцензій, було фактично створено новий підрозділ університету – факультет підготовки і перепідготовки кадрів, який докорінно відрізнявся від попереднього тим, що був спрямований не на систему середньої освіти, фінансування з бюджетів інших установ, організацій та фізичних осіб, приносив значні кошти університетові.

В перші роки роботи ФППК його керівництво та викладачі дотримувались європейських вимог до ролі і значення долі людини вищої освіти.

У розвинутих європейських країнах абсолютна більшість осіб мають декілька спеціальностей, що є гарантією уникнення безробіття. Дві, три і більше спеціальностей, якими оволоділа людина, дають змогу бути запитаними на ринку праці.

До роботи на факультеті було залучено цілу низку найкращих викладачів університету, практичних працівників з виробництв, установ та організацій, політичних і релігійних очільників. Серед них: доктор філологічних наук, професор Ігор Козлик, доктор філологічних наук, професор Марк Теплинський, доктор філологічних наук, професор Володимир Матвіїшин, доктор економічних наук, професор Іван Баланюк, доктор економічних наук, професор Надія Пилипів, кандидат економічних наук, доцент Степан Копчак, кандидат економічних наук, доцент Сергій Васильченко, доктор психологічних наук, професор Віктор Москалець, доктор психологічних наук, професор Лідія Орбан, доктор психологічних наук, професор Зіновія Карпенко, доктор психологічних наук, професор Лариса Міщиха, доктор

психологічних наук, професор Лариса Заграй, доктор філософських наук, професор Ігор Гоян та багато інших знаних викладачів університету.

До читання лекцій, проведення практичних занять і керівництва практикою в організаціях і установах залучались фахівці найвищого гатунку: відома бухгалтер-економіст і прекрасний педагог – Людмила Стасюк, директор Національного банку України (Івано-Франківська філія) Михайло Ставничий, завідувач відділом економіки обласної Державної адміністрації Ігор Зварич, успішний бізнесмен, Заслужений працівник автомобільного транспорту Микола Циганюк, командири військових частин, що дислокувалися на території Івано-Франківська та інші.

Успіх роботи факультету, в значній мірі залежав ще й від того, що на ньому працювали дуже відповідальні, добросовісні і добре підготовлені методисти і працівники такі, як Надія Колпакчі, Ірина Сенько, Тетяна Ткач, Мирослава Малкович, Ольга Колпакчі, Надія Вітюк, Ірина Дідик та ін. Саме від щоденної роботи із слухачами, правильні людські взаємовідносини, намагання допомогти в розв'язанні різних організаційних питань, залежав високий імідж факультету.

В період становлення України кардинально змінилися взаємини держави і церкви. Факультет тісно співпрацював з єпархіатом греко-католицької церкви, який щорічно направляв на навчання за спеціальністю «психологія» випускників Івано-Франківського богословсько-катехитичного Інституту. Найвищі посадові чини церкви єпископ, Кир Петро Василик, Кир Софрон Мудрий виступали перед слухачами відділення «психологія», керували науковими роботами студентів, організовували поїздки до Ватикану, Люрду та інших святих місць Європи за рахунок церкви.

Можна гордитися тим, що відділенні психології навчалися більше 20 священників і серед них сьогоднішній Митрополит Івано-Франківської метрополії УГКЦ, Кир Володимир Війтишин. На урочисту церемонію інтронізації, яку здійснював Блаженніший Любомир Гузар, були запрошені керівник факультету та ряд слухачів.

Приємно, що випускник відділення «кадровий менеджмент» Олег Сенютка, сьогодні очолює Львівську обласну адміністрацію.

Саме за період його керівництва у Львівську область зробили вклад у вигляді значних інвестицій Японія, Німеччина, Франція та інші країни світу.

На економічному відділенні факультету навчались і успішно його закінчили високопоставлений працівник Служби Безпеки України полковник Андрій Мостовик, полковник МВС Володимир Числов та інші державні службовці.

На факультеті навчались сьогоднішні керівники факультетів і кафедр університету доктор філософських наук, професор Ігор Гоян, завідувач кафедрою соціальної психології, доктор психологічних наук, професор Лариса Заграй, кандидати психологічних наук, доценти Оксана Федик, Олена Хрущ, Оксана Паркулаб, Надія Вітюк, Наталія Матейко, які закінчивши магістратуру та аспірантуру, здобули наукові ступені та вчені звання.

В період бурхливого розвитку університету (1989-2004 рр.), коли ще в його керівників не вивітрилась радянська «велич», коли відкривались нові факультети і спеціальності, випускники яких не змогли знайти роботи за основною спеціальністю, коли університет стрімко зростав чисельно, коли організовувались навчально-консультаційні центри (НКЦ) в інших областях України, ФППК спокійно і впевнено виконував свою роботу.

Показовим в перші роки роботи факультету було і те, що випускники майже всіх спеціальностей успішно влаштувались на роботу. Це пояснювалось не тільки тим, що вони мали належний рівень підготовки, але й цілою низкою інших факторів. Серед них:

1. Глибоко мотивоване ставлення до знань, які слухачі здобували в процесі навчання. Майже всі викладачі, що працювали із студентами стаціонару та слухачами факультету стверджували, що з останніми цікаво працювати, бо вони ставлять викладачам багато запитань, «докопуються» до істини, цікавляться, як теоретичні знання реалізуються на практиці.

2. Слухачі факультету докорінно відрізнялись від студентів стаціонару тим, що вони вже мали життєвий досвід. Середній вік слухачів становив 35-40 років. Відповідно, керівники установ і організацій швидше приймали на роботу тих, хто мав і життєвий досвід і належну практичну підготовку і почуття відповідальності.

3. Більш успішне працевлаштування випускників факультету пояснюється ще й тим, що до отримання другої спеціальності, абітурієнти факультету уже подивилися в «страшні очі» безробіття. Як правило, всі вони стояли на обліку в службі зайнятості, отримували невелику фінансову підтримку і пройшли «базарний університет», де в зимовий лютий холод, в літню спеку стояли на базарі і перепродували привезений з Польщі та інших місць товар.

4. Слухачі факультету мали правильні уявлення про складності життя, про цінність роботи, про вміння комунікувати, на відміну від студентів, у яких ці уявлення романтично-рожеві, неправильні. Багато студентів стаціонару приходять в університет не тільки за знаннями, але й за дипломом. Слухачі більш зрілого віку вже знають, що «годує» не диплом, а сумлінна праця, знання та вміння отримані в університеті. Саме тому їх ставлення до навчання більш усвідомлене і більш практичне.

Таким чином, працевлаштування слухачів, як правило, починається з тих місць, де вони проходять практику.

Саме тому, в багатьох організаціях, особливо таких, як податкова інспекція, Пенсійний фонд, банки ми часто зустрічаємо своїх випускників економічного відділення. Майже в усіх школах, дитячих садках, лікарнях працюють практичними психологами випускники відділення психологія. Низка вчителів зарубіжної літератури теж наші випускники. Однак, їх мало тому, що був лише один випуск. В подальшому їх перепідготовкою займався Обласний Інститут післядипломної педагогічної освіти.

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ОСВІТИ В ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНІ (1991-2010 РР.)

Наталія Дічек

доктор педагогічних наук, професор завідувач відділу історії та
філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України

(м. Київ, Україна)

e-mail: ip.istp@gmail.com

Анотація. У статті висвітлено у ретроспективі розгортання діяльності психологічної служби системи освіти незалежної України у контексті реалізації особистісно орієнтованої парадигми освіти. У результаті дослідження встановлено, що проголошення в державі людиноцентрованої освітньої політики реалізовувалося у формі таких починань, як створення психологічної служби у школі, а згодом – у всіх закладах освіти, а також у посиленні уваги до психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів і перепідготовки практикуючих педагогів і вихователів. Найістотнішим здобутком стало започаткування діяльності самостійної загальнодержавної інституції – Психологічної служби системи освіти України (1998 р.). Діяльність її співробітників у наступні роки сприяла втіленню в життя індивідуалізованого, особистісно орієнтованого підходу до учня-студента засобами і технологіями практичної психології. Окреслено внесок В.Панка у розвиток служби та розроблення теоретико-методологічних засад її діяльності. З'ясовано також, що аналіз української науково-психологічної літератури за період 2000-2010 рр. засвідчив перенесення акцентів у дослідженнях психологів з вивчення окремих функціональних проблем процесу навчання (1950 – перша половина 1980-х років) на дослідження окремої особистості, її обдарованості, але поза контекстом навчальної діяльності.

Ключові слова: психологічна служба системи освіти України, особистісно орієнтована освіта, практична психологія, шкільний психолог, диференціація й індивідуалізація освітнього процесу.

**THE ROLE OF THE PSYCHOLOGICAL SERVICE OF
EDUCATION IN INDIVIDUALIZATION OF THE
EDUCATIONAL PROCESS IN UKRAINE (1991-2010)**

Abstract. In the article, in retrospect, the development of the activity of the psychological service of the educational system of independent Ukraine is highlighted in the context of the implementation of the personality-oriented educational paradigm. As a result of the study, it was established that the proclamation of a person-centered educational policy in the country was implemented in the form of such initiatives as the creation of a psychological service in the school, and later in all educational institutions, as well as in increasing attention to the psychological and pedagogical training of future teachers and the retraining of practicing teachers and educators. The most significant achievement was the organization of the activity of an independent national institution - the Psychological Service of the educational system of Ukraine (1998). The activities of its employees in subsequent years contributed to the realization of an individualized, person-centered approach to students of all ages by means and technologies of practical psychology. The contribution of V. Panka to the development of the service and the development of the theoretical and methodological foundations of its activities are defined.

Analysis of the Ukrainian scientific and psychological literature for the period of 2000-2010 years showed a shift in emphasis in psychology research from the study of individual functional problems of the learning process (1950 - the first half of the 1980s) to the study of an individual personality, its talent and self-development, but outside the context of learning activities.

Keywords: psychological service of the education system of Ukraine, personality-oriented education, practical psychology, school psychologist, differentiation and individualization of the educational process.

Постановка проблеми. Реалізація в сучасному освітньому просторі України «особистісної педагогіки» (В. Кремень) є

відповіддю на нагальну потребу формувати громадянина – творчу особистість, здатну до інноваційної діяльності в українському суспільстві XXI ст., що, як і в більшості країн світу, визначається як «суспільство знань». Основу особистісної педагогіки становить особистісно орієнтовані освіта, виховання, соціалізація, які на практиці втілюються засобами максимально можливої, різноаспектної диференціації й індивідуалізації освітнього процесу. Зауважимо, що в Україні одним з перших почав розробляти і впроваджувати особистісно орієнтований підхід до учнів середньої школи видатний педагог О.Сухомлинський, який ще в 1960-х роках у межах знаннєвої парадигми радянської освіти зміг обґрунтувати вітальну необхідність переходу освіти до широкої індивідуалізації навчання і виховання.

Однак, лише з узasadненням парадигми особистісно орієнтованої освіти, що пов'язуємо з прийняттям владою людино- й національно центрованих законодавчих документів (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI ст.»), 1993 р., оновлена редакція Закону України «Про освіту», 1996 р., Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., 2002 р.), з демократизацією життя у незалежній Україні, а також з активізацією прогресивних педагогічних ініціатив активно розгорнулися процеси всебічної диференціації й індивідуалізації освітньої галузі.

Сутнісні ознаки особистісно орієнтованого навчання охоплюють «гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників освітнього процесу, діагностично-стимулюючий спосіб організації пізнання; проектування вчителем (а згодом й учнями) індивідуальних досягнень в усіх видах пізнавальної діяльності, сенситивної їхньому віку; якомога повніше врахування у доборі змісту, в методиках, стимулах навчання та системі оцінювання діапазону особистісних потреб» [25, с. 627]. Зазначені академіком О.Савченко чинники нерозривно пов'язані із якнайширшим використанням здобутків психології у галузі вивчення особистості, з упровадженням результатів педагогічної вікової, соціальної психології у шкільну практику.

Тривалий час досліджуючи у ретроспективному вимірі проблему індивідуалізації навчання і виховання як педагогічний

феномен в освіті України у ХХ – на початку ХХІ ст., дійшли висновку, що він зародився у процесі розвитку педагогічної психології і саме її надбання поступово, з накопиченням експериментально підтверджених відомостей про специфіку набуття дитиною-людиною знань й умінь, про природні схильності й темперамент тощо, визначали засади впровадження в освітній процес особистісно орієнтованих форм і методів навчання [2].

Особливою формою практичного комплексного використання в українській освіті психологічних знань про особистість стала офіційно започаткована у 1991 р. психологічна служба системи освіти [7]. Водночас, її прообразом вважаємо вперше організовані в нашій країні ще у 1920-х роках у містах Київ, Харків, Одеса, Дніпропетровськ 4 лікарсько-педагогічні консультації [3], які забезпечували психологічну експертизу й діагностику дітей та учнів, психолого-педагогічне консультування дітей та їхніх батьків, істотно сприяючи запровадженню диференційованого підходу до шкільного навчання, частково – здійсненню профорієнтаційної роботи серед старшокласників. Однак після зруйнування у першій половині 1930-х років української наукової психологічної школи (у першу чергу – харківської), довгі роки окремої самостійної практико орієнтованої психологічної інституції, окрім психолого-медико-педагогічних комісій при районних відділах освіти, в Україні не було.

Отже, *мета* статті – ретроспективне висвітлення розгортання діяльності психологічної служби системи освіти України (далі – ПССО) у контексті реалізації особистісно орієнтованої освіти. Основними *методами дослідження* є конструктивно-генетичний метод, на основі якого здійснюється вивчення проблеми для встановлення тенденцій у розвитку і функціонуванні ПССО, проблемно-хронологічний, що забезпечує виокремлення вузлових питань, герменевтичний підхід до тлумачення досліджуваних текстів, що передбачає їх смисловий аналіз для формулювання вірогідних висновків.

Аналіз актуальних досліджень. У ретроспективному вимірі зазначена у назві статті проблема розглядається вперше. Важливі теоретичні і фактографічні дані узято з праць В.Панка, А.Гобод, О.Киричука, А.Обухівської, В.Рибалка, І.Цушка, І.Ткачук.

Виклад основного тексту. Відлік діяльності в Україні ПССО тісно пов'язаний із набуттям 1991 р. чинності наказу міністра освіти України П.Таланчука «Про розвиток практичної психології в системі освіти» та з організацією того ж року у складі Науково-дослідного інституту психології (нині – Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України) нового підрозділу – Науково-методичного центру практичної психології, у складі якого з поміж інших був і центр психологічної служби в системі освіти України [7, с. 6]. Варто наголосити важливу роль відомого вченого, тодішнього директора Інституту академіка О. Киричука, котрий всіляко сприяв розширенню проблемного поля української психології.

Таким чином, було здійснено важливий крок у реалізації ідей про масштабну індивідуалізацію та диференціацію насамперед у сфері шкільної освіти, адже головним завданням психологічної служби визнавалося «підвищення рівня навчально-виховного процесу в закладах освіти», завдяки створенню в них «умови для самовиховання і саморозвитку кожного учня» [7, с.7], якнайширше упровадження психологічних знань у шкільну практику.

Реперною точкою у розширенні й інституціоналізації роботи психологічної служби в Україні вважаємо прийняття у 1993 р. Положення про психологічну службу в системі освіти [20], яке у подальшому неодноразово зазнавало редагування у зв'язку із змінами у законодавстві й практичних потребах. У той час основними завданнями ПССО України було визнано «сприяння повноцінному розвитку особистості вихованців, учнів, студентів на кожному віковому етапі, створення умов для формування у них мотивації до самовиховання і саморозвитку; забезпечення індивідуального підходу до кожного учасника навчально-виховного процесу на основі його психолого-педагогічного вивчення; профілактика і корекція відхилень в інтелектуальному і психофізичному розвитку вихованців, учнів, студентів» [20]. Виконання завдань покладалося на шкільних психологів (чи практичних психологів).

І донині найбільша кількість практичних психологів працює саме у загальноосвітніх закладах освіти, що об'єктивно пояснюється виникненням більшості психологічних проблем у

дітей у ході вторинної соціалізації [26]. У діяльності, як регламентується Положенням, шкільні психологи послуговуються такими формами роботи як читання лекцій, проведення групових тренінгів і занять, індивідуальні консультації для учнів, учителів, батьків, тестування й анкетування всіх учасників навчально-виховного процесу тощо. Вони покликані також вивчати індивідуально-психологічні особливості школярів з врахуванням вікових, статевих та національних відмінностей, розглядати питання міжособистісних взаємин учнів. Важливим завданням є й вивчення особливостей пізнавальних процесів особистості, надання методичної допомоги вчителям для проведення психолого-педагогічної діагностики. Таким чином, на практичного психолога покладається доволі складних дослідницьких функцій, виконання яких і забезпечує індивідуалізацію навчання, виховання, соціалізації.

Забігаючи наперед, зауважимо, що питання оновлення і вдосконалення діяльності ПССО, її регулятивної бази і нині є вагомими для сучасного реформування в Україні освітньої галузі. У лютому 2018 р. Міністерство освіти та науки України винесло на громадське обговорення проект Положення про психологічну службу системи освіти України, де зазначалося, що мета діяльності цієї служби полягає у сприянні «створенню умов для соціального та інтелектуального розвитку здобувачів освіти, охорони психічного здоров'я і надання психологічної допомоги (психологічної підтримки) всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей та завдань системи освіти» [22]. Вже у 22 травня цього ж року наказом № 509 МОН України оновлене «Положення про психологічну службу системи освіти України» набуло чинності. У ньому визначено такі обов'язки практичного психолога: психологічне забезпечення освітнього процесу, супровід здобувачів освіти, а також проведення просвітницької роботи щодо формування психологічної культури, в тому числі, консультування батьків, педпрацівників. Новим, порівняно з попередніми редакціями, у Положенні стало завдання «формувати психологічну готовність учасників освітнього процесу взаємодіяти з дітьми з особливими освітніми потребами», що корелюється з проголошеною орієнтацією на забезпечення інклюзивної освіти.

Також практичний психолог має займатися профілактикою злочинності, алкоголізму, наркоманії, інших залежностей і шкідливих звичок серед учасників освітнього процесу.

Повертаючись у час до прикінця 1990-х років, з'ясуємо, які ж основні завдання практичного психолога в школі мала охоплювати його робота. Згідно з Положенням [20], до них відносилися: діагностика або обстеження окремих дітей чи груп; корекція відхилень у психофізичному та інтелектуальному розвитку і поведінці учнів, схильності до залежностей та правопорушень, подолання різних форм девіантної поведінки; реабілітація, тобто надання психолого-педагогічної допомоги вихованцям, учням, які перебувають у кризовій ситуації; профілактика або своєчасне попередження відхилень у психофізичному розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунках, запобігання конфліктним ситуаціям у навчально-виховному процесі; прогностика або розроблення і застосування моделей поведінки групи та особистості у різних умовах, проектування змісту і напрямів індивідуального розвитку учнів і складання на цій основі життєвих планів. Очевидно, що один шкільний психолог як штатний працівник навряд чи міг забезпечити виконання повного комплексу згаданих у положенні видів роботи. Про це вже на початку розгортання діяльності шкільної психологічної служби в країні писав відомий психолог Ю. Гільбух, один з фундаторів сучасної психодіагностики в Україні [1], наголошуючи на необхідності підвищення якості психологічних знань самих учителів. Якщо порівняти тексти Положень 1999 р. і 2018 р., то з'ясується, що навантаження на психологів не зменшилося.

Важливо наголосити, що лише з 1999 р. було започатковано підготовку фахівців нової спеціальності – «практичний психолог» і вперше у СНД було опубліковано (2006) підручник «Основи практичної психології» [12]. За даними професора В. Панка, якщо у 1994 р. в освітніх закладах працювало 2852 практичних психологи (але лише 6,5% з них мали базову вищу психологічну освіту, а решта – річні курси перепідготовки), то наступного року їхня кількість зросла на 1799 осіб, а на кінець 2003-2004 навчального року чисельність психологічної служби України становила 9317 осіб [18, с. 9].

Уважаємо, що ретроспективне висвітлення діяльності ПССО України у контексті реалізації особистісно орієнтованої освіти потребує розкриття внеску її теперішнього керівника, який обіймає посаду з 2000 р., доктора психологічних наук (2011), професора Віталія Панка. У повному сенсі слова він стояв біля витоків, адже брав безпосередню участь у фундації прототипу служби в межах Науково-дослідного інституту психології (1991), у розробленні Концепції національної соціально-педагогічної служби (1994) [15], у створенні (1998) в країні самостійної організації – Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи² як наукової установи в системі Академії педагогічних наук України [18, с. 9], а головне – у визначенні на етапі запровадження служби напрямів її діяльності та функцій, у тривалому розробленні й вдосконаленні теоретико-методичного забезпечення діяльності працівників служби, стандартів їхньої роботи і нормативно-правової бази.

У 1992 р., ще як науковий співробітник НДІ психології, В.Панок у виступі на конференції Інституту констатував, що усвідомлення необхідності застосування психологічних знань у навчально-виховному процесі почалося «знизу», тобто самими педагогами, і акцентував на тому, що визнані на той час ключовими завданнями шкільної освіти диференціація навчання, підвищення його якості, забезпечення розвитку здібностей і талантів дітей без психологів і психології виконати не можливо, так само, як і розв'язувати проблеми профорієнтації і профдобору, важковиховуваності, створення якісно нових підручників, прогнозування особливостей психічного розвитку дітей [14, с. 17].

Згодом, обґрунтовуючи у докторській дисертації теоретико-методологічні засади розвитку практичної психології в Україні, вчений визначив 1991-2004 роки другим організаційним періодом в історії її розвитку (перший він пов'язав з 1920-1930 роками), а з 2004 р. і дотепер, на його думку, відбувається період стабільного розвитку психологічної служби [17, с.11].

У ході масштабного експериментального дослідження ефективності роботи ПССО у перші десятиліття незалежності нашої держави В.Панок з'ясував, що з 1991 р. по 2010 р. служба

² Для усунення довгих повторів назви далі вживатимемо поняття «Центр».

стала «органічною частиною освітньої галузі і ефективно впливає на її функціонування» [17, с. 18-19]. За його даними, опитування вчителів показало, що 91,8 % з них вважає ПССО корисною, 89,57 % вчителів оцінюють роль психолога в школі як важливу. Щодо оцінки роботи психолога учнями, то 92,93 % визнали її позитивною і корисною [17, с. 17-19].

Узагальнюючи набутий українською ПССО досвід, враховуючи запити життя і суспільства, у 2013 р. професор В.Панок так визначив її основні завдання: «підвищення ефективності навчально-виховного процесу на основі:

- залучення новітніх досягнень психологічної науки;
- захисті психічного здоров'я та особистісного суверенітету всіх учасників навчально-виховного процесу;
- сприяння повноцінному особистісному й інтелектуальному розвитку дітей на кожному віковому етапі;
- створення психологічних і соціально-педагогічних умов для формування у вихованців мотивації до самовиховання і саморозвитку;
- забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини на основі її психолого-педагогічного вивчення;
- профілактика і корекція відхилень в інтелектуальному і особистісному розвитку учнів, студентів, вихованців» [11, с. 11].

У 2002 р. до компетенції Центру увійшло й здійснення науково-методичного забезпечення діяльності Центральної психолого-медико-педагогічної консультації, республіканської (Автономна Республіка Крим), обласних, Київської та Севастопольської міських, районних (міських) психолого-медико-педагогічних консультацій, координація їх роботи, забезпечення дотримання державних вимог до її змісту, форм і методів роботи консультантів [21]. Але це предмет окремої статті.

Центр ПССО з початку нового тисячоліття займається розробленням і практичною апробацією інноваційних моделей організації та методичного забезпечення діяльності психологічної служби,

Для ілюстрації діяльності науковців Центру у розглядуваний проміжок історичного часу у галузі індивідуалізації навчання школярів наведемо результати дослідження співробітника Центру І.

Ткачук. Досліджуючи упродовж трьох років питання підготовки старшокласників до професійного самовизначення у роботі практичного психолога, вона з'ясувала, що професійне самовизначення слід тлумачити не як акт вибору професії, а як тривалий процес розвитку особистості, що передбачає внутрішню активність людини у формуванні перспективи особистісного професійного становлення, проектуванні стратегії руху до професії, тобто передбачає наявність суб'єктності особистості [27, с. 103]. Автор аргументувала думку, що практичний психолог, готуючи старшокласників до професійного самовизначення, має виховувати в учнів ставлення до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, формувати усвідомлення своєї індивідуальної неповторності, відповідальності та впевненості у досягненні майбутнього професійного успіху. Запорукою цього є сприяння активізації процесів самопізнання, самооцінки та актуалізація у молоді потреби у самовдосконаленні. У ході дослідження І. Ткачук встановила, що присутньо важливим є формування в учнів системи знань про зміст та структуру світу професій, сучасні вимоги соціального середовища до фахівців на ринку праці та специфіку профільного навчання як першого кроку до оволодіння обраною професією (8-9 класи), стратегію і тактику реалізації визначених напрямів власного кар'єрного зростання у майбутньому; ознайомлення учнів із способами і прийомами прийняття обґрунтованих рішень про вибір майбутнього профілю навчання (8-9 класи) майбутньої професії, вправлення у пошуку необхідної інформації для розроблення (чи вдосконалення) індивідуальної освітньої траєкторії та стратегії професійного зростання у майбутньому [27, с.111-112].

І. Ткачук також висувала, що ефективним засобом, котрий забезпечує вирішення широкого кола завдань, пов'язаних з самовизначенням старшокласників у освітньому та професійному просторі, вибудовуванням разом з учнем його індивідуальної освітньої та професійної траєкторії, є введення в освітній процес курсу профорієнтаційного спрямування, зміст якого має «служувати системотвірною основою для реалізації сукупності організаційно-педагогічних умов спільної діяльності суб'єктів профорієнтаційної роботи у середній загальноосвітній школі» [27, с. 112].

Як доводить професор В.Панок, головною метою діяльності ПССО у нашій країні стало забезпечення психологічного і особистісного розвитку учнів. Діяльність служби створює психолого-педагогічні умови, які забезпечують духовний розвиток кожної дитини, її душевний комфорт, який є основою психологічного здоров'я. Аналізуючи діяльність ПССО за 20-річний період, у 2017 р. вчений обґрунтував висновок, що «сьогодні ПССО є одним з найбільш вагомих внесків психологів у реформування освітньої галузі» [19, с.106].

Висновок. Гуманізація діяльності системи освіти в незалежній Україні виявилася не лише у проголошенні людиноцентрованої парадигми, а й в реалізації таких починань, як створення психологічної служби у школі, а згодом – у всіх закладах освіти, а також у посиленні уваги до психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів і перепідготовки практикуючих педагогів і вихователів. А найважливіше – у започаткуванні діяльності самостійної інституції – Психологічної служби системи освіти країни, покликаної втілювати у життя індивідуалізований, особистісно орієнтований підхід до учня-студента засобами, технологіями практичної психології.

Водночас відмітимо, що аналіз української науково-психологічної літератури за період 2000-2010 рр. засвідчив перенесення акцентів у дослідженнях психологів з вивчення окремих функціональних проблем процесу навчання (1950 – перша половина 1980-х років) на дослідження окремої особистості, її обдарованості, саморозвитку, але поза контекстом навчальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гильбух Ю.З. Учитель и психологическая служба школы. К., 1993. 142 с.
2. Дічек Н.П. Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу. Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.): монографія [Сухомлинська О. В., Дічек Н. П.,

Березівська Л. Д., Гупан Н. М. та ін.]; НАПН України, Ін-т педагогіки. К. 2013. С. 32-73.

3. Дічек Н.П. Лікарсько-педагогічні кабінети як провідники ідей реформування педагогічного процесу в Україні (20-ті роки ХХ ст.). Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія [за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огневю'ка]. К. 2013. С. 429-454.

4. Жукова А., Мальцева В. Організація психологічного супроводу. URL: <http://ru/osvita.ua/school/method/psychology/988/>

5. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України [Упоряд. В.Г. Панок, І.І. Цушко, А.Г. Обухівська]. К. 2008. 256 с.

6. Закон України про освіту. [Електронний ресурс]. URL: zakon3.rada.gov.ua/iaws/show/1060-12

7. Киричук О.В. Стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні. *Психологія: Науково-методичний збірник* [Редкол.: О.В.Киричук (відп. ред.) та ін.]. К. 1993. Вип.40. С.3-15.

8. Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії. *Психологія: Респ. науково-методичний збірник* [Редкол.: О.В.Киричук (відп. ред.) та ін.]. К. 1991. Вип.37. С.3-12.

9. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору: монографія. К. 2009. 412 с.

10. Науково-методичні засади діяльності психологічної служби [За ред. В.Г. Панка, І.І. Цушка. Навчально-методичний посібник у 2 т.]. К., 2005. 245 с.

11. Організація та науково-методичне забезпечення діяльності психологічної служби і ПМПК [За наук. ред. В.Г. Панка та І.І. Цушка]. Електрон. дані. Київ. 2013. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM), 12 см.

12. Основи практичної психології: Підручник для студентів ВЗО. Вид. 3 [Керівник авт. кол-ву В.Г. Панок]. К. 2006. 536 с.

13. Основні напрями роботи психологічної служби. URL: http://www.subject.com.ua/psychology/pedagog_psychology/60.html

14. Панок В.Г. Ситуація і перспективи розвитку практичної психології в Україні. Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості: матер. звітної наукової сесії Інституту психології АПН України, 22-24 лютого 1993р. Т. II. К.,

1993. С. 14-21.

15. Панок В.Г. Концепція національної соціально-педагогічної служби. *Педагогіка і психологія. Вісник АПН України*. 1994. № 2-3. С.17-27.

16. Панок В.Г. *Практична психологія. Теоретико-методологічні засади*: монографія. Чернівці, 2010. 486 с.

17. Панок В.Г. Теоретико-методологічні засади розвитку практичної психології в Україні. Автореф. дис. ... д-ра псих. наук. К., 2011. 28 с.

18. Панок В.Г. Чверть віку на варті психологічного здоров'я. *Освіта*. 2016. № 11-12 (5706-5707). С.9.

19. Панок В. Прикладна психологія у педагогічній практиці України. *Психологія і суспільство*. 2017. № 4. С.100-106.

20. Положення про психологічну службу системи освіти України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0922-99>

21. Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації. URL: [:http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0931-04](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0931-04)

22. Положення про психологічну службу у системі освіти України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18>

23. Рибалка В.В. Особистісний, рефлексивно-ціннісно-креативний підхід до розвитку психологічної культури учнівської молоді в умовах неперервної професійної освіти. Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти [навч.-метод. посібник за ред. В.В.Рибалки]. К., 2005. С.30-42.

24. Розвиток психологічної служби та психолого-медико-педагогічних консультацій системи освіти України (підсумки роботи за 2005/08 рр.) [Н.В. Лунченко, А.Г. Обухівська. В.Д. Острова, П.Г. Панок та ін.]. К. 2008. 118 с.

25. Савченко О.Я. Особистісно орієнтоване навчання. Енциклопедія освіти [Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень]. К. 2008. С. 626-627.

26. Сайт ПССО України. URL: <http://www.psyua.com.ua/index.php?page=service&lang=ua>

27. Ткачук І.І. Підготовка старшокласників до професійного

самовизначення у роботі практичного психолога. Організація та науково-методичне забезпечення діяльності психологічної служби і ПМПК [за наук. ред. В.Г. Панка та І.І. Цушка]. Електрон. ресурс. Київ, 2013. С.101-112. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM), 12 см.

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ВЧИТЕЛІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД І ВІТЧИЗНЯНІ РЕАЛІЇ

Михайло Нагорняк

доктор політичних наук, професор,
директор Інституту післядипломної освіти
та довузівської підготовки ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)
e-mail: nagornyakmm@gmail.com

Анотація. У статті аналізується досвід післядипломної освіти педагогічних кадрів у зарубіжних країнах та шляхи його адаптації до українських реалій.

Ключові слова: інноваційний розвиток освіти, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, система післядипломної педагогічної освіти, фахове вдосконалення педагогів, професійна компетентність.

Mikhailo Nagornyak

FOLLOW-UP EDUCATION OF TEACHERS: EXTERNAL EXPERIENCE AND DOMESTIC REALITIES

Abstract. The article analyzes the experience of postgraduate education of teaching staff in foreign countries and ways of its adaptation to Ukrainian realities.

Key words: innovative development of education, professional development of pedagogical staff, system of postgraduate pedagogical education, professional improvement of teachers, professional competence.

Реалізація Україною Угоди про асоціацію вимагає посилення взаємозв'язку і взаємодії між національними системами післядипломної освіти, яка повина оперативно реагувати на

виклики третього тисячоліття. Адже розвиток нанотехнологій ламає наші традиційні уявлення про професійну діяльність, а відповідно і про післядипломну освіту, яку розглядають як складову системи безперервної освіти. По суті за тими завданням, які покликана вона вирішувати, на мій погляд, її слід визначити як галузь освітньо-професійної діяльності, яка пов'язана з виробництвом знань.

А оскільки дана галузь пов'язана з інтелектуальною, науковою працею то саме її слід вважати «економікою знань», що направлена на формування людського капіталу. Не виключаю, що такий підхід може видатися дискусійним, адже сам термін «економіка знань» був вперше введений в науковий обіг австроамериканським вченим Фріцем Махлупом у 1962 р. і використовувався в застосуванні до одного з секторів економіки [7].

Проте безапелляційним є те, що економіка XXI ст. функціонує і розвивається лише завдяки науковим знанням, а однією із умов є наявність фахівців, що володіють останніми досягненнями науково-технічного прогресу і практичними навичками, які постійно оновлюються і розвиваються. Все це і дає нам підставу вживання даного терміну для характеристики системи післядипломної освіти. Такий підхід вимагає вироблення цілісної концепції освітньої політики щодо розвитку системи безперервної освіти в цілому і педагогічних кадрів зокрема. Адже вони безпосередньо беруть участь в його формуванні і що саме головне, несуть відповідальність за майбутнє української нації і її роль в збереженні й подальшому розвитку людської цивілізації.

Виконання такої високої місії вимагає від післядипломної освіти забезпечення духовної, моральної складової професіоналізму вчительських кадрів. Оскільки саме цей компонент має вагоме значення для збереження цілісності й стабільності людської особистості в період динамічних суспільних змін і криз. За визначенням Б.Л.Вульфсона, післядипломна освіта передбачає організоване і систематичне навчання дипломованих працівників з метою усунути розрив між первісно отриманою ними професійною підготовкою та новими вимогами, що пред'являються розвитком економіки, науки, культури і соціальної сфери [2, с. 86].

Саме добре підготовлені фахівці, на думку відомого

американського фахівця у галузі управління С.Н.Паркінсона, є «одним з найцінніших надбань більшості організацій», а тому освітня політика має, окрім організації їх підготовки, перепередбачити майбутні потреби в них [6, с. 122, 167].

Питання підготовки та підвищення кваліфікації вчителів у сучасних умовах знайшло своє відображення у таких важливих документах міжнародних організацій: ОЕСР/ЮНЕСКО «Учителі для шкіл майбутнього: аналіз всесвітніх показників у галузі освіти 2001 р.» (Teachers for Tomorrow's Schools: analysis of the World Education Indicators. 2001 Edition); Доповідь Світового банку «Навчання впродовж життя в умовах нової економіки» (Life long Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries); Доповідь ОЕСР «Залучення, розвиток і збереження ефективних вчителів» (Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers), підготовлену за результатами міжнародного дослідження.

У названих документах зроблено огляд стратегічних підходів і компенсаційних заходів, які приймаються урядами різних країн з метою залучення до роботи з дітьми кваліфікованих учителів, стимулюючи різними засобами їхній професійний саморозвиток. При цьому особливий акцент зроблений на порівнянні вимог до нинішнього й майбутніх поколінь учителів з огляду на їх професійну компетентність; урахування змін щодо ролі вчителя в освітньому процесі при переході до сучасного інформаційного суспільства. Крім того, названі документи містять рекомендації щодо створення умов для підвищення професійного рівня й соціального статусу шкільних учителів та ін.

Не дивлячись на рекомендаційний характер названих міжнародних документів вони мають значний вплив на освітню політику, педагогічний світогляд і розробку основних нормативно-правових актів, які мають значення для розвитку систем післядипломної педагогічної освіти в багатьох країнах світу, зокрема й в Україні. Ст 47 Закону України «Про освіту» визначає післядипломну освіту як «спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її знань, умінь і навичок на основі здобутої раніше вищої освіти (спеціальності) або професійно-технічної освіти (професії)».

Іншими словами, головна мета післядипломної освіти – це забезпечення безперервності освітнього процесу або, використовуючи популярний сьогодні термін, створення умов для втілення концепції «lifelong learning». Післядипломна освіта сьогодні відповідно до чинного законодавства охоплює:

- перепідготовку з присвоєнням відповідної кваліфікації за акредитованими напрямами і спеціальностями згідно з вимогами Державних стандартів вищої освіти;

- здобуття другої вищої освіти з присвоєнням відповідної кваліфікації за акредитованими напрямами і спеціальностями відповідно до вимог Державних стандартів вищої освіти;

- підвищення кваліфікації безробітних, фахівців галузей економіки та науково-педагогічних працівників за середньостроковими програмами;

- підвищення кваліфікації, спеціалізації та стажування за короткостроковими програмами у формі семінарів і тренінгів.

Якщо проаналізувати обсяги освітніх послуг, що надаються підрозділами післядипломної освіти у закладах вищої освіти України, то слід визнати, що у структурі цих послуг переважає саме надання другої вищої освіти на основі першої спеціалізації. Тоді як на заході вагоме місце посідає професійна компетентність педагогів, а провідними напрямами у багатьох країнах світу – підготовка вчителів до освітніх реформ; консолідація організаційних структур у сфері підвищення кваліфікації та реалізації національних систем післядипломної освіти; підвищення якості фахового удосконалення та підготовки вчителів; стимулювання педагогічної майстерності; зосередження уваги на спільних діях у сфері підвищення кваліфікації вчителів. Все це робить нагальним вивчення зарубіжного досвіду, врахування якого дасть можливість забезпечити інтеграцію науки і педагогічної освіти. Тому нашою метою є вивчення зарубіжного досвіду підвищення кваліфікації вчителів як однієї із важливих ланок післядипломної освіти [2].

Відповідно до Закону України «Про освіту» вчитель має право на «вільний вибір освітніх програм, форм навчання, закладів освіти, установ і організацій, інших суб'єктів освітньої діяльності, що здійснюють підвищення кваліфікації і перепідготовку педагогічних

працівників». Через це розглянемо досвід тих країн, на які найчастіше орієнтується Україна. В зв'язку з реалізацією Концепції «Нова українська школа» найчастіше говорять про досвід Фінляндії.

В цій північноєвропейській державі підвищення кваліфікації педагогічних працівників організовується безпосередньо навчальними закладами, Національною радою з питань освіти (The National Board of Education), Національним центром професійного розвитку в галузі освіти (The National Centre for Professional Development in Education), відділами освіти вчителів та іншими факультетами вищих навчальних закладів за кредитною системою навчання. Підвищення кваліфікації відбувається в різних формах, зокрема використовують адресне, каскадне, спільне (кооперативне) навчання та навчання на власних прикладах [12, с. 126].

При цьому підвищення кваліфікації є частиною їх педагогічного навантаження і становить 2-3 дні кожного місяця. У разі його невиконання керівник навчального закладу має право зняти частину заробітної плати з учителя за ці дні. Основна мета підвищення кваліфікації впровадження нових педагогічних ідей в школах, а тому вчителі відвідуючи школи іншого типу й впродовж тижня спостерігають за організацією навчального процесу або вивчають певні аспекти (включення у загальні приклади, приховане лідерство, спостереження за викладанням, підтримка учнів з особливими потребами, учнів з національних меншин). Під час такого навчання вчителі ведуть щоденники, записують нові ідеї, які після повернення доповідають на зустрічі педагогів школи.

В країні також впроваджується модель професійного розвитку вчителів, яка передбачає тісний взаємозв'язок між вищими та загальноосвітніми навчальними закладами. Основна концепція даної моделі полягає в тому, що шкільні вчителі на основі власного щоденного професійного досвіду «тренують» викладачів ЗВО. Своєю чергою викладачі ЗВО розповідають вчителям про останні дослідження у напрямі різноманітних аспектів вивчення та методології освіти на основі власного досвіду. Крім цього, передбачаються спільні щорічні семінари та педагогічні дні [10, с. 142-143].

Дещо відмінною є система підвищення кваліфікації

педагогічних працівників у Франції. Вона є більш близькою до вітчизняної, оскільки забезпечується різноманітними установами післядипломної освіти, університетськими інститутами і регіональними центрами освіти. Її метою є допомогти вчителям відновити їх професійні знання і, разом з тим, переорієнтувати їх відповідно до реальних проблем школи і суспільства.

Якщо говорити про особливості системи підвищення кваліфікації Франції, то насамперед варто вказати на особисту зорієнтованість професійного розвитку вчителя. Лише в окремих випадках, коли виникає потреба в одночасній перепідготовці вчителів за одним фахом (це відбувається після значних змін навчальних програм), Міністерство національної освіти, досліджень і технологій змушене вдаватися до масових заходів, які наближаються за формою до підвищення кваліфікації в Україні [4].

Щодо програми курсів підвищення кваліфікації у Франції, то вона поєднує в собі цикл загальноосвітніх, спеціально-предметних і теоретичних дисциплін психолого-педагогічного компонента та використання набутих знань на практиці у шкільному середовищі. Вчителям пропонують широкий вибір курсів із педагогіки, психології та методики [9, с. 13]. У процесі підготовки використовують методи демонстрації педагогічних відеофільмів, моделювання, мікрОВикладання, «міні-курси», рольові ігри, презентації проектів, телекомунікаційні та інформаційні технології тощо.

Тривалість усіх періодів підвищення кваліфікації у Франції за кошти бюджету чи підприємства з початку активного професійного життя до моменту виходу на пенсію має скласти один рік (або 1200 годин, якщо підвищення кваліфікації відбувається без відриву від виконання виробничих чи службових обов'язків) [1].

В основу підвищення кваліфікації у Великій Британії покладені дві моделі: курсова модель (course model) на базі вищих навчальних закладів та підвищення кваліфікації безпосередньо в школах (school based in-service education). Головною метою системи підвищення кваліфікації є ознайомлення вчителів із новинками теорії та практики педагогічної діяльності, прогресивними педагогічними технологіями, а також закріплення у них навичок самостійного набуття знань, необхідних для професійного розвитку

[1].

Підвищення кваліфікації відбувається за гнучкими навчальними планами і варіативними навчальними програмами в очному і заочному форматі з використанням виїзних форм. Підвищення кваліфікації безкоштовне, а на період навчання вчитель звільняється від занять у школі. В країні існує спеціальні ради з оцінки професіоналізму, введення процедури атестації. Дуже широко застосовуються вузькоспеціалізовані короткострокові курси, які носять насамперед профільний характер. При структуруванні змісту програм використовується технологічний підхід, відповідно до якого особлива увага приділяється не тільки прогнозуванню знань і умінь вчителів, а й на очікуванню змін у рівнях розвитку учнів, учителі яких пройдуть навчання за цими програмами. У навчальних планах більше 60% часу відводиться дискусіям, практикумам [1]. Серед форм підвищення кваліфікації: групові форми роботи; активні методи навчання: рольові ігри, драматизація, розв'язання педагогічних завдань, перегляд відеофрагментів зі шкільної практики та їх обговорення, тренінги; індивідуальна підготовка вчителів у межах школи; методичні семінари; конференції, «круглі столи»; дискусії; групова розробка навчальних планів, програм, дидактичних матеріалів; дні професійного розвитку, керівництво дослідницькою роботою вчителя [1].

Отже, на відміну від Франції, безперервна освіта вчителів у Великій Британії спрямована на формування індивідуальної стратегії і стилю викладання вчителів та створення умов для саморозвитку.

У США зміст підвищення кваліфікації визначається стандартами професійної педагогічної освіти за фахом і передбачає їх фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну й соціально-гуманітарну підготовку. Підвищення кваліфікації забезпечується різноманітними вищими навчальними закладами, які пропонують широкий перелік різних за часом програм підвищення кваліфікації, за очною і дистанційною формою навчання, деякі програми викладаються безпосередньо в навчальному закладі. Для підвищення кваліфікації вчителів впроваджується багато грантових

програм від уряду. Значна увага приділяється підготовці ефективного лідерства для шкільних систем. Оскільки сильні керівники шкіл дають потужний мультиплікативний ефект, значно покращуючи якість викладання і підвищують успішність учнів школи. Навчання за такою програмою здійснюють громадські організації серед яких – New Leaders for New Schools, яка є національною неприбутковою організацією, яка розробляє політику і практику ефективного лідерства для шкільних систем по всій країні [11].

Вчителі, які проходять навчання за цією програмою, навчають учителів у своїх школах, мають можливість отримувати винагороди за свою діяльність. 90% з них стають директорами шкіл. Загалом система підвищення кваліфікації в США дуже поширена, оскільки має під собою матеріальне підґрунтя: вчитель, який впродовж року проходив навчання за будь-якою формою, має можливість отримати надбавку до зарплати. Раз на п'ять років учителі США проходять обов'язкову сертифікацію для підтвердження учительської ліцензії. Система сертифікації вимагає постійного розвитку і вдосконалення свого фаху. Важливу роль у професійному розвитку вчителів відіграють колегіальні форми роботи, зокрема асоціації вчителів. Участь в асоціаціях дає можливість учителю на безкоштовні (чи зі знижкою) публікації у виданнях асоціації, підписки на професійний журнал та інформаційні бюлетені, доступ до цінних професійних видань. Це допомагає вчителям заявити про себе та свою роботу у наукових освітніх колах, бути в курсі останніх тенденцій розвитку у сфері їхньої діяльності, ознайомитися з працями кращих професіоналів.

Відмінною від США є система підвищення кваліфікації в Канаді. Вона є значною ширшою, так як включає в себе різноманітні навчальні заклади. Так, університети пропонують програми бакалавра, магістра, доктора освіти, програми сертифікації вчителів; департаменти освіти, які управляють розвитком національної політики в галузі освіти; шкільні ради і втілюють програми проведення днів обов'язкового та добровільного професійного розвитку; регіональні центри освіти аналізують сучасний стан педагогічної професії, визначають її переваги та недоліки. Крім того до підвищення кваліфікації

залучені волонтерські предметні асоціації вчителів; спілки вчителів та приватні постачальники послуг професійного розвитку, діяльність яких спрямована на організацію підвищення кваліфікації в школах [5, с. 227-230]. Фінансування професійного розвитку вчителів забезпечують Департаменти/міністерства освіти провінцій Канади. На шкільні ради покладається відповідальність за адекватне фінансування професійного розвитку вчителів на індивідуальному, шкільному та системному рівнях [5, с. 227-230]. Асоціації вчителів забезпечують доступність можливостей професійного розвитку, розробляють та поширюють програми підвищення кваліфікації вчителів, підтримку та ресурси створення програм професійного розвитку, започатковують комітети професійного розвитку педагогів. У кожній асоціації вчителів є підрозділ професійного розвитку, головне завдання якого – дослідження проблем підвищення кваліфікації вчителів, розвиток та розповсюдження практичних програм серед членів асоціації [1]. Відповідно до законодавства Канади кожна школа розробляє щорічний план професійного розвитку вчителів, який передбачає визначення цілей навчального закладу відповідно до національної та провінційної політики розвитку освіти, методів та механізмів здійснення контролю їх досягнення. На основі означеного плану та Стандарту якості викладання у Канаді (Teaching Quality Standard) кожен учитель розробляє план індивідуального професійного розвитку.

Цікавим для нас є досвід вдосконалення кваліфікації вчителів у наших сусідів в Республіці Польща. Враховуючи демографічну ситуацію, актуальним для освіти є вдосконалення професійної компетентності вчителів у галузі поширення культури та підготовки особистості до участі в реалізації викликів суспільства. З метою осучаснити професійне удосконалення педагогічних працівників, було введено нові функції: вчитель-опікун, стажист (ментор), який має вводити молодого вчителя у професію; лідера блокового (предметного) об'єднання спеціалістів, який повинен організовувати і керувати роботою об'єднання вчителів та надавати їм методичну допомогу; лідера об'єднання вихователів, який організовує та керує роботою вихованців та допомагає і координує виховну діяльність школи; лідера внутрішньошкільного

вдосконалення кваліфікації вчителів (ВВКВ), завдання якого – координація вдосконалення фахової майстерності, дослідження потреб, пов'язаних із професійним розвитком, та організація деяких форм удосконалення відповідно до пріоритетів школи.

У структурі підготовки вчителів важливим є забезпечення можливостей передачі «вгору» запитів і потреб розвитку (вдосконалення) окремих осіб, об'єднань і шкіл та спрямування «вниз» широких ініціатив у сфері розвитку освіти, а також відповідні реакції на виявлені потреби.

Фундаментом нового мислення у сучасній Польщі є об'єднання ерудиції та індивідуальності вчителя [3].

В цілому дослідниками виділяються такі сучасні тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи:

- тенденція консолідації і раціоналізації організаційних структур з метою розбудови національних систем післядипломної педагогічної освіти на наукових принципах теорії організації і управління;

- спрямованість на досягнення рівноваги інтересів усіх учасників, партнерів у сфері післядипломної педагогічної освіти, центральних органів управління освітою, регіональних органів управління освітою та органів освіти на місцевому рівні, шкільної адміністрації, вчителів;

- перерозподіл повноважень і відповідальності між різними рівнями керівництва; делегування вчителям більших повноважень у галузі післядипломної педагогічної освіти;

- посилення децентралізації фінансування післядипломної освіти педагогів; зростання прямого фінансування післядипломної педагогічної освіти з боку місцевої влади та школи. Частка фінансування з боку центральної, регіональної та місцевої влади в країнах Західної Європи в основному тотожна їх повноваженням і відповідальності за освіту;

- курс на вдосконалення законодавчо-правової бази післядипломної освіти педагогів в умовах постійного розширення кола її функцій і завдань (передача інформації, професійна адаптація, підвищення кваліфікації, особистий розвиток, здобуття нової кваліфікації, розвиток навчального плану, розвиток школи

тощо;

– розвиток післядипломної педагогічної освіти на базі школи, яка стимулює інноваційну діяльність вчителів і забезпечує їх вдосконалення без надмірних витрат на ресурси;

– активне використання дистанційного навчання для вдосконалення професійної компетентності вчителя на міжнародному (Європейська тематична мережа педагогічної освіти, Європейська шкільна мережа, Інститут співдружності націй тощо), національному (Громадська мережа в галузі освіти у Франції, Національна навчальна мережа у Великобританії, Шотландський віртуальний вчительський центр тощо) та індивідуальному (значна кількість приватних оригінальних програм мультимедіа) рівнях;

– партнерство як основа нової стратегії європейської освіти і підготовки педагогів тощо [3].

Враховуючи підходи розвинених європейських країн до безперервного навчання вчителів вважаємо перспективними для розвитку української післядипломної педагогічної освіти такі концептуально-організаційні моделі навчання: технологічна; рефлексивна; навчання на базі проєктів. Технологічна модель розрахована на розширення дидактичного інструментарію вчителя, надання йому допомоги в оволодінні новими педагогічними технологіями, педагогічними нововведеннями. У межах рефлексивних моделей навчання післядипломна освіта і підготовка педагогів будується як пошук нових пізнавальних орієнтирів, підвищення пізнавальних можливостей учителів на основі самоспрямованості. Моделі навчання на базі проєктів важливі для претендентів, що виявляють високий рівень спрямованості до дослідництва, аналізу, рефлексії і претендують на вищу посаду в школі, у місцевих органах освіти чи в закладах педагогічної освіти [1]. Підвищення кваліфікації вчителів спрямоване на інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь у професійному розвитку і розглядається як один із рівнів іншої форми – стажування. Цей рівень передбачає набуття практичних навичок у школі протягом відповідного періоду стажування. З огляду на різноплановість форм організації післядипломної педагогічної освіти, зокрема системи підвищення кваліфікації європейських країн, маємо можливість пошуку ефективних форм підвищення кваліфікації н учителів в

умовах розвитку післядипломної освіти України

Модернізація системи освіти України спрямовує увагу педагогічної громадськості на безперервне професійне самовдосконалення. Нова українська школа чекає на вчителя, здатного формувати в учнів навички самостійного наукового пізнання світу, самоосвіти і самореалізації особистості. Такий учитель повинен сам бути дослідником, визначати стратегію власного розвитку і саморозвитку, постійно, послідовно й безперервно вдосконалюватися. Проте не дивлячись на те, що існує соціальне замовлення на педагога-дослідника, педагога-експериментатора МОН України залишає поза увагою університетські центри, роблячи основний наголос на регіональні та обласні інститути післядипломної освіти, які здебільшого залишились на рівні старої системи «вдосконалення вчителів». Щодо інновацій, то викладачі інститутів післядипломної освіти не готові до того, щоб навчати вчителів практично застосовувати інновації на своїх уроках. Головна сутнісна невідповідність системи післядипломної освіти вимогам часу полягає в тому, що зберігається принцип патерналізму щодо вчителів. Існуюча система не сприяє розвитку творчого потенціалу вчителя, а відповідно він не здатен формувати самодостатніх та творчо активних випускників школи.

Потребує очевидних змін і вузько предметна спрямованість сучасної післядипломної освіти в Україні. Вкрай актуальною є потреба в андрагогах (педагогах для дорослих), здатних проектувати освітню діяльність дорослих, які навчаються, їхнє професійне зростання на основі рефлексивних механізмів аналізу і критичної реконструкції власного досвіду. В цьому контексті рефлексія, виступаючи однією з важливих категорій післядипломної освіти, слугує механізмом аналізу професійного досвіду, подолання проблем у діяльності.

Застосування рефлексивного методу досить чітко корелює з професійним розвитком особистості, а в процесі рефлексивних освітніх практик забезпечується реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії андрагога і дорослого, який навчається.

Інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір зумовили необхідність пошуку та

реалізації новітніх підходів до забезпечення якісно нового рівня професійної підготовки педагогічного персоналу на засадах збереження національних надбань та використання кращих зразків світового досвіду, про що наголошується у сучасних програмних документах України, зокрема Законі України «Про вищу освіту» (2014), «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи» (2016), Законі України «Про освіту» (2017).

Виконання цих завдань вимагає включення університетських структурних підрозділів післядипломної освіти в систему професійної підготовки вчителів. Сьогодні при Інституті післядипломної освіти і довузівської підготовки Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника працюють кафедри управління та бізнес-адміністрування, професійної освіти та інноваційних технологій, які активно впроваджують у навчальний процес сучасні підходи до навчання дорослих. Серед них: тьюторський супровід, проектна діяльність, гейміфікація. Викладачі кафедри професійної освіти та інноваційних технологій виступають у ролі тьюторів, консультантів, експертів, супервізорів, фасилітаторів, коучів, які безпосередньо, віч-на-віч, працюють з педагогами, які здобувають другу вищу освіту. Та, на жаль, на сьогодні такими формами роботи не охоплені вчителі шкіл області, оскільки вся система підвищення кваліфікації вчителів замикається на обласному інституті післядипломної освіти.

На сьогодні МОН України не визначило чітко місце і роль науково-педагогічних кафедр університетів в реформуванні системи освіти. Все це поглиблює розрив між університетською наукою та практикою і вимагає створення нової системи післядипломної освіти вчителя, яка враховувала би кращий зарубіжний досвід. Підвищення кваліфікації має забезпечувати особистісні потреби вчителя у професійному розвитку. Для цього необхідно розробити діагностичну модель професійного розвитку вчителя, на основі якої він міг би визначати рівень своїх професійних навичок та особисті потреби їхнього розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Василь Ковальчук Професійний розвиток учителів: зарубіжний досвід: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/485-profesijnij-rozvitok-uchiteliv-zarubizhnij-dosvid>
2. Вульфсон Б. Л. Последипломное образование в развитых странах. *Педагогіка*. 1993. № 3. С. 86–92.
3. Клясен Н. Післядипломна педагогічна освіта: Зарубіжний досвід та сучасна практика: <https://www.google.com/search?client=firefox-b&ei=5RWBXKGGKIaOtrgTEp5KADQ&q>
4. Корсак К. В., Гранюк Л. О. Франція: післядипломна освіта та її досягнення. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. № 1. С.28-31.
5. Муқан Н. Система неперервної професійної освіти педагогів Канади: інституції та їхня діяльність. *Вісник Львівського університету. Серія: педагогічна*. 2007. Вип. 22. С. 227-231.
6. Паркінсон С. Н. Бизнес – это люди. Рустомжи; пер. с англ. М.: МИРТ, 1995. 224 с.
7. Савельєв Є. Економіка знань в аспекті включення України в європейський освітній простір і досвід ТДЕУ. *Журнал європейської економіки*, 2006. Т. 5. № 3: http://www.library.tane.edu.ua/files/EVD/pub_univ/do_2006/Savelyev_econ_znan.htm.
8. Синенко С.І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. К., 2002. 188 арк.
9. Скрипчук Н. В. Формування професійної майстерності вчителя іноземної мови в системі післядипломної освіти України і Франції. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*. 2007. Вип. 1: <http://nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07snvouf.htm>
10. Asunta T. Developments in Teacher Education in Finland. In-service Education and Training. 137-146
11. Edge J. Cooperativedevelopment: Professionaldevelopmentthroughco-operationwithcolleagues. – Harlow: Longman, 1991. – P. 24-28
12. MariaAndritsou. La formation continue des professeurs de langues étrangères. *Le français dans le monde*. 2005. № 325.

**ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ
У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ТА В ЗМІСТІ ДІЯЛЬНОСТІ
РЕПРЕЗЕНТАНТОК ЖІНОЧОГО РУХУ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ
МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ**

Зіновія Нагачевська,

доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя
Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
e-mail: dzhus1@ukr.net

Анотація. Проаналізовано педагогічний континум творчої спадщини організаторів і активних учасниць жіночого руху Західної України 1920-х – 1930-х рр. Ацкцентовано на ролі у відстоюванні права українців на початкову, середню і вищу школи з рідною мовою навчання І.Блажкевич, О.Кисілевської, О.Левчанівської, К.Малицької, М.Рудницької. Схарактеризовано положення документів і матеріалів жіночих конгресів і з'їздів міжвоєнного періоду, дотичні до розвитку національної освіти в регіоні в умовах «бездержавного» функціонування західноукраїнського суспільства.

Ключові слова: жіночий рух, жінки-педагоги, творча спадщина, педагогічні ідеї, освіта, українська школа, рідна мова, навчання й виховання дітей і молоді.

Zinoviya Nagachevska

**THE PROBLEMS OF REFORMING UKRAINIAN SCHOOL IN
THE CREATIVE HERITAGE AND IN THE CONTENT OF THE
ACTIVITIES OF THE REPRESENTATIVES OF THE WOMEN'S
MOVEMENT OF THE WESTERN UKRAINE IN THE
INTERWAR PERIOD**

Abstract. The pedagogical continuum of the creative heritage of

the organizers and active participants of the women's movement of Western Ukraine of the 1920s-1930s is analyzed. The role of defending the right of Ukrainians to primary, secondary and higher schools with their native language of teaching I. Blazhkevich, O. Kisilevska, O. Levchanivska, K.Malytska, M.Rudnitska is highlighted. The provisions of the documents and materials of women's congresses and conferences of the interwar period, which are tangent to the development of the national education in the region in the conditions of "non-state" functioning of the Western Ukrainian society are described.

Key words: women's movement, women-teachers, creative heritage, pedagogical ideas, education, Ukrainian school, mother tongue, education and upbringing of children and youth.

Постановка проблеми. Утвердження нових засад освітньої політики і принципів освітньої діяльності, які відповідають потребам інноваційного соціально-економічного й культурного розвитку української держави та її європейського вибору, вимагають активної участі в реформуванні освіти на всіх її рівнях не лише державного, а й громадського чинників. У контексті зазначеного заслуговує на увагу культурно-освітня діяльність громадської організацій Західної України міжвоєнного періоду, зокрема, організаційно-практична праця у сфері освіти і просвіти жіночих організацій Східної Галичини, Буковини, Волині, Закарпаття, які в 1930-х рр. об'єднували понад 50 тисяч жінок-українок. Важливим джерелом педагогічно-просвітницьких ідей, актуальних і в сьогоденних освітніх реаліях України, є творча спадщина очільниць та активних учасниць жіночого руху регіону.

Культурно-освітній потенціал жіночого руху Західної України 1920-х – 1930-х рр. став предметом наукових і публіцистичних студій представниць закордонного українства держав Заходу вже у другій половині ХХ ст. (М.Богачевська-Хом'як, Л.Бурачинська, І.Книш, О.Охримович-Залізняк, І.Павликовська). На межі ХХ – ХХІ ст. до його аналізу звернулися українські історики О.Гнатчук, П.Дутчак, М.Дядюк, О.Кобельська, О. Маланчук-Рибак, Т.Раєвич, Б.Савчук. Педагогічний контекст проблеми знайшов відображення у наукових дослідженнях С.Івах, Г.Маслій, у результатах наукового пошуку автора статті. Визначні персоналії західноукраїнського

жіночого емансипаційного поступу представлені у філологічних і краєзнавчих працях Р.Горака, Т.Гундорової, В.Качкана, В.Пахомова, Ф.Погребенника, М.Якубовської та ін. Водночас значний пласт надбань теоретичних і практичних зусиль активних учасниць українського жіночого руху регіону міжвоєнної доби до сьогодні вивчені недостатньо.

Тому *метою дослідження* визначено аналіз педагогічних ідей творчої спадщини та організаційно-практичної діяльності його визначних репрезентанток, спрямованих на розбудову національного шкільництва на західноукраїнських землях в умовах чужих політичних режимів і важливих для реформування сучасної української освіти.

Виклад основного матеріалу. Творча спадщина й організаційно-практична діяльність очільниць жіночого руху Західної України є віддзеркаленням загальнополітичних і культурно-освітніх процесів, які розгорнулися на західноукраїнських землях у поставстроугорську добу. У межах новоутворених польської та румунської держав. Їх найхарактернішою ознакою стала дискримінація українського шкільництва, що виявилось передусім у його утраквізації чи повній денаціоналізації, а в межах Чехословаччини – деяка лібералізація у ставленні до освітньо-виховних інституцій української меншини. Через те стрижневою ідеєю громадської культурно-освітньої діяльності в Західній Україні міжвоєнного періоду загалом і в її східногалицькому етнічному масиві зокрема, були захист прав українського народу на повноцінну рідномовну освіту, боротьба за утвердження національної системи шкільництва. Як писав М.Євшан, проблема рідної школи та української мови як мови “викладової” стала в цей час найпекучішою дефініцією, тісно зв’язаною з життям українського суспільства [4, с. 38].

У перші після краху Австро-Угорської монархії місяці та в час національно-визвольних змагань за власну державність жінки-педагоги-члени повоєнних жіночих товариств (як «Жіночі громади» у Львові й Чернівцях, «Жіночий союз» в Ужгороді) активно включилися в пошуки шляхів реформування шкільної освіти, що склалася в західноукраїнському регіоні у попереднє століття, аби, за словами закарпатської народної вчительки

М.Божук, стерти старим режимом витиснуте клеймо безпорадності й рабського духу з кількох поколінь українців [3, с. 121].

Закликаючи до зміни чужої, непридатної, “невиносимої” шкільної системи, анонімна авторка статті «Замітки до реформи шкільництва» на сторінках львівського жіночого часопису «Наша мета» (1919) підкреслювала, що реформа школи не може обмежитися лише усуненням деяких “хиб і браків”. Вона повинна базуватися на перебудові “з основ”, і в її здійсненні жінка-вчителька повинна відігравати визначальну роль, оскільки “в останніх часах праця учительства майже вся була в її руках”. Переконана в тому, що кожний народ мусить творити свою “педагогію”, вона визначила початкові заходи жінок-українок у царині докорінного реформування народного шкільництва, серед них: 1) витіснити чужу атмосферу зі школи, наповнити її новим, українським духом; 2) переорієнтувати школу на нову мету: замість “виображення розуму” (як підґрунтя вищих студій), розвивати всі психічні й фізичні задатки дитини, опираючись на “знання душі малого чоловіка”, – лише організоване таким чином навчання “допровадить нарід до правди і свободи”; 3) втілювати в життя ідеї “апостолів” педагогіки, насамперед творців теорії вільного виховання, але сліпо їх не копіювати [12, с. 3].

З утвердженням на західноукраїнських землях нових чужодержавних режимів та посиленням їх антиукраїнського освітнього курсу рідношкільна освіта стала трактуватися жінками-українками як основа національного і державного відродження. Вважаючи виховання й навчання дітей і молоді рідною мовою беззаперечним і природним правом кожного народу, провідниці західноукраїнського жіноцтва (Б.Баран, І.Блажкевич, К.Малицька, М.Рудницька) поділяли думки прогресивної “чоловічої” громадськості з приводу того, що боротьба за школу з українською мовою навчання – це політична боротьба, кінцевою метою якої є виховання національно свідомого покоління, від якого залежить майбутнє всієї України.

На українських землях у складі відновленої Речі Посполитої теоретичним та організаційно-практичним підґрунтям для відстоювання національного шкільництва на початку 1920-х рр. (як

і в передвоєнне десятиріччя) стали наукові розвідки народної вчительки й дитячої письменниці, активної діячки жіночого руху в Галичині та на Буковині Костянтини Малицької. Зокрема, важливою педагогічною ідеєю її статті “За рідне слово – рідну школу” (1921) є думка про те, що рідна мова – це не допоміжний засіб, а фундамент для опанування всіх навчальних предметів у різних типах закладів освіти. Водночас рідну мову педагог розглядала як чинник, здатний перетворити “цілий народ... в одноцільний організм – доконечний щабель в поступі до освіти і дальшого образования” [5, с. 45]. При цьому вперше в педагогічній думці Наддністрянщини вона поставила за мету проаналізувати становище рідної мови як основи національної школи на всіх українських землях.

Опираючись на педагогічні погляди західноєвропейських учених, на думки вітчизняних педагогів і українських письменників (Б.Грінченко, О.Духнович, О.Корф, А.Тесленко, К.Ушинський, Т.Шевченко, Г.Шерстюк), на досвід розбудови національної школи німецькими, польськими, чеськими громадськими організаціями, вона підкреслювала, що запровадження чужомовного шкільного навчання, особливо початкового, “противиться кардинальним законам педагогіки”. Дане твердження К.Малицька обґрунтувала “педагогічними доказами”: по-перше, навчання може бути легким і доступним для дитини лише рідною мовою; по-друге, поступ від близького до далекого, від відомого до невідомого неможливий, якщо він здійснюється на підставі “чужого духа” [5, с. 45].

Одним із головних шляхів розбудови рідної школи у нових для українського суспільства умовах К.Малицька визначила глибоке вивчення та використання позитивного досвіду цієї роботи, накопиченого в минулому. “Мусимо, – підкреслювала К.Малицька, – найти в нашій минувшині загублену віками шкільну традицію, традицію своєї рідної, вільної, наскрізь демократичної школи, такої – якою український народ в XVI і XVII ст. відстояв свою національну самобутність...” [5, с. 49]. Великою мрією народної вчительки було прагнення забезпечити соборність і одноцільність української освіти, духовний зв’язок галицького шкільництва з навчальними закладами Волині, Буковини, Закарпаття, Полісся,

Холмщини, започатковані листуванням вихованок очолюваної нею виділової дівочої школи імені Т.Шевченка зі школярами інших українських земель [6, с. 21-22].

Проте в ситуації посилення тиску на українські школи з боку нових володарів краю К.Малицька усвідомлювала, що національний досвід школотворення, який базувався на принципах рідномовності й одноцільності, демократизму й гуманного ставлення до української дитини, може бути використаний лише в розвитку мережі приватно-громадських навчально-виховних інституцій.

Однією з перших серед жінок-педагогів і діячів жіночого руху Західної України міжвоєнного періоду К.Малицька привернула увагу освіченої громадськості до змінених обставин функціонування українського шкільництва, спонукала зосередитися на його захисті від зазіхань нової влади, розкривала їхню загрозу не лише для справи навчання й виховання українців, а й для загальнонаціональної справи – відродження української держави.

Пристрасним захисником українського шкільництва в міжвоєнний період стала народна вчителька, дитяча письменниця, перша й багаторічна голова Союзу українських працюючих жінок (СУПЖ) – «Жіноча громада» Іванна Блажкевич. Вважаючи шкільництво одним із найважливіших чинників у житті кожного народу, “відбиткою” його культурного рівня та запорукою подальшого розвитку, вона домагалася рідномовної школи, в якій би до дітей ставилися з любов’ю, де б вони “навчилися любити свій народ і жили для нього”. Утраквістична ж школа, за її переконанням, “навчить облуди”, “скривить характер” [2, с. 1]. У контексті аналізованої проблеми привертають увагу тези доповіді І.Блажкевич, присвяченої проблемам української молоді та шкільного виховання, що зберігаються у відділі рукописів Наукової бібліотеки імені В. Стефаніка НАН України у Львові (Ф. 243. Блаж., б. д. 4 арк.). Серед положень доповіді актуальними для розбудови сучасної шкільної освіти в Україні розглядаємо такі:

– організація рідномовного шкільного навчання – це обов’язок кожного члена нації (“хто від того обов’язку ... відступає, той є ворогом своєї нації”);

– у боротьбі за душу дитини не може бути різниці думок, бо це “боротьба за життя нації”;

– рідна школа – неоціненна для загальної української справи: в ній “всі діти одного ... народу тут і за океаном побиратимуть ту саму науку”, матимуть те саме національне виховання, перейматимуться “тими самими ідеями” і прагнутимуть “до одної і тої самої світлої великої Мети” – у цьому велике значення і велика сила Рідної Школи як «ідейного лучника і двигуна всіх українців світа!» [2, с. 2].

Показовими з точки зору захисту прав українського народу на повноцінну рідномовну освіту і розвиток національного шкільництва є промови жінок-українок, обраних у 1920-х рр. до сенату чи сейму Польщі, – Олени Левчанівської, Олени Кисілевської та Мілени Рудницької. Їхня активна позиція щодо актуалізації проблем української школи, самостійність мислення, відвага оприлюднювати сміливі думки були зумовлені, з одного боку, нехтуванням потреб українців у галузі освіти офіційною владою, а з другого, – вірою в можливості рідної школи як основи утвердження національної ідеї.

Однією з перших на незадовільне становище української школи в міжвоєнній Польщі вказала О.Левчанівська. Порівняльний аналіз стану шкільництва у Східній Галичині в межах Австро-Угорської монархії та відродженої Речі Посполитої, вивчення шляхів і методів його ополячення на Волині й Поліссі дали їй змогу розкрити реакційну сутність офіційної освітньої політики польської держави вже на початку 1920-х рр. Як писала С.Русова, “заступаючи” Україну на черговому з’їзді Жіночої Ліги Миру і Свободи у Подєбрадах (1923 р., Чехословаччина), О.Левчанівська своєю промовою французькою та німецькою мовами переконливо довела, що “чудова” конституція Польщі, особливо її статті, дотичні до розвитку освіти національних меншин, “стоїть оддаль од реальної акції польської адміністрації”. На Волині, де українці становлять 70% населення, зазначала промовець, українські школи “творять” лише 22%; на Поліссі, де відповідно українців 75% – усього 2%, а на Холмщині та Підляшші немає жодної української школи. Промову О.Левчанівської учасники міжнародного з’їзду “приняли голосними оплесками”, а чеські жінки привітали “нашу

сенаторку” квітами [15, с. 160-161].

Послідовними і безкомпромісними у своїх судженнях, коли йшлося про долю українського шкільництва у тодішній Польщі, були Олена Кисілевська та М.Рудницька. Добре обґрунтований і аргументований виклад, поєднаний із гострою критикою, надавали їхнім виступам особливої сили й ефективності. Тексти промов жінок-парламентарів, частина з яких конфіскувалася офіційною цензурою, поширювали львівські періодичні видання, передусім “Діло”, “Жіноча доля”, “Новий час”, “Рідна школа” та ін. Аналіз змісту їхніх промов і виступів дає змогу виокремити положення та ідеї, що розкривають позицію цих громадсько-політичних і жіночих діячок, уможлиблює сутнісну характеристику педагогічних аспектів їхнього творчого доробку.

Спробою першого загальнодержавного оприлюднення жінкою-українкою результатів 10-річного панування польської влади на українських теренах можна вважати виступ сенаторки Олена Кисілевської 9 березня 1929 р. при обговоренні бюджету Міністерства освіти і віросповідань Польщі. У ньому вона розкрила всі “болячки” початкового й середнього шкільництва та вищої освіти найбільшої національної меншини в складі цієї держави. Першою серед них О.Кисілевська вважала невідрадне становище народної школи. Незважаючи на загарантовані українському народові права версальським і ризьким мирними договорами, підкреслювала О.Кисілевська, “відібрано нам українську мову з наших шкіл”. Друга проблема, на якій наголосила промовець, – це усунення зі школи вчителя-українця, котрого “переносять до інших польських дільниць”, а взамін дають учителів і вчительок, які “не розуміють української дівори”, та працевлаштування випускників українських приватних учительських семінарій [2, с. 19]. Наступне положення промови О.Кисілевської стосувалося вихолощування зі шкільних підручників усього, що торкалося “нашої історії і нашого народу”. Якщо ж деяка інформація залишалася, зауважувала О.Кисілевська, то “лише такі речі, які можуть радше принизити в очах дитини батьківщину замість її вивищити” [9, с. 20].

Велику шкоду “душі нашої дитини”, на думку сенаторки, наносили польські національні свята, в яких примушували брати участь школярів-українців.

Гострій критиці О.Кисілевська піддала офіційну освітню політику Польщі в галузі фахової освіти жінки-українки. За її даними, для польських жінок держава відкрила “30 господарських шкіл, є курси, є інструкторки, які їздять до найдаальших сіл, щоби нести туди освіту, є 12 агрономічних шкіл, 86 народніх, 6 садівничих...ми нічого із цього не маємо”. На цій підставі нагальною потребою українського народу вона визначила заснування державою хоча б однієї “господарської” української школи, оскільки утримуваних товариством “Рідна школа” 8 фахових і 4 ремісничих шкіл катастрофічно бракувало [9, с. 20].

Щодо стану середньої та вищої освіти на українських землях у складі Польщі, то О.Кисілевська зазначала: рідномовні гімназії в краї майже зліквідовані або існують радше “на папері” (як це мало місце в Коломиї, де “кілька літ тому було ще тисяча кількасот учнів, нині доведено політикою ... до ледве 300”), а обіцяний українцям офіційною владою університет “мабуть ніколи Божого світа не побачить”. Вмотивоване промовцем послужило підставою для відмови українців-сенаторів від голосування за прийняття бюджету, в якому “для наших потреб з наших власних податків нема ані сотика” [9, с. 10].

Проте взірцем “ядерної” критики офіційної освітньої політики Польщі сучасники вважали виступи в польському сеймі очільниці галицького «Союзу українок» М.Рудницької, яка входила одразу до двох його комісій – освітньої та зовнішніх справ. Педагог за фахом, М.Рудницька усвідомлювала, що для українців у межах чужої держави особливо важливою є праця в першій із них. Вона виходила за рамки регіональних потреб, набувала загальнонаціонального значення, оскільки ілюструвала, як треба захищати дітей і молодь від зростаючих антиукраїнських впливів на всіх землях України та за її межами.

Як учитель середніх і викладач “високих” львівських шкіл, М.Рудницька в першу чергу переймалася долею гімназійної молоді, дискримінованої польською шкільною владою, та станом вищої освіти в краї. На 11 і 12 засіданнях сейму (29 травня і 19 червня 1928 р.) вона виступила з протестом проти закриття п’ятих (вищих) класів державної української гімназії у Станиславові (теперішньому Івано-Франківську). Факт припинення навчання

близько 200 учнів за шість тижнів до закінчення навчального року через їх відмову взяти участь у польських публічних маніфестаціях М.Рудницька назвала нечуваним в історії шкільництва, таким, що “не витримує критики ані з педагогічного, ані з політичного погляду” [14, с. 443]. За її переконанням, метою цього акту є “роз’ятрювання і збуджування національної ненависті”. Незважаючи на те, що польська шкільна влада отримала письмові заяви від учнів про визнання своєї вини, а від батьків – про засудження вчинку своїх синів, зміст яких доходив “до крайності і навіть... до самоприниження”, Міністерство освіти і віросповідань Польщі впродовж майже двох місяців так і не відновило навчання п’ятикласників. Остаточною формою покарання гімназистів було обрано екзамен, за підсумками якого вони могли поновити свій учнівський статус.

Мотивуючи свою незгоду з таким рішенням, М.Рудницька наголошувала: по-перше, не можна прищеплювати молоді переконання, що навчання є покаранням; по-друге, в результаті іспиту “впали б жертвою найслабші учні”, які у “станіславівських подіях” відіграли найменшу роль, і, по-третє, з дидактичного погляду цей екзамен не витримує критики, оскільки учні мали засвоїти пропущений матеріал “зубрінням зі шкільних підручників без наочного наукового приладдя і без допомоги вчителя...” [14, с. 449]. Протестуючи проти “ламання душ української молоді”, проти залучення її до польських патріотичних свят, вона від імені всього Українського сеймового клубу звернулася до уряду Польщі із закликом дозволити учням закритих класів продовжити навчання “без втрати навчального року, шляхом поновлення тієї молоді без іспиту до названої гімназії” [14, с. 450].

За інформацією газети “Діло”, величезне враження у присутніх парламентарів викликала півторагодинна промова М.Рудницької на засіданні бюджетної комісії сейму в січні 1931 р. У ній педагог розкрила сутність “пацифікаційної концепції” польського уряду стосовно українського середнього шкільництва, практичним результатом якої стало закриття восени 1930 р. трьох українських гімназій, де навчалось 1000 учнів: державної в Тернополі та приватних, утримуваних Українським педагогічним товариством “Рідна школа” в Дрогобичі й Рогатині.

Простеживши історію заснування навчальних закладів, які протягом десятиліть були гордістю і радістю українського громадянства, та зміст навчально-виховної роботи в них, промовець дійшла висновку про те, що рішення Міністерства освіти і віросповідань Польщі про ліквідацію українських гімназій носило політичний, а не педагогічний характер. На підтвердження М.Рудницька навела ряд конкретних, документально перевірених фактів. Так, 5 червня 1930 р. дрогобицька гімназія за підсумками інспектування вже вкотре офіційно удостоїлася права державних навчальних закладів, а 27 жовтня того ж року її було позбавлено цього права за невиховання молоді “у виразно державному” (тобто пропольському – *З.Н.*) дусі. Рівночасно з’явилося розпорядження про закриття школи, оскільки вона “прийняла шкідливий характер під моральним і політичним оглядом” [14, с. 465]. Підставою для ліквідації стала інформація поліції про причетність її директора В.Кузьмовича та викладачів і учнів до “антидержавної” діяльності, яка виявилася в тому, що, по-перше, гімназійне молодіжне об’єднання “Пласт” ніби-то підтримувало зв’язки з нелегально діючою поза межами навчального закладу пластовою організацією, а, по-друге, в гімназії “видавано буцім-то нелегальну газету начеб-то з протидержавним змістом” [14, с. 467]. М.Рудницька довела, що рішення ліквідувати українську гімназію прийняте “згори” саме тому, що гімназія була зразковою школою, яка “корисно розвивалася і була сіллю в оці деяких чинників” [14, с. 469].

Аналогічно провокаційними, як підтверджують наведені М.Рудницькою факти, виявилися причини закриття двох інших гімназій – найстарішої та найбільшої рогатинської, що “заспокоювала культурні потреби” українського населення п’яти повітів Східної Галичини, і тернопільської, з ліквідацією якої 800 тис. українців воєводства залишилися без жодної державної середньої школи (для порівняння: в 1931 р. польська меншина мала тут 17 середніх шкіл) [14, с. 470].

Аналіз змісту заяв, виступів і промов М.Рудницької в сеймі показує, що вона негативно ставилася до політики офіційної польської влади в галузі вищої освіти української молоді. Зокрема, в грудні 1928 р. громадська діячка виступила із заявою на засіданні бюджетної комісії, яку часопис “Діло” вмістив під заголовком

“Проти кпин над українським університетом”. Суму в 200 тис. зол., запропоновану на організацію українського університету у Львові (його заснування передбачалося спеціальним законом від 26 вересня 1922 про т. зв. “воєводську автономію”), порівняно з “тридцятькількома” мільйонами, які держава щорічно виділяла на розвиток польських високих шкіл, М. Рудницька розцінила як “несмачний жарт”, як глум над найпекучішими потребами українського народу [11, с.1].

У вищепроаналізованій промові на засіданні тієї ж комісії в січні 1931 р. вона акцентувала на атмосфері, в якій галицька молодь здобувала вищу освіту в польських навчальних закладах, оскільки 6 млн. українців у складі Польщі так і не дочекалися заснування хоча б одної вищої рідномовної інституції. За спостереженням М.Рудницької, ця атмосфера “нездорова” і “невиносима”. Для обмеження доступу до навчання у високих школах представників “небажаної меншини” широко використовувалися система вступних іспитів, лікарські огляди абітурієнтів, брутальні “нагінки” з боку польських “товаришів”, які у 30-х рр. ХХ ст. набули особливо яскравого характеру на теренах “Львівської політехніки” та політехнічного інституту в Дублянах [13, с. 477].

Важливе місце в діяльності М.Рудницької як парламентарної представниці галицького жіноцтва в польському сеймі посідали проблеми становища українського вчителя, “персональної політики” шкільної влади стосовно педагогів-українців. Так, на 35-ому засіданні сейму (5 грудня 1928 р.) вона запропонувала внести поправку до закону від 26 вересня 1922 р. про “професійні кваліфікації” вчителів, за яким у відновленій Речі Посполитій не визнавалися закордонні дипломи педагогів, здобуті до 1 січня 1923 р. Від положень цього закону потерпали передусім українські вчителі, оскільки в 1918–1922 рр. галицька молодь не мала доступу до закладів вищої освіти Польщі. Переслідувана офіційною владою за участь у національно-визвольних змаганнях періоду Західно-Української Народної Республіки, вона змушена була емігрувати і здобувала вищу освіту в закордонних університетах. Власне, підкреслювала М.Рудницька, поправка до закону щодо нострифікації закордонних дипломів стосувалася саме цієї молоді і мала на меті “бодай частково вирівняти ... нерівне трактування

вчителів іншої національності” в межах польської держави [14, с. 451].

Одним із „секторів бойового фронту” для українських парламентарів стала „боротьба зі статтею 58” закону про „службові взаємини вчителів” 1926 р. [14, с. 460], що передбачала часте переміщення вчителів (особливо українців) з одного регіону Польщі до іншого. На 82-ому засіданні сейму в лютому 1930 р. М.Рудницька всебічно розкрила педагогічні засади “постійності” місця вчителя. Потребу його стабільності педагог мотивувала насамперед специфікою вчительської професії, “безумовним імперативом” якої є “органічне об’єднання з середовищем”, глибоке знання місцевих умов, усіх виховних факторів, до яких вона відносила національні й релігійні традиції, родинні стосунки, спадкові риси та нахили і навіть матеріальні умови кожної дитини.

Педагогічна праця, стверджувала М.Рудницька, не терпить ставлення шкільної влади до вчителя за принципом “володар – безумовний виконавець”. Учителеві потрібно забезпечити такі умови праці, які б дозволили йому створити у школі атмосферу свободи й задоволення, радості життя, бо лише в такій атмосфері можуть розвиватися молоді серця і розум. Така атмосфера неможлива там, де над учителем нависає, як меч Дамокла, загроза зміни місця роботи. Головним аргументом на користь стабільності й постійності вчительської праці, за М.Рудницькою, є природне право, визнане усіма педагогами світу: вихователь мусить бути “кров з крові, кість з кості того суспільства, вихованням котрого займається” [14, с. 459]. Виходячи з цього загальновизнаного педагогічного принципу, М.Рудницька репрезентувала думку всіх українських парламентарів про те, що переміщення вчителів під маркою “добра школи” мусить назавжди зникнути з учительської практики власне для добра школи [14, с. 461].

Предметом уваги Українського клубу у варшавському сеймі загалом і посла М.Рудницької зокрема став також проект закону про устрій шкільництва в Польщі 1932 року. Оцінюючи його з погляду розвитку української культури й освіти, педагог підкреслювала: закон розроблений з повним ігноруванням того факту, що в межах польської держави існують величезні українські етнографічні обшири; організаційна, програмна й ідейна уніфікація

шкільництва як стрижневе положення його змісту цілковито перекреслює права українського народу “плекати свої національні особливості”. Ця обставина змусила послів-українців “протиставлятися” доктрині про державне виховання як головному ідейному принципіві закону.

Втім, польський сейм, знехтувавши застереженням багатьох парламентарів, ухвалив запропоновані законопроекти реформи освіти в Польщі. Її результати для етнічних українців у найбільш концентрованому вигляді М.Рудницька висвітлила в сеймових промовах 10 лютого і 20 грудня 1934 р. Першу з них педагогічний часопис “Рідна школа” опублікував під назвою “Політика і школа” (без сконфіскованої прикінцевої частини) [8], друга вийшла друком у газеті “Діло” під заголовком “Шкільництво, якого нема...” [17]. У них чітко окреслені негативні тенденції та напрями державної освітньої політики на українських теренах, підтверджені офіційними статистичними даними і фактами з діяльності різних типів шкіл.

Першою “характеристичною рисою цілої шкільної та виховної системи, в яку вбгано українську молодь”, М.Рудницька назвала денационалізацію, або винародовлення [8, с. 54]. Основними її формами педагог визначила “облудні кличі співжиття”, утраквізм, а після шкільної реформи 1932 р. – ще й державне виховання. Свій практичний вияв денационалізація знайшла перш за все в різкому скороченні мережі українських навчальних закладів: у 1930/1931 н. р. з 3662 державних початкових шкіл, що функціонували в Галичині, українськомовних було “ледве 123”. Кількість української молоді в середніх і вищих навчальних закладах становила 5% від загального числа учнів і студентів у Польщі, в той час як українська меншина – 20% від усього населення держави.

Другою тенденцією шкільної політики “супроти нас” і водночас засобом боротьби з українським народом М.Рудницька визначила “темноту”. Формами її виявлення педагог вважала обмеження елементарної освіти дітей в українському селі однодвокласними початковими школами і заборону “домашнього” навчання 300 тис. дітей, які залишилися поза впливом будь-якої школи під страхом “грошевої кари” для батьків і вчителів. Через те сільська молодь, як основа західноукраїнського суспільства,

фактично позбавлялася доступу до середньої та вищої освіти. За словами М.Рудницької, “все це речі не випадкові, в цьому всьому криється глибокий змісл, в цьому криється переконання, що в темноті українського простолюддя є запорука його покори, його льяольности до польської держави”.

Третьою характерною рисою польської виховної системи М.Рудницька назвала супремацію «поліційного фактора» в шкільництві, яка спричинилася до “сіяння морального розкладу” серед дітей і молоді. Цей висновок педагог підтвердила низкою документальних даних і прикладів, вилучених із протоколів поліцейських допитів учнів гімназій. На цій підставі вона підсумувала, що школа, в якій навчається українська молодь, перестала бути виховним закладом, вона стала місцем “тихої та завзятої боротьби” [8, с. 55].

Проте найбільш завершеного, програмового характеру питання про необхідність реформування освіти, навчання й виховання дітей і молоді шкільного віку набули в документах і матеріалах жіночих з’їздів і конгресів кінця 1920-х – 1930-х рр. Чітко окресленими, такими, що стали засадничими в педагогічно-просвітницькій діяльності жіночих організацій усієї Західної України та українок-політичних емігранток, можна вважати такі їхні положення:

– “...згідно з засадами новітньої педагогіки ... українська дитина й молодь має право на науку й молитву в рідній мові у своїй школі під опікою українських виховників...” (із резолюцій Українського Жіночого Конгресу [УЖК] 1934 р. у Станиславові [13, с. 224]);

– школа – це політика; з її допомогою держава має виховати собі таких “горожан”, які в першу чергу будуть жити її інтересами (із виступу І.Блажкевич на II Краєвому конгресі СУПЖ “Жіноча громада” 1937 р. [1, с. 3]);

– в умовах чужих політичних режимів, особливо монархічних, недемократичних, офіційна школа виконує денаціоналізуючи, асиміляторські функції, через що прогресивна громадськість, зокрема й жіноча, повинна вести послідовну й енергійну боротьбу за українську школу приватно-громадського характеру, утримувану здебільшого педагогічними й культурно-освітніми товариствами;

– метою і змістом шкільного навчання й виховання українських дітей і молоді повинні стати “наука любові до батьківщини”, яка “не дасть своєму народови зробити шкоду”, плекання любові до правди, до свободи, до національної й соціальної справедливості, пошани до рідної мови та поширення її літературного варіанту “в слові й письмі”, дотримання рідних релігійних і народних традицій, звичаїв, обрядів (із виступів делегатів УЖК у Станиславові 1934 р. та II Краєвого конгресу СУПЖ “Жіноча громада” 1937 р. [16, с. 2-6; 1, с. 3-4]);

– “управа” і навчально-виховний процес в українських приватних жіночих школах повинні бути в руках “жіночих українських сил” (із резолюцій УЖК у Станиславові 1934 р. [13, с. 4]);

– для забезпечення фахової освіти молоді слід розширити мережу “фахових порадень” (тобто пунктів професійного консультування), шкіл “родинного” й “домашнього” господарства; засновувати заклади освіти для підготовки вчителів таких шкіл; домагатися перенесення Української Господарської Академії з Поєбрад (ЧСР) на терени Закарпаття (із резолюцій УЖК в Станиславові 1934 р. [13, с. 4] і резолюцій Першого з’їзду жінок Підкарпаття 28.V.1934 р. [10, с. 7]).

Викладене уможливорює *висновок* про те, що суттєвими ознаками педагогічної та науково-публіцистичної спадщини організаторів і репрезентантів жіночого руху Західної України міжвоєнного періоду, їх організаційно-практичної та культурно-освітньої діяльності були різноплановість, обширна соціальна, почасти й політична база, яскраво виражена національна спрямованість змісту, опора на найновіші здобутки європейської педагогічної думки. Серед основних проблем, на яких зосереджували увагу провідниці й репрезентантки жіночого руху були:

– дискримінаційна сутність освітньої політики держав, до складу яких у 1920-х – 1930-х рр. входив західний етнічний регіон України;

– відстоювання права української дитини на державну школу всіх типів з рідною мовою навчання;

– обґрунтування потреби розвитку системи

приватно-громадського шкільництва;

– національний характер мети, завдань і змісту навчання й виховання дітей і молоді як основа підготовки покоління, готового та спроможного відродити незалежність української держави.

Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо в комплексному вивченні організаційно-громадської освітньої діяльності та публіцистично-педагогічної спадщини репрезентанток жіночого руху Західної України – політичних емігранток у державах Заходу після другої світової війни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блажкевич І. Наші обов'язки. *Жіночий Голос*. 1937. Ч. 7. С. 2-4.
2. Блажкевич І. Твердиня духа. *Жіночий Голос*. 1938. Ч. 6. С. 1-2.
3. Божук М. Національне виховання и наша школа. *Учитель* (Ужгород). 1930. Ч.7-10. С. 120-121.
4. Євшан М. [Федюшка М.] Національне виховання (Гадки і мрії). *Життя і мистецтво*. 1920. Ч.2. С. 38-41.
5. Малицька К. За рідне слово – рідну школу. *Світло*. 1921. Ч. 5. С. 45-49.
6. Малицька К. Через ріки, через гори... *Рідна Школа*. 1935. Ч.2. С. 19-21.
7. І-ий Український Жіночий Конгрес. *Рідна Школа*. 1934. Ч. 15-16. С. 223-224.
8. Політика і школа. Промова посолки Мілени Рудницької на засіданні Сойму 10. лютря ц.р. підчас дебати над бюджетом міністерства віросповідань та освіти. *Рідна школа*. 1934. Ч. 4-5. С. 53-55.
9. Промова сенаторки О.Кисілевської, виголошена в дні 9. березня 1929 р. при дебаті над бюджетом Міністерства Освіти і Віросповідань. *Жіноча Доля*. 1929. Ч. 9-10. С. 19-20; Ч. 11. С. 10.
10. Проект резолюцій, які мають бути прийняті на Першій Зїзді Народоцевського Жіноцтва Підкарпаття 28.V. 1934. *Жіноча Сила*. Ужгород: Видано зїздовим комітетом, 1934. С. 6-7.
11. Проти кпин над українським університетом. Заява пос.

Мілени Рудницької, складена на Бюджетовій комісії 21. ц. м. перед голосуванням поправок до бюджету м-ства освіти. *Діло*. 1928. 27 грудня. С. 1.

12. с–я. Століття дитини. Замітки до реформи шкільництва. *Наша Мета*. 1919. Ч. 8. С. 2-3.

13. Резолюції Українського Жіночого Конгресу, ухвалені в Станиславові дня 27-го червня ц. р. *Діло*. 1934. Ч. 172. С. 4; Ч. 176. С. 4; Ч. 177. – С. 4.

14. Рудницька М. Статті, листи, документи / упоряд. М.Дядюк. Львів, 1998. 844 с.

15. Русова С. Два міжнародні конгреси. *Нова Україна* (Прага). 1923. Ч. 10. С. 159-164.

16. Український Жіночий Конгрес. *Жіноча Доля*. 1934. Ч. 14. С. 2-6.

17. Шкільництво, якого нема... Промова пос. М.Рудницької, виголошена на бюджетовій комісії сойму у дискусії над бюджетом міністерства освіти дня 20. Грудня. *Діло*. 1934. 25 грудня. С. 5-6; 26 грудня. С. 4; 27 грудня. С. 4-5.

**УКРАЇНСЬКА РЕАЛЬНА РЕФОРМОВАНА ГІМНАЗІЯ ПРИ
УКРАЇНСЬКОМУ ВИСОКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ
ІНСТИТУТІ ІМЕНІ М. ДРАГОМАНОВА У ПРАЗІ ЯК БАЗА
ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ:
ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНИЙ КОНТЕКСТ**

Оксана Джус

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри професійної освіти та інноваційних технологій ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)
e-mail: dzhus1.oksana@gmail.com

Анотація. У статті проаналізовано історію функціонування Української Реальної Реформованої Гімназії при Українському високому педагогічному інституті ім. М. Драгоманова як бази виробничої практики його студентів. З'ясовано місце та роль видатних представників української діаспори, українських громадських об'єднань у сфері соціального захисту дітей-емігрантів, збереження їх національної свідомості,

Ключові слова: Українська Реальна Реформована Гімназія, Український високий педагогічний інститут ім. М. Драгоманова, педагогічна практика, українська еміграція, українська діаспора, національна свідомість, соціальний захист.

Oksana Dzhus

**UKRAINIAN REALGYMNASIUM AT THE UKRAINIAN
HIGHER PEDAGOGICAL INSTITUTE NAMED AFTER M.
DRAGOMANOV IN PRAGUE AS A BASE OF VOCATIONAL
PRACTICE: EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL CONTEXT**

Abstract. The article examines the timeline of Ukrainian Realgymnasium at the Ukrainian Higher Pedagogical Institute named after M. Dragomanov – a functioning base for students' vocational

training. The place and role of prominent representatives of the Ukrainian diaspora, Ukrainian public associations for social protection of emigrants' children and keeping national consciousness are analyzed.

Key words: Ukrainian realgymnasium, Ukrainian Higher Pedagogical Institute named after M. Drahomanov, pedagogical practice, Ukrainian emigration, Ukrainian diaspora, national consciousness, social protection.

Історія становлення Української Реальної Реформованої Гімназії (УРРГ) при Українському високому педагогічному інституті ім. М. Драгоманова (УВПІ) у Празі знайшла своє висвітлення у науковому доробку дослідників України і зарубіжжя як безпосередньо за часів її існування, так і з ретроспективного огляду (М. Аркас, Л. Білецький, І. Вергун, В. Маруняк, С. Наріжний, Я. Рудницький, С. Русова, С. Сірополко, Л. Шляхтиченко; О. Джус, М. Євтух, Б. Єржабкова, В. Кемінь, З. Нагачевська). Проте аналіз освітньо-виховного (розгляд цієї інституції як бази виробничої педагогічної практики) та опікунського пріоритетів заснування й функціонування першої української середньої школи за межами рідної землі не були предметом окремого вивчення, що викликало потребу з'ясування означених аспектів.

Підтвердженням актуальності звернення до цієї проблеми є також відновлення Української гімназії у Празі 2005 року, викликане новою хвилею української еміграції, збільшенням числа українців у столиці Чеської Республіки, міжвоєнною традицією лояльного ставлення до "збігів" з України. Її метою стало "збереження національної автентичності та гальмування процесу асиміляції у дітей шляхом свідомого патріотичного виховання, вивчення рідної мови та охорони національної самобутності через дотримання рідних традицій та звичаїв" [8].

Прикметно, що аналогічними мотивами в ініціюванні першої рідної середньої школи за межами своєї батьківщини керувалися й біженці з України початку 1920-х рр., які після тривалого й важкого перебування в таборах інтернованих у Польщі (Вадовиці, Ланцут, Каліш, Щейорно та ін.) поступово перейшли на становище емігрантів.

Опікунські засади творення гімназії були закладені ще задовго

до її офіційного відкриття. У травні 1921 р. в Ланцуті відбувся з'їзд представників культурно-просвітних відділів Армії Української Народної Республіки (УНР), де було ухвалено "відокремити дітей від основної частини інтернованих і створити для них школи із бурсами" [4, с. 182]. Забезпечення матеріальних потреб (одяг, харчі, шкільне приладдя) взяли на себе Американська Спілка Християнської Молоді та Британський Рятунковий Союз. На підставі цієї ухвали наприкінці 1921 р. у таборі Щепйорно було створено "Школу Українських Пластунів". Діти (українці, росіяни, білоруси, поляки – всього близько 150 осіб) отримували не лише загальноосвітню підготовку, а й фахові знання (тут діяли курси шевства, кравецтва, столярства, бджолярства, "оправи книжок", тобто палітурництва) [7, с. 9]. Однак їхнє становище було непевним, часто безправним. Поляки привозили до таборів "большевицькі репатріаційні комісії" та змушували "таборян" вести перемовини стосовно вивезення дітей до СРСР, або ж самі "відсилали" українських пластунів до польських притулків з метою полонізації [7, с. 39].

За таких умов Український Громадський Комітет (УГК) на чолі з М.Шаповалом у Празі, підтриманий урядом Чехословацької республіки (ЧСР), "здобув для українських дітей-сиріт... допомогу і в'їзні візи до Чехо-Словаччини" і 18 грудня 1923 року 29 вихованців під керівництвом учителів М. Хлюра та І. Кобизького прибули до Праги. Про початок нового життя один з учнів школи Г. Хоменко згадував так: "радошам не було міри, коли... школа в маршовому порядку... залишила таборову територію і остогидлі колючі дроти. Залунала улюблена пісня "Вже бубон грає треба вставати" й останні відгуки рефрену "не час журитись, не час ридати, прийшла вже хвиля в бій наступати" під бадьорий крок лунко прорізали зимове повітря" [7, с. 10, 40].

За сприяння Чехословацького Червоного Хреста малі емігранти були розміщені в окремому інтернаті для дітей-сиріт – бараці № 5 (дві "переділені кімнати" та маленька кімнатки для учителів) т. зв. Переходової Станиці УГК на вулиці Шефлего поблизу площі Погожелец 6. Зі спогадів учня УРРГ Г.Хоменка довідуємося про перший вечір перебування у Празі: "...дістаємо на вечерю добру порцію хліба, теплі м'ясні сіканці і гарячий чай. Як і

в таборі о 9 год. після відспівання молитви і національного гімну лягаємо в чисті ліжка й засипляємо сном "праведників" [7, с. 41].

Оскільки українського навчального закладу, який би надавав середню освіту сотням дітей, які не зі своєї волі опинилися в чужій державі на той час не було, діяли тільки Українські матуральні курси, було вирішено відкрити ще два, які б відповідали приблизно IV – V і V – VI класам реальної школи. Вони розпочали роботу 15 березня 1924 р. (саме цю дату хронографи Української Реальної Реформованої Гімназії визнають днем її народження), однак їх відвідували лише старші діти, що прибули з табору інтернованих у Щепйорно. Молодші й надалі залишалися без належної освіти. Той факт, що у Празі, її околицях та взагалі в Чехословацькій Республіці перебувало значне числа українських емігрантських родин з дітьми шкільного віку, викликало думку про необхідність клопотання перед чеською владою про дозвіл на відкриття у Празі постійної української середньої школи.

Ініціативу взяв на себе Український Високий Педагогічний Інститут ім. М. Драгоманова – перший і єдиний у світі український вищий навчальний заклад з підготовки учительських кадрів за межами рідної держави в міжвоєнний період. 29 травня 1926 р. декретом Міністерства Шкільництва і Народної освіти Чехословацької республіки гімназія була затверджена як Українська Реформована Реальна Гімназія у Празі – "зразкова школа, в якій студенти інституту мали б можливість свою педагогічно-теоретичну освіту поповнити пізнанням педагогічної практики". Її першим директором став професор УВПІ Я. Ярема [9, с. 31].

Про цю непересічну подію в житті української еміграції С.Русова писала так; "саме тоді, коли на Україні була зруйнована школа, коли на всіх землях українських йшла лише боротьба за національну школу, в братній, словянській державі, в її історичному головному місті в Празі, українці мали свою рідну, незалежну школу й середню й високу" [5, с. 208].

Зі "Звіту Дирекції Української Реальної Гімназії від 31. IV. 25 до 30. VI. 26" довідуємося про те, що станом на 30 червня 1926 р. тут навчалось 90 учнів (61 – хлопців, 29 дівчат) з Наддніпрянщини, Галичини, Буковини і Підкарпаття віком від 9 до 28 років

(найбільше – 13-14 років). Промовистими видаються характеристики родинного стану; більше половини (51) – сироти, з них 14 не мають ні батька, ні матері, інші – з емігрантських родин (у Польщі та ЧСР). Для керівництва "педагогічними справами" в гімназії була створена Педагогічна Рада, "матеріальною стороною" займалася Батьківська Рада. Видатки на утримання гімназії та учнів взяло на себе Міністерство Закордонних Справ ЧСР, матеріальну підтримку систематично надавав Чеський Червоний Хрест, однак коштів бракувало (лише 9 учнів знаходилося на утриманні батьків, решту проживало в інтернаті, який містився у приміщенні, що "абсолютно не відповідав жадним вимогам гігієни" [9, с. 31]).

"Незавидний побут інтернатчиків" перших років існування УРРГ, яких, за словами самих учнів гімназії доля кинула на "дно соціальної піраміди", В.Маруняк описав у розділі своїх спогадів "І блохи, і воші, і пошесті...". Попри його промовисту назву, автор закінчує їх доволі оптимістично: "всупереч таким супровідним явищам наших буднів – випадки захворювання серед нас були нечасті... завдяки буйному спортовому житті та загартованості" [7, с. 59-60].

Недосконалою була й організація навчального процесу у першому (празькому) періоді існуванні УРРГ. Навчання відбувалося після обіду (з 13 до 19 год.) чотири дні на тиждень у чоловічій чеській школі на вул. Кармелітській "оскільки це можливо, в дусі вимог новітньої педагогіки й дидактики" [5, с. 208]. Постійно відчувався брак навчальних приладів, особливо у старших класах. Попри це, велика увага приділялася позашкільній роботі, зокрема екскурсіям, художній самодіяльності та збереженню пластунських традицій: звичними були літні табори скаутів на Підкарпатті (Закарпатті)чи Солопісках (біля Праги).

Девізом життя гімназистів у Празі стало три "с": "спів, спорт і самотужки". Цікавою в контексті теми статті є зокрема останнє "с" ("самотужки"). Воно супроводжувало гімназистів упродовж всього періоду їх дорослішання: хронічна відсутність "кишенькової копійки" змусила рано усвідомити свою відповідальність як перед собою, друзями, учителями, так і всією українською громадськістю.

Оскільки число учнів у гімназії постійно зростало, а умови проживання і навчання не відповідали жодним нормам, наприкінці

жовтня 1927 р. гімназію було "перенесено" до Ржевниць – невеличкого містечка під Прагою, де керівництво нею перебрав на себе визначний українознавець, колишній Державний секретар освіти в уряді ЗУНР А.Артимович, який реорганізував школу "за чеським зразком". За його директорування чеське Міністерство Шкільництва і Народної освіти надало школі право прилюдності.

До Ржевниць переїхала і значна частина відомих представників тодішнього українського політичного життя в ЧСР, а деякі з них безпосередньо працювали в УРРГ. Зокрема "живили" національно і культурно гімназистів В.Королів-Старий, О.Олесь (його дружина Віра Кандиба працювала вихователем-інструктором дівочого інтернату), О. Ольжич, Т. Пасічник, С. Риндик, У. Самчук, П. Теняно, С. Черкасенко та ін., які "шляхом особистих контактів з учнями поглиблювали любов і розуміння до всього рідного" [7, с. 68]. Фактично нова українська література розвивалася на очах гімназистів і за їх участі. Політичні горизонти учнів гімназії розширювали член Директорії, професор римського права Українського Вільного Університету О. Андрієвський, сенатор С.Шелухин, міністр пошти в одному з урядів УНР І. Паливода, дипломат, журналіст і громадський діяч В. Приходько та ін.

Про глибоко патріотичну атмосферу в УРРГ згадує Софія Русова після її відвідин УРРГ у 1936 р. у статті "1 листопада в українській гімназії в Ржевниці". "Якось забулося, що це все ж таки не рідна хата, не свій власний терен, а тільки еміграційний куток; але цей куток майже цілком заповнений нашими дітьми, нашою молоддю; куток, в якому твориться велика праця виховання наших майбутніх громадян". Вразили 80-річну громадську діячку не лише відверті думки вихованців, у яких було чимало "гіркої правди" про причини втрати української державності, спільне виконання українського національного гімну, а й родинний характер, особливо коли всі смакували запашним українським борщем. "Вірилося, – підсумовує С. Русова, – що не вічно ми будемо емігрантами... що це молоде покоління справді понесе всі свої сили туди, на схід, на Україну" [6, с. 327-328].

Про опікунсько-виховний аспект діяльності учителів і вихователів гімназії згадує колишня гімназистка Н. Канюга-Самохвалівна у дописі "Казка про дійсність": "яку велику працю

вони зробили... Побивалися коло нас, журилися нами, немов рідними дітьми. Коли хтось із нас хворів, то не одну ніч просиділи вони коло наших ліжок, боліли нашим неуспіхом, чи сумом, раділи нашим щастям та сміхом, яких у більшості саме вони були носіями... ми всі були одна істота – дитина українського емігранта, який боровся і страждав за ту/ саму ідею, що й вони. На наших, не завжди гарних плащиках виднівся або тризуб, або синьо-жовта стрічка... Ми були горді нашою національністю" [7, с. 129-130].

Викладене уможливило висновок про те, що на початковому етапі функціонування роль УРРГ полягала у збереженні українських дітей від розпорошення по притулках та інтернатах інших держав, а в 1930-х рр. вона почала виконувати одну з найважливіших своїх функцій: збереження ними своєї національної ідентичності. Причому йшлося не тільки про збереження рідної мови: "випростовувались національні хребти... учні починали думати українськими категоріями і відчувати по рідному". Старші учні тримали "спільний фронт" з професорами і виховниками щодо стеження за чистотою мови і "національного думання" своїх молодших товаришів. А у Пласті навіть було введено спеціальну "карну касу" за вживання чужих слів і виразів [7, с. 66-67]. Таким чином відбувався процес "органічного вrostання" учнів УРРГ у національну атмосферу, в усвідомлення ними "рідних" проблем і завдань".

Важливим принципом опікунської діяльності української еміграції стосовно підростаючої на чужині молоді було донесення до неї чіткої "розпланованої необхідної акції" старших провідників, яку мали продовжити майбутні випускники УРРГ. Адже функціонування Українського Вільного Університету, Української Господарської Академії, Українського Високого Педагогічного Інституту ім. М. Драгоманова, Студії Пластичного Мистецтва, Музею Визвольної Боротьби і організованого студентського життя на теренах ЧСР були не лише виявом "живої сили" народу, а й основою, на якій випускники гімназії мали відновити втрачену державність [7, с. 74].

Кінець 1929 р. виявився складним не лише з точки зору зміни ідеології у Чехословаччині: панувало безробіття, уряд забезпечував працею лише своїх громадян, розпочалося поступове згортання усіх

українських інституцій. Особливо ускладнилися умови перебування українців у ЧСР через прийняття СРСР до Ліги Націй (1934), початок світової економічної кризи та нормалізації відносин ЧСР з Радянським Союзом, що в 1935 р. призвело до підписання пакту неагресії і взаємодопомоги між цим двома державами [3, с. 3744].

Зменшення асигнування на підтримку УРРГ змусило українське громадянство шукати інших засобів для підтримки єдиної української середньої школи за межами рідної землі. 1 січня 1930 р. був створений Допомоговий Комітет при Українській Реформованій Реальній Гімназії у Ржевницях. Його діяльність спрямовувалася на "уможливлення студій незможним учням і ученицям" УРРГ "шляхом уділення їх матеріальної допомоги та всебічної опіки". Ця праця ускладнювалася ще й розпорядженням Міністерства Шкільної та Народної Освіти ЧСР, на основі якого право на безплатне навчання та утримання мали лише діти політичних емігрантів. Діти, батьки яких були амністовані і повернулися до Галичини, Буковини чи Закарпаття, позбавлялись такого права і їм загрожувала "сумна перспектива... залишитись на весь свій вік недоучками" [2, с. 9-10].

1930-31 н. р. став "катастрофічним", за словами І. Вергуна, для гімназії, вона "вимирає". Тоді дирекція провела інтенсивну пропаганду між колишніми воїнами Української Галицької Армії, що одружилися з чешками, і школа знову поповнилася новими учнями" [1, с. 406]. У "Заклику до батьків-українців" управи Допомогового комітету, зокрема, йшлося про таке: "Святим обов'язком нашим перед Україною є виховати з наших дітей вірних синів дорогої поневоленої нашої Батьківщини, синів, що колись з більшим успіхом, умінням та щастям, ніж ми з Вами, будуть боротись за визволення Рідного Краю". До Заклику додавався також "Запитник [анкета – О.Дж.] для батьків, родичів чи опікунів, що бажають своїх дітей віддати в науку до Української Реформованої Реальної Гімназії в м. Ржевницях біля Праги у Чехословацькій Республ." [11, арк. 3-4].

Грошову основу Допомогового Комітету, попри важке економічне становище самих викладачів, творило тривідсоткове добровільне оподаткування навчального і виховного персоналу

гімназії та інтернату з їхніх зарплат, добровільні пожертви окремих осіб. Відчутною була й підтримка громадських українських організацій, зокрема Українського Жіночого Союзу (УЖС) в Празі. У ЦДАВО України нами виявлено заклик цієї організації до громадянства, у якому йдеться про таке: "З огляду на велику нужду в одязі й білизні тих дітей... що залишилися без матеріальної підпори від Міністерства", УЖС "звертається з проханнями... жертвувати СТАРІ РЕЧІ [виділено в оригіналі – *О.Дж.*] (навіть з дорослих осіб), з яких буде перероблюватися відповідний для малих дітей одяг. Речі приймаються в Канцелярії Українського Педагогічного Інституту що-дня з 8 до 2 годин. Управа Союзу" [10, арк. 34].

На батьківський комітет лягли обов'язки організації екскурсій та щорічних "ялинок", виховні та розважальні імпрези. Товариство "Рідна школа" опікувалася бібліотекою, підручниками та допоміжною літературою для учнів (значна частка книжкової продукції перейшла до УРРГ від УВПІ після його ліквідації 1932 р.). У 1933 р. з ініціативи учнів та за підтримки професорського складу при гімназії було створено "читальню", а з членських внесків було передплачено для неї українські часописи [7, с. 96-97].

Не зважаючи на фінансово важкі часи у гімназії не припинялися ті форми роботи, які вже стали для неї традиційними: пластове таборування, спортивні змагання, відвідування Національного театру у Празі, організація хору, струнного оркестру. В УРРГ діяли фізичний, математичний, літературний гурток, виходили гімназійні часописи ("Промінь", "Дитяча Зірка", "Золоті ворота"), авторами і редакторами яких були самі діти (сьогодні вони зберігаються у фондах Центрального державного архіву зарубіжної україніки (ЦДАЗУ) у Києві [14; 16]).

Зупинимось детальніше на цих самоврядних ініціативах гімназистів. Упродовж 1926 – 1941 рр. в Українській реальній реформованій гімназії та наближених до неї інституціях (інтернат, дитяча колонія) виходили журнали «Ранок», «Всячина Те-й-Се», «Наше слово», «Промінь», «Дитяча Зірка», «Золоті ворота», «Пластове життя» та ін. Їх поява була викликана не тільки потребою інформування про діяльність УРРГ в Чехо-Словаччині, а й виконувала практичну (кошти від реалізації йшли на потреби

самих вихованців та розвиток УРРГ) та стратегічну громадянську функцію, спрямовану на підтримку національних установ в чужоземних умовах.

В контексті означеного, вважаємо за потрібне проаналізувати окремі з них. Так, 2-е число «Ранку» (Прага – Київ) відкриває стаття «Леся Українка (нарис життя)» О. Косач-Шимановської (рідної сестри поетеси й учениці УРРГ). У часописі доступною мовою описано історію та цікаві факти з розвитку єгипетської цивілізації, які доповнені ілюстраціями (Н. Григоріїв); ліричні вірші, оповідання. Рубрика «Веселий кутик» не тільки мала на меті власне розвеселити читача, а й познайомити з ментальними особливостями окремих націй (у цьому номері – специфічними рисами французького характеру), адже творці УРРГ чітко усвідомлювали, що їх вихованці зростають у багатонаціональному середовищі. Не оминули гострим словом і власне перебування в гімназії, яке часто бувало вкрай бідним і голодним («Станиця (футуристична поезія)»: «Станиця. Снігу копиця.

Пічка. Під хатою – річка.

Двері відчиняються за шнур.

Пан професор Хлюр.

Гомін. Чути дзвін.

Починається лекція.

На ліжках – учнів колекція.

На дворі – лід. По хаті ходить кіт.

Людям не тепло. Від холоду пекло» [12, арк. 16].

Рубрика «Хроніка» інформувала про заходи, які відбулися у гімназії. У «Листі до редакції» повідомлялося про збір коштів у сумі 50 к. ч. «як дар учнів та учениць» Українському Товариству «Просвіта» у Львові в 57 роковини його існування, який відбувся 9 грудня 1925 р. (означено поіменно жертводавців), та вміщено відповідь-подяку львівської «Просвіти» за підписами М. Галущинського та В. Мудрого [12, арк. 17 зв.].

Оригінальним, на нашу думку, є часопис українського інтернату при УРРГ в Ржевниціях «Всячина Те-й-Се». На чотирьох рукописних сторінках вміщені вірші його вихованців, які демонструють уподобання, захоплення, переживання, часом, – кепкування учнів-підлітків гімназистів над своїми вчителями та їх

«особливостями». Зважаючи на неймовірно складні побутові умови, відірваність від родини, холод, голод, фактично постійну боротьбу за виживання (адже в інтернаті перебували найбільш соціально незахищені гімназисти: сироти, напівсироти, чи малозабезпечені учні), вражає позитивний запал і оптимістична налаштованість авторів рукописного видання. До прикладу, вірш про «українських емігрантів» – хлопців, «мов козаків», які займаються систематично спортом (а, поміж тим, ще й вчать) завершується такими словами:

«Як навчаться добре грати
То тоді можем сказати
От! Тепер ми маєм сили
Наш край репрезентувати!!!» [13, арк. 1].

Малося на увазі те, що УРРГ завжди демонструвала високі результати у спортивних змаганнях з-поміж усіх середніх навчальних закладів Чехо-Словацької Республіки, тому фізичний гарт вважався важливою складовою національно-громадянського виховання українців-гімназистів.

Вірш «От знаєте» (прізвисько одного з учителів гімназії, який закохався в ученицю) висміює невдалі залицяння молодого педагога до гімназистки. Інші, доволі примітивні, віршування «інтернатчиків» описували в жартівливій, самоіронічній формі їх побут і щоденні клопоти, які допомагали соціалізовуватися [13].

Рукописний неперіодичний часопис «Наше слово» мав на меті, окрім вияву творчих здобутків учнів гімназії, підтримати матеріально вихованців, які були позбавлені допомоги уряду Чехо-Словацької Республіки і перебували на утриманні громади. Редагувати його допомагали вчителі й вихователі УРРГ, тому «Наше слово» вирізнялося більшою структурованістю, чіткістю і національно-громадською спрямованістю. Журнал «Пластове життя» репрезентував скаутську діяльність гімназистів УРРГ, яка була активною і продуктивною [14].

Якщо для вище проаналізованої неперіодичної рукописної преси УРРГ була притаманна оптимістичність і переконаність, що перебування на чужині нетривале, то змісту часопису «Дитяча Зірка» властиві більш реалістичні сприйняття дійсності та якісніше редагування (виходив за підтримки видавничого товариства

«Українська Школа» і друкувався гектографічним способом). У ч. 3 «Дитячої Зірки» за 1937 рік вміщені невеличкі статті: «Похорон Президента-Освободителя Т. Масарика», «Переїзд гімназії на нове місце», «Сиротина», «Чим обдарував св. Миколай сирітку», «Різдвяний вечір», «Святий Миколай» та ін. Однак красномовними, на наш погляд, видаються вірш «Наша хата» Ю. Бобіта (1 клас), спогади «Як я провела вакації» Лисички і Калинки (2 клас), «Всюди добре, а дома найліпше» Микитюківни (2 клас), «Моя мама» (А.Пилипівни, 1 клас), «Мій приятель» В.Чорного (підготовчий клас), «Лист до матері» А.Яцурівни (1 клас), просякнуті сумом за рідним домом і родиною: «В гімназії мені добре живеться, але коли поїду додому, хоч як бідно ми живемо, але все таки біля родичів ліпше жити, ніж між чужими» [16, арк. 6].

Не випадково 5 число «Дитячої Зірки» за 1937 рік присвячене «Дню Матері». Його відкриває допис В. Нечипорук «Свято Матері», у якому йдеться не тільки про найріднішу у світі людину, яка подарувала кожному життя, а й про Матір-Україну, котра «також чекає від нас помочі». «Вона знає, – продовжує В. Нечипорук, – який великий подарунок бажають дати їй її сини-соколи. Хочуть для неї життя волі. Але для того, щоби та мрія здійснилася, мусить кожний у цей день дати собі слово, що буде своєю працею помагати країні визволитися. Дітвора pomoже Україні не мріями, а працею. Й тому завданням її є вчитися». Завершує свої міркування першокласник гімназії висновком, що такі обіцянки повинні дати собі всі вкраїнські діти в день свята матері, бо «і тим своїм любим матусям зроблять велику втіху» [14, арк. 54].

Ч. 4 «Дитячої Зірки», присвячене Тарасу Шевченку, наповнене національним змістом; наголошується на контактах Кобзаря з Чехо-Словаччиною («Тарас Шевченко й Т. Г. Масарик»), на соціальній спрямованості функціонування УРРГ («Як працювати для народу», переклад статті Т. Г. Масарика), «Притулок для сліпих на Клярові в Празі» (Б. Микитин, 1 клас), «Наша екскурсія до Єдлічкового притулку для калік в Празі» (О. Марушанівна, 1 клас) [16].

На останніх сторінках «Дитячої Зірки» завжди друкували загадки та кросворди, знову ж таки, проукраїнського змісту та

переписку з іншими українськими виданнями на чужині. До прикладу: «Засилаємо сердечний привіт новому дитячому часописові «Мочари» в Нересниці та бажаємо якнайкращого успіху» [16, арк. 19 зв.].

Геополітичні зміни знайшли відображення і на сторінках 5 числа «Дитячої Зірки» 1938 року. Окрім рубрик і публікацій, наближених за змістом до вище проаналізованих, вважаємо за потрібне процитувати допис учня 2 класу В. Бори «Моє переживання»: «Серце моє чим далі, то все більшою радістю наповнюється... Наша Карпатська Україна стала автономною державою й запанував на ній свій нарід... Коли я це почув, прийшла мені ще більша охота до праці...». Разом з тим, гімназист не приховує свій «сум і жаль» за втраченою «Великою Україною» та Києвом, але чітко визначає пріоритети: «...ми малі мусимо вчитися й багато працювати, щоби колись визволити цілу нашу Україну і захистити її від всіх її ворогів, які стараються придавити цей палкий вогонь, який запалав у серцях всего українського народу» [16, арк. 22-22 зв.].

Журнал «Золоті ворота», який виходив з 1937 р., обрав своїм девізом слова М. Старицького:

«На вас, завзяті-юнаки,
Що возлюбили Україну,
Кладу найкращії гадки,
Мою сподіванку єдину».

Його творці й редактори мали на меті дати можливість «проявити цілком самостійно свої думки й почування, своє розуміння того чи іншого явища» учням УРРГ, вмістивши їх вірші, оповідання, роздуми, театральні постановки, оприлюднені на гімназійних заходах. Дякуючи за підтримку Видавничому Товариству «Українська Школа», упорядники першого номера наголошували: «Ми нарочно подаємо свої твори без змін, щоб краще можна було побачити, як ми працюємо. Ростемо, щоб учитися, учимося, щоб рости» [14, арк. 64].

У надзвичайно важкий період для всіх українських установ у Чехо-Словаччині виходив друком часопис «Нашім дітям» дитячої колонії в Модржанах. Контроль чеських, німецьких, українських інституцій у цей час (1939-1941 рр.), був надзвичайно

прискіпливим, часто недобррозичливим, але, разом з тим, позитивно «відбився» на освітніх успіхах та дисципліні молоді: «вона [дисципліна – О. Дж.] була знаменита, [молодь – О. Дж.] не кричала, не маніфестувала, а вчилася» – лише таким способом... забезпечувала своє існування, ставши щодо навчального рівня кращою від чеських гімназій, а щодо поведінки (зокрема дівчат) – найкращою середньою школою в ЧСР. Метою української колонії у Модржанах було «дати дітям... які потребують соціальної опіки... можливість перебути літо в здорових умовах та в українському середовищі» [16, арк. 32 зв.]. Вихованці Українського дитячого притулку та Української народної школи у Модржанах згодом ставали учнями УРРГ, таким чином продовжуючи тримати оборону українства в чужій державі.

Отож, дитяча преса Української Реальної Реформованої Гімназії у різні періоди свого існування була важливим соціалізуючим фактором українських дітей і молоді на чужині та відіграла важливу роль у їх національному та громадянському становленні.

Не менше уваги приділяли власне навчанню. Так, у знанні з гуманітарних дисциплін українські гімназисти "стояли значно сильніше" у порівнянні з учнями чеських середніх шкіл [7, с. 103].

13 жовтня 1937 р. розпочався третій період в існуванні гімназії – вона переїхала до Модржан. Головною причиною цього було бажання об'єднати інтернат і навчальні корпуси в одному будинку через невідповідність вимогам та збільшенням числа учнів і класів (1938-39 н. р. гімназія стала восьмикласною та остаточно переорієнтувалася на реальну з посиленням вивчення математично-природничих дисциплін). У цей час зміст опікунської роботи практично не змінився: "виховання... проходило на рівні високих моральних чеснот, великої пошани й галлянтного ставлення (якщо не аскетизму) до дівчат та в дусі національного йогізму". Але змінилася політика, особливо з приходом німців після 1939 р. – довелося "платити данину духові гітлерівського часу", а "клімат суцільної демократії... пішов у забуття" [7, с. 107]. До цього додався ще психологічний момент – вихованці і викладачі опинилися у своєрідній "клітці" (чехи зазнавали поразки за поразкою, а українська школа "стояла і трималася на ногах" [7, с. 170]).

11 квітня 1939 р. Міністерство освіти ЧСР видало акт № 53.104 (39-IV) 5 про "розв'язання" (закриття) гімназії. Однак цей документ не вступив у силу через титанічні зусилля українського громадянства, насамперед нового керівника УРРГ – відомого українського діяча з Карпатської України, колишнього директора Торгівельної Академії в Мукачеві А. Штефана. Завдяки його дипломатичним здібностям та зв'язкам новий навчальний рік у гімназії таки розпочався [7, с. 174].

Контроль різних інституцій (чеських, німецьких, українських) був настільки прискіпливим, часто недоброзичливим, що цей "переборщений нагляд" відбився на освітніх успіхах та дисципліні молоді (про це вже йшлося вище): "вона [дисципліна – *О. Дж.*] була знаменита, [молодь – *О. Дж.*] не кричала, не маніфестувала, а вчилася" – лише таким способом... забезпечувала своє існування, ставши щодо навчального рівня кращою від чеських гімназій, а щодо поведінки (зокрема дівчат) – найкращою середньою школою в ЧСР [7, с. 155].

Однак були і трагічні моменти – постійне недоїдання, сухоти, які стали причиною смерті кількох вихованців, арешти, переслідування, стеження нової влади за кожним кроком вчителів і учнів та змістом навчальних дисциплін, насамперед історії та географії. "Критичне слово" стосовно нових порядків учнів В. Бори та І.Льтя (напр., стосовно обов'язкової вимоги німців прикрашати портрет Гітлера квітами і стрічками та контроль за цим "вівтарем" тогочасної чеської влади), ймовірно, стало причиною їх арешту і смерті в Гестапо. Забрала німецька поліція і проф. В.Січинського та вчителя М. Палія-Сидорянського, але їм пощастило вижити [7, с. 157-158].

Інтернат УРРГ був єднаючим чинником у довоєнні роки, у війну його роль ще більше зросла – він став "азилем" для двохсот гімназистів, частина з яких мали "матеріальне і психологічне запілля" батьків та опікунів. Щодо останніх варто назвати імена вчительських родин, які стали опікунами учнів гімназії: Богацькі, Виноградники, Коларди, Паливоди, Пасічники, Шляхтиченки, Яковенки, Ясінчуки та ін.

З теплотою згадували вихованці турботу про них представників чеського громадянства – сенатора Ф. Соукупа, який

влітку 1938 р. особисто передав керівництву гімназії значну суму грошей на її утримання; вчинок професора чеської мови В. Поспішила, який разом з дружиною на Свят-Вечір 1941 року привіз для кожного з учнів інтернату по кілограму цукерок (небачена на той час розкіш). Традиційно активно працював Батьківський комітет та Кураторів інтернату УРРГ, надсилаючи до українського громадянства відповідні заклики підтримувати дітей-емігрантів, в одному з яких наголошувалося на потребі жертвності та усвідомленні "негайної активної помочі якнайширших шарів українського громадянства" задля виховання і підготовки української молоді за вільне, незалежне життя [15, арк. 3 а].

Історичною заслугою, яку можна оцінити лише з перспектив часу, називали працю адміністрації гімназії та українського громадянства в Європі у роки Другої світової війни її випускники. Саме завдяки їх зусиллям діти-емігранти не тільки були забезпечені якісною національною освітою, а й врятовані від смерті в Гестапо, вивезення на примусові роботи до Рейху, чи фізичного знищення Червоною Армією в 1945 р. як "зрадників батьківщини".

21 квітня 1945 р. гімназію та її архів було евакуйовано до Авгсбургу. У наступні роки вона "розпалась" на філії в Міттенвальді під керівництвом Л. Ясінчука, Шляйсгаймї на чолі з П. Кашинським, Ділінгені (керівник – А. Федорков), Ляйпгаймї та ін., але продовжувала працю, розпочату в Празі.

Підсумовуючи вище викладене, зауважимо, що важливим мірилом діяльності будь-якої освітньої інституції є викладацький склад та дальший життєвий шлях її учнів. Стосовно викладачів - це визначні представники української науки: А. Артимович, Л. Білецький, М. Дольницький, К. Заклинський, Г. Омельченко, І. Паливода, Т. Пасічник, В. Сімович, В. Січинський, П. Теняно, П. Россіневич-Щуровська, А. Яковенко та ін. Серед випускників УРРГ (а їх понад 250 осіб – зважаючи на несприятливі обставини усіх періодів існування гімназії, – це достатнє число) варто назвати митців, науковців, громадських і політичних діячів М. Анонович-Рудницьку, М. Бажанського, І. Вергуна, І. Жегуца, Г. Мазепу, В. Маруняка, М. Осадчого, М. Риндика та ін.

Глибокий патріотизм, в якому виховувала своїх учнів гімназія, проявився не лише у тому, що велика частина учнів після її закінчення включилася в громадсько-політичне і національно-

культурне життя української еміграції в різних країнах світу, а й у жертвах, які зазнали лави УРРГ в роки Другої світової війни та після неї. На думку дослідників історії Української Реальної Реформованої Гімназії в Чехословаччині, це твердження не є дешевим засобом для підкреслення виховних засад, які були основою національного виховання її учнів, а є прямим доказом цього виховного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вергун І. До історії Української гімназії у Ржевницях. *Визвольний шлях*. Лондон, 1964. № 4. С. 403-406.
2. Допомоговий Комітет при Українській Реформованій Реальній Гімназії в м. Ржевницях в ЧСР. *Українська кореспонденція*. Прага, 1930. Ч. 29. С. 9-10.
3. Енциклопедія українознавства: Словникова частина. Перевидання в Україні / За ред. В.Кубійовича. Львів: Молоде життя. У 10 т.
4. Наріжний С. Українська еміграція. Культурна праця української еміграції між двома світовими війнами. Прага, 1942. 372 с.
5. Русова С. Десятилітній Ювілей Української Реальної Гімназії в Чехословаччині. У кн.: Софія Русова: З маловідомого і невідомого. Ч. 1. "Несторка української педагогічної літератури..." [Упоряд. О.Джус, З.Нагачевська]. Івано-Франківськ: Гостинець, 2006. С. 207-213.
6. Русова С. 1 листопада в українській гімназії в Ржевниці. У кн.: Софія Русова: З маловідомого і невідомого. Ч. 1. "Несторка української педагогічної літератури..." [Упоряд. О.Джус, З.Нагачевська]. Івано-Франківськ: Гостинець, 2006. С. 327-328.
7. Українська гімназія в Чехії 1925-1945. Альманах Української гімназії в Празі-Ржевницях-Модржанах / За ред. В. Маруняка. Мюнхен, 1975. 296 с.
8. Українська гімназія у Празі: <http://www.ukrgymnazium.cz/>
9. Українська Реформована Реальна Гімназія при Українському Високому Педагогічному Інституті ім. М.Драгоманова у Празі. *Студентський Вістник*. Прага. 1926. Ч. 11. С. 31.

10. ЦДАВО України. Ф. 3972, оп. 3, спр. 32.
11. ЦДАЗУ. Ф. 12, оп. 1, спр. 63.
12. ЦДАЗУ. Ф. 12, оп. 1, спр. 59.
13. ЦДАЗУ. Ф. 12, оп. 1, спр. 60.
14. ЦДАЗУ. Ф. 12, оп. 1, спр. 61.
15. ЦДАЗУ. Ф. 12, оп. 1, спр. 63.
16. ЦДАЗУ. Ф. 12, оп. 1, спр. 65.

АДЛЮСТРАВАННЕ ТРАДЫЦЫЙ ПЕДАГОГАЎ БЕЛАРУСКАЙ ДЫЯСПАРЫ Ў СУЧАСНАСЦІ

Вольга Коваль

кандыдат гістарычных навук,
старшы выкладчык кафедры гісторыі Беларусі
і паліталогіі Беларускага дзяржаўнага тэхналагічнага ўніверсітэта
(г. Мінск, Рэспубліка Беларусь)
e-mail: sunny_san@rambler.ru

Анотацыя. У артыкуле прадстаўлены малавядомыя факты гісторыі беларускай дыяспары, апісваецца дзейнасць асноўных адукацыйных цэнтраў замежжа, узгадваюцца фрагменты біяграфій таленавітых педагогаў эміграцыі. У даследаванні аналізуюцца адукацыйныя цэнтры беларускіх эмігрантаў у міжваенны перыяд.

Аўтар звяртаецца да педагагічнага вопыту Беларускага дзяржаўнага тэхналагічнага ўніверсітэта ў даследаванні пераемнасці традыцый.

Ключавыя словы: дыяспара, беларуская эміграцыя, педагогіка, педагагічная традыцыя.

Volga Koval

A REFLECTION OF THE TRADITION OF TEACHERS BELARUSIAN DIASPORA IN THE PRESENT

Abstract. The article illustrates the little-known facts about the history of Belarusian diaspora, the activity of the main Belarusian schools abroad, the fragments of biographies of the talented Belarusian teachers. It gives the description of the educational centers of the Belarusian emigrants during the inter-war period.

The author examines the pedagogical experience of Belarusian State Technological University as the part of pedagogic traditions.

Keywords: diaspora, Belarusian emigration, pedagogy, pedagogic tradition.

Гісторыя развіцця беларускай дыяспары дакладна адлюстроўвае асноўныя палітычныя, сацыяльныя, эканамічныя і культурныя змены, якія адбываліся ў грамадстве ў пэўны перыяд. Фарміраванне сталай нацыянальнай дыяспары праходзіла ў міжваенны час, калі беларусы замежжа пачалі ствараць свае палітычныя арганізацыі, грамадскія аб'яднанні, культурныя таварыствы, актыўна заяўляць пра сваю нацыянальную прыналежнасць на міжнародным узроўні. Спадчына беларускіх эмігрантаў багатая і адметная, бо гістарычныя крыніцы дэманструюць біяграфіі неардынарных асоб, таленавітых творцаў і палітычных дзеячоў.

Нягледзячы на актуальнасць даследавання дыяспаральнасці, шмат якія аспекты дзейнасці беларускіх эмігрантаў застаюцца нявывучанымі. Слаба даследаванай тэмай з'яўляецца педагагічная работа беларусаў замежжа, вопыт асобных педагагічных калектываў і майстэрства пэўных выкладчыкаў, якія аказалі асаблівы ўплыў на адукацыю і выхаванне беларускай моладзі.

У апошніх навуковых публікацыях падкрэсліваецца ідэя, што важным крытэрыем для фарміравання дыяспары з'яўляецца працэнт інтэлектуальнай эліты нацыі ў асяродку замежжа, што ўплывае на магчымасць самаідэнтыфікацыі эміграцыі ў новых культурных умовах. Даследаванне дзейнасці беларускіх студэнцкіх арганізацый пашырае ўяўленні пра складаны працэс фарміравання беларускай інтэлігенцыі ў асяродку замежжа.

Адным з буйных адукацыйных цэнтраў беларускай эміграцыі стала Латвія. Да сярэдзіны 1920-х гадоў латышскі ўрад падтрымліваў палітычную і культурную дзейнасць беларускай дыяспары, аднак паступова стаўленне да нацыянальных меншасцей змянілася. Развіццё нацыянальнай сістэмы адукацыі ў Латвіі пачалося з 1921 г., калі ў Дзвінску былі арганізаваны курсы для беларускіх настаўнікаў, дзе заняткі праводзілі Максім Гарэцкі і Іван Дварачанін [2, с. 109]. Выпускнікі курсаў сталі педагогамі беларускіх школ і гімназій.

Асаблівае значэнне для фарміравання дыяспары мелі Дзвінская дзяржаўная беларуская гімназія і Люцынская беларуская гімназія, якія распачалі сваю дзейнасць у 1922–1923 навучальным годзе. Установы праводзілі актыўную работу па выхаванню

нацыянальнай свядомасці беларусаў у Латвіі, ладзілі вечарыны і спектаклі, мелі тэатральныя гуркі з дзіцячым хорам.

Дырэктарам Дзвінскай дзяржаўнай беларускай гімназіі быў таленавіты педагог і выбітны грамадскі дзеяч Іван Ігнатавіч Краскоўскі. Педагогі гімназіі пад кіраўніцтвам дырэктара распрацавалі і рэалізавалі сваю ўласную сістэму фарміравання і выхавання асобы, у якой значную ўвагу надавалі развіццю літаратурных і творчых талентаў.

Драматычны гурток у гімназіі ўзначальвала настаўніца Паўліна Вікенцьеўна Мядзёлка. Акцёрскім талентам і педагогічнай адаронасцю гэтай жанчыны захапляліся беларускія паэты і пісьменнікі, пра яе паспяховыя выступленні на сцэне рэгулярна пісала беларуская прэса. Адметную ацэнку грамадскай ролі П. Мядзёлкі ў развіцці нацыянальнай ідэі ў 1920-ыя гады выразна сфармуляваў вядомы беларускі пісьменнік Змітрок Бядуля, які пакінуў наступны даравальны надпіс на сваім фотаздымку ў 1925 г.: «Ці памятаеш, як будзілі Беларусь шмат гадоў таму назад у нашаніўскую эпоху? Твае мары-лятуценні спраўдзіліся ў жыцці. Слава табе, Паўліна, за тваё актыўнае змаганне, за лепшы лёс нашага народа, якому ты аддала і аддаеш усе свае сілы і здольнасці» [5]. Педагогічная і творчая праца Паўліны Вікенцьеўны аказвала непасрэдны ўплыў на развіццё нацыянальнай ідэнтычнасці моладзі беларускай дыяспары. Настаўніца арганізоўвала навучальны працэс у гімназіі па авалодванні паэтычнай і музычнай творчасцю, вучыла дзяцей здзяйсняць свае творчыя задумкі і планы, выяўляла творча адароненых асоб.

Рэпертуар аматарскага тэатра Дзвінскай дзяржаўнай беларускай гімназіі быў дастаткова разнастайны. Вучні разам з настаўнікамі ставілі п'есы Я. Купалы, Э. Ажэшкі, Ф. Аляхновіча і г. д. У гімназіі спецыяльна для тэатральных пастановак дзейнічаў хор, дзе педагогі і вучні спявалі разам. Рэжысёрам гімназіі быў настаўнік С. Казека, а заняткі з хорам праводзіла П. Мядзёлка. Паўліна Вікенцьеўна падрыхтавала спецыяльную праграму выступленняў, рэпертуар якой складаў больш за 50 песен.

Дзейнасць настаўніцы перапынілі абставіны. З 1924 г. пачаўся знакамiты «Беларускі працэс» у Латвіі, які доўжыўся цэлых 2 гады да 1926 г. Палітычны працэс быў накіраваны супраць развіцця

буйных беларускіх цэнтраў у Рызе, Люцыне і Дзвінску. Пад суд трапілі найбольш актыўныя і знакамітыя прадстаўнікі беларускага нацыянальнага руху пачатку 1920-ых гадоў, што адмоўна адлюстравалася на адукацыі дзяспары. У 1924 г. у Дзвінскай беларускай гімназіі былі сарваныя выпускныя экзамены, бо паліцыя арыштавала членаў экзаменацыйнай камісіі. Для настаўнікаў гімназіі (у тым ліку для І. І. Краскоўскага і П. Мядзёлкі) абвінавачванні палітычнай паліцыі скончыліся ў 1925 г. афіцыйным загадам урада Латвіі пакінуць краіну на працягу 2 тыдняў.

Другім важным адукацыйным цэнтрам беларускага замежжа стала Чэхаславакія. Развіццё беларускай эміграцыі ў Чэхаславакіі было звязана з этапамі правядзення «рускай акцыі», якая распачалася ў 1921 г. Акцыя ўяўляла сабой праграму падтрымкі эмігрантаў з тэрыторыі былой Расійскай імперыі, накіраваная на фарміраванне культурнага, адукацыйнага і навуковага патэнцыялу эміграцыі. Безумоўна, праграма мела не толькі сацыяльна-культурныя, але і палітычныя мэты.

Эмігранцкі асяродак развіваў інтэлектуальны патэнцыял беларускай нацыі з ліку тых асоб, якія хацелі здабыць адукацыю, але былі абмежаваныя ў правах па нацыянальнай прыкмеце ў Другой Рэчы Паспалітай. Прагрэсіўная беларуская моладзь у Чэхаславакіі з цікавасцю адсочвала падзеі ў Савецкай Беларусі, парознаму ўспрымала і аналізавала іх. Дакладна можна сцвярджаць, што беларусам замежжа былі вядомыя імёны паэтаў, пісьменнікаў і вучоных БССР. Асабліваю цікавасць выклікалі візіты выбітных прадстаўнікоў навукі і культуры ў Прагу, пра што пісала не толькі савецкая прэса, але і перыядычныя выданні Заходняй Беларусі і беларускай эміграцыі.

Актыўныя кантакты з беларускімі эмігрантамі падтрымліваў і развіваў вядомы мовазнаўца і гісторык акадэмік Яўхім Фёдаравіч Карскі. У рамках даследаванняў беларускай лінгвістыкі, этнаграфіі і этналогіі акадэмік вёў ліставанне з беларускімі арганізацыямі ў ЗША. Вучоны звяртаўся ў сваіх лістах да амерыканскіх беларусаў з просьбай лінгвістычнага аналізу для распрацоўцы народазнаўчай карты [1, с. 4]. Ініцыятыва даследчыка супала з перыядам ажыўлення палітычнага жыцця беларускай дзяспары ў Злучаных Штатах, які назіраўся ў пачатку 1920-ых гадоў.

Міжнародныя кантакты акадэміка былі значна шырэйшымі. Газета «Сын Беларуса» падрабязна апісвала супрацоўніцтва Яўхіма Фёдаравіча з беларусамі ў Празе, куды яго накіравала на з'езд славянскіх этнографіў і географіў Пецярбургская Акадэмія навук. У рамках сваёй камандзіроўкі вучоны правёў сход студэнтаў-беларусаў, які доўжыўся больш за чатыры гадзіны, бо шчыра зацікавіў удзельнікаў. Газета «Сын Беларуса» падкрэслівала, што на сходзе распавядалася пра стан культуры і адукацыі ў БССР: «Гаворачы аб нашых паэтах і пісьменьніках, праф. Карскі з асаблівай пашанай гаварыў аб творчасці Якуба Коласа, які нязвычайна вырас: «Каласок наш расьце! Цяпер ужо можа сказаць, што гэта – сьветавая велічыня!» Гаворачы аб беларускім адраджэнскім руху, ён закончыў сваю прамову словамі: «Народ наш ніколі ня можа ўжо загінуць!» [4, с. 4]. Прыведзеныя факты толькі часткова дэманструюць міжнародныя сувязі Я. Ф. Карскага, які займаўся лінгвістычна-этнаграфічным аналізам і меў сусветную вядомасць. Вучонага накіроўвалі ў працяглыя замежныя камандзіроўкі, праз якія пашыраліся яго знаёмствы і кантакты з беларускімі эмігрантамі. Відавочна, што асоба Я. Ф. Карскага мела палітычную вагу для беларускага грамадства, выбітны мовазнаўца і гісторык заслужыў рэальны аўтарытэт у асяродку беларускай інтэлігенцыі замежжа.

З прэсы міжваеннага часу вядома, што беларусы ў Чэхаславакіі таксама цёпла сустрэлі першага рэктара Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта, бо ў 1927 г. Прагу наведаў Уладзімір Іванавіч Пічэта [6, с. 1]. На сходзе для студэнтаў прадстаўнік беларускай савецкай вышэйшай школы намагаўся акрэсліць планы нацыянальнага будаўніцтва, спрабаваў падключыць беларускую эміграцыю да праектаў БССР.

Прыкладам для беларускіх эмігрантаў у арганізацыйных пытаннях нярэдка былі ўкраінцы замежжа. Украінскія эмігранты імкнуліся стымуляваць грамадскую актыўнасць беларускай грамады, стваралі беларуска-ўкраінскія арганізацыі студэнтаў і моладзі. У Чэхаславакіі дзейнічалі: Украінска-беларуская суполка студэнтаў-аграномаў, Грамада ўкраінскіх і беларускіх студэнтаў лясной інжынерыі ў Празе, Цэнтральнае бюро працы ўкраінскай і беларускай акадэмічнай эміграцыі ў Чэхіі, Чэшска-ўкраінскі

камітэт дапамогі ўкраінскім і беларускім студэнтам. Значная частка беларусаў набывала ў Чэхаславакіі тэхнічную спецыяльнасць, з якой было прасцей праходзіць працэс сацыяльна-культурнай адаптацыі і лягчэй пачынаць сваю прафесійную дзейнасць у іншакультурным асяродку.

Закладзеныя ў міжваенны перыяд традыцыі педагогаў беларускай дыяспары развіваюцца ў вучэбна-выхаваўчым працэсе сучаснай вышэйшай школы Рэспублікі Беларусь. Педагогі Беларускага дзяржаўнага тэхналагічнага ўніверсітэта (БДТУ) імкнуцца пашыраць творчы патэнцыя моладзі, фарміраваць нестандартнае, крэатыўнае мысленне студэнтаў. На навукова-метадычных канферэнцыях універсітэта рэгулярна ўздымаецца пытанне пра кампетэнцыі і якасці будучай тэхнічнай інтэлігенцыі, якая выходзіць ва ўніверсітэце. Сярод шматлікіх іншых характарыстык падкрэсліваецца шырокі круггляд і творчыя якасці інжынераў, для выхавання якіх ва ўстанове адукацыі працуюць літаратурныя аб'яднанні, гурткі, творчыя майстэрні. Выхаваўчы працэс, які праходзіць у творчым пошуку, дае магчымасць педагогам эмацыйна, вобразна, эстэтычна, лексічна, моўна ўзбагаціць асобу [3, с. 179]. Паэтычныя і празаічныя творы студэнтаў цудоўным чынам дэманструюць разнастайнасць аўтарскіх інтарэсаў сучаснай моладзі.

На кафедры гісторыі Беларусі і паліталогіі дзейнічае студэнцкае літаратурнае аб'яднанне «Натхненне», на кафедры беларускай філалогіі працуе літаратурны клуб «Ветліца», у студэнцкім інтэрнаце праходзяць літаратурныя вечарыны, ва ўніверсітэце пачалася работа па арганізацыі тэатральна-музычнага клуба. Кіраўнікі аб'яднанняў і клубаў выкарыстоўваюць розныя педагогічныя прыёмы і метады выхавання, а студэнты маюць магчымасць абіраць суполку па ўласнаму густу, далучацца да тых кірункаў літаратурных пошукаў, якія падаюцца больш значнымі і цікавымі.

Працягваючы традыцыі педагогаў беларускай дыяспары, выкладчыкі БДТУ імкнуцца фарміраваць нацыянальныя пачуцці моладзі ў выглядзе творчых праектаў і тэатральна-музычных вечарын. Дзейнасць літаратурных аб'яднанняў дапамагае студэнтам развіваць свае камунікацыйныя якасці, спрыяе згуртаванню

тэхнічнай інтэлігенцыі. Творчы працэс аказвае непасрэдны ўплыў на рост нацыянальнай свядомасці моладзі.

Асаблівую ўвагу ў творчых пошуках сучасныя беларускія педагогі надаюць развіццю міжнародных кантактаў, як гэта было ў міжваенны перыяд у асяродку беларусаў замежжа. Падрыхтоўка літаратурна-мастацкіх зборнікаў і альманахаў, выяўленне літаратурных талентаў адбывацца з удзелам замежных аўтараў, што звычайна прыцягвае да сябе дадатковую ўвагу моладзі. Напрыклад, студэнты літаратурнага аб'яднання кафедры гісторыі Беларусі і паліталогіі «Натхненне» далучыліся да Абласнога конкурсу маладых празаікаў імя Катры Грыневечавай, які праходзіў у 2016 г. на базе Львоўскага нацыянальнага ўніверсітэта ветэрынарнай медыцыны і біятэхналогіі імя С. З. Гжыцкога. Для беларускіх студэнтаў літаратурны дэбют быў паспяховы, бо некаторыя ўдзельнікі сталі пераможцамі конкурсу і атрымалі цудоўную магчымасць апублікаваць свае творы.

Супрацоўніцтва педагогаў БДТУ з літаратурнай студыяй «Пэнзлік» Прыкарпацкага нацыянальнага ўніверсітэта імя В. Стэфаніка адзначылася агульнымі публікацыямі. У беларускіх і ўкраінскіх літаратурных часопісах былі змешчаны пераклады паэзіі і прозы, якія зрабілі кіраўнікі творчых суполак. Каштоўным і карысным для развіцця дзейнасці аб'яднанняў стаў абмен вопытам і літаратурай.

Такім чынам, аналізуючы працу выбітных беларускіх педагогаў міжваеннага часу, можна зрабіць выснову, што працягваецца традыцыя ўдасканалення асобы праз выкарыстанне яе творчага патэнцыялу. Сумесная тэатральная, музычная, літаратурная творчасць выкладчыкаў і студэнтаў развівае нацыянальныя пачуцці, фарміруе маральна-эстэтычныя ўстаноўкі, пашырае культурны дыяпазон.

Спадчына беларускай дыяспары вылучаецца шырокімі міжнароднымі сувязямі. Педагогі сучаснай вышэйшай школы імкнучца працягнуць традыцыі міжнародных конкурсаў, намагаюцца развіваць замежныя кантакты. Міжнародныя творчыя праекты не толькі ўдасканальваюць эстэтычныя здольнасці студэнтаў, але і аказваюць непасрэдны ўплыў на фарміраванне нацыянальнай ідэнтычнасці моладзі.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Акад. А. Карскі і амэрыканскія беларусы. Змаганьне. Вільня. 20 студзеня 1924 г. № 7. С. 4.
2. Калеснік У. Ветразі Адысея. Уладзімір Жылка і рамантычная традыцыя ў беларускай паэзіі. Мінск: Мастацкая літаратура, 1977. 328 с.
3. Савіцкая Н. Я. Прыярытэты выхаваньня граманічна развітай асобы на прыкладзе дзейнасці літаратурнага клуба «Ветліца». Труды БГТУ. Мінск. № 5. 2013. С. 179–182.
4. Студэнт. Беларусы ў Чэхіі. Сын Беларуса. Вільня. 3 ліпеня 1924 г. № 10. С. 4.
5. Цэнтральная нацыянальная бібліятэка імя Я. Коласа Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі. Ф. 31. Воп. 1. Адз. зах. 846. Арк. 1.
6. Hryškiewič F. Z pryčyny byćcia ũ Prazie Rektara Mienskaha Ŭniwersytetu, praf. Pičety. Biełaruskaja Krynica. Wilnia. 15 lipnia 1927. S. 1–2.

ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ (КІНЕЦЬ VI СТ. – 1945 Р. XX СТ.)

Орос Ільдїко

кандидат педагогічних наук, ректор Закарпатського
угорського інституту ім. Ференца Ракоці II (м. Берегово, Україна)
e-mail: ildiko@kmf.uz.ua

Анотація. Використовуючи праці попередніх дослідників, нами узагальнено еволюцію розвитку освітньої системи дорослого населення Великої Британії.

Схарактеризовано період з кінця VI ст по 1945 р. XX ст. в ретроспективному плані, описано етапи в соціальному, економічному, політичному і культурному контекстах. Описано шість етапів розвитку освітньої системи дорослого населення Великої Британії:

I етап. Набування рис процесу навчання дорослого населення у Великій Британії (кінець VI ст. – початок IX ст.).

II етап. Підвищення загальної грамотності дорослого населення (кінець IX ст. – XV ст.).

III етап «Освіта дорослих у період зародження робочого класу у великих промислових центрах Великої Британії» (XVI ст. – перша половина XVIII ст.).

IV етап «Форми освіти для дорослих у період промислової революції Великої Британії» (друга половина XVIII ст. – початок XIX ст.).

V етап «Університетський рух за організацію додаткової освіти дорослих» (друга половина XIX ст. – початок XX ст.).

VI етап «Освіта дорослих у період другої світової війни» (1939 – 1945 рр.).

Ключові слова: розвиток освіти дорослих, Велика Британія, етапи розвитку, освітня система, періодизація.

**THE FEATURES OF ADULT'S EDUCATION
IN GREAT BRITAIN
(END OF VI – 1945 OF XX-th CENTURY)**

Abstract. Using the works of previous researchers, we have generalized the evolution of the educational system of the adult population of Great Britain.

The period from the end of the VI century to 1945 of the XX-th century was characterized. In a retrospective perspective, described the stages in the social, economic, political and cultural contexts. Six stages of development of the educational system of the adult population of Great Britain are highlighted:

Stage I. The acquisition of the traits of adult's studying in the UK (end of the VI - the beginning of the IX century).

Stage II. Increasing the general literacy of the adult population (end of the IX – the XV century.).

Stage III "Education of adults during the birth of the working class in the major industrial centers of Great Britain" (XVI - the first half of the XVIII century.).

IV stage "Forms of education for adults during the period of the industrial revolution of Great Britain" (second half of the XVIII - the beginning of the XIX century.).

V stage "University Movement for the Organization of Extra Adult Education" (second half of the XIX - the beginning of the XX century).

VI stage "Education of adults during the Second World War" (1939 - 1945).

Key words: adult educational development, Great Britain, stages of development, educational system, periodization.

Постановка проблеми. Розвиток наукової думки свідчить, що кожна історична епоха, кожне століття давало нам нові знання, нове бачення проблем навчання і виховання [1, с. 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Праці дослідників (С. Коваленко, О. Топоркова, К. Тітмус, П. Джарвіс, Т. Келлі та ін.) свідчать, що розвиток освіти дорослих пройшов кілька етапів.

Ми поставили за *мету*, використовуючи праці попередніх дослідників, узагальнити еволюцію розвитку освітньої системи дорослого населення Великої Британії.

Виклад основного матеріалу. Схарактеризуємо більш детально період з кінця VI ст по 1945 р. XX ст. в ретроспективному плані, описуючи етапи в соціальному, економічному, політичному і культурному контекстах, адже освіта у Великій Британії не ізольована від суспільства і перебуває під впливом усіх трансформацій, які характеризують його розвиток, як зазначає О. Локшина [2, с. 7].

I етап. Набування рис процесу навчання дорослого населення у Великій Британії (кінець VI ст. – початок IX ст.).

У кінці VI ст. в країні набувались риси масового навчання дорослих, яке носило релігійний характер. Завдяки активній позиції церкви, населення оволодівало вмінням читати шляхом вивчення релігійної літератури.

II етап. Підвищення загальної грамотності дорослого населення (кінець IX ст. – XV ст.). У період зазначеного етапу відбувалося поступове підвищення загальної грамотності населення

Позитивним у підвищенні загальної грамотності населення особливо бідного, було у XV ст. відкриття публічних (доступних для всіх) бібліотек [3, с. 14], а також діяльність лоллардів – народних проповідників. До того ж, у кінці XIV ст. – на початку XV ст. виникають лоллардські школи (lollard schools), в яких дорослі селяни та міська біднота навчалися читати переважно Біблію, що була перекладена на англійську мову.

III етап «Освіта дорослих у період зародження робочого класу у великих промислових центрах Великої Британії» (XVI ст. – перша половина XVIII ст.).

Період, який характеризується, носив гуманістичний характер, але різні школи (граматичні, школи письма, міські та сільські школи та ін.), університети, бібліотеки відкривалися лише для заможних людей. Для селянської і міської бідноти була доступна лише освіта елементарна, в якій формувалися переважно навички читання. Тому більшість педагогів Великої Британії (зокрема, Томас Мор) виступали за те, щоб усі громадяни країни отримували рівні права на освіту [5, с. 303-304].

IV етап «Форми освіти для дорослих у період промислової революції Великої Британії» (друга половина XVIII ст. – початок XIX ст.). IV етап освіти дорослих був оснований на машинній праці. Розвиток системи машин, перехід до комплексної механізації виробництва потребував значної кількості кваліфікованих робітників, фахівців з виготовлення нової техніки. Необхідним було підвищення загальноосвітнього рівня робітників [4, с. 64].

Щоб підготувати освічених робітників у Великій Британії, з'являються навчальні заклади:

- одними з перших були недільні школи (sunday schools) як основна можливість для найбіднішого населення отримати елементарну освіту. Виникли такі школи для дорослих в кінці XVIII ст. в Манчестері, а вже в 1833 році в них навчалось близько півмільйона учнів. Поширювалися вони у великих індустриальних центрах, адже там потреба в масовій освіті відчувалася дуже гостро [6, с. 25];

- для систематизації діяльності недільних шкіл в кінці XVIII ст. було засновано «Недільне товариство», яке розробляло програми для тих, хто закінчив недільну школу, вміє читати й у товаристві реалізує його програму, яка передбачає предмети: географію, історію, природничі науки, креслення, а також: читання, письмо і лічбу [7, с. 29];

- з'являються школи для дорослих. Перша така школа відкрилась у Ноттінгемі у самому кінці XVIII ст. У школі вчили доросле населення навичкам читання, письма й лічби. Кількість цих шкіл швидко зростала [8, с. 116].

На початку XIX ст. у Великій Британії з'являються нові форми освіти для дорослих, одна з них представлена просвітницьким рухом інститутів механіків.

V етап «Університетський рух за організацію додаткової освіти дорослих» (друга половина XIX ст. – початок XX ст.). У зв'язку з виникненням університетського руху за організацію додаткової освіти дорослих у другій половині XIX століття освіта дорослих набуває стрімкого розвитку у різних формах: у формі університетських заочних курсів (university extension). Відкривалися при університетах відділення заочного навчання з метою розвитку освіти дорослих, чому сприяв розвиток заочних

курсів [9, с. 30]; заочна освіта вважалася як нова форма одержання освіти дорослим населенням [10, с. 24]; відкривалися й місцеві коледжі (local extension colleges) для організації спеціальної професійної освіти (педагогічної, медичної тощо); створювалися добровільні організації, які сприяли навчанню дорослого населення.

VI етап «Освіта дорослих у період другої світової війни» (1939 – 1945 рр.). У період другої світової війни у здійсненні освіти дорослих відбулися значні зміни. В цей час створювалися регіональні комітети, які відповідали за організацію навчання для дорослих. Слід відмітити, що змінився якісний склад дорослих, які відвідували ці курси. На заняттях переважали кількісно жінки та військовослужбовці збройних сил [9, с. 31]. У 1944 – 1955 рр. була видана низка законів, що визначили умови повоєнної реорганізації освіти й забезпечення розвитку додаткової освіти населення, створення рівних освітніх можливостей для всіх.

Висновки, перспективи подальших досліджень. Використовуючи праці попередніх дослідників, нами узагальнено еволюцію розвитку освітньої системи дорослого населення Великої Британії.

Детально схарактеризовано період з кінця VI ст по 1945 р. XX ст. у ретроспективному плані, описано етапи в соціальному, економічному, політичному і культурному контекстах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ничкало Н. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 6-8.
2. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.): монографія. К.: Богданова А. М., 2009. 403 с.
3. Kelly, T. A History of Adult Education in Great Britain. Liverpool: University Press, 1962. 425 p.
4. Мочерний, С. В. Онови економічної теорії : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Академія, 2006. 502 с
5. Halpin, D. Utopianism and Education: the legacy of Thomas

More . *British Journal of Educational Studies*. 2001. Vol. 49, #3. PP. 299-315.

6. Harrison J. F. *Learning and Living 1790-1960: A Study in the History of the English Adult Education Movement*. London: Routledge and Kegan Poul, 1961. 404 p.

7. Barnard H. *History of english education*. London: Heinemann, 1949. 326 p.

8. Simon B. *Studies in the History of Education 1780-1870*. London, Lawrence & Wishart Ltd, 1981. 375 p.

9. Григор'єва Т. Ю. Підготовка вчителів-філологів до навчання дорослих у системі неперервної освіти Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2010. 179 с.

10. Топоркова О.В. Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. Волгогр. гос. пед. ун-т. Волгоград. 2007. 237 с.

**РОЗВИТОК ШКІЛ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ В
УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ
ЗОВНІШНЬОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ
ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (1991-2010)**

Світлана Шевченко

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України (м. Київ, Україна)
e-mail: shevchenko_s_n@ukr.net

Анотація. У статті проаналізовано організацію навчального процесу у школах з російською мовою навчання у контексті диференціації загальної середньої освіти в умовах незалежної України (1991–2010); встановлено, що в досліджуваний період російська освіта декларувалася на рівності здобуття знань, умінь і навичок, гарантуванні вільного розвитку національних мов та культур.

Ключові слова: незалежна Україна, розвиток, навчальні плани, диференціація, школи з російською мовою навчання, курси, факультативи.

Svitlana Shevchenko

**DEVELOPMENT OF SCHOOLS WITH RUSSIAN LANGUAGE
STUDYING IN THE CONDITIONS OF INDEPENDENT
UKRAINE
AS AN REFLECTION OF EXTERNAL DIFFERENTIATION
IN THE ORGANIZATION OF
SCHOOL EDUCATION (1991-2010)**

Abstract. The article analyzes the organization of the educational process in schools with the Russian language of instruction in the context of the differentiation of general secondary education in the conditions of independent Ukraine (1991-2010); it was established that

during the period under study the Russian education was declared on the equality of obtaining knowledge, skills and skills, ensuring the free development of national languages and cultures.

Keywords: independent Ukraine, development, curricula, differentiation, schools with the Russian language of instruction, courses, electives.

Постановка проблеми. На сучасному етапі суспільного розвитку Українська держава гарантує рівні права для всіх національностей, які проживають на її території. Розроблена протягом років незалежності концепція етнонаціональної політики, що знайшла відображення в Законах України «Про освіту» (2001, 2017), «Про національні меншини в Україні» (1992), «Про національні меншини в Україні» (1992), «Про засади державної мовної політики» (2012), Конституції України (1996), Національній доктрині розвитку освіти (2002) є основою для забезпечення прав та інтересів національних спільнот.

Кожен громадянин України має право на здобуття формальної освіти на всіх рівнях (дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої). Ст. 7 Закону України гарантує право «особам, які належать до корінних народів України», на навчання в комунальних закладах освіти для здобуття дошкільної і загальної середньої освіти, поряд із державною мовою, мовою відповідного корінного народу. Це право реалізується шляхом створення відповідно до законодавства окремих класів (груп) з навчанням мовою відповідного корінного народу України поряд із державною мовою і не поширюється на класи (групи) з навчанням українською мовою.

Особам, які належать до корінних народів, національних меншин України, гарантується право на вивчення мови відповідних корінного народу чи національної меншини в комунальних закладах загальної середньої освіти або через національні культурні товариства» [2, с. 2].

Мовами національних меншин, згідно з законом в Україні є: білоруська, болгарська, гагаузька, грецька, єврейська, кримськотатарська, молдавська, німецька, польська, російська, румунська, словацька й угорська. Вони як складова народу України

є повноправними суб'єктами політичного процесу. Складність розв'язання означеної проблеми зумовлюється не лише необхідністю подолання важких політичних, соціально-психологічних, мовно-культурних та інших наслідків деформації етнонаціональної сфери в минулому. Важливим завданням державотворення є забезпечення сприятливих умов для подальшого розвитку етнічних груп в Україні й у цьому контексті – шкіл національних меншин.

Перші систематизовані дослідження з проблем розвитку національної освіти в Україні з'явилися з другої половини ХІХ ст. у працях М. Барсова, І. Малишевського, М. Петрова, Н. Мукалова та ін. Проблеми становлення та розвитку російської освіти в Україні порушено в наукових розвідках сучасних дослідників (Н. Кротік, О. Овчаренко, В. Орлянського та ін.). Упродовж останніх десятиріч значно зріс інтерес науковців до вивчення проблем регіональної освіти й виховання, зокрема історико-педагогічних досліджень, які певною мірою висвітлювали процес розвитку російського шкільництва в Україні В. Войналович, О. Галенко, Н. Кротік, С. Мельник, І. Миронова, О. Овчаренко, В. Омельчука, В. Орлянського, В. Павленко, М. Панчук та ін. Учені розкрили різні аспекти розвитку російської освіти в Україні. Проте в історико-педагогічній теорії практично відсутні роботи, які б комплексно досліджували процес становлення й розвитку російського шкільництва на Україні кінця ХХ – початку ХХІ ст.

Мета нашого дослідження: аналіз розвитку шкіл з російською мовою навчання в умовах незалежної України як відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти (1991-2010).

Виклад основного матеріалу дослідження. Система освіти національних меншин за мовною ознакою була різнобічна. Основною метою якої було забезпечення конституційних прав громадян на навчання рідною мовою [11].

На початок 90-х рр. в Україні діяло 21.044 шкіл, з них 15.538 – українських, 3.364 – російських, 97 – румунських, 59 – угорських, 13 – молдовських, 9 – єврейських, 3 – польських, 2 – татарські та понад 130 шкіл з двома-трьома мовами навчання [5, с. 112].

Зміст навчально-виховного процесу у школах усіх типів був єдиним і спрямовувався на формування національної свідомості

українського народу й ознайомлення з культурою народів, які проживали в Україні. Основним документом, який регулював навчально-виховний процес, був навчальний план, що складався на основі розроблених Міністерством освіти базових навчальних планів. Навчальний процес у загальноосвітніх навчальних закладах здійснювався за типовими навчальними планами.

Аналіз Типових навчальних планів для загальноосвітніх шкіл України дав змогу з'ясувати, що державна політика щодо задоволення освітніх потреб дітей національних меншин спрямована на забезпечення гарантованого Конституцією України та міжнародними актами право на освіту рідною мовою, створення потенційних можливостей для розвитку полікультурного середовища [7, с. 31]. Розглянемо навчальний план середньої загальноосвітньої школи з російською мовою навчання на 1991/92 н. р.

Таблиця 1

З навчального плану середньої загальноосвітньої школи з російською мовою навчання на 1991/92 н. р. (перехідний) [9, арк. 5]

Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень по класах													
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Російська мова	7	8	10	1 2	10	11	6-5	4	4- 3	3- 2	2	0-1	0- 1	
Російська література	-	-	-	-	-	-	3	3	2	2	3	4	3	
Українська мова	-	3	3-4	-	3	3	3	3	2- 3	2	2	0-2	-	
Українська література	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2	4	4	
Математика	4	6	6-5	6	6	5-6	6	6	6	6	6	5-4	4	

Основи інформатики та обчислювальної техніки	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2
Історія України	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2-3	3	4	3
Основи Радянської держави і права	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Суспільство-знавство	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Етика і психологія сімейного життя	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Ознайомлення з навколишнім середовищем	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Природознавство	-	-	1	-	1	2	1	-	-	-	-	-	-
Географія України	-	-	-	-	-	-	-	2	3	2	2	2-1	-
Біологія	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	1	2-1
Фізика	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	3	4	4
Астрономія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Хімія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3-2	2	3
Креслення	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-
Іноземна мова	-	-	-	-	-	-	4	3	2	2	1	1	1
Образотворче мистецтво	2-1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-

Музика	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-
Фізкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Трудове навчання	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2-3	3	4
Разом	20	24	26	24	25	27	32	33	33	34	35	35	36
Факультативні заняття	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2	3	3
Трудова практика (днів)	-	-	-	-	-	-	10	10	10	16	-	20	-

Аналіз наведеного навчального плану середньої загальноосвітньої школи з російською мовою навчання на 1991/92 н. р. показав, що в умовах незалежної України було удосконалено навчальні плани для шкіл національних меншин, зокрема конкретизовано назви таких предметів: із «Історії», «Географії», стало «Історія України», «Географія України», а також передбачалося навчання на факультативних заняттях.

У цей час поширеним явищем була діяльність факультативів та гуртків з вивчення рідної мови. У пояснювальній записці Типових навчальних планів початкової школи з навчанням українською та мовами національних меншин зазначалося, що типові навчальні плани містять інваріантну складову, сформовану на державному рівні, обов'язкову для всіх загальноосвітніх навчальних закладів незалежно від їх підпорядкування і форм власності, та варіативну, в якій передбачено додаткові години на вивчення предметів інваріантної складової, на курси за вибором, індивідуальні та групові заняття.

Гранична наповнюваність класів і тривалість уроків встановлювалася відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту». Мінімальна наповнюваність груп для факультативних занять і курсів за вибором у міських загальноосвітніх навчальних закладах становила 8, сільських – 4 учні. «За меншої кількості учнів можуть створюватися міжкласні та міжшкільні факультативи та курси за вибором учнів» [7, с. 26, 30].

У сільських малокомплектних школах допускався поділ старших класів на профільні групи при вивченні предметів різних профілів (у межах передбаченого на це ліміту годин, у т.ч. з використанням часу варіативної складової). Згідно з рішеннями місцевих органів виконавчої влади або органів місцевого самоврядування, класи могли ділитися на групи і при наповнюваності, меншій від нормативної, а також при вивченні інших предметів за рахунок зекономлених бюджетних асигнувань та залучення додаткових коштів. У наказі про «Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів на 2001/2002 – 2004/2005 н. р.» зазначалося, що «Поділ класів на групи здійснюється відповідно до нормативів, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 20.02.2002 р. № 128. При поглибленому вивченні іноземної мови з 1-го класу клас ділиться на групи з 8-10 учнів у кожній (не більше 3 груп); при вивченні іноземної, що не є мовою навчання, а вивчається як предмет - клас чисельністю понад 27 учнів ділиться на 2 групи» [4, с. 2]. Викладання здійснювалося рідною, двома і трьома мовами навчання [4, с. 1]. У школі з навчанням тією чи іншою мовою національних меншин планувалися уроки мови (1, 2, 3, 4 кл.) й читання (класного й позакласного) (2, 3, 4 кл.) (програма по руському языку, авт. Гудзик І.П., Вашуленко М.С., Прищепка О.Ю.).

Основна мета вивчення мов і літератур в загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин полягала у створенні оптимальних умов для активного володіння учнями державною та рідною мовами, формування мовної, комунікативної, етнокультурної компетенцій, що надавала можливість користуватися ними в різних суспільних сферах діяльності. Навчання учнів на перехідному періоді розподілу навчального матеріалу здійснювалася за програмами, підручниками та навчальними посібниками для початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин (мова навчання) або за програмно-навчальним забезпеченням для вивчення другої мови національних меншин з внесенням до них відповідних корективів.

У 2001 р. загальноосвітні навчальні заклади з російською мовою навчання працювали за програмою «Російська мова», 5-11 кл., (Програма «Російська мова», 5-11 кл. Російська словесність в

школах України. – 2001. – № 4; Програма «Російська мова», 5-11 кл. Російська словесність в школах України. – 2003. – №1). До цієї програми було перевидано підручники для 5-9 класу; видано підручники «Російська мова» 5, 6 кл. з курсу 3(2) - 9 кл. та 5 кл. з курсу 5-9 кл. (за ред. І.П. Гудзик); навчальні посібники: «Російська мова. Комунікативний курс», 5 кл. (авт. Н.Ф. Баландіна, Харків: Торсінг, 2002); «Слушаєм-читаєм, говорим-пишем» (авт. Л.В.Давидюк та ін., К.: Освіта, 2002).

Вивчення курсу літератури в школах з російською мовою навчання здійснювалося за програмою для 5-11 кл. видавництва «Шкільний світ», 2001 р. Основними завданнями цього курсу було формування читацької культури, творчих здібностей, виховання почуття краси та виразності рідного слова, розвиток умінь сприймати літературний твір як явище мистецтва, сприяння розширенню культурно-пізнавальних інтересів, розуміння щодо національних особливостей і його складових.

У 2004/2005 н. р. загальноосвітні навчальні заклади з навчанням мовами національних меншин працювали відповідно до типових навчальних планів, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 25.04.2001 р. № 342 (лист від 07.05.2004 р. № 1/9-252). Кількість годин, відведених на вивчення української та рідної мов і літератур, у цих планах залишилася такою, як і в попередні роки. Лише на вивчення предмета «Я і Україна» виділено в 3, 4 кл. по 2 год на тиждень.

На основі Типових навчальних планів загальноосвітні навчальні заклади складали на кожен навчальний рік робочий навчальний план з конкретизацією варіативної складової, враховуючи особливості регіону та індивідуальні освітні потреби учнів. Розглянемо у 2001/2002-2004/2005 н. р. затверджені Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів для шкіл з російською мовою навчання [6, с. 27-30].

Таблиця 2

*Типовий навчальний план
початкової школи з навчанням мовами національних меншин
на 2001/2002 н. р.*

Освітні галузі	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах			
		1	2	3	4
Мови і література	Мова навчання	6	5	5	5
	Українська мова	3	3	4	4
	Іноземна мова	-	1	2	2
Математика	Математика	3	4	4	4
Людина і світ	Я і Україна	1	1	2	2
Мистецтво	Музика	1	1	1	1
	Образотворче мистецтво	1	1	1	1
Технології	Трудове навчання/Художня праця	2	1	1	1
Здоров'я і фізична культура	Фізична культура	3	3	3	3
	Основи здоров'я	0,5	0,5	0,5	0,5
Разом		20,5	20,5	23,5	23,5
Додаткові години на предмети інваріативної складової, курси за вибором, індивідуальні та групові заняття		0,5	0,5	0,5	0,5
Сумарна кількість годин інваріантної і варіативної складової		21	21	24	24
Гранично допустиме і навчальне навантаження на учня		20	20	22,5	22,5
Граничний обсяг домашнього завдання		-	45 хв	70 хв	90 хв

*Типовий навчальний план
загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням
російською чи іншими мовами національних меншин на 2001/2002 н. р.
(основна школа у структурі 12-річної)³*

Освітні галузі	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах					
		5	6	7	8	9	5-9
Мови і література	Українська мова	3	3	2	2	2	12
	Іноземна мова	3	3	2	2	2	12
	Російська мова	3	2	2	2, 5	2, 5	12
	Українська література	2	2	2	2	2	10
	Зарубіжна література та література національної меншини	2	2	2	2	2	10
Суспільствознавство	Історія України	1	1	1	1, 5	1, 5	6
	Всесвітня історія	-	1	1	1	1	4
	Правознавство (практичний курс)	-	-	-	-	1	1
Естетична культура	Етика	1	1	-	-	-	2
	Музичне мистецтво	1	1	1	1	-	4
	Образотворче мистецтво	1	1	1	-	-	3
	Художня	-	-	-	-	1	1

³ Примітка: У ЗНЗ з навчанням російською чи іншими мовами національних меншин за рахунок загального навантаження учнів збільшено граничнодопустиме навантаження до меж, що не перевищують санітарно-гігієнічних норм.

	культура						
Математика	Математика	4	4	-	-	-	8
	Алгебра	-	-	2,5	2	2	6,5
	Геометрія	-	-	1,5	2	2	5,5
Природознавство	Природознавство	1	1	-	-	-	2
	Біологія	-	-	2	2	3	7
	Географія	-	2	2	1,5	1,5	7
	Фізика	-	-	1	2	2	5
	Хімія	-	-	1	2	2	5
Технології	Трудове навчання	1	1	2	2	1	7
	Інформатика	-	-	-	-	1	1
Здоров'я і фізична культура	Основи здоров'я	1	1	1	0,5	0,5	4
	Фізична культура ⁴	2,5	2,5	2,5	3	3	13,5
Разом		26,5	28,5	29,5	31	33	148,5
Додаткові час на навчальні предмети, факультативи, індивідуальні заняття та консультації		0,5	0,5	1,5	3	1	6,5
Гранично допустиме навчальне навантаження на учня		27	29	31	33	33	153
Всього (без урахування поділу класів на групи)		27	29	31	34	34	155

⁴ Примітка: Години фізичної культури не враховуються при визначенні граничнодопустимого навантаження учнів.

Таблиця 4

Типовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів
з навчанням російською чи іншими мовами
національних меншин на 2004/2005 н. р.
(старша школа в структурі 12-річної)⁵ [7, с. 29, 30]

Освітні галузі	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах за рівнем стандарту			
		10	11	12	10-12
Мови і літератури	Українська мова	1	1	1,5	3,5
	Українська література	2	2	2	6
	Іноземна мова	2	2	2	6
	Російська чи інша мова національної меншини	1	1	1,5	3,5
	Зарубіжна література та література національної меншини	2	2	2	6
Суспільствознавство	Історія України	1	1	2	4
	Всесвітня історія	1	1	1	3
	Громадянська освіта:				
	правознавство	2	-	-	2
	людина і світ	-	1	-	1
	економіка	-	-	1	1
Естетична культура	Художня культура	1	1	-	2
Математика	Математика	3	3	2	8
Природознавство	Астрономія	-	-	1	1
	Біологія	1,5	2	-	3,5
	Географія	1,5	-	-	1,5
	Фізика	2	2	-	4

⁵ Примітка: У ЗНЗ з навчанням російською чи іншими мовами національних меншин за рахунок загального навантаження учнів збільшено граничнодопустиме навантаження до меж, що не перевищують санітарно-гігієнічних норм.

	Хімія	1	1	-	2
	Людина і природа	-	-	1	1
Технології	Інформатика	1	1	1	3
	Технології	1	1	1	3
Здоров'я і фізична культура	Фізична культура ⁶	2	2	2	6
	Захист вітчизни	1,5	1,5	-	3
Разом		27,5	25,5	21	74
Додатковий час на профільне і поглиблене вивчення навчальних предметів, спецкурси, факультативи		6,5	7,5	12	26
Граничнодопустиме навчальне навантаження на учня		33	33	33	99
Всього (без урахування поділу класів на групи)		34	33	33	100

Таблиця 5

*Типовий навчальний план
загальноосвітніх навчальних закладів
з українською мовою навчання з вивченням
російської чи іншої мови національної меншини на 2004/2005 н. р.
(старша школа в структурі 12-річної)⁷ [10, с. 29]*

Освітні галузі	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах за рівнем стандарту			
		10	11	12	10-12
Мови і літератури	Українська мова	1	1	2	4
	Іноземна мова	2	2	2	6
	Російська чи інша	1	1	1	3

⁶ Примітки: 1. Години фізичної культури не враховуються

2. Години фізичної культури не враховуються при визначенні граничнодопустимого навантаження учнів.

⁷ У ЗНЗ з українською мовою навчання та вивченням російської чи іншої мови національної меншини за рахунок загального навантаження учнів збільшено граничнодопустиме навантаження до меж, що не перевищують санітарно-гігієнічних норм.

	мова національної меншини				
	Українська література	2	2	2	6
	Зарубіжна література ⁸	2	2	2	6
Суспільствознавство	Історія України	1	1	2	4
	Всесвітня історія	1	1	1	3
	Громадянська освіта:				
	правознавство	2	-	-	2
	людина і світ	-	1	-	1
	економіка	-	-	1	1
Естетична культура	Художня культура	1	1	-	2
Математика	Математика	3	3	2	8
Природознавство	Астрономія	-	-	1	1
	Біологія	1,5	2	-	3,5
	Географія	1,5	-	-	1,5
	Фізика	2	2	-	4
	Хімія	1	1	-	2
	Людина і природа	-	-	1	1
Технології	Інформатика	1	1	1	3
	Технології	1	1	1	3
Здоров'я і фізична культура	Фізична культура ⁹	2	2	2	6
	Захист вітчизни	1,5	1,5	-	3
Разом		27,5	25,5	21	74
Додатковий час на профільне і поглиблене вивчення навчальних предметів, спецкурси, факультативи		5,5	7,5	12	26
Граничнодопустиме навчальне навантаження на учня		33	33	33	99
Всього (без урахування поділу класів на групи)		34	33	33	100

⁸ У ЗНЗ з українською мовою навчання та вивченням російської чи іншої мови національної меншини може вивчатися інтегрований курс «Література» або окремий курс «Зарубіжна література».

⁹ Примітки: 1. Години фізичної культури не враховуються при визначенні граничнодопустимого навантаження учнів.

Аналіз навчальних планів показав, що порівняно з попередніми (за 1991/92 н. р.) вони значно різняться, зокрема, годинами навчання; новими предметами: друга іноземна мова, зарубіжна література й література національних меншин, всесвітня історія і правознавство; було відведено додатковий час на профільне й поглиблене вивчення навчальних предметів, зокрема створено факультативи; відкрито класи з російською, українською і англійською мовами; передбачено вивчення спецкурсів з інших мов національних меншин. Крім того, в умовах незалежної України було відкрито школи з українською мовою навчання з вивченням російської чи іншої мови національної меншини. У навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин створювалися умови для опанування рідної мови. Згідно з відомостями Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України у 2010 р. діяло 1 149 закладів із російською мовою навчання (685 тис. учнів); 131 тис. – вчили її факультативно чи в гуртках. Станом на 2010/2011 н. р. загалом здобувало середню освіту 3 421 606 учнів; відповідно російською – 1 931 588 (29,4% від загальної кількості учнів) [2, с. 15].

Висновки. Результати проведеного дослідження свідчать, що незалежна держава в контексті суспільно-політичних подій змінила систему навчання дітей національних меншин у розглядуваний період. Протягом 1991–2010 рр. відроджувалася системи освіти національних меншин. У навчально-виховному процесі державна освітня політика спрямовувалася на те, щоб враховувалися не лише мовні потреби, а й зміст і стан роботи початкової та середньої освіти шкіл етноменшин.

Аналіз навчальних програм, планів шкіл з російською мовою навчання показав, що етномовна політика позитивно вплинула на формування змісту освіти шкіл національних меншин, зокрема на диференціацію у викладанні таких предметів, як рідна мова, література; запроваджених факультативів, курсів, спецкурсів та відкриття шкіл з навчанням російської мови. Отже, освіта національних меншин у цей час декларувалася на рівності здобуття знань, умінь і навичок, гарантуванні вільного мови, культури; забезпеченні потреб етнічних меншин навчальною й методичною літературою.

Проведений науковий пошук не вичерпує всіх питань означеної проблеми, а спрямовує на вивчення розвитку внутрішньої диференціації організації навчального процесу шкіл з російською мовою навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України. «Про освіту». (Прийняття від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Набрання чинності 28.09.2017). URL : <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>
2. Загальноосвітні навчальні заклади України на початок 2010/2011 навчального року. Статистичний бюлетень / Державний комітет статистики України. К., 2011. 99 с.
3. Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / за ред. Кирпач А. І., Тригубенко В. В., Ліханова І. Г. К.: Педагогічний музей України. Крижопіль друк, 1993. 32 с.
4. Лясковська-Щур, В., Гіжицький Я. Житомирська обласна Спілка поляків України. URL : <http://zozpu.zhitomir.net/>
5. Мельник С., Черничко С. Етнічне та мовне розмаїття України: монографія. Ужгород: ПоліПрінт, 2010. 164 с.
6. Міністерство освіти і науки України. Наказ № 342 від 25.04.2001р. Про типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів на 2001/2002 – 2004/2005 навчальні роки URL : <http://consultant.parus.ua/?doc=023UQ54FB7&abz=3GMH1>
7. Про внесення змін до наказу МОН України від 23.02.2004 року № 132 «Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів 12-річної школи»: наказ МОН України № 66 від 05.02.09. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2009. № 8 (березень). С. 3 – 32.
8. Российские школы. URL : <https://dostup.pravda.com.ua/news/publications/v-ukraini-ie-614-rosiiskykh-shkil-a-rosiisku-movu-vyvchaie-maizhe-milion-uchniv>.
9. Центральний державний архів вищих органів України. ЦДАВО України. Ф. 5252. Оп. 1. Спр. 49. Арк. 5.

**ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ І ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАННЯ В МАЛОКОМПЛЕКТНІЙ ШКОЛІ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ ст.)**

Любов Проконів

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
e-mail: prk1@i.ua

Анотація. Автор розкриває актуальні питання пошуку не лише нових типів навчання, а й форм, методів організації навчання у малочисельних школах. Проблема використання різноманітних методів і форм організації навчання актуалізується у контексті Концепції Нової української школи. Проведені автором анкетування, опитування та інтерв'ю підтвердили результативність обраних інноваційних методів навчання у практику роботи малочисельної школи.

Ключові слова: мала школа, малочисельна школа, малокомплектна школа, форми і методи навчання, історичні етапи

Liubov Prokopiv

**THE USING OF METHODS AND FORMS OF THE
ORGANIZATION OF TEACHING IN THE SMALL-SCALE
SCHOOL
(SECOND HALF XX - BEGINNING OF THE XXI CENTURY)**

Abstract. This article is about methods and forms of organization of training in a small school. The purpose of the article is to identify features of using methods and forms of teaching organization in a small school (2nd half of the 20th century) and effective methods and forms of teaching organization at the present stage.

The author conducted questionnaires, surveys and interviews

confirmed the effectiveness of the innovative teaching methods selected for implementation in the operation of a small school.

Keywords: small school, small rural schools, under-subscribed school forms and methods of teaching, historical stag

На сьогоднішньому етапі розвитку суспільства існує проблема пошуку не лише нових типів навчання, а й форм і методів навчальної діяльності. Чи має право на збереження сьогодні малочисельна школа в умовах, коли ставляться вимоги до осучаснення, укрупнення тощо? Законодавство України сприяє пошуку інноваційних типів шкіл, серед яких можуть стати і малі у тому числі й приватні школи [4].

Проблема актуалізується у контексті прийнятої стратегії модернізації загальної середньої освіти, Концепції Нової української школи, у відповідності до яких проводиться реструктуризація освітньої галузі, у тому числі й у сільській місцевості.

Проблемою української і закордонної освіти є збереження найкращих традицій існування школи. Позитивним у цьому є досвід країн Європи (Samel) [8].

У даному контексті виникає потреба дослідження наявного досвіду. Дана розвідка є продовженням циклу публікації автора [6].

Мета статті – виявити особливості використання методів і форм організації навчання в малочисельній школі.

Особливості використання методів та форм організації навчання у малочисельній школі аналізуватимемо у відповідності до визначених нами етапів. Аналіз методів і форм організації навчання у визначених нами етапах дає можливість стверджувати про їх різноманітність.

На першому визначеному нами етапі в (1945 – 1958 рр.) – ідеологічного тиску на школи, у тому числі й малокомплектні, в умовах функціонування 4-річної початкової школи головним завданням малокомплектної школи було навчання читання, письмо та вивчення азів математики, однак не було подано кінцевих завдань малокомплектної школи [5, с. 63].

Головною формою організації навчання у цей період у малокомплектній школі був урок. Він мав дві складових: робота з

учнями та самостійна робота. Як показало наше дослідження, під час проведення занять у такій школі використовувались в основному фронтальні форми роботи з дітьми.

Особлива увага у цей час приділялась вивченню природничих дисциплін. Поширеними були «лабораторні завдання, домашні роботи учнів, літні завдання, робота на пришкільній навчально-дослідній ділянці, складання гербаріїв, колекцій, позакласне читання, робота в живому куточку [2, с. 109]. Серед методів навчання використовувались традиційно словесні методи (пояснення, бесіда тощо).

На етапі кількісного збільшення малокомплектних шкіл (1958–1985 рр.) урізноманітнювались методи і форми організації навчання.

Все ж основною формою організації навчання залишався урок.

З переходом (1969 р.) до 3-річної початкової школи, методи і форми організації навчання носили більше практичного спрямування.

Навчання, згідно вимог, повинно супроводжуватись унаочненням. Поширеними були самостійні досліди, лабораторні роботи, групові практичні, навчальні екскурсії, а також навчання було поєднане з роботою в шкільних майстернях, базових сільськогосподарських господарствах, на фабриках, заводах та на пришкільних НДЗД [2, с. 110].

У цей час в Україні чи не щорічно змінювались навчальні програми для загальноосвітніх шкіл. Це впливало і на особливості форм організації навчання у малокомплектних школах.

Як засвідчують архівні матеріали ЦДАВО, архіву Одеської, Харківської області та ін., а також підтвердження колишніх учнів малочисельних шкіл Івано-Франківської області, методика викладання навчальних дисциплін у таких школах була підпорядкована навчальним методичним посібникам і була обов'язковою до використання [7, арк. 106; 1, арк. 23].

Аналіз архівів та результатів навчальної діяльності учнів (шкільних журналів, учнівських зошитів тощо) малокомплектних шкіл Івано-Франківської (Гринівської школи), Харківської (Степанківської початкової, Сороківської восьмирічної школи)

області засвідчує про використання традиційних (словесних, наочних, практичних методів навчання).

Маємо наголосити, що у цей час у малокомплектних чітко вирізнялися методи самостійної роботи з учнями. Як зазначає Є. Бруновт, навіть у часи тоталітаризму у практиці роботи малокомплектної школи використовувались методи організації навчання, спрямовані на розвиток спостережливості, самостійності й ініціативи учнів, прививати їм навички самостійної роботи.

Кожен із поданих методів був чітко розписаний і проаналізований, викладений у певному порядку. Щодо методів самостійної роботи, то у малокомплектній школі розділяли їх у відповідності до складових уроку:

1) самостійна робота під час пояснення нового матеріалу: «Учень виконує самостійні роботи, які підготовлюють його до глибшого сприйняття та засвоєння нового матеріалу, що викладатиме вчитель: провести попередні спостереження, нескладний дослід, прочитати певний текст» [2, с. 7].

2) самостійні роботи після викладу матеріалу: учні самостійно вивчили текст підручника, відповідали на запитання після тексту, проводили спостереження, розв'язували задачі тощо. Характеристикою таких самостійних завдань була конкретизація, підтвердження сказаних Положень.

3) самостійні роботи без попереднього викладення матеріалу вчителем, самостійна робота з літературних джерел. Така самостійна робота передбачала набуття знань зі спостережень чи дослідів, пошук нових положень, вироблення уміння самостійно працювати, робити висновки тощо[2].

Такий поділ, на наше переконання, сприяв чіткому плануванню як самостійної роботи, так і чіткій структуризації уроку.

Дані форми організації навчання були поширені етапі становлення та розвитку малокомплектної школи у рамках «перебудови» (1985–1991 рр.). Метод самостійної роботи у цей період мав свої особливості: дотримання мети навчання, переваги індивідуальних форм. У цей час існувала і трирічна, і чотирирічна початкова школа, відбувались зміни, у практикувались групова робота, диференційоване навчання.

На етапі 1991–2000 рр. – малочисельна школа у незалежній Україні, поширення набувала індивідуальна робота з учнями, дистанційні форми навчання.

У малочисельній школі така робота була чи не на першому плані. Проведене у 90-х рр. ХХ ст. О. Пінським опитування учителів біології сільських малочисельних шкіл Харківського та Великобурлуцького районів Харківської області показало, більший відсоток і кращу ефективність в організації індивідуальних самостійних робіт над груповою та фронтальною роботою. Такі перевагу індивідуальних форм роботи пояснено певним і чітким підбором

Поширеними у 1991 -2000 рр. була фронтальна самостійна робота (як з природничих так і з гуманітарних профілів). Перевага таких методів навчання у спонуканні учнів малочисельних шкіл до співробітництва.

Аналіз класних журналів підтвердив увагу до самостійних робіт. Вони розвивають увагу, аналітичну, мислительну діяльність, спостережливість учнів. Все це підтримувало не лише систематизацію знань учнів у малочисельній школі, а й удосконалювало методики проведення занять учителями, сприяло організації шкільного дослідництва, що відповідало тогочасному соціальному замовленню, потребам того час.

На початку ХХІ ст. на відміну від фронтальних методів навчання у малочисельних школах поширення набуло кооперативне навчання – «організація навчання об'єднаних спільною навчальною метою учнів у малих групах [3, с. 14].

Серед можливостей кооперативного навчання у малокомплектних школах визначено: залучення до роботи всіх учнів на будь-якому етапі уроку; можливість говорити, висловлюватись, формулювати мовленнєві навички; можливість взаємонавчання; можливість виконання різних соціальних ролей; реальна можливість набуття навичок самоорганізації, швидкої адаптації до колективу; розвиток взаємодопомоги, взаємопідтримки [3, с. 14].

Основою кооперативного навчання у малокомплектних школах стали пари, групи. О. Пометун зазначає: «робота у парах застосовується і як окрема самостійна технологія навчання, і як

підготовчий етап до роботи в групах, який допомагає розвинути в учнів комунікативні уміння та навички» [3, с. 14].

Серед основних методів кооперативного навчання, сьогодні поширеними є: робота у малих групах, парах, трійках, «ротаційні трійки», «акваріум», «карусель», ажурна пилка тощо.

Ще одним методом кооперативного навчання, поширеним у малочисельних школах є «Спільний проект». Кожна група отримує свої завдання, які при виконанні мають створити спільний проект.

Поширеною сьогодні є індивідуальна робота. Нами проведено анкетування учителів малочисельних шкіл Івано-Франківської області (близько 15 шкіл), які відмічають, що і сьогодні результативнішою є індивідуальна та самостійна робота учнів на противагу фронтальній.

На думку учителів, успіх її визначався правильним добором завдань, систематичним контролем учителя за їх виконанням, наданням своєчасної консультативної допомоги в разі потреби з боку учнів. Вважаємо, що на сьогоднішньому етапі розвитку школи, за умови дистанційної форми навчання, чи інтернет-навчання самостійна робота актуалізується.

На сьогодні переваги індивідуальної роботи очевидні. По-перше, учень може працювати в притаманному для нього темпі, по-друге він може бути членом як постійної, так і тимчасової групи і працювати в індивідуальному для нього темпі, по-третє, за умови самостійної роботи учні виробляють здатність до самоудосконалення. Серед недоліків визначимо недостатній рівень комунікації між учнями класу.

На сучасному етапі розвитку малих шкіл особливої уваги потребують учителі-консультанти та їх уміння співпрацювати з учнями.

На основі проведеної роботи з працівниками малокомплектних шкіл 5 шкіл 5 районів України Івано-Франківської області (Верховинський район, с. Великий Ходак, Долинський район, с. Мислівка, Косівський район, с. Річка, Рогатинський район, с. Нижня Липиця, м. Яремче, с. Вороненко) з'ясовано, що в перелічених населених пунктах проживає 3745 осіб (станом на 01.04 2017 р.), чисельність працівників малих шкіл – 112; учнів – 363; класів – 30. Нами було впроваджено як традиційні,

так і інноваційні методи навчання у практику роботи школи.

Як показали результати, на сьогодні актуальними є інноваційні методи (дистанційне навчання, методи інформаційного навчання тощо), хоча значне місце все ж належить самостійній роботі.

Узагальнення цих показників демонструє, що в результаті проведеного дослідження зростає не лише розуміння проблеми, а й виникає потреба і удосконалення праці викладачів у галузі методик викладання.

Отже, проведене дослідження з питань впровадження у практику сучасної малочисельної школи методів і форм організації навчання дозволило виявити позитивну динаміку. Отримані дані співпадають із даними дослідників малочисельної школи, шкіл Карпатського регіону (Ю.Москаленко, В. Хрущ та ін). Разом із тим, у сучасній науці та педагогічній практиці лише розпочалося впровадження Концепції нової української школи, в тому числі і використання інноваційних технологій навчання. Тому очікуємо подальшого розвитку даної тематики.

Проведені нами анкетування, опитування та інтерв'ю підтвердили результативність обраних впровадження інноваційних методів навчання у практику роботи малочисельної школи. Кількість респондентів, що вбачали позитивні результати від впровадження інноваційних методів навчання збільшилася, що дозволило дійти висновку про перспективність цього напрямку роботи. Реалізація вище визначених тезисів дала можливість прийти до висновку про потребу заміни традиційної урочної форми організації навчання на групові та індивідуальні, потребу впровадження у практику роботи такого типу шкіл інноваційних методів навчання (алгоритмізацію самостійної роботи учнів, ситуативне моделювання, колективне групове навчання); структурувати предметні курси на укрупнені дидактичні одиниці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.ДАХО. Ф. Р. 3858, оп.12, спр. 1099 (Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в УРСР (1970). 23 арк.

2.Пінський О. О. Самостійна робота учнів у процесі вивчення дисциплін природничого циклу в малокомплектних школах Слобожанщини (60-90 рр. ХХ ст.): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2007. 248 с.

3.Пометун О. Кооперативне навчання у малокомплектній школі. *Сільська школа України*. 2015. № 1(109). С. 14-15

4.«Про освіту»: Закон України від 05.09.2017 р. №2145- VII. URL.: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

5.Програми початкової школи / ред. Н. О. Говядовська. Київ: Рад. школа, 1951. 70 с.

6. Прокопів Л. Динаміка розвитку сільських малочисельних шкіл гірського регіону Івано-Франківщини (2000-2016 р.). *Гірська школа Українських Карпат*. 2017. № 16. С.160-165.

7.ЦДАВОВУ. Оп. 15, спр. № 6422 (Навчальні плани шкіл республіки на 1967 – 1968 н.р., затверджений Міністерством освіти УРСР. 106 арк.

8.Samel A. Relacja z zajęć o podatkach w Szkole Podstawowej w Łęgu Probostwie [Report on tax classes at the Primary School in Łęg Probostwa]. (n.d). - Retrieved from <http://opolityce.ceo.org.pl/aktualnosci/relacja-z-zajec-o-podatkach-w-szkole-podstawowej-w-legu-probostwie> [in Polish]

РОЗДІЛ II

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК І ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

УДК 378.147:811.161.2

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ОСОБИСТІСНО-ПРАГМАТИЧНИЙ ПІДХІД

Марія Оліяр

*доктор педагогічних наук,
завідувач кафедри педагогіки початкової освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
e-mail: oliyar27@gmail.com*

Анотація. Автором узагальнено сучасні наукові аспекти дослідження мовної особистості. Визначено особливості мовної особистості вчителя початкової школи. Окреслено зміст особистісного підходу в педагогіці. Розкрито значення прагматичної орієнтації лінгвістичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Охарактеризовано сутність особистісно-прагматичного підходу і його значення у професійній підготовці майбутніх педагогів.

Ключові слова: особистість, мовна особистість, учитель початкової школи, особистісний підхід, прагматизм, неопрагматизм, особистісно-прагматичний підхід.

Marija Oliyar

**FORMATION OF LINGUISTIC PERSONALITY
FUTURE TEACHER IN THE PRIMARY SCHOOL:**

PERSONAL-PRAGMATIC APPROACH

Abstract. The author of the article summarizes the modern scientific aspects of the study of linguistic personality. He defined the peculiarities of the linguistic personality of the elementary school teacher. The author revealed the content of the personal approach in pedagogy. He revealed the importance of the pragmatic orientation of the linguistic training of future primary school teachers. The author characterized the essence of the person-pragmatic approach and its importance in the training of future teachers.

Key words: personality, linguistic personality, elementary school teacher, personality approach, pragmatism, neopramatist, personality-pragmatic approach.

Постановка проблеми. Докорінні зміни філософії сучасної професійної освіти спричинили активізацію досліджень у галузі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, їх мовної особистості. Це пов'язано з новими завданнями початкової освіти: підготувати учнів до життя в сучасному динамічному полікультурному просторі, виховати в них здатність до постійного самонавчання і саморозвитку, що неможливе без належного володіння комунікативними вміннями. Загальнодержавні підходи до професійної підготовки майбутніх педагогів в Україні свідчать, що успішне вирішення проблеми неможливе без урахування особистісного чинника, особливо в умовах утвердження гуманістичної особистісно зорієнтованої парадигми в сучасній освіті.

Актуальність дослідження. Нормативне підґрунтя формування мовної особистості майбутніх учителів початкової школи закладене в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній рамці кваліфікацій (постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341), Галузевому стандарті вищої школи, Державному стандарті початкової загальної освіти. Зокрема, у статті 54 Закону України «Про освіту» зазначено, що педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну

майстерність; виховувати у здобувачів освіти повагу до державної мови та державних символів України, національних, історичних, культурних цінностей [8].

Завдання щодо розвитку ключових компетентностей у галузі мови висвітлено в Загальноєвропейських Рекомендаціях із мовної освіти, які ґрунтуються на визнанні комунікативної функції мови як такої, що забезпечує мовленнєву діяльність особистості [7].

Аналіз останніх публікацій. Проблема фахової підготовки вчителя початкових класів завжди була в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних науковців (Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, Л. Бірюк, М. Вашуленко, Р. Ейк, Д. Ельконін, О. Кучерявий, Дж. Лі, С. Мартиненко, Дж. Ніколз, І. Пальшкова, Р. Пріма, О. Савченко, В. Сластьонін, Л. Смарт, В. Сухомлинський, А. Уоткінсон, Д. Хейз, Л. Хомич, Л. Хоружа, П. Х'югз, І. Шапошнікова, Ф. Шелтон та ін.). На думку І. Шапошнікової, готовність учителя початкових класів до педагогічної діяльності визначається насамперед його особистісними якостями, які формуються в процесі психологічної, педагогічної та предметної підготовки [20].

Не всі науковці погоджуються з думкою про те, що професійні характеристики вчителя початкової школи суттєво відрізняються від характеристик педагогів інших спеціальностей. Однак більшість із них (Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Савченко, І. Шапошнікова та ін.) констатують, що педагогічна діяльність учителя початкової школи має певну специфіку, яку необхідно враховувати в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема у формуванні їх мовної особистості.

Мета дослідження – схарактеризувати особливості мовної особистості учителя початкової школи та сутність особистісно-прагматичного підходу до її формування.

Виклад основного матеріалу. М. Вашуленко, розкриваючи проблему мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкової школи, зазначає, що актуальність цієї проблеми «зумовлена і новітніми завданнями мовного та мовленнєвого розвитку учнів, визначеними Концепцією початкового навчання рідної мови, Державним стандартом початкової мовної освіти, і своєрідністю професійної діяльності вчителя початкових класів, унікальність

якої полягає, по-перше, в тому, що він бере до своїх рук наймолодших школярів, 6–7 річних дітей, а по-друге, тим, що його професіограма є, порівняно з іншими, найбільш інтегрованою, багатопредметною» [3]. Відповідно студенти повинні мати значно ширший перелік предметних здібностей та в процесі фахової підготовки оволодіти кількома методиками викладання шкільних предметів, а також під час спілкування використовувати більший обсяг фахової термінології порівняно з майбутніми педагогами інших спеціальностей. Крім того, у щоденній професійній діяльності вчителя початкової школи відбувається кількарізний перехід від викладання одного предмета до іншого, що вимагає від учителя особливої гнучкості й мобільності, вміння швидко переключати свою увагу, концентруватися на нових предметних та комунікативних завданнях і ситуаціях. Усе це зумовлює необхідність тісних міждисциплінарних зв'язків у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, інтеграції програмового змісту фахових дисциплін.

Професійно важливі якості вчителя початкової школи відрізняються особливою структурою, зумовленою спрямованістю на роботу саме з молодшими школярами. Крім загальних професійних якостей, притаманних для педагога (гуманістичний світогляд, високий загальнокультурний рівень, педагогічні здібності, професійні знання, вміння, володіння технологіями навчання і виховання учнів, урахування індивідуальних та вікових особливостей дітей, здатність цілеспрямовано розвивати дитину як особистість тощо), учитель початкової школи відрізняється тим, що є справжнім ідеалом для учнів цього віку, а тому має бути для молодших школярів зразком культури спілкування, поведінки, толерантності. Від сформованості його комунікативних умінь залежить успіх учнів в оволодінні знаннями з навчальних предметів, підвищенні їхнього культуромовного рівня, розширенні світогляду, адаптації до шкільних умов. Учитель як учасник комунікативної взаємодії повинен поводитися відповідно до свого соціального і комунікативного статусу. Він уособлює мудрість і досвід поколінь, наділений правом передавати школярам знання, норми поведінки в суспільстві, закладати основи гармонізації навчальної взаємодії з учнями, оцінювати їхні успіхи.

Специфіка роботи вчителя початкових класів пов'язана з особливостями дітей молодшого шкільного віку. Початок навчання в школі означає зміну соціального статусу дитини, пов'язану із входженням в учнівський колектив, переходом від ігрової діяльності до навчальної, засвоєнням нових різновидів спілкування з однокласниками, учителем, вихователем групи продовженого дня тощо. Однією з визначальних особливостей учнів початкових класів є те, що дитина в молодшому шкільному віці виявляє активний інтерес до різних видів діяльності, і насамперед, за дослідженнями психологів, зростає бажання спілкуватися з однолітками й дорослими. Значні зміни порівняно з дошкільним віком відбуваються й у сфері мовленнєвого розвитку дітей. Учні оволодівають писемним мовленням, читанням, одержують суттєвий запас теоретичних знань з мови, які впливають на вдосконалення граматичної структури та якості їхнього усного мовлення.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО необхідно сформувані не лише такі якості їхньої культури мовлення, як правильність, чистота, точність, логічність, доречність, але й емоційність та володіння різноманітними вербальними й невербальними засобами її досягнення. Учитель мусить враховувати психологічні особливості молодших школярів, оскільки від емоційності та образності його педагогічного мовлення залежить як засвоєння дітьми навчальної інформації, так і їхній мовленнєвий та особистісний розвиток. У процесі спілкування з учнями педагог повинен використовувати такі комунікативні стратегії й тактики, які допоможуть дітям відчувати любов, повагу і довіру до себе, бажання оволодівати знаннями, долати труднощі, правильно виявляти свої емоції.

Необхідність формування вчителя як мовної особистості підтверджується позицією українського вченого Ф. Бацевича, за словами якого «сама особистість володіє мовленнєвою ситуацією; вона може піднятися над обставинами спілкування, спрямовувати в необхідному напрямі розвиток дискурсу. Включена в дискурс, вона водночас творить його. А це означає, що в дискурсі втілюються темпераменти, здатність до здійснення певних видів діяльності, зокрема комунікативної, домінуючі почуття і мотиви діяльності, індивідуальні психологічні особливості тощо» [1, с. 187].

Мовна особистість є сьогодні основним суб'єктом навчання мови в загальноосвітній школі, у тому числі й початковій. Ця проблема важлива і тому, що «людина входить у комунікацію як особистість, при цьому маючи всі властиві їй характеристики. Неповторний стиль спілкування притаманний саме мовним особистостям, а не пересічним носіям мови, що й виокремлює її в суспільстві» [18].

В. Карасик визначає такі аспекти дослідження мовної особистості: ціннісний (аксіологічний), який дає можливість розробити морально-ціннісні засади формування свідомості учня на основі вивчення рідної мови; пізнавальний (когнітивний), що орієнтує на розвиток інтелекту, пізнавальних можливостей особистості, її мовної картини світу; поведінковий, який має виховний зміст і пов'язаний із засвоєнням етичних норм спілкування [11, с. 22].

На думку В. Маслової, важливу роль у формуванні мовної особистості відіграють такі чинники, як мовне середовище, рідна мова, а також менталітет народу [14, с. 12]. Крім цього, на формування мовної особистості впливають загальнокультурні цінності народу, особливості сприйняття нею світу, зразки мовної поведінки, виробленої в суспільстві.

За дослідженнями російського вченого Ю. Караулова, мовна особистість як узагальнений тип має рівневу структуру: перший (вербально-семантичний) рівень характеризує нормальне володіння природною побутовою мовою (власне мовна компетенція); другий (когнітивний) рівень охоплює інтелектуальну сферу особистості, даючи досліднику вихід через мову, через процеси говоріння і розуміння до знання, свідомості, процесів пізнання людини. Його одиницями є поняття, ідеї, концепти, властиві для соціуму і людини як його представника та мовної особистості, що утворюють її більш чи менш упорядковану і систематизовану картину світу. Третій (прагматичний) рівень охоплює мету, мотиви, інтереси, установки та інтенційності. Цей рівень забезпечує в аналізі мовної особистості закономірний перехід від оцінювання мовленнєвої діяльності до її осмислення [12, с. 43–56].

Розглядаючи мовну особистість як узагальнений тип, що зосереджує в собі багатокомпонентну парадигму мовленнєвих

особистостей, В. Маслова включає в зміст мовної особистості такі компоненти: 1) ціннісний, світоглядний компонент змісту, тобто систему цінностей; 2) культурологічний, тобто рівень оволодіння культурою як ефективний засіб підвищення інтересу до мови; 3) особистісний, тобто те індивідуальне, що існує в кожній людині [14, с. 81].

Сучасна психолого-педагогічна наука розглядає педагогічну діяльність як комунікативну за своєю природою, а особистість – як складну ієрархію різних рівнів внутрішніх і зовнішніх комунікацій, що складають її комунікативне ядро. У зв'язку з цим підготовка до міжособистісного спілкування характеризується як складний багатокомпонентний процес, який одночасно передбачає розвиток психічних процесів людини в кількох напрямках і формує таку її властивість, як комунікабельність, що в умовах інформаційного суспільства, значного розширення ділових, культурних, професійних та інших контактів відіграє особливу роль, забезпечуючи успіх усієї діяльності людини загалом. Якщо ж говорити про педагогічну діяльність, то поза комунікативною взаємодією, діалогом і співпрацею на гуманістичних засадах вона взагалі не мислиться.

Саме тому дослідник психологічних проблем комунікативної підготовки педагогів В. Рижов зазначає, що в сучасних умовах модель формування професійних комунікативних якостей має базуватися на таких постулатах: комунікативний характер педагогічної діяльності, основою якої є спілкування; спілкування як діяльність має соціальний і діалогічний характер, тобто є спільною діяльністю всіх учасників педагогічного процесу, а не способом впливу педагога на об'єкт виховання; педагог є учасником комунікативної взаємодії на засадах співробітництва і партнерства [16].

Одним із важливих аспектів мовної особистості педагога в Україні у зв'язку з різноманіттям національно-регіональних на етнокультурних відмінностей, а також особливостей професійної діяльності є толерантність. На думку О. Єрмакової, толерантність – риса менталітету будь-якого народу, провідна ознака комунікативного ідеалу [6].

Толерантність у комунікації – явище складне і неоднозначне.

Різні його прояви можуть сприйматися одним індивідом як позитивні, іншим – як негативні. У наукових працях зустрічаються й різні трактування толерантності – від байдужості до терпимості (В. Лекторський), уміння приймати людину, діяльність, ідею, організацію, котру насправді не схвалюєш (П. Кінг), тощо.

У будь-якому випадку, на думку Т. Білоус, очевидним є той факт, що проблема толерантності невід’ємна від проблеми спілкування. Реальні контакти між людьми, у процесі яких вони безпосередньо сприймають один одного, створюють середовище для об’єктивного виявлення особливостей їхньої поведінки, рис характеру та емоційно-вольової сфери. Саме в таких контактах розкривається справжня значущість однієї людини для іншої, виявляються симпатії та антипатії. Щоб досягти бажаного результату, між партнерами зі спілкування повинна бути узгодженість високого рівня: ставлення до співрозмовника не як до об’єкта, реципієнта інформації, а як до активного суб’єкта діалогу, рівноцінної особистості. Тут слід говорити про роль моральності в процесі спілкування [2, с. 23–24].

Для вчителя початкових класів ця якість є однією з базових, професійно необхідних, домінантних рис. Тому формування її необхідно здійснювати вже на етапі фахової підготовки. Якщо така робота не буде проведена, то надалі в професійній діяльності це може спричиняти різноманітні конфліктні ситуації, що є причиною стресового стану педагога й учнів, незадоволення своєю роботою.

Таким чином, «мовна особистість існує в культурному просторі, відображеному в мові, у формах суспільної свідомості, у стереотипах поведінки, у предметах матеріальної культури. Отже, мовна особистість – це соціальне явище, яке, проте, має й індивідуальний аспект. Індивідуальне в мовній особистості формується через внутрішнє відношення до мови. Основним засобом перетворення індивіда у мовну особистість є соціалізація, яка передбачає: процес включення людини в певні соціальні відносини, у цьому мовній особистості є свого роду реалізацією культурно-історичного знання суспільства; мовленнєво-мисленнєву діяльність відповідно до норм певної етнокультури; процес засвоєння законів соціальної психології народу» [5, с. 263].

Підводячи підсумок щодо підходів учених до характеристики

мовної (комунікативної) особистості, можемо констатувати окремі типові характеристики, притаманні вчителеві початкових класів. Як типовий представник соціальної групи педагогів це гнучкий гармонійний тип високорозвиненої мовної особистості, який характеризується специфічними ціннісними настановами, високою загальною культурою, мовною і комунікативною компетенціями, майстерною реалізацією комунікативних стратегій і тактик у процесі професійної діяльності, сформованим індивідуальним стилем інтерактивної взаємодії, здатністю до рефлексії, а також до саморозвитку і самовдосконалення своїх комунікативних якостей. Майбутній фахівець напряму підготовки «Початкова освіта» повинен чітко усвідомлювати особливості своєї майбутньої професії та вікові особливості молодших школярів, власні здібності до педагогічної діяльності, бути комунікабельним, урівноваженим, уміти організовувати міжособистісну взаємодію з дітьми, їхніми батьками, колегами, гнучко реагувати на різноманітні комунікативні ситуації, керувати власними емоціями і створювати середовище емоційного комфорту для дітей, володіти вміннями рефлексії та емпатії.

Не підлягає сумніву, що формування мовної особистості майбутнього вчителя може відбуватися найбільш ефективно в процесі викладання лінгвістичних дисциплін у ЗВО. Засадничим постулатом є твердження О. Леонтьєва про те, що мова й особистість тісно взаємопов'язані, мова виступає підґрунтям формування особистості загалом і мовної особистості зокрема, особистості без мови не існує [13, с. 282]. Мова – універсальний засіб розвитку вищих психічних функцій, які лежать в основі особистісних якостей, у тому числі й професійних (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Учитель, для якого мова є інструментом здійснення професійної діяльності, не мислиться без належного володіння нею, як особистість він «не може пізнати, зрозуміти, реалізувати себе без мови». Для педагога мова є провідним засобом самовиховання, саморозвитку і самореалізації особистості, платформою для набуття професії. У процесі соціалізації особистості вчителя, зокрема в його професійному становленні, мовленнєве спілкування як різновид діяльності людини відіграє провідну роль.

Сучасною тенденцією розвитку педагогічної науки є спрямованість на гуманізацію та гуманітаризацію, пріоритет загальнолюдських цінностей. У зв'язку з цим ключовим стає поняття особистості, а пріоритетними в педагогічній практиці – завдання, пов'язані з розвитком особистості майбутнього вчителя, від якого повною мірою залежить формування особистості школяра.

Особистість трактується як «соціально зумовлена система психічних якостей індивіда, що визначається залученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин» [4, с. 37]. Отже, сформованість особистості вчителя початкових класів є результатом функціонування в умовах педагогічної дійсності, яка визначає його загальну спрямованість, мотивацію, цілі, завдання, особливості фахової діяльності.

Особистісний підхід у педагогіці характеризується як гуманістичний підхід педагога до вихованців, що допомагає кожному з них усвідомити себе як особистість, виявити можливості, які стимулюють самостановлення, самоствердження, самореалізацію. Сутність особистісного підходу полягає в тому, що особистість виступає як мета, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності педагогічного процесу, при цьому визнається унікальність особистості, її право на повагу, моральну та інтелектуальну свободу, розвиток природних задатків і здібностей, творчого потенціалу.

Засади особистісного підходу закладені в працях прогресивних представників вітчизняної педагогічної науки (Х. Алчевська, М. Бунаков, М. Корф, А. Макаренко, С. Русова, К. Ушинський та ін.), які наголошували на необхідності всебічно і глибоко вивчати особистість учня, враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей, створювати сприятливі умови для їхнього розвитку, заперечували будь-яке насилля над вихованцем, утверджували демократизацію стосунків між педагогом та учнем.

Різні аспекти особистісного підходу досліджувалися такими сучасними вітчизняними та зарубіжними вченими, як К. Абульханова-Славська, А. Алексюк, Б. Ананьєв, О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, О. Бондаренко, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, Г. Костюк, Д. Крюкова, В. Мерлін, В. Моргун,

Н. Ничкало, П. Перепелиця, В. Рибалка, С. Рубінштейн, Н. Чепелева, С. Шандрук, Т. Яценко та ін. Нині особистісний підхід розглядається як методологічна основа та психолого-педагогічний принцип, що забезпечує всебічне вивчення, гармонійний розвиток і функціонування особистості в умовах сучасної системи освіти.

І. Зязюн зазначає, що «сміслом і ціллю освіти є Людина в постійному (впродовж життя) розвитку. Кінцевий результат освіти – внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні і духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем. Вищий результат освіти – духовний стан нації, зростання національної самосвідомості, коли в суспільстві існують ідеї, які мають загальний інтерес і можуть бути доступними для кожного громадянина» [10, с. 22–23]. Як методологічний інструментарій особистісний підхід включає комплекс методів наукової діагностики якостей особистості, інтерпретації отриманих даних, а також методів та технологій розвитку і формування особистісних якостей у відповідних видах діяльності.

Н. Шевченко, аналізуючи актуальні питання професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти, доходить висновку, що «саме особистісний підхід має найбільший потенціал для свого втілення у педагогічну систему. Своєрідною квінтесенцією цього підходу є саме ідея самореалізації. Самореалізація і є втіленням глибинної природи, суттєвих сил кожної людини. Освітня система буде справді гуманістичною та особистісно-зорієнтованою настільки, наскільки вона працює на самореалізацію того, хто навчається» [21, с. 187].

У зв'язку з проблемою формування мовної особистості майбутніх учителів початкової школи однією з визначальних є позиція Дж. Равена, який стверджував, що компоненти комунікативної компетентності виявляються та ефективно розвиваються лише за умови особистісної зацікавленості людини в результатах діяльності, а тому необхідно враховувати потреби, інтереси, цілі, життєві та соціальні пріоритети кожної особистості [15].

У сучасному постіндустріальному суспільстві значення освіти розуміється як засіб особистісних здобутків у творчому

самовираженні, самореалізації в різних видах діяльності, побудові кар'єри, що впливає на цілі, форми, методи навчання, спрямування педагогічної діяльності вчителя, викладача ЗВО. Крім того, дедалі утверджується визначальна роль комунікативної компетентності як засобу, який забезпечує взаєморозуміння між людьми.

Таким чином, особистісний підхід спрямовує на індивідуальний розвиток особистості майбутнього вчителя початкової школи в процесі професійної підготовки, «у ході якого відбувається усвідомлення професійно значущих утворень, формується «Я-концепція» та виробляється стратегія професійної діяльності в гуманістичній парадигмі» [19, с. 173–174].

Одним із найважливіших є твердження учених про те, що особистісний розвиток індивіда як повноцінного члена суспільства можливий лише в процесі спілкування. «Особистісно зорієнтована система освіти створює нову педагогічну етику, визначальною рисою якої є взаєморозуміння. Ця етика: змінює позицію учнів і вчителів у спілкуванні, утверджує не рольове, а особистісне спілкування (підтримка, співчуття, утвердження людської гідності, довір'я); зумовлює потребу діалогу, діалогової взаємодії між вихователем і вихованцем як домінуючої форми навчального спілкування, спонукання до обміну думками, враженнями, моделювання життєвих ситуацій; включає спеціально сконструйовані ситуації вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки» [17, с. 3–4].

Визначення провідної ролі спілкування, діалогічної взаємодії в реалізації особистісного підходу унеможлиблює абсолютизацію цього підходу, яка призводить до крайніх виявів індивідуалізму, егоїзму та визнання лише власного блага як визначального критерію у взаємовідносинах з іншими людьми. Метою особистісно зорієнтованої освіти та виховання молоді є забезпечення ціннісного ставлення до себе та інших людей, позиції творця самого себе, гармонії людини з самою собою шляхом гармонізації відносин з іншими людьми, суспільством, довкіллям.

При цьому центр уваги зміщується на внутрішній індивідуальний світ особистості, формування її духовних цінностей. Педагогічний процес будується на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, у ході якої відбувається взаємообмін знаннями

та особистісними смислами. Учень розглядається як рівноправний суб'єкт навчального процесу, а не як об'єкт постійного впливу педагога. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія базується на принципах діалогічності, свободи вибору власної позиції, вільного розвитку особистості відповідно до її інтересів та здібностей, взаємодопомоги, співпраці, співтворчості, взаємної відповідальності.

У зв'язку з цим нові вимоги ставляться і до лінгвістичної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Відповідно до загальноєвропейських тенденцій ця робота повинна базуватися на таких ключових поняттях, як культура, спілкування, мотивація, інтерактивність. Першочерговим завданням є формування творчої нестандартної особистості педагога, що здатний творити нове, знаходити оригінальні рішення. У професійній освіті це виявляється в таких феноменах психології творчості, як творчі здібності особистості, обдарованість, професійна інтуїція, самосвідомість, процеси саморозвитку і саморегуляції, здатність до рефлексії тощо, для формування яких використовуються сучасні інноваційні технології. Особистісна сутність професійної діяльності розкривається в таких якостях педагога, як усвідомлення свого Я-професійного, активність, самостійність, відповідальність за власні дії.

Отже, особистісний підхід у формуванні мовної особистості майбутнього вчителя початкової школи не може бути повністю реалізований, якщо студент сам не буде зацікавлений у якнайбільш ефективній організації своєї навчальної діяльності загалом та комунікативної зокрема. Саме тому на загальнодержавному рівні здійснюються заходи, спрямовані на формування педагога, здатного самостійно розв'язувати різноманітні професійні та життєві завдання, шляхом широкого залучення студентів до самостійної навчальної та науково-дослідної роботи, формування їхніх фахових компетентностей.

Такі погляди вчених засвідчують, що вагомим складником сучасного особистісного підходу є його прагматичне спрямування. Прагматизм у сфері знання розглядається вченими як філософська течія, близькоспоріднена з гуманізмом, але гуманізм – метод більш універсальний, придатний до застосування в різних сферах

людського буття та галузях знань. Відповідно до теорії прагматизму, метою навчання є оволодіння творчими навичками, які дозволяють вирішувати життєві проблеми, збагачення досвіду, розвиток здатності до самовдосконалення і самоосвіти.

У педагогічній науці прагматизм (інструменталізм, експерименталізм, утилітаризм), який виник і розвинувся у США в кінці XIX – першій третині XX ст., найчастіше пов'язують з ім'ям Дж. Дьюї, хоча концепцію та теоретико-методологічні засади прагматичної філософії розробили У. Джемс, Дж. Мід, Ч. Пірс, Ф. Шиллер. Сучасний варіант прагматизму – неопрагматизм – учені вважають концепцією, близькою до теорії особистісно зорієнтованого навчання в межах «ліберальної педагогіки» або й ототожнюють їх.

Неопрагматизм як універсальна реформаторська теорія розглядається в різних площинах представниками багатьох наукових напрямів у сучасній педагогіці. Ліберальний підхід у зарубіжній освіті започаткований, як відомо, педагогами-реформаторами, зокрема Дж. Дьюї, який категорично заперечував авторитарну позицію вчителя в навчальному процесі, центральною постаттю шкільного навчання вважав учня, а завданням педагогічної науки – підпорядкувати всі категорії забезпеченню потреб та інтересів дитини.

Сучасні науковці, аналізуючи сутність ідей прагматизму, розробляють питання гуманістичного дитиноцентричного спрямування прагматичної теорії, практичного застосування в педагогічному процесі методичної системи Дж. Дьюї, зокрема реалізації ідей демократизації громадянського, морального виховання, соціалізації учнівської молоді, особистісного саморозвитку на основі єдності суспільних та особистісних потреб, набуття особистістю соціального досвіду, розвитку дидактичних ідей представників напряму, евристичного потенціалу спадщини Дж. Дьюї тощо (В. Жуковський, О. Заболотна, О. Квас, В. Коваленко, Н. Кравцова, Т. Петрова, О. Плахотнюк, І. Радіонова та ін.).

Неопрагматизм як теорія, що відповідає ринковим умовам розвитку суспільства, поряд з інноваційністю, діалогічністю, креативністю, є одним зі складників стратегічного розвитку вищої

освіти в Україні. Н. Залізник, аналізуючи роль неопрагматизму і критичної педагогіки в підготовці майбутнього вчителя до освітньо-виховної діяльності у громаді в США, зазначає, що, «на відміну від прихильників-традиціоналістів, які акцентують на засвоєнні готових знань, прихильники неопрагматизму надають перевагу розвитку практичних умінь та допитливості студентів. Адже в основі навчання має лежати реальність, що постійно змінюється. Людина постійно перебуває у пізнавальній для неї ситуації, взаємодіючи з довкіллям, змінюючись під його впливом, розвиваючись та, зрештою, трансформуючи саме довкілля. На їхню думку, головна цінність освіти полягає в безпосередньому зв'язку із життям» [9, с. 269].

Тому освітній процес має бути організований таким чином, щоб учні розв'язували завдання, дотичні до реального життя; у процесі навчання і виховання педагог повинен спиратися на рефлексивний характер досвіду учнів; учитель виконує роль носія досвіду, але не повинен нав'язувати свою думку учневі; готувати вчителя до такої ролі необхідно шляхом розв'язання проблемних ситуацій. Життєво важливим елементом прагматичного підходу є навчання у співробітництві, партнерстві, розроблення різних видів взаємного навчання (Е. Аронсон, Д. Джонсон, Р. Джонсон, Дж. Дьюї, К. Сміт та ін.), що передбачає спільне виконання навчального завдання, взаємодію та активне спілкування в процесі його вирішення. Крім того, неопрагматизм розглядається як методологічна база дієвих форм проведення наукових досліджень цінностей, важливих для навчання.

В умовах ринкової економіки, жорсткої конкуренції і необхідності боротися за своє місце в житті прагматизм допомагає сучасному молодому поколінню усвідомити цінність та унікальність себе і власного життя, зрозуміти, що будь-які зусилля людини повинні мати прагматичний характер, тобто вона має чітко усвідомлювати об'єктивну реальність, розуміти цінність освіти, визначати перспективи своєї діяльності в сучасному інформаційному суспільстві, бути відповідальною за себе та оточуючих людей, розвивати свій творчий потенціал.

Прагматичний компонент виділяється вченими не лише на рівні організації навчально-виховного процесу, але й у складі

комунікативної компетентності. Прагматична компетенція передбачає готовність і бажання взаємодіяти з іншими, впевненість у собі, вміння поставити себе на місце іншого, здатність упоратися з конкретною ситуацією. Вона включає предметну (володіння граматичними категоріями і правилами їх уживання, вміння використовувати в професійному спілкуванні), інформаційну (вміння знаходити і використовувати необхідну інформацію) та самоосвітню (вміння здійснювати самостійну творчу навчальну діяльність) компетенції. Виходячи з цього, прагматичний складник комунікативної компетентності можна вважати однією з важливих стратегій навчання, за якою студент є суб'єктом навчального процесу, зацікавленим у цілеспрямованому пошуку, переробленні й актуалізації професійно спрямованих знань.

Кожний комунікативний акт переслідує як комунікативну, так і прагматичну мету. Комунікативна мета визначається як стратегічний результат, на який спрямований комунікативний акт. Прагматична мета знаходиться поза аспектом мовлення (самопрезентація, мета отримати позитивну оцінку, схвалення тощо), однак для її досягнення мовець мусить поставити і реалізувати комунікативну (побудувати висловлювання певного типу, визначити й реалізувати комунікативну стратегію і тактики). Цілком очевидно, що досягнення комунікативної мети значною мірою залежить від прагматичних намірів мовця. Тому саме особистісно-прагматичний підхід, на наше переконання, може забезпечити максимальну ефективність у формуванні мовної особистості майбутніх учителів початкової школи, оскільки він реалізується не стільки викладачем, як самими студентами в процесі комунікативного розвитку.

Прагматична орієнтація лінгвістичної підготовки майбутніх учителів початкової школи зумовлює й вибір основної навчальної одиниці – дискурсу, яка саме й об'єднує як граматичний, так і змістовий та прагматичний компоненти. Прагматика дискурсу є прагматикою міжособистісної взаємодії людей, які беруть участь у комунікації, і визначає цілеспрямоване використання мовних засобів для формування суспільної думки. Дискурс дозволяє навчати мови з урахуванням закономірностей природної комунікації. Засвоєння мовного матеріалу на основі дискурсу

допомагає уникнути формального вправлення і моделювати процес спілкування на заняттях. При цьому важливим є врахування особистісних якостей майбутніх учителів, їхніх комунікативних та інтерактивних потреб, що сприяє більш успішному засвоєнню знань мови.

Особистісно-прагматичний підхід, що зумовлює підвищення уваги до особистісних аспектів мовлення, функціонування мовних одиниць, їх зв'язку із ситуацією спілкування в певній сфері діяльності, характерний для сучасного етапу розвитку лінгвістичної науки. Це стосується таких напрямів, як комунікативна лінгвістика, прагмалінгвістика, соціо- та психолінгвістика.

Цей підхід дозволяє розглядати комунікацію як діяльність, різні її форми, комунікативні ситуації, комунікативні стратегії і тактики, комунікативну поведінку суб'єктів комунікації тощо. Спілкування людей з погляду лінгвістичної прагматики розглядається як таке, що зумовлюється взаємною потребою.

Висновки. Таким чином, професійне становлення майбутнього вчителя початкової школи детермінується особистісно-прагматичним підходом як на рівні розвитку особистісних, так і професійних якостей. Сутність особистісно-прагматичного підходу полягає в такій організації професійної підготовки майбутніх педагогів, яка забезпечує створення оптимальних умов для самореалізації студента як суб'єкта навчального процесу, зацікавленого в цілеспрямованому пошуку, переробленні й актуалізації професійно значущих знань, з метою оволодіння комунікативними стратегіями і тактиками, набуття індивідуального досвіду ефективної комунікативної діяльності, розвитку здатності до самовдосконалення і самоосвіти.

Особистісно-прагматичний підхід у формуванні мовної особистості майбутніх учителів початкової школи є інтегративним і наскрізним, оскільки забезпечує сформованість якостей особистості студентів, необхідних для адаптації, успішної життєдіяльності та професійного розвитку в сучасному швидкозмінюваному інформаційному суспільстві.

Перспективу подальших досліджень в означеному напрямі вбачаємо у вивченні прагматичних аспектів, пов'язаних із суб'єкт-суб'єктною взаємодією учасників навчально-виховного процесу

початкової школи за допомогою мовних засобів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. К.: Академія, 2004. 344 с.
2. Білоус Т. М. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Рівне, 2004. 231 с.
3. Вашуленко М. Мовленнєва підготовка вчителя початкових класів [Електронний ресурс] / М. Вашуленко. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkol_u/1/visnuk_20.pdf
4. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., допов. К.: Академвидав, 2007. 616 с.
5. Голик С. Мовна особистість як об'єкт лінгвокультурологічних досліджень. *Вісник Львівського університету*. Серія : Іноземні мови. 2013. Вип. 21. С. 258–264.
6. Ермакова О. П. Толерантность и некоторые особенности русского менталитета в зеркале языка. Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности : [коллективная монографія] / отв. ред. Н. А. Купина и М. Б. Хомяков. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. С. 124–132.
7. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
8. Закон України «Про освіту»: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
9. Залізник Н. Неопрагматизм і критична педагогіка у підготовці майбутнього вчителя до освітньо-виховної діяльності у громаді в США. *Вісник Львів. ун-ту*. Серія педагогічна. 2007. Вип. 22. С. 268–273.
10. Зязюн І. А. Філософські засади освіти : освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : [монографія]. К., 2003. С. 11–59.
11. Карасик В. И. Языковой круг : личность, концепты,

дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.

12. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 264 с.

13. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 2003. 287 с.

14. Маслова В. А. Лингвокультурология: [монографія]. М.: Академия, 2001. 208 с.

15. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.

16. Рыжов В. В. Психологические основы коммуникативной подготовки : автореф. дис. на соискание уч. степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологи». Новосибирск, 1995. 35 с.

17. Савченко О. Я. Екологія дитинства : В. О. Сухомлинський і сучасна початкова школа. *Початкова школа*. 2000. № 1. С. 1–4.

18. Сукаленко Т. М., Солодка І. В. Формування мовної особистості у процесі навчання мови: http://www.philolog.univ.kiev.ua/library/zagal/Movni_i_konceptualni_2013_43_4/123_129.pdf

19. Шандрук С. К. Теоретико-методологічні основи особистісно-орієнтованої освіти. «*Теорія і практика особистісно-орієнтованої освіти*»: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., (Київ ; Запоріжжя, 8–10 квітня 2003 р.). Ч. 1. К.; Запоріжжя : Просвіта, 2003. С. 173–175.

20. Шапошнікова І. М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1993. 149 с.

21. Шевченко Н. Ф. Керування самостійною роботою студентів у вищих навчальних закладах. *Вісник Запорізького нац. ун-ту*. Серія : Педагогічні науки. 2008. № 1. С. 248–253.

УДК 371.14 (043)

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ СПРЯМОВАНOSTI ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ СУЧАСНИМ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Інна Червінська

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)

e-mail: chervinska.inna@gmail.com, inna.chervinska@pu.if.ua

Анотація. У статті узагальнено проблеми державно-громадського управління закладом загальної середньої освіти з урахуванням особливостей децентралізації та створення об'єднаних територіальних громад у віддалених та важкодоступних гірських регіонах. Актуальність проблеми полягає у розкритті психолого-педагогічних засад державно-громадського управління загальноосвітньою школою за умов децентралізації та визначенні основних шляхів його формування в новій українській школі гірських регіонів Українських Карпат.

Автор наголошує на державно-громадському характері управління освітніми закладами, який виявляється в тому, що поряд з органами державної влади створюються і громадські органи, до складу яких входять представники педагогічного та учнівського колективів, батьків і громадськості.

Ключові слова: державно-громадське управління; децентралізація, громадські органи, гірські регіони, модель управління.

Inna Chervinska

SOCIO-CULTURAL CONTEXT OF DIVERSITY OF
STATE AND PUBLIC ADMINISTRATION BY
A MODERN ESTABLISHMENT OF

GENERAL SECONDARY EDUCATION

Abstract. The article generalizes problems government and public administration secondary school taking into account peculiarities decentralization and creation united local communities in remote and inaccessible mountain regions. The urgency of the problem is the disclosure of the psychological and pedagogical foundations of state and public administration by the general school in the conditions of decentralization and determination of the main ways of its formation in the new Ukrainian school of mountain regions of the Ukrainian Carpathians. To solve the tasks the author applied a set of research methods. The author emphasizes the state-public nature of the management of educational institutions, which manifests itself in the fact that along with public authorities, public bodies are created, which include representatives of pedagogical and student collectives, parents and the public. Practice has shown that public participation in the management of educational institutions creates real prerequisites for forming a creative atmosphere and a positive psychological climate in the school team.

Key words: state and public administration; decentralization, public authorities, mountain regions, management model.

Україна, як власне і весь світ, як стверджує В. Андрущенко, «перебуває в очікуванні нової епохи і одночасно намагається відшукати соціальну, економічну та науково-технологічну платформу виживання, нову парадигму підготовки людини до життя, яка б забезпечила не лише адаптивне ставлення до дійсності, але й розвиток самої дійсності у відповідності до людських вимірів життя, продиктованих ідеалами ХХІ століття» [1, с.5].

Центром зазначеної парадигми повинна стати освіта, розвиток якої можна розглядати як відповідь на глобалізаційні виклики сучасної цивілізації і одночасно як відповідь на потреби людини знайти своє місце і можливості самореалізації у новому соціокультурному просторі. Надзвичайно важливою у цьому контексті постає проблема забезпечення високої якості освіти, яка визнається провідним чинником розвитку та необхідною умовою економічної стабільності будь-якої країни.

Адже здобуття якісної освіти безпосередньо залежить від якості та рівня безпосередніх вимог (означених цілей, прийнятих стандартів і норм), якості освітніх ресурсів (освітні програми підготовки фахівців, кадровий потенціал, контингент освітнього закладу, матеріально-технічне забезпечення) та якості освітніх процесів (наукова, дослідницька та навчальна діяльність, управління освітнім закладом, інноваційні технології), які безпосередньо забезпечують підготовку фахівців [4].

Дослідник Б. Гершунський стверджує, що саме освіта як найбільш технологічна і рухлива частина культури, тримає руку на пульсі людини, цінностей та ідеалів, особистісного і суспільного світогляду, поведінкових пріоритетів і конкретних вчинків. Саме освіта, за своєю сутністю, працюючи на майбутнє, закладає основи майбутніх змін у суспільстві, визначаючи врешті решт її розвиток у прогресивному або, навпаки, у регресивному напрямку [3, с. 56].

За визначенням, прийнятим XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, під освітою розуміється процес і результат удосконалення здібностей та поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання; процес і результат засвоєння та систематизації знань, оволодіння життєвими і професійними навичками та вміннями, механізмами соціалізації в суспільстві; важлива соціальна функція суспільства та держави з підготовки людини до життя і праці [14].

Співзвучним є трактування освіти дослідником І Довбиш, який зазначає, що «освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, здобутих індивідом самостійно, або в процесі навчання в спеціальних навчальних закладах; один із показників соціального статусу індивіда й один з факторів зміни і відтворення соціальної структури суспільства; соціальний інститут, що виконує функції підготовки та включення індивіда в різні сфери життєдіяльності суспільства, залучення його до культури даного суспільства» [4]. Вказана система освіти за умови рівного доступу, готує молоду людину – випускника школи, до життя в реальному швидкоплинному світі, вчить адекватно реагувати на зміни та нововведення, розвиває навички критичного мислення, формує всебічно розвинуту креативну особистість.

Сфера освіти найбільш повно задовольняє не лише інтереси,

потреби та запити особистості, здійснює відповідну підготовку до життя в соціумі, а й сприяє формуванню у молодій людині свідомості громадянина, здатності до розуміння й сприйняття суспільних трансформацій, змін та їх наслідків, визначення активної життєвої позиції у суспільних процесах великої та малої батьківщини.

Соціокультурна модернізація закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) вимагає інноваційних підходів до отримання нових знань у різних навчальних закладах упродовж усього життя. Адже не зважаючи на провідні функції освітнього закладу, його роль не обмежується лише виконанням соціального замовлення суспільства. Більше того, ЗЗСО повинні забезпечувати цілеспрямовану діяльність та інноваційні перетворення. Разом з тим, найбільш складним процесом є соціокультурна модернізація школи як соціального інституту суспільства.

Українське суспільство перебуває під впливом потужних глобалізаційних процесів, швидких змін життя, посилення конкурентних засад та утвердження інноваційного типу розвитку, що призводить до переосмислення ціннісних орієнтирів і стратегій життєдіяльності.

Початок ХХІ століття – визначається як період дії освітніх реформ та трансформацій, які спрямовані на забезпечення відповідності системи освіти всезростаючим вимогам соціуму. Відповідно до цього змінюються і стратегічні цілі в освіті, які визначені Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 (2013) [18].

Окреслені завдання суспільного розвитку вимагають нового рівня розуміння теорії й практики та напрямів управління освітніми системами. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки нових підходів, технологій та механізмів управління навчальними закладами, які базуватимуться на соціокультурних засадах розвитку. У цьому аспекті особливої актуальності набуває соціокультурний контекст спрямованості державно-громадського управління сучасними освітніми закладами [23].

Контексти освіти – в широкому значенні, – це простір, в якому існує і діє освітня система, протікають освітні процеси.

Найчастіше, поняття контексту використовується під час

аналізу того, який вплив роблять зовнішні соціальні чинники на локальну шкільну мережу («макросоціальний контекст»). Інший тип контексту виникає всередині школи та пов'язаний з великою кількістю суб'єктивних та об'єктивних чинників та умов, які мають істотний вплив на її розвиток. Однак, також може бути і прихований, непрямий вплив на вирішення педагогічного завдання («мікросоціальний контекст») [22].

Під час вивчення соціально-економічних, громадсько-політичних умов розвитку системи освіти виділяють полідисциплінарний, трансдисциплінарний соціально-історичний, соціально-політичний, соціокультурний, конституційний та інші контексти її розвитку. Особливу зацікавленість для нашого дослідження представляє соціокультурний контекст розвитку освіти.

Соціокультурний контекст є одним з провідних інтеграційних контекстів розвитку освітніх закладів, що поєднує соціальне і культурне, історичне та сучасне, культурно-історичну традицію і сучасний соціокультурний фон. Зазначений контекст тісно пов'язаний з освітньою практикою. Позаяк такі компоненти як рідна мова, національні та особисті цінності, традиції, люди – як живі носії змісту освіти, неформальні освітні організації та співтовариства, складають основу соціокультурного контексту освіти.

Соціокультурний контекст – найповніший і найширший контекст, який забезпечує успішну життєдіяльність освітнього закладу, і який створює навколо школи специфічний соціокультурний простір. Школа в соціокультурному контексті – це освітній заклад, який долає свою закритість і обмеженість, який «вивчає» сутність діяльності соціуму, здобутки культури, реалій життя, щоб краще зрозуміти себе. Освітній сенс соціокультурного контексту, за визначенням А. Цирульникова, можна охарактеризувати таким чином: «все що нас оточує – культура, соціум, життя – це також школа» [22].

Соціокультурний аспект розкривається у контексті проблеми регіоналізації освіти як частини соціокультурної сфери та механізму її розвитку, особливого соціокультурного феномену та культурно-історичного процесу, як елемента нової «соціодинаміки

розвитку культури».

Відповідно до окреслених позицій, розвиток освітніх закладів певного регіону пов'язують з розвитком різних галузей соціальної та культурної сфер, які функціонують за територіальним та галузевим принципами розвитку регіональної системи; забезпечують створення регіонального освітнього простору; виступають ефективним шляхом та інноваційним способом створення нового змісту освіти [20].

Культуровідповідність освітнього закладу – це доцільність утримання і організації діяльності школи, відповідно до рівня та «типу культури», в якій здійснюється життєдіяльність суб'єктів освітнього процесу – педагогів, учнів, батьків, представників місцевої громади.

Складовими культурно-освітнього простору, на думку О. Смолінської, є функціональні середовища, в яких безпосередньо відбуваються всі дії й операції, що забезпечують його загальну дієвість. При цьому, коли йдеться про зміни будь-якого типу (реноваційні, інноваційні), їх спрямованість задається ключовими положеннями простору, а завдання розв'язуються локально, ефект від їх реалізації має кумулятивно-синергічний характер [13].

Ми погоджуємося з дослідником А. Цирульніковим, стосовно того, що соціокультурний підхід в освіті це – науково-педагогічне спрямування, суть якого полягає в тому, що життєва різноманітність визнається найважливішим ресурсом, відправним моментом для аналізу ситуації, виявлення освітніх проблем та їх вирішення, основою розвитку освітньої практики [22]. До основних характеристик соціокультурного підходу вчений відносить – використання освіти як інструменту розвитку території, вирішення соціально-економічних та інших життєвих проблем місцевих громад.

За таких умов культуровідповідність набуває нового звучання як у теоретичній педагогіці, так і в культурно-освітній практиці. Нові значення, утворені у процесі генезису принципу культуровідповідності, формують і нові підходи як у його теоретичному осмисленні, так і в практичній реалізації, водночас і нові феноменологічно-герменевтичні аспекти.

Школа – соціальний інститут, громадсько-державна система,

покликана задовольняти освітні запити суспільства, особистості і держави. В цьому контексті варто зауважити, що незалежно від типу школи, вона може працювати як школа функціонування і як школа розвитку.

Школа як система, що розвивається, – «школа розвитку» – це школа, в якій зберігається найкраще з того, що було створено раніше і його зміцнення; демонтується старе і негідне; незаслужено забуте відроджується в нових формах; здійснюються інновації у всіх напрямків діяльності.

Школа як функціонуюча система – це школа, що працює в режимі традиційних форм, методів і засобів організації освітнього процесу і що дає, як правило, стійкий стабільний результат. Інновації у такому освітньому закладі реалізуються, але носять епізодичний характер. Відповідно до вказаного типу, визначаються джерела соціального замовлення школі: держава, регіональні етнічні групи, громадські організації та формується в суспільстві громадську думку, навчальні заклади професійної освіти, ЗМІ, батьки [23].

Соціокультурний освітній простір – це своєрідна «територія соціального наслідування», де сходяться характеристики культури і освіти, де ознаки культури репрезентуються в ознаки освіти, створюючи умови для формування людини в конкретних соціокультурних умовах. Поряд з родиною, школою, закладами позашкільної освіти та традиційними закладами культури, сьогодні є нові форми та інститути, що формують соціокультурний простір освітнього закладу. До них відносимо соціально-освітні комплекси, освітні подорожі, мережеві проекти, Інтернет, неформальні гуманітарні спільноти, громадські організації, органи державного управління та ін.

Насиченість і якість соціокультурного простору ЗЗСО не визначається кількістю освітніх установ і відстанню, яку долає школяр до школи, як «культурного осередку» та центру розвитку громади. Селище Павлиш, в якому жив і працював відомий педагог В. Сухомлинський, або село Чарівне, в якому створив свій дивовижний «духовний центр» педагог А. Шевченко, мало чим відрізнялися від гірських віддалених сіл Карпатського регіону. Однак для цих та багатьох інших педагогів, які зуміли створити

умови для всебічного розвитку дітей в умовах сільського середовища, характерно те, що можна назвати умінням реалізувати культурно-освітній потенціал навколишнього етнокультурного середовища та освітню спроможність педагогічних колективів.

Іншими словами, рівень і якість соціокультурного простору освітнього закладу, в значній мірі, залежить від здатності чи нездатності педагогів виявляти і розгортати, використовувати в навчально-виховному процесі культурно-освітні можливості, що знаходяться у середовищі, що оточує школу – ландшафті, історії, живих носіях традицій і новацій, культурних цінностей, прихованого і додаткового, а насправді – основного змісту освіти.

Одним із варіантів вирішення окресленої проблеми – це створення цілісної соціокультурної програми розвитку освіти. Така програма – це своєрідний спосіб переходу від відомчо-галузевої до просторової організації системи освіти, вироблення механізмів які б сприяли розвитку культурно-освітніх процесів як у окремо взятому регіоні (у нашому випадку – Карпатський регіон), так й на загальнодержавному рівні.

Провідною ціллю такої програми є перетворення освіти на засіб становлення та розвитку громадянського суспільства, шляхом формування навколо закладів освіти різноманітних за сферою впливу та статусу соціальних інституцій, які забезпечуватимуть підтримку цього неоднозначного процесу.

Програма соціокультурної модернізації освіти характеризується відкритим суспільним характером, випереджаючою стратегією суспільного розвитку, забезпеченням рівного доступу до якісної освіти всіх категорій громадян, миттєвим реагуванням щодо наповнення змісту освітніх програм відносно суспільних запитів та розвитку ринку праці, стратегічним інноваційним формам управління закладами освіти та ін.

Таким чином, теоретичні основи провідних ідей соціокультурної модернізації [23] представлені положеннями про специфіку цілепокладання у вихованні сучасних жителів віддалених сіл та містечок, сучасної освітньої системи і механізми її розвитку, змісту і технологій реалізації освітнього процесу, управління сільською школою та ін.

За останні роки кількість ЗЗСО у гірських населених пунктах

та у важкодоступній місцевості виявляє певні тенденції до скорочення, а тому набуває актуальності проблеми рівного доступу дітей, які проживають у цих регіонах до якісної освіти. Так лише на території 27 гірських районів Львівської, Івано-Франківської, Закарпатської та Чернівецької областей проживає понад 55000 дітей шкільного віку [24].

Проживання в умовах значної віддаленості окремих ділянок та осель від школи, специфічні особливості господарювання, складні ландшафтно-природні особливості гірської місцевості та щоденні ризики, викликані такими природними катаклізмами, як снігопади, повені, вітровії, суцільне бездоріжжя формують не лише особливий характер та світосприймання горян, але й певним чином визначають діяльність гірських шкіл.

Таким чином гори безпосередньо впливають на формування психічних процесів, світогляду та всієї системи життєдіяльності учнів, які проживають у віддалених важкодоступних гірських регіонах.

Серед основних чинників, які впливають на роботу шкіл у гірській та важкодоступній місцевості є погана якість доріг, особливо у зимовий період, недоступність транспортного сполучення, недостатня комп'ютеризація шкіл, віддаленість від сучасних освітніх центрів, недостатня підготовленість педагогів до впровадження у навчально-виховний процес інноваційних методик та технологій, погане поєднання шкільної та позашкільної освіти, формальне використання етнокультурного потенціалу гірських регіонів у виховній роботі, віддаленість змістового наповнення навчальних програм, навчальних планів, загального змісту освіти від реальних запитів та потреб випускника, який по завершенні навчання повернеться у своє рідне село.

Окреслені проблеми пов'язані з тим, що значна частина гірських регіонів Українських Карпат є депресивними щодо зайнятості місцевого населення, монофункціональності господарювання, складності демографічних процесів. З цією метою пропонується у кожному з гірських районів України створити опорні школи з пришкільними інтернатами-гуртожитками, що стане ще одним кроком до забезпечення дітям гір рівного доступу до якісної освіти, не покидаючи рідний дім.

Певним чином вирішити зазначені проблеми покликана Концепція «Нової української школи», яка стала базовою програмою для реформування загальної середньої освіти в Україні, і яка визначає необхідність підвищення інформативності навчання, забезпечення рівного доступу до джерел науки, техніки, культури, благ цивілізації як для учня, який живе й навчається у великому місті, так і для учня, який проживає у гірській місцевості. З цією метою створюється нова та підтримується вже діюча електронна платформа, які повинні допомогти вчителям конструювати нові навчальні програми предметів або курсів. На зазначеній електронній платформі розміщуються методичні рекомендації для створення освітніх програм для різних предметів та курсів, навчальні ресурси за освітніми галузями та засоби оцінювання.

Безпосереднім гарантом всебічного виховання дітей, розвитку їх творчого потенціалу, збереження фізичного та психічного здоров'я продовжує залишатися, незважаючи на кардинальні зміни у суспільній свідомості, – школа. Саме вона знаходиться у територіальній близькості до дитини, режим її роботи стабільний, реалізовані функції зрозумілі як дітям, так і батькам та громадськості, зміст діяльності регламентується державою і має варіативну частину.

Школа як складна соціально-педагогічна система є елементом більш складної системи – суспільства. Тому вона швидко реагує на зміни, що відбуваються на кожному етапі суспільного розвитку. Відповідно до визначених стратегічних цілей системи освіти оновлюються й цілі закладів загальної середньої освіти щодо якості освітнього процесу та управління ним. Адже сучасні школи повинні надати молодому поколінню опорні знання, уміння, формувати компетентності, які необхідні для подальшої життєдіяльності в умовах швидких соціально-економічних змін, сформувати уміння самоорганізації та саморозвитку.

Проблема державно-громадського управління освітніми закладами стала предметом наукових розвідок як вітчизняних так і зарубіжних учених: щодо соціального управління (Н. Лукашевич, Г. Щокін), педагогічного управління (Є. Березняк, В. Бондар, А. Гошко, Ю. Конаржевський, В. Маслов, В. Пікельна), соціально-педагогічного управління (Л. Даниленко, О. Зайченко,

Н. Островерхова), психології управління (Л. Карамушка, Т. Левченко) та багатьох управлінців-практиків.

Однак потребує ґрунтовнішого вивчення та узагальнення проблема державно-громадського управління закладами загальної середньої освіти з урахуванням особливостей децентралізації та створення об'єднаних територіальних громад у віддалених та важкодоступних гірських регіонах. Вказані реалії засвідчують актуальність окресленої проблеми й вимагають певних узагальнень щодо опису її регіональних аспектів.

У цьому контексті процес залучення широких кіл громадськості до управління освітою в Україні розпочався вже давно. Це підтверджує аналіз науково-педагогічної літератури [5; 8; 11; 15; 20], вивчення передового педагогічного досвіду кращих освітніх закладів щодо впровадження державно-громадського управління.

Методологічне значення для розуміння, усвідомлення та аналізу проблем управління освітніми закладами на державному рівні, мають наукові положення, описані у працях В. Андрущенка, С. Гончаренка, Д. Дзвінчука, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового та ін. Окремі теоретико-методологічні та практичні аспекти діяльності освітніх закладів на регіональному рівні описано в працях Є. Березняка, М. Дарманського, Д. Дейкун, Г. Сурмило. Пріоритетні напрями, стратегічні цілі, завдання та основні шляхи їх радикальних перетворень в управлінні ЗЗСО визначено Конституцією України, законами України «Про освіту» (2017), «Про позашкільну освіту» (2017), Концепцією Нової української школи.

На сучасному етапі в розвитку системи освіти відбувається перехід від державного до державно-громадського управління освітою. Громадський характер управління освітніми закладами виявляється в тому, що поряд з органами державної влади створюються і громадські органи, до складу яких входять представники педагогічного та учнівського колективів, батьків і громадськості. Практика показала, що участь громадськості в управлінні освітніми закладами створює реальні передумови для формування творчої атмосфери і позитивного психологічного клімату в колективі школи.

Таким чином, виникають необхідні передумови для об'єднання зусиль держави і громадськості у вирішенні проблем освіти, надання вчителям, учням їх батькам більше прав і свобод у виборі форм і методів організації освітнього процесу, визначенні типів освітніх установ, підборі змістового наповнення навальних програм та підручників. Адже дотримання принципів системності й цілісності в управлінні ЗЗСО припускає також взаємодію і взаємозв'язок управлінських функцій як у діяльності її керівника, так і педагогічного колективу загалом.

Розвиток державно-громадської взаємодії в управлінні освітніми закладами впродовж останніх десятиліть дає підстави стверджувати, про те, «що сформувався особливий тип управління – державно-громадський, який характеризується тим, що суб'єкти, які здійснюють політику в сфері освіти, і освітні організації здійснюють постійну взаємодію в управлінні освітою і наданні освітніх послуг з суб'єктами, що представляють інтереси суспільства і населення, при їх відповідальній участі в цій діяльності» [8]. При цьому необхідно врахувати окреслені проблеми співвідношення, взаємозалежності і взаємовпливу системи управління і освітнього закладу, поєднання державного і громадського в управлінні освітніми установами та системами освіти.

Державно-громадське управління освітнім закладом продиктовано низкою вагомим чинників, серед яких головним є зростаюча роль громадської думки про діяльність освітньої установи й бажання учасників освітнього процесу реально впливати на організацію і результати діяльності освітнього процесу. В цьому контексті дослідник В. Грабовський характеризує державно-громадське управління освітою як процес поєднання діяльності державних та суспільних суб'єктів управління в інтересах людини, соціуму, влади [4, с.8].

У зв'язку із зростанням освітніх потреб населення особливі вимоги пред'являються до якості освіти як відповідності очікуванням суспільства, що робить актуальним розвиток освіти як відкритої системи, структурно-функціональна характеристика якої обумовлена взаємодією з соціумом. Відкритість освіти передбачає прозорість цілей, формування в суспільній свідомості розуміння

залежності якості життя соціуму від стану освіти – її якості, доступності, всеосяжності, об'єднання різних соціальних груп і залучення їх до процесу розвитку освіти як взаємовигідних партнерів. Досягнення високої якості надання освітніх послуг передбачає органічне поєднання освітніх традицій та інноваційних тенденцій в організації державно-громадського управління та соціального партнерства, які отримали визнання у світовій та вітчизняній практиці, творче осмислення щодо застосування у педагогічній реальності, з дотриманням стратегічних цілей соціокультурного розвитку суспільства.

Саме тому особливу місію у цьому складному й неоднозначному процесі виконують ЗЗСО. Особливо ті, освітні заклади, які знаходяться у важкодоступних гірських регіонах України, і які за умов децентралізації влади повинні стати ще більш відкритими та чутливими до потреб і викликів сучасного громадянського суспільства, об'єднаної територіальної громади, ніж вони є сьогодні. Адже не має сумнівів у тому, що збільшення участі батьків і посилення педагогічної автономії шкіл виступає в інтересах всієї освітянської спільноти, а в кінцевому результаті – в інтересах учнів. Відносини між центральними органами влади та органами місцевого самоврядування повинні змінюватися, щоб відповідати викликам сьогодення.

Децентралізація управління навчальними закладами в Україні має відбуватися з врахуванням особливостей регіонів, інтересів територіальних громад, соціальних прошарків, особливо – під час вибору моделей управління, реформування змісту освіти, способів її організації і фінансового забезпечення.

Адже децентралізація (від лат. *de* – відмова та англ. *decentralization* – централізація) – це «передання частини функцій державного управління центральних органів виконавчої влади місцевим органам виконавчої влади та органам місцевого самоврядування, розширення повноважень нижчих органів за рахунок вищих за рівнем» [5, с. 111]. Процес децентралізації передбачає делегування прав в управлінні місцевим органам виконавчої влади та доцільне розширення повноважень місцевих органів виконавчої влади в управлінні закладами шкільної освіти, шляхом надання їм більшої самостійності у вирішенні

організаційних, управлінських, фінансових питань, що зумовлено необхідністю кращого врахування освітніх потреб даної місцевості [11].

Під децентралізацією розуміємо «таку систему врядування, яка замість вертикального підпорядкування ґрунтується на співпраці незалежних установ різних рівнів, що керуються положеннями законодавства» [5]. В Україні це означає, що об'єднані громади, райони та області матимуть автономні, демократично обрані органи місцевого самоврядування, чії ради та виконавчі органи діятимуть відповідно до очікувань місцевих мешканців, які їх обрали. Децентралізація в управлінні освітніми закладами вимагає комплексного підходу щодо налагодження співпраці між державою і громадянським суспільством, між органами влади і споживачами освітніх послуг, між державною виконавчою владою і місцевим самоврядуванням, між керівником освітньої установи і освітянами, між педагогічним колективом і громадськістю.

Школа у важкодоступному гірському регіоні за умов децентралізації виступає соціально-стабілізуючим та культурно-просвітницьким осередком життя об'єднаної територіальної громади, який працює для задоволення освітніх потреб дітей і виконує специфічне завдання підготовки школярів до життя в соціумі. Функціонування державно-громадської системи управління навчальним закладом неможливе без добровільної активної участі в управлінні представників широкої громадськості: громадських лідерів, зокрема, депутатів, членів освітніх громадських організацій, бізнесменів, духовенства, батьків, педагогів [16].

Державно-громадське управління освітою – це процес поєднання різноспрямованої діяльності державних і суспільних суб'єктів управління, що пов'язані з функціонуванням і розвитком освітньої установи, в інтересах суб'єктів навчально-виховного процесу, соціуму, влади.

Дослідник І. Довбиш характеризує різні рівні участі громади в управлінні школою, а саме: перший рівень – участь в управлінні через раду школи, яка приймає управлінські рішення відповідно до повноважень, визначених статутом школи; другий рівень – участь

через діяльність колегіального органу управління школою (педрада) та органів громадського і учнівського самоврядування – батьківський комітет, піклувальна рада, учнівський комітет (парламент) школи; третій рівень – індивідуальна участь через партисипативні структури тимчасового характеру (ініціативні групи, комісії, погоджувальні ради, конференції, збори) [7, с. 70].

У дослідженнях з окресленої проблеми [6; 7; 8] наголошується, що сутність державно-громадського управління в сучасній освіті передбачає узгоджену взаємодію між державою й громадою у вирішенні різноманітних питань освіти, пов'язаних з можливістю відповідально і результативно впливати на освітню політику, прийняття управлінських рішень, створення здорового соціального середовища для учнів та ін.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 (2013) [18], зазначено, що модернізація системи управління освітою має здійснюватися на засадах інноваційних стратегій відповідно до принципів сталого розвитку, створення сучасних систем освітніх проектів та моніторингу; розвитку моделі державно-громадського управління, посилення ролі та взаємодії усіх суб'єктів освітньої політики, у якій особистість, суспільство й держава стають рівноправними суб'єктами і партнерами. Необхідно забезпечити створення гнучкої, цілеспрямованої, ефективної системи державно-громадського управління освітою, що забезпечує інтенсивний розвиток і якість освіти, спрямованість її на задоволення потреб країни, запитів зростаючої особистості.

При цьому державно-громадське управління освітою визначається як інтеграція трьох напрямів роботи:

- демократизація діяльності органів державної влади й управління освітою;

- розвиток самоврядних асоціацій учасників освітньої діяльності (професійних асоціацій педагогів, органів учнівського й батьківського самоврядування всіх рівнів);

- організація громадських органів управління освітою, де представлено всі верстви населення [10, с. 88]. На сьогодні в освітянській сфері існує три рівні державного управління:

- національний рівень (Міністерство освіти і науки України (МОН), міністерства та відомства України, Вища

атестаційна комісія (ВАК));

- регіональний рівень (управління освіти областей України);

- районний рівень (органи місцевих державних адміністрацій, районні відділи освіти, відділи освіти об'єднаних територіальних громад).

Отже для того, щоб відповідати умовам розвитку громадянського суспільства в Україні, школи мають стимулювати громадську активність, аби не лише співробітники, але й батьки, члени громади могли долучитися до життєдіяльності шкільного колективу, до загальношкільних справ, до прийняття стратегічних рішень. За таких умов успішними стають ті навчальні заклади, керівництво яких розуміє, що батьки як частина шкільного колективу найбільше зацікавлені в ефективній роботі школи, коли йдеться про дітей, умови їхнього навчання та виховання, позаяк вони виступають соціальними замовниками освіти, тому мають повне право впливати на якість роботи школи. Тому що сучасний заклад освіти повинен не лише надавати освітні послуги учням, але й залучати батьків і громаду до розв'язання соціальних та інших проблем, які виникають перед школою [15].

Новому рівню розвитку системи освіти, в тому числі регіональної, повинен відповідати якісний державно-громадський рівень управління. Диференціація навчальних закладів, становлення і розвиток адаптивного освітнього середовища вимагають високої професійної компетентності керівників шкіл у створенні умов для задоволення різноманітних потреб суб'єктів соціально-педагогічної системи. М.Комарницький висуває до розгляду такі напрями розбудови державно-громадського управління навчальними закладами, як відкритість й прозорість освітньої політики та інституційний розвиток. Учений пропонує залучати громадськість до управління освітньою системою, по-перше, на шкільному рівні; по-друге, під час створення локальних освітніх округів; по-третє, на міському рівні, створюючи батьківські асоціації, органи учнівського самоврядування, опікунсько-наглядові ради та інші інституції. Автор підкреслює необхідність довільного створення освітніх округів за ініціативою місцевої громади, що дасть змогу обраним представникам виходити

із пропозиціями до управління освіти та інших місцевих структур щодо поліпшення навчання й виховання підростаючого покоління [11, с. 34].

Позитивним прикладом модернізації управління навальним закладом, який знаходиться у гірській місцевості, є розробка й упровадження відкритої та демократично-інноваційної моделі управління, яка базується на активній співпраці з громадою та тісній взаємодії із середовищем. Позаяк покладені в основу модернізації управлінської діяльності конституційні принципи вимагають чіткого дотримання та реалізації, загальноосвітня школа, яка знаходиться у віддаленому гірському регіоні на сучасному етапі піддається як модернізації поряд з іншими інститутами освіти, так і реструктуризації. У деяких регіонах реструктуризацію таких шкіл планують проводити шляхом їх укрупнення за рахунок скорочення числа малокомплектних шкіл. Проте робити цього категорично не можна. Тому що у ситуації втрати школою свого соціокультурного значення на селі, зниження якості підготовки школярів, вирішення загальношкільних проблем тільки шляхом зовнішніх перетворень, які не зачіпають форм і змісту організації навчально-виховного процесу є нераціональним, а у деяких випадках просто неможливим.

Очевидно, що для успішної соціалізації дітей з віддалених гірських сіл у освітній простір необхідно ввести в практику діяльності школи нові, відповідні до вимог інформаційного суспільства, методи та форми роботи, що базуються на сучасних педагогічних теоріях та актуальних методологічних принципах, в числі яких затребувана сучасною педагогікою теорія соціального конструктивізму.

Провідною метою соціального конструктивізму є «виявлення способів, за допомогою яких індивідууми і групи людей беруть участь у створенні соціокультурної реальності. Ця теорія розглядає шляхи створення людьми соціальних феноменів, які інституціоналізуються і перетворюються в традиції. Конструювання реальності проходить постійно, адже це динамічний процес за якого реальність відтворюється людьми під впливом її інтерпретації і знань про неї» [2] .

Такий вагомий освітньо-виховний та соціокультурний

потенціал віддаленої школи в горах обумовлений середовищними особливостями її існування. Сільська культура, в цілому, інтегрує в своєму просторі традиції народної педагогіки, господарсько-культурної діяльності етносу, звичаїв і норм соціального життя, інкорпоруючи ці традиції в діяльності школи.

Тому історію становлення та розвитку державно-громадської системи управління ЗЗСО неможливо уявити без сільської школи. Увага відомих педагогів А. Захаренка, К. Ушинського, Ш. Амонашвілі, С. Рачинського, В. Сухомлинського, С. Шацького та ін. ще в минулому столітті була зосереджена на школу, що було обумовлено можливістю втілення в її діяльності складних і різнопланових педагогічних проєктів, що підтверджує традиційно високу оцінку її соціально-педагогічних надбань у вітчизняній науці.

На сьогоднішній день створення педагогічних умов для використання на практиці соціально-педагогічного потенціалу закладів загальної середньої освіти у важкодоступній гірській місцевості, можна розглядати як найважливіший чинник становлення та розвитку сучасного глобалізаційного суспільства, що зіткнулося з проблемою кризи етнокультурної та особистісної ідентичності, формування громадянської позиції. Співпраця школи, влади та громади в контексті освітніх реформ зазнає нових форм взаємодії. А налагодження співпраці школи, влади та громади в об'єднаних територіальних громадах – це шлях до формування громадянського суспільства в нашій країні – від найвіддаленіших сіл до великих міст-мегаполісів.

Вже впродовж двох років Івано-Франківська область, де понад 50 % території гірські, бере участь швейцарсько-українському проєкті «Розвиток громадянських компетентностей в Україні – DOCCU», керівник проєкту – Рольф Голлоб, професор Цюріхського педагогічного університету. У рамках дії проєкту понад 1000 керівників ОТГ, директорів ЗЗСО, управлінців, менеджерів освіти та педагогів підвищили свою кваліфікацію з громадянської освіти. Адже для того, щоб розпочати формувати громадянську компетенцію у школі, її потрібно якісно сформувати у педагогів. Тренінгові заняття, (не)конференції проходять не лише Інституті післядипломної педагогічної освіти, але й у віддалених

освітніх закладах області, що підтверджує їх актуальність. На майстер-класах, тренінгах проекту присутні мають можливість ознайомитися із сучасними демократичними перетвореннями в організації освітнього процесу в Новій українській школі за умов децентралізації, опанувати теорію ненасильницької комунікації, проаналізували характерні помилки, які притаманні педагогам в організації навчально-виховної діяльності на уроці та в позаурочний час, виробити спільні методичні рекомендації щодо попередження та виправлення таких помилок. За результатами командної діяльності учасниками заняття презентовано інноваційні моделі демократичної школи з точки зору батьків, учнів, педагогів та ОТГ.

Особлива увага на таких заходах зосереджується на необхідності формування громадянської компетентності учасників освітнього процесу. Це вкотре засвідчує, що педагоги та управлінці, керівники навчальних закладів, які знаходяться у населених пунктах зі статусом «гірський», не зважаючи на віддаленість від великих освітніх центрів, йдуть в ногу з часом, змінюються самі, намагаються змінити своїх учнів та активно впроваджують інновації в освітній процес у своїх навчальних закладах [9].

Ефективна співпраця влади, школи і громади сприятиме подальшому впровадженню громадянських ініціатив, прискоренню процесів децентралізації та формуванню дієвого громадянського суспільства, в якому активні громадяни будуть здатні долучитися до реального управління як на місцевому, так і на регіональному та загальнодержавному рівнях. За таких умов саме школа повинна стати ініціатором розвитку місцевої громади, культурним, громадським ресурсним центром села. Переконані, що розвиток громади віддаленого села в гірській місцевості – це процес, де місцеві ради, місцева влада, громадськість та освітні заклади спільно працюють над створенням та реалізацією проектів, спрямованих на поліпшення життя громади і якості роботи школи. Дуже важливо, щоб уся громада, визначаючи спільні цілі та погодившись із окресленими завданнями, мала можливість взяти участь у розробці таких проектів.

Запропонована система роботи школи дозволить

урівноважити вплив державного та громадського чинників в процесі правління, дасть можливість налагодити зворотний зв'язок з урахуванням думок батьків і громадськості, реально здійснювати партнерство в освіті, й поєднуючи відповідальність за ухвалення колективних рішень, демократизувати управління.

Сучасний соціокультурний простір – це простір заперечень та переоцінки колишніх цінностей, пошук нових шляхів збереження та передачі культурних переживань, пов'язаних із занепадом традиційних, і одночасно виникнення інших (можливо, нових) соціокультурних структур, що приєднуються.

Вивчення процесів і явищ, що відбувалися в галузі сучасної освіти та культури є найбільш актуальними педагогічними та культурними проблемами. Згадане вище дає підстави вважати, що сьогодні населення Карпатського регіону живе в умовах соціального та економічного дискомфорту, накопиченого у багатьох екологічних, економічних та соціокультурних проблемах, для вирішення яких потрібні зусилля як держави, так і громадськості. Визначальними у вирішенні існуючих протиріч між діяльністю людини та природою повинні стати всі методи і засоби, які можуть допомогти сформувати основну культуру та свідомість особистості. Це можливо лише на основі глибокого філософського, суспільно-політичного та психолого-педагогічного осмислення змісту людини, існування соціальних норм цивілізації. Тільки завдяки навчанню та якісній освіті, людство здатне виробляти необхідну інформацію та знання, що створить умови для сталого розвитку цивілізації [9]. А соціокультурний контекст регіонального матеріалу, багатого на етнокультурні традиції та досвід дозволяє використовувати ефективні методи та форми навчання, а також здійснювати переорієнтацію освітніх цілей, згідно з концепцією сталого розвитку.

Активна співпраця регіону з центральними органами управління, усвідомлення відповідальності владних місцевих органів управлінської структури можуть в значній мірі сприяти значному покращенню економічного, екологічного та соціального стан регіону і держави в цілому. Адже на загальнодержавному рівні «розроблено теоретико-методологічні основи оцінювання сталого розвитку гірських регіонів, зокрема його методологічну базу, запропоновано

показники, індикатори та методичні прийоми оцінки сталого природокористування на прикладі Карпатського регіону України для обґрунтування шляхів, механізмів та інструментів досягнення його основних принципів» [2]. Однак вони ще далекі від практичного втілення на регіональному рівні. Тому необхідно надати цій регіону право формувати свою економіку, свою мережу навчальних закладів, бути дійсним господарем, відповідати за свої дії, що має забезпечити сталий розвиток на загальнодержавному рівні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. Філософія освіти. К.: Майстер-клас, 2005. № 1. С. 5-17.
2. Великочий В.С. Історико-культурна спадщина Карпатського регіону : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2013. 208 с.
3. Гершунский Б. Философия образования. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.
4. Грабовський В.А. Державно-громадське управління загальною середньою освітою на районному рівні : дис... канд. наук з держ. упр. : 25.00.02. К., 2006. 233 с.
5. Державне управління та державна служба : словник-довідник / уклад. О. Ю. Оболенський. К. : КНЕУ, 2005. 480 с.
6. Джон П. Кретцман Розбудова громад за рахунок внутрішніх ресурсів. Шлях до відкриття й мобілізації ресурсів громади. Пер. з англ. К.: Четверта хвиля, 2006. 256
7. Довбиш І. Модель державно-громадського управління ЗНЗ. Директор школи, ліцею, гімназії. 2006. № 1. С. 69-75.
8. Єльнікова Г. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління. *Директор школи*. 2003. № 40-41.
9. Закон України «Про статус гірських населених пунктів в Україні» (1995 р.): [http:// zakon5.rada. gov.ua/laws/ show/](http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/)
10. Камінська Є. І. Державно-громадське управління в загальноосвітньому навчальному закладі. Х. : Вид. гр. «Основа», 2013. 112 с.

11. Комарницький М.С. Державно-громадська система управління освітою. *Аспекти самоврядування*. 2000. № 3. С. 34-35.

12. Кравців В. С., Євдокименко В. К., Габрель М. М., Копач М. В. Рекреаційна політика в Карпатському регіоні: принципи формування, шляхи реалізації. Чернівці: Прут, 1995. 72 с.

13. Смолінська О. Культуровідповідність як провідний принцип організації культурно-освітнього простору педагогічного університету. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014, № 1. С.26-34.

14. Кремень В. Державно-громадська модель управління освітніми змінами. *Директор школи*. 2001. № 4. С.12-16.

15. Кыркалов В.П. Организация образовательно-воспитательной работы в сельских школах: Пособие для работн. сел. шк. / Сост. Кыркалов В.П., Коровина В.Я Организация образовательно-воспитательной работы в сельских школах. М.: НИИШ, 1981. 75 с.

16. Набока М. Соціально-педагогічні засади управління освітою сільського району в сучасних умовах: http://www.nbuiv.gov.gov/Portal/soc_Gum/Gyrkhdpi/2008_16?138-140.pdf

17. Науково-методичні засади реформування рекреаційної сфери. В. С. Кравців, Л. С. Гринів, М. В. Копач. Л. : ІРД НАНУ, 1999. 78 с.

18. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf

19. Основи екології та соціоекології: навч. посіб. / під редакцією В.Енколо. Львів, 1998. 168 с.

20. Соціально-економічний потенціал сталого розвитку України та її регіонів: національна доповідь / за ред. акад. НАН України Е. М. Лібанової К.: ДУ ІЕПСР НАН України, 2014. 776 с.

21. Химинець В. В. Еколого-економічні засади сталого розвитку Закарпаття : монографія. Ужгород, 2004. 212 с.

22. Цирульников А. М. Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях. СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2007.

23. Червінська І.Б. Соціокультурні й освітні детермінанти формування особистості в умовах трансформації суспільства.

Самоідентифікація молоді: соціокультурний і транскультурний виміри : монографія. / За ред. В. Кононенка. Київ-Івано-Франківськ : ПНУ, 2014. Р.5. 212 с.

24. Якімова Е. В. Социальное конструирование реальности: социально-психологические подходы: научно-аналитический обзор / Е.В. Якімова. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии. М.: ИНИОН, 1999. 115 с.

25 Chervinska I. B. Implementation of pedagogical potential educational space of a comprehensive school in conditions of transformation society. Austrian Journal of Humanities and Social Sciences 2015. № 9-10. PP. 112–117.

26. Якісна освіта: молодь, виклики, тенденції та пріоритети. Міжнародна конференція з освіти. Женева, вересень 2004 р., 47 сесія ЮНЕСКО: <http://www.ibe.unesco.org/international/ICE47/English>.

**ЦЕНТРИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ
СІМ'Ї ЯК ФОРМА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПІДТРИМКИ МАТЕРИНСТВА Й ДИТИНСТВА
В УКРАЇНІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ
(на прикладі Івано-Франківської області)**

Вікторія Стинська

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)
e-mail: svt9@ukr.net

Анотація. У статті проаналізовано мету та завдання Центрів соціально-психологічної реабілітації сім'ї на Івано-Франківщині, завданням яких є, відповідно до напрямів діяльності, – запровадження нових форм соціальної підтримки жінок, запобігання відмові від новонароджених, попередження соціального сирітства, надання комплексної соціальної, психологічної, педагогічної, медичної, юридичної та інших видів допомоги дітям, сім'ям з дітьми та молодим людям, які опинились у складних життєвих ситуаціях та ін.

Ключові слова: Центр соціально-психологічної реабілітації, Україна, Івано-Франківщина, сім'я.

Victoria Stinska

**THE CENTERS OF THE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL
REHABILITATION OF THE FAMILY AS THE FORM OF
SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR MATERNITY
AND CHILDHOOD IN UKRAINE AT THE MODERN STAGE
(on the example of Ivano-Frankivsk region)**

Abstract. The article deals with the work of social and psychological services in Ivano-Frankivsk region. The centers aim at implementation of new forms of social support of women, prevention of abandonment and child's social orphanhood, providing social, psychological, pedagogical, medical and legal assistance.

Keywords: center of social and psychological rehabilitation, family, Ivano-Frankivsk region, Ukraine.

Постановка проблеми. В умовах структурної перебудови, оновлення держави і суспільства, що супроводжуються кризовими явищами, деформаціями суспільної свідомості, нової соціально-економічної реальності постає проблема соціальної підтримки інституту материнства й дитинства. Ці обставини спонукають до нового бачення материнства – з позиції забезпечення прав матері, що актуалізує пошук нових форм соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням соціально-педагогічної підтримки присвячено низку наукових розвідок, а саме: дітей з вадами розвитку (В. Тесленко); дітей групи ризику (І. Демет'єва, Л. Оліференко, Т. Шульга), обдарованих дітей (І. Бабенко, О. Бочарова); батьків дітей з особливими потребами (І. Макаренко); материнства, дитинства, громадських організацій, зокрема і в історичному контексті (Н. Заверико, Л. Романовська, В. Стинська, Т. Янченко); учнів та учнівської молоді (Т. Алексеєнко, Ю. Жданович та ін.) та ін. Модель професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в соціальних центрах матері та дитини; теоретично обґрунтовано А. Шеремет [7]. Відтак, заходи соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства у діяльності вітчизняних центрів соціально-психологічної реабілітації сім'ї предметом наукового пошуку не були.

Мета статті – проаналізувати діяльність центрів соціально-психологічної реабілітації сім'ї Івано-Франківщини як форму соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить аналіз наукової літератури, на сучасному етапі в Україні починають з'являтися нові

форми соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства. Зокрема, однією із таких форм є Центри соціально-психологічної реабілітації, створені на підставі прийнятих Кабінетом Міністрів України Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей (2004 р.), Типового положення про соціально-психологічний центр (дитяче містечко) (2005 р.) та ін.

Розглянемо детальніше мету і завдання їх функціонування на Івано-Франківщині (обласний Центр соціально-психологічної допомоги в селищі Верховина Верховинського району, міський соціально-реабілітаційний центр матері та дитини «Містечко милосердя Святого Миколая», Міжрегіональний центр соціально-психологічної реабілітації дітей в с. Мединя Галицького району), які провадять свою діяльність на принципах захисту прав людини, гуманності, законності, доступності послуг, конфіденційності, поваги до особистості.

Найбільш типовими проблемами, з якими зазвичай звертаються люди до Центрів соціально-психологічної реабілітації є: відсутність житла, складні життєві обставини, гостра соціальна дезадаптація, матеріальні питання, проблеми здоров'я, сирітство, конфліктні ситуації з батьками, насилля в сім'ї, психологічна криза, небажана вагітність, дисгармонія сімейних стосунків, проблеми спілкування.

Зокрема, з 2005 р. в селищі Верховина Верховинського району Івано-Франківської області функціонує обласний Центр соціально-психологічної допомоги, у якому проживають люди, що опинилися в складних життєвих ситуаціях (зокрема сім'ї з дітьми, молоді люди). Це єдиний заклад такого типу на Івано-Франківщині, тому перебувати в Центрі можуть люди із усіх районів та міст нашої області. Згідно з Положенням, Центр надає допомогу (тимчасовий притулок, харчування, соціальні, психологічні та юридичні послуги) особам (у тому числі з дітьми), які внаслідок стихійного лиха, учинення стосовно них злочину, насильства (у тому числі в сім'ї) або реальної загрози його вчинення та за інших обставин, наслідки яких вони не можуть подолати самотійно [3].

В Центрі працюють такі спеціалісти як: соціальний педагог, психолог, юрист, медпрацівник, які, відповідно до завдання закладу, надають такі види допомоги:

- індивідуальні консультації, поради, проводить психодіагностику з метою психологічної реабілітації та адаптації; групові та інтерактивні бесіди корекційно-розвивальну та корекційно-відновлювальну роботу; соціально-психологічні тренінги;

- забезпечують реалізацію прав дітей, молоді, сім'ї у суспільстві, надає консультації з питань виховання дітей;

- першу невідкладну допомогу в разі нещасного випадку;

- здійснюють захист прав та інтересів осіб, надають допомогу в оформленні документів;

- інформацію про режим роботи закладів соціального спрямування, охорони здоров'я, освіти, центру зайнятості, органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування;

- направляють у разі потреби осіб, які звернулися до Центру, до інших закладів та установ, що можуть повніше забезпечити задоволення їх запитів;

- сприяють разом з іншими установами та організаціями виведенню з кризового стану осіб, які звернулися до Центру [3].

Центр розрахований на одночасне перебування в ньому не більше 30 осіб, причому неповнолітні діти без батьків в закладі знаходитися не можуть. Максимальний строк перебування в закладі становить 90 діб.

За час функціонування закладу: створено творчу майстерню, для організації роботи якої залучаються фахівці з прикладного мистецтва; облаштовано літню зону відпочинку для мешканців Центру; створено бібліотеку; споруджено внутрішню каплицю [3].

У 2015 р. у Центрі відкрили Відділення матері та дитини для тимчасового проживання жінок з новонародженими дітьми та вагітних жінок, які опинилися в складних життєвих обставинах, що перешкоджають виконанню материнського обов'язку [6].

З 2006 р. створено Івано-Франківський міський соціально-реабілітаційний центр матері та дитини «Містечко милосердя Святого Миколая» (відповідно до рішенням сесії Івано-Франківської міської ради від 20 лютого 2006 р.) – заклад соціального захисту для тривалого (стаціонарного) або денного перебування дітей і матерів з малолітніми дітьми, що опинились у

складних життєвих ситуаціях, що перешкоджають виконанню материнського обов'язку, надання їм комплексної соціальної, психологічної, педагогічної, медичної, правової та інших видів допомоги [2].

Основною метою діяльності центру є запровадження нових форм соціальної підтримки жінок, запобігання відмові батьків від новонароджених дітей та попередження дитячого соціального сирітства.

Відповідно до Статуту, основними завданнями центру є:

- надання комплексної соціальної, психологічної, педагогічної, медичної, правової та інших видів допомоги особам, що тимчасово в ньому проживають;
- створення належних психолого-педагогічних і житлово-побутових умов для забезпечення нормальної життєдіяльності осіб, що тимчасово у ньому проживають;
- духовне виховання дітей;
- проведення психолого-педагогічної корекції з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини;
- створення умов для здобуття дітьми освіти з урахуванням рівня їх підготовки;
- сприяння здобуттю молодими матерями освіти, фаху, навичок самостійного життя з дитиною поза межами центру, захист їх прав та інтересів;
- сприяння формуванню у осіб, що тимчасово в ньому проживають, власної життєвої позиції для подолання звичок асоціальної поведінки;
- здійснення трудової адаптації осіб, що тимчасово в ньому проживають, з урахуванням їх інтересів та можливостей;
- розроблення рекомендацій з питань соціально-психологічної адаптації дітей для педагогічних та соціальних працівників і батьків [4].

Спеціалісти Центру відповідно до покладених на нього завдань:

- організовують попередню співбесіду з особами, які звертаються до центру, ознайомлюють їх з правилами внутрішнього розпорядку;

- за домовленістю з керівництвом закладів охорони здоров'я надають психологічну допомогу жінкам, що перебувають в акушерсько-гінекологічних, неонатологічних та педіатричних відділеннях;

- здійснюють контроль, аналіз умов проживання осіб після вибуття їх із центру;

- організують з особами, що тимчасово проживають у центрі, індивідуальні та групові корекційні заходи, надають психотерапевтичну допомогу, кваліфіковані консультації (психологічні, педагогічні, медичні, правові), у разі потреби організують їх госпіталізацію та клінічне обстеження;

- забезпечують виконання індивідуальних програм адаптації, реабілітації та реінтеграції в суспільство осіб, що тимчасово проживають у центрі;

- порушують клопотання про притягнення до дисциплінарної та адміністративної відповідальності посадових осіб, винних у порушенні прав та інтересів осіб, що тимчасово проживають у центрі;

- ведуть облік проведеної роботи з особами, що тимчасово проживають у центрі, готують за необхідності статистичні, інформаційні та аналітичні матеріали з питань, що належать до його компетенції.

До складу центру входять такі відділення:

- соціальної, психологічної та педагогічної діагностики і реабілітації;

- лікувально-профілактичне;

- юридична служба;

- служба «Телефон довіри» [4].

Відділення соціальної, психологічної та педагогічної діагностики і реабілітації аналізує стан педагогічної занедбаності дитини, сприяє органам опіки та піклування у подальшому влаштуванні дітей, проводить роботу щодо встановлення місця проживання батьків, родичів, опікунів (піклувальників) дитини, надає соціально-психологічну допомогу молодим матерям, допомагає їм інтегруватись у суспільство, отримати навички догляду за дитиною та її виховання тощо.

Лікувально-профілактичне відділення організовує і забезпечує своєчасне надання лікувально-профілактичної допомоги, що передбачає: проведення оцінки фізичного та психічного розвитку; проведення терапії загальних нервово-психічних відхилень; здійснення контролю за організацією та режимом харчування в закладі, дотриманням санітарно-епідемічних вимог; оздоровлення; контроль за перебігом вагітності жінок та забезпечення догляду за новонародженими; проведення інформаційно-просвітницької роботи серед дітей, батьків, персоналу закладу з питань здорового способу життя.

Юридична служба: надає дітям, їх батькам, опікунам (піклувальникам), прийомним батькам та батькам-вихователям консультації з правових питань; звертається з клопотанням до відповідних органів, установ та організацій щодо захисту прав та інтересів матерів та дітей (житлові, майнові права тощо).

Служба «Телефон довіри» надає телефонні консультації з різних питань життєдіяльності [4].

У центрі створюються групи до 15 осіб, які об'єднують дітей за віком/принципом родинності, характером та ступенем соціально-психологічної дезадаптації.

До центру приймаються діти, які перебувають у складних життєвих обставинах, переведені з притулків для неповнолітніх, залишилися поза сімейним оточенням, зазнали насильства і потребують соціально-психологічної допомоги.

Дитина може проживати у закладі не більше ніж 9 місяців у разі стаціонарного перебування та 12 місяців – денного перебування. У разі необхідності строк її перебування дитини у центрі може бути продовжений.

До Центру приймаються і вагітні жінки (матері). Відрахування з центру здійснюється у разі досягнення дитиною 18-місячного віку; засвідчених фактів ухиляння від виховання дитини та дій усупереч інтересам дитини; одноразового грубого або систематичного порушення правил внутрішнього розпорядку закладу.

Після вибуття з Центру особа, що тимчасово в ньому проживала, може бути взята (за її згодою) під соціальний супровід центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді за місцем

проживання [4].

Станом на 2016 р. у Містечку Милосердя при жіночому монастирі проживає чотири сестри-монахині, 28 дітей від одного року до вісімнадцяти та 5 малюків у віці до одного року. Одинокі дорослі мешкають у відділенні монастиря Воплоченого Слова біля Тернополя, одинокі матері з дітьми – в с. Горохолино Богородчанського району на Івано-Франківщині під опікою трьох сестер-монахинь [2].

У 2013 р. розпочав діяльність Міжрегіональний центр соціально-психологічної реабілітації дітей в с. Мединя Галицького району Івано-Франківської області – заклад соціальною захисту для тривалого (стаціонарного) або денного перебування дітей від 3 до 18 років, які опинились у складних життєвих обставинах, надання їм комплексної соціальної, психологічної, педагогічної, медичної, правової та інших видів допомоги.

Основними завданнями центру є: здійснення соціального захисту дітей та надання їм комплексу соціальних послуг; проведення соціально-педагогічної корекції з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини; сприяння поверненню дитини до біологічної сім'ї; забезпечення відвідування дітьми загальноосвітніх або інших навчальних закладів чи індивідуального навчання з урахуванням потреб та можливостей дитини; сприяння формуванню у дітей власної життєвої позиції для подолання звичок асоціальної поведінки; надання психологічної та інших видів допомоги батькам (або особам які їх замінюють) дітей, які перебувають в центрі, спрямованої на повернення дитини до сім'ї; розроблення рекомендацій з питань соціально-психологічної адаптації дитини для педагогічних та соціальних працівників і батьків.

До центру приймаються:

- діти з сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах і не в змозі подолати їх за допомогою власних можливостей, якщо батьки з певних причин (через тривалу хворобу, інвалідність тощо) не можуть забезпечити належного утримання та догляду за дитиною, ухиляються від виконання батьківських обов'язків, вживають алкоголь, наркотичні засоби;
- діти, які залишилися без піклування батьків або осіб, які їх

замінюють;

- діти, які зазнали насильства і потребують соціально-психологічної допомоги, постраждали від торгівлі дітьми;
- безпритульні діти.

Станом на 2016 р. у Центрі перебуває 30 дітей [1].

Центр провадить свою діяльність за такими напрямками: соціально-психологічне діагностування; соціальна, психологічна, педагогічна реабілітація; адаптація до сімейного оточення; соціально-медична реабілітація та оздоровлення; юридичний супровід.

Соціально-психологічне діагностування передбачає визначення соціально-психологічних особливостей дитини з метою оцінки її психоемоційного стану та прогнозування подальшого розвитку, встановлення та налагодження соціальних зв'язків дитини з найближчим оточенням. За результатами первинного соціально-психологічного діагностування розробляється індивідуальна програма реабілітації дитини та визначаються напрями допомоги.

Соціальна, психологічна, педагогічна реабілітація передбачає здійснення заходів виховного характеру, спрямованих на корекцію навчання, емоційного стану дитини, формування особистісних якостей, які сприятимуть інтеграції дитини у суспільство, оволодінню нею уміннями та навичками самообслуговування, правилами поведінки та спілкування з оточуючими.

Адаптація до сімейного оточення передбачає поглиблений аналіз соціальних та емоційних зв'язків дитини із сімейним та найближчим оточенням, проведення соціально-психологічної реабілітації, спрямованої на налагодження взаємовідносин з близькими людьми та адаптацію до сімейного оточення.

Соціально-медична реабілітація та оздоровлення передбачає проведення комплексу заходів, спрямованих на покращення здоров'я дитини, зокрема проведення корекції психічного стану, забезпечення оздоровлення, проведення інформаційно-просвітницької роботи серед дітей, батьків, персоналу закладу з питань здорового способу життя.

Правове забезпечення передбачає встановлення (в разі

потреби) особи дитини, іншої інформації про неї та її найближче оточення, інформування про влаштування дитини до закладу батьків або осіб, які їх замінюють, служби у справах дітей, якій підпорядковується центр; надання дітям або їх батькам, опікунам (піклувальникам), прийомним батькам, батькам-вихователям, іншим законним представникам консультацій з правових питань, інформування їх про можливість отримання безоплатної правової допомоги відповідно до Закону України «Про безоплатну правову допомогу»; сприяння органам опіки та піклування у подальшому влаштуванні дітей; представництво законних прав та інтересів дитини в суді (в разі потреби) [5, с. 184 – 185].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, Центри соціально-психологічної реабілітації сім'ї на Івано-Франківщині завдяки широкому спектру завдань (соціально-психологічне діагностування; психолого-педагогічна допомога, соціально-медична реабілітація та оздоровлення; корекційно-розвивальна та корекційно-відновлювальна робота; адаптація до сімейного оточення; юридичний супровід та ін.), стали школою педагогічної, психологічної та медичної допомоги дітям, сім'ям з дітьми та молодим людям, що опинилися у складних життєвих ситуаціях.

Подальших наукових розвідок потребує дослідження діяльності Центрів соціально-психологічної реабілітації сім'ї та соціально-педагогічної підтримки дитинства й материнства в регіонах України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Міжрегіональний центр соціально-психологічної реабілітації в Івано-Франківській області с. Мединя. URL: <http://burshtyn-rada.if.gov.ua/mizhregionalnyj-tsentr-sotsialno-psyhologichnoyi-reabilitat>
2. Містечко Милосердя Святого Миколая. URL: <http://www.mvk.if.ua/news/31359>
3. Обласний Центр соціально-психологічної допомоги. URL: <http://yaremche.org/news/335>
4. Статут Івано-Франківського міського соціально-

реабілітаційного центру матері та дитини «Містечко Милосердя Святого Миколая». URL: http://www.namvk.if.ua/ref_doc/26738

5. Стинська В. В. Соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства в Україні (XX – початок XXI ст.): монографія. Івано-Франківськ, 2018. 320 с.

6. У Верховині створять центр матері та дитини. URL: http://kurs.if.ua/news/u_verhovyni_stvoryat_tsentr_materi_ta_dytyny_8639.html

7. Шеремет А. М. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами соціальних центрів матері і дитини: автореф. канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2016. 21 с.

ПРАВОВІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ МАТЕРИНСТВА Й ДИТИНСТВА В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ: МІЖНАРОДНЕ ЗАКОНОДАВСТВО

Віра Штифурак

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри права Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету (м. Вінниця, Україна)

Анотація. У статті розкрито міжнародно-правові основи соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в сучасній Україні (Женевська декларація прав дитини, Загальна Декларація прав людини, Конвенція ООН про права дитини, Конвенція про охорону материнства, Конвенція про мінімальні норми соціального забезпечення та ін.), спрямовані на забезпечення сприятливих умов розвитку дитини в сім'ї, здійснення конституційного захисту прав і свобод дітей; поліпшення умов для їх повноцінного виховання та розвитку; охорону праці та здоров'я жінок; правовий захист; соціальну, педагогічну та моральну підтримку материнства і дитинства та ін.

Ключові слова: соціально-педагогічна підтримка, дитинство, материнство, правові основи, міжнародне законодавство, Україна.

Vira Stifurak

LEGAL BASIS OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR MATERNITY AND CHILDHOOD IN MODERN UKRAINE: INTERNATIONAL LEGISLATION

Abstract. The article deals with the international and legal basis of social and pedagogical support for maternity and childhood in modern Ukraine (Geneva Declaration on the Rights of the Child, the Universal Declaration of Human Rights, the UN Convention on the Rights of the Child, the Convention on the Protection of Motherhood, the Convention

on Minimum Welfare Provisions, etc.) aimed at ensuring favorable conditions for the development of a child in the family, the realization of constitutional protection of children's rights and freedom; the improvement of conditions for their complete education and development; occupational safety and health of women; legal protection; social, pedagogical and moral support for maternity and childhood, etc.

Key words: social and pedagogical support, childhood, maternity, legal basis, international legislation, Ukraine.

Постановка проблеми. Сім'я, як первинний осередок суспільства, як спільність людей, пов'язаних подружніми стосунками, взаєминами батьків і дітей має особливе значення в житті кожної людини. Вона визнається людьми як унікальний соціальний інститут формування фундаментальних цінностей. Крім того, сім'я як консолідуєчий чинник протидіє соціальній нестабільності і напруженості в суспільстві. Проте зміна соціальних орієнтирів, відмова від вічних морально-етичних цінностей та складна економічна ситуація негативно впливають на інститут материнства, дитинства й сім'ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд науково-методичної літератури показав, що на сучасному етапі проблема соціально-педагогічної підтримки дитинства в Україні є малодослідженою. Розробленими є окремі аспекти проблеми, а саме: правовий захист дитинства (О. Бойко, С. Гавриш, І.Ковчина, Л. Кушинська, Л. Ольховик та ін.); правова охорона материнства й дитинства (І. Вєтухова, О. Ганкевич, К. Ченкова, І. Ярошенко та ін.). Правові аспекти проблеми соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні частково розглянуті в роботах В. Стинської [2; 13], водночас ґрунтовно міжнародно-правовий аспект заявленої проблеми не аналізувався в наукових дослідженнях.

Мета статті – на основі аналізу міжнародної законодавчої бази окреслити правові основи соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в сучасній Україні.

Виклад основного матеріалу. За останні роки в Україні розроблено ідеологію та концептуальні засади державної соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства,

сформульовано ключові положення щодо відносин держави і сім'ї, прийнято законодавчу базу забезпечення правових гарантій суверенітету родини, балансу сімейних і суспільних інтересів, визначено заходи, пов'язані з реалізацією основних функцій сім'ї та захистом соціально вразливих їх категорій. Відтак, як свідчить аналіз законодавчої бази, правові основи соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні ґрунтуються на нормах міжнародно-правових актів ХХ ст., спрямованих на створення і забезпечення реалізації загальноновизнаних гуманістичних і демократичних світових стандартів вирішення проблем материнства, дитинства та сім'ї.

Так, одним із перших міжнародних документів є Женевська декларація прав дитини від 26.11.1924 р. [4], в якій було задекларовано п'ять основних програмних пунктів:

1. Дитині повинні надаватися всі засоби, потрібні для її нормального матеріального і духовного розвитку;

2. Голодна дитина повинна бути нагодована; хвора дитина повинна отримати допомогу; дитина, яка припустилася помилки, повинна бути виправлена; сироті чи безпритульній дитині повинен бути наданий притулок і догляд;

3. Дитина перша повинна отримувати допомогу під час лиха;

4. Дитина повинна мати дитинство і захист від усіх форм експлуатації;

5. Дитину потрібно виховувати в усвідомленні того, що її кращі якості повинні бути спрямовані на благо ближнім.

Отже, Женевська Декларація стала першим кроком на шляху до визнання дітей як правових суб'єктів (людей з їхніми власними правами).

У 1948 році було прийнято Загальну декларацію прав людини, у ст. 25 якої зазначено, що «материнство і дитинство дають право на особливе піклування і допомогу, а всі діти, народжені у шлюбі або поза шлюбом, повинні користуватися однаковим соціальним захистом» [5] і вирішено підготувати новий міжнародний документ стосовно прав дитини.

У 1957 році Комісія з прав людини розпочала роботу над проектом нової Декларації прав дитини, підготовленим ще на початку 50-х років Радою ООН з економічних і соціальних питань

та багатьма громадськими організаціями. У 1959 році ця Декларація була одногосно ухвалена всіма 78 членами Генеральної Асамблеї ООН у формі резолюції 1386 (XIV).

Порівняно з Женевською, Декларація 1959 року була більш досконалою і широкою. Вона торкалася не лише життєвих потреб дитини. У преамбулі Декларації сказано, що дитина, внаслідок її фізичної і розумової незрілості потребує спеціальної охорони і піклування, зокрема належного правового захисту, до і після народження, у Декларації прав дитини 1959 року сформульовано 10 принципів, які можна викласти так:

1. Кожна дитина користується правами, проголошеними цією Декларацією без будь-яких форм дискримінацій.

2. Дитина повинна користуватися особливим захистом і повинна мати можливість для нормального здорового розвитку в умовах свободи гідності.

3. Дитина з моменту народження набуває ім'я і національність.

4. Дитина повинна користуватися благами соціального забезпечення, включаючи адекватний до- та післяпологовий догляд для неї або нього та матері. Дитина повинна мати право на нормальне харчування, житло, творчі та медичні послуги.

5. Дитині, яка є фізично, розумово або соціально неповноцінна, повинні надаватися спеціальне лікування, освіта та догляд.

6. Дитина повинна там, де можливо, зростати під опікою і доглядом її батьків в атмосфері приязні моральної та матеріальної безпеки. Малолітня дитина не повинна, крім виняткових обставин, відокремлюватися від матері. Суспільство і органи влади повинні забезпечити необхідний догляд за дітьми, які залишилися без піклування сім'ї або без адекватних засобів підтримки.

7. Дитина має право на отримання освіти, яка повинна бути обов'язковою та безкоштовною щонайменше на початковому рівні. Дитина повинна мати можливість для гри та творчості.

8. Дитина за будь-яких обставин повинна бути серед перших, хто отримує захист та допомогу.

9. Дитина повинна бути захищена від усіх форм занедбання, жорстокості та експлуатації. Дитину не можна наймати на роботу

до досягнення нею визначеного мінімального віку.

10. Дитина повинна бути захищена від расової, релігійної або іншої дискримінації. Вона повинна бути вихована у дусі розуміння, толерантності та дружби між народами і миру, і загального братерства [1].

Як бачимо, текст декларації свідчить про перехід від соціальної допомоги і захисту дітей до захисту прав дітей. Батьків, чоловіків і жінок персонально, громадські організації, органи влади на місцевому та національному рівні Декларація закликала визнати ці права та забезпечити їх виконання через правову реформу та іншими шляхами. В цьому полягає горизонтальний ефект Декларації 1959 року. [11].

Маємо і низку нормативно-правових актів стосовно охорони материнства й дитинства, а саме: Конвенцію про мінімальні норми соціального забезпечення від 28 червня 1952 р., ратифікована 16 березня 2016 р. [8], в якій розділ VIII присвячено допомозі в зв'язку з вагітністю та пологами та Конвенцію про охорону материнства від 28 червня 1952 р. [9], що задекларувала наступні права жінка-матері: на відпустку у зв'язку з вагітністю та пологами (12 тижнів) та 6 тижнів обов'язкової післяпологової відпустки; на отримання грошової та медичної допомоги; на збереження роботи на час декретної відпустки; на одну (або кілька) перерв на день для годування дитини [13, с. 70].

Питання соціального захисту матері та дитини знайшли відображення в інших міжнародних документах, а саме ст. 10 Міжнародного Пакту про економічні, соціальні та культурні права від 16 грудня 1966 р., що набрав чинності 3 січня 1976 р., де держави учасниці зобов'язувалися надавати особливу охорону матерям протягом періоду до і після пологів, а також оплачувати відпустку або відпустку з достатньою допомогою по соціальному забезпеченні працюючим матерям [12]. Отже, даний документ був основою підтримки матері й дитини.

Захисту прав жінок присвячена Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок, яка була прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 18 грудня 1979 р., а 3 вересня 1981 р. набрала чинності в Україні [7] і яку часто називають «біллем про права жінок». Це один з основних договорів у сфері прав людини в

рамках системи договорів ООН, який накладає на держав-членів правові зобов'язання забезпечити повагу, захист і реалізацію прав людини [14]. У Конвенції зазначено, що роль жінки в продовженні роду не повинна бути причиною дискримінації, а сімейне виховання повинне ґрунтуватися на правильному розумінні материнства як соціальної функції та визнанні спільної відповідальності чоловіка і жінки за виховання та розвиток своїх дітей [2].

Документом, де зазначено, що людство зобов'язане дати дітям усе найкраще, надійно забезпечити дитинство, яке гарантує в майбутньому розвиток повнолітніх громадян, стала Конвенція про права дитини, схвалена ООН 20 листопада 1989 р. Україна ратифікувала Конвенцію в 1991 р. та внесла відповідні зміни до національного законодавства. Цю Конвенцію ратифікували 189 країн світу. Конвенція ООН про права дитини – не просто декларація, а міжнародна угода, визначаючи яку, кожна країна повинна дотримуватися її вимог, спиратися на них, у тому числі шляхом внесення доповнень і змін до свого законодавства з метою захисту дітей від різного роду посягань [6].

Необхідність дотримання всіх прав і свобод щодо умов праці дітей, охорони материнства працюючих жінок, соціальної та медичної допомоги задекларовано в Копенгагенській декларації про соціальний розвиток від 01 січня 1995 р. [10] та Європейській соціальній хартії від 03 травня 1996 р. [3].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, міжнародне законодавство заклало підґрунтя для формування в незалежній Україні національної нормативно-правової бази щодо соціально-педагогічної підтримки материнства, дитинства й сім'ї.

Подальших наукових розвідок потребує дослідження імплементації міжнародного законодавства соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в сучасній Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Декларація прав дитини: прийнята резолюцією 1386 (XIV) Генеральної Асамблеї ООН від 20 листопада 1959 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_384.

2. Експлікація до наукової проблеми «Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні (XX – початок XXI ст.)»: методичні рекомендації /Уклад. В.В.Стинська. Івано-Франківськ, 2018. 165 с.
3. Європейська соціальна хартія від 03.05.1996 р. URL: [http:// zakon.rada.gov.ua/go/994_300](http://zakon.rada.gov.ua/go/994_300).
4. Женевская декларация прав ребенка от 26 ноября 1924 года. URL: souchastye.ru/.../Zhenevskaja-deklaraziya-prav-rebenka-1924.
5. Загальна Декларація прав людини. URL: <http://kr-admin.gov.ua>.
6. Конвенція ООН про права дитини. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021.
7. Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок від 18 грудня 1979 р. URL: <http://khpg.org>.
8. Конвенція про мінімальні норми соціального забезпечення: від 28 червня 1952 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/993_011.
9. Конвенція про охорону материнства 1952 р. № 103. URL: [https:// zakon.rada.gov.ua](https://zakon.rada.gov.ua).
10. Копенгагенська декларація про соціальний розвиток: від 01.01.1995 р. URL: [http:// zakon.rada.gov.ua](http://zakon.rada.gov.ua).
11. Левченко К. Двадцять років Конвенції ООН про права дитини. URL: <http://khpg.org/index.php?id=1258983351>
12. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права. URL: <http://www.zakon.rada.gov.ua>.
13. Стинська В. Соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства в Україні (XX – початок XXI ст.): монографія. Івано-Франківськ, 2018. 320 с.
14. Шість фактів, які потрібно знати про Конвенцію про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (і права жінок) в Україні. URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/presscenter/articles/2017/01/30/six-things-you-need-to-know-about-cedaw-and-women-s-rights-in-ukraine.html>.

ВИВЧЕННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА ГУЦУЛЬЩИНИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО- ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ І ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Тарас Паска

аспірант, фахівець навчально-методичного відділу
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя
Стефаніка» (м. Івано-Франківськ, Україна)
e-mail: aksap55@gmail.com

Анотація. У розділі висвітлено роль декоративно-прикладного мистецтва Гуцульщини у формуванні художньо-творчих здібностей і професійного самовизначення сучасних здобувачів освіти, становленні етнокультурної ідентичності молоді. Охарактеризовано систему навчально-виховної роботи закладів загальної середньої освіти, позашкільних і мистецьких закладів Гуцульського регіону щодо вивчення й популяризації різних видів народного декоративного мистецтва. Розкрито можливості музейної педагогіки в процесі знайомства учнів із кращими зразками автентичного гуцульського мистецтва. Акцентовано увагу на використанні етнопедагогічного феномену мистецьких династій Гуцульщини в процесі формування загальнокультурних та ціннісно-сміслових компетентностей здобувачів освіти. Запропоновано рекомендації щодо вдосконалення навчально-методичного забезпечення вивчення гуцульського декоративно-прикладного мистецтва та його інтеграції в сучасні особистісно-орієнтовані технології.

Ключові слова: декоративно-прикладне мистецтво, Гуцульщина, гуцульщинознавство, мистецькі династії, етнопедагогіка, музейна педагогіка.

RESEARCH ON THE HUTSUL ARTS AND CRAFTS AS A MEANS OF THE LEARNERS' ARTISTIC CREATIVITY AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION FORMATION

Abstract. The chapter highlights the role of the Hutsul arts and crafts in the formation of artistic and creative abilities and professional self-determination of modern learners, shaping ethno-cultural identity of the youth. The system of teaching and educational work of general secondary schools, out-of-school and art establishments of the Hutsul region on the research and popularization of various types of folk arts and crafts is described. The possibilities of museum pedagogy in the process of teaching students the best examples of authentic Hutsul art are revealed. The emphasis is on the use of the ethno-pedagogical phenomenon of artistic dynasty in Hutsul region in the formation process of the learners' general cultural and value-semantic competences. Proposals for the teaching and methodological supplies improvement in study of the Hutsul arts and crafts and its integration into modern personality-oriented technologies are observed.

Key words: arts and crafts, the Hutsul region, Hutsul study, artistic dynasties, ethnopedagogy, museum pedagogy.

У системі національного виховання, формування художньо-творчих здібностей і професійного самовизначення здобувачів освіти важливу роль відіграє українське народне декоративне мистецтво, зокрема декоративно-прикладне мистецтво (ДПМ) Гуцульського краю. Воно сприяє розвитку у дітей та молоді почуття прекрасного, стимулює їхнє художнє і естетичне мислення, впливає на розвиток творчої діяльності. Гуцульське мистецтво має унікальний потенціал національно-патріотичного та морального виховання, становлення етнокультурної ідентичності сучасних школярів.

Гуцульщину справедливо називають самотутнім, колоритним куточком України. Тут до наших днів збереглася автентична народна культура її корінних жителів – етнографічної групи гуцулів. Від мешканців інших регіонів країни вони відрізняються

способом господарювання, заняттями, побутом, говіркою, одягом, звичаями, обрядами і традиціями.

Гуцульський край охоплює східну, найвисокогірнішу частину Українських Карпат. За сучасним адміністративно-територіальним поділом – це територія Верховинського, Косівського, Надвірнянського, південної частини Коломийського районів та Яремчанської міської ради Івано-Франківської області (Галицька Гуцульщина), Вижницького і Путильського районів Чернівецької області (Буковинська Гуцульщина) та Рахівського району Закарпатської області (Закарпатська Гуцульщина). Загальна площа цього регіону складає 9,2 тис. квадратних кілометрів. У 262 населених пунктах тут проживає майже півмільйона осіб, нараховується понад 260 загальноосвітніх навчальних закладів [14, с. 132].

Сталий розвиток Гуцульщини, збереження і популяризація її самобутнього декоративно-прикладного мистецтва зумовлюється низкою нормативно-правових актів: законами України «Про статус гірських населених пунктів в Україні» (1995), «Про народні художні промисли» (2001), «Про ратифікацію Рамкової конвенції про охорону та сталий розвиток Карпат» (2004), «Про засади державної регіональної політики» (2015), указами Президента України «Про заходи щодо відродження традиційного народного мистецтва та народних художніх промислів в Україні» (2006) та «Про збереження і популяризацію гуцульської культури» (2009).

Із ухваленням Міністерством освіти і науки концепції Нової української школи (2016) та прийняттям Закону України «Про освіту» (2017) з'явилась потреба докорінного переосмислення системи національного виховання, оновлення змісту, форм і методів духовного становлення особистості школяра, адже «нова школа буде плекати українську ідентичність» [6].

Важливу роль в популяризації етномистецтва Гуцульщини відіграє науково-дослідний проект «Гірська школа Українських Карпат», започаткований у 2006 р. науковцями Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. В ході його реалізації створено Творчу навчально-наукову лабораторію, започатковано видання фахового журналу «Гірська школа Українських Карпат», проводиться захист студентських проектів на

тему «Народні промисли і ремесла Карпатського регіону».

Помітний імпульс відродженню ДПМ дала програма Івано-Франківської обласної ради «Розвиток народних ремесел і промислів на Прикарпатті» (2000 р.), а також низка регіональних проектів, зокрема: «Реміснича палітра Прикарпаття», «Відродження буковинського ліжникарства», «Сім чудес Путильщини», Яворівський центр народного мистецтва «Гуцульська гражда», щорічний обласний конкурс декоративно-ужиткового мистецтва «Знай і люби свій рідний край» (Косів), «Програма розвитку та охорони Косівської мальованої кераміки на 2018-2020 рр.», обласний мистецький конкурс-олімпіада з дизайну та образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва (Івано-Франківськ).

Вагоме значення мають міжнародні проекти з популяризації культурної спадщини Гуцульщини. Серед них – Міжнародні щорічні Гуцульські фестивалі, Міжнародна Карпатська Школа Етнодизайну, «Світ Карпатських розет», Міжнародний мистецький фестиваль «Карпатський простір», «Євро регіон «Карпати – Україна», Міжнародні фестивалі гірських професій та ін.

Широкий спектр проблем і перспектив розвитку ДПМ Гуцульщини було висвітлено на міжнародних, всеукраїнських та регіональних конференціях:

- «Гуцульський феномен: мистецтво жити і творити» (м. Косів, 2011 р.);
- «Феномен українського художнього деревообробництва» (с. Яворів, 2012 р.);
- «Національно-патріотичне, природо-екологічне та морально-правове виховання населення Гуцульського регіону – важливий вклад у збереження цілісності України, її природних ресурсів та історико-культурної спадщини: стан, проблеми, шляхи їх розв’язання» (м. Надвірна, 2015 р.);
- «Роль освіти у сталому розвитку гірського регіону» (м. Івано-Франківськ, 2017 р.);
- «Український феномен Гуцульщини: національний та європейський контексти» (м. Коломия, 2017 р.);
- «Гуцульщина – XXI сторіччя: проблеми та перспективи збереження гірської природи та етнічної культури в гуцульському

регіоні Українських Карпат в умовах глобалізації» (м. Яремче, 2018 р.);

- «Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій» (м. Івано-Франківськ, 2018 р.).

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. мистецтвознавчі та історико-культурологічні розвідки в галузі народних промислів, ремесел та декоративно-прикладного мистецтва Гуцульщини репрезентували П.Андріюк, П. Арсенич, С. Боньковська, В.Ворончак, С. Гвоздевич, М.Гнатюк, В.Грабовецький, М.Грепінняк, М. Домашевський, В. Дутка, В.Клапчук, В. Корпанюк, М. Корпанюк, Б. Кушнір, Г. Кожолянко, Б. Кушнір, В. Молинь, О.Никорак, Л. Оршанський, І. Остап'юк, М. Паньків, Д.Приймак, Й. Приймак, І. Свйонтек, М. Семкіяш, І. Сеньків, О. Слободян, О.Соломченко, К. Сусак, Я. Ткачук, І. Фокшей, Ю. Юсипчук, Т.Янко та ін.

Проблеми організації декоративно-прикладної діяльності здобувачів освіти, використання ефективних форм і засобів допрофесійної художньої освіти, формування етнокультурної ідентичності молоді в процесі вивчення гуцульського декоративного мистецтва аналізували у своїх працях науковці та освітяни-практики Г. Вережак, М. Гнатюк, А. Григоруk, І. Зеленчук, Я.Зеленчук, Н. Кузан, В. Лаппо, П. Лосюк, В. Лосюк, Н. Луцан, І. Пелипейко, О. Поясик, Р. Скульський, М. Стельмахович, Д. Стефлюк, Б. Тимків, І.Фічора, В. Хрущ, О. Хрущ, П. Шкрібляк, Р. Яцишин та ін.

Наприкінці 80-х – на початку 90-х років ХХ ст. на Прикарпатті, Буковині і Закарпатті виник активний освітній рух з відродження гуцульської школи, впровадження ідей гуцульщинознавства в навчально-виховний процес. Створено науково-методичне об'єднання Гуцульська освітянська рада (1991), яка розробила концептуальні засади розбудови гуцульської школи як регіональної української національної. Її базовою ідеєю стало використання етнографічного компонента, зокрема й гуцульського ДПМ, в сучасному закладі освіти.

Дослідженням проблем використання культурно-мистецької спадщини в освітньому просторі регіону займаються також філія «Гуцульщина» НДІ українознавства МОН України (Верховина),

науково-дослідна лабораторія «Гуцульська етнопедагогіка і гуцульщинознавство» НАПН України (Яворів), Регіональне об'єднання дослідників Гуцульщини (Львів), а також мережа культурно-етнографічних товариств, об'єднаних у ГО «Всеукраїнське товариство «Гуцульщина». Висвітлюється аналізована проблема у регіональних науково-педагогічних і літературно-мистецьких часописах, зокрема «Гуцульська школа», «Освітнянський вісник», «Обрії», «Галичина», «Гуцульський календар», «Гуцули і Гуцульщина», «Писанка», «Гражда», «Грегит» та ін.

Багата культурна спадщина майстрів народного декоративного мистецтва Гуцульщини є потужним пластом, який повинен активно використовуватись у навчально-виховному процесі, художньо-естетичному, трудовому, моральному вихованні здобувачів освіти, їх професійному самовизначенні. Систематичні заняття з вивчення ДПМ сприяють реалізації таких завдань:

- формування поваги до народних звичаїв, традицій, цінностей та їх творців і носіїв – майстрів-професіоналів ДПМ;
- опанування різних видів гуцульського ДПМ;
- виявлення обдарованих дітей, схильних до декоративної творчості;
- розвиток цілеспрямованості, наполегливості, працьовитості, творчої активності здобувачів освіти;
- задоволення потреб молоді у професійній орієнтації та професійному самовизначенні;
- формування такої ключової компетентності, як уміння вчитися впродовж усього життя: визначати власні художні інтереси і потреби; здобувати і опрацьовувати культурно-мистецьку інформацію; планувати особистий час для пізнання творів мистецтва та самовираження через мистецтво;
- виховання патріотизму та національної самосвідомості молоді.

Вивчення ДПМ починається із знайомства з головними видами та осередками народного мистецтва Гуцульщини, такими як:

- художня різьба по дереву та інкрустація – Яворів, Косів, Брустури, Річка, Прокурава, Соколівка, Підзахаричі, Сергії,

Ворохта, Ясиня, Косівська Поляна, Кваси, Луги, Шепіт, Костилівка, Делятин, Яремче, Вижниця;

- мосяжництво (художня обробка металів) – Бистрець, Брустури, Криворівня, Річка, Космач, Верховина;

- художнє ткацтво – Шешори, Яворів, Рожнів, Корнич, Космач, Верхній Березів, Косів, Виженка, Барвінків, Саджавка, Білі Ослави, Заріччя;

- ліжникарство – Яворів, Путила, Кваси, Космач;

- народна вишивка – Космач, Косів, Підзахаричі, Черганівка, Пістинь, Зелене, Вижниця, Саджавка, Яворів, Рожнів, Вашківці;

- гуцульська художня кераміка – Косів, Коломия, Пістинь, Старі Кути;

- писанкарство – Коломия, Космач, Брустури, Річка, Шешори, Чорний Потік, Розтоки, Яблуниця, Виженка, Черногузи, Усть-Путила, Мілієве, Замагора, Верховина, Криворівня, Баня-Березів, Кривопілля, Яворів, Яремче, Ворохта, Микуличин, Рахів, Великий Бичків;

- випалювання по дереву – Косів, Річка, Вижниця;

- килимарство – Косів, Яворів, Путила, Вижниця;

- лозоплетіння – Підзахаричі, Тюдів;

- коренерізьблення – Рахів, Ясиня;

- виготовлення музичних інструментів (трембіти, скрипки)

- Шепіт, Буковець, Верховина, Довгопілля, Космач;

- народний одяг – Яворів, Вижниця, Космач, Рожнів, Косів;

- ложкарство – Прокурава;

- гуцульські сувеніри та іграшки – Косів, Микуличин, Яремче;

- художня обробка шкіри – Косів, Космач, Верховина, Розтоки, Яремче, Пістинь.

Про те, як в сучасному глобалізованому суспільстві можна зберігати і розвивати свої обряди і традиції, народні ремесла і промисли, свідчить приклад найбільшого гуцульського села Космач. Цей населений пункт Косівщини, який має 32 присілки та понад 6 тисяч осіб населення, вважається одним із провідних центрів ДПМ Гуцульщини. У наш час тут працює понад 3000

талановитих майстрів декоративно-прикладного мистецтва. Серед них – писанкарі, вишивальники, ткачі, ліжникарі, бондарі, різьбярі, ковалі, керамісти. Крім того, у селі є майстри, що виготовляють музичні інструменти, гуцульські кептарі, сардаки та ін. Космач славиться тим, що тут практично у кожній оселі є свій неперевершений майстер [23, с. 8].

Вивченням ДПМ на Гуцульщині охоплено усі типи навчальних закладів: дошкільні, заклади загальної середньої освіти, позашкільні (центри дитячої творчості), мистецькі, а також спеціалізовані класи шкіл і ліцеїв, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти та допрофесійної підготовки. Ця робота здійснюється відповідно до регіональних навчальних програм курсів за вибором, факультативів, гуртків таких як «Гуцульщинознавство», «Регіональна програма з трудового навчання (різьба по дереву)», «Регіональна програма з образотворчого мистецтва», «Художня обробка деревини», «Писанкарство», «Народна гуцульська вишивка», «Художня кераміка», «Технологія ткацтва (ліжникарство)», «Композиція художньої вишивки», «Основи бондарювання», «Гуцульщина в народних обрядах», «Історія Гуцульщини» та ін.

Цілеспрямована система навчально-виховної роботи щодо засвоєння місцевих художніх і ремісничих традицій сформувалася у багатьох гірських школах, зокрема на території:

- Надвірнянського району (Чорнопотоківська ЗОШ, Саджавська ЗОШ, Добротівський НВК, Надвірнянська ЗОШ №1);
- Яремчанської міської ради (Микуличинська ЗОШ, Яремчанська ЗОШ №1);
- Верховинського району (Білоберізька ЗОШ, Криворівнянська ЗОШ, Красноільська ЗОШ, Буковецька ЗОШ);
- Путильського району (Мариничівський НВК «Родина», Підзахаричівський НВК «Перлина Гуцульщини», Яблуницька ЗОШ);
- Вижницького району (НВК «Берегометська гімназія»);
- Рахівського району (Рахівська ЗОШ №1, Косівсько-Полянська ЗОШ, Ясінянська ЗОШ);
- Коломийського району (Матеївецька ЗОШ, Нижньовербізька ЗОШ);

У Косівському районі допрофесійну підготовку з ліжникарства, вишивки, ткацтва, художнього різьбярства по дереву проводять 15 шкіл району, які розташовані у відомих осередках гуцульських народних промислів. Так, у Яворівській ЗОШ школярі на високому ремісничому рівні опановують художнє різьблення по дереву, вишивку та ліжникарство, у Рожнівському НВК «Гуцульщина» – художнє різьблення по дереву, вишивку, ткацтво, кераміку, дизайн, у Брустурівській ЗОШ – вишивку, художнє різьблення по дереву, виготовлення виробів із сиру. Художнє різьблення по дереву вивчається також у Бабинській, Великорожинській, Космач-Рушірській, Соколівській ЗОШ. Народна вишивка і художня різьба по дереву викладаються у Косівських ЗОШ № 1 та № 2, Косівському ліцеї, Вербовецькій, Городянській, Кутській, Річківській, Старокосівській школах [2, с. 28].

У 2012 р. науково-методична рада Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти надала Яворівській ЗОШ I-III ст. Косівського району статус «Авторська школа». Це стало визнанням вагомого внеску в розбудову гуцульської школи Петра Лосюка – незмінного директора школи з 1963 по 2013 рр., кандидата педагогічних наук, Народного вчителя України. Він розробив та запровадив авторську концепцію організаційно-педагогічних основ діяльності сільської школи, яка базується на впровадженні системи трудового, естетичного й інтелектуального виховання на основі декоративно-прикладного мистецтва Гуцульщини, красзнавчо-пошукової, суспільно корисної й природоохоронної роботи дітей, учнівської молоді, їхніх батьків та громади.

«Орієнтовна програма з гуцульщинознавства», складена педагогами цієї школи В. Корпанюк, Н. Петрич, М. Рибенчук передбачає ознайомлення з основами гуцульського ДПМ та традиційними художніми ремеслами рідного краю уже в 2-4 класах початкової школи [9, с. 138].

В освітньому просторі усіх гуцульських районів впродовж останніх 25 років розвиваються різноманітні форми і складаються цікаві традиції залучення учнів до народного декоративного мистецтва. Найбільш поширені серед них: пошуково-дослідницька

діяльність з вивчення локальних осередків народного ДПМ; проведення етнографічних експедицій; зустрічі з народними майстрами та професійними художниками; уроки-екскурсії в історико-краєзнавчі, етнографічні, мистецькі музеї; майстер-класи; участь у конкурсах народних ремесел; виставкова діяльність; залучення молоді до роботи Малої академії наук України; участь у етнофестивалях різних рівнів; заочні олімпіади з гуцульщинознавства.

Упродовж століть майстри ДПМ з покоління в покоління творили речі, необхідні людям у побуті, зберігаючи народні вміння, матеріалізуючи естетичний і моральний ідеал гуцульських традицій. Тому важливим чинником формування загальнокультурної та ціннісно-сислової компетентностей здобувачів освіти в освітньому просторі Гуцульщини стає використання етнопедагогічного феномену мистецьких династій краю. Під час навчальних занять, пошуково-експедиційної роботи, безпосереднього спілкування з представниками династій школярі усвідомлюють їхню роль у збереженні автентичної культури попередніх поколінь, трудових традицій і звичаїв гуцулів, отримують досвід професійного самовизначення.

Щороку найталановитіші школярі Гуцульських районів Івано-Франківської, Чернівецької та Закарпатської областей демонструють свої науково-дослідницькі, пошуково-краєзнавчі творчі роботи на регіональних зльотах обдарованої молоді. Так, у травні 2018 р. у Верховині проведено XXI регіональний Зліт обдарованої молоді Гуцульщини, у якому взяло участь більше 200 учнів з 8 районів та 16 ОТГ краю. Вони змагалися у 14 номінаціях, зокрема «Декоративно-прикладне мистецтво», «Образотворче мистецтво», «Гуцульщинознавство», «Фольклористика й етнографія» та ін. [4, с. 3].

Одним з пріоритетних напрямів засвоєння найкращих гуцульських мистецьких надбань стала музейна педагогіка. Під час уроків-екскурсій до музеїв учні вивчають автентичні вироби майстрів ДПМ з усіх куточків Гуцульщини, дізнаються про їх життєвий і творчий шлях, усвідомлюють необхідність збереження і популяризації гуцульської культурної спадщини. Провідною музейною установою регіону є Національний музей народного

мистецтва Гуцульщини і Покуття ім. Й. Кобринського в Коломій. Тут зберігається 50 тисяч експонатів, які представляють усі види традиційного народного ДПМ, починаючи з XVII ст. до наших днів. Про його популярність свідчить той факт, що впродовж 2017 р. тут побувало 18 тисяч іноземних туристів із 60 країн світу [17, с. 5].

Вагомий досвід організації освітньої роботи з метою популяризації ДПМ мають Вижницький краєзнавчий музей, Берегометський краєзнавчий музей, музей історії Надвірнянщини, Делятинський краєзнавчий музей, Косівський музей народного мистецтва та побуту Гуцульщини, Яремчанський музей етнографії та екології Карпатського краю, Регіональний історико-краєзнавчий музей Гуцульщини (Верховина), музей історії міста Коломій.

Музейний простір Гуцульщини доповнюють шкільні, відомчі і приватні музеї, музейні кімнати, світлиці, галереї. Результативна освітньо-пізнавальна та пошуково-дослідницька робота проводиться у музеї народного мистецтва Яворівської ЗОШ, музеї побуту і декоративно-прикладного мистецтва Гуцульщини Вербовецької ЗОШ, краєзнавчому музеї Річківської ЗОШ, музеї побуту та мистецтв Гуцульщини Хімчинської ЗОШ, історико-краєзнавчому музеї «Джерело» Брустурівської ЗОШ, краєзнавчому музеї «Дідусева хата» Черганівської ЗОШ, етнографічному музеї Середньоводянської ЗОШ, народознавчому музеї «Гуцулянка» Кобилецько-Полянської ЗОШ, історико-краєзнавчих музеях Рахівських ЗОШ №1, 3, краєзнавчих музеях Саджавської, Черниківської, Молодківської ЗОШ, етнографічних музеях Красноільської, Буковецької, Білоберізької ЗОШ, кімнатах-світлицях Верхньоаясенівської, Бистрецької, Красницької ЗОШ та ін.

Інтерактивні методи популяризації ДПМ стали невід'ємною складовою діяльності приватних музеїв Гуцульщини. Серед найбільш відвідуваних – музей звичаєвої символіки Гуцульщини Юрія Боберського у Микуличині, етнографічний музей старожитностей Гуцульщини Ярослава Зеленчука у Криворівні, етнографічний музей родини Корнелюків у Косові, музей народної творчості Михайла Струтинського (Косів), музей родини Малявських (Косів), музей гуцульського побуту, етнографії та

музичних інструментів імені Романа Кумлика у Верховині, музей-колекція Зої Сагайдачної (Косів), музей гуцульської магії Миколи Данилюка (Верховина), музей гуцульської різьби Юрія Павловича (Рахів) та багато інших.

Творчу самореалізацію дітей та молоді в процесі практичного оволодіння різними видами ДПМ забезпечують позашкільні заклади Гуцульщини. Так, при Косівському районному центрі дитячої творчості відкрито гуртки «Художня кераміка», «Ткацтво», «Бісероплетіння», «Образотворче мистецтво», «Писанкарство», «Вироби з сиру», «Народна керамічна іграшка», а також студії «Народний розпис», «Моделювання народної іграшки і сувенірів», «Дивосвіт» та музей мистецтв.

Декоративно-прикладний напрям діяльності на високому професійному і педагогічному рівні забезпечують також Вишницький БДЮТ, Рахівський РБ ДЮТ, Надвірнянський РЦДТ, Ланчинський ЦДЮТ, Яблунівський ЦДТ, Надвірнянська районна СЮТ, Коломийський РБ ДЮТ, Коломийський БДЮТ, Коломийський НВЦТУМ, Яремчанський ЦПРДЮ, Путильський РЦДЮТ.

Мережа спеціалізованих мистецьких навчальних закладів Гуцульщини також фахово здійснює допрофесійну мистецьку освіту молоді. Зокрема, в Косівській дитячій школі мистецтв у 2018/2019 навчальному році навчається 355 учнів не лише з м. Косова, а й з 16 сіл Косівського району [11]. Початкову художню освіту та навчання гуцульському декоративному мистецтву здійснюють Кутська дитяча школа мистецтв, Вишницька школа мистецтв, Нижньовербізька дитяча школа мистецтв, Надвірнянська дитяча художня школа та ін.

В умовах розбудови української національної культури і освіти важливого значення набуває підготовка молодших спеціалістів, бакалаврів, магістрів декоративно-прикладного, образотворчого мистецтва, дизайну та художньої реставрації творів мистецтва. На території Прикарпаття, Буковини і Закарпаття сформувалася мережа спеціалізованих навчальних закладів, які формують культурно-естетичний рівень народного та професійного мистецтва, сприяють відродженню промислів і ремесел Гуцульщини. Серед них:

- Косівський інститут прикладного та декоративного мистецтва (КІПДМ) Львівської національної академії мистецтв;
- Косівське училище прикладного та декоративного мистецтва (в структурі КІПДМ);
- Вижницький коледж прикладного мистецтва імені В.Ю.Шкрібляка.
- Закарпатська академія мистецтв (ЗАМ) в Ужгороді;
- Коледж мистецтв ім. А. Ерделі в Ужгороді (в структурі ЗАМ);
- Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника в Івано-Франківську;
- Центр професійно-технічної освіти № 1 в м. Івано-Франківську;
- Вище художньо-професійне училище № 3 в м. Івано-Франківську;
- Вище професійно-технічне училище № 21 в м. Івано-Франківську;
- Коломийський політехнічний коледж.

Пізнавальними і творчими для сучасної молоді стали гуцульські етнофестивали, зокрема «Карпатське коло» (Шешори), «Писанка» (Коломия), «Великдень у Космачі» (Космач), «Етноплей» (Надвірна), «Мальований дзбаник» (Косів), «Карпатський простір» (Івано-Франківськ), «Барви дитинства» (Івано-Франківськ), «Барви карпатського ліжника» (Кваси), «Лудине» (Косів), «Гражда Fest» (Київ), «Полонинська ватра» (Путила), «Керамічні канікули» (Космач).

Учнівська і студентська молодь Гуцульщини – активний учасник свят митців народних художніх промислів таких як «Косівщина – перлина Гуцульщини» (Косів), «Шовкова косиця» (Путила), «Фольклорне подвір'я» (Надвірна). Дитячі роботи з багатьох видів ДПМ представлені на таких мистецьких виставках, як «Гуцульщина. Дитячий погляд» (Косів), «Гомін Карпат» (Івано-Франківськ), «Барвограй» (Яворів) та ін.

Розглянемо особливості вивчення найбільш характерних видів декоративно-прикладного мистецтва в закладах освіти Гуцульського регіону.

Гуцульська вишивка – найдавніший, найпоширеніший і

найдоступніший вид народного декоративно-прикладного мистецтва, унікальне явище художньої культури. Вона уособлює графічну, живописну та орнаментально-композиційну культуру народу, демонструє результат як матеріально-практичної, так і духовної діяльності людей. Важливе значення має естетична і пізнавальна функції вишивки. Адже через систему орнаменту, багатство кольорів передаються багатогранні аспекти світорозуміння та світосприйняття навколишнього світу. Вишивка активно виконує також комунікативну функцію – зорову передачу інформації від покоління до покоління, від митця до митця.

Враховуючи вищенаведені фактори, в закладах освіти Гуцульщини вагоме місце займає вивчення і популяризація народної вишивки. Основним змістом декоративної творчості школярів є оволодіння основами мистецтва вишивки; послідовне оволодіння операціями проектно-технологічної діяльності: від задуму до його реалізації в готовому виробі з вишивкою; задоволення професійно-пізнавальних інтересів і потреб для свідомого вибору власного професійного шляху.

Навчальні заняття у 5-11 класах відкривають учням яскравий світ гуцульської вишивки, яка є найбільш багатую складними узорами, орнаментами і композиціями серед вишивок інших регіонів України. Її головна особливість – геометричний багатоколірний орнамент, який варіюється по-особливому в кожній місцевості. Часто навіть сусідні гірські села відрізняються художньо-вираженими засобами вишивання. А в кожному населеному пункті може побутувати від 10 до 30 різних орнаментів та вживатися свої самотні назви вишивок, ниток, технік.

За мотивами орнаменти вишивок поділяються на чотири групи, які детально вивчаються учнями: геометричні, рослинні, зооморфні та антропоморфні (картини минулого, портрети, повсякденне життя і побут горян).

У процесі оволодіння основами мистецтва вишивки школярі знайомляться з техніками гуцульської вишивки, яких є більше десяти, традиційними матеріалами для вишивання, засвоюють орнаментальні особливості і композиції рідного краю. Здійснюється професійна діагностика, знайомство з сучасним вишивальним виробництвом та професіями у сфері вишивального

мистецтва (вишивальник ручної вишивки, вишивальник машинної вишивки).

Обов'язковий елемент засвоєння гуцульської вишивки – збирання і вивчення її зразків у рідному селі чи місті, спостереження за роботою відомих майстрів цього виду мистецтва, відвідування виставок, музеїв, центрів народної творчості. Все це дає змогу молоді усвідомити сфери застосування та функції традиційної вишивки – обрядової, інтер'єрної, побутової, святкової. Школярі вчать аналізувати різні зразки автентичного художнього вишивання – декоративні панно, рушники, скатертини, серветки, доріжки, подушки, тайстри, килими та предмети одягу, серед яких сорочки-вишиванки, сукні, кептарі, сердаки, краватки і навіть кожухи.

Популяризація народної вишивки серед дітей та молоді проводиться шляхом знайомства з творами відомих майстрів вишивального мистецтва Гуцульщини. Зокрема, художник-орнаменталіст Георгій Гарас (1901-1972) за сорок років створив близько трьох тисяч зразків буковинського орнаменту на основі народних гуцульських взірців (переважно рушники і краватки). Майстер був автором цілої галереї вишитих портретів визначних письменників України, серед яких Тарас Шевченко, Іван Франко, Ольга Кобилянська, Юрій Федькович та ін. Творчість митця висвітлена у книзі-альбомі «Світ української вишивки. Феномен Георгія Гараса». У ньому представлено 1035 робіт майстра, з яких 150 сорочок, 100 рушників, 30 подушок, 26 краваток, 10 килимів, 700 серветок. У 2006 році засновано Благодійний фонд імені Георгія Гараса [20, с. 5].

Витонченою майстерністю і новизною композицій характеризуються роботи буковинської майстрині художньої вишивки і меценатки Ксенії Колотило (1916-2007). У її збірці понад 1000 узорів для серветок, подушок, скатертин, сорочок, рушників. З 1939 р. вона проживала в еміграції у Відні, де роботи майстрині щороку виставлялися під час щорічних «Культурних тижнів», а також експонувалися в Німеччині, Нідерландах, Швейцарії, Бельгії. Перша її виставка в Україні відбулась у 1988 році - в Києві, Чернівцях, Львові. У школі рідного села Підзахаричі (Путильщина) відкрито музей Ксенії Колотило, а в Білоберізькій школі

Верховинського району – музей вишивки її імені.

Талановитими майстрами гуцульської вишивки, із творчістю яких знайомляться учні гірських шкіл, стали Дмитро Походжук, Валерій Малиновський, Ганна Арсенич, Ганна Герасимович, Марія Гудима. Майстриня Ольга Курик (1922-2010) із Рожнева (Косівщина) як орнаменталіст, вишивальниця і модельєр одягу вишивала костюми для ансамблів «Смерічка», «Червона рута», «Ятрань», а також шила костюми для Софії Ротару, Назарія Яремчука та ін. Олена Гасюк стала автором альбому буковинських вишивок та навчального посібника «Художнє вишивання», очолила кафедру художньої вишивки у Вижницькому художньому училищі.

Заслужений майстер народної творчості України Василина Янушевська-Шкрібляк із с. Зелене (Верховинщина) відкрила музей гуцульської вишивки у власному будинку. Тут школярі, студенти, туристи знайомляться з оригінальними експонатами, зробленими майстринею власноруч – гігантськими вишитими іконами, пишними подушками, гуцульським одягом, рушниками.

Віднедавна потребує всебічного вивчення і осмислення творча спадщина найретельнішої дослідниці гуцульської вишивки Ірини Свйонтек (1937-2018). За півстоліття під час етнографічних експедицій вона зробила 60 тисяч фотографій взірців автентичної карпатської вишивки, видала 7 унікальних мистецьких альбомів (2005-2016) [3, с. 3].

Гуцульська народна вишивка продовжує розвиватися і збагачуватися, її зразки лягли в основу сучасної етномоди і етнодизайну. Про зростаючу популярність цього духовного символу і оберегу національної пам'яті українців свідчить поява міжнародного свята «Всесвітній день вишиванки», започаткованого у 2006 році студентами Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Поглиблює знання учнів про декоративно-прикладне мистецтво Гуцульщини навчання писанкарству. «Історія писанок сягає в далеке минуле українського народу і пов'язана ще з язичницьким ритуалом возвеличення одвічного закону весняного відродження землі», – пояснює мистецтвознавець, писанкар Д. Походжук [19, с. 52]. Навчальні програми позашкільної освіти з писанкарства ставлять за мету сприяти розвитку творчих

здібностей, пізнавального інтересу, просторової уяви та образного мислення у дітей від 7 років. Вони інтегрують знання здобувачів освіти з образотворчого мистецтва, креслення, художньої культури, історії, літератури, християнської етики, трудового навчання, гуцульщинознавства.

Школярі знайомляться з історією виникнення та розвитку писанкарства, його регіональними особливостями. Цей вид народного мистецтва до наших днів залишається традиційним у більшості карпатських сіл, де місцевими майстрами він доведений до найвищої у наш час досконалості. Писанки майже кожного гуцульського села мають свої локальні особливості. Це виявляється передусім у наявності тих чи інших орнаментальних мотивів, композиційних схем і поєднань візерунків, манері виконання, своєрідності колориту.

Під час навчальних занять педагоги пояснюють учням символіку гуцульських писанок, їх види та різновиди, технологію виготовлення, техніку розпису, народні звичаї і традиції, пов'язані з писанкарством. На Гуцульщині найбільшого поширення набула воскова техніка розпису, а характерним орнаментом місцевих писанок є рослинно-аніمالістично-геометричний візерунок. Серед геометричних мотивів домінують ромби, трикутники, хрести, розети, смерічки, зірки. Своєю насиченістю, складністю та кольоровою гамою писанки кожної місцевості перегукуються з орнаментами їх вишивок. Так, для космацьких писанок характерна жовтогаряча гама кольорів, віртуозність орнаментів, вишуканість. Чорнопотоківські писанки на блискучо-чорному тлі мають рослинний, тваринний і геометричний орнаменти, використовуючи червоні, чорні, жовті, зелені, сині кольори [21, с. 49].

Навчальна діяльність з писанкарства побудована таким чином, щоб діти мали можливість не тільки відтворювати традиційні орнаменти при виготовленні писанок, але й виготовляти власні творчі авторські роботи, зокрема й декоративні панно або композиції з використанням писанок.

Для розширення світогляду учнів та формування їхніх професійних інтересів проводяться зустрічі з відомими майстрами-писанкарями, мистецтвознавцями, відвідування виставок народної декоративної творчості, мистецьких і етнографічних музеїв рідного

краю.

Велике пізнавальне значення має вивчення творчості провідного гуцульського майстра писанкарства, вишивки, живопису, мистецтвознавця, етнографа, громадського діяча Дмитра Пожоджука. Він став ініціатором проведення Всеукраїнських та Міжнародних з'їздів писанкарів у Києві (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). Організував Перший Всеукраїнський конкурс дитячої писанки. Обраний головою Всеукраїнської координаційної ради з вивчення і відродження писанкарства. Став одним із засновників культурно-мистецького журналу «Писанка», керує роботою юнацької студії художньої вишивки і писанкарства у рідному селі Космачі.

Для писанок Д. Пожоджука характерні простота і довершеність орнаменту, неповторність композиції, відчуття руху і ритму. Стали мистецькими шедеврами його писанки «Косарі», «А я собі Христя», «Дерево життя». В останній із них, яка є творчим звітом митця, автор поєднує символи сонця, хреста, небесної вісі, рослинні і геометричні орнаменти.

Народна майстриня Ганна Вережак працює педагогом у Яблуницькій ЗОШ І-ІІ ст. Путильського району, де вона організувала студію «Писанка». Була учасницею Міжнародних з'їздів писанкарів, переможцем обласного конкурсу «Галерея мистецтва» та конкурсів навчальних програм і посібників. Г. Вережак створила орієнтовну програму гуртка писанкарства для гуцульських шкіл, видала книги «Мистецтво узору на писанці», «Писанкарство», стала співавтором навчального посібника для 9-11 класів «Основи художніх промислів» [1, с. 442].

Заслуговує на увагу також творчість відомих писанкарів Гуцульщини – Світлани Стадник, Олега Кіращука (Коломия), Світлани Корпанюк-Грепиняк, Віри та Сергія Борисів (Косів), Катерини Крилюк (Шешори), Івана Семчука (Замагора), Олени Гулій (Старі Кути) та ін.

Велике захоплення викликає у молоді відвідування Музею писанкового розпису в місті Коломия – єдиного у світі музею писанки. Його експозиція налічує понад 12 тисяч писанок і декоративних яєць з різних регіонів України та багатьох країн світу [18]. У 2000 році спеціально для збереження і експонування творів писанкового розпису було побудовано музейну споруду у формі

найбільшого у світі писанкового яйця, яка згодом стала візиткою Коломиї. На базі музею з 2007 року проводяться щорічні Всеукраїнські етнофестивалі «Писанка» з метою відродження та популяризації традицій писанкового розпису, виявлення та підтримки обдарованих дітей. Зокрема, під час проведення фестивалю «Писанка – 2017» відбувся конкурс серед 150 юних писанкарів з різних областей України [26, с. 19].

Гордістю українців західної діаспори є пам'ятник-монумент у вигляді писанки в канадському місті Вегревілі, споруджений у 1975 році. Десятиметрове великоднє яйце символізує мир і безпеку, яку Канада забезпечила першим українським поселенцям цього регіону та їхнім нащадкам. Пам'ятники писанці зведено також у містах Вижниця, Запоріжжя (Хортиця), Сучава (Румунія), Апостолес (Аргентина).

У 2018 році Міністерство культури України включило традицію гуцульської писанки до Національного переліку елементів нематеріальної культурної спадщини України.

Заслужений художник України, дослідник декоративного мистецтва В.Корпанюк дає таку оцінку значенню і ролі сучасного писанкарства: «За вишуканістю творчого смаку і витонченістю виконання гуцульські писанки можуть рівнятися до всесвітніх шедеврів іранських, індійських, китайських та японських мініатюр... Кожна писанка – це самостійний художній твір декоративно-прикладного мистецтва. Беручи до уваги колосальний набуток, величезну спадщину писанкового мистецтва українського народу, сьогодні писанка слугує найкращим прикладом для наслідування мистецької творчості підростаючим поколінням, учнівською молоддю» [7, с. 323-324].

Збагачує загальний етномистецький кругозір школярів знайомство з естетичними цінностями гуцульської художньої кераміки та народного гончарства. Заняття в гуртках «Художня кераміка», «Гончарство», «Гуцульська художня кераміка» для дітей віком від 8 років практикуються відповідно до навчальних програм художньо-естетичного напрямку і включають три рівні підготовки: початковий, основний та вищий.

Основним змістом роботи на початковому рівні є загальне знайомство з гончарним ремеслом і мистецтвом художньої

кераміки, отримання знань про гончарні інструменти, гончарний круг та його технічні можливості, початкові прийоми основних технік керамічного виробництва.

Під час гурткових занять основного рівня підготовки учні засвоюють теоретичні знання і практичні навички володіння техніками й технологіями гуцульського гончарства, зокрема, таких, як формування виробів з глини, робота на гончарному крузі, сушіння та випалювання в печі, використання глазури та ангобів, виготовлення авторських виробів.

Заняття вищого рівня підготовки сприяють формуванню творчої індивідуальності вихованців. На них передбачено ознайомлення із визначними зразками художньої кераміки Гуцульщини та творчістю їх авторів, особливостями організації промислового керамічного виробництва. Засвоюються види керамічних виробів та ознаки їх якості, художні й технологічні особливості кераміки різних регіонів України. Завершується навчальний курс розробкою власної композиції та виготовленням декількох авторських виробів.

Велике пізнавально-виховне і професійне значення для молоді має знайомство з творчістю яскравої плеяди майстрів народної гуцульської кераміки. Вони виготовляли необхідні ужиткові речі – свічники, каганці, пічні кахлі та посуд: миски, глеки, дзбани, вази і т. п. Неперевершеним майстром у створенні сюжетно-тематичних розписів пічних кахлів був Олекса Бахматюк (1820-1882) з Косова. «Характерною рисою його творчості було збереження та використання старовинного декору, зокрема символічної орнаментики. Беручи до уваги прадавні елементи та мотиви, Бахматюк створив набагато складніші орнаментальні розписи, він розміщував їх на всій поверхні виробів, досягаючи гармонії форми і декору» [22, с. 420]. Майстер першим із гуцульських митців відобразив у своїх роботах працю простих людей. Рільники, чабани, ткачі, гончарі, зображені ним на кахлях, вносять демократичну течію у зміст керамічного розпису. Твори О. Бахматюка експонувалися на виставках у Відні (1873), Львові (1877) та інших містах. Вони відзначалися великим попитом, викликаючи значний інтерес серед австрійської знаті. Про високий авторитет цього художника свідчить такий історичний факт. У 1880

р., коли австрійський імператор Франц-Йосиф побачив на виставці у Коломиї розписи Бахматюка, вирішив придбати у нього цілу кахлеву піч [25, с. 443].

Розвиток косівської кераміки у ХХ столітті пов'язаний з творчістю славетної майстрині Павлини Цвілик (1891-1964). Вона створила низку зразків керамічних форм з казковим плетивом рослинних мотивів та зображенням тварин і птахів. Її вироби ставали справжніми художніми творами – глечики, тарелі, баклаги, півники, баранчики, свічники, маленькі фігурки гуцулів і гуцулок. П. Цвілик була нагороджена орденом «Знак Пошани», а на всесвітній виставці кераміки у Празі (1962) удостоєна срібної медалі [22, с. 427].

Сучасна майстриня гуцульської кераміки Валентина Джуранюк (Косів) створила сотні високомистецьких творів, для яких характерні: виразний і соковитий розпис; великі, ваговиті орнаментальні форми; продумані композиції з рослинних мотивів. Для більш складного розпису художниця використовує анімалістичні мотиви. В. Джуранюк – Член Національної спілки художників та Національної спілки майстрів народного мистецтва України, Заслужений майстер народної творчості України, учасниця всеукраїнських і міжнародних мистецьких виставок. Так, на персональній виставці «Традиції і майстерність», яка відбулася у Коломиї в 2018 р., було представлено 220 гончарних робіт народної майстрині [16, с. 5]. Її декоративні тарелі, миски, вази, підсвічники, куманці й плесканці, декоративні скульптури і столові набори швидко знаходять своїх поціновувачів.

Впродовж віків невід'ємною частиною життя і побуту гуцулів було ткацтво, поєднуючи в собі риси ремесла та мистецтва. Кожна сім'я мала сама забезпечити себе полотном, сукном, одягом, килимами, рушниками та іншими виробами текстильного призначення. Вивчення здобутків гуцульського художнього ткацтва має важливе значення для розвитку сучасного декоративного мистецтва і професійної освіти молоді. Його орнаментальні мотиви, колористичні та композиційні особливості широко використовуються в сучасному одязі, у предметах побуту та в оформленні інтер'єрів.

У гірських школах вивчення ткацтва і таких його різновидів,

як ліжникарство та килимарство відбувається на уроках гуцульщинознавства (2-11 кл.), трудового навчання (5-9 кл.) та профільного навчання за відповідним технологічним напрямом (10-11 кл.) Крім того, багато дітей займається в гуртках «Декоративно-ужиткове мистецтво», «Народні ремесла України», «Ткацтво», «Валяння вовни», «Ліжникарство», «Килимарство», «Дизайн одягу», які працюють у школах, позашкільних закладах, центрах і студіях народного мистецтва.

Більш предметного висвітлення заслуговує досвід Яворівської ЗОШ I-III ступенів, де впродовж тривалого часу успішно поєднується профільне навчання з допрофесійною і професійною підготовкою школярів. Тут успішно апробується варіативний технологічний модуль «Технологія ткацтва (ліжникарство)» в 9-11 класах під керівництвом вчителя-методиста, члена Національної спілки народних майстрів України Марії Рибчук.

Село Яворів на Косівщині стало унікальним осередком виготовлення ліжників – барвистих вовняних покривал з двостороннім довгим ворсом, яке широко використовується для домашнього вжитку. Проте у гуцулів ліжник, крім утилітарної функції, виконує ще й роль окраси помешкання та своєрідного обрядового символу. «Ліжниками застеляли постіль, лави, їх розміщували на жердках, у такий спосіб прикрашуючи інтер'єр житла. Жодне весілля не обходилося без ліжників: наречена готувала для себе віно (посаг), родина дарувала ліжник. Традиція класти в домовину з покійником новий ліжник, збереглася у селі до нині», – зазначає мистецтвознавець, уродженець села Яворів, Василь Корпанюк [7, с. 320].

Залежно від вікових особливостей у процесі засвоєння ліжникарства в учнів формуються такі компетентності:

- пізнавальні – основні поняття та знання про історію розвитку ткацтва, килимарства, ліжникарства на Гуцульщині; творчість видатних майстрів цього мистецтва; види тканин; основні деталі ткацького верстата; основи композиції, символіки та кольорознавства;

- творчі – розвиток творчих здібностей, просторової уяви і фантазії дітей, формування їх естетичних смаків; створення власних узорів ліжників, збагачення новими елементами

традиційних;

– практичні – оволодіння процесом виготовлення ліжника: прядіння вовняних ниток, фарбування, мотання в гушки, намотування основи, ткання ліжника за вибраною композицією, валяння, висушування, розчісування;

– соціальні – виховання дбайливого ставлення до даного виду декоративно-прикладного мистецтва, популяризація сучасного художнього ткацтва і професії ткалі-ліжникарки.

Під час вивчення теми «Яворів – столиця ліжникарства» школярі вивчають творчість засновниці сучасної гуцульської ліжникарської школи Параски Шкрібляк-Король (1891-1953). Своєю майстерністю вона зробила справжній переворот – започаткувала виготовлення нового типу узорнотканих ліжників – «коверців». Для цього нею було винайдено спосіб фарбування вовняної пряжі, що дало можливість значно урізноманітнити візерунки ліжників. Тепер вони почали сприйматися як художньо-мистецькі твори. Гуцули називали їх «писаними вереннями». Роботи яворівської майстрині на європейській виставці-продажу в польському Лодзі 1921 року викликали захоплення відвідувачів і здобули золоту медаль [12, с. 9]. До нашого часу збереглися розроблені П. Шкрібляк-Король орнаментальні композиції ліжників: натуральний, лопатковий, комплект, комбінований, кривий, російський та ін. Але найголовніший її спадок – школа яворівського ліжникарства, де вона навчала молодих майстринь.

Під час навчальних занять учениці Яворівської ЗОШ успішно засвоюють майстерність ліжникарського ремесла. Найбільш обдаровані стають учасниками щорічного мистецького вернісажу «Барвограй», який з 2011 р. проводиться на базі Яворівського Регіонального центру народного мистецтва «Гуцульська гражда». Тут експонуються ліжники майстрів народної творчості Василяни Калинич, Анастасії Хім'як-Корпанюк, Ганни Копильчук, Ганни Вепрук, Марії Вепрук, Василяни Прокопишин, Марії Рибчук та інших. У 2017 р. наукова робота випускниці Яворівської школи Іванни Вепрук під керівництвом директора школи Вікторії Лосюк на тему «Гуцульський ліжник: від ужиткового виробу до мистецького витвору» здобула призове місце на III етапі Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт

учнів членів Малої академії наук України.

Аналізуючи результати навчальної роботи по вивченню декоративно-прикладного мистецтва, Народний вчитель України П. Лосюк підкреслює: «У ліжникарстві Яворівська школа досягла такого рівня, що вироби старшокласниці не поступаються ліжникам кращих майстринь-ліжникарок. Важливо, що школа формує розуміння того, що традиція не спиняє руху до прогресу, а навпаки, передбачає його... Сьогодні ці чудові витвори є однією з мистецьких візиток не тільки Яворова, але всієї Гуцульщини й України» [13, с. 113].

Уже 50 років у переважній більшості закладів освіти Гуцульського регіону вивчаються основи декоративного різьбярства – популярного з давніх часів різновиду художньої обробки дерева. Природні багатства, зручне географічне розташування, наявність доброякісної сировини в карпатських лісах створили тут найкращі умови для розвитку художнього деревообробництва. Найдавніші відомі дослідникам гуцульські різьблені дерев'яні вироби – ручні хрести, що зберігаються у Львівському музеї етнографії та художнього промислу, датуються XVI століттям [8, с. 373].

Процес оволодіння гуцульським різьбярством проходить під час уроків трудового навчання (хлопчики) у 5-9 класах, профільного навчання (технології) у 10-11 класах та занять відповідних факультативів, гуртків і студій у школах, позашкільних закладах, мистецьких центрах. Навчальні програми з художньої обробки деревини сприяють розвитку художнього мислення, конструкторських здібностей, творчої ініціативи, вміння на практиці застосовувати знання, здобуті на уроках художньої культури, математики, образотворчого мистецтва.

Формування компетентностей особистості у процесі опанування різьбленням по дереву передбачає:

- ознайомлення з історією гуцульського різьбярства, його найвидатнішими творцями і головними центрами;
- оволодіння практичними навичками гуцульського плоского художнього різьблення;
- засвоєння і виконання елементів та мотивів орнаменту, виконання замальовок зразків виробів;

– проектування виробів (декоративні тарелі, шкатулки, рахви, горнята, вази, топірці, жіночі прикраси, дитячі іграшки, підсвічники, цукорниці, кухонні дощечки, указки, панно та ін.) і їх виконання;

– самостійну розробку композицій і створення їх на поверхні виробу;

- формування вміння розрізняти вироби різних видів художньої обробки дерева за характерними особливостями традиційних центрів художніх промислів;

– виховання шанобливого ставлення до народних традицій, формування естетичного смаку, популяризації народних ремесел і промислів [13, с. 101].

На початку вивчення курсу художньої обробки деревини учні знайомляться з її історією та творчою спадщиною гуцульських різьбярів з яскравими індивідуальними почерками. Засновником і основоположником художньої обробки дерева став уродженець села Яворів Юрій Шкрібляк (1822-1884). Упродовж життя він зумів досягнути вершини художнього узагальнення, справжньої гармонії краси матеріалу, техніки виконання предметів ужиткового призначення. Елементи орнаменту та форми дерев'яних виробів Ю. Шкрібляка стали хрестоматійними, він здобув визнання далеко за межами Гуцульщини. Твори майстра експонувалися на господарсько-промислових виставках у Відні (1872), Львові (1877), Трієсті (1878), Станіславі (1879), Коломиї (1880) і були відзначені грошовими преміями та медалями. Вони і зараз експонуються в найпрестижніших музеях України, багатьох зарубіжних країн та у приватних колекціях, презентуючи усьому світу художнє деревообробництво як феномен української культури.

Декоративні прийоми Ю. Шкрібляка лягли в основу творчості його послідовників, перш за все синів Василя Шкрібляка (1856-1928), Миколи Шкрібляка (1858-1920), Федора Шкрібляка (1859-1942), а також онуків Юрія Корпанюка (1892-1977) та Семена Корпанюка (1894-1970). Їхня творчість посідає найвищу сходинку в історії розвитку гуцульської різьби по дереву.

Характерні художні стильові ознаки яворівської школи різьбярства були запозичені й розвинуті народними різьбярами Косова (Василь Девдюк), Брустур (Микола Гrepиняк), Річки

(Марко Мегединюк), Вижниці (Василь Шкрібляк) та інших населених пунктів Гуцульщини.

На перших заняттях, щоб викликати в дітей інтерес до творчості та виготовлення художніх виробів, педагоги знайомлять їх із самобутніми виробами народних майстрів-різьбярів у шкільних та приватних музеях, на виставках декоративно-ужиткового мистецтва, в майстернях народних умільців.

На наступних заняттях школярі вивчають основи виробництва художніх предметів, зв'язок художньої форми з технологічними способами обробки, матеріалознавство – властивості та можливості різних порід деревини.

Після вивчення головних елементів різьблення узорів, учні знайомляться з основними видами орнаментальних мотивів, які в гуцульській різьбі мають геометричний характер, тобто форми квадрата, ромба, кола, півкола, еліпса та ін. Далі найважливішою стає індивідуальна робота вчителя із школярем, щоб показати прийоми володіння різцями та іншими інструментами, яких нараховується близько 50, а також раціональні способи виконання тих чи інших операцій.

Засвоївши основні мотиви різьби, учні знайомляться і починають засвоювати композиції орнаментів, які мають відповідати призначенню предмета, гармонійно поєднуватися з його формою та текстурою матеріалу. На цьому етапі дуже важливим є педагогічне керівництво з боку викладача. «Адже саме в орнаментуванні повинні проявитися чуття міри, естетичний смак учня; саме на цьому етапі роботи перед ним виникає надзвичайно складне завдання: спираючись на традиційні елементи й мотиви, виготовити оригінальний твір, у якому б відчувалася єдність художньої форми й практичного призначення речі. Учитель допомагає кожному учневі глибоко зрозуміти роль композиції, що має вирішальне значення серед елементів художньої форми» [13, с. 105].

Учні старших класів оволодівають прийомами інкрустації, оздоблюючи вироби різнокольоровими шматочками твердих матеріалів (дерева, металу, мармуру, скла, перламутру, бісеру, каменю, декоративного дроту, кістки, рогу).

У процесі систематичної роботи над створенням художніх

виробів у хлопчиків та юнаків формується точність і швидкість рухів, акуратність, наполегливість, зосередженість, сила волі, поступово закріплюються трудові вміння й навички.

Вироби школярів аналізуються і оцінюються за такими критеріями, як ступінь оволодіння принципами творення художніх виробів, техніка різьблення та інструкції і якість столярної роботи.

Під час вивчення гуцульського різьбярства учні обов'язково відвідують майстерні сучасних народних майстрів рідного краю, художників-професіоналів – продовжувачів карпатської різьбярської традиції. Серед них – Петро Корпанюк, Микола Стринадюк, Мирослав Радиш, Василь Бович, Федір Гавриленко (Косів), Роман Бортейчук (Верховина), Галина Олійник (Вижниця), Павло Ягнюк (Рахів), Юрій Семчук (Космач), Віктор Клепацький (Путила) та ін. Знайомство з глибоко філософськими роботами сучасних майстрів дерев'яної графіки сприяє розширенню кругозору школярів про світ професій та впливає на їх професійне самовизначення. Адже сьогодні дизайнери, що працюють в галузі декоративно-прикладного мистецтва, все більше звертаються до народно-етнографічних джерел і автентичних зразків, зокрема гуцульського геометричного орнаменту, з метою ефективних розробок сучасних дизайн-проектів.

Неоціненне значення для формування повноцінних уявлень здобувачів освіти про художнє середовище гуцульського традиційного різьбярства мають навчальні екскурсії у місцеві музеї. Так, лише в Коломийському Національному музеї народного мистецтва Гуцульщини та Покуття зберігається більше як 500 експонатів – декоративних творів мистецької родини Шкрібляків-Корпанюків [5, с. 73].

У селі Яворів функціонують приватні садиба-музей родини Корпанюків та садиба-музей «Осередок родини Шкрібляків», які популяризують мистецтво гуцульського різьблення. Багато теплих слів записано у Книзі відгуків музею родини Корпанюків. Ось декілька із них: «Дякуємо Вам, родині славних талантів, за Вашу пребагату творчість, за цей «Храм Краси і Дива», за все, що Ви зробили і зробите в майбутньому для людей, для прийдешнього, для нашого талановитого співочого народу, для його звеличення і слави. Ваша слава, як наша народна пісня, не вмере, не загине.

Нехай Вашому талановитому роду ніколи не буде переводу», «Ми хотіли б бути хоч трохи Корпанюками» [10, с. 9].

Досліджуючи вплив народного мистецтва на професійне самовизначення молоді, науковець і видатний організатор освіти П. Лосюк слушно підкреслює: «Звичайно, не всі випускники шкіл, які вивчають декоративно-прикладне мистецтво, ідуть працювати або вчитись за профілями художніх промислів. Ніхто не ставить це за мету. На основі психодіагностики здібностей школярі залучаються до різних видів позаурочних занять. Але не даремно вони витратили час на уроках праці, вкладеної у звичайну побутову річ. Випускник, чутливий до краси праці, чутливий і до краси творчої діяльності, де йому доведеться трудитися» [15, с. 95].

Таким чином, завдяки зусиллям зацікавлених державних і громадських організацій, науково-практичній діяльності дослідників у галузі етнопедагогіки, мистецтвознавства, професійної освіти, музейної педагогіки закладено основи ґрунтового вивчення ДПМ у закладах освіти Гуцульського регіону.

Разом з тим, розвиток мистецької освіти та інтеграція ДПМ Гуцульщини в сучасні особистісно-орієнтовані технології навчання потребують більш наполегливих зусиль і підтримки з боку державних інституцій. З цією метою необхідно розширити регіональний етнографічний компонент у програмах профільного навчання здобувачів освіти, збільшити кількість годин трудового навчання у 5-9 класах ЗЗСО, урізноманітнити допрофесійну підготовку молоді, звернути більшу увагу на створення регіональних програм вивчення народного декоративного мистецтва. У багатьох навчальних закладах слід покращити матеріально-технічне забезпечення навчальних майстерень і робочих місць для опанування ДПМ.

Варто продовжити узагальнення і популяризацію кращого досвіду педагогів Гуцульщини по використанню виховних і пізнавальних можливостей народного мистецтва, залучення учнів до пошуково-краєзнавчої, етнографічно-експедиційної роботи в районах традиційних художніх промислів.

З метою сприяння практичній художньо-творчій діяльності здобувачів освіти та їх професійному самовизначенню потрібно

звернути увагу на організацію постійно діючих виставкових залів ДПМ у навчальних закладах, активніше стимулювати молодь до участі у проведенні етнофестивалів, свят, конкурсів, проектів. Слід докласти зусиль до дальшого розвитку культурно-мистецьких центрів і музеїв ДПМ як генераторів розвитку та відновлення етнокультури Гуцульщини.

Для розширення мистецького кругозору молоді, забезпечення навчально-методичної бази художньої освіти потрібно активізувати роботу по створенню енциклопедичних довідників, альбомів, збірників, хрестоматій, посібників та іншої довідкової літератури про сучасне українське декоративне мистецтво, досягнення народних майстрів та найкращі зразки автентичних виробів гуцульського декоративно-прикладного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вережак Г. Писанкарство в школі. *Хрестоматія з гуцульщинознавства* / автор передмови і упорядник П. Лосюк. Косів: Писаний Камінь. Снятин: Прут Принт, 2001. С. 442-447.
2. Григорук А. Народне мистецтво Гуцульщини в діяльнісно-розвивальній парадигмі сучасної допрофесійної художньої освіти. *Феномен українського художнього деревообробництва*. Івано-Франківськ, 2013. С. 27-34.
3. Єдина у своєму чині. *Галичина*: регіон. газета / засн.: Івано-Франківська обл. рада, труд. колектив редакції газети. 1990, жовтень. Івано-Франківськ. Щотиж. 2018. № 33. с. 3.
4. Зузяк Л. Сяйво знань і таланту. *Верховинські вісті*: регіон. газета / засн.: Верховинська районна рада, колектив редакції газети. 1941, травень. Івано-Франківськ. Щотиж. 2018. №20. с. 1-3.
5. Каркадим К. Унікальні документи доби. *Феномен українського художнього деревообробництва*. Івано-Франківськ, 2013. С. 67-73.
6. Концепція Нової української школи URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 09.12.2018).
7. Корпанюк В. Декоративно-прикладне мистецтво у гірській школі. *Вчені-горяни – гірській школі* / за заг. ред. П.

Лосюка. Косів: Писаний Камінь, 2018. С. 315-326.

8. Корпанюк В. Яворівська школа різьби по дереву. *Хрестоматія з гуцульщинознавства* / автор передмови і упорядник П. Лосюк. Косів: Писаний Камінь. Снятин: Прут Принт, 2001. С. 373-381.

9. Корпанюк В., Петрич Н., Рибенчук М. Орієнтовна програма для 2-4 класів початкової школи з гуцульщинознавства. *Вчені-горяни – гірській школі.* / за заг. ред. П. Лосюка. Косів: Писаний Камінь, 2018. С. 137-178.

10. Корпанюк М. Продовжувач славного роду. *Галичина: регіон. газета* / засн.: Івано-Франківська обл. рада, труд. колектив редакції газети. 1990, жовтень. Івано-Франківськ. Щотиж. 2012. №70-71. С. 9.

11. Косівська дитяча школа мистецтв URL: <http://artschool.kosiv.org.ua/> (дата звернення: 08.12.2018).

12. Лазоришин І. Гуцульський фасон. *Галичина: регіон. газета* / засн.: Івано-Франківська обл. рада, труд. колектив редакції газети. 1990, жовтень. Івано-Франківськ. Щотиж. 2017. №73. С. 9.

13. Лосюк П. На вістрі часу: освітньо-краєзнавчі статті. Косів: Писаний Камінь, 2016. 275 с.

14. Лосюк П. Регіональний етнографічний компонент як засіб формування ідентичності українця, громадянина-патріота України (на прикладі вивчення гуцульщинознавства). *Вчені-горяни – гірській школі* / за заг. ред. П. Лосюка. Косів: Писаний Камінь, 2018. С. 132-137.

15. Лосюк П. Ростимо народних умільців. *Феномен українського художнього деревообробництва.* Івано-Франківськ: Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2013. С. 82-96.

16. Молинь В. Яскрава постать у косівській кераміці. *Гуцульський край: регіон. газета* / засн.: Косівська район. рада, районна держ. адміністрація, колектив редакції. 1990, жовтень. Івано-Франківськ. Щотиж. 2018. №22. С. 5.

17. Мончук О. Культурний ренесанс. *Галичина: регіон. газета* / засн.: Івано-Франківська обл. рада, труд. колектив редакції газети. 1990, жовтень. Івано-Франківськ. Щотиж. 2018. №1-2. С. 5.

18. Музей писанкового розпису URL:

<http://hutsul.museum/pysanka/> (дата звернення: 09.12.2018).

19. Пожоджук Д. Писанка – символ України. *Гуцульський календар*. Верховина: Видавництво редакції журналу «Гуцульщина», 2002. С. 52-53.

20. Світ української вишивки. Феномен Георгія Гараса. Львів: МС, 2008. 180 с.

21. Семкіяш М. В плині віків. Івано-Франківськ: ІФО ІППО, 2015. 164 с.

22. Слободян О. Гончарні осередки та майстри Гуцульщини і Покуття ХІХ – ХХ ст. *Історія Гуцульщини* / за ред. М. Домашевського. Львів: Логос, 2001. Т. 6. С. 417-436.

23. Тугай Л. Село майстрів – Космач. *Галичина*: регіон. газета / засн.: Івано-Франківська обл. рада, труд. колектив редакції газети. 1990, жовтень. Івано-Франківськ. Щотиж. 2012. №107. С. 8.

24. Хрестоматія з гуцульщинознавства: для загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв та вищих навчальних закладів / автор передмови і упорядник П. Лосюк. Косів: Писаний Камінь. Снятин: Прут Принт, 2001. 656 с.

25. Янко Т. Гуцульські кахлі. *Історія Гуцульщини* / за ред. М. Домашевського. Львів: Логос, 2001. Т. 6. С. 436-446.

26. Ясінська О. Українська писанка дивує світ. *Писанка: літературно-мистецький альманах* / засн.: Верховинське районне об'єднання ВУТ «Просвіта» ім. Т. Шевченка. 2000, травень. Чернівці, 2017. №1. С. 19-20.

РОЗДІЛ ІІІ

НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА Й ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

УДК 371.3:376.1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Григорій Васянович

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри гуманітарних наук і соціальної роботи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (м. Львів, Україна)
e-mail: wasianowych@ukr.net

Олена Будник

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки початкової освіти,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
e-mail: olena.budnyk@pu.if.ua

Анотація. У статті на основі першоджерел досліджено філософські основи дослідження проблем інклюзії. Акцентовано на трьох основних філософських аспектах розвитку інклюзивної освіти: персоналізму, інтуїтивізму та прагматизму. Такий підхід зумовлений тим, що в сучасних дослідженнях з окресленої проблематики переважно домінують раціоналістичні методологічні підходи, натомість ірраціоналістичні теорії часто залишаються поза увагою вчених. У трактуванні авторів філософія персоналізму відіграє важливе методологічне значення, оскільки допомагає з'ясувати сутність унікальності і неповторності кожної дитини, котра має особливі потреби, визначити реальні шляхи її духовно-морального й психофізичного розвитку. Доведено необхідність застосування інтуїтивного методу дослідження, який дозволяє активно сприяти комунікації суб'єктів взаємодії, розкривати їх духовний потенціал, здійснювати пошук шляхів формування мислення у дітей з особливими потребами, активно застосовуючи

при цьому мову, культуру, мистецтво. Розкрито основні підходи класиків прагматизму щодо розуміння та прийняття дитини з обмеженими можливостями навчання. Наголошено на ідеї прагматизму, згідно з якою реальна свобода педагога та учня уможлиблюється лише у відкритому демократичному суспільстві. Водночас жодна особистість не повинна відчувати себе «зайвою», непотрібною суспільству, інакше це призводить до депресії, душевного розпачу і втрати сенсу життя.

Ключові слова: філософія персоналізму, філософія інтуїтивізму, філософія прагматизму, інклюзивна освіта, дитини з особливими потребами, освітній процес, філософія інклюзії.

Hryhoriy Vasianovich, Olena Budnyk

ACTUAL PROBLEMS OF PHILOSOPHY OF INCLUSIVE EDUCATION THE INCREASING OF PROFESSIONALISM OF EDUCATIONAL ASPECTS AS ONE OF THE FORMS OF FORMING A HUMAN BEING WITH A NEW TYPE OF THOUGHTS

Abstract. In the article on the basis of primary sources the philosophical foundations of the study of the problems of inclusion are investigated. It focuses on three main philosophical aspects of the development of inclusive education: personalism, intuitionism, and pragmatism. Such an approach is due to the fact that in modern studies on the outlined problems mainly dominated by rationalist methodological approaches, while irrational theories often remain beyond the attention of scientists. In the treatment of authors, the philosophy of personalism plays an important methodological value, since it helps to clarify the essence of the uniqueness and uniqueness of each child with special needs, to determine the real ways of its spiritual, moral and psychophysical development. The necessity of using an intuitive method of research, which actively promotes communication of subjects of interaction, reveals their spiritual potential, searches for the formation of thinking in children with special needs, actively using language, culture and art, is proved. The basic approaches of classics of pragmatism concerning the understanding and adoption of a child with

learning disabilities are revealed. The idea of pragmatism is emphasized, according to which real freedom of the teacher and student is possible only in an open democratic society. At the same time, no person should feel unnecessary to society, otherwise it leads to depression, mental frustration and loss of meaning in life.

Key words: philosophy of personalism, philosophy of intuition, philosophy of pragmatism, inclusive education, child with special needs, educational process, philosophy of inclusion.

Постановка проблеми. Інтегрування країн до світового освітнього простору потребує гуманізації міжособистісних взаємин у суспільстві, модернізації системи освіти України задля надання якісних послуг для різних категорій осіб, в тому числі з особливостями психічного чи (та) фізичного розвитку. Сьогодні все очевиднішим стає той факт, що освіта потребує невідкладних і кардинальних змін для забезпечення можливості відповідати викликам, які ставлять перед нею людина і суспільство. Як переконливо доводить Жаклін Рюс: «Криза освіти... перебуває в осерді наших проблем», «сьогодні ми переживаємо кризу освіти, що розглядається як методично організовані дії дорослих осіб, спрямовані на те, щоб удосконалити й розвинути здібності дітей і підлітків» [13, с. 221].

Ця теза значною мірою стосується актуальних проблем впровадження інклюзивної освіти, якої тривалий час в Україні взагалі не існувало як соціально-педагогічного явища. Тому на її шляху з'являється ціла низка питань, які потребують свого розв'язання. Передусім ці питання пов'язані із філософським, методологічним і концептуальним їх осмисленням, професійною підготовкою вчителів до соціально-педагогічної діяльності з дітьми, які мають особливі потреби; створенням культурно-освітнього середовища; забезпечення універсального освітнього дизайну закладів освіти; психолого-педагогічного супроводу батьків та учнів тощо. У цій статті ми торкнемося лише деяких філософських підходів щодо розвитку інклюзивної освіти.

Аналіз останніх публікацій. Сучасні українські і зарубіжні вчені окреслену нами проблему досліджують у таких аспектах: а) теорія про особистість як найвищу цінність (В. Андрущенко,

Г. Банч, А. Валео, С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Ейнскоу, В.Кремень, Ш. Крокер, М. Ярмаченко); б) необхідність аналізу людини (дитини) у контексті цивілізаційних змін і сучасної парадигми освіти (С. Аботт, В. Биков, І. Зязюн, А. Колупаєва, Дж.Корбетт, І. Родименко, О. Романовський, П. Саух); в) розвиток інклюзивної освіти у діалектичному взаємозв'язку із загальною освітою та реальними потребами дітей з особливими потребами (В.Бондар, О. Будник, З. Ленів, Д. Лупарт, В. Синьов, П. Фореман, М. Швед, З. Шевців); г) шляхи розвитку загальної й інклюзивної освіти у контексті її гуманізації, демократизації, а також духовно-морального, культурологічного наповнення їх змісту (Д. Беррет, Д. Браун, Г. Васянович, В. Жуковський, П. Клоу, М. Пітерсон, Г. Філіпчук, Г. Шевченко); д) методи й технології психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога за спеціальностями «Інклюзивна освіта», «Спеціальна освіта» (Д. Бенфіл, І. Бех, В. Бондар, Н. Воронська, Д. Деспелер, Т. Лорман, М. Мадж, Б. Клозен, С. Уолдрон) та ін.

Мета статті – обґрунтувати філософські засади розвитку інклюзії на її сучасному етапі, передусім філософії персоналізму, інтуїтивізму та прагматизму.

Виклад основного матеріалу. Сучасна державна політика в Україні у сфері навчання дітей з особливостями розвитку регламентується Законами «Про освіту» (2017), «Про інклюзивну освіту» (2017). Останнім часом «правове поле» розвитку інклюзивної освіти значно розширилося. Свідченням цьому є розроблення «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки», створення «Національного плану дій щодо реалізації Конвенції ООН про права інвалідів та розвитку системи реабілітації інвалідів на 2012-2020 роки». На даний час обґрунтовано і частково введено в дію Концепцію розвитку інклюзивної освіти (2010 р.), яка знайшла своє відображення в численних нормативних освітніх документах щодо реалізації ідей Нової української школи, що успішно стартувала у вересні 2018 року.

Як справедливо зазначає В. Бондар: «З огляду на поставлені завдання щодо освіти дітей з особливостями розвитку докорінно реформуються концептуальні, структурні, методичні й

організаційні засади, обґрунтовується нова методологія навчання; посилюється інтерес громадськості до освітніх потреб учнів цієї категорії, реалізації їхніх можливостей щодо здобуття і запитів варіативної шкільної освіти» [4, с. 10]. Водночас, на наш погляд, часто-густо у наукових дослідженнях не вистачає обґрунтування філософських, методологічних засад з окресленої проблематики. Отже, з огляду на обсяг статті, а також беручи до уваги те, що певні сучасні наукові концепції нами вже досліджувалися (філософсько-педагогічна антропологія, герменевтика, екзистенціалізм, синергетика та ін.) [6; 7], розглянемо ті, які також здатні продуктивно підвищити рівень наукового аналізу конкретної проблеми, пов'язаної із розвитком актуальних питань інклюзії. Звернемося передусім до філософії персоналізму та інтуїтивізму.

Філософський персоналізм. Основні положення цього напрямку започаткував Б. Боун – американський філософ середини XIX – початку XX ст. Прихильниками вчення на заході стали його учні: З. Брайтмен, Е.Кент, У. Керр, Е. Муньє, Д. Райт, Р. Флелінг, У. Хоккінг, В. Штерн та ін. В Україні і Росії найбільш відомими представниками персоналізму були: М. Бердяєв, М. Лоський, Л. Шестов та ін. В центрі уваги персоналістів постає ідея творчої суб'єктивності людини, яка визначає сутність і якість її реального буття. З цього приводу М. Бердяєв писав: «Творчий акт іманентно притаманний лише постаті, особистості як вільній і самостійній у своїй могутності. Творчістю може бути названо лише те, що породжується самобутньою субстанцією, яка володіє могутністю зростання сили у світі... Творчість не є новим співвідношенням складових світу, творчість є оригінальним актом особистісних субстанцій світу... Лише персоналістичне вчення про світ, для якого будь-яке буття – особистісне і самобутньо-субстанційне, здатне осмислити творчість» [3, с. 360-361]. Отже, творчість у контексті персоналізму розглядається і визначається через призму духовної діяльності особистості. Особливої ваги ця ідея набирає в наш час, з огляду на неймовірну динаміку, технізацію життя.

У цьому контексті важливо наголосити, що кожен освітянин повинен усвідомити: педагогічна діяльність – це метатворча діяльність, оскільки вона спрямована на виховання іншої людини, її духовно-культурний, морально-естетичний розвиток і

саморозвиток. З іншого боку, кожна дитина з особливими потребами розвитку володіє лише їй притаманним творчим потенціалом і головний сенс полягає у тому, щоби виявити його, спрямувати на найбільш активну, позитивну реалізацію, а це уможлиблюється лише завдяки науково розробленій методології і створенні відповідної «Я-концепції». М. Савчин зазначає: дослідження духовних процесів, творчого потенціалу людини має відбуватися на засадах інтердисциплінарності, з урахуванням тих змін, які відбуваються і в соціумі, і в самій людині [14, с. 135].

Надзвичайно актуальною в персоналізмі є ідея унікальності, незалежності і недоторканості особистості. Людина народжена космосом, живе в космосі і заряджається його енергією. На певному етапі вона не осмислює свого буття, отже, є безликою, не здатною до творчості. Самоусвідомлення є першою ознакою того, що особистість виокремлює своє «Я» серед інших, і суто зовнішні детермінанти не здатні вплинути на це «Я», завдяки власному досвіду, вона творить саму себе. Створюється ніби парадоксальна ситуація: особистість на перший погляд, утверджує свою неповторність, окремішність, а насправді, наступає саме той момент, коли вона не «закривається», не «відчужується», а відкривається для інших, і для самої себе. У контексті досліджуваної проблеми цей факт є архіважливим, адже дитина з особливими потребами, як правило, «запізнюється» у своєму розвитку, для цього їй потрібний час і відповідне середовище. Надто важливим у цьому сенсі є те, щоб людина, яка прагне духовного зростання, не «застрягла» у світі матеріальних речей, а це і є утвердження в неповторності, яка передбачає поле активної духовної діяльності. З цього погляду будь-яка реальність є індивідуальною, особистісною.

Безумовно, вартісною у контексті нашого аналізу є положення персоналізму про терпимість до тих, хто мислить, чинить не так, як усі інші. Толерантність і емпатія в самій своїй основі є продуктивною ідеєю, оскільки в ній міститься потужна сила любові до ближнього, людськості, справжнього гуманізму. Діти з особливими потребами чи не найбільше саме цього потребують. Вони не завжди про це можуть відверто сказати, але вони завжди в очікуванні добра, любові, терпеливості з боку своїх наставників,

учителів, рідних, близьких людей, вони прагнуть бути зрозумілими для інших. У цьому розумінні важливим є вияв відчуттів і сприймань, власного вибору і волі особистості. Зазначимо, що свобода волі знаходиться в основі основ персоналізму. Послідовне, вільне волевиявлення особистістю своїх прагнень, потреб, інтересів становить її життєву мету.

Що ж стосується питання перебування особистості в колективі, то воно втрачає будь-який позитивний смисл тоді, коли починає бути стандартизованим, формальним. Такий підхід, на нашу думку, є вартісним вже тому, що діти з особливими потребами передбачають якраз не стандартизацію, не байдуже до них ставлення, а особливе, довірливе, щире, на чому і будуються людські взаємини, взаєморозуміння, реальна допомога. Якби сказати мовою персоналіста – це є «залучене існування», що означає активне спілкування, діалог передусім із найближчим оточенням (мікросередовищем), а також з усім світом (макросередовищем).

Оскільки дитина з особливими потребами часто-густо є обмеженою у своїх можливостях щодо спілкування із макросередовищем, то для неї надзвичайно важливим є мікросередовище у якому вона має почуватися вільно і комфортно. Таку взаємодію персоналісти ще називають «екстеріоризацією», отже, як зовнішню самореалізацію. Але більш вартісним виступає внутрішній духовний світ – «інтеріоризація». Такий поділ, звичайно, є умовним, їх продуктивність виявляється за умов взаємозв'язку, взаємодії. Саме при взаємодії цих складових уможлиблюється рух «трансцендування», як рух до вищих божих цінностей – істини, краси, блага. Таке пробудження людини в людині персоналісти називають «особистісним первинним початком», на якому має ґрунтуватися педагогіка добра і щастя. У цьому сенсі доречним буде нагадати, що практично всі педагогі-гуманісти (Я. Коменський, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, І. Зязюн та ін.) наголошували саме на такому підході.

Зокрема академік І. Зязюн на рівні саморефлексії писав: «Щось у мені було закладене природою, що кликало невгамовністю внутрішньої потреби до рішучої дії зробити для когось добротворне й величне, підняти когось до вершин людськості, які я вперше

відчув від батька при його поверненні з війни, коли з розпростертими руками летів у небесну височінь і повертався у дужі батьківські обійми» [17, с. 278]. Розкритися назустріч потребам дитини – це справжнє духовне, сердечне мистецтво для кожного наставника, учителя, батька і матері, це велике Боже покликання. Воно долає в дитині почуття меншовартості, відчуженості, незатребуваності, а відтак – подолання підозри, різного роду негативів, і навіть – «стирає» почуття ворожості, агресії.

Філософія персоналізму наголошує на необхідності формування цілісної особистості. Сьогодні ця ідея розвивається багатьма філософами, психологами, педагогами поза цією течією (І. Бех, С. Кримський, М. Мамардашвілі, Г. Філіпчук, Н. Чепелева та ін.). Зазвичай висхідним началом у такому підході є ідея творення культурних, морально-естетичних цінностей, які у своїй сукупності спрямовані на те, щоб особистість не була «подрібненою», не набувала «множини сутностей», а була цілісною і самодостатньою. Це безумовно стосується й особистості, яка має особливі потреби розвитку. На це має працювати весь зміст освіти.

Г. Філіпчук зауважує, що такий підхід спонукає «...утверджувати культурологічну спрямованість змісту освіти попри її технократичність, інформаційність, раціональність. Насамперед слід виходити з того, що освіта в будь-які часи, реформаторські епохи залишається складовою і віддзеркаленням самої культури, а загальна, професійна, громадянська культура є найважливішим індикатором оцінок особистості» [18, с. 6].

Виокремлені основні положення філософії персоналізму мають надзвичайно важливе методологічне значення для досліджень, які безпосередньо проводяться в галузі інклюзивної освіти. Адже вони спрямовують дослідника пізнавати не лише біологічні, соціальні, психофізичні, а й духовні чинники розвитку особистості, яка має особливі потреби; спонукають до аналізу творчого потенціалу, творчих можливостей кожної окремої особистості; дозволяють дослідити унікальність і неповторність кожної дитини, яка має особливі освітні потреби; допомагають визначитися із найбільш ефективними формами педагогічного спілкування, у процесі якого реалізується принцип інтеріоризації і

розкривається духовний світ суб'єкта в освітньому процесі; уможлиблюють позитивний вплив на формування цілісної особистості, долаючи внутрішній чи зовнішній опір щодо фізичного та/чи духовного вдосконалення.

Філософія інтуїтивізму. Цей напрям, як і попередній, також був започаткований у середині XIX століття, і в своєму розвитку пройшов декілька етапів: 1) емпіричний, в основу якого покладалася біологічний інстинкт; 2) сенсуалістичний, в його основу покладалася почуттєва форма пізнання – відчуття і сприймання; 3) інтелектуальний – характеризується виявом розумових чинників; 4) критичний, у якому домінують приховані і несвідомі принципи творчості [18, с. 299-300]. Основними представниками філософії інтуїтивізму: А. Бергсон, Й. Гаман, Е. Гартман, Е. Гуссерль, Б. Кроче, М. Лоський, Дж. Мур, Ф. Шеллінг та ін.

Розглянемо деякі аспекти теорії інтуїтивізму, характерні для дослідження актуальних проблем інклюзивної освіти.

Так, Р. Декарт, Б. Спіноза та інші доводили, що інтелектуальна інтуїція є вищим актом розумного пізнання. «Під інтуїцією я розумію не віру в хистке свідчення почуттів і не оманливе судження невпорядкованого уявлення, а розуміння (conceptum) чіткого й уважного розуму, – писав Р. Декарт, – настільки легкого і чіткого, що не залишається жодного сумніву стосовно того, що ми розуміємо, або, що одне й те саме, безсумнівне розуміння чіткого й уважного розуму, яке породжується одним лише світлом розуму і є більш простим, отже, і більш достовірним, ніж сама дедукція...» [8, с. 84]. Своєю чергою Б. Спіноза зазначав, що цей рід пізнання (інтуїція) веде до адекватного пізнання речей [16, с. 439]. Натомість теоретики інтуїтивізму, не заперечуючи у категоричній формі викладених вище думок, послідовно обґрунтовували й обстоювали ідею, згідно з якою лише раціонального (інтелектуального) пізнання – недостатньо.

А. Бергсон, як один із найбільш видатних представників інтуїтивізму, вважав, що інтуїція є незалежною від будь-яких зв'язків з практичними інтересами, вільною від поглядів і методів, що рекомендує практика. Інтуїція – це безпосереднє осягнення сутності речей; вона пізнає життя як життя, а не як його механічний

стиль, що омертвляє і спотворює процес його розвитку. Інтелект й інтуїція, пояснював учений, це не дві послідовні стадії – нижча і вища, а два роди знань, які розвиваються паралельно. Вони взаємно обумовлюють і доповнюють одна одну. Джерелом їх є досвід, і ця генетична й емпірична єдність – інтелекту й інтуїції, єдність їх походження сприяє поглибленому пізнанню дійсності. Отже, за А. Бергсоном, інтуїція «це – інстинкт, який є безкорисливим, як такий, що усвідомлює самого себе, здатним міркувати про свій предмет і розширювати його нескінченно» [1, с. 160].

Інший важливий аспект – лише інтуїція здатна виконати завдання філософії – пізнати усе живе в абсолюті, оскільки вона не зупиняється на відносному знанні. Це відбувається тому, що вона схоплює реальність безпосередньо, без допомоги аналізу, без допомоги символів. «Мені здається, – зазначав А. Бергсон, – що інтуїція відіграє у сфері умоглядності ту ж саму роль, яку відігравав демон Сократа у практичному житті. Інакше кажучи, в такому вигляді вона вперше з'являється, і в такому ж вигляді вона і в подальшому найбільш яскраво виявлятиметься... » [2, с. 4-5]. Безумовно, тут є певне перебільшення, навіть абсолютизація, але водночас є акцентуація на тій важливій ролі, яку відіграє інтуїція у процесі пізнання і реального життя особистості.

Водночас інтуїція – це глибоко індивідуалізоване явище, оскільки у кожного індивіда вона розвинена на різному рівні, і виявляється також по-різному. Інтуїція – це своєрідний тип мислення, це здатність осягнення істини шляхом прямого її сприймання, бездоказового (неусвідомленого) обґрунтування. Водночас, як зазначає А. Бергсон, рівень інтуїції у людини здатний змінюватися, це залежить від її професійного й особистісного розвитку, вольових зусиль тощо. Отож, в інклюзивному процесі є низка питань, які педагог (асистент вчителя) повинен відчувати інтуїтивно, адже практично щодня існують проблемні ситуації, які потребують негайної, спонтанної реакції, блискавичного прийняття рішення. І він до цього повинен бути готовим, що вимагає його постійного самовдосконалення і саморозвитку.

Інтелект прикований до практики, він свідомо «вибирає» те, що йому корисно, потрібно. У такій царині, як інклюзивна освіта, співпраця з дітьми, що мають особливі потреби, – корисливість є

взагалі недопустимою, і дійсно, тут не все може піддаватися «всевладному розуму». Саме тому інтелектуальне пізнання значною мірою є зовнішнім і формальним, отже, й небезпечним, оскільки бажане може видаватися за дійсне. Особливо малоефективним і небезпечним, з погляду теоретиків інтуїтивізму, є метод інтелектуального пізнання там, де йдеться про рух і розвиток дитини, оскільки цей розвиток є динамічним, суперечливим, таким, що потребує вивчення глибинних психофізичних, духовних чинників, специфіки умов і розвитку дітей з особливими потребами. Натомість теоретики інтуїтивізму дають високу оцінку раціоналістичному методу пізнання у питаннях взаємозв'язку мови і мислення.

Теоретики інтуїтивізму критично ставляться до ролі понять і їх визначення у сучасній науці. Ця критика спрямована не лише на те, що ті чи інші поняття часто-густо носять не сутнісний, а описовий та алогічний характер. Їх застереження стосуються того, що поняття перетворюються у щось «застигле», а тому не дозволяють пізнати те чи інше явище в русі, динаміці, заважають побачити тенденції розвитку обраної для аналізу проблеми. Насправді, якщо проаналізувати зміст понять, які пропонують деякі автори стосовно розвитку інклюзивної освіти, то легко пересвідчитися у правдивості поглядів теоретиків інтуїтивізму. Американський учений Тім Лорман мав всі підстави сказати: «Термін «інклюзивна освіта» інтерпретують по-різному, іноді маючи на увазі зовсім протилежне тому, що він має означати» [11, с. 3].

Цікавою в інтуїтивізмі є думка про свідомість людини як «неподільну неперервність», «порив», що володіє творчою потенцією, здатністю до різноманітних, то плинних, то відносно стійких перетворень. За А. Бергсоном, все відбувається так, ніби свідомість випливає із мозку, і ніби то детальна свідомо діяльність формується за детальною мозковою діяльністю. Але насправді ж свідомість не витікає із мозку. Сьогодні це є доконаним фактом, натомість варто наголосити на іншому: свідомість має так би мовити «вектор соціальності», який А. Бергсон чомусь ігнорує. З огляду ж на проблему інклюзії, цей чинник є особливо важливим. Вже давно точиться дискусія стосовно того – де навчати дітей з

особливими потребами: в закладах загальної середньої чи спеціальної освіти. Життя засвідчує незаперечний факт: якщо дійсно дотримуватися гуманістичних засад і піклуватися про розвиток свідомості дітей, які мають особливі потреби, то слід для цього зробити відповідні умови соціалізації [5]. На наше переконання, саме такі умови мають організовуватися у закладах загальної середньої освіти. Причому цей процес повинен доскіпливо вивчатися, аналізуватися з метою удосконалення інклюзивної освіти. Це можливо і потрібно здійснювати на основі не лише матеріального забезпечення, а й на основі «відкритої», справді людської моралі і духовності.

Таким чином, аналіз основних ідей філософії інтуїтивізму уможлиблює визначення їх методологічного значення для наукових досліджень у царині інклюзивної освіти:

- філософія інтуїтивізму доводить необхідність ґрунтовного логічного визначення понять, дефініцій, які б суттєво віддзеркалювали зміст того чи іншого психолого-педагогічного явища, інклюзивного процесу;

- оскільки інтуїція є властивістю людського духа, то філософія інтуїтивізму орієнтує дослідника на застосування у дослідженні, разом із такими філософсько-педагогічними методами, як: аналіз і синтез, індукція і дедукція та ін., також інтуїтивного методу;

- важливе методологічне значення має трактування філософією інтуїтивізму положення щодо людської комунікації й реальної допомоги дітям з особливими потребами в опануванні мовою, знаковими системами тощо; ідея свідомості й самосвідомості особистості у філософії інтуїтивізму лежить в основі досліджень актуальних питань соціалізації дитини з особливостями здоров'я у соціальному середовищі, закладі освіти тощо.

Філософія прагматизму. Принцип активної людської дії по-різному здійснювали всі філософські напрями. Натомість жодний із них не приділив йому стільки уваги, як прагматизм (етимологічно термін «прагматизм» походить від слова «справа», «дія») [12, с. 827].

Філософію дії у 70 – ті роки ХІХ століття започаткував Чарлз

Сандерс Пірс, американський учений, який сформулював наріжну ідею прагматизму, згідно з якою реальність (істина) визначається не рішенням окремої людини чи групи людей, а системою «стримувань і балансів» [19, с. 315]. Філософ сформулював два головні теоретичні положення свого вчення: 1) сумнів – віра; 2) значення [Там само]. Щодо першого положення, то міркування мислителя відбувалися у такій площині: людина, як «зацікавлений суб'єкт», постійно перебуває у стані сумніву, невизначеності, неспокою, тривоги. Психологічно – це є надто неприємним відчуттям, а тому цілком логічно, що особистість прагне вийти із цього стану, прийти до стану спокою, душевної рівноваги.

Цю думку ще раніше чітко сформулював український філософ і педагог – Григорій Сковорода, який наголошував, що душевний спокій, самопізнання – це щастя людини. Говорячи про людей, які мають певні хвороби «В розмові п'яти подорожніх про істинне щастя в житті», мислитель наголошував на тому, що милосердна й дбала матір – природа, всім без винятку, відкрила шлях до щастя [15, с. 123]. Цей стан не приходить сам по собі – для його створення треба налаштувати своє мислення на активну дію. Лише сформована на основі мислення стійка віра переростає у звичку активно діяти для досягнення поставленої мети. Зазначимо, що мислення Ч. Пірс розглядає, з одного боку, як вид пристосувальної діяльності організму, а з іншого – ця пристосувальна функція протиставляється пізнавальній. Це дає підстави стверджувати, що мислення розглядається вченим як активна діяльність, що спрямована не на понятійне віддзеркалення навколишнього світу, а виключно на регулювання відносин між організмом і середовищем, на задоволення його адаптаційних потреб, що значною мірою стосується інклюзії. Адже за таких умов йдеться про адаптацію фізичного середовища до конкретного учня з особливими освітніми потребами, форм і методів викладання (навчання), індивідуального навчального плану, а також адаптацію учнів класу та педагогічного колективу до належного сприймання, визнання, розуміння і ставлення до дітей з інвалідністю.

Діяльність людини, на думку Ч. Пірса, виявляється у спільній комунікації, діалогічній діяльності, без якої вона не може почуватися щасливою, життєрадісною. Власне, практика засвідчує

дієвість цієї тези стосовно дітей, які позбавлені певною мірою можливості радості спілкування, отже, йдеться про культуру інклюзії, про розвиток позитивного ставлення до таких дітей і до інклюзивної освіти взагалі. Т. Лорман зауважує: «На всіх рівнях необхідно спрямовувати зусилля на те, аби довести, що інклюзивна освіта є ефективною стратегією, яка позитивно впливає на всіх дітей... І якщо позитивне ставлення може істотно впливати на забезпечення успіху інклюзивної освіти, негативне ставлення, без всякого сумніву, приречене на невдачу» [11, с. 4-5].

На рівні широкого світогляду вчення Ч. Пірса найбільш ґрунтовно продовжували розробляти В. Джеймс [9] і Дж. Дьюї [20]. Особлива роль В. Джеймса у цьому питанні полягала в тому, що він розкрив можливості принципу сумніву-віри щодо розв'язання психологічних, релігійних і моральних проблем. Завдяки його зусиллям, прагматизм став найбільш відомою американською філософською школою початку двадцятих років ХХ століття. «Прагматичний метод, – зазначав В. Джеймс, – це передусім метод узгодження філософських суперечок, які без нього могли б тягнутися нескінченно... Прагматичний метод... намагається витлумачити кожну думку, вказуючи на її практичні наслідки» [9, с. 26]. Стосовно інклюзії ця думка є корисною, оскільки в основі філософії прагматизму – людина з її переживаннями, проблемами, прагненнями, турботами тощо.

Зауважмо, що філософський і психолого-педагогічний прагматизм не зупинився у своєму розвитку, його послідовники: Фрідріх Шіллер, Джордж Герберт Мід, Ральф Бартон Перрі та ін., доклали чимало зусиль для того, щоб у руслі цього напрямку досліджувати нові важливі проблеми сенсу людського життя, його правового захисту [10].

Не зважаючи на те, що філософські, психолого-педагогічні ідеї прагматизму з питань свідомості, мислення, досвіду особистості і її дії, є дещо абсолютизованими і вимагають критичного аналізу, варто визнати, що вони мають вагоме методологічне значення для дослідження питань, пов'язаних із проблемами інклюзії. Адже філософія прагматизму уможливує:

– сприйняття людини як найвищої цінності, оскільки вона має потенційні можливості вдосконалення світу, опираючись на

власний життєвий вибір, цілепокладання й самоствердження;

– усвідомлення, що всі відомі істини є релевантними, змінними, а тому підлягають переоцінці, переосмисленню; у даному контексті йдеться про вивчення сутності та змісту свідомості, мислення, які допоможуть дитині з особливостями здоров'я здійснювати процес верифікації істини й власного емпіричного досвіду;

– розуміння, що досвід людини за своєю сутністю є суб'єктивним; його цінність – у тому, щоб оптимізувати власне життя та сприяти комфорту оточуючих (для дослідника важливим є аналіз механізму формування досвіду у кожної особистості, яка має особливі потреби);

– переконання, що прагматизм, на думку його творців, є не стільки теорією, скільки емпіричним методом пізнання реальності, тому потребує ретельного вивчення для аналізу реальних умов життєдіяльності дитини з особливими потребами, можливостями її адаптації в освітньому середовищі закладу освіти;

– визнання того, що кожна людина прагне душевної рівноваги; у цьому сенсі важливо дослідити душевно-духовний стан особистості з особливими потребами та спроектувати дієві шляхи формування впевненості й віри у власні сили, смисли буття, протидії конфліктним ситуаціям, страху тощо;

– дотримання позиції теорії прагматизму стосовно успішного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку на засадах толерантності, гуманної педагогічної дії учителя.

Таким чином, приходимо до таких *висновків*.

1. Сучасна інклюзія як складова загальної освіти потребує суттєвого реформування задля реалізації викликів, які ставить перед нею особистість і суспільство.

2. У сучасному освітньому просторі все ще мають місце стереотипні уявлення про навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Це суперечить стратегіям щодо інклюзії та впровадження кращого світового досвіду в закладах освіти різних рівнів. Тому необхідна нова філософія в суспільстві щодо ставлення до людей з інвалідністю.

3. Принцип еволюціонізму і спонтанного зростання є

одним із наріжних каменів класичного прагматизму, який неопрагматисти закладають для дослідження складних лінгвістичних питань, визначення життєвих смислів у дітей, що мають особливі освітні потреби, а також усвідомлення постійного зростання значущості своєї особистості, свого «Я».

4. Серед різноманітних філософських теорій, концепцій важливе місце посідають філософія персоналізму, інтуїтивізму та прагматизму, які мають потужний методологічний потенціал для дослідження актуальних проблем інклюзивної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бергсон А. Творческая эволюция. М. СПб., 1914. 320 с.
2. Бергсон А. Философская интуиция. *Новые идеи в философии*. 1912. № 1. С. 4–5.
3. Бердяев Н. А. Смысл творчества . Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989. С. 254–534.
4. Бондар В. І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. №3. С. 10–14.
5. Будник О. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності: теорія і методика: монографія. Дніпропетровськ: Середняк Т. К., 2014. 484 с.
6. Васянович Г. П. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. Вибрані твори: у 7 т. Т. 7. Збірник наукових праць. Львів: Норма, 2015. С. 164-186.
7. Васянович Г., Логвиненко В. Соціальна робота: методологічні аспекти дослідження. *Соціальна робота: становлення, перспективи, розвиток*: матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф., 24-25 травня 2018 р. [за заг. ред.: Кривачук Л. Ф., Нагірняка М. Я.]. Львів: СПОЛОМ, 2018. 414 с.
8. Декарт Р. Правила для руководства ума. Сочинения в 2-х т.: Пер. с лат. и франц. Т. 1 / Сост., ред. вступ. Ст. В. В. Соколова. М.: Мысль, 1989. С. 77-153.
9. Джемс В. Прагматизм / Джемс В.; Пер. с англ. П. Юшкевича. Прагматизм / Ебер М.; Пер. з фр. З. Введенської. Про прагматизм / Юшкевич П. К.: Україна, 1995. 284 с.

10. Кравченко С. С. Прагматизм у філософії права Сполучених Штатів Америки: монографія. Київ: «ФОР Середняк Т. К.», 2014. 512 с

11. Лорман Т. Сім стовпів інклюзивної освіти: як перейти від запитання «чому?» до запитання «як?». *Дефектологія*. 2010. №3. С. 3-11.

12. Можейко М. А. Прагматизм. История философии: Энциклопедия. Мн.: Интерпрессервис: Книжный Дом, 2002. С. 827-829.

13. Рюс Ж. Поступ сучасних ідей: Панорама новітньої науки. З франц. перекл. В. Шевкун. Київ: Основи, 1998. 669 с.

14. Савчин М. В. Духовний потенціал людини: монографія. Вид. 2-ге, пер., доп. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. 508 с.

15. Сковорода Г. С. Розмова п'яти подорожніх про істинне щастя в житті. Сад пісень: Вибрані твори. [Пер. М.К.Зерова, П.М.Пелеха, В.О.Шевчука]. Веселка, 1983. С. 119-124.

16. Спиноза Б. Этика. Избранные сочинения. В 2-х т. Т.1. М.: Государственное издательство политической литературы, 1957. С. 317-618.

17. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. К.: МАУП, 2000. 312 с.

18. Філіпчук Г. Г. Націєтворчість освіти: монографія. Чернівці: Зелена Буковина, 2014. 400 с.

19. Pierce Ch. S. How to Make Our Ideas Clear. Cambridge Mass.: Harvard UP 1958. 35 p.

20. Dewey J. Experience and Nature. Chicago Open Court Publishing Co, 1925. 476 p.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Олена Будник

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри професійної освіти та інноваційних технологій ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
e-mail: olena.budnyk@pu.if.ua

Анотація. У статті обґрунтовано соціально-педагогічні аспекти впровадження інклюзивної форми навчання в Новій українській школі, представлено орієнтовний зміст соціально-педагогічної діяльності в окресленому контексті. Наголошено на важливості надання якісних послуг дітям з особливостями психофізичного розвитку у закладах позашкільної освіти, налагодження співпраці школи та родини в інклюзивному процесі. Автором представлено особливості організації інклюзивного освітнього середовища відповідно до принципів універсального дизайну.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, соціально-педагогічна співпраця, освітнє інклюзивне середовище, універсальний дизайн, позашкільна освіта.

Olena Budnyk

SOCIAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION AT THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Abstract. Socio-pedagogical aspects of the introduction of the inclusive form of education at the New Ukrainian School are substantiated in the article, the indicative content of socio-pedagogical activity is presented in the outlined context. The importance of providing quality services for children with special psychophysical

needs at extracurricular education institutions is emphasized, the establishment of cooperation between school and family in the inclusive process. The author presents the features of the organization of the inclusive educational environment in accordance with the principles of universal design.

Keywords: inclusive education, children with special educational needs, socio-pedagogical cooperation, educational inclusive environment, universal design, extracurricular education.

*«Премилосердна природа всім без винятку душам
відкрила шлях до щастя...» (Г. Сковорода)*

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування освіти України, її інтегрування до Європейського освітнього простору актуалізується проблема гуманізації всіх сфер суспільного життя, визнання людини як найвищої цінності суспільства у реалізації її прав і свобод, у т. ч. на якісну освіту. Упродовж останнього десятиліття предметом активного обговорення в нашій країні є проблема інклюзивної освіти, сутність якої – у спільному перебуванні і навчанні осіб, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, з їхніми ровесниками за місцем проживання. Інклюзивну освіту можна розглядати як своєрідний процес розвитку загальної середньої освіти, який дає змогу зробити її доступною для всіх, у т. ч. для осіб з особливостями психофізичного розвитку [2]. Сучасна інклюзивна форма навчання розвиває нову методологію, спрямовану на навчання дітей з різними освітніми потребами і можливостями.

Сьогодні поширеними є терміни «інтеграція» та «інклюзія», однак вони не є тотожними. «Інтеграція – це об'єднання в єдине ціле, тобто включення, що передбачає адаптацію особистості дитини до вимог системи, тоді як інклюзія полягає в адаптації самої системи до потреб дитини з обмеженими можливостями здоров'я, її включення в активне життя сучасного суспільства та створення умов для її подальшої самореалізації і саморозвитку» [9].

Актуальність дослідження. В Україні в силу різних причин (соціально-економічних, екологічних, політичних та ін.) з кожним роком зростає кількість дітей з особливими освітніми потребами. У 2016 році, приміром, налічувалося всього 700 тисяч дітей із

порушенням психофізичного розвитку. І тільки 10% із них навчаються в інклюзивних школах, а решта – не мали фізичних можливостей потрапити у такі класи [8]. Водночас маємо проблему неприйняття суспільством усіх людей як «рівних», існують певні стереотипи через відмінності (гендерні, особливості здоров'я, національні характеристики тощо). Така тенденція характерна для більшості країн пострадянського простору. Наприклад, за даними Н. Артющенко, на теренах колишнього Радянського Союзу близько 60 % педагогів та 67 % батьків не готові до інтеграції дітей з інвалідністю до навчання в загальноосвітній школі. У результаті через це понад 90 % дітей з обмеженими можливостями здоров'я відчують моральний дискомфорт, негативне ставлення учнів з типовим рівнем розвитку, хоча 93 % таких учнів позитивно або з повагою ставляться до спільного навчання в одному колективі дітей з особливостями психофізичного розвитку [1, с. 80].

Так, в Україні зроблено певні кроки вперед щодо надання освітніх послуг особам з інвалідністю, але в цілому рівень впровадження інклюзії ще доволі низький. Наприклад, «в 2015/2016 навчальному році в інклюзивних класах навчалися лише 2720 дітей з особливими освітніми потребами – а це лише 5,8% від загальної кількості. Більшість таких дітей (32,6 тисяч осіб) поки продовжує навчатися у спеціальних школах-інтернатах. Загалом же понад 50 тисяч дітей з особливими освітніми потребами ще перебувають поза якісною освітою та соціалізацією» [7].

Низка труднощів виникає в освітній практиці, коли відбувається перехід від медичного до соціального напрямку роботи з дітьми з обмеженими можливостями. Тому в цій статті розглянемо деякі соціально-педагогічні аспекти щодо впровадження інклюзивної форми навчання в освітніх закладах України.

Аналіз останніх публікацій. Науково-теоретичні та методичні аспекти впровадження інклюзивної освіти в навчальних закладах різних рівнів відображені у дослідженнях таких вітчизняних учених: В. Бондар, І. Калініченко, А. Колупаєва, З. Ленів, В. Синьов, О. Таранченко, А. Шевцов, М. Швед та інших. Соціально-педагогічний контекст щодо організації освітнього процесу з дітьми з особливостями психофізичного розвитку

частково висвітлені у публікаціях О. Безпалько, Р. Вайноли, А. Капської, Н. Сейко та ін. Питання організації та розвитку інклюзивного (інтегрованого) навчання в різних країнах вивчають: Н. Андрійчук, V. Blândul, A. Bradea, S. Main, D. J. Chambers, P. Sarah, M. Friend, L. Cook, D.A. Hurley-Chamberlain, C. Shamberger, N. Hui, E. Vickery, J. Njelesani, D. Cameron та ін.

Мета дослідження – обґрунтувати соціально-педагогічні аспекти на етапі впровадження інклюзивної форми навчання в Новій українській школі.

Виклад основного матеріалу. Упровадження концептуальних засад Нової української школи істотно посилили питання щодо формування нової філософії інклюзивної освіти. Право на освіту осіб із порушенням психофізичного розвитку в нашій державі регламентується законами та нормативно-правовими актами, як: закон України «Про освіту» (2017), «Концепція розвитку інклюзивної освіти» (2010), «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи» (2017), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» та ін. Ці та інші документи спрямовані на створення правових, соціально-економічних, психолого-педагогічних і матеріально-технічних умов для інтегрування у суспільство дорослих, передусім, дітей з особливими потребами.

На 2017 рік український уряд вперше виділив субвенцію на інклюзивну освіту у розмірі 209,4 мільйонів гривень, а в Держбюджеті на 2018-й закладено вже понад 500 мільйонів гривень такої субвенції. При цьому Кабмін змінив первісний розподіл цих коштів на проведення занять і придбання корекційних засобів (з 80% та 20% відповідно на 65/35) та схвалив їхню закупівлю для спільного користування, якщо у навчальному закладі є одночасно кілька дітей з однаковими порушеннями у розвитку [7].

У 2017 році було прийняте «Положення про інклюзивно-ресурсний центр» [15], що має метою надання якісного психолого-медико-педагогічного супроводу дітям з обмеженими можливостями. Основними завданнями такого центру є: 1) проведення комплексної оцінки щодо визначення особливих освітніх потреб дитини, у тому числі коефіцієнта її інтелекту, розроблення рекомендацій щодо програми навчання, особливостей

організації психолого-педагогічної допомоги відповідно до потенційних можливостей психофізичного розвитку; 2) надання консультацій і взаємодія з педагогічними працівниками освітніх закладів з питань організації інклюзивного навчання; 3) консультування батьків або законних представників таких дітей стосовно мережі освітніх закладів для отримання якісних освітніх послуг; 4) провадження інформаційно-просвітницької діяльності відповідного спрямування; 6) взаємодія з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, навчальними закладами, закладами охорони здоров'я, закладами соціального захисту, службами у справах дітей, громадськими об'єднаннями щодо виявлення та надання своєчасної допомоги дітям з особливими освітніми потребами та ін. [15].

Орієнтовний зміст соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти в Новій українській школі:

1. Виявлення дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку.

2. Адаптація шкільного середовища для забезпечення однакового доступу до освіти, у т. ч. дітей з особливими освітніми потребами. Попередження шкільної дезадаптації (корекція соціальної мотивації учіння, емоційного сприйняття учнів і класу, індивідуальних можливостей, виявлення конфліктних ситуацій у мікросоціумі тощо).

3. Вивчення змісту та особливостей роботи вчителя в інклюзивних класах (ознайомлення з нормативно-правовою базою, дидактично-розвивальним і матеріально-технічним забезпеченням школи тощо).

4. Психологічний та соціально-педагогічний супровід (супроводження) учнів з особливими освітніми потребами та їхніх батьків.

5. Оволодіння соціально-педагогічними методиками задля ефективного соціокультурного виховання й розвитку дітей з урахуванням їхньої індивідуальності в інклюзивних класах.

6. Розроблення стратегій соціально-педагогічної діяльності з використанням можливих ресурсів і партнерських зв'язків громади.

7. Превентивна робота вчителя з подолання упереджень й

дискримінації учнів з особливими освітніми потребами, формування толерантного, суспільно позитивного ставлення до них з боку ровесників і педагогічних працівників школи, надання спеціальних послуг відповідно до освітніх потреб дітей. Залучення учнів з особливими освітніми потребами та їхніх батьків (опікунів) до активної суспільно значущої діяльності в мікросередовищі школи.

8. Створення умов для саморозвитку, самореалізації девіантних дітей у середовищі ровесників, запобігання негативного впливу масової культури, стереотипів асоціальної поведінки, міжособистісних конфліктів в умовах навчально-виховного процесу; сприяння реалізації соціальних потреб в умовах соціальної дезорганізації; допомога в подоланні соціальної інфантильності шляхом формування навичок суспільно позитивної діяльності, становлення громадянської позиції школяра.

9. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих учнів з особливими освітніми потребами; розкриття їхніх здібностей, нахилів, талантів; розвиток пізнавальних інтересів і можливостей (академічних, психомоторних, інтелектуальних, мистецьких, творчих, лідерських), виявлення явної та прихованої обдарованості; здійснення індивідуального підходу в освітньому процесі, вибір ефективних розвивальних технологій у роботі з одарованими й талановитими учнями з особливостями психофізичного розвитку.

10. Розроблення та впровадження спеціальних соціально-культурних анімаційних програм організації дозвілля учнів з особливими потребами у мікросоціумі. Створення освітньо-культурного середовища у школі, організація соціально-педагогічної співпраці з працівниками позашкільних закладів і центрів дозвілля, волонтерськими організаціями.

11. Психолого-педагогічна діагностика батьків на предмет виявлення типових труднощів у вихованні дітей з особливостями психофізичного розвитку. Попередження неконструктивного педагогічного впливу та різних форм насильства на дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Підвищення рівня педагогічної культури сім'ї, соціально-педагогічне консультування батьків (опікунів), допомога сім'ям "групи ризику".

Формування інклюзивного освітнього середовища. В

інклюзивному процесі, як зазначають зарубіжні вчені (S. Main, D. J. Chambers, P. Sarah), важливе значення мають традиційні погляди та переконання щодо навчання осіб з інвалідністю, їх сприймання в суспільстві. Це стосується також і учителів, адже їхні переконання значною мірою впливають на готовність до роботи в інклюзивному середовищі [19]. «Реалізація технологій освітнього інтегрування дасть можливість узгодити суперечності між рівними правами осіб із порушеннями психофізичного розвитку у виборі життєвого шляху, форми освіти, освітніх послуг і фактичною нерівністю можливостей різних соціальних груп населення» [10, с. 11].

Румунські вчені (V. C. Blândul, A. Bradea) зауважують, що суспільство все ще схильне до сегрегаційного підходу до здобуття освіти дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. В Румунії, як і в Україні, також гостро стоїть проблема підготовки педагогів спеціальної освіти / інклюзивної освіти, тобто йдеться про формування в них професійних психолого-педагогічних і методичних компетенцій, які дозволяють ефективно реалізувати індивідуальний підхід у роботі з учнями з особливими потребами [17, р. 337]. У багатьох країнах, передусім східної Європи, є низка труднощів на шляху реалізації цих завдань через неспроможність сучасної школи своєчасно й адекватно реагувати на швидкоплинні зміни – упроваджувати новий зміст освіти, інноваційні технології, нові стратегії педагогічної взаємодії на засадах гуманізації та особистісно орієнтованого навчання [3].

Важливим аспектом у контексті формування інклюзивного освітнього середовища – це врахування гендерних стереотипів у ставленні до осіб з інвалідністю, які, на жаль, іноді є домінантними. Так, сьогодні все ще багато дітей з обмеженими можливостями в країнах з низьким і середнім рівнем доходів залишаються позбавленими освітніх можливостей. Як зауважують зарубіжні вчені (N. Nui., E. Vickery, J. Njelesani & D. Cameron), гендер та інвалідність є основними чинниками, що впливають на інклюзивну освіту. Приміром, у Західній і Східній Африці (Гвінея, Сьєрра-Леоне, Нігерія, Замбія та ін.) гендерні уявлення часто не дають дитині здобути освіту через її порушення у психічному, інтелектуальному чи фізичному розвитку. За результатами

досліджень, з хлопчиками і дівчатками, які мають інвалідність, частіше, ніж з іншими (у т.ч. в Україні), траплялися випадки соціальної ізоляції в освітньому середовищі. Серед учнів з обмеженими можливостями дівчатка зазнають більше душевних травм через соціальні упередження щодо їх освітнього потенціалу, а також частіше піддаються сексуальному насильству [20].

Під час війських дій в Україні, починаючи з 2014 року, також права осіб з інвалідністю були найменш захищеними. Адже вони опинилися в найбільш скрутному становищі: вивезення дітей з обмеженими можливостями із зони бойових дій у зв'язку із необхідністю залучення значних людських і матеріальних ресурсів було залишено на останок, тому серед цієї категорії багато загиблих і поранених. У серпні цього ж року, озброєні бойовики увірвалися до Луганської обласної лікарні, під загрозою фізичної розправи захопили 9 дітей з інвалідністю, які були вихованцями Луганського будинку дитини, і вивезли їх до Росії (завдяки зусиллям дипломатичних установ дітей вдалося повернути). Однак це значне, передусім, моральне насилля у ставленні до цих осіб.

Отож для ефективного впровадження інклюзивної освіти надзвичайно важливим є адаптація всієї суспільної інфраструктури, зокрема створення безпечного шкільного середовища для всіх учнів, а також подолання різного роду суспільних стереотипів щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами.

В освітньому закладі з інклюзивним навчанням особливо гостро стоїть проблема здоров'язбереження дітей, що синтезує низку завдань, передусім збереження і зміцнення фізичного, психічного, соціального й духовного здоров'я учнів з особливими потребами. Засобом його реалізації слугує належне інклюзивне освітнє середовище, яке визначаємо у двох аспектах, – морально-психологічний і фізичний.

Розглянемо особливості організації фізичного середовища в інклюзивному процесі Нової української школи та його відповідності принципам універсального дизайну [14]:

1) рівноправне використання – архітектурно доступне та безпечне шкільне середовище; навчальні матеріали підготовлені таким чином, що можуть бути використані учнями з різними функціональними порушеннями; веб-сайт школи розроблений так,

що інформація на ньому доступна учням і дорослим з порушеннями зору та слуху;

2) гнучкість користування – навчальний процес відповідає широкому спектру індивідуальних можливостей учнів; забезпечує гнучкі методи навчання, викладання, представлення навчального матеріалу; навчальні плани і освітні програми відповідають особливостям розвитку дітей;

3) просте і зручне використання – навчальні матеріали є простими для використання незалежно від навичок і досвіду учнів; лабораторне обладнання з чіткими та інтуїтивно зрозумілими кнопками управління;

4) прийняття інформації – з урахуванням різних сенсорних можливостей: використання кольору, світла, звуків, текстури; легкий доступ до інформаційно-комунікаційних технологій;

5) припустимість помилок – здобувачі освіти мають вдосталь часу, щоб надати відповідь на запитання; використання навчального програмного забезпечення, яке має вказівки / застереження при неправильному виборі учнем;

6) низький рівень фізичних зусиль – двері, які легко відчиняти учням з різними функціональними порушеннями; застосування ергономічних вимог / деталей (наприклад, дверні ручки, меблі);

7) наявність необхідного розміру і простору – школярі з різними функціональними порушеннями мають можливість вільного доступу до усіх елементів навчального середовища та вільного переміщення; вхід до шкільної будівлі має бути також один для всіх.

Ці завдання декларовані законом України «Про освіту» (2017), відповідно до якого: «Будівлі, споруди і приміщення закладів освіти повинні відповідати вимогам доступності згідно з державними будівельними нормами і стандартами. Проектування, будівництво та реконструкція будівель, споруд, приміщень закладів освіти здійснюються з урахуванням принципів універсального дизайну та/або розумного пристосування» (Ст. 20).

Науковці та працівники закладів освіти проектування інклюзивного освітнього середовища, вбачають, передусім, у створенні морально-психологічного комфорту у класі, дотриманні

основних засад педагогіки партнерства. Інклюзивне освітнє середовище, за Л. Кальченко, – це, перш за все, «демократичне середовище, в якому прищеплюють повагу до всіх людей, незважаючи на фізичні вади у деяких з них, до стилю їх життя. На першому місці воно покликане забезпечити становлення особистості дитини, цілісний розвиток її потенціалу, формування вміння і бажання вчитися (рівень шкільної освіти). На другому – закладається міцний фундамент не лише загальноосвітньої та трудової підготовки, необхідної випускнику для повноцінного включення в життя суспільства, а й вільного вибору професійної та особистісної, життєвої самореалізації особистості (перехід від рівня шкільної освіти на рівень вищої освіти)» [9].

Отже, у створенні інклюзивного освітнього середовища в Україні керівник закладу освіти стикається з низкою труднощів, передусім через відсутність належного фінансування складно створити відповідний освітній дизайн Нової української школи, адаптувати фізичне середовище до потреб конкретної дитини з особливостями психофізичного розвитку (наприклад, із порушеннями опорно-рухового апарату чи зору). Водночас необхідні значні зусилля, щоб впровадити провідні засади нової філософії інклюзивної освіти, подолати упереджене ставлення до людей з інвалідністю.

Упровадження інклюзивної форми навчання у системі позашкільної освіти. У сучасному освітньому просторі актуалізується також проблема організації дозвілля дітей з обмеженими можливостями здоров'я, розвитку їх творчих здібностей і талантів у позаурочний час. Не випадково Міністерство освіти і науки України запропонувало для громадського обговорення проект «Порядку організації інклюзивного навчання і системі позашкільної освіти», який спрямований на надання якісних послуг для дітей з інвалідністю у закладах позашкільної освіти. Зокрема, йдеться про «обов'язкове створення інклюзивних та/або спеціальних груп або інших організаційних форм навчання в системі позашкільної освіти у разі звернення батьків (законних представників) дитини з особливими освітніми потребами»; «адаптацію освітнього процесу відповідно до потреб і можливостей дітей з особливими освітніми потребами»;

«залучення при необхідності відповідно до висновку Інклюзивного ресурсного центру до освітнього процесу асистента вчителя для оптимізації освітнього процесу та досягнення його результативності» [11].

У позашкільній роботі особливу значущість для учня з обмеженими можливостями здоров'я має створення ситуації успіху у грі, праці, навчанні. Школярі з особливими освітніми потребами на перших етапах навчання повинні одержувати посильні завдання відповідно до їхніх можливостей, отримувати допомогу у спільній (груповій) діяльності на засадах співтворчості, співпраці тощо. Ситуацію успіху у діяльності забезпечують не лише різноманітні форми діяльності, а й залучення до процесу навчання рухів, смакових, слухових, тактильних відчуттів, тобто забезпечення полісенсорної основи під час формування відповідних компетентностей. Власне конкретні рекомендації щодо навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, особливо на перших етапах, батьки отримують у фахівців. Наприклад, на заняттях з розвитку мовлення дітям з інтелектуальними порушеннями пропонують виготовити букви, які вони вивчали, з кольорового паперу, тіста інших матеріалів; озвучити слова з певними звуками: проспівати, прошепотіти, прокричати; викласти її з паличок, кольорових стрічок тощо.

Власне, позашкільна освіта спрямована передусім на розвиток творчих здібностей та обдарувань кожного вихованця. Тому важливим є особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу – це такий процес взаємодії дитини з особливими освітніми потребами і педагога (асистента вчителя за умови його наявності), що передбачає реалізацію індивідуального творчого потенціалу учня з урахуванням природних нахилів, здібностей, індивідуальних можливостей, підбір ефективних шляхів його самореалізації у процесі формування та розвитку соціально компетентної особистості [11].

Посилена увага до окресленої проблеми в Україні засвідчує також створення Директорату інклюзивної та позашкільної освіти, який «організовує науково-методичне та нормативно-правове забезпечення діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, забезпечує поширення новітніх методик проведення комплексної оцінки дітей

та програм психолого-педагогічної допомоги, а також позашкільних навчальних закладів та всіх напрямів виховної роботи; взаємодіє з питань діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, позашкільних навчальних закладів та виховання з органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, закладами та установами системи освіти, громадськими об'єднаннями» та ін. [16].

У позашкільній освіті важливим є також вирішення завдань співпраці з батьками дітей з особливими освітніми потребами: психологічна підтримка батьків учнів з особливими освітніми потребами під час переходу до інклюзивного навчання; інформування батьків учнів з особливими освітніми потребами щодо правового захисту своїх дітей, зокрема реалізації права на рівний доступ до якісної освіти, можливостей розвитку творчих здібностей і талантів; психолого-педагогічна підготовча робота з батьками здорових дітей щодо адекватної взаємодії з учнями з особливостями психофізичного розвитку, уникнення негативного упередженого ставлення до них; спільні заняття батьків усіх категорій вихованців в інклюзивній групі.

Висновки. Ефективність навчально-виховної, корекційно-розвиткової і лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному класі значною мірою залежить від скоординованості дій педагога і команди різнопрофільних фахівців (соціального працівника, медичного працівника, психолога, логопеда та ін.) Всі вони спільно оцінюють реальний стан розвитку кожної дитини з урахуванням нозології, розробляють перспективні й короткочасні індивідуальні плани роботи в інклюзивній школі, планують додаткові послуги, аналізують результати спільної діяльності, оцінюють їх та ін. Водночас основна відповідальність в умовах інклюзивної освіти належить саме вчителю, його можливостям щодо налагодження ефективної співпраці з батьками дітей з особливостями психофізичного розвитку, громадськістю, соціальними службами, медіа.

Перспективу подальших наукових досліджень убачаємо в розробленні організаційно-технологічного супроводу інклюзивного процесу з урахуванням специфіки закладу освіти та нозології учнів з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артющенко Н. П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: дисс... канд пед наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Томск, 2010. 164 с.
2. Будник О. Б. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г.М., 2015. 252 с.
3. Будник О. Б. Інклюзивне навчання: соціально-педагогічний контекст проблеми. *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. 71-80.
4. В Україні низький рівень толерантності щодо дітей-інвалідів – ЮНІСЕФ: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/1917623-v-ukrajini-nizkiy-riven-tolerantnosti-schodo-ditey-invalidiv-yunisef.html>
5. В Україні щороку зростає кількість дітей з інвалідністю: <https://www.unian.ua/society/1017747-v-ukrajini-schoroku-zrostaе-kilkist-ditey-z-invalidnistyu.html>
6. Гриневич Л. Рівність полягає в тому, щоб до кожного ставилися особливо – до наших дітей з особливими освітніми потребами. *Рідна школа*. – 2014. – № 7. – С. 6-7.
7. Інклюзивне навчання: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>
8. Інклюзивна освіта в Україні: як будуть вчитися особливі діти: <https://znaj.ua/society/inklyuzivna-osvita-v-ukrajini-yak-budut-vchytysya-osoblyvi-dity>
9. Кальченко Л. В. Формування інклюзивної компетентності викладачів як чинник розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації*: тези доповідей ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції. Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету „Україна”, 2016. С. 89-97.
10. Колупаєва А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація

освітньої галузі. Особлива дитина: навчання і виховання, 2014. № 3. С. 7-12.

11. МОН пропонує до громадського обговорення проект Порядку організації інклюзивного навчання в системі позашкільної освіти. Сайт Міністерства освіти і науки України: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-poryadku-organizaciyi-inklyuzivnogo-navchannya-v-sistemi-pozashkilnoyi-osviti>

12. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf

13. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>

14. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

15. Положення про інклюзивно-ресурсний центр. Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/250156884>

16. Положення про директорат інклюзивної та позашкільної освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/pro-ministerstvo/direktorati/direktorat-inklyuzivnoyi-ta-pozashkilnoyi-osviti>

17. Blândul V. C., Bradea A. Developing psychopedagogical and methodical competences in special / inclusive education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 2017. Vol. 75. No. 4. P. 335-344.

18. Lyons W. E., Thompson S. A. & Timmons V. 'We are inclusive. We are a team. Let's just do it': commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 2016. Vol. 20. Ussue 8. P. 889-907 (doi.org/10.1080/13603116.2015.1122841).

19. Main S., Chambers D. J. & Sarah P. Supporting the transition to inclusive education: teachers' attitudes to inclusion in the Seychelles. *International Journal of Inclusive Education*, 2016. Vol. 20. Ussue 12. P. 1270-1285 (doi.org/10.1080/13603116.2016.1168873).

20. Hui N., Vickery E., Njelesani J. & Cameron D. Gendered

experiences of inclusive education for children with disabilities in West and East Africa. *International Journal of Inclusive Education*: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2017.1370740>

21. William C. Hunter, Susan Elizabeth Elswick, Laura Baylot Casey. Efficient Wraparound Service Model for Students with Emotional and Behavioral Disorders: A Collaborative Model for School Social Workers and Teachers. *Children & Schools*, 2018. Vol. 40, Issue 1. P. 59-61, <https://doi.org/10.1093/cs/cdx030>.

**LEGYEN A ZENE MINDENKIÉ!
HALLÁSSÉRÜLT GYERMEKEK KÉSZSÉGFEJLESZTÉSE**

Dr. Demény Piroska

*egyetemi docens Babes-Bolyai Tudományegyetem, Pedagógia és
Alkalmazott Didaktika Intézet-Kolozsvár (Cluj-Napoca, România)*

**ХАЙ БУДЕ МУЗИКА ДЛЯ ВСІХ!
МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ**

Демень Пірошка,

доктор наук, професор,

*Університет «Баеш-Бояї», Інститут педагогіки та прикладної
дидактики (м. Клуж-Напока, Румунія)*

Анотація. У публікації ми прагнемо показати можливості вдосконалення розуміння мови та вимови звуків у дітей з помірними та сильними вадами слуху за допомогою музичної програми „Хай буде музика для всіх!“. Довести, наскільки діти з вадами слуху люблять музику, наскільки вони здатні сприймати музику та схильні до музичної діяльності.

У публікації описані основні етапи дослідження та їх результати.

Ключові слова: діти з особливими потребами (вадами слуху), діти дошкільного віку, заклад дошкільної освіти, розвиток мови, музичне виховання.

Demen' Piroshka

**HAVE A MUSIC FOR EVERYONE!
MUSICAL EDUCATION OF CHILDREN
WITH HEARING LOSS**

Abstract. In this publication, we aim to show you the ability to improve the understanding of the language and pronunciation of sounds in children with moderate and severe hearing impairments through the

music program "Let it be music for everyone!". To prove how much children with hearing loss enjoy music, how musical they are and how they are capable of musical activity. The publication describes the main stages of the research and their results.

Key words: children with special needs (hearing loss), children of preschool age, preschool educational establishment, language development, musical education

Bevezető gondolatok. Kutatásunk témája középsúlyos és súlyos hallássérült óvodás gyerekek beszédmegértésének és a beszédhangok kiejtésének hatékony növelése egy zenei program alkalmazásával. Azért fontos és aktuális téma, mivel a korai fejlesztés a hallássérült gyerekek életében meghatározó, alapvető fontosságú későbbi fejlődésükre nézve. A tapasztalat és a zene útján való tanulás ebben a korai időszakban fontos, hiszen befolyásolja az egész életüket, a társadalomba való beilleszkedésüket, de főként a tovább tanulásban nyújt majd segítséget.

A kutatást, melyet bemutatunk arról fog szólni, hogy a hallássérültek mennyire kedvelik a zenét, mennyire muzikálisak és mennyire vonhatóak be zenei tevékenységekbe (vagyis milyen mértékben használhatunk zenét a fejlesztésükhöz). A kutatásban 5 hallássérült és 4 normális gyereket mértek fel, akik 3-4 évesek. A hallássérültek között 3 súlyos volt (90dB, cochleáris implantáció), 1 közepesen súlyos (35-60dB, külső hallókészülék), és egy gyerek, aki a jobb fülére hallott, és a balra nem. A gyermekek mind észak-amerikai előkészítő programokban voltak (óvoda), és különböző háttérrel rendelkeztek. Továbbá, az is különbözik, hogy melyiknek mióta volt cochleáris implantációja (2 hónap-36 hónap).

A mérések esettanulmányok voltak. A pedagógusok különböző zenével kapcsolatos aktivitásba akartak bevinni a gyerekeket, ezt videóra vették, majd kiértékelték. A következő kritériumokat használták: kihívás keresése, kezdeményezés, önkorrigáció hiba esetén, túlzott gesztusok (magas koncentráció), kihívást figyelő képességek, előrelátás, kibővítés (megváltoztatja, nehezebbé teszi a feladatot), folytatás (akkor is folytatja, ha a többiek abbahagyták), szociális kontextus, a felnőttek és társak észlelése.

Minden aktivitáshoz minden kritériumra egy jegyet adtak 0-3 skálán.

Aktivitások:

Éneklés (egy ismert dal a tanárral együtt, közösen)

Mozgás (ritmusos mozgás a tanár dobolására)

Mozgás (színes sálakat mozgatni a tanár énekére)

Mozgás (a gyerekek babákkal táncoltak különböző zenékre)

Hangszeren játszás (gyerekek dobolták a ritmust a tanár éneke alatt)

Hangszeren játszás (minden gyerek a dobon improvizált, és a többiek ritmusosan mozogtak rá).

Úgy az egészséges gyerekek, mint a hallássérültek részt vettek a tevékenységekben, sőt élvezték azokat. A hallássérültek esetében megfigyelhető a túlzott gesztusoknál elért magas pontszám, és a folytatás kategóriában is. Ez annak is köszönhető, hogy ők nem unták meg annyira hamar az aktivitásokat, mint az egészséges gyerekek. A hallássérültek a kreativitásukat is kifejezték, főleg a kibővítésen keresztül, amikor új táncmozdulatokat is kitaláltak. Néhányan gyengén teljesítettek ebben a kategóriában, de csak azért, mert még kicsik voltak, és inkább a tanár utasításait követték.

A hallássérült gyerekek is zenei képességekről és tudásról tettek tanúbizonyságot. Képesek voltak megkülönböztetni a ritmusokat, felismerni a magas és mély hangok közti különbséget. A dobon improvizálás alatt az ütemet, gyorsaságot és ritmusképletet is váltogatták. A zenét a másokkal való kommunikációban is használták (néha énekelve válaszoltak vissza a tanároknak az aktivitások alatt). A gyerekek háttéré is befolyásolta az eredményeket és persze az is, hogy kinek milyen régóta van cochleáris implantációja. A háttér főleg a kiértékelés folyamatát befolyásolta, a kiértékelők a felvett videók alapján, a gyerekek reakcióira alapozva pontoztak.

Nyilvánvalóvá vált, hogy a hallássérült gyerekek is élvezik a zenét, és teljes mértékben bekapcsolódnak a zenével kapcsolatos tevékenységekbe. Természetesen teljesen másként érzékelik a zenét, mint az egészségesek, de ez nem gátolja őket. A pedagógus nagyobb hangsúlyt kell fektessenek a zene általi fejlesztésre, még az ő esetükben is. (Chen-Hafteck, Schraer-Joiner, 2010).

A zene által nyújtott szókincsfejlesztés

Kassai Ilona (1984), az MTA Nyelvtudományi Intézetének munkatársa bölcsődés gyerekek körében vizsgálta az ének hatását a

kisgyermek beszédfejlődésére. Megállapította, hogy a gyakori éneklés eredményeként a gyermekek beszédébe beépülnek a gyermekdalok szövegei, s ezeket gyakran alkalmazzák játékhelyzetekben, közléseikben, sőt bővítik is a dalszövegek által nyújtott szókinccset. Megfigyelte azt is, hogy van, amikor a gyerekek megzenésítik a beszédüket, vagyis a szavakat egy ismert dal dallamával recitálják. Végző következtetésként megállapította, hogy „a változatos helyzetekben folyó gyakori éneklés a zenei készségekre gyakorolt hatásán túl kommunikációs biztonságot fejleszt a gyermekekben, ami főként abban nyilvánul meg, hogy közléseik korábban szocializálódnak, és aktívabb szókinccsükkel több beszédaktust kezdeményeznek.” (Kassai, 1984, 297) A beszéd és a zene formanyelvének több közös vonása is van, melyek közül megemlíthetők:

- mindkettő (a beszéd és a zene is) közöl valamit az emberről, a világról,

- ritmikus zenei hatású,
- jellemző rájuk a hangsúly, a hanglejtés-dallam,
- a hangerő és hangerőváltások,
- a tempó és a tempóváltozások,
- a hangmagasság és a hangmagasság változások,
- szöveghez kapcsolódó ritmusmozgások.

Az ének, a zene tehát segíti a gyermek beszédfejlődését, hiszen az ilyen tevékenységeken megtanulja a beszédhangok helyes kiejtését, a megfelelő artikulációt, a mondókák mondogatásakor gyakorolja:

- az egyes hangok tiszta megformálását, helyes kiejtését, szó elején, szó közepén, a szó végén,

- a magas és mély, rövid és hosszú magánhangzó párok megkülönböztetését

a mássalhangzók képzési helyét, módját, találkozásuk különböző eseteit, a szó elején torlódó mássalhangzók hangoztatását.

A kisgyermek önfeladt örömebe merülve mélyen átéli a népi mondókák ritmusát, ringatják, hintáztatják rá a kedvenc babájukat, a ritmusjátékok során tapsal, táncsal, dobbantással, koppantással, dobolással gyakorolják a triangulum ütését. Önfeladt érzést, örömteli szórakozást nemcsak a játékokhoz kapcsolódó páros vonulás, a kör mozgásával ellentétes irányú járás, forgás és dobbantás válthat ki, hanem még a dallamfelismerés, a zenehallgatás is. (Dankó, é.n.)

A középsúlyos hallássérült gyermekek esetében a zenével kapcsolatos események hozzájárulhatnak a kontaktusok fejlődéséhez, s végső soron a preverbális kommunikáció kialakulásához is. A gyermekek figyelmesek lesznek a nevelőjükre, aki valamilyen hangszeren ritmust, vagy dallamot játszik nekik, s így a zenén keresztül megteremtik egymás között a kontaktust. Ha a nevelő a ritmussal, dallammal utánozza a gyerek mozgását, cselekvését, kifejezési formáit, így megtapasztalhatják, hogy a cselekvéseik és a külvilág eseményei között megegyezés áll fenn, ami pedig hozzájárul az én és a világ megkülönböztetésének kialakulásához, s ezáltal bizalmat teremtenek meg a külvilággal szemben. Később a zenei esemény már önmagában is vonzó lesz, dialógus formáját ölti, amennyiben reagálnak egymás zenéjére. (a nevelő a gyerekére, a gyerek a nevelőjére). A végeredmény egyfajta muzsikálás lesz.

A ritmus és a dallam hatásai

A szakmai tapasztalatok mind egyhangúan megerősítik, hogy a ritmus és a dallam olyan események, melyekre a középsúlyos hallássérült gyermekek és fiatalok egyaránt felfigyelnek. A nevelő feladata tehát az, hogy keresse meg azokat a megfelelő alkalmakat az egyes gyermekek zenén keresztül való megszólításához, hogy ezáltal megteremthesse velük a kontaktust, továbbá zenei eszközökkel tükrözze vissza mozgásukat és kifejező- viselkedésük különféle formáit, hogy ezáltal olyan bizalmas környezetet alakítsanak ki, melyek hatására pozitívan befolyásolhatják a gyerekek fejlődését. A zenei események valaminek a jeleként is szerepelhetnek, s ez a különböző szimbólumok későbbi elsajátításának lényeges előfeltételét is jelentik. (Wilhelm, 1995)

E. Ruoff (1979) ezerirányú pozitív tapasztalatait a svájci G. Bächli (1980) eredményei is alátámasztják, aki leírja, hogyan lehetséges a gyermekek figyelmét a zenén, különböző ritmusokon vagy hangélményeken keresztül felkelteni, s hogyan használnak közülük néhányan spontánul hangszereket különféle közléseikhez. Kiemeli a hangszerek vibrációs hatását is, ami a siket és a nagyothalló gyermekek számára is lehetővé teszi a róluk szerzett érzéki tapasztalatokat és úgynevezett szocializációs gyakorlatok széles skáláját mutatja be. F. Klein (1983) munkáiban szintén újra és újra aláhúzza a ritmika és a ritmus jelentőségét a súlyos értelmi akadályozottak fejlesztésében.” (

Wilhelm, 1995, 58)

A zene jelentőségét a középsúlyos hallássérültek beszédképesség fejlesztése szempontjából már régóta felismerték. Az anyanyelvi fejlesztés zenei lehetőségeivel nemcsak a beszédhibák javítására, kiküszöbölésére került sor, hanem a szóbeli kifejezőképesség és a nyelvi információk megértése is fejlődött. A mondókák, dalok egyenletes lüktetése a folyamatos beszédet készítik elő, hatását fokoztuk szabályosan ismétlődő mozgással. Pl. tapssal, lépéssel, koppantással, vagy a szöveghez alkalmazkodó stilizált mozgással. A szavak ritmikus tagolásával megérezttük a ritmust, és ezzel a szótagolást, a játékos szóelemekkel pedig a hangok kapcsolatát is gyakoroltatni tudtuk. Ezekhez nyújtottak nekünk segítséget a mondókák és a dalok.

„Legyen a zene mindenkié” program részletes leírása

Azt feltételeztük, hogy a hallássérült gyerekek beszédértése és a beszédhangok kiejtése jelentős mértékben fejlődik a „Legyen a zene mindenkié” ritmushangszereket felhasználó intervenciós program hatására. Kutatásunkban 7 középsúlyos és súlyos hallássérült gyermek vesz részt. A résztvevők 7-8 évesek. A kutatásunk résztvevői a Kozmutza Flóra Hallássérültek Speciális Iskolájának a második osztályába járnak, különbözik az életkoruk, de a fejlettségi szintjük is. Azért választanánk kutatásunk „főszereplőinek” ezeket a gyerekeket, mert a korai fejlesztés, foglalkozás meghatározó egy gyermek életében minden területen, de főként a beszéd elsajátításához ez egy nagyon fontos időszak. A kísérleti csoportunkat középsúlyos és súlyos hallássérült gyerekek alkották. A felmérés eszközei: Token – beszédmegértési teszt, Peabody szókinccs felmérő teszt, általunk kidolgozott, hallássérült gyerekek beszédhangjának vizsgálatára alkalmas teszt. A felmérés után kiértékeljük a kapott adatokat, utána elkezdjük a fejlesztési programunkat alkalmazni.

A fejlesztés menete:

Kombinált légző és nyelvgyakorlatok: Kézfejre papírszeleteket helyeznek a gyerekek és egy erőteljes p hanggal lepöccintik a papírszeletet. Ugyan ezt megismétlik a t hanggal, majd a sz hanggal. Az indirekt módszer a következő lépés, utánozzátok, hogy hogyan csinál a kis egér: Cin-cin, aki megpróbálja utánozni annak, odaadok a kezébe egy játék egeret. Majd a direkt módszerrel folytatjuk: a sz hang folyamatos ejtése következik, melyet a t hanggal szakítunk meg

szszsz... tsz...tsz...c...c mindezeket tükör segítségével gyakoroljuk, többször.(Farkas, 1996) Ezek után következik a mondóka ismertetése, bemutatjuk a mondókát és jelnyelv segítségével elmagyarázzuk a gyerekeknek, hogy megértésük a szövegét. Egy nagy plakáton láthatják a szöveget, néhány szó mellett pedig rajzokat, ezzel is segítve a megértést.

Mondóka: Aki nem lép egyszerre, nem kap rétest estére, pedig a rétes nagyon jó, katonának az való.

Ami után megismerték a mondókát ki is próbálhatják a gyerekek, milyen katonának lenni egyenletesen megyünk néhány kört az osztályban. Majd egyenletes ritmussal eltapsoljuk a mondókát. Megismerkednek a gyerekek a ritmushangszerekkel, (cintányér, csörgődob, egyhangú agogo, triangulum, nyeles csengő, ritmusfa, nyeles fadob, fa kasztanyetta, maracas tornadob, száncsengő, csörgőkarika bemutatjuk, hogy hogyan kell használni őket, majd a gyerekek ki is próbálhatják őket. Végezetül, pedig körbe ülünk, meghallgathatják a gyerekek „Micimackó” gyerekdalt, melyet gitárral kísérünk, fontos, hogy a gyerekek közel legyenek, hogy néhány hangot haljanak, ha nem akkor vesztibulárisan érzékeljük a gitár és a hang által kiadott rezgést.

A második alkalmon a kézfejre papírszeleteket helyeznek a gyerekek és egy erőteljes p hanggal lepöccintik a papírszeletet. Ugyan ezt megismétlik a t hanggal, majd a sz hanggal. Majd a direkt módszerrel folytatjuk: a sz hang folyamatos ejtése következik, melyet a t hanggal szakítunk meg szszsz... tsz...tsz...c...c mindezeket tükör segítségével gyakoroljuk, többször. Az indirekt módszert kihagyjuk, mivel láttuk az előző esetben, hogy nem segíti elő a c hangot hallássérült gyerekek esetében. (Farkas, 1996) A mondóka, melyet ezen az alkalmon átveszünk:

Süssél, süssél rétest. Tégy rá cukrot, édest. Aki eszi, az a lány. Sohase lesz halovány. Ha kisül a tepsi, gyere, gyorsan vedd ki! Ha nem mozogsz szaporán, odaég a vacsorám.

Szintén jelnyelvvvel először bemutatjuk, majd megkérjük a gyerekeket, hogy ők nézzék a nagy lapon a szöveget és jeleljék le. Majd szintén egyenletesen eltapsoljuk a mondókát, majd a ritmushangszereket választhatnak a gyerekek az adottakból. Végezetül körbe ülünk és a gyerekek meghallgathatják a „Paff a bűvös sárkány” című gyerekdalt.

A harmadik alkalmunkat is logopédiai gyakorlatokkal kezdjük.

Tükör előtt, alsófogmederi nyelvtámasz és felemelt nyelvhelyzettel szakaszos, erős levegőjű h-szerű kilégzésüket végzünk. A levegő kiáramlását papírszelettel érzékeltetjük. K hang kialakítása: nagy szájállás mellett tükör előtt ká-ká szótagokat ejtünk, szájról olvasással és auditív megerősítéssel. (Farkas, 1996)

Mondóka bemutatásával és megtanításával folytatjuk a fejlesztősünket:

Itt a kezem: jobb és bal, összeverem, megszólal. Itt a kezem: bal és jobb, kezünket előre most kell vele tapsolnom.

Egy nagy plakáton szintén láthatják a mondóka szövegét. Tapsoljuk a kezünkkel és utána doboljuk a lábunkkal. Majd a ritmushangszerekkel is elgyakoroljuk. A végén a „Tavaszi szél vizet áraszt” című népdal eléneklése és gitár kíséretével zárul a fejlesztés.

A negyedik fejlesztésünk: Tükör előtt, alsófogmederi nyelvtámasz és felemelt nyelvhelyzettel szakaszos, erős levegőjű h-szerű kilégzésüket végzünk. A levegő kiáramlását papírszelettel érzékeltetjük. K hang kialakítása: nagy szájállás mellett tükör előtt ká-ká szótagokat ejtünk, szájról olvasással és auditív megerősítéssel. (Farkas, 1996)

Rövid mondóka megtanítása:

A fejem, a vállam, a térdem, a bokám, a térdem, a bokám, a térdem, a bokám. A fejem, a vállam, a térdem, a bokám, a szemem, az orrom, a fülem, a szám.

Jellel bemutatjuk a mondókát, ráerősítünk, hogy a gyerekek megértsék az új szavakat. A mondókát láthatják vizuálisan felírva egy nagy lapra, esetenként rajzzal ráerősítve. Ezek után ritmusra eltapsoljuk a mondókát, utána jobb kézzel kopogtatjuk az asztalt, majd ball kézzel, majd felváltva a két kézzel. Majd körbe állunk és elmutogatjuk ezt a mondókát. Bátorítjuk arra a gyerekeket, hogy hangosan próbálják mondani a mondókát. A ritmushangszereket használva mondjuk el közösen a mondókát. A fejlesztés végén ismét egy énekkel zárjuk, mégpedig a „Hej Dunáról fúj a szél” című népdalt és gitárral kísérjük. Jelnyelvvel rásegítünk, hogy a gyerekek megértsék a dal szövegét.

Az ötödik alkalmunkon az előkészítő gyakorlataink: kilégzéskor elnyújtott, hosszú zöngétlen í vagy j nyelvállással. Majd a kilégzés zöngétlen hííííí-hííííí ejtéssel. Direkt módszer: Laposra formált nyelvtest kiöltése lefelé hajló nyelvhegygel. Fújás a száj elé tartott ujjhegyre a nyelv hát első része és a felső ajkak közötti résen. (Farkas, 1996)

A következő mondókát mondjuk el és jeleljük le a gyerekeknek:

Ilyen nagy az óriás:

Nyújtózkodjunk kispajtás.

Ilyen kicsi a törpe:

Guggoljunk le a földre.

Amikor megértették a mondókát, megkérjük, hogy ők jeleljék, el majd eltapsoljuk. Utána az asztalon elkopogtatjuk, lábbal is eldobogtatjuk egyenletes ritmust gyakorolva és közben megkérjük a gyerekeket, hogy próbálják mondani is a mondókát. A ritmushangszereket is kézbe vesszük és azzal is az egyenletes ritmust gyakoroljuk mondókamondás közben. Végezetül körbe ülünk és eljátsszuk a „Kertész leszek” című megzenésített verset gitár segítségével. Ahhoz, hogy a gyerekek szókincese fejlődjön, az éneket eljeleljük, majd bátorítjuk arra a gyerekeket, hogy figyeljenek a zenére, végezetül használjuk a ritmushangszereket.

Hatodik alkalom: előkészítő gyakorlatok melyeket végzünk, kilégzéskor elnyújtott, hosszú zöngétlen í vagy j nyelvállással. Majd a kilégzés zöngétlen hííííí-hííííí ejtéssel. Direkt módszer: Laposra formált nyelvtest kiöltése lefelé hajló nyelvhegygel. Fújás a száj elé tartott ujjhegyre a nyelv hát első része és a felső ajkak közötti résen.(Farkas, 1996)

Mondóka megtanítása következik, ugyan úgy, ahogy az eddigiekben történt.

Cini-cini muzsika,

Táncol a kis Zsuzsika.

Jobbra dül és balra dül,

Tücsök koma hegedül.

A közös jelelés után az előző fejlesztéshez hasonlóan folytatjuk a fejlesztést, majd végezetül az „Arra születünk” című musical részletet énekeljük el a gyerekeknek, majd megkérjük, hogy az egyenletes ritmussal kísérik a hangszerekkel a gyerekek.

Az utolsó alkalmon az A C, K és a Z hangok kiejtésének gyakorlása az elmúlt gyakorlatokhoz hasonlóan. Majd egy újabb mondóka megtanulása:

Hüvelykujjam almafa,

Mutatóujjam megrázta,

Középső ujjam felszedte,

Gyűrűsujjam hazavitte
A kisujjam mind megette,
Mégfájdult a hasa tőle!

Megkérjük a gyerekeket, hogy rajzolják le a kezüket és írják oda az ujjak neveit. Majd folytatjuk a fejlesztést az előzőekben leírtakhoz. Végezetül elismételjük a már kezdeteken hallott két gyerekdalt, melyet a mostani esetben ritmushangszerrel kísérnek a gyerekek.

Következtetések. Kutatásunk célja, a „Legyen a zene mindenkié” programunk hatásvizsgálata a hallássérült gyerekeknél a beszédmegértés, a beszédhangok kiejtése és a szókincs területein.

Hipotézisünkben azt vizsgáltuk, hogy a „Legyen a zene mindenkié” ritmushangszereket felhasználó fejlesztési program, milyen hatással van a beszédértésre és a beszédhangokra a hallássérült gyerekek esetében. A beszédértést tekintve beigazolódott a hipotézisünk, mivel szignifikáns különbség mutatható ki a programunk hatására. Mindez megerősíti az előzetes kutatásokat, melyek szintén azt bizonyítják, hogy a zenének pozitív hatásai vannak a hallássérült gyerekek fejlesztése során. A második változó, amelyet mértünk, a beszédhangok kiejtése, ahol nem mutatható ki szignifikáns különbség. Azzal magyarázzuk, hogy a hallássérült gyerekek beszédfejlesztését, minél hamarabb, de főként az óvodai időszakban el kell kezdeni és nagyobb hangsúlyt fektetni a beszédhangok kialakítására, a mi esetünkben már iskolások voltak a gyerekek. A beszédhangok kiejtésének kialakítása függ az adott gyerek hallásmaradványától is. Zenei programunk hatékonynak bizonyult a hallássérült gyerekek szókincsét tekintve is, hiszen a hallássérült gyermekek szókincse szignifikánsan fejlődött.

SZAKIRODALOM

1. Chen-Hafteck L., & Schraer-Joiner L. (2010). *The engagement in musical activities of young children with varied hearing abilities*. Department of Music, Kean University, p. 93-106.
2. Dankó Ervinné (é.n): *Nyelvi – kommunikációs nevelés az óvodában*, Okker Kiadó, Budapest
3. Farkas M. (1996). *A hallássérültek kiejtés-és beszédfejlesztésének elmélete és gyakorlata* FEFA III Projekt, Budapest
4. Kassai, I. (1984). *Az ének hatása a kisgyermek*

beszédfejlődésére. Óvodai Nevelés. 9. szám

5. Wilhelm, P. (1995). *A súlyos értelmi akadályozottak fejlesztésének alapvetése Szerkesztett válogatás a szerző azonos című munkájából*, A/ 3 Nyomdaipari és Kiadói Szolgáltató Bt., Budapest

ВКЛЮЧЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ

Володимир Шевченко

докторант Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
(м. Київ, Україна)

e-mail: shevchenko_volodumur@ukr.net

Анотація. У статті автор розглядає важливе питання для сучасної освіти в Україні, яка перебуває в стадії реформування – включення дітей з особливими потребами в соціально-освітнє середовище. Він ставить за мету визначити можливості для включення дітей з особливими потребами до соціально-освітнього середовища та розкрити проблеми адаптації за допомогою методів аналізу, синтезу, систематизації та узагальнення. Автор визначає поняття «соціалізація», «соціальне середовище» та «соціально-освітнє середовище». Він наголошує на особливостях взаємодії дітей з особливими потребами із соціальним середовищем. Автор зазначає, що інтеграція та соціалізація дітей з особливими потребами – це складний і тривалий процес. Він потребує суттєвих змін у ставленні до дітей з інвалідністю, які потребують не лише педагогічної та психологічної підтримки і заходів реабілітації, а й належних умов для актуалізації своїх здібностей, розвитку особистих якостей та потреб у соціальному, моральному і духовному самовдосконаленні. Включення дітей з особливими потребами в соціальне середовище полягає у створенні психологічно-педагогічних умов для навчання та спілкування, взаємодії такої дитини в освітньому закладі. Автор статті також зазначає, що повноцінне виховання дітей з особливими потребами не може відбуватися окремо від сім'ї. Тому сім'я є досить важливим і значимим компонентом для соціалізації дітей з особливими потребами. Саме їй належить найголовніша та найвідповідальніша роль у цьому процесі, фахівці ж мають допомагати та підтримувати такі родини. Автором встановлено, що на сьогодні вплив батьків дітей з особливими потребами на систему

надання освітньо-реабілітаційних послуг та на прийняття державних рішень у цій сфері є досить значним. Необхідно розкрити потенціал їхніх можливостей для максимальної інтеграції дітей в соціально-освітнє середовище.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими потребам, соціалізація, соціальне середовище, соціально-освітнє середовище, сім'я, компетентність.

Volodymyr Shevchenko

INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE SOCIAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. In the article the author considers an important issue for modern education in Ukraine, which is in the process of reforming. Inclusion of children with special needs aims to identify opportunities for them in the social and educational environment. Also, to discover problems of adaptation, that means: analysis, synthesis, systematization and generalization methods. The author defines the concept of "socialization", "social environment" and "social and educational environment". He emphasizes the peculiarities of interaction of children with special needs and the social environment. The author notes that the integration and socialization of children with special needs is a complex and lengthy process. It requires significant changes in the attitude towards children with disabilities. They require not only pedagogical and psychological support and rehabilitation measures. They need the proper conditions for actualization of their abilities, development of personal qualities and needs in social, moral and spiritual self-improvement. Inclusion of children with special needs in the social environment is to create psychological and pedagogical conditions for learning and communication, the interaction of such a child in an educational institution. The author of the article also notes that full-fledged education of children with special needs can not take place separately from the family. Therefore, the family is a very important and significant component for the socialization of children with special needs. It has the most important and most responsible role in this process. Specialists should help and support such families. The author

finds that today the influence of parents of children with special needs on the system of providing educational and rehabilitation services and on making state decisions in this sphere is quite significant. The potential of their capabilities for maximizing the integration of children into the social and educational environment needs to be revealed. Provision of specialized care and family support plays a vital role in strengthening social integration and promotes conditions that allow children to adapt to the social environment, including with the help of inclusive education.

Key words: inclusive education, children with special needs, socialization, social environment, social and educational environment, family, competence.

Постановка проблеми. Нагальною потребою сучасного етапу розвитку демократичної освіти в Україні є створення умов для залучення кожної дитини, людини до навчально-виховного процесу із урахуванням їхніх загальних та спеціальних потреб, особливостей соціального досвіду, рівня розвитку культури, своєрідності ціннісних орієнтацій. Актуальною проблемою освіти ХХІ століття є залучення дітей з особливими потребами до основного потоку дітей, колективу, спільноти навчального закладу, тобто до інклюзивної освіти. З 2012 року і в Україні почала формуватися державна система підтримки таких дітей.

Закордонні та вітчизняні наукові дослідження засвідчують необхідність і важливість організації взаємодії дітей з різноманітних культурних середовищ, з відмінними здібностями, своєчасними і особливими потребами, різними ціннісними орієнтаціями в умовах соціального середовища. Організація навчально-виховного процесу учнів різних категорій шляхом удосконалення сприятливих психолого-педагогічних умов, використання корекційно-компенсаторної складової забезпечує можливості набуття ними соціального досвіду, досвіду міжособистісної взаємодії, саморегулювання моральної поведінки, розвитку власної особистості задля подальшої успішної інтеграції в соціальне середовище [9, с. 172].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність і необхідність освітньої, соціальної та культурної інтеграції дітей з

особливими потребами підкреслюються в роботах вітчизняних А. Колупаєвої, М. Малофєєва, Н. Назарової, Н. Шматко, М. Чайковського та інших, а також закордонних вчених: Ч. Веббер, Т. Лорман, Т. Мітлер, Д. МакГі Річмонд, К. Стаффорд, Д. Рубейн, С. Хайнес, Д. Харві та інші.

У дослідженнях І. Бгажнаної, В. Бондаря, Л. Волкової, І. Гілевич, В. Засенка, О. Мастюкова, Г. Махортової, А. Московкіна, Т. Сак, В. Синьова, Л. Тигранової, Л. Шипіциної особлива увага приділяється питанням надання практичної допомоги особам з особливими потребами в процесі їх інтеграції в суспільство, вивченням спеціальних умов успішної інклюзії, визначенням основних напрямів зі включення дітей з особливими потребами до загальноосвітнього процесу.

Мета і завдання дослідження полягають у визначенні можливостей для включення дітей з особливими потребами до соціально-освітнього середовища та розкритті проблем їх адаптації.

Методи дослідження: аналіз, синтез, систематизація та узагальнення, за допомогою яких таке явище як включення дітей з особливими потребами в соціально-освітнє середовище розкладається на складові частини, поєднується на компоненти, упорядковується інформація і робиться висновок щодо можливостей їх включення до соціально-освітнього середовища.

Результати дослідження. В умовах сучасної системи освіти школи та інші освітні установи набувають все більшої свободи у виборі напрямків, методів і засобів їх розвитку: з'являються нові типи шкіл, впроваджуються інноваційні технології, розробляються і реалізуються авторські програми. Провідні тенденції освіти у світі пов'язані з ідеєю створення умов для всебічного розвитку особистості [2, с. 304].

Важливим аспектом процесу соціалізації особистості є її власна активність. Процес набуття соціального досвіду або якостей не є процесом механічного перетворення людини в суспільну особистість. Усі зовнішні впливи діють через внутрішні особливості людини (потреби, інтереси, мотиви тощо) та її набутий досвід взаємодії із середовищем. Тому її ставлення до соціальних цінностей, а також до самих зовнішніх впливів і конкретної ситуації зумовлює відповідну поведінку та вчинки.

Для розуміння розкриємо необхідну термінологію: «соціалізація», «соціальне середовище», «соціально-освітнє середовище». Вони між собою взаємопов'язані.

У наукових дослідженнях є багато визначень терміну «соціалізація». Ми за основу беремо наступне: соціалізація – це набуття людиною соціальних якостей, необхідних для життя в суспільстві та взаємодії із соціальним середовищем.

Соціальне середовище – це сукупність соціальних умов життєдіяльності і розвитку людини (духовних, міжособистісних, виробничих та ін. відносин), що впливають на її свідомість та поведінку. Структура соціального середовища багаторівнева (мікрорівень – безпосереднє соціальне оточення – сім'я, формальна чи неформальна група; мезорівень – регіональні, територіальні, поселенські та інші спільноти, які є носіями і виразниками специфічної культури і способу життя; макрорівень – економічна, соціальна, політична і духовна система відносин). Наявність соціального середовища – необхідна та обов'язкова умова соціалізації особистості.

Також для нашого дослідження є важливим поняття «соціально-освітнє середовище». У психолого-педагогічній науці існує декілька підходів до його визначення як одного із найважливіших чинників розвитку особистості. На думку Н. Гевчук, і ми його поділяємо, соціально-освітнє середовище – це система взаємодії різних соціальних інститутів, які сприяють накопиченню соціального досвіду індивіда, розвитку особистості як структурної одиниці суспільства [2, с. 305-306].

Інтеграція та соціалізація дітей з особливими потребами – це складний процес. Він потребує суттєвих змін у ставленні до дітей з інвалідністю, які потребують не лише матеріальної, фінансової, гуманітарної підтримки і заходів реабілітації (медичної, професійно-освітньої, соціально-побутової), а й належних умов для отримання знань, актуалізації своїх здібностей, розвитку особистих якостей і потреб.

Важливою у цьому процесі є соціально-педагогічна реабілітація, яка полягає у створенні таких умов для саморозвитку дитини, в результаті яких виробляється активна життєва позиція особистості. Проте, значна частина дітей з особливими потребами,

незважаючи на зусилля, що вживаються суспільством, з метою їх навчання та виховання, ставши дорослими виявляється невідповідною до інтеграції у доросле соціальне середовище. Разом з тим, практика свідчать, що будь-яка людина, яка має порушення розвитку, може за відповідних умов стати повноцінною особистістю, розвиватися духовно, забезпечувати себе в матеріальному плані та бути корисною суспільству [7, с. 236–237].

Діти з особливими потребами мають своєрідні особливості розвитку, які не дають їм можливості самотійно, без сторонньої допомоги, входити до соціально-освітнього середовища. Вони виявляються таким чином:

- неспроможності бути залученим до різноманітних, бажаних видів, форм діяльності, що гальмує задоволення усіх особистісних потреб дитини (потреби в самоствердженні, усвідомленні своєї значущості, розвитку), а тому зумовлює усвідомлення відсутності деяких здібностей;

- недостатньому рівні участі у різних видах діяльності, особливо привабливих, що обмежує можливості міжособистісної взаємодії з іншими учнями, розвиток потреби у спілкуванні з ними.

Ці потреби також здатні сприяти розвитку й вдосконаленню інших здібностей таких дітей; неспроможність задовольнити деякі потреби в конкретній діяльності дає можливість компенсувати їх розвиток шляхом досягнення успіхів в інших сферах життя. Тому на соціалізацію дітей з особливими потребами впливають багато чинників та мікрочинників, від яких залежить подальший розвиток дитини [9, с. 173–174].

Значна роль у входженні дитини до соціально-освітнього середовища належить педагогу, його внутрішній позиції, методам та цілям. Саме він обумовлює, яким бути новому поколінню, оскільки «тиражує» не лише зміст свого предмету, а й свій тип мислення, спілкування, поведінки, оцінки подій. Освітні й педагогічні інновації як пошук нового «всередині», як «включення» в дію невикористаного раніше потенціалу учня мають складати духовну складову суб'єкта навчання [4, с. 4-5].

Саме тому головною організаційною формою соціальної адаптації та інтеграції в суспільство дітей з особливими потребами в умовах освітнього середовища є інклюзивна освіта, яка включає

осіб з особливими освітніми потребами до соціального середовища [1, с. 32].

Звичайно, протягом десятиліть такі діти були відірвані від суспільства, тому за такий короткий проміжок часу воно ще не готове сприймати їх серед свого оточення. Проте, останнім часом, за рахунок широкого інформування і розроблення законодавчої та методичної бази, в Україні прослідковується тенденція до позитивних змін у ставленні суспільства, загальноосвітніх навчальних закладів, фахівців до дітей з особливими потребами та їх батьків [11, с. 344]. Так, польські дослідження свідчать, що відносно того, як ідея інтеграції поширюється, збільшується прийняття людей з інвалідністю, включаючи позитивне ставлення до інклюзивної освіти [5, с. 93].

Разом з тим, невірно вважати, що інклюзивній освіті підлягають всі діти з особливими потребами. Є категорії дітей, які з різних причин не можуть перебувати серед нормо типових дітей, але це не означає, що не відбувається їх соціалізація. Включення їх в соціально-освітнє середовище відбувається в інших типах навчальних закладів: закладах дошкільної освіти компенсуючого типу, спеціальних загальноосвітніх школах, навчально-реабілітаційних центрах, навчально-виховних комплексах та ін. Переваги таких закладів полягають у наявності кваліфікованих фахівців, сприятливих умов для навчання, виховання і корекційно-педагогічної допомоги та великому досвіді роботи з такою категорією дітей. Це якнайкраще сприяє та відкриває широкі можливості для їх соціалізації і входженню до соціально-освітнього середовища [1, с. 32].

Від діяльності закладів нового типу значну користь можуть отримувати заклади інклюзивної освіти. Налагоджування зв'язків та тісна співпраця між ними буде сприяти підвищенню фахового рівня педагогічних працівників (на це також спрямована діяльність й Інклюзивно-ресурсних центрів), участі педагогів спеціальних закладів у засіданнях педагогічних рад та методичних об'єднань, отриманню консультацій, залученню вузькопрофільних фахівців до роботи в інклюзивних навчальних закладах тощо.

Проте, важливо розуміти, що соціалізація осіб з особливими освітніми потребами та їх інтеграція до суспільства – це не чіткий

розклад, план або схема, ніякий навчальний заклад не зможе цього зробити, якщо у цьому процесі не будуть активно задіяні батьки. Тому це кропітка робота батьків і фахівців, їх спільні дії, які сприятимуть розвитку здібностей дитини та її соціально-освітній адаптації й інтеграції [10, с. 166].

Саме сім'я є найкращим середовищем для розвитку особистості дитини, головним інститутом виховання, який відіграє значну роль в розвитку суспільства, особливо якщо ця дитина обмежена у своїх можливостях [10, с. 164]. Разом з тим, сім'я, у якій з'являється дитина з особливими потребами, потрапляє у повністю нову емоційну і суспільну ситуацію, яка порушує їхнє дотеперішнє функціонування. Внаслідок цього у багатьох із них виникають подружні конфлікти, розпадаються сімейні узи, значно обмежуються контакти із зовнішнім оточенням тощо. Така дезорганізація сімейного життя призводить до зміни в емоційних стосунках батьків щодо дитини та застосування невідповідних методів виховання [93, с. 80]. Так не має бути, адже батькам та іншим членам родини належить вирішальна роль у тому, щоб дитина розвивалася, ставала особистістю, яка може приймати самостійні рішення та займати активні життєві позиції. Для цього батьки повинні підвищувати свою компетентність, отримувати спеціальні знання, у відповідь має бути постійний психологічний супровід та підтримка сім'ї, допомога їй в організації освітньої діяльності, відпочинку дитини і т.д. [10, с. 166].

Особливу роль в соціалізації відіграє стиль сімейного виховання, загальний психологічний клімат сім'ї, ставлення батьків до дитини. З перших днів появи дитини на світ сім'я покликана готувати її до життя і практичної діяльності, в домашніх умовах забезпечити розумну організацію її життя, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набути власного досвіду поведінки й діяльності. Саме батьки повинні вчити дитину будувати розумні взаємини з однолітками під час прогулянок та спільної діяльності [9, с. 174–175]. Також такі сім'ї вимагають адекватної підтримки з боку спільноти. Адже оточення таких сімей відіграє важливу роль у становленні та розвитку дітей з особливими потребами. Якщо суспільство не готове прийняти цих дітей, то це значно вплине на подальший їх розвиток і соціалізацію [11, с. 335-

336].

Проте, практика свідчить, що у нас є поширеними низка типових проблем сімей, у яких виховуються діти з особливими освітніми потребами. Так, батьки не завжди або не вчасно звертаються до Інклюзивно-ресурсних центрів, які є важливим елементом майбутньої соціалізації дитини, відповідно, втрачається дорогоцінний час; інколи батьки пропускають найважливішу ланку для соціалізації та соціально-освітньої інтеграції своїх дітей – Заклад дошкільної освіти або ж переводять дітей з молодшої в старшу групу, що шкодить не лише соціалізації, але й розвитку такої дитини; батьки таких дітей, здебільшого, самі виконують завдання замість своїх дітей або жорстко нав'язують їм дії й ретельно їх контролюють, що не дозволяє дітям діяти самостійно в різних життєвих ситуаціях і вплине на подальшу соціалізацію, також батьки, зазвичай, саботують всю «роботу з сім'єю»; ухиляються від «ретельного вивчення проблем сім'ї»; не відвідують заходи, які зазначені в плані роботи закладу; не приймають участь у складанні та корегуванні індивідуального плану розвитку дитини [8, с. 166]. Така ситуація є тому, що батьки не мають мотивації брати участь в діях, які, на їх думку, ніяк не впливають на те, що насправді їх хвилює. Зміни такого становища можливі лише внаслідок повної зміни акцентів у цьому питанні: фахівці та адміністрація закладу мають вважати батьків «роботодавцями» та «замовниками послуг» усієї системи інклюзивної освіти, а батьки, розуміючи яка на них лежить значна відповідальність, підвищувати свою компетентність [11, с. 344].

Сучасна практика спеціальної педагогіки та психології свідчить про необхідність активного вивчення всього спектра проблем сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами. Відповідно, акцент соціально-педагогічного впливу переноситься на сім'ю особливої дитини, де посилена увага приділяється позитивному впливу близьких на дитину, створенню сприятливих умов для її навчання, розвитку та соціалізації та підвищенню батьківської компетентності [6, с. 39].

Науковці та фахівці часто стверджують, ставлячи у приклад батьків з високою та найвищою батьківською компетентністю – як було б добре, якби усі батьки були такими. Але насправді,

співпраця з такими батьками не є легкою справою, вона вимагає від самих фахівців постійного професійного зростання. Оскільки, щоб взаємодіяти з батьками з найвищою психолого-педагогічною компетентністю, фахівець сам повинен мати найвищу професійну компетентність [11, с. 343-344].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в соціальне середовище полягає у створенні психологічно-педагогічних умов для навчання та спілкування, взаємодії такої дитини в інклюзивному закладі. Найголовніша роль у цьому процесі належить сім'ї. Надання спеціалізованої допомоги та підтримки такій сім'ї відіграє життєво важливу роль у зміцненні соціально-освітньої інтеграції та сприяє умовам, які дозволяють дітям адаптуватися до соціального середовища.

У майбутніх дослідженнях важливо розглянути проблеми залучення дітей з особливими потребами до спільноти дошкільного навчального закладу, створення у ньому відповідного середовища, орієнтованого на їхній розвиток.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гордієнко Н. М. Дослідження соціалізації осіб з особливими потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2014. Серія 19. Вип. 25. С. 32.

2. Гуцуляк Л. І. Соціально-освітнє середовище в педагогічному процесі школи. *Молодий вчений.* 2017. № 5 (45). С. 304-306.

3. Котормус О. А. Інтеграційна освіта у перцепції батьків. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 9, у 2 т./ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова.* Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. Т.2. С. 80.

4. Кремень В. Г. Інноваційна людина і сучасна освіта. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.* Серія: Педагогічні науки. 2013. Вип. 110. С. 4–

5.

5. Kulesza E. M. Plusy i minusy edukacji włączającej w opinii kazachskich rodziców uczniów klas pierwszych. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць: вип. 9, у 2 т./ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова.– Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. Т.2. С. 93.

6. Оксенюк О. Соціальний супровід сім'ї дитини з особливими потребами. *Social Work and Education*. Vol. 5. No. 1. PP. 39, doi:10.25128/2520-6230.18.1.4

7. Палилюлько О. М. Шляхи покращення реабілітації дітей з особливими потребами. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Кам'янець-Подільський, 24-25 квітня 2017 р. Кам'янець-Подільський: Аксіома. 2017. Вип. 2. С. 236–237.

8. Сілявіна Ю. Концепт педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в сучасному професійно-педагогічному дискурсі. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2016. Вип. 2 (17). С. 44, doi: <http://dx.doi.org/10.7905/nvmdpu.v0i17.1599>

9. Соболевська І. Особливості соціалізації розвитку учнів із спеціальними потребами. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. 2004. Вип. 18. С. 172–175.

10. Сяба М. О. Роль сім'ї у вихованні дітей з особливими потребами. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля / гол. ред. Г.П. Шевченко. Луганськ: вид-во СНУ ім. В. Даля. 2013. Вип. 3 (56). С. 164, 166.

11. Хворова Г. М. Зміст та рівні батьківської компетентності у корекційно-педагогічному аспекті. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006. 2015. Вип. 5. Том 2. С. 335–336, 341-345.

**ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЛЕКСНОГО
СУПРОВОДУ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ У ПРОЦЕСІ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ У
ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ
(УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД)**

Лариса Малинович

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти та інноваційних технологій ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», експертка Громадської Ради комісії з питань освіти та науки при Львівській ОДА
(м. Івано-Франківськ, Україна)*

Анотація. Активізація пошуку підходів до процесу здобуття освіти студентів з особливими освітніми потребами (ООП), нових форм організації навчально-виховного процесу закладів вищої освіти (ЗВО), засобів та змісту освіти, є своєрідним відгуком педагогіки вищої школи на виклик часу. Авторкою проаналізовано питання стратегії інтернаціоналізації ЗВО, реформування траєкторії надання освітніх послуг одній із уразливих верств населення – молоді з інвалідністю. У статті наголошено на актуальності створенні при ЗВО центрів із забезпечення комплексним (соціально-психолого-педагогічним) супроводом (підтримкою) молоді з особливими освітніми потребами під час здобуття ними освіти у ЗВО України та висвітлено підходи до проектування реформованого процесу навчання у ЗВО.

Ключові слова: молодь з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, інтернаціоналізація, комплексний супровід.

Larysa Malynovych

**THEORETICAL AND PRACTICAL BASIS OF A COMPLEX
SUPPORT OF YOUTH WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

IN THE PROCESS OF HIGHER EDUCATION (UKRAINIAN EXPERIENCE)

Abstract. The intensification of the search for approaches to the process of obtaining education for students with special educational needs (SENs), new forms of organization of the educational process, means and content of education, is a kind of response from the high school pedagogy to the challenge of time. The author studies the question of the strategy of internationalization of a higher educational institution, reforming the trajectory of providing educational services to one of the most vulnerable sections of the population - young people with disabilities. The importance of providing comprehensive (social psychological and pedagogical) support to youth with disabilities in their education is emphasized in the article.

Key words: youth with special educational needs (SENs), inclusive education, internationalization, support.

Глобалізація всіх сфер суспільного життя, прискорений розвиток високотехнологічних галузей економіки, масштабні інноваційно-інтеграційні освітні процеси, постійно зростаючі запити суспільства щодо рівня підготовленості підростаючого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві зумовлюють пошук нової освітньої парадигми, що найповніше віддзеркалювала б гуманістичні пріоритети освіти, котрі ґрунтуються на ідеях самоцінності та унікальності кожної особистості, необхідності розвитку її особливостей розвитку, корекції порушень розвитку з метою забезпечення найоптимальнішої адаптації до швидкозмінних, а, почасти, й не прогнозованих реалій майбутнього.

Реорганізація та оновлення національної системи педагогічної освіти на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації, визнання права кожної дитини на одержання освіти, адекватним її пізнавальним можливостям та вимогам часу є дороговказом до пошуку оптимальних шляхів її реформування, соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, їх інтегрування у суспільство [1, с. 9 – 10]. Реформування системи

інституційного догляду та виховання дітей дошкільного та шкільного віку з ООП, яке відбувається нині в Україні, охоплює весь освітній простір. Ухвалені документи спрямовані на систему, яка забезпечує догляд і виховання дитини в сімейному або наближеному до сімейного середовищі, йдеться про інклюзивну освіту, що являє собою закономірний і логічний варіант трансформації інститутів соціальної інтеграції. Позитивні зміни щодо поширення інклюзивних тенденцій в освіті свідчать про дотримання на практиці принципів діяльності демократичного суспільства – суспільства без застарілих стереотипів, упереджень стосовно можливостей осіб з порушеннями в розвитку. Слід не забувати, що реалізація ідей інклюзії як однієї із провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти ніякою мірою не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти. Доцільно оптимізувати процес інтегрування учнів у загальноосвітній простір, враховуючи науково-методичні підходи впровадження інклюзивної освіти [1, с. 11]. Аналізуючи погляди вітчизняних та зарубіжних фахівців у галузі інклюзивної освіти на зростаючі потреби осіб з порушеннями психофізичного розвитку, зазначається поступове оновлення та вдосконалення нормативно-правової бази інклюзії, створюються експериментальні майданчики, частково поширюється відповідна інформація у засобах мас-медіа проводяться навчальні конференції, семінари, готуються спеціалісти для системи інклюзивного навчання та спеціальної освіти, тобто створюються поступові оптимальні умови дітям з порушеннями в розвитку в інклюзованому середовищі. Незаперечним фактом є той, що належним супроводом особа з ООП повинна бути забезпечена з боку держави впродовж усього життя, а саме: ранній вік, дошкільний період, початкова, середня, вища школа, професійна соціалізація [4, с. 14-15]. Важливість складових проблем молоді з ООП зумовлена тим, що для зазначеної категорії безперервна професійна освіта та працевлаштування являє собою потужні засоби соціальної реабілітації, в площині формування особистості, її адекватної соціальної адаптації [12, с. 3 – 4].

У спеціальній психології та педагогіці ґрунтовно розроблено

теоретичні аспекти корекційно-розвивального навчання в школі і визначено ефективні шляхи удосконалення процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами. На жаль, наша цільова група – молодь з ООП представлена у наукових розвідках недостатньо широко, що свідчить про актуальність питання.

Статистичні дані зазначають постійне зростання кількості осіб з інвалідністю. Проблемою сучасності постає забезпечення їхнього права на здобуття освіти і, в подальшому, працевлаштування. Для цього слід вивчати досвід кращих вітчизняних ЗВО, адаптувати напрацювання зарубіжних ЗВО, які, спираючись на новітні досягнення науки і техніки, стали науковими базами для розроблення і впровадження в освітній процес моделі системи супроводу студентів із особливими освітніми потребами.

Тому, *метою* нашої статті стало вивчення питання забезпечення комплексним супроводом студентів з ООП упродовж усього освітнього процесу у ЗВО України шляхом створення при вишах спеціальних Центрів з підтримки, які існують в провідних ЗВО Європи, світу та окремих недержавних ЗВО України.

Система вищої освіти потребує безперервного оновлення теоретико-методологічного підґрунтя, напрацювання прикладних аспектів освітнього процесу. Зумовлено це її стрімким розвитком та незавершеністю реформ у цій галузі внаслідок високої динамічності соціально-економічних процесів і трансформацій в Україні, сталого удосконалення національної системи освіти. Включення в педагогічну систему вищої освіти спеціальних навчальних та реабілітаційних технологій, новітніх методик для студентів з інвалідністю відповідає принципам соціальної справедливості і економічної доцільності. Адже молода людина з послабленим здоров'ям, проте з вищою освітою має більше шансів працевлаштуватись і бути інтегрованою у суспільство. Ідея особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного індивіда є визначальною в освіті. На необхідності створення для цього відповідних умов наголошується в Національній Доктрині розвитку освіти України. Вказується на важливість різнобічного розвитку індивіду на основі виявлення її задатків і здібностей, формування ціннісних орієнтацій, задоволення інтересів та потреб. Законом

України "Про освіту» передбачається вдосконалення загальнодержавної мережі закладів вищої освіти зі створення спеціальних центрів для налагодження комплексного супроводу для тієї частини молоді, яка є інтегрованою до навчання у ЗВО [2, с. 1-2]. Особливого значення набуває розроблення шляхів вдосконалення професійно-навчальної діяльності молоді з ООП, що виступає підґрунтям для впровадження інноваційних технологій навчання для цієї категорії студентів.

Підтримка навчання студентів з інвалідністю існує в усіх розвинених країнах світу. Вона розпочалась у відповідності до Всесвітньої програми дій відносно інвалідів, прийнятої Генеральною Асамблеєю ООН в її Резолюції 37/52 від 3 грудня 1982 року, і здійснюється згідно зі Стандартними правилами забезпечення рівних можливостей для інвалідів (Резолюція ГА ООН 48/96 від 20 грудня 1993 року) [12, с. 3-4]. Перш за все, виконуються вимоги щодо безбар'єрності університетських містечок (навчальних корпусів, гуртожитків та внутрішніх приміщень), студенти з інвалідністю забезпечуються технічними засобами навчання, допомогою консультантів чи асистентів, отримують психологічну, медичну та соціальну підтримку. Так, наприклад, університети та коледжі Великої Британії [13, с. 121-122] впродовж останніх років з дедалі більшим розумінням ставляться до потреб студентів з інвалідністю, створюють для них спеціальні умови, наймають у штат людей з інвалідністю як радників з питань підтримки таких студентів. У країні діє Національне бюро для студентів з інвалідністю – Скілл, яке надає людям з інвалідністю аналітичну інформацію про всі ЗВО країни, консультативну допомогу з різних аспектів навчання, суспільного життя, обрання професії, працевлаштування, проводить конференції, видає публікації, веде науково-дослідницькі роботи, пропагує досягнення людей з інвалідністю, налаштовує зв'язки між ними, здійснює лобіювання їх інтересів у процесі прийняття державних рішень, співпрацює з представниками громадських організацій інвалідів. Інформування щодо ЗВО включає: правила вступу до нього, види підтримки та пільг на навчання для людей з інвалідністю, правила надання грантів, державного страхування

і грошових виплат, також забезпечує безкоштовну телефонну лінію підтримки [13, с. 127-128].

Зміни в законодавстві України відбуваються не настільки динамічно, як хотілося б, проте вже у 2015 р. у Постанові Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187, в Ліцензійних умовах провадження освітньої діяльності закладів освіти зазначено, що «Заклад освіти повинен забезпечити доступність навчальних приміщень для осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення, зокрема безперешкодний доступ до будівлі, навчальних класів (груп) та іншої інфраструктури, відповідно до державних будівельних норм, правил і стандартів...».

Сьогодні існують нечисленні наукові дослідження вітчизняних дослідників, в яких представлено експериментальні дані щодо налагодження інтегрованого навчання молоді з інвалідністю у ЗВО, розвитку інклюзивного навчання студентів з ОПП в окремих ЗВО України. Теоретичні аспекти організації професійно-учбової діяльності молоді з інвалідністю представлені у низці психолого-педагогічних досліджень зарубіжних і вітчизняних науковців: Веббер Ч., Daniels E., Deppele J., Harvey D. H. P., Loreman T., Лупарт Д., Stafford K., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф., Таланчук П. М., Шевцов А. Г. Питанням вивчення особливостей організації навчання молоді з різноманітними порушеннями у ЗВО займалися такі вітчизняні науковці: Бажан О. В., Воропаєва Т. С., Засенко В. В., Зірко Т. Т., Колупаєва А. А., Картавцев С. О., Коноплицький Д. Л., Козловський Н. Я., Мікуліна Г. Ф., Медведєва Н. В., Місяк С. А., Таланчук П. М., та інші. Значне місце відводиться вивченню змісту, структури і функціонуванню професійно-навчальної діяльності, управлінням процесу навчання молоді з інвалідністю та налагодження їх супроводу під час навчання у ЗВО [9, с. 11-13].

Зростаюча актуальність проблеми, її теоретична та практична значущість і недостатній рівень дидактичного опрацювання спричинили необхідність проектування Моделі супроводу молоді з інвалідністю впродовж навчання у ЗВО, яка забезпечить їм необхідні умови та підтримку. Серед сучасних підходів у здійсненні процесу навчання молоді з інвалідністю особливої

актуальності набувають такі положення, як: інклюзія та інтеграція, індивідуальний та диференційований підхід. Сутність дидактичних засад організації роботи із студентами з ООП в аспекті розвитку їх можливостей найповніше розкривається з урахуванням класифікації видів порушень за наступними ознаками:

- характером порушень (сенсорні, рухові, ментальні, психічні),
- ступенем прояву (повна втрата чи часткова втрата функції),
- формами (органічні, функціональні);
- віковими особливостями (вроджене, рання втрата, пізня втрата);
- видом діяльності і сфер психіки, що її забезпечує (соціальна, розумова, академічна, трудова, творча, фізична);
- широтою виявлення в різних видах діяльності (загальна, спеціальна) [7, с. 44-46].

Статистичні дані вказують на щорічне незначне зростання кількості студентів з особливими освітніми потребами, які навчаються у закладах вищої освіти. Причиною такої малої позитивної динаміки є відсутність необхідного супроводу, який передбачено для їх успішної інклюзії. Інклюзія передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам та можливостям кожної людини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Супровід – система професійної діяльності фахівця, мета якої організувати співпрацю з студентом із ООП, спрямовану на самопізнання, пошук шляхів саморегуляції внутрішнім світом і системою стосунків. При розробці вітчизняної моделі системи супроводу [13, с. 27-28] навчання студентів з ООП враховувались психофізичні особливості та труднощі в навчанні молоді різних нозологій, їх потреби у компенсації сенсорних порушень, потреби у фізичній реабілітації та багато інших.

Супровід навчання базується на наступних засадах: архітектурна безбар'єрність освітнього середовища; доступність усіх форм навчання та освітніх послуг; запровадження спеціальних технологій та адаптивних технічних засобів навчання;

індивідуалізація та адаптація навчальних програм з урахуванням їхніх потреб і можливостей; поєднання традиційних та інноваційних підходів до розвитку; створення сприятливих умов для соціалізації, самовизначення та самореалізації; медико-фізична реабілітація; професійна адаптація [7, с. 34-35].

Супровід розпочинається з моменту звертання молодої людини з особливими освітніми потребами до ЗВО і охоплює усі процеси підготовки до вступу та навчання у виші й передбачає підтримку зв'язків з випускниками. До складу цієї системи супроводу належать: педагогічний, соціальний, психологічний, технічний, індивідуальний, медико-реабілітаційний, фізкультурно-спортивний супровід, професійна адаптація та реабілітація. Найпершою запорукою успішного навчання студентів з інвалідністю є спеціалізований технічний супровід навчання, метою якого є забезпечення адаптивними технічними засобами та спеціальними технологіями навчання. Технічний супровід має компенсувати функціональні обмеження студентів з ООП і забезпечити принцип доступності до якісної вищої освіти, незалежно від виду нозології та ступеня складності захворювання.

Медико-реабілітаційний супровід – це комплекс заходів, спрямованих на підтримку, збереження та відновлення фізичного здоров'я студентів. Його складовими є невідкладна медична допомога, консультативне-профілактична та реабілітаційно-відновлювальна підтримка.

Педагогічний супровід навчання передбачає оптимізацію викладання навчального матеріалу у максимально доступній для них формі, впровадження сучасних педагогічних технологій навчання, забезпечення навчально-методичними матеріалами.

Психологічний супровід спрямований на з'ясування психологічних особливостей кожного студента, зміцнення та збереження його психологічного здоров'я, надання йому необхідної допомоги з адаптації в інтегроване освітнє середовище, сприяння особистісному розвитку. Супровід здійснюється управлінням соціальної адаптації та реабілітації, службою психологічної допомоги та залученими фахівцями.

Соціальний супровід навчання включає заходи, спрямовані на

забезпечення їхньої соціалізації, зокрема їх соціально-побутової, соціально-культурної та соціально-трудової адаптації. Основною функцією цього блоку є подолання соціальної ізоляції студентів з інвалідністю, сприяння збереженню і підвищенню їх соціального статусу, залучення до всіх сфер суспільного життя.

Фізкультурно-спортивний супровід заохочує студентів до активних занять фізичною культурою та окремими видами спорту, участі у змаганнях різного рівня та пара-олімпійському русі, зміцнює мотивацію до здорового способу життя, передбачає поліпшення психофізичного стану студентів і підвищення їх інтелектуальної працездатності.

Професійна адаптація та реабілітація може здійснюватися шляхом надання робітничої спеціальності в межах фахової підготовки, залучення до роботи у студентських навчально-науково-виробничих підрозділах, студентському науковому товаристві, наукових гуртках, проходження виробничої практики, навчання у центрі розвитку кар'єри та підприємництва, надання допомоги у працевлаштуванні, адаптації на робочому місці [13, с. 2-4].

У кожної молодої людини з порушенням розвитку є особливі освітні потреби, що визначаються певними особливостями розвитку та функціональними обмеженнями, психологічною індивідуальністю, що не дає повної впевненості у досягненні своєї поставленої мети. Багато з них не знають про можливості навчатися у закладах вищої освіти, чи просто бояться зробити крок зі шкільного навчання до вишу. Інклюзивні тенденції освітнього середовища, суспільства в цілому, допомагають їм набути фахових знань, отримати професію, самореалізуватись, досягти успіху у житті та подальшій кар'єрі, відчутти себе повноправними членами суспільства.

Статистика свідчить, що з-понад 2, 6 млн. громадян з інвалідністю майже 880 тис. є людьми працездатними, готовими вносити посильний вклад в розбудову нашої держави. Шанси таких молодих людей на працевлаштування зростають на 80% при набутті ними вищої освіти. Водночас, особливе місце в системі вищої освіти України займає інтегрована форма навчання для

студентів з ООП, головною умовою якої є налагодження такої діяльності між науково-педагогічними працівниками ЗВО та студентами, яка забезпечила б їхній рівний доступ до навчання, забезпечення права на здобуття вищої освіти [13, с. 14- 15], але, і сьогодні, у ЗВО робота проводиться стихійно, здебільшого науково-педагогічними працівниками на громадських засадах, із залученням волонтерів із числа студентів з ООП з легшими ступенями прояву порушення та благодійників. Останні роки в Україні починають з'являтися окремі ЗВО, які впроваджують інклюзивну форму навчання, яка забезпечує студентів з ОПП ефективним комплексним супроводом впродовж усього часу здобуття освіти. Це здійснюється через створення спеціальних Центрів, які розпочали свою діяльність на громадських засадах, водночас ряд закладів створює такі структури із державним забезпеченням. Кількість їх незначна, надають вони допомогу фрагментарно, оскільки ні їхній штат, ні їхній досвід не дозволяють охопити своєю діяльністю усіх потребуючих.

За останні роки виявляється тенденція до появи серед освітніх інституцій інноваційних навчальних закладів, підструктур, що створюють теоретичне підґрунтя й дають практичний приклад педагогічної системи інклюзивного навчання осіб з інвалідністю. Застосування нової моделі освіти потребує нових методологічних підходів, нової педагогічної практики, впровадження новітніх навчальних технологій в освітній процес. У сучасній літературі «новітні технології навчання» найчастіше згадуються, коли йдеться про інформаційно-телекомунікаційні й комп'ютерні технології, навчання тощо [10, с. 108-109]. Але за всієї важливості комп'ютерних технологій в освіті зазначимо, що сучасні технічні засоби і далі залишаються лише засобами навчання й не можуть відігравати самостійної ролі в освітньому процесі без його гуманітарної складової частини, методичної бази, психолого-педагогічних та соціально-педагогічних підходів, сучасних форм організації навчання, налагодження нових формнавчальної діяльності науково-педагогічних працівників та студентів із інвалідністю. Синергетичне поєднання інформаційно-телекомунікаційних технологій з ефективними педагогічними

методиками та дидактичними інноваціями виводитиме нас на шлях реальної інтенсифікації освіти. Це і буде провідним компонентом педагогічної системи, оскільки дуже важливим його аспектом залишається напрацювання теоретико-практичних, дидактичних розробок, авторських методик навчання і виховання молоді з інвалідністю, оригінальні педагогічні винаходи, класичні та новітні педагогічні технології.

Львівський Інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом також пропонує дистанційне навчання з використанням інтернет-технологій. Співпраця з Інститутом інформаційних технологій Академії започаткувала комп'ютеризацію окремих навчальних курсів, дозволяє вести роботу з оптимізації вибору методів і форм технічних засобів навчання, відео-сюжетів на заняттях з молоддю з інвалідністю, яка щорічно все більше і більше поповнює ряди студентства цього ЗВО. Їх приваблюють не лише конкурентноздатні спеціальності, а фахові педагоги, які забезпечені необхідними технічними і методичними засобами навчання для його інтенсифікації. Тут поєднуються найкращі традиційні форми та методи навчання, які застосовує спеціальна освіта та інноваційні засоби та форми навчання, засновані на комп'ютерних технологіях. В основі лежить цілеспрямована і контрольована інтенсивна самостійна робота студента з порушенням в розвитку, який може здобувати знання у зручній для нього обстановці, за індивідуальним розкладом, у зручний час – для студента з порушеннями опорно-рухового апарату (ОРА) у приміщенні, де є забезпечення безбар'єрності, – архітектурний доступ до усіх його структур (налаштовані пандуси, ліфти), для студента з порушенням слуху – у приміщенні, обладнаного індукційною петлею, що дозволяє сприймати матеріал протезованому студенту однаково чітко в різних частинах аудиторії, для студента з порушенням зору – з доступом до ПК, обладнаного звуковою картою, до магніфаера (телевізійного збільшувачого пристрою), до медіа-теки чи звичайного диктофону. Саме таке технічне забезпечення навчального місця студента створене у Відкритому міжнародному університеті «Україна». Саме ці недержавні ЗВО проводять відео-лекції, стимулюють науковців розробляти електронні посібники,

курси лекцій, варіанти практичних завдань, тести для рубіжного та підсумкового контролю, зрізи знань. Студенти з інвалідністю найбільше зацікавлені в тому, щоб навчальна діяльність була забезпечена комплектом спеціальних засобів і можливістю контактів з викладачем із застосуванням Інтернет-технологій. Ця форма навчання допомагає складати заліки та екзамени дистанційно і навчатися за індивідуальним графіком без відриву від основної діяльності. Забезпечено можливість отримувати дистанційну (очну та заочну), дуальну освіту з використанням інтернет-технологій із 5-и спеціальностей, зокрема й з «Практичної психології» (спеціалізації «Практична психологія») освітнього рівня «Магістр» [13, с. 14-16].

Інновації у системі вищої освіти в Україні посилили вплив світового ринку освітніх послуг. Доведено, що у сучасних умовах саме університети виступають джерелом інновацій, що зумовлює необхідність надання їм більшої академічної та фінансової незалежності, а також свободи у виборі основних напрямів досліджень, що підтверджує їхню інтернаціоналізацію. Як свідчить статистика, лише наприкінці ХХ століття деякі із ЗВО почали розробляти власні стратегії інтернаціоналізації. Водночас, і сьогодні ці процеси в Україні є недостатньо активними. Актуальність питання засвідчує факт появи в останні роки численних наукових розвідок як зарубіжних Е. Egron-Polak, R. Hudson, R. Hudzik, P. Чао, Ф. Альтбаха, Х. де Віта, Я. Нільсона так і вітчизняних науковців: Р. Кулена, І. Степаненко, Ю. Семенця. Такі аспекти, як дистанційна форма навчання, спеціалізоване навчально-методичне забезпечення, матеріально-технічна бази із дотриманням створення безбар'єрного середовища, організація комплексної підтримки забезпечуватимуть мобільність студентів, що є одним із компонентів інтернаціоналізації вищої освіти на шляху реформ та змін. Напрацьовано категоріальний апарат, в якому термін «інтернаціоналізація» тлумачиться, як процес досягнення вищою освітою рівня міжнародного, міжкультурного та глобального масштабу, що включає в себе освітні цілі та функції; визначено базові принципи міжнародної співпраці. Структуровано основні стимули інтернаціоналізації у

діяльності університетів: академічні, економічні, політичні, соціально-культурні [10, с. 110- 113]. Саме соціально-культурна складова вирішуватиме питання здобуття вищої освіти студентами із особливими освітніми потребами, забезпечення їх комплексним супроводом.

Досвід організації дистанційної освіти в багатьох закладах вищої освіти України свідчить про наявність методичного та дидактичного наповнення систем дистанційного навчання з окремих спеціальностей, але їх психолого-педагогічний зміст відстає від власно технічного забезпечення [7, с. 34-35]. Для цього в межах ЗВО необхідно забезпечити вільний архітектурно-освітньо-комунікаційний простір, в якому студенти з інвалідністю можуть безпечно пересуватись, навчатись і спілкуватись. Інтегрований студентський колектив можна розглядати як мікро-модель соціального середовища, тому велика увага приділяється процесові виховання, тобто створення певних психолого-педагогічних умов: забезпечення особливого підходу до студентів з особливими потребами, який повинен враховувати специфіку хвороби; темп спілкування повинен бути гнучким; застосовування індивідуального підходу; навчальне навантаження повинно регулюватися в міру засвоєння матеріалу, врахування індивідуальні особливості різних категорій людей; забезпечення комфортного морально-психологічного клімату в студентському колективі.

Останні роки провідні ЗВО України, які входять до рейтингу «Топ-200», демонструючи свою конкурентоспроможність, постійно працюють над покращенням своїх позицій у міжнародних рейтингах, розробленні власних оригінальних стратегій інтернаціоналізації, виходячи з їх цілей, мотивації та можливостей. Тому, пріоритетними діями в напрямку інтернаціоналізації залишається академічна мобільність студентів та спільні міжнародні наукові дослідження, надання освітніх послуг студентам із ООП [9, с. 14-15].

За даними звіту глобального опитування 2014 року «Internationalization of Higher Education – Growing expectations, fundamental values» більше половини університетів мають власну програму або ж стратегію інтернаціоналізації, і лише у 22% ЗВО,

стратегія – на стадії розроблення. Новітню статистику щодо стану справ запропоновано аспірантом кафедри політичної економії імені Вадима Гетьмана Ю. Семенцем, який, проаналізувавши провідні ЗВО України на предмет їхньої ознаки інтернаціоналізації, на 1 місце виділив Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського. Варто зауважити, що саме в КПІ ім. І. Сікорського розроблена та впроваджується Програма інтернаціоналізації, що забезпечує університету вагомні результати порівняно з іншими ЗВО та лідируючі позиції в рейтингу «Топ-200». Для забезпечення зростання показника інтернаціоналізації вищої освіти Ю. Семенцем запропоновано та обґрунтовано доцільність впровадження моделі «потрійної спіралі», яка складається із співпраці університетів, бізнесу та держави України [10, с. 110-112]. В Законі України «Про соціальні послуги» визначено, що держава «...економічно заохочує підприємства різних форм власності до співпраці з вищими навчальними закладами щодо виконання науково-інноваційних проектів, підготовки і перепідготовки фахівців з вищою освітою, проведення практики студентів» [2]. Для забезпечення супроводження на практиці процесу інтернаціоналізації вищої освіти в Україні з'явилися нові форми співпраці між урядовими і неурядовими структурами. Так, Британська Рада підтримує імплементацію Закону України «Про вищу освіту» та сприяє україно-британському обмінові через університетське партнерство між Україною та Сполученим Королівством. Такі заходи розвиватимуть потенціал лідерів університетів, підтримувати ефективність та автономне управління університетів, підвищуватимуть мобільність студентів [2, с. 26-29].

Зважаючи на аналітичне дослідження, в десятку кращих увійшов Національний університет «Львівська політехніка», який протягом останніх років – серед найкращих ЗВО III-IV рівні акредитації за підсумками міжнародних та національних рейтингів, таких як Вербометрікс, «Топ–200 Україна», за кількістю цитувань публікацій у науко-метричній базі Scopus та Ranking Web of Repositories. У схваленій масштабній Програмі розвитку НУ «Львівська політехніка» на період до 2020 року передбачено декілька головних напрямків, серед яких визначено інноваційно-

наукову діяльність, міжнародну співпрацю та інтеграцію у міжнародний освітній та науковий простір. Водночас аналітичний аналіз (2017 р.) О. Семенця зазначив, що НУ «Львівська політехніка» посів четверте місце в оцінці міжнародного визнання та п'яте – у загальному заліку за рівнем інтернаціоналізації, оскільки, на думку автора, не було продумано системи оцінювання реалізації стратегії [10]. Проте, посилаючись на дані присутності вітчизняного університету в міжнародних академічних рейтингах за 2015 рік, можна зазначити, що НУ «Львівська політехніка» посідає 1 позицію у Міжнародному рейтингу депозитаріїв від Вербометрікс «Ranking Web of Repositories» (за частотою посилань в Інтернеті). 6 позицію – визначає академічний рейтинг «Топ-200 Україна» та 9 місце – у Міжнародному рейтингу інтернет-присутності Webometrics, який засвідчує рівень входження до світового інформаційного поля та авторитетність діяльності університету. Цей рейтинг розраховується за наявністю інформаційних повідомлень сайту ЗВО у мережі Інтернет: кількістю прикріплених файлів, результатами пошукових систем, зовнішніми посиланнями. 10 місце рейтинг має за кількістю цитувань публікацій (статей наукових виданнях) науково-педагогічних працівників у наукометричній базі Scopus, критеріями оцінювання. За результатами вступних кампаній останніх років Львівська політехніка стала одним із перших серед усіх українських ЗВО за кількістю поданих заяв випускників, серед яких відсоток молоді із особливими освітніми потребами неухильно зростає. Особливо значущою є їх кількість на гуманітарних спеціальностях: психології, соціальній роботі та соціології, управлінні навчальними закладами, журналістиці, менше на правничих та технічних спеціальностях. У структурах інститутів з'являються лабораторії, які виконують держзамовлення, самостійні підрозділи, які забезпечують освітній супровід осіб із особливими освітніми потребами: ресурсний інклюзивний центр для незрячих дітей (Оксана Потимко), Міжнародний центр професійного партнерства «Інтеграція» із соціального супроводу потребуючих, школярів та молоді з порушеннями зору та опорно-рухового апарату зокрема (Ніна Гайдук). Водночас молодь інших нозологій (порушення

слуху, опорно-рухового апарату, важкі розлади мовлення) також потребують комплексної підтримки під час навчання у ЗВО: освітньої, правової, психологічної, соціальної, медичної. Звичайно, ЗВО, який нещодавно відзначив своє 200-ліття з дня заснування, не може похвалитися 100% дотриманням вимог безбар'єрності. Але, саме поява пандуса в одному із корпусів дозволила візковим учасникам бойових дій комфортно вивчати іноземну мову та опанувати комп'ютерну грамотність. Саме Національний університет (НУ) «Львівська політехніка» здійснила декілька новаторських гуманітарних інновацій для студентів з ООП. Водночас структури, яка би забезпечувала комплексним супроводом впродовж усього навчання створено так і не було. На часі у Національному університеті «Львівська політехніка» створення Центру психологічної допомоги усім потребуючим: студентам та їх родинам, викладачам та працівникам ЗВО, різним уразливим категоріям населення – внутрішньо переміщеним особам, особам із порушеннями в розвитку, учасникам бойових дій на Сході України та їхнім родинам, непрацюючим, пенсіонерам та ін.

В основу організації навчальної діяльності НУ «Львівська політехніка» покладено традиційні та інноваційні підходи до розвитку особистості молоді з особливими потребами. На жаль, цей приклад на сьогоднішній час є поодиноким, хоча в багатьох ЗВО України існує тривалий досвід організації навчання молоді з інвалідністю в різних форматах – окремо в спеціалізованих групах чи одноосібно. Така практика організації учбової діяльності є в Інституті корекційної педагогіки і спеціальної психології (колишній дефектологічний факультет) Київського Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова, який на вимогу бажаючих відкриває спеціальні групи для незрячих та нечуючих студентів, студентів з порушенням опорно-рухового апарату, готуючи студентів до праці з психолого-педагогічних спеціальностей.

Система супроводу навчання студентів з особливими потребами розробляється, впроваджується і постійно вдосконалюється у Відкритому міжнародному університеті

розвитку людини "Україна" ще з 2000 року. Береться до уваги територіальна локалізованість університетського містечка, наявність служб, що опікуються студентами з інвалідністю, контингент студентів та багато інших. Дія комплексної системи супроводу починається з моменту звертання людини з інвалідністю до приймальної комісії університету. В приймальній комісії абітурієнт одержує інформацію щодо спеціальностей університету, умов та форм навчання, системи пільг та знижок, необхідних документів для вступу і направляється до фахівців управління соціальної адаптації та реабілітації. Лікар спільно з фахівцями відділу адаптації та реабілітації здійснює комплексну діагностику, яка передбачає з'ясування стану здоров'я вступника, його профорієнтацію та співбесіду з психологом. Попередня професійна орієнтація проводиться у формі співбесіди з абітурієнтом та його батьками на основі аналізу медичних документів та документів про освіту. На цьому етапі психолог з'ясовує сподівання, життєві плани, інтереси та побажання вступника, адекватність його самооцінки власних знань, здібностей, якостей, усвідомлення своїх почуттів, інтересів та дій. Психолог допомагає позитивно налаштуватися на вступне тестування, побороти хвилювання, почуття тривожності і невпевненості в своїх силах. Інтегрована форма навчання у ЗВО передбачає спільне навчання студентів, які мають функціональні обмеження, з іншими студентами. Така форма навчання визнає за людьми з інвалідністю рівні права на отримання освіти і потребує здійснення політики рівних можливостей. Навчання та виховання студентів з інвалідністю здійснюються в інтегрованих групах, які можуть розглядатися як мікромодель соціального середовища. Інтеграція в освітнє середовище, а втім і в суспільство, допомагає молоді з інвалідністю отримати професію, самореалізуватися, досягти успіху в житті і кар'єрі, відчутти себе особистістю, невід'ємною частиною суспільства [13, с. 56-57]. Комплексний супровід не повинен обмежуватися лише освітнім процесом. Важливою умовою покращення якості процесу навчання студентів з ОПП є проведення різноманітних культурно-просвітницьких заходів, залучення студентів з інвалідністю до студентського самоврядування, організація дозвілля, конкурсів творчості,

проведення семінарів, дискусій з метою розкриття обдарувань та талантів цієї категорії студентів. Така діяльність повинна всіляко зміцнювати віру молоді з обмеженими можливостями у досягнення ними успіху за різних життєвих колізій.

Наприклад, цікаву форму діяльності впроваджено в освітньо-виховний процес Педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка, факультету педагогічної освіти, який здійснює підготовку фахівців для роботи з дітьми з ООП, як наймолодший факультет серед 15 ЗВО, що готують фахівців за напрямом «Корекційна освіта». Упродовж 2008 – 2013 років на правах рівноправного партнера проекту Педагогічний коледж брав участь в українсько-канадському проекті «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», забезпечуючи апробацію спецкурсів з інклюзії, розроблених канадськими колегами, готували фахівців до роботи в умовах інклюзії. З вересня 2012 року в Педагогічному коледжі було започатковано підготовку асистента вчителя з інтегрованою / інклюзивною формою навчання, як додаткову кваліфікацію на напрямі підготовки «Початкова освіта», з 2007 впроваджено експериментальний курс «Основи інклюзивного навчання», відбувалася також апробація дисциплін «Асистування в інклюзивному середовищі» «Філософія інклюзії», «Інноваційні методики діяльності інклюзивних шкіл» з метою підготовки магістрів на новоствореній кафедрі початкової та корекційної освіти [4, с. 15]. Інтегроване навчання молоді з ООП в історії педучилища, а, згодом, Педагогічного коледжу ЛНУ імені Івана Франка, має давню історію. До переліку спеціальностей, яким надавали перевагу студентки та студенти з ООП були такі: музичний керівник дошкільного закладу (незрячі); вихователь логопедичних груп (слабкочуючі), соціальний педагог (особи з порушеннями ОРА), вчитель початкової школи (різні нозології). І, хоча, кількість студентів з ООП постійно зростала, окрім соціальної стипендії, увага їм приділялася фрагментарно, виключно з боку кураторів студентських груп. Водночас, відкриття у 2008 р. науково-дослідної лабораторії «Калинонька», а у 2010 році – ресурсний центр, який мав би надавати підтримку студентам з

ООП, яких в університеті налічувалося близько 200 осіб. Три напрямки діяльності центру (інформаційно-координаційний, науково-просвітницький, громадсько-консолідаційний) передбачали забезпечення супроводом студентів ЗВО, а з 2012 р. включення в експеримент МОН України «Про організацію інтегрованого навчання осіб з особливими потребами у ЗВО I – IV рівнів акредитації дав змогу розробити Модель комплексної психолого-педагогічної та корекційно-реабілітаційної допомоги студентам з інвалідністю. Адміністрація Педагогічного коледжу сприяла залученню студентів з ООП до діяльності «Агенції з працевлаштування» ГО «Зелений хрест» через триденні семінари-тренінги з формувань психологічних умінь до самопрезентації, самовдосконалення, проте жоден слухач цих тренінгів різних факультетів університету не отримував супроводу впродовж свого навчання в університеті. Навички, отримані на семінарах-тренінгах сприяли формуванню навичок з пошуку джерел праці, працевлаштуванні та адаптації до робочого місця; із числа волонтерів було вишколено тренерів праці, які стали асистентами молодих випускників на робочому місці. Водночас більшість послуг Ресурсного центру Педколеджу було зосереджено на факультеті педагогічної освіти, в Педагогічному коледжі зокрема.

Здобуваючи спеціальності «медсестра-лаборант» та «медсестра з масажу», молодь з сенсорними порушеннями в розвитку Інституту медсестринства та акушерства (колишнього державного медичного коледжу імені Андрея Крупинського), отримала шанс у здобутті потрібної, конкурентоздатної професії та скерування на працевлаштування, що забезпечило інтеграцію у загальний соціум. До прикладу, студенти з порушенням слуху та зору мають подовжену, у порівнянні з їхніми чуючими ровесниками, на 6 місяців тривалість навчання. Для забезпечення ефективності інклюзивної форми навчання до штату науково-педагогічних працівників освітнього закладу додатково введено посади перекладача-дактилолога, який допомагає у розуміння матеріалу студентам з використанням калькованої мови жестів. Адміністрація навчального закладу тісно співпрацює з різними державним та недержавними структурами, які опікуються долею

молоді з ООП: Національна Асамблея інвалідів України (директор Н. Скрипка), Центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю «Галичина» (директор. Г. Дунас, м. Львів), обласна організація інвалідів Львівщини (керівник Я. Грибальський) та інші. Саме результатом такої взаємодії стало застосування новітньої освітньої технології навчання незрячих студентів – дуальне чи дистанційно-очне, за місцем їхнього компактного проживання.

Так, тренери ГО «Зелений хрест» (автор проекту «Агенція з працевлаштування» та голова ГО Олександр Волошинський) залучали студентів цього ЗВО на триденні тренінги з питань первинної профорієнтації, адаптації та ефективної соціалізації до майбутньої професії. Саме така взаємодія студентів з порушеннями сенсорних систем та студентів з ООП інших ЗВО сприяла налагодженню продуктивної комунікації, долаання упереджень та стереотипів, негативних установок, самовдосконаленню та саморозвитку. Проте науково-педагогічні працівники самого ЗВО із фахом психолога не створили психологічної служби і не працюють в даному напрямку, хоча потреба в консультуванні та корекції після ефективної діагностики однозначно існує. Цю роботу частково виконують куратори, викладачі ЗВО, заступник з виховної роботи, родичі студентів з ООП, хоча мав би існувати системний професійний комплексний підхід.

Слід додати, що навчання студентів з ООП характеризується індивідуалізованим, диференційованим, дослідницько-пошуковим, проблемним, інтегрованим, міждисциплінарним підходами до його моделювання й здійснюється з домінуванням самостійної навчально-пізнавальної активності молоді у процесі опрацювання тем та вирішення проблем, питань, завдань, що вирізняються глобальним характером, тощо.

Інклюзивна освіта студентів з особливими потребами у ЗВО вимагає взаємної адаптації обох сторін: студентів, які здобули ранню корекцію, дошкільну та шкільну освіту із забезпеченням корекційно-реабілітаційної складової до нових умов навчання в інтегрованому середовищі вищого навчального закладу із зазначенням потреб студентів з ОПП у спеціальних технологіях та засобах навчання; педагогічному, психологічному та соціальному

патронаті. Студенти з ООП можуть мати певні особливі освітні труднощі, які сформувалися в попередні періоди життя, що суттєво впливають на їх пізнавальну активність та інтеграцію в освітнє середовище. Серед них: прогалини в знаннях; труднощі у подоланні бар'єрності навколишнього середовища; труднощі у сприйнятті навчального матеріалу у загальноприйнятому вигляді; знижена працездатність, підвищена втомлюваність та виснажливність, порушення концентрації уваги; підвищена вразливість до інфекційних захворювань і в зв'язку з цим проблеми з відвідуванням занять; низький рівень фізичної підготовки; дефіцит комунікабельності; недостатня орієнтація в соціумі, низька соціальна активність; звичка до невимогливого, поблажливого ставлення, завищені уявлення про свої можливості; низький рівень мотивації досягнення мети, відчуття втрати майбутнього; низький рівень самоактуалізації, нерішучість, переважання інтровертності поведінки; низька самооцінка, нерозвиненість самоконтролю; підвищена тривожність, вразливість, емоційна нестійкість, депресивні стани та багато інших [7, с. 45-47]. Компенсувати функціональні обмеження, що впливають на якість навчання студентів з інвалідністю, і надати необхідну підтримку можна тільки шляхом впровадження системи супроводу їх навчання. На етапі розробки системи супроводу навчання мають цікавити саме ті труднощі і проблеми, які заважають студенту сприймати навчальний матеріал, набувати фахових знань, брати участь у суспільному житті, всебічно розвиватись, тобто бути повноправним учасником навчального процесу. Приймаючи на навчання людей з інвалідністю, ЗВО мають вирішувати низку організаційних, технічних, психолого-педагогічних, методичних, соціальних та інших проблем, зокрема: створення безбар'єрного архітектурного середовища; створення спеціалізованої матеріально-технічної бази; підготовка спеціалізованого навчально-методичного забезпечення; впровадження спеціальних інформаційних і навчальних технологій; адаптація викладачів та студентів до навчання в інтегрованих групах; урахування в навчальному процесі індивідуальних потреб студентів з інвалідністю; організація психологічної підтримки; формування в колективі толерантного ставлення до людей з

інвалідністю, розуміння їх проблем; організація соціальної та медико-реабілітаційної допомоги [13, с. 19-21].

В Університеті "Україна" психологічний супровід студентів з урахуванням особливостей їх складу розпочинається на етапі вступу і здійснюється впродовж усього терміну навчання. Він тісно пов'язаний із педагогічним та соціальним супроводом і спрямований на підвищення ефективності навчання за рахунок вирішення психологічних проблем студентів, що заважають пізнавальній діяльності, а також набуття ними навичок, що покращують адаптацію до навчального процесу. Потрібно наголосити, що студенти з інвалідністю, незалежно від нозології, мають багато спільних психологічних проблем, які стримують процеси їх адаптації та інтеграції в освітнє середовище. В той же час, хвороба та ступінь її прояву привносять в життя людини свою специфіку, тому підхід до кожного студента має бути індивідуальним. Психологічна допомога студентам повинна бути комплексною і охоплювати всі сфери їх життєдіяльності.

Психологічний супровід включає психологічну діагностику з метою виявлення і вирішення проблем, що виникають в процесі їх інтеграції в освітнє середовище; створення на основі отриманих даних індивідуальних карт студентів та розробка психологічної компоненти індивідуальних програм реабілітації; надання психологічних консультацій для вирішення виявлених психологічних проблем; проведення групової роботи: психотерапевтичних тренінгів, семінарів, котрі сприяли б вирішенню студентами психологічних проблем та набуттю необхідних навичок для ефективної адаптації до умов навчання; виявлення складнощів взаємодії студентів з викладачами, методистами та іншими працівниками університету, проведення семінарів і тренінгів, спрямованих на поліпшення взаєморозуміння та налагодження співпраці; виявлення конфліктних ситуацій, що виникають у студентських групах, та сприяння їх вирішенню; сприяння у подоланні студентами з функціональними обмеженнями негативного впливу хвороби на процес навчання та соціалізації [13, с. 64-68].

Особлива увага приділяється студентам перших курсів: їх

адаптації до нової соціальної ситуації (навчання в інтегрованому ЗВО) та студентам-випускникам – формуванню готовності до виходу на ринок праці та пошуку роботи. На базі попереднього психологічного тестування вступників та індивідуальних співбесід із першокурсниками формуються індивідуальні картки студентів з особливими потребами, де максимально враховуються особливості психофізичного стану студентів, потреба у технічних засобах навчання, психологічній і педагогічній корекції. Зі студентами проводиться як індивідуальна, так і групова робота. Індивідуальна робота включає психопрофілактичну і психокорекційну допомогу та надання психологічних консультацій (за зверненням). Таку роботу проводить високо кваліфікований практичний психолог. Для студентів з особливими потребами створюють кімнати релаксації та кімнати емоційного розвантаження, що дозволить підвищити ефективність навчального процесу. Останніми роками освітні заклади компенсуючого типу за державний кошт отримали «сенсорні кімнати», де учні можуть перепочити на перервах, після уроків, чи пройти коригувати емоційний стан. Ще на II з'їзді психологів України (2010 р. м. Київ) було прийнято резолюцію, в якій зазначається необхідність введення в штат працівників ЗВО II-III і IV рівнів акредитації посади практичного психолога. Сьогодні практичні психологи запроваджено лише в ліцях – ЗВО I рівня акредитації, де змушені поєднувати практичну діяльність із викладацьким фахом. На часі інновації Шевцова А. Г., науковця з інвалідністю, очільника ГО «Наукового товариства інвалідів» впроваджувати у ЗВО, де частка студентів з ОПП сягає 50 і 1 студент. Наприкінці 2018 року за ініціативою Шевцова А. Г. у двох ЗВО Черкаської області відкрито Центри допомоги студентам з ООП. Окремі елементи цієї кімнати вже використовуються психологами шкіл, військових частин як кімнати емоційного розвантаження. Було б доречно впровадити такий досвід в діяльність психологічної лабораторії, яка працює на психологічному факультеті ЛьвДУВС, та свою діяльність вона поширює виключно на курсантів, в той час на юридичному, економічному та факультет психології зустрічалися студентами з ООП, порушеннями ОРА у тому числі. Саме цей Виш має у своєму

користування приміщення із давнім історичним минулим, тому упорядкування пандусів є завданням чи не щонайпершим, зважаючи на новітні ліцензійні вимоги з архітектурної доступності навчальних та виробничих приміщень.

Окрім індивідуальних видів надання допомоги комплексного супроводу під час навчання, групова робота передбачає проведення психологічних тренінгів та семінарів, створення груп підтримки [13, с. 48-49]. Ця робота може проводитися в групах, сформованих виключно зі студентів із функціональними обмеженнями, чи "змішаних". Перед студентами 1-х, 2-х курсів, які проходять процес адаптації до умов навчання в інтегрованому колективі, найбільш гостро постає проблема пристосування до нового, малознайомого середовища ЗВО, де має пройти значний відрізок їхнього життєвого шляху. Для таких студентів доцільно проведення наступних розвиваючих тренінгів: формування життєвих цілей з включенням наступних блоків: особистісного, емоційного, комунікативного, сімейного, інтеграційного та соціальної активності; формування впевненості у собі передбачає розвиток навичок вирішення конфліктів, вміння говорити "ні", позитивно сприймати себе та інших людей, бути самим собою; розвитку комунікативності, який спрямований, окрім своєї основної мети, на формування та розвиток команди (почуття належності до групи, навичок кооперації, взаємосприйняття та розуміння), вміння допомагати іншим людям та приймати допомогу від них; розвитку самопізнання, самосвідомості, самоповаги та саморегуляції; розвитку інтелектуальних здібностей для підвищення зосередженості, концентрації уваги, покращення ефективності процесів мислення й пам'яті та інших навичок, що допомагають у процесі навчання; подолання можливих під час навчання в інтегрованій групі стресових ситуацій передбачає опанування основними стратегіями виходу зі стресових ситуацій (методом релаксації, аутогенного тренування, застосування методики нейролінгвістичного програмування тощо; особистісного зростання; мотиваційний тренінг та ін. Не менш важливою є тренінгова робота з пошуку праці для студентів випускних курсів, адаптації до робочого місця під час виробничої практики.

Проблеми випускників з ОПП пов'язані з необхідністю залишити звичне студентське середовище (з налагодженими зв'язками, усталеним ритмом і визначеними правами та обов'язками) і поринути у реальний світ, доросле життя, де самому потрібно відстоювати своє місце у житті (вирішувати проблеми працевлаштування, будувати кар'єру). Слід відзначити, що саме на випускному курсі у студентів підвищується рівень депресії, тривожності, невпевненості у своєму майбутньому. Метою тренінгової роботи, яка проводиться у Центрі розвитку кар'єри та підприємництва НУ «Львівська політехніка» є підготовка випускників до самостійного професійного життя. Аналогічний центр успішно діє більше 10 -и років у Відкритому університеті «Україна», про що є упорядковано ряд методичних розробок, сплановано діяльність Центру «Гаудеамус».

У сучасному суспільстві, яке все ще схильне сприймати людину з інвалідністю крізь призму негативних стереотипів, склалося упереджене ставлення до такої категорії молоді — більшість вважає їх непрацевдатними і неспроможними. Головною метою здобуття освіти в нашій державі повинен бути гармонійний розвиток особистості кожного студента. Тому слід послідовно створювати атмосферу рівності, партнерства, взаємодопомоги і взаємоповаги. Соціальний супровід навчання студентів з особливими потребами слід спрямовувати на допомогу у виконанні ними основних соціальних функцій: навчання, працевлаштування, комунікації з людьми. Основною метою супроводу є забезпечення інтеграції студентів в університетське середовище, а відтак — і в суспільство. Розвиваючи у студентів почуття власної гідності та поваги оточуючих до них, ми сприяємо їх самоактуалізації, самовдосконаленню, формуємо їх активну життєву позицію, тобто забезпечуємо їх соціалізацію. Адаптація особистості до соціального середовища значно складніший процес, ніж це може здатися на перший погляд. Для забезпечення інтеграції студента з інвалідністю найціннішим є виникнення у нього відчуття комфортності, яке допомагає йому прийняти правила співжиття в колективі. Для організації соціального супроводу необхідно створити "мережу підтримки" студентів з інвалідністю впродовж

всього терміну їх навчання у ЗВО. Першим кроком у її створенні є виявлення і аналіз проблем студентів з інвалідністю, що виникають у соціальному середовищі ЗВО. При цьому визначаються індивідуальні потреби таких студентів у соціальному супроводі з урахуванням нозології, рівня знань, наявності практичних умінь і навичок, ступеню самостійності, матеріального становища, інтегрованості в суспільство. Для кожного такого студента має бути складена індивідуальна програма соціального патронату, безпосередньо пов'язана з педагогічним, психологічним, тьюторським і реабілітаційним супроводом. До соціального патронату можуть бути залучені органи соціального захисту інвалідів, фахівці управління соціальної адаптації та реабілітації, куратори груп, координатори з питань навчання студентів з особливими потребами, студенти-тьютори, волонтери студентської соціальної служби. Соціальний супровід студентів з інвалідністю розпочинається на етапі вступу до ЗВО. Тоді й з'ясовується стан підготовленості до навчання, потреби і особливості майбутнього студента, складається програма соціального патронату і визначаються її виконавці. Перші кроки студента з інвалідністю в університеті є найважчими. Незвичний ритм навчання, великий обсяг навчального матеріалу, інтегрований колектив, труднощі в орієнтуванні, архітектурна бар'єрність і багато інших чинників можуть негативно впливати на морально-психологічний стан першокурсників. Саме на цьому етапі найбільш ефективною формою їх підтримки є соціальний патронат. Специфіку соціального супроводу значною мірою визначає характер захворювання. Наприклад, студентам з сенсорними вадами може бути важко переміщатися по університету, знаходити потрібні аудиторії та службові приміщення, отримувати необхідну інформацію. їм, аби ознайомитися з територією університету та освоїтися у його приміщеннях, потрібна допомога тьютора-консультанта з орієнтування. Такі тренування, особливо для незрячих студентів та візкових, повинні відбутися до початку занять, оскільки пізніше це буде ускладнюватись через брак часу та велику кількість людей на території ЗВО. За потребою студентів їм може надаватися план-карта приміщень університету. Ключовим

моментом соціального супроводу є організація роботи школи тьюторів (координаторів, записувачів, супроводжувачів, консультантів з навчальних дисциплін, перекладачів-дактилологів, інструкторів з орієнтування), які надалі здійснюватимуть повсякденну підтримку студентів з інвалідністю. До організації такої школи доцільно залучити досвідчених викладачів кафедр педагогіки і соціальної роботи, практичної психології і психології управління, фахівців управліннь соціальної адаптації та реабілітації і виховної роботи, кураторів студентських груп і студентів-волонтерів (тьюторів). Студенти-тьютори, незалежно від їх спеціалізації, мають набути в цій школі певних навичок соціальної роботи, оволодіти основами медичних знань, пройти психологічні тренінги.

Участь студентів з особливими потребами у роботі громадських організацій інвалідів, зокрема, студентських, підвищує їх самостійність, зміцнює активну життєву позицію, сприяє згуртованості у вирішенні спільних проблем. Наявність фізичних вад не є перешкодою для розвитку таланту і творчих здібностей студентів. Тому їх необхідно ширше залучати до участі в різноманітних гуртках художньої самодіяльності, творчих майстернях, культурно-масових заходах (конкурсах, фестивалях, виставках, концертах). У розвитку і вдосконаленні комунікативних здібностей студентів з інвалідністю ефективними формами роботи є не тільки проведення спеціальних тренінгів, а й організація вечорів знайомств, відпочинку, клубів-кафе для спілкування та дискусій. Треба враховувати, що для консультаційної допомоги першокурсникам доцільно залучати вже адаптованих до навчання в інтегрованому колективі студентів-старшокурсників тієї ж нозології. Така консультаційна служба могла б здійснювати телефонний патронат студентів, які навчаються за заочною чи дистанційною формою навчання, але ізольовані від соціуму і мають обмежене коло спілкування. Дуже складною проблемою для студентів з інвалідністю є працевлаштування, без якого неможливо вважати завершеним процес їхньої інтеграції в суспільство.

До прикладу, НУ «Львівська політехніка» щорічно проводить «Ярмарку кар'єри», куди залучає студентів середніх та випускних

курсів з метою ознайомлення з вимогами працедавців та сприянню проходження первинної співбесіди. Студенти спеціальності «Психологія» мали змогу продемонструвати практичні уміння і навички із сприяння проходження співбесіди, упорядкування на місці Резюме, консультацій стосовно джерел пошуку вакансій. У зв'язку із браком кваліфікованих кадрів студенти технічних та інженерних спеціальностей, комп'ютерних технологій отримували пропозиції ще під час навчання у ЗВО. Саме така ланка роботи і передбачається комплексним супроводом, адже особи з ООП повинні мати для офіційного працевлаштування оформлену Індивідуальну реабілітаційну програму, де зазначені певні обмеження до професійної діяльності. У листопаді 2018 р. за ініціативою Шевцова А. Г., академіка, Почесного президента ВГО «Наукове товариство інвалідів Інституту соціальної політики» було відкрито Центри підтримки у двох Черкаських ЗВО. Цьогоріч планується аналогічний центр відкрити у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника, у решті ЗВО спостерігається вичікування, затишшя або підміна самого змісту ініціативи іншими комфортнішими для адміністрації ЗВО структурами та заходами.

До прикладу, громадська організація «Зелений хрест» (м. Львів), яка займається проблемами організації туризму і відпочинку для молоді з інвалідністю в 2010-2012 рр. за підтримки благодійного фонду Східна Європа проводила проект «Сприяння працевлаштуванні молоді з інвалідністю». В рамках цього проекту було проведено ряд тренінгів з профорієнтації та профконсалтингу до якого залучалися студенти ЗВО (НУ «Львівська політехніка», ЛНУ імені Івана Франка, Інститут медсестринства та акушерства ЛІ МАУП та ЛьвДУВС) та молодь з інвалідністю. В результаті проведеної роботи було напрацьовано методичні рекомендації і упорядковано методичний посібник «Практичні питання працевлаштування та зайнятості молоді з інвалідністю», який став кишеньковою книжкою для багатьох випускників з ООП, які шукають роботу. Практичні уміння і навички, які отримали учасники тренінгів допомогли частині з них сформувати необхідні уміння само презентації, практичні навички з написання резюме,

пошуку роботи і підборі її, згідно інтересів та можливостей.

Прикметно, що з 2018 року в Україні заплановано стартувала повномасштабна інклюзивна освітня кампанія, яка відкриє широкі можливості до здобуття освіти дітям із порушеннями в розвитку, освітні особливі потреби котрих потребуватимуть комплексного, системного та тривалого вирішення [1]. Динаміка ефективності процесів де інституалізації – реформування усталеної мережі закладів компенсуючого типу, і створення Інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), які забезпечуватимуть корекційну складову дітям з ООП в загальноосвітніх закладах освіти за місцем проживання дітей в різних регіонах є різною. Саме ці випускники зможуть легко адаптуватися до навчання у вищій школі за умови налагодження ефективного корекційно-реабілітаційного процесу при тісній співпраці школи та родини. Але на початок 2019 року повністю ні кадрового, ні наукового, ні методичного забезпечення цього процесу департаменту Львівщини ще здійснити не вдалося. Йдеться про неповні штати новостворених Інклюзивно-ресурсних центрів Львівської області (26 запланованих), відсутність вишколених асистентів вчителів у ЗНЗ та штатних логопедів чи дефектологів, гальмування у створенні методичного кабінету з інклюзії при Львівському інституті післядипломної педагогічної освіти з ефективною командою досвідчених методистів на чолі із завідувачем. Тому досить цікавими є нововведення Інституту модернізації змісту освіти, відділу психологічного супроводу та соціально-педагогічної роботи, які зазначають на винятковій на ролі психолога для вчителя в умовах Нової української школи, завданні «Психологічної служби» у забезпеченні реформи Нової української школи, супроводі дітей з особливими освітніми потребами зокрема. Інновацією можна би було вважати і введення посади супервізора до ЗНЗ, який би забезпечував навчально-методичний супровід педагогічних працівників дошкільних та шкільних закладів. Функції супервізора (консультативну, наставницьку та фасилітативну (модератора) якісно змогли би виконувати високопрофесійні фахівці з педагогічною чи психологічною компетенцією у напрямку «Корекційна педагогіка» у тому числі. Триває обговорення доцільності такої посади у

дошкільництві та середній школі, водночас про вищу школу традиційно мовчать.

Висновки. Активізація пошуку підходів та методик навчання студентів з особливими потребами, нових засобів, форм організації та змісту освіти молоді з інвалідністю є своєрідним відгуком педагогіки вищої школи на виклик часу. У рамках виконання Національної стратегії у сфері прав людини на період до 2020 року та Плану пріоритетних дій Уряду Уряд затвердив Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та План заходів з реалізації її I етапу, що зробить практичні кроки в системі дошкільної та середньої освіти. Можна припускати, що на момент 2026 року частина випускників шкіл, які були включені у реформовану освітню систему зможуть без жодних труднощів продовжувати навчання у ЗВО, якщо, до того часу інституційних догляд і виховання буде стосуватися не лише осіб шкільного віку з ООП, а й молоді. Сподіваємося, що тоді вони матимуть державну адресну підтримку для здобуття вищої освіти, незалежно від форми власності навчального закладу, на початкових курсах зокрема.

Певні узагальнення стосовно особливостей організації освітнього процесу ЗВО для молоді з ООП можна структурувати наступним чином:

По-перше, у всіх державних освітніх закладах, де дотримується Закон України «Про освіту», організація конструктивної навчальної діяльності розгортається стихійно, проводиться лише аматорами та існує на громадських засадах.

По-друге, відсутність структури психологічної служби у ЗВО та відповідного фінансування додаткових освітніх послуг позбавляє можливість організувати фаховий супровід студентів з інвалідністю під час навчання.

По-третє, науково-методичні напрацювання колективу фахівців Відкритого Міжнародного університету Україна» (м. Київ) стосовно структури супроводу студентів з інвалідністю може бути застосований в освітніх закладах, шляхом внесення відповідних змін у Закон України «Про освіту».

Можна сподіватися, що в процесі здійснення глибоких

соціально-економічних реформ українського суспільства держава зробить суттєві практичні кроки у розв'язанні гострих соціально-психологічних освітніх проблем, зокрема, забезпечення оптимального навчання студентів з порушеннями в розвитку в сучасних освітніх закладах та сприяння їх конкурентоздатності на ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Засенко В., Колупаєва А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 20-30.
2. Збірник нормативно-правових актів щодо надання соціальних послуг відповідно до Закону України «Про соціальні послуги». К, 2005, 157 с.
3. Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф., Козліковська Н.Я. Освіта осіб з інвалідністю: Можливості та особливості навчання людей з інвалідністю у вищих навчальних закладах. К.:Університет Україна., 2007. 41с.
4. Ленів З. П. Особливості діяльності ресурсного центру з інклюзивної освіти в класичному університеті. Тези доповідей XX міжнародної н-п конференції «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі». К.: Університет «Україна», 2012. С. 50 – 52.
5. Матеріали міжнародної н-п конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі» 26-28 березня 2018 р м. Тербовля. У 2 ч. / Упоряд.: Лапін А.В., Сурмай Л.О., Шуцька О.І. К.: Інтерсервіс, 2018. 230 с.
6. Мельник О. О. Впровадження стандарту якості ISO 9000 у вищому навчальному закладі. *Удосконалення навчально-виховного процесу в вищому навчальному закладі*: зб. наук.-метод. пр. / відп. за вип. О. В. Бойко. Мелітополь, 2008. № 12. С. 8–12.
7. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / І. О. Білозерська, Л. В. Будяк, З. П. Ленів, Ю. М. Найда, Г. В. Сак, О. М. Таранченко, за раг. ред. А. А. Колупаєвої. К.:

«А.С.К.», 2012. 308 с.

8. Практичні питання працевлаштування та зайнятості молоді з інвалідністю / А. Г. Шевцов, О. О. Волошинський, М. М. Хміль, О. П. Рісний, за наук ред. А. Г. Шевцова. Львів, 2009. 140 с.

9. Рейтинг вищих навчальних закладів «Топ-200 Україна» на 2016 / 2017 рік / *Євроосвіта: Центр міжнар. проектів НДІ прикладних інформ. технологій*: <http://www.euroosvita.net>

10. Семенець Ю. О. Інтернаціоналізація вищої освіти: у пошуку перспектив вдосконалення стратегії провідних українських ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Ужгород. 2017. Вип 14. Ч. 2. С. 108–113 с.

11. Сім'я та дитина в умовах інклюзивної освіти. Методичні поради батькам щодо сімейного супроводу навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: навчально-методичний посібник / Шевцов А. Г., Романенко О. В., Ханзерук Л. О., Чеботарьова О. В., за заг. наук. ред. Шевцова А. Г. К.: Видавничий дім «Слово», 2013. 112 с.

12. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (Резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 48/96). К.: ВГСПО «НАІ України», 2003. 40 с.

13. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому середовищі: навчально-методичний посібник. К.: Соцінформ, 2004. 128 с.

РОЗДІЛ IV
ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

УДК 016:37

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ
ЗОБРАЖЕНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ЗА ТЕХНОЛОГІЄЮ ДОПОВНЕНОЇ
РЕАЛЬНОСТІ

Лілія Мідак

кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії середовища та хімічної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
e-mail: lilia.midak@gmail.com

Іван Кравець

аспірант кафедри хімії середовища та хімічної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
e-mail: wanderkori@gmail.com

Лілія Базюк

кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри хімії середовища та хімічної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
e-mail: liliya30@ukr.net

Христина Буждиган

аспірант кафедри хімії ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
e-mail: khrystja.buzhdyhan@gmail.com

Анотація. Для ефективного вивчення хімічних дисциплін та підготовки майбутніх вчителів хімії, на сучасну пору актуальним завданням є використання численних демонстрацій в навчальному процесі, які є неможливими без використання спеціальних хімічних

програм, програм-симуляторів та програм-реалізаторів доповненої реальності. Метою роботи є розробка програмних та друкованих засобів візуалізації навчального матеріалу з хімічних дисциплін за технологією доповненої реальності. Використання об'єктів доповненої реальності дає можливість викладачу швидко та доступно пояснити великий об'єм теоретичного матеріалу, а студентам ефективно його засвоїти, розвиває у них творче мислення та підвищує мотивацію до навчання.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, технологія Augmented Reality, 3D-візуалізація.

Lilia Madak, Ivan Kravets, Lilia Bazyuk, Kristina Busygga

FEATURES OF USING THE VISUALISATION OF IMAGES IN THE FUTURE TEACHERS 'TRAINING PROCESS OF CHEMISTRY BY REPLACEMENT TECHNOLOGY

Abstract. The current task is to use of numerous demonstrations in the learning process for the effective study of chemical disciplines and the training of future chemistry teachers, which are impossible without the using of special chemical programs, simulators and software implementers of the augmented reality. The aim of the work is to develop software and print media for visualizing educational material on chemical disciplines based on the technology of the augmented reality. The using of objects of the augmented reality allows quickly and easily to explain the large amount of theoretical material for the teacher, and effectively to master it, develop creative thinking and increase their motivation to study for students.

Key words: information and communication technologies, Augmented Reality technology, 3D-visualisation.

Постановка проблеми. На сучасну пору освітній процес знаходиться на стадії активної інформатизації. Рівень розвитку комп'ютерних технологій у наш час вимагає використання нових підходів до навчального процесу у закладах вищої освіти, нових методів, форм подання навчальної інформації для активізації пізнавальної діяльності студентів [5; 6]. Комп'ютеризовані системи

є потужними інтеграторами інформації в усіх галузях знань, у т. ч. й у навчальних процесах [5]. Використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) у викладанні хімії дозволяє інтенсифікувати освітній процес, прискорити передачу знань і досвіду, а також підвищити якість навчання й освіти [6].

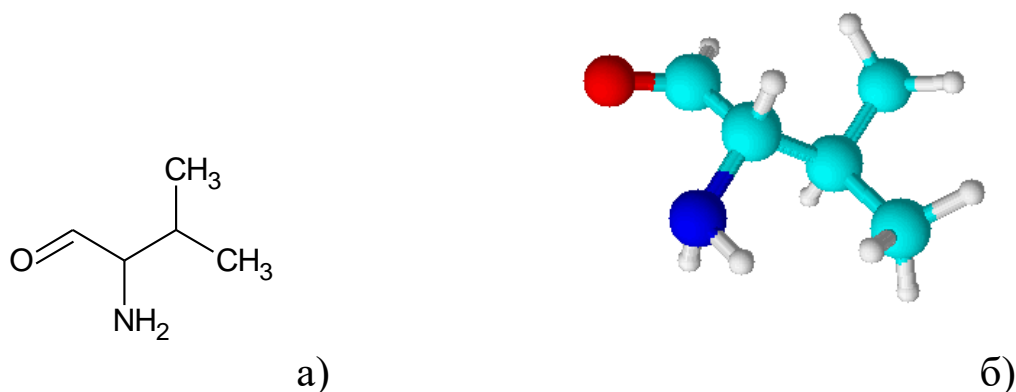
Актуальність дослідження. Відомо, що хімія – наука, що потребує ілюстрації теоретичного матеріалу. Правильно підібраний демонстраційний матеріал допомагає краще зрозуміти різноманітні процеси та явища, будову хімічних сполук та механізми їх взаємодій. Таким чином, візуалізація навчального матеріалу полегшує його сприйняття та засвоєння. На жаль, звичні 2D-зображення класичних підручників, посібників та монографій не дають можливості у повній мірі зрозуміти механізми перебігу хімічних реакцій, просторову будову молекул, суть фізичних та хімічних явищ тощо. Тому для ефективного вивчення хімічних дисциплін та підготовки майбутніх вчителів хімії, на сучасну пору актуальним завданням є використання численних демонстрацій в навчальному процесі, які є неможливими без використання мультимедійних презентацій, Інтернет-ресурсів, спеціальних хімічних програм, програм-симуляторів та програм-реалізаторів доповненої реальності.

Аналіз останніх публікацій. Вивчення будови молекул хімічних сполук є ключовим завданням під час викладення теоретичного матеріалу в хімії, оскільки на ньому ґрунтується пояснення фізичних та хімічних властивостей речовин, а також методів їх одержання. 2D-Зображення молекули не дає повної картини про просторову її конфігурацію, характер зв'язку між атомами, міжатомні відстані та валентні кути. Тому для кращого уявлення будови молекул, особливо у органічній хімії, доцільно використовувати 3D-зображення.

Сьогодні існує ряд програм для переведення 2D-структури в 3D, наприклад ACD/3D Viewer, HyperChem тощо. ACD/3D Viewer – програма швидкого і точного моделювання і візуалізації структур [3, с.194; 4, с.18], що входить до пакету ACD/Labs [7]. Вона повністю пов'язана з програмою ACD/ChemSketch, що дозволяє малювати структури 2D і швидко отримувати з них кольорові 3D

зображення.

На рис. 1. зображено хімічну формулу амінокислоти валіну та її 3D модель.



*Рис. 1. Структура амінокислоти валіну:
а) 2D структура; б) 3D структура.*

Для одержання 3D моделі потрібно [3, с. 196] зобразити хімічну формулу сполуки у програмою ACD/ChemSketch і перевести її у ACD/3D Viewer. У ході генерування тривимірної структури програма створює і виводить на екран тільки одну конформацію молекули. Інші конформації можна згенерувати вручну.

Вибираючи потрібні атоми в хімічній структурі та відповідні функції програми можна розрахувати числові характеристики молекули: довжини зв'язків, кути між площинами зв'язків і торсійні кути. На рис. 2. обчислено кут між атомами аміногрупи в молекулі тирозину, він становить 109° .

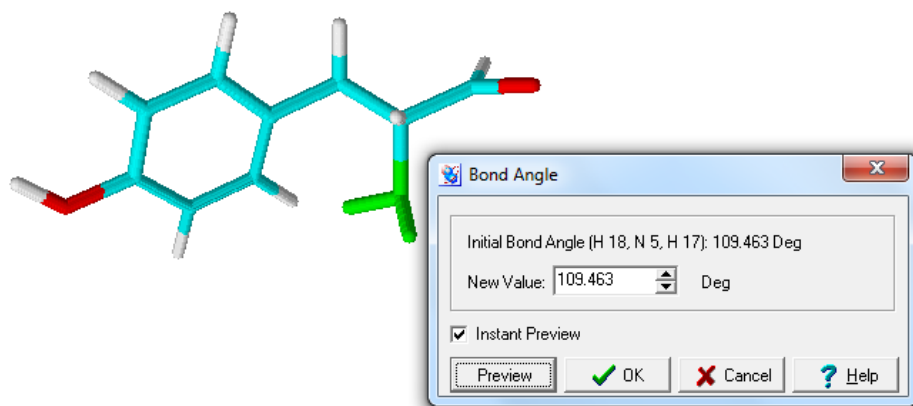


Рис. 2. Обчислення кута між заданими атомами у молекулі тирозину.

HyperChem – комплексний програмний продукт, призначений для завдань квантово-механічного моделювання атомних структур [8]. Він включає програми, що реалізують методи молекулярної механіки, квантової хімії і молекулярної динаміки. Переведення 2-D моделі в 3-D у HyperChem показано на рис. 3.

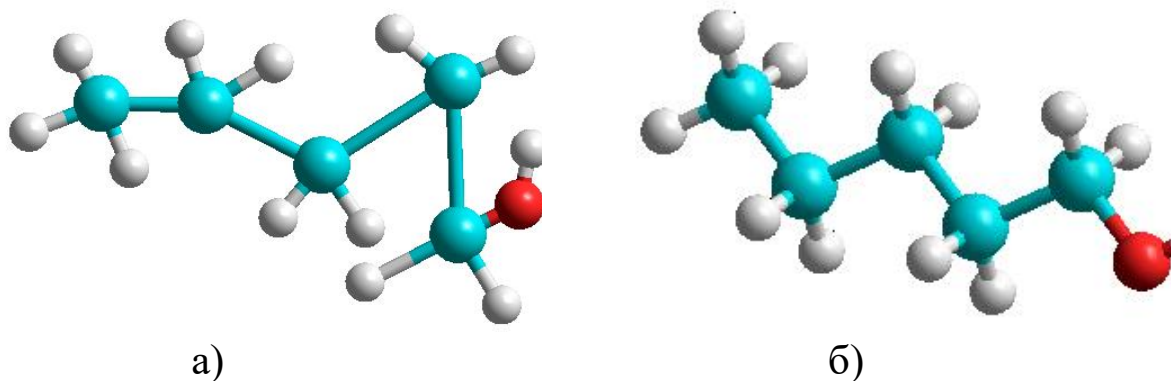


Рис. 3. Переведення 2-D моделі в 3-D: а) 2-D модель; б) 3-D модель.

Використання таких 3D-зображень молекул під час пояснення теоретичного матеріалу підвищує наочність, дає можливість краще зрозуміти будову хімічної сполуки, геометрію молекули, а разом з тим механізми її взаємодій та спрогнозувати продукти хімічних реакцій [3, с. 196]. А це, своєю чергою, сприяє покращенню систематизації та засвоєння знань з хімії.

Мета дослідження. Метою роботи є розробка програмних та друкованих засобів візуалізації навчального матеріалу з хімічних дисциплін за технологією доповненої реальності.

Виклад основного матеріалу. Іншою ефективною сучасною технологією візуалізації навчального матеріалу, на нашу думку, є доповнена реальність (augmented reality, AR), яка дає можливість максимально візуалізувати об'єкт, тобто перевести 2D зображення у 3D, а також «оживити» його [1, с. 151]. Використання такого засобу ІКТ під час вивчення нового матеріалу дає можливість покращити просторову уяву студентів, «побачити» та глибше зрозуміти почутий навчальний матеріал, що сприятиме кращому його засвоєнню та формуванню певних практичних навичок [1, с.151]. Цей метод має переваги перед застосуванням комп'ютерних програм, оскільки дає можливість за допомогою мобільного

телефону візуалізувати рисунки навчальних посібників у будь-якому місці знаходження студента та не вимагає перебування перед комп'ютером чи ноутбуком

Цей метод є ефективним при вивченні студентами спеціальності «Середня освіта (хімія)» таких дисциплін, як «Неорганічна хімія», «Органічна хімія», «Кристалохімія», «Радіохімія», «Хімічна технологія» тощо.

Для використання технології AR мітки доповненої реальності створено [1, с. 153] на основі платформи «Vuforia»; 3D-об'єкти змодельовані [1, с. 153] в програмі 3DMax, об'єкти доповненої реальності реалізовано за допомогою багатоплатформового інструменту для розробки дво- та тривимірних мобільних додатків «Unity 3D».

У разі наведення на маркер мобільного телефону, рисунок «оживає», на екрані з'являється його тривимірний модель, з якою можна проводити певні маніпуляції (обертання, збільшення, перегляд під різними кутами) для кращого усвідомлення її будови, принципу дії тощо. Так під час пояснення будови атома у разі 3D-візуалізації моделі атома студент отримає на мобільному телефоні зображення, представлене на рис. 4, що дасть можливість далі краще розуміти механізми утворення хімічних зв'язків та перебігу хімічних реакцій.

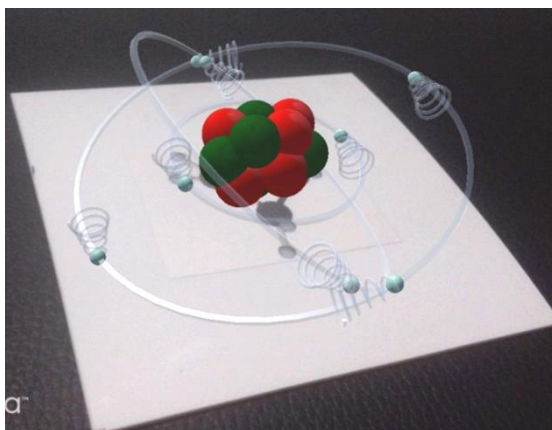
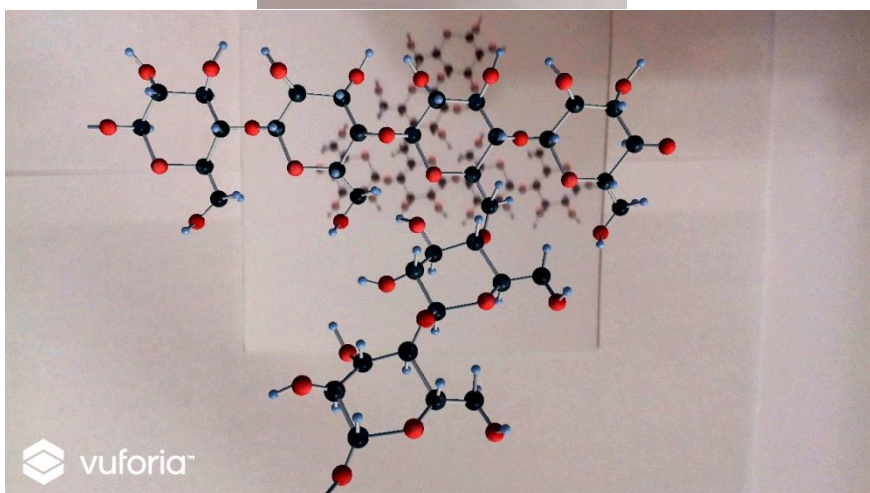
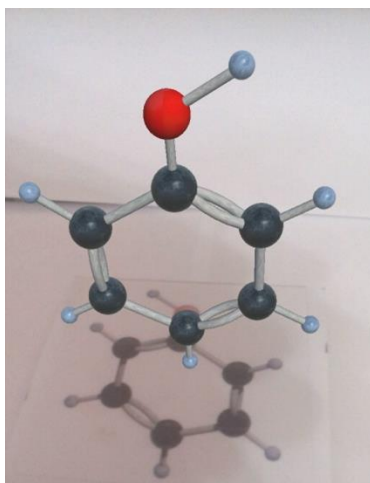


Рис. 4. Генероване методом AR 3D-зображення моделі атома.

На рис. 5-6 приведено приклади генерованих 3D-зображень із спеціально розроблених 2D маркерів-рисуноків для органічної хімії (рис. 5) та кристалохімії (рис. 6).



а)

б)

Рис. 5. Генеровані методом AR 3D-зображення молекули фенолу (а) та фрагмент молекули крохмалю (б).

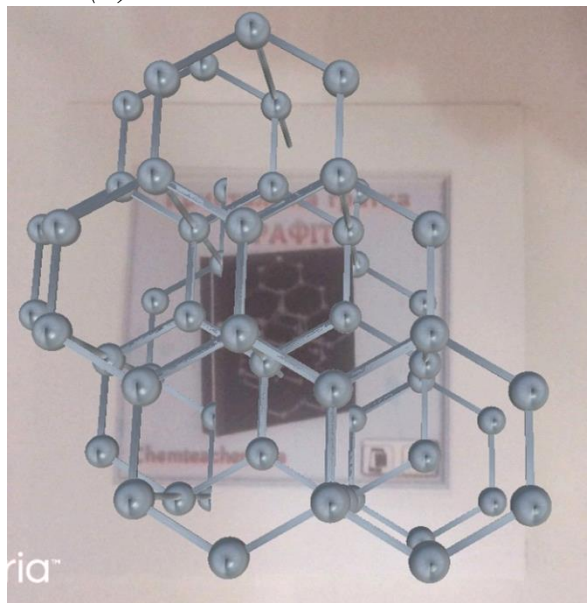
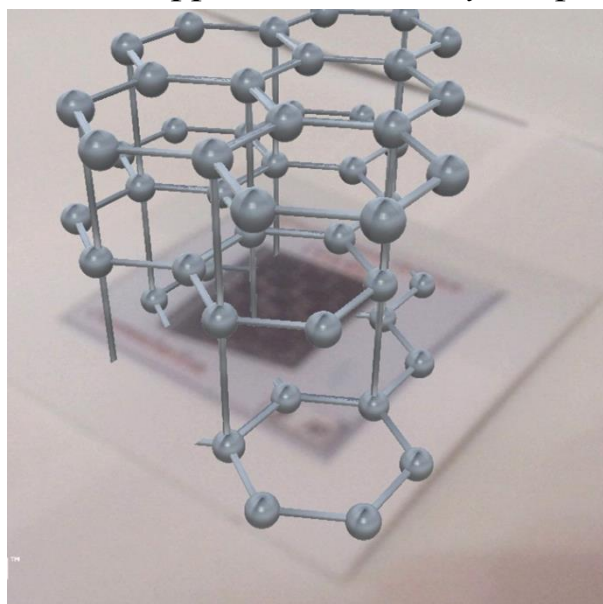


Рис. 6. Генеровані методом AR 3D-зображення кристалічної ґратки графіту: вигляд збоку (а), вигляд зверху (б).

Під час вивчення майбутніми вчителями хімії курсу «Радіохімія та радіоекологія» студенти розглядають радіоактивний розпад, поділ важких ядер, ланцюгову ядерну реакцію, будову ядерної зброї, принцип роботи атомної електростанції та інші теми, де важливим елементом пояснення навчального матеріалу є не тільки правильно підібрана ілюстрація того чи іншого поняття, але і демонстрація самого процесу (поділу ядра, механізму дії ядерної боєголовки, роботи АЕС).

У навчально-методичному посібнику з радіохімії [2] студенти можуть побачити, до прикладу, рисунок ядерної зброї (рис. 7) з підписом її складових, який «оживає» при наведенні на нього мобільного телефону, на екрані котрого з'являється тривимірна модель, з якою можна проводити певні маніпуляції для кращого усвідомлення її будови та принципу дії (рис. 8.)



Рис. 7. 2D-зображення схеми ядерної боєголовки (1 – корпус; 2 – вибуховий механізм; 3 – вибухова речовина; 4 – електродетонатор; 5 – нейтронний відбивач; 6 – ядерне пальне (^{235}U); 7 – джерело нейтронів; 8 – процес стиснення ядерного пального напрямленим всередину вибухом).

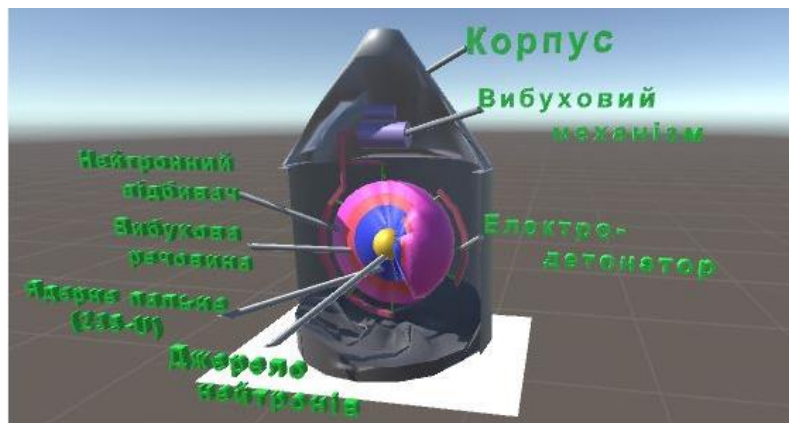


Рис. 8. Генерована за допомогою розробленого мобільного додатку тривимірні модель ядерної зброї.

Аналогічно за допомогою відповідних маркерів можна легко візуалізувати схеми α - та β -розпадів не тільки у вигляді статичного 3D-зображення, але й з ефектом анімації (рис. 9).

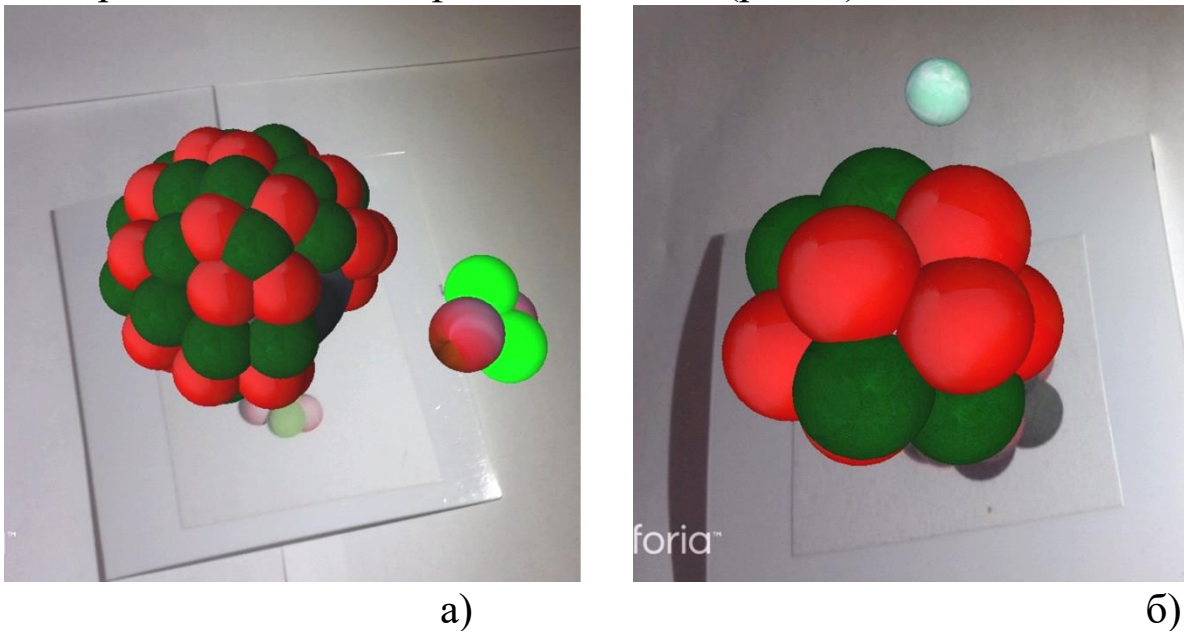


Рис. 9. Генеровані методом AR 3D-зображення схеми α -розпаду (а), схеми β -розпаду (б).

Висновки. Використання об'єктів доповненої реальності дає можливість викладачу швидко та доступно пояснити великий об'єм теоретичного матеріалу, а студентам ефективно його засвоїти, розвиває у них творче мислення та підвищує мотивацію до навчання.

Перспективи подальших досліджень. Застосування даних технологій можна використати для підготовки вчителів

інтегрованого курсу «Природничі науки» для старшої профільної школи, призначеного для учнів гуманітарного напрямку, що складається з декількох модулів: фізико-астрономічного, хімічного, біолого-екологічного та географічного. Засвоєння студентами великого об'єму навчального матеріалу з фізики, хімії, біології, географії, астрономії та екології суттєво полегшиться якісною візуалізацією теоретичного матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кравець І.В., Мідак Л.Я., Кузишин О.В. Технологія Augmented Reality як засіб для покращення ефективності вивчення хімічних дисциплін. *«Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання: досвід, тенденції, перспективи»*: тези доп. Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 9-10 листопада 2017 р. Тернопіль, 2017. С. 151-154.

2. Мідак Л.Я., Кравець І.В. Радіохімія (короткий курс лекцій). Івано-Франківськ: пп Голіней О.М., 2014. 285 с., іл.

3. Мідак Л.Я., Кузишин О.В., Базюк Л.В. Використання 3D-зображень молекул під час вивчення хімічних дисциплін. *«Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання: досвід, тенденції, перспективи»*: тези доп. Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 9-10 листопада 2017 р. Тернопіль, 2017. С.194-197.

4. Мідак Л.Я., Кузишин О.В., Пахомов Ю.Д. «Методичні вказівки до лабораторних робіт з курсу «Сучасні інформаційні технології (за професійним спрямуванням). Програмний пакет ACD/Labs». Івано- Франківськ: пп Голіней О.М., 2016. 80 с.

5. Самарай В.П. Інформаційні технології в освіті. URL: Lviv Polytechnic National University Institutional Repository <http://ena.lp.edu.ua>.

6. Чернявська Т.М. Використання ІКТ та можливостей Інтернет на уроках хімії. URL: [http:// teacher.ed-sp.net](http://teacher.ed-sp.net).

7. URL: <http://www.acdlabs.com>

8. URL: <http://www.hyper.com/>

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. Психолого-педагогічні засади і практичні аспекти доуніверситетської та післядипломної освіти: досвід і перспективи	4
Євтух Микола, Терентьева Наталія. ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ФАХІВЦІВ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМІВ ФОРМУВАННЯ ЛЮДИНИ З НОВИМ ТИПОМ МИСЛЕННЯ	4
Хрущ Василь ДО ІСТОРІЇ ІНСТИТУТУ ПІСЛЯ-ДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ТА ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ	40
Дічек Наталія. РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ОСВІТИ В ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНІ (1991-2010 рр.)	48
Нагорняк Михайло. ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ВЧИТЕЛІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД І ВІТЧИЗНЯНІ РЕАЛІЇ	62
Нагачевська Зіновія. ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ТА В ЗМІСТІ ДІЯЛЬНОСТІ РЕПРЕЗЕНТАНТОК ЖІНОЧОГО РУХУ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ	76
Джус Оксана. УКРАЇНСЬКА РЕАЛЬНА РЕФОРМОВАНА ГІМНАЗІЯ ПРИ УКРАЇНСЬКОМУ ВИСОКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ІНСТИТУТІ ІМЕНІ М. ДРАГОМАНОВА У ПРАЗІ ЯК БАЗА ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ: ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНИЙ КОНТЕКСТ	94
Коваль Вольга. АДЛЮСТРАВАННЕ ТРАДЫЦЫЙ ПЕДАГОГАЎ БЕЛАРУСКАЙ ДЫЯСПАРЫ Ў СУЧАСНАСЦІ	112
Орос Ільдико. ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ (КІНЕЦЬ VI ст. – 1945 р. XX ст.)	120
Шевченко Світлана. РОЗВИТОК ШКІЛ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (1991-2010)	126
Прокопів Любов. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ І ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В МАЛОКОМПЛЕКТНІЙ ШКОЛІ (ДРУГА ПОЛОВИНА XX – ПОЧАТОК XXI СТ.)	142

РОЗДІЛ II. Професійний розвиток і підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах реформування загальної середньої освіти в Україні150

Оліяр Марія. ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ОСОБИСТІСНО-ПРАГМАТИЧНИЙ ПІДХІД150

Червінська Інна. СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ СПРЯМОВАНOSTІ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ СУЧАСНИМ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ169

Стинська Вікторія. ЦЕНТРИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ СІМ'Ї ЯК ФОРМА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ МАТЕРИНСТВА Й ДИТИНСТВА В УКРАЇНІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ (НА ПРИКЛАДІ ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ)192

Штифурак Віра. ПРАВОВІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ МАТЕРИНСТВА Й ДИТИНСТВА В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ: МІЖНАРОДНЕ ЗАКОНОДАВСТВО .203

Паска Тарас. ВИВЧЕННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА ГУЦУЛЬЩИНИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ І ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ210

Розділ III. Нова українська школа й інклюзивна освіта.241

Васянович Григорій, Будник Олена. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ241

Будник Олена. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ.258

Demény Piroska. LEGYEN A ZENE MINDENKIE! - HALLÁSSÉRÜLT GYERMEKEK KÉSZSÉGFELLESZTÉSE273

Шевченко Володимир. ВКЛЮЧЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ284

Малинович Лариса. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЛЕКСНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ПРОЦЕСІ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ У

ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ (УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД)295

РОЗДІЛ IV. Інформаційне забезпечення професійної підготовки педагогічних працівників.327

Мідак Лілія, Кравець Іван, Базюк Лілія, Буждиган Христина.
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ЗОБРАЖЕНЬ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ЗА
ТЕХНОЛОГІЄЮ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ327

Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ
У ВИМІРІ НОВИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ:
УКРАЇНСЬКИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

ISBN 978-966-2716-33-7

В авторській редакції
Формат 60x84 1/16. Папір офсетний.
Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. арк. 19,77
Наклад 300 прим.

**ВИДАВНИЦТВО
“НАІР”**

Івано-Франківськ, вул. Височана, 18,
тел. (034) 250-57-82, (050) 433-67-93
email: fedorynrr@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції №4191 від 12.11.2011р.