

**ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**



СУЧАСНІ СОЦІАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Монографія

Житомир
Вид. О. О. Євенок
2018

УДК 378.091.2:364-43:323.1(043.5)

*Рекомендовано вченою радою Житомирського державного
університету імені Івана Франка
від 22 грудня 2017 року, протокол № 7.*

Рецензенти:

Антонова О. Є. - доктор педагогічних наук, професор, завідувача кафедрою педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Смагін І. І. - доктор педагогічних наук, доцент, ректор комунального закладу "Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" Житомирської обласної ради;

Єршова Л. М. - доктор педагогічних наук, доцент, заступник директора Інституту професійно-технічної освіти НАПН України з науково-експериментальної роботи.

С 89 Сучасні соціальні технології в освіті : Колективна монографія / [[кол.авт.] за заг. ред. Наталії Сейко]. – Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2018. – 332 с.

ISBN 978-617-7607-82-2

У монографії представлені сучасні соціальні технології в освіті, з'ясовано їх історичне підґрунтя та можливості впровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів, в тому числі в процес професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

Адресовано спеціалістам у галузі педагогіки, соціальної роботи, науковцям, соціальним працівникам, викладачам, студентам, а також усім, хто цікавиться розробкою сучасних освітніх технологій.

ISBN 978-617-7607-82-2

© Колектив авторів, текст, ориг. макет, 2018
© Вид. О. О. Євенок, видання, 2018

ПЕРЕДМОВА

Соціальні новації сучасного життя, концентровано виражені в освітній сфері, спонукають до перегляду наукових підходів як в історичному, так і прогностичному контексті щодо феномена соціальних технологій.

Соціальна технологія є поняттям багатовимірним і поліаспектним; у ньому закладаються суспільні очікування від соціального інституту освіти, соціальне замовлення на результат освітнього процесу, сукупність форм і методів досягнення означеного результату. Як всяка технологія, соціальна технологія містить цільовий, змістовий та результативний компоненти, що, в свою чергу, можуть включати діяльні сну, діагностичну, рефлексивну та інші складові; як соціальний феномен, соціальна технологія передбачає суспільний характер цілепокладання, змісту й очікуваного результату.

Такими соціально-технологічними дослідженнями упродовж останнього десятиліття займаються викладачі, аспіранти та докторанти кафедри соціальних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка. Їхню наукову тематику, що, на перший погляд, має досить несуміжні об'єкти дослідження, вдалося об'єднати в одній соціально-технологічній площині, яка розгортається в історичному і прогностичному контексті в таких напрямках:

- фандрайзинг у сфері освіти як соціальна технологія (історико-педагогічний контекст проблеми) – Наталія Сейко;
- соціально-технологічний контекст змісту підготовки військових фахівців у підрядянській Україні у довоєнний період – Ірина Тичина;
- парадигмальний соціально-технологічний дискурс оновлення процесу підготовки соціальних працівників в умовах університету – Ірина Савельчук;

- технологія організації білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету – Світлана Ситняківська;
- технології, методики, методи та техніки неформальної освіти – Надія Павлик;
- сучасні соціальні технології в освітній діяльності недержавних громадських організацій – Галина Біляченко;
- веб-технології у підготовці фахівців в умовах коледжу (на прикладі вивчення іноземної мови) – Наталія Барбелко;
- модель соціокультурного виховання майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін як соціальна технологія в професійній освіті – Оксана Михайлова.

Колективна монографія "Сучасні соціальні технології в освіті" має на меті представити різний авторський погляд, різноманітні методологічні підходи, різну суб'єктну структуру соціально-технологічної діяльності у сфері освіти. Об'єднані в соціально-технологічній методології, дослідження представників наукової школи "Соціально-педагогічна діяльність в гетерогенних групах ризику" відображають перспективність сучасних наукових пошуків у цій науковій сфері.

*Наталія Сейко,
науковий редактор видання*

Розділ 1

СОЦІАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ – ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Фандрайзинг у сфері освіти як соціальна технологія: історико-педагогічне підґрунття

Наталія Сейко

Актуальність та постановка проблеми. Фандрайзинг – калька з англійської, що дослівно означає "знаходження засобів" (fund – кошти, засоби, фінансування; raise – збір, віднайдення). Становлення фандрайзингу як виду професійної діяльності пов'язане з розвитком третього сектора і зростанням кількості неприбуткових організацій, які реалізують неприбуткові, знову-таки, проекти¹. Фандрайзинг може бути внутрішнім і зовнішнім; внутрішній фандрайзинг здійснюють самі члени організації (загальноосвітнього закладу, наприклад); для здійснення ж зовнішнього фандрайзингу запрошують спеціаліста-консультанта чи експерта.

Серед найбільш розповсюджених суб'єктів у площині реалізації фандрайзингу – міжнародні і вітчизняні доброчинні фундації й донорські організації. Їх на сьогодні класифікують таким чином: асоційовані (корпоративні) доброчинні фундації, які створюються певною комерційною структурою (банком, технологічною чи виробничою корпорацією тощо); державні (або міждержавні) доброчинні фонди, що створюються і фінансуються урядом певної країни (країн) – до таких, наприклад, належить відома у освітніх інституціях програма TACIS, фундація "Допомога полякам на Сході" ² в Республіці Польща

¹ Азарова Т., Абрамов Л. 2001. *Теорія та методика корпоративного спонсорства*. Кіровоград : ЦПТІ.

² Pomoc Polakom na Wshodzie (польс.)

тощо; незалежні (приватні) фундації, що створюються приватною особою чи групою осіб (найчастіше, пов'язаних родинними зв'язками). До останньої групи, наприклад, належить Фонд В. Пінчука, Фонд братів Кличків в Україні, Фундація (Каса) Ю. Мянзовського³ в Польщі тощо.

Доброчинні фундації досить широко розповсюджені на сьогодні у світі, мають серйозний соціально-технологічний ресурс і державну підтримку, і ми вбачаємо в тому кілька причин:

1. Такі фундації мають у всьому світі серйозні пільги щодо оподаткування. Законодавство багатьох країн орієнтоване на взаєморозрахунок обов'язкових податків і доброчинно витрачених коштів комерційної структури. Соціальний ефект від такого податкового регулювання очевидний, адже доброчинний фонд має, по-перше, створювати основу регіонального соціального капіталу, а по-друге, негайно і доцільно реагувати на соціальні деформації в регіонах, які в державному форматі не можуть бути швидко компенсовані.

2. Доброчинні фундації сприяють розвитку місцевої громадянської ініціативи і, як наслідок, – формуванню громадянського суспільства.

3. Створення доброчинних фундацій працює на розвиток позитивного громадянського іміджу як особи-засновника (засновників), так і цілої держави у світі. Так, створена Дж. Соросом мережа доброчинних фондів "Громадянське суспільство" (попри системну критику діяльності цього фонду у багатьох країнах), представлена в Україні фондом "Відродження", спричинилася до широкого міжнародного визнання як самого Дж. Сороса, так і явища доброчинності загалом⁴.

4. Доброчинні фонди – прямо чи опосередковано – надають рекламно-маркетингові послуги і суб'єктам, і об'єктам доброчинності, оскільки привертають увагу суспільства до них у ЗМІ, в середовищі здійснення доброчинності, у колах широкої громадськості⁵.

³ Kasa im. J. Mianowskiego (поль.).

⁴ Довідник донорських організацій та благодійних програм, що працюють в Україні. 2001. К. : Творчий Центр Каунтерпарт.

⁵ Азарова Т., Абрамов Л. 2001. *Теорія та методика корпоративного спонсорства*. Кіровоград : ЦПТІ.

Фандрайзингова діяльність як різновид соціальних технологій може бути більш чи менш результативною залежно від кількох основних чинників, як-от:

1) соціально-економічного, оскільки рівень задіяності населення в добродійній підтримці сфери освіти залежить від загального рівня добробуту на регіональному й загальнодержавному рівні;

2) соціально-політичного, оскільки фандрайзингову діяльність традиційно ідеологічно скеровують за допомогою певних політичних доктрин (або взагалі скасовують, як у радянський період історії);

3) соціально-психологічного, за яким визначається рівень мотивації учасників фандрайзингової діяльності до здійснення добродійної підтримки суб'єктів освітнього процесу.

1. Основні види фандрайзингу в системі освіти як соціальної технології

Сучасний фандрайзинг дає змогу залучати добродійні фонди і приватних осіб до здійснення підтримки сфери освіти у таких основних формах:

1) добродійність загальної підтримки – надається навчальним закладам для підтримки їх основної – навчальної і виховної – діяльності з метою забезпечення стійкості і стабільності розвитку;

2) проектна чи грантова добродійність – реалізується з метою підтримки певного освітнього проекту (наприклад, навчання за кордоном у спеціалізованих навчальних закладах обдарованих дітей);

3) капітальна добродійність – використовується для забезпечення підстав існування навчального закладу (нерухомість, обладнання тощо);

4) корпоративна добродійність – допомога, що реалізується з боку підприємницьких структур;

5) натуральна добродійність – надається у вигляді матеріальних цінностей, а не грошових коштів;

6) перспективна добродійність – надається щорічно (щоквартально і т.п.) залежно від видатків навчального закладу і прибутків добродійника;

7) посередницька доброчинність – надається від імені доброчинника з присвоєнням його імені соціальному освітньому проекту (наприклад, стипендії В. Дебоя у Житомирському державному університеті імені Івана Франка);

8) стимулююча доброчинність – надається з метою стимулювання недержавних організацій для розвитку їх діяльності в майбутньому;

9) цільова доброчинність – реалізується в межах окремого освітнього чи соціально-захисного проекту в сфері освіти.

Ресурси навчального закладу на сьогодні – це джерела його існування (кошти, майно, обладнання; інформаційна база; сформована громадська думка про навчальний заклад; контактне середовище; педагогічні кадри та обслуговуючий персонал). Таким чином, фандрайзинг дає змогу залучати додаткові кошти та інші ресурси, які розвивають і підтримують всі сфери діяльності навчального закладу. Загалом ресурси, які надаються до фандрайзингу, можна поділити на грошові, людські й матеріальні.

Оскільки структура доброчинності у сфері освіти за останні півтора століття суттєво змінилася, то фандрайзингові ресурси нині вміщують: доброчинні внески приватних осіб; кошти на фінансування конкретних програм з місцевого бюджету; доходи від підприємницької діяльності навчального закладу; доходи від проведення спеціальних заходів (доброчинних лотерей, концертів, аукціонів, марафонів тощо); членські внески доброчинних товариств; доброчинні гранти – міжнародні й вітчизняні.

Фандрайзинг передбачає доброчинну підтримку в грошовій та негрошовій формі. При цьому, негрошова форма подеколи може бути навіть важливішою, оскільки для сучасного навчального закладу суттєвого значення набуває волонтерство як вид соціальної допомоги різним категоріям дітей. Волонтерська діяльність як вид негрошової доброчинної підтримки і як соціальна технологія може бути виражена у формі діяльності членів попечительських рад, працівників навчальних закладів, консультантів, експертів тощо.

Головними правилами сучасного фандрайзингу є, на нашу думку, такі:

1) *професійний характер* цієї діяльності, спрямований на здійснення соціальної місії спеціаліста з фандрайзингу – організації доброчинності на користь конкретного навчального закладу;

2) *аксіологічна відповідність* фандрайзингу: пошук доброчинних коштів не повинен вступати в суперечність з ціннісними орієнтирами та нормативно-правовими засадами діяльності навчального закладу (його державного характеру та світських засад змісту навчання і виховання, насамперед);

3) *цілеспрямованість* залучення ресурсів, їх адресність, спрямованість на конкретну чітко окреслену програму чи мету діяльності;

4) *системність* фандрайзингової діяльності: накопичення досвіду залучення ресурсів призводитиме до накопичення самих доброчинних ресурсів;

5) *інформаційна забезпеченість* процесу пошуку доброчинних ресурсів, яка залежить і від досвіду фандрайзингової діяльності, і від рівня кваліфікації спеціаліста цього виду діяльності, і від наявності достатніх інформаційних ресурсів.

Доброчинність у сфері освіти як історична традиція завжди відповідала традиційним *технологічним вимогам*, – інакше просто не могла бути здійснена. Технологічність доброчинності визначається її сутністю та структурою, а саме:

1) доброчинність у сфері освіти завжди мала певну *цільову орієнтацію*, наприклад, підтримка дітей і сімей груп ризику, забезпечення соціальної стратифікації в регіоні чи суспільстві загалом, підтримка певної етнічної групи та ін.;

2) доброчинна діяльність у сфері освіти, починаючи з найдавніших часів, мала свою *змістову структуру* (види, типи доброчинності, суб'єкти доброчинності), що відповідала би поставленим цілям;

3) в результаті здійснення доброчинної діяльності у сфері освіти упродовж останніх століть відбувалася її рефлексія суспільством, розвивався регіональний і загальносуспільний соціальний капітал, зростав рівень громадянського самоусвідомлення суб'єктів доброчинної діяльності та ін.; все це дозволяє говорити про *результативність доброчинності як соціальної технології*.

Класичний фандрайзинг історично укладався як особистісно-орієнтована технологія: кошти передаються однією організацією іншій, однією людиною іншій людині. Кожний добродійник мав особистісну мотивацію до здійснення добродійної підтримки сфери освіти; ця мотивація й тепер має враховуватися спеціалістом з фандрайзингу або іншим організатором добродійності на засадах обізнаності з індивідуально-психологічними характеристиками цієї людини, її інтересами, специфічною шкалою цінностей, власними поглядами з різних питань, зобов'язаннями перед родиною тощо. Мотивами для здійснення добродійності можуть бути: почуття корисності, задоволення від пожертвування, почуття громадянського обов'язку, особисте задоволення, бажання допомогти іншим, бажання розв'язати місцеву проблему в сфері освіти; прагнення поліпшити організацію навчання і виховання власних дітей тощо.

На рішення про пожертви впливають соціальний стан і традиційні цінності людини. Первинні переконання й вірування передаються від батьків до дітей, підтримуються основними державними й соціальними інститутами, такими, як закони, органи влади, релігія та ін.

Фандрайзинг як соціальна технологія – це також технологія успішного переконання інших у тому, що добродійна діяльність громадської організації чи підприємницької структури є цінною й заслуговує на увагу. Успішність залучення коштів включає процедуру мотивування людей на здійснення добрих справ і надання їм можливості вкласти свій час, гроші та інтерес у діяльність навчального закладу на основі довіри.

2. Історичне підґрунтя сучасного фандрайзингу в системі освіти. Добродійність у сфері освіти та її значення в розбудові освітньої сфери в історичному контексті

Фандрайзинг – сучасна галузь наукового знання і практичної діяльності, яка стала розвиватися в Україні на початку ХХ століття. Його тлумачать як комплекс методів і процедур знаходження ресурсів для реалізації соціально значущих проєктів.

Як галузь наукового знання, фандрайзинг має міждисциплінарний статус і розвивається на стику психології і менеджменту освіти⁶.

Історичне підґрунтя сучасного фандрайзингу у сфері освіти у формі доброчинності склалося в Україні у дорадянський період (до 20-х рр. XX ст.); натомість радянські соціальні технології не передбачали доброчинного змісту, оскільки ґрунтувалися на системі державного соціального забезпечення. У свою чергу, дорадянський етап доброчинності у сфері освіти найбільш яскраво виявив себе у XIX – на початку XX століття, коли доброчинність інституційно і законодавчо оформилася, набула суб'єктного характеру і певних рис системності.

Досвід доброчинної підтримки сфери освіти дає змогу дати цьому феномену соціально-педагогічну оцінку у вигляді кількох положень.

1. Доброчинність у сфері освіти України XIX – початку XX ст. є соціально-педагогічним **явищем і соціальною технологією**. Явище як філософська категорія є формою вияву сутності, її зовнішнім виявом, що виражає зовнішні властивості й системну структурованість сутності. Соціально-педагогічне явище відображає, отже, сутність соціально-педагогічних феноменів, до яких ми віднесли доброчинність у сфері освіти в її історичному розвитку.

2. Доброчинну підтримку закладів освіти в досліджуваний період ми окреслюємо як соціально-технологічну **діяльність**, оскільки вона носила процесуальний характер і передбачала діяльнісну підтримку сфери освіти. Крім того, серед видів доброчинної діяльності ми виокремили діяльнісну доброчинність як негрошовий вид доброчинності.

3. Доброчинність у сфері освіти є, на нашу думку, типом **соціальної практики**, оскільки, слідуючи за визначенням, доброчинність є соціальною практикою, в ході якої сфера освіти як конкретно-історичний суб'єкт, використовуючи доброчинність як соціальний інститут і провідник соціалізації особистості, впливаючи на систему відносин, – змінює суспільство і змінюється сама.

⁶ Аксенова Ю., Вербицкий А., Гамольский П. 2000. *Фандрайзинг для развития*. М. : Оникс.

4. Становлення доброчинності у сфері освіти часто пов'язують з поняттям **традиції** або ж ототожнюють з традицією. Складність аналізу доброчинності як традиції полягає в розмитості й міждисциплінарності цієї категорії⁷. Оскільки традиція протягом довгого часу асоціюється в наукових дослідженнях з наслідуванням, є сенс говорити про *традицію доброчинності* в Україні, починаючи з часів Київської Русі⁸. У соціології традиція тлумачиться як феномен суспільної реальності, який конфігурує такі її елементи, як наслідування, наступність, накопичення, соціальна регуляція, джерела пізнання, символічна діяльність тощо⁹. У зв'язку з цим ми можемо співставити конфігуранти традиції як соціального феномена і деякі характеристики доброчинності у сфері освіти як соціальної технології (табл. 1).

Таблиця 1.

Доброчинність у сфері освіти як соціально-технологічна традиція

Конфігуранти традиції у соціально-педагогічному контексті	Характеристики доброчинності у сфері освіти
Наслідування і наступність	Доброчинна діяльність у сфері освіти часто ставала родинною традицією, а іноді й родинним нормативно закріпленим обов'язком
Накопичення	Доброчинні фонди дозволяли утримувати навчальні заклади за допомогою накопичення фондушових сум і використання лише відсотків з них
Соціальна регуляція	Доброчинність давала змогу регулювати стратифікаційні процеси у суспільстві, не допускаючи перевищення кількісних показників росту соціально девіантних груп дітей і молоді (дітей-сиріт, безпритульних, малолітніх злочинців, жебраків, незаможних)
Символічна діяльність	Доброчинна діяльність почасти ставала неодмінним атрибутом певного рівня соціального статусу (почесний попечитель, почесний смотритель, член попечительської ради навчального закладу, фундатор тощо)

⁷ Сагатовский В. 1997. Философия развивающейся гармонии : философские основы мировоззрения Введение : философия и жизнь. — СПб : Издательство С.-Петербургского университета. Ч.1.

⁸ Горский В. 1988. Философские идеи в культуре Киевской Руси XI–XII вв. К. : Наукова думка.

⁹ Очерки по истории теоретической социологии XX столетия : От М. Вебера к Ю.Хабермасу, от Г.Зиммеля к постмодернизму. 1994. [Ю. Давыдов и авт. колл.]. М.: Наука.

Окрім традиції як характеристики доброчинності, її історичний розвиток співвідносять зі становленням *"справедливого суспільства"*. Так, для античної філософії характерною є орієнтація на всезагальне благо як критерій справедливих стосунків між людьми в суспільстві. Для науки Нового часу соціальна справедливість була більше пов'язана з поняттями права, закону, норм і правил суспільної поведінки, тобто етичний акцент поняття справедливості змістився в бік процесуальності. При цьому окреслюється відмінність між індивідуальним і громадським благом: смисл суспільного блага став визначатися як сума індивідуальних благ. Американський філософ Д. Роулз (1995) ототожнює справедливість з моральною вимогою "хоча б подумки" розділити долю іншої людини, що теж, на нашу думку, є близьким до усвідомлення необхідності доброчинної діяльності¹⁰.

Оцінюючи доброчинність у сфері освіти в історичному контексті, зазначимо, що на розвиток освіти в Україні дорадянського періоду, територіально належній до Російській імперії, справили свій вплив два головні цивілізаційні чинники: євразійське положення і система православної релігії¹¹. Тому з одного боку, вже з середини XIX століття Російська імперія прийняла пронимецький прагматичний стиль навчально-виховного процесу, насамперед, у вигляді класно-урочної системи. З іншого боку, православні доктрини дали змогу робити акцент на таких цивілізаційних імперативах, як традиції, ритуали, канони. У зв'язку з цим час від часу Священний Синод перебирав на себе роль управління і змістового наповнення системи освіти, що безпосередньо впливало й на розвиток доброчинності в цій сфері. Базовою цінністю при цьому виступало почуття обов'язку, і якщо так тлумачилася доброчинність на користь освіти, то це було досить сильною мотивацією.

Водночас відбувалася зміна соціально-динамічних стереотипів в соціалізації особистості. Якщо до початку XIX століття місце людини в соціальній ієрархії встановлювалося за її вродженим статусом, то протягом століття ситуація суттєво змінилася і соціалізація кожного нового покоління дедалі більше стала залежати від того, наскільки сама особистість була здатна до зміни

¹⁰ Роулз Дж. 1995. *Теория справедливости*. Новосибирск: НГУ.

¹¹ Риккерт Г. 1998. *Науки и природе и науки о культуре*. М.: Республика.

свого соціального статусу. Говорячи мовою соціології, розвиток суспільства у XIX столітті змушував оцінювати позицію кожної людини не за динамічними (однозначно й достовірно), а за статистичними (ймовірно і зі значною часткою невизначеності) законами. Хоча ця закономірність розвинулася й стала домінуючою пізніше – протягом другої половини XX століття – її передумови спостерігаються вже й у досліджуваний нами період.

Головними передумовами розвитку доброчинності у сфері освіти України у XIX – на початку XX ст. були: соціально-економічні (поступальний соціально-економічний розвиток південно-західних регіонів України, накопичення великих капіталів у руках промислової й аграрної буржуазії та купецтва); соціально-політичні (становлення імператорської родини як доброчинника, переділ територій та переведення значної частини українських земель під владу Російської імперії, скасування кріпосного права та реформування суспільного життя, розгортання місцевого самоврядування та громадської ініціативи); соціокультурні (зростання суспільної потреби в професійній підготовці кадрів для промисловості та сільського господарства, зацікавленість представників соціальної еліти в кваліфікованих працівниках для своїх підприємств тощо).

У XIX – на початку XX століття можна простежити три головні етапи розвитку доброчинності у сфері освіти з відповідним соціально-технологічним наповненням:

1) *фундушовий* етап (1803 – 1832 рр.), у межах якого відбулося становлення фундушового шкільництва; едукативні фонди (земельні, майнові, грошові) стали підґрунтям створення й розвитку численних навчальних закладів в Україні. Розвиток доброчинності у сфері освіти в цей період детермінувався: установами великих латифундій у різних регіонах України; розробкою нормативно-правової сфери суспільного життя в Російській імперії; зростанням потреби населення в освітніх послугах, а місцевої еліти – у якості навчання власних дітей;

2) *люстраційний* етап (1832 – 1864 рр.), центральним історичним фактом якого була люстрація доброчинних фондів як вияв зростання державного контролю над доброчинністю й доброчинниками. Потреба перевірки наявного стану

доброчинної підтримки сфери освіти була викликана становленням ринкових соціально-економічних відносин у сфері виробництва; усвідомленням необхідності скасування кріпацтва; поширенням вищої й середньої освіти; перенесенням організаційного навантаження у сфері освіти з університетів на учбові округи;

3) період *системних тенденцій* (1864 – 1918 рр.), у межах якого відбувалося накопичення ознак системності в розвитку доброчинності, що визначалося такими чинниками: зосередженням великих капіталів у руках промислової й аграрної буржуазії; скасуванням кріпосного права та реформуванням суспільного життя Російської імперії; розгортанням місцевого самоврядування та громадської ініціативи; зростанням потреби суспільства в професійній підготовці кадрів для промисловості та сільського господарства.

Створена у першій половині XIX століття й розвинена у більш пізній період нормативно-правова база розвитку доброчинності у сфері освіти України представлена в сукупності статутів, положень, циркулярів, указів, що регулювали сферу доброчинності. У спрямуванні нормативно-правових засад доброчинної діяльності у сфері освіти простежуються такі головні тенденції:

1) на фондушовому етапі – розгляд доброчинності як схвалюваного з боку органів влади соціального явища, її заохочення й стимулювання;

2) на люстраційному етапі – прагнення до повного контролю за надходженням, реєстрацією, зберіганням і використанням доброчинних коштів з боку органів влади;

3) на етапі системних тенденцій – розвиток нормативно-правової бази доброчинності у сфері освіти в напрямі накопичення ознак системності.

Загальні організаційні засади доброчинності спиралися на територіальну регіоналізацію. Територіальний поділ України на учбові округи – Київський, Харківський та Одеський, що відбувся у два етапи (у 1803 та 1832 рр.) справив суттєвий вплив на організацію доброчинності у сфері освіти шляхом введення посади почесного попечителя округу, а також створення при попечителі округу спеціальних *попечительських*

рад, які виконували функції координації, організації й контролю доброчинності, тобто фактично забезпечували реалізацію доброчинності як соціальної технології.

Попечительські ради й почесні попечителі, як засвідчило дослідження, виконували у сфері освіти такі функції: *посередницьку* (пошук доброчинників, їх стимулювання й заохочення); *інвестиційну* (пряме надання коштів навчальним закладам та окремим учням у вигляді стипендій, пансіонів, обладнання); *організаторську* (контроль та організація доброчинності в масштабі учбових округів та окремих навчальних закладів); *нормативно-правову* (розробка нормативно-правових засад отримання, збереження й ефективного використання доброчинних пожертв). Крім того, попечительські ради дали змогу перевести доброчинну підтримку навчальних закладів зі стихійного на відносно системний рівень, тобто стали інструментом її самоорганізації.

Доброчинність у сфері освіти може бути визначено як соціальна технологія, що забезпечувала регуляцію соціальних відносин між людьми на засадах утвердження соціальної справедливості й відповідальності, а також як соціально-педагогічне та історико-педагогічне явище, що виступало провідником соціалізації особистості через приватну та громадську підтримку сфери освіти. На термінологічному рівні на відміну від доброчинності більш раннього часу (XVI – XVIII ст.), яка була *безпосередньою* (з рук у руки), – доброчинність у сфері освіти XIX – початку XX ст. окреслена як *знеособлена й опосередкована*: у вигляді фондів, стипендіальних фондів, товариств взаємодопомоги тощо.

Становлення системи доброчинності в підросійській Україні відноситься до початку XIX століття і пов'язане з іменем російської імператриці Марії Федорівни, навчальні заклади під опікою якої стали виникати в Україні ще до початку XIX століття (саме відомство було створене у 1797 році). На розвиток доброчинності у сфері освіти України в досліджуваний нами період справляли суттєвий вплив найбільші доброчинні товариства Російської імперії, що виникли на межі XVIII-XIX століть і поширили свою діяльність на територію України – Відомство закладів імператриці Марії й Імператорське Людинолюбиве товариство.

На початку XIX ст. російська імператорська родина стала створювати спеціальні фонди доброчинного характеру. Така діяльність, врешті, вилилася у створення *Відомства закладів імператриці Марії Федорівни* (1796 – 1917). Це був державний орган управління благодійними жіночими й деякими спеціальними навчальними закладами, що знаходилися під опікою імператриці Марії Федорівни (1759 – 1825) та інших представниць імператорської родини. Відомство закладів імператриці Марії почало свою діяльність з 1796 р., коли імператриця взяла під свою опіку створені в 1760 – 1770-х рр. за планом І. Бецького¹² виховні будинки й Смольний інститут, діяльність яких координувалася Канцелярією імператриці Марії, яка з 1828 р. стала називатися 4-им відділенням власної Їїї імператорської величності канцелярії, з 1854 р. – Відомством закладів імператриці Марії.

Царськими рескриптами Олександра I від 16 та 18 травня 1802 р. розпочалася діяльність *Імператорського Людинолюбивого товариства*, яке отримало цю назву офіційно в 1816 р. Це товариство стало першим прикладом вирішення питання про доброчинність на державному організаційному рівні. Воно мало на меті турботу про сиріт і дітей бідняків і за століття діяльності стало найкрупнішим центром концентрації доброчинних коштів, зважаючи на той факт, що до нього залучалися кошти імператорської родини, а також діяли відповідні повноваження й пільги з боку влади. На початку 1901 р. це товариство мало 225 закладів та організацій, з них 65 – навчально-виховних закладів для сиріт та незаможних. Діяльнису та фінансову допомогу Імператорському Людинолюбивому товариству надавали близько восьми тисяч осіб по всій території Російської імперії¹³.

Імператорське Людинолюбиве товариство не можна віднести до цілком добровільних доброчинних організацій, зважаючи на сказане вище. Тому зі зміною влади, в роки Миколи I (1825-1855) про активну діяльність цього товариства було забуто; вона стала залежати від місцевих ініціатив. Натомість при

¹² Бецькой Іван Іванович (1704-1795) – російський державний діяч і педагог; прибічник ідеї виховання дітей у закритих навчальних закладах станового типу. Розробив „Генеральне установлення про виховання обох статей юнацтва” (1764).

¹³ Сейко Н. 2008. Відомство закладів імператриці Марії. *Енциклопедія освіти*. К. : Інком, Інтер., с. 106.

Олександрі II (1855-1881) залучення доброчинних пожертв до цього товариства стало особливо активним.

У другій половині XIX століття ще одна обставина стала визначати характеристики діяльності Імператорського Людинолюбивого товариства – воно опинилося у полі зору громадських інститутів соціального захисту та громадської думки; отже, демонстрація монаршої турботи про своїх підданих, особливо соціально незахищених, робила образ імперської влади більш привабливим¹⁴.

Діяльність Імператорського Людинолюбивого товариства не була філантропічною за своєю сутністю. Його очільники отримували величезні за мірками початку XIX ст. заробітні плати: так, голова товариства отримував три з лишком тисячі рублів щорічно (на рівні посадового окладу обер-прокурора Священного Синоду)¹⁵.

Аналіз доброчинності у сфері освіти дав змогу виокремити основні її форми – державну, громадську і приватну. **Державна доброчинність** – це доброчинність з боку державних органів, установ, організацій, яка надавалася поза обов'язковим фінансуванням навчальних закладів, визначених законодавством Російської імперії. **Громадська доброчинність** у сфері освіти – це доброчинність, яка надавалася навчальним закладам з боку громадських організацій у грошовому, майновому, діяльнісному вигляді. **Приватна доброчинність** у сфері освіти – це вид доброчинної діяльності, здійснюваної на користь навчальних закладів окремими особами чи групами осіб, що не складали громадської організації – у грошовому, майновому, діяльнісному вигляді.

Основними **суб'єктами** доброчинної діяльності у сфері освіти України в досліджуваний період вважаємо:

1. Доброчинні товариства загальнодержавного рівня, насамперед, Імператорське Людинолюбиве товариство та Відомство закладів імператриці Марії.

2. Імператорську родину як соціальну інституцію –

¹⁴ Дашкевич Л. 2004. "Под августейшим покровительством..." (О благотворительной деятельности Императорского Человеколюбивого общества на Урале. *Проблемы образования, науки и культуры*. Вып. 16., с. 102.

¹⁵ Георгиевский П. 1895. Организация частной благотворительности. *Вестник благотворительности*. № 5., с. 38.

доброчинника і мецената, приклад якого мали наслідувати інші вельможні особи та їхні родини.

3. Прикази громадського призиріння.

4. Земства (на території правобережних губерній Київського учбового округу до кінця XIX ст. – сеймики).

5. Доброчинні товариства місцевого рівня, насамперед, товариства допомоги незаможним учням при навчальних закладах різного типу.

6. Храми і монастирі.

7. Педагогічні та попечительські ради навчальних закладів

8. Приватні особи.

Здійснена нами періодизація розвитку доброчинності у сфері освіти дала змогу співвіднести її з об'єкт-суб'єктною структурою доброчинності та зробити висновок про домінуючі форми доброчинності у сфері освіти України на кожному з етапів (табл. 2).

Ми стверджуємо, що в дорадянський період доброчинність у сфері освіти України набувала дедалі більших *ознак системності*, але власне *стану системи* не досягла, оскільки цей процес був перерваний соціально-політичними трансформаціями, пов'язаними на території України з жовтневим переворотом 1917 року в Росії. Створення в Україні державної системи соціального забезпечення не передбачало наявності доброчинності у приватній чи громадській формі, а ліквідація приватної власності позбавляла соціальну еліту можливості виявляти доброчинність. Крім того, формально саме поняття "соціальна еліта" згодом перестало існувати як категорія і як прошарок населення в радянській державі.

Аналізуючи **законодавство Російської імперії** щодо доброчинності у сфері освіти як соціальної технології, ми виділили певні події в становленні нормативно-правового поля доброчинності як соціальної практики. Ці події впливали, в свою чергу, на зміни в доброчинній підтримці навчальних закладів з боку приватних осіб та громадських організацій; хронологія означених подій відображена нами в таблиці 3.

Спеціального системного законодавства у сфері доброчинності загалом і доброчинності у сфері освіти – тим паче, – не існувало протягом усього XIX – початку XX століття.

Таблиця 2.

Суб'єкт-об'єктна структура добродочинності та її домінуючі форми на різних етапах розвитку добродочинної підтримки сфери освіти в Україні в XIX – на початку XX століття

Етап розвитку добродочинності в сфері освіти як соціальної технології	Суб'єкти добродочинності у сфері освіти	Об'єкти добродочинності	Домінуюча форма добродочинної діяльності	Найбільш поширені види добродочинності у сфері освіти
Фундушовий (1803-1832)	Землеволоасники Духовенство Місцеві етнічні громади	Фундушові училища Перші гімназії і ліцеї Перший університет у Харкові	Приватна Державна	Пансіони (конвікти) Стипендіальні фонди Заповіді на добродочинність
Аюстраційний (1832-1864)	Приватні особи Перші добродочинні товариства Місцеві етнічні громади	Університети й інші вищі навчальні заклади Гімназії Притулки та виховні будинки для неповнолітніх Жіночі навчальні заклади Школи для дітей з певними вадами розвитку	Приватна Громадська	Стипендіальні фонди Заповіді на добродочинність Капітали громадських добродочинних товариств
Системних тенденцій (1864-1917)	Земства (сеймики) Купці і купецькі зібрання Добродочинні товариства Викаладацькі й учнівські колективи Чиновники	Вищі навчальні заклади Реальні училища Ремістичні училища Спеціальні професійні навчальні заклади Заклади соціального захисту	Державна Приватна Громадська	Капітали громадських добродочинних товариств Одноразові пожертви почесних почителів, смотрителів, благодійників Підписні колективні фондуші

Таблиця 3.

Нормативно-правові акти та окремі факти в історії доброчинності в сфері освіти, які справили організуючий вплив на її технологічний розвиток у XIX – на початку XX століття

Рік прийняття документа	Сутність нормативно-правових змін	Вплив на розвиток доброчинності у сфері освіти як соціальної технології
1802	Створення Міністерства народної освіти	Міністерство стало координаційним центром розвитку доброчинності у сфері освіти
1803	Прийняття "Попередніх правил народної освіти"	Затвердили необхідність участі місцевих громад в утриманні освітніх закладів
1804	Затвердження "Статуту навчальних закладів, підвідомчих університетам"	Університет стає закладом, який розпоряджається всіма доброчинними коштами підпорядкованих йому навчальних закладів; Засновується посада попечителя учебного округу як організатора доброчинності у сфері освіти
1819	Введено плату за навчання у приходських, повітових училищах і в гімназіях	Доброчинні кошти не можуть повністю покрити витрати цих навчальних закладів, тому плата за навчання поступово стає значним джерелом їх утримання
1826	Створено особливий Комітет з улаштування навчальних закладів з метою приведення їх діяльності до єдиного стандарту	Доброчинні пожертви також поступово приводяться до стандартної процедури прийняття, реєстрації, використання й звітності
1828	Прийняття "Статуту гімназій і прогімназій, що знаходяться у віданні університетів"	Закріплено становий характер навчальних закладів; доброчинність спрямовується на переважну підтримку збіднілих представників свого соціального шару
1832	Остаточно сформовано учбові округи в тому вигляді, в якому вони існували протягом майже століття (до 1918 р.)	Учбові округи стають «територіями доброчинності»; попечитель учебного округу поступово перебирає на себе всі права й обов'язки щодо доброчинності у своєму учбовому окрузі; створюються попечительські ради при попечителі учебного округу, які вирішують

		питання по розподілу добровичинних коштів, стимулюванню добровичинників, поверненню заборгованостей по фондушах тощо.
1835	Затверджено нове "Положення про учбові округи"	Університети перестають бути керівними центрами освіти своїх територій. Управління освітою покладається на попечителів учбових округів Попечителі та ради при попечителях учбових округів розпоряджаються найбільш значними пожертвами у сфері освіти і визначають методи стимулювання добровичинників
1857	Прийнято "Статут про громадське призначення"	В цьому документі впорядковано добровичинну діяльність на підставі змін в управлінні нею; передано значну частину добровичинних товариств до цих приказів, особливо щодо призначення соціально незахищених груп дітей – інвалідів, безпритульних, сиріт тощо
1860	Прийнято "Положення про жіночі училища Міністерства народної освіти"	Створюються стипендіальні фонди в жіночих навчальних закладах; з'являються посади попечителів цих навчальних закладів
1864	Затверджено "Положення про земські установи"	Земства стають організаторами добровичинності на своїх територіях, особливо у сфері початкової освіти; встановлюється інститут земських начальників, які поряд з попечителями учбових округів займаються організацією й розвитком добровичинної підтримки сфери освіти. Значна частина добровичинних коштів на утримання навчальних закладів в регіонах переходить до відання земських органів влади; засновуються спеціальні земські стипендії для учнів у різних типах навчальних закладів; розвивається добровичинна підтримка закладів соціального виховання і захисту особливих груп дітей з організаційною участю земств
1864	Затверджено "Статут гімназій і прогімназій 1864 р."	Гімназії оголошуються позастановними; з'являються стипендіальні фонди для селянських дітей і дітей робітників; поширюються етноконфесійні засади доб-

		рочинної підтримки учнівської молоді в навчальних закладах України
1864	Прийнято "Положення про початкові народні училища"	Створюється система початкової освіти, належної до різних міністерств і відомств Російської імперії; доб-рочинність розпорошується по різних відомствах; поширюються громадські добродієнні організації ре-гіонального рівня;
1869	Засновано посаду інспектора народних училищ	Цей посадовець у своїх звітах мав, крім інших відомостей, подавати дані про добродієнну підтримку навчальних закладів на довірєній йому території
1870	Затверджено "Положення про жіночі гімназії"	Жіночі гімназії стають активним об'єктом добродієнної діяльності з боку дворянства, підприємців, купців; засновується значна кількість стипєндіальних фондів для учениць жіночих гімназій
1872	Засновано двокласні народні училища і міські училища	Переважає частка добродієнних коштів на підтримку навчальних закладів переходить до міських двокласних училищ як найбільш масових
1872	Затверджено новий Статут гімназій	За попечителем гімназій закріплюється обов'язок шклуватися про залучення добродієнних коштів до навчального закладу та їх оптиміальне використання (Додаток Б.8)
1874	Введено посаду директора народних училищ	Директор народних училищ мав право розподілу добродієнних коштів і звітував про це перед попечителем
1876	Затверджено порядок присвоєння іменних стипєндій	Присвоєння іменних стипєндій стало більш впорядкованим; право присвоювати імена стипєндій надавалося міністру народної освіти (Додаток Б.5)
1895	Засновано Попечительство про будинки працьовитості і робітні будинки, перейменоване пізніше в Попечительство про трудову допомогу	Частина товариств перейшли під егіду цього Попечительства; Почав виходити часопис "Трудова допомога", де публікувалися результати наукових досліджень у галузі історії і теорії добродієнності

1897	Міністерство внутрішніх справ прийняло "Зразковий статут товариств допомоги бідним"	Розрахований на спрощення процедури створення добровичинних товариств, в тому числі й товариств допомоги незможним учням, які стали на той час досить поширеним явищем
1902	Рішенням Правлячого Сенату розширено законодавчі повноваження Міністерства народної освіти	Частина добровичинних організацій (товариства учнівської і студентської взаємодопомоги та ін.) були передані до відання Міністерства народної освіти разом з правом їх створення і реєстрації
1902	Прийнято "Тимчасові правила про товариства і спілки"	Добровичинні товариства стали розглядатися як рівноправний компонент системи недержавних організацій Російської імперії. Уніфіковано їх реєстрацію і нормативно-правові засади діяльності
1910	Засновано Всеросійську спілку установ, товариств і діячів з громадського і приватного призначення	Вперше було створено загальнодержавну організацію, метою якої стало вивчення проблем добровичинності у різних сферах суспільного життя, пропаганда добровичинної підтримки культури й освіти, об'єднання добровичинності за напрямками і т.п.
1910	Відбувся I з'їзд діячів у галузі громадського і приватного призначення	Системно розглянуто проблему добровичинної підтримки соціально незахищених груп дітей
1914	Відбувся II з'їзд діячів у галузі громадського і приватного призначення	
1917	Прийнято резолюцію Ради народних комісарів про скасування Рад народних округів і посад попечителів учбових округів	Учбові округи як прийнята нами у дослідженні територія добровичинної діяльності перестали існувати
1918	На Всеросійському з'їзді комісарів соціального забезпечення було прийнято рішення про те, щоб Рада народних комісарів видала декрет про націоналізацію майна всіх добровичинних установ і товариств	Почала створюватися державна система соціального забезпечення, яка не передбачала розвитку добровичинності, насамперед, з огляду на ліквідацію приватної власності. Завершився досліджуваний нами період розвитку добровичинної діяльності у сфері освіти України

Ми можемо висловити кілька припущень стосовно причин такої безсистемності:

1) нормативно-правові засади доброчинності не могли бути зведені до кількох спеціальних законодавчих актів, оскільки навчальні заклади Російської імперії були розпорошені по кількох міністерствах, а крім того, постійно переходили від міністерства освіти до Священного Синоду, що не сприяло законодавчій стабільності у всіх сферах функціонування системи освіти, в тому числі й у сфері доброчинності;

2) значна частина нормативно-правових засад доброчинної підтримки сфери освіти містилася у Статутах, які приймалися протягом усього XIX століття, тому навчальні заклади керувалися саме цими документами, якщо йшлося про прийом і використання пожертв;

3) доброчинність у сфері освіти першої половини XIX століття досить повільно набувала ознак організованості, щоб вимагати спеціального законодавства (наприклад, про створення й реєстрацію доброчинних товариств);

4) спеціальна регулююча інформація про організацію доброчинних товариств містилася у Статутах про громадське призріння, тому земська доброчинність у сфері освіти послуговувалася саме цими документами.

Головною характеристикою нормативно-правової бази доброчинності у сфері земської освіти й громадського призріння у досліджуваний період була *відносність*, оскільки система громадської опіки над різними верствами населення була необов'язковою; держава дозволяла, але не зобов'язувала соціальної еліти до доброчинної підтримки сфери освіти й соціальної опіки дітей.

Водночас нормативно-правове оформлення цієї діяльності означало визнання держави суб'єктом піклування про соціально незахищені групи населення і було, без сумніву, явищем прогресивним, яке відповідало провідним європейським традиціям і тенденціям доброчинності.

Важливими суб'єктами доброчинності у сфері освіти, що забезпечували її технологічний характер у XIX – на початку XX століття були попечительські ради і почесні попечителі, котрі, на нашу думку, виконували у сфері освіти такі функції:

1) *посередницьку*, що полягала у налагодженні репрезентативних стосунків між навчальним закладом і місцевою громадою;

2) *інвестиційну*, що реалізувалася в добродійній підтримці навчальних закладів з боку самих попечителів і громад;

3) *організаторську*, яка полягала в забезпеченні доцільного функціонування навчальних закладів в освітньому середовищі регіону і цілої держави;

4) *нормативно-правову*, яка давала змогу забезпечити реалізацію нормативних засад діяльності сфери освіти стосовно довіреного попечителю закладу.

Окрім того, попечительські ради дали змогу перевести добродійну підтримку навчальних закладів зі стихійного на відносно системний рівень, тобто стали інструментом самоорганізації й технологізації сфери добродійності в освіті України другої половини XIX – початку XX століття.

Отже, почесні смотрителі, як і почесні попечителі, безпосередньо займалися проблемами добродійної підтримки навчальних закладів¹⁶. Однак якщо до компетенції почесних попечителів належала загалом організаційна діяльність щодо надання добродійних пожертв, то почесні смотрителі якраз і були тими посадовцями, на кошти яких можна було розраховувати у будь-якій непередбачуваній ситуації в училищі чи гімназії. Крім цього, почесні смотрителі традиційно надавали навчальному закладові щорічну, наперед визначену фінансову допомогу.

Соціально-технологічний характер добродійності у сфері освіти України у XIX – на початку XX століття забезпечувався відповідними суб'єктними характеристиками її учасників. Суб'єкт добродійності, у свою чергу, повинні були певним чином мотивуватися суспільством для здійснення своєї

¹⁶ Нагадаємо, що посада почесного смотрителя при повітових училищах була введена 26 серпня 1811 р. Вони обиралися з "місцевих поміщиків, найбільш прихильних до наук, таких, що мають особисті чесноти, для цього звання потрібні... будучи покровителями училищ в кожному повіті, тримають за ними загальний нагляд і печуться про їхні вигоди" [*Сборник постановлений по Министерству народного просвещения (1864 г.)*. 1865. [Т. 1: Царствование императора Александра I. 1802 – 1825.]. СПб, с. 666]. У Статуті 1828 р. вказано, що почесні смотрителі обираються з дворян, що користуються загальною повагою і мешкають у тому повіті чи по крайній мірі в тій губернії, де створено навчальний заклад [Астряб М. 1914. Столетие Лубенского Высшего Начального Училища (1814—1914 гг.) *Труды Полтавской ученой архивной комиссии*. Вып. 11., с.161 - 162].

доброчинної діяльності. Ми вирізняємо різнорівневий характер мотиваційних чинників доброчинної діяльності, а саме:

I. *Загальносоціальна, чи макромотивація*, яка полягає у прагненні суспільства до збереження своєї цілісності у вигляді суспільного миру. У зв'язку з цим доброчинність у сфері освіти ставала своєрідним "страхуванням від ризиків" для населення з більш високим рівнем добробуту. Найбільш фундаментальним дослідженням такого типу мотивації у XIX ст. можна вважати працю графа д'Оссонвіля "Доброчинність і трудова допомога". У цій роботі йдеться про певну критичну масу соціально незахищеного населення, яка без доброчинної підтримки може стати детонатором соціальних конфліктів – війн, революцій, заколотів, бунтів, – а, отже, загрожує цілісності наявної соціальної структури і адекватній соціальній стратифікації¹⁷.

II. *Групова, чи мезомотивація*, що ґрунтується на доброчинній філософії певної соціальної групи, в тому числі етнічної чи конфесійної. На засадах цієї мотивації на початку XIX ст. розвинулося таке унікальне соціокультурне явище, як фундаменторство навчальних закладів у південно-західних губерніях Російської імперії (нинішні Київська, Житомирська, Волинська, Рівненська, частина Хмельницької і Тернопільської областей України).

До мезомотивації можна віднести також чинники розвитку доброчинності у межах певної галузі промисловості другої половини XIX ст. – передовсім, цукрової та шляхів сполучення. Доброчинність на користь ремісничих училищ для цих галузей господарства Російської імперії була продиктована нагальними потребами у кваліфікованій робочій силі.

Що ж до доброчинної підтримки шкіл найбільшими етнічними групами України досліджуваного періоду (євреями, поляками, греками, чехами, німцями), то мотивація такої доброчинної діяльності ґрунтувалася на прагненні зберегти власну етнічну (почасти – етноконфесійну) ідентичність.

III. *Індивідуальна, чи мікромотивація* доброчинності у сфері освіти. Можна виділити кілька основних мотиваційних чинників індивідуальної приватної доброчинності у сфері

¹⁷ Д'Оссонвиль. 1898. Благотворительность и трудовая помощь. *Трудовая помощь*. № 4., с.12-358.

освіти України в ХІХ – на початку ХХ ст. Насамперед варто вказати на прагнення доброчинників підтвердити свою статусну позицію в соціальній ієрархії. На користь цього чинника свідчить існування в сфері освіти інституту почесного попечительства. На попечителів, крім іншого, лежав обов'язок піклуватися про наявність і достатню кількість доброчинних коштів на розвиток навчального закладу. Проте він і сам повинен був вносити обов'язкові доброчинні кошти на розвиток освіти. Почесним попечителем могла стати особа, яка щороку виявляла доброчинну підтримку своєму закладові, що оговорювалося у спеціальному зобов'язанні. Тому статус почесного попечителя пов'язувався не лише з певними моральними якостями доброчинника, а й його фінансово-економічним становищем.

Спонукальним чинником індивідуальної доброчинності могло стати сильне емоційне потрясіння, пов'язане з обставинами особистого життя. Класичним прикладом такого роду мотивації стало заснування у Києві колегії Павла Галагана. Як земський і громадський діяч, батько Павла Галагана – Григорій Павлович – протягом свого життя багато зробив для підтримки освіти у своєму краї. Він склав детальний план початкової освіти у Прилуцькому повіті, пожертвував своє помістя в с. Дегтярі для відкриття ремісничого училища. У 1871 р. виключно на кошти Г. Галагана було відкрито колегіум в пам'ять про загибель його єдиного сина Павла, який раптово захворів і помер у с. Сокиринці у 1869 р.¹⁸

До надання доброчинної допомоги почасти спонукало бажання виявити вірнопідданські почуття, прикладом чого стало активне заснування іменних стипендій у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст., які присвячувалися членам імператорської родини, попечителям учбових округів, професорам університету, родичам і близьким тощо. Так, наприклад, у 1912 р. в Білоцерківській гімназії було дві іменні стипендії, у Глухівській – одна, в Житомирській – чотири, в Кам'янець-Подільській – п'ятнадцять. В університеті св. Володимира в цей час було 59

¹⁸ Нечипоренко І. 2003. *Отчет о состоянии коллегии Павла Галагана*. К.; Ткаченко Т. 2003. *Громадська та благодійна діяльність Г.П. Галагана* [дис. ... кандидата іст. н.]. К.

іменних стипендій (що складало 94 % від всієї стипендіальної доброчинності)¹⁹.

Навчальний заклад також міг носити ім'я доброчинника, як, наприклад, ліцей О. Безбородька, колегія П. Галагана.

Особливо значущим чинником розвитку доброчинності протягом всього періоду її розвитку були особисті чесноти, пов'язані з індивідуальним окресленням поняття соціальної справедливості, християнського милосердя тощо. Така мотивація тією чи іншою мірою присутня в кожній доброчинній пожертві на користь освіти, якою би організованою із-зовні вона не була. Численні приклади підтверджують такого роду мотиваційну специфіку доброчинності: наприклад, доброчинна діяльність на благо освіти з боку родин Терещенків, Ханенків, Кушелевих-Безбородьків не може бути окреслена як суто прагматично орієнтована чи вмотивована бажанням отримати визнання від співвітчизників. За своє життя Нікола Артемійович Терещенко пожертвував на доброчинні цілі близько п'яти мільйонів рублів. Зрозуміло, що для задоволення потреби у визнанні достатньо було б набагато мізернішої суми. Дослідження довело, що доброчинність стала своєрідним способом життя для певної частини соціальної еліти України XIX ст.

Історичний контекст розвитку доброчинності у сфері освіти як своєрідної соціальної технології минулого дав можливість дійти висновку про існування певних моделей доброчинної підтримки сфери освіти упродовж XIX – початку XX століття (як найбільш сприятливого періоду для розвитку доброчинності в освітній сфері в Україні). Структура доброчинності у сфері освіти України в XIX – на початку XX ст. класифікована нами за різними критеріями:

1) за формою вияву: індивідуальна (підприємці, купці, чиновники, викладачі та студенти) та групова (етнічні та конфесійні громади, громадські товариства);

2) за формою організації: державна, приватна, громадська;

3) за типом залучених засобів соціального захисту: фінансова (стипендіальні фонди, одноразові грошові пожертви,

¹⁹ Указатель пожертвованных капиталов по Министерству народного просвещения. 1912. СПб, с.21-28, 142-157.

підписні фондуші), діяльнісна (безплатна діяльність добродчиників на користь навчальних закладів, у тому числі педагогів та вихователів);

4) за часом залучення добродчинного потенціалу: одномоментна (переважно у вигляді одноразових пожертв), тривала (стипендіальні фондуші, добродчинність почесних попечителів), постійна (довічні фондуші);

5) за характером територіального вияву: внутрішня (місцева, регіональна, загальнодержавна) та зовнішня (закордонна).

На кожному з етапів розвитку можна визначити головні тенденції добродчинності у сфері освіти:

1) на фондушовому – переважання частки приватної добродчинності у сфері освіти над іншими її формами; покладання значної частини добродчинних пожертв у сфері освіти на крупні землеволодіння в різних регіонах України; розробка перших нормативно-правових засад добродчинності у сфері освіти Російської імперії; концентрація управління добродчинними пожертвами з боку попечителів учбових округів;

2) на люстраційному – впорядкування її нормативно-правової бази; запровадження звітності по добродчинній діяльності; розпорошення добродчинності по різних міністерствах і відомствах; домінація стипендіальних форм добродчинності;

3) на етапі системних тенденцій – упорядкування нормативно-правових засад добродчинної діяльності приватних осіб і громадських організацій; збільшення частки організованої добродчинності перед стихійною; накопичення наукового потенціалу у галузі історії й теорії добродчинності; установалення розгалуженої суб'єкт-об'єктної структури добродчинності у сфері освіти.

Окрім того, загальними тенденціями розвитку добродчинності у сфері освіти протягом усього досліджуваного періоду стали: накопичення суб'єктної структури добродчинності при збереженні відносної стабільності об'єктної; збереження значної частки приватної добродчинності в поєднанні з державною та громадською; розвиток теоретичних розробок у галузі добродчинності; зміна напрямів добродчинної діяльності з суто філантропічних на раціонально-інвестиційні.

Головними реципієнтами добродчинності в установах соціального захисту були безпритульні, діти-сироти, неповнолітні

злочинці, діти з особливими потребами, діти ув'язнених. Головними видами доброчинної допомоги, що надавалася цим категоріям дітей, стали: стипендіальні фондуші; надання доброчинних капіталів на заснування й діяльність закладів соціального захисту; майнова доброчинність (дарування або придбання меблів, обладнання, навчального приладдя, проведення ремонтно-будівельних робіт); діяльнісна доброчинність (проведення безплатних занять, безплатне виконання обов'язків смотрителів та наглядачів).

Упродовж XIX – початку XX століття поступово накопичувалися системні ознаки в доброчинній підтримці закладів соціального захисту, які надавали дітям з особливо незахищених груп населення елементи освіти й виховання і зміцнювали соціально-технологічний характер доброчинності. У першій половині XIX ст. дитина стала суб'єктом права; установилися ознаки волюнтаристсько-адміністративної системи соціалізації, у межах якої соціальний захист дітей та молоді став розглядатися не лише як християнська традиція, а й як державна необхідність. Друга половина XIX ст. стала об'єднувчим етапом, коли розрізнена доброчинна підтримка соціального захисту певних груп дітей зосереджувалася в діяльності громадських об'єднань, спілок і товариств.

Соціокультурна місія доброчинності у сфері освіти XIX – початку XX ст. ґрунтувалася на можливості усунення причин соціальної незахищеності дітей та молоді, а не лише її наслідків, що стало принциповою відмінністю від більш ранніх форм доброчинності у вигляді милостині, опіки та призиріння. Доброчинність у сфері освіти дедалі більше орієнтувалася не на щоденні потреби соціально незахищених груп дітей та молоді, а на перспективні соціалізаційні цілі (стипендіальна підтримка; створення спеціальних навчальних закладів для дітей з особливими потребами; накопичення первісного капіталу для підтримання статусу після закінчення навчального закладу тощо).

Згідно з періодизацією доброчинності у сфері освіти як соціальної технології XIX – початку XX століття нами здійснено *моделювання цієї технології на кожному з етапів*. Так, аналіз фондушових засад початкової освіти в Україні на початку XIX століття дає змогу стверджувати, що доброчинні фондуші стали

першими капіталами початкових шкіл, які зберігалися почасти протягом усього досліджуваного періоду й використовувалися як додаткові засоби фінансування системи початкової освіти в учбових округах України. Наявність і величина едукативного фонду на заснування й розвиток навчального закладу залежали, по-перше, від заможності землевласника, оскільки фондуші ґрунтувалися переважно на його маєтностях; по-друге, від особистих християнських чеснот поміщика (шляхтича) та наявності у нього мотивації до здійснення добродійної підтримки початкових шкіл у своїх маєтках. Фондушове шкільництво належало переважно до південно-західних губерній України. Натомість для системи освіти Харківського й Одеського учбових округів фондуші як підґрунтя створення початкових навчальних закладів були менш характерними. У цих учбових округах переважали невеликі одноразові пожертви місцевих селян і більш крупні, але також одноразові – місцевих землевласників. Часто почесним смотрителям приходських народних училищ доводилося утримувати їх власним коштом роками, оскільки обіцяна громадою добродійна допомога не надавалася або надавалася лише частково.

Модель добродійності у сфері освіти *фондушового* періоду подано нами на рис.1.

На другому, *люстраційному* етапі в учбових округах почалося, образно кажучи, "полювання за добродійниками". Заможне дворянство і шляхта, що фондували навчальні заклади на початку XIX ст., почасти не бажали автоматично віддавати свої кошти на підтримку інших навчальних закладів, особливо якщо ними бралася розпоряджатися училищне начальство, та ще й на території іншої губернії чи іншого учбового округу.

Тому період 1832-1864 рр. ми й окреслюємо як **люстраційний стосовно добродійних фондушів**. Модель люстраційного етапу розвитку добродійності у сфері освіти України представлена нами на рис.2.



Рис.1. Модель доброчинності у сфері освіти України в 1803-1832 рр. (фондушовий період)



Рис.2. Модель доброчинності у сфері освіти України в 1832-1864 рр. (люстраційний період)



Рис.3. Модель доброчинності у сфері освіти України в 1864-1918 рр. (період системних тенденцій)



Рис.4. Узагальнена модель доброчинності у сфері освіти України у XIX – на початку XX ст.

Головною суперечністю другого етапу розвитку доброчинності у сфері освіти України (1832-1864 рр.) стала суперечність між кількістю задекларованих доброчинних зобов'язань на створення та розвиток навчальних закладів у сфері початкової, середньої та вищої освіти, з одного боку, та якісним показником їх використання – з іншого. Тому попечителі учбових округів, генерал-губернатори ініціювали перереєстрацію доброчинних фондів, яка перетворилася на численні судові справи доброчинників з освітнім керівництвом у регіонах. Найбільш яскраво люстрація виявилася у Київському учбовому окрузі. Результатом люстраційного періоду стало впорядкування доброчинних пожертв у сфері освіти України і посилення контролю з боку попечителів учбових округів за розвитком індивідуальної та громадської доброчинності.

У 1864-1918 рр., *на етапі системних тенденцій* доброчинність у сфері освіти України набула певних ознак системності, але стану системи не досягла. Головні характеристики системності представлені нами у моделі цього етапу на рис. 3.

Виходячи з аналізу історичного досвіду доброчинності та створених нами в ході дослідження моделей доброчинності у сфері освіти на кожному з етапів – фондшовому, люстраційному та системних тенденцій – було спроектовано загальну модель доброчинності у сфері освіти України в XIX – на початку XX століття (рис. 4).

Таким чином, головними рушійними силами розвитку доброчинності XIX – поч. XX ст. були соціально-економічні та соціокультурні умови, які визначали рівень добробуту регіональної соціальної еліти та рівень її соціальної відповідальності, а також традиції доброчинності, які склалися в Україні впродовж IX – XIX століть.

Доброчинність стала явищем соціокультурним, соціально-педагогічним і соціально-економічним, адже протягом XIX – початку XX ст. держава виявляла неабияку зацікавленість до доброчинників як джерела фінансування установ соціального захисту та навчальних закладів. Таке ставлення соціуму стало підтвердженням значущості інституту доброчинності для підтримки соціального миру й стабільності в країні. Історичний досвід доброчинності у сфері освіти як соціальної технології

заклав основи сучасної фандрайзингової діяльності в освітній галузі.

3. Головні функції доброчинності як фандрайзингової соціальної технології в сучасній системі освіти

Головними *функціями доброчинності* як соціальної технології у сучасній системі освіти, враховуючи представлений вище історичний досвід її здійснення в XIX – на початку XX століття, можна вважати такі:

- економічна: забезпечення достойного існування тих категорій дітей і молоді, які з об'єктивних причин і життєвих ситуацій не здатні самотійно собі цей рівень забезпечити;
- соціально-педагогічна: забезпечення соціалізації дітей та молоді з окремих соціальних груп в умовах їх перебування в межах соціального інституту освіти;
- соціальна: знання соціальної напруги шляхом підтримки найменш соціально захищених категорій дітей та молоді;
- ринкова: компенсація недоліків соціальної політики держави і функціонування ринкових механізмів, що продукують соціальну незахищеність дітей та молоді;
- громадська: розвиток громадянського суспільства і створення соціального капіталу;
- політична: реалізація механізму зворотного зв'язку населення і влади, формулювання соціальних пріоритетів від імені тих категорій дітей і молоді, які в соціальному плані не здатні відстояти свої права;
- маркетингова: задоволення потреб і мотивації філантропів, надання їм можливості заявити про себе і свої доброчинні прагнення;
- аксіологічна: культивування альтруїстичних настроїв у суспільстві, розвиток доброчинності як цінності громадянського суспільства.

На основі вивченого досвіду доброчинності у сфері освіти як соціальної практики ми формулюємо головні *принципи здійснення доброчинної підтримки* освіти в сучасній українській державі, а саме:

Таблиця 4.

Суб'єктні характеристики доброчинності у сфері сучасної освіти

№ п\п	Суб'єкти доброчинності	Домінуючі види доброчинності, яку може надавати суб'єкт	Переваги суб'єкта у залученні його до доброчинної діяльності	Можливі проблеми залучення до доброчинної підтримки сфери освіти
1.	Недержавні організації	Створення спеціальних фондів для фінансування освітніх проєктів, наукових та освітніх грантів	Є організованою формою доброчинності, почасті акумулюють досить значну кошти й потенціал діяльності (напр., волонтерської) доброчинності	Недостатньо розроблені нормативно-правові засади їх доброчинної діяльності; почасті виникають і зникають спорадично
2.	Підприємці	Всі можливі на сьогодні види доброчинності	Є найбільш перспективною групою для фандрайзингової діяльності	Недостатня мотивація до здійснення доброчинності у сфері освіти; відсутність розвиненої системи підяг і стимулів
3.	Колективи шкіл, ВНЗ, підприємств і організацій	Підписні фонди, волонтерська діяльність	Високий і достатній рівень усвідомлення необхідності здійснення доброчинної діяльності	Відносно низький рівень доходів, обмежені статусно-рольові позиції
4.	Засоби масової інформації	Безплатна інформаційна підтримка доброчинних заходів; діяльнісна доброчинність	Достатній рівень розуміння сутності фандрайзингу; легкість встановлення контактів щодо здійснення доброчинності	Не завжди досягається ефект від доброчинної діяльності
5.	Політичні партії	Одноразові пожертви, доброчинні акції	Можливість отримувати значні одноразові пожертви на розвиток навчальних закладів	Спорадичність доброчинної діяльності, її умовальність політично активністю суспільства
6.	Представники шоу-бізнесу, спортивні зірки, актори тощо	Стипендіальні фонди, одноразові доброчинні пожертви, доброчинні акції	Широкий інформаційний ефект від доброчинних акцій	Зумовленість доброчинної діяльності рекламно-маркетинговими цілями

1. Принцип рівного права кожного на здійснення доброчинності у сфері освіти без уваги на етнічну, релігійну, політичну, громадянську належність доброчинника.

2. Принцип адресності. За цим принципом заперечується давня безадресна доброчинність у вигляді милостині; доброчинність у сфері освіти має бути спрямована на конкретні категорії дітей і молоді, які її потребують.

3. Принцип достатності окреслює обсяг доброчинної підтримки, яка в даний момент часу необхідна даному учневі, студентові, педагогу, навчальному закладу. Принцип достатності забезпечує соціальну ефективність доброчинності у сфері освіти.

4. Принцип правового забезпечення доброчинності у сфері сучасної освіти, реалізуючись на практиці, втілюється в розробці й упорядкуванні діючих законодавчих та інших нормативних актів, що регулюють сферу доброчинної підтримки освіти.

5. Принцип стійкості і гнучкості доброчинності у сфері освіти забезпечується повним, доцільним, прозорим її наданням, а також постійним моніторингом ефективності доброчинності у сфері освіти в масштабах регіональних і державних.

6. Принцип наукової обґрунтованості доброчинної діяльності реалізується за рахунок теоретичної розробки основ доброчинної діяльності, її технологій і методик у сучасній системі освіти.

7. Принцип інформаційної достатності доброчинної підтримки забезпечується наявністю інформаційного простору доброчинності у сфері освіти, його постійним розвитком і залученням сучасних інформаційних технологій у сферу доброчинності на користь освіти в Україні.

8. Принцип керованості передбачає наявність системи управлінських рішень, а також групи організаторів і виконавців доброчинності у сфері освіти.

5. Соціальний фандрайзинг та доброчинність як інноваційні соціальні технології

Загальновідомо, що результатом соціалізації особистості є її соціальна компетентність. Ми стверджуємо, що досягнення соціальної компетентності у дитячому та юнацькому віці (під час навчання у школі, гімназії, училищі, університеті) в Україні у XIX – на початку XX століття значною мірою залежало від можливостей підтримки системи освіти з боку державної, громадської та приватної доброчинності. При цьому, на початку XIX століття сама наявність системи освіти (особливо початкової) прямо залежала від приватної доброчинності місцевих землевласників, які утримували школи власним коштом, виплачували заробітну плату вчителів, почасти створювали спеціальні стипендіальні фонди для кращих випускників початкової школи, щоб вони могли продовжити навчання у гімназії чи ліцеї.

Кризові явища у системі освіти в Україні та необхідність її постійного реформування є свідченням глибокої суперечності між змінними умовами соціального середовища та освітньою системою країни, її цільовими установками, змістом та технологіями навчання. До найважливіших чинників, що спричинили кризові явища у сучасній системі освіти, ми відносимо:

- зростаючий попит на якість освіти на будь-якому рівні;
- нові вимоги до суб'єктів освітнього процесу;
- консерватизм соціального інституту освіти порівняно з іншими соціальними інститутами держави;
- недостатній рівень адаптованості системи освіти до постійно змінних соціальних запитів;
- необхідність формування соціально відповідального професійного мислення випускників освітніх закладів та їх активності й самодіяльності в здобутті знань та майбутній професійній сфері.

У зв'язку з цим особливої уваги потребують соціально-педагогічні інновації у системі освіти України як технологічний механізм реалізації соціального запиту на формування відповідного рівня знань випускника середньої школи, спеціального навчального закладу, а також на професійну підготовку спеціалістів для сучасного ринку праці.

Таблиця 5.

Взаємозв'язок традиційних складових соціалізації особистості дитини та добродчинної підтримки її соціалізації в історії освіти України

Складові соціалізації особистості	Сутність добродчинної підтримки процесу соціалізації
Стихийна соціалізація особистості під впливом об'єктивних умов життя в суспільстві	Наявність механізмів добродчинної підтримки у відповідному навчальному закладі, який відвідує дитина (добродчинні стипендії, стихийні разові пожертви, діяльнісна добродчинність тощо)
Відносно спрямована соціалізація під впливом застосованих державою певних економічних, законодавчих, організаційних засобів	Розвиток нормативно-правової підтримки добродчинності у сфері освіти ХІХ – початку ХХ століття, що сприяв створенню системи добродчинної підтримки дітей та їх соціалізації під час навчання
Відносно соціально контрольована соціалізація – планомірне створення правових, організаційних, матеріальних і духовних умов для розвитку особистості	Створення громадських організацій добродчинного характеру в ХІХ – початку ХХ століття в Україні: добродчинних фондів, товариств допомоги незаможним учням, жіночих добродчинних товариств допомоги дітям ув'язнених, спеціальних комітетів (напр., Комітет Великої Княжни Тетяни) тощо
Більш чи менш свідомо самозміна людини, що має просоціальний, асоціальний чи антисоціальний вектор	Саморозвиток, самоосвіта й самовиховання особистості після закінчення навчання, що відбувалося з добродчинною підтримкою (наприклад, підтримка самостійної професійної діяльності випускників Кременецького ліцею – стипендіатів Яна Лернета)

Інновація – це процес введення нових перетворень у різноманітні сфери людської діяльності. Результатом таких нововведень є новації. Новації – необхідне й неминуче соціокультурне явище в освіті, вони є свідченням поступального еволюційного (або ж революційного) розвитку системи освіти на будь-якому

етапі. У ході введення інновацій виникає, як правило, три групи суперечностей:

1) головна і об'єктивна діалектична суперечність між новим і старим;

2) суперечності, пов'язані з глибиною інноваційних процесів (наприклад: вдосконалення традиційної системи навчання чи докорінні зміни у науково-методичних підходах до змісту та форм навчального процесу);

3) суперечності, пов'язані з перебудовчими процесами у свідомості суб'єктів освітнього процесу в сучасній школі, що впливає на зміну ціннісно-орієнтаційних позицій та мотиваційних установок.

Серед глобальних новацій, що викликають необхідність створення системи соціально-педагогічних інновацій, на першому місці знаходиться перехід всієї соціальної системи української держави на ринкові стосунки, що змінює соціальні ролі учасників освітнього процесу: викладач стає технологом-інноватором, а студент – замовником і споживачем освітніх послуг; учень так само виступає як замовник на певний рівень освітніх послуг; місцеве співтовариство виступає замовником регіональної специфіки змісту та рівня освітньої підготовки випускників навчального закладу. При цьому, всі суб'єкти такої взаємодії залишаються рівноправними суб'єктами загального процесу навчання і виховання дітей та молоді. Якщо соціально-педагогічні інновації не реалізуються у системі освіти, то на перше місце виходять суто технічні й організаційні процеси реформування, які не дають можливості змінювати сутність соціального інституту освіти і його взаємозалежність від інших соціальних інститутів.

Наслідком цієї глобальної новації – введення ринкових відносин у системі освіти – стала й інша, яка полягає у необхідності діяти в соціально невизначених умовах, коли неможливо оцінити результативність сьогоденної системи освіти, її нагальні проблеми й перспективи, які будуть реалізоватися лише згодом. Наукова розробка соціально-педагогічних інновацій, орієнтованих на майбутнє (що має прораховані соціокультурні й соціально-економічні характеристики) стає інструментом достовірності діяльності навчального закладу в нинішніх умовах. Однією з

таких соціально-педагогічних інновацій у сучасній системі освіти є добродійна підтримка навчальних закладів і системи освіти загалом.

Добродійність як соціально-педагогічна інновація в сучасній системі освіти – це теоретично обґрунтоване, цілеспрямоване, професійно-орієнтоване нововведення, що здійснюється в системі освіти і призводить до соціально очікуваних змін у статусно-рольових та діяльнісних характеристиках суб'єктів освітнього процесу.

Оскільки йдеться про новаційно-інноваційний взаємозв'язок, то його головна суперечність полягає у тому, що інновації можуть бути наслідком новаційного розвитку, а може відбуватися й навпаки – новації стають результатом застосування інновацій (наприклад, новітніх фандрайзингових технологій) у системі вищої освіти. Простежуючи послідовний зв'язок «суспільні новації → соціально-педагогічні інновації», можемо систематизувати сучасні суспільні новації у сучасній системі освіти, що призвели до необхідності реалізації добродійності як соціально-педагогічної інновації, таким чином:

1. Суттєво змінилися статусно-рольові характеристики сучасного учнівського, студентського й викладацького середовища. На це вплинули загальні зміни соціально-ієрархічної структури українського суспільства, яка перебуває в стані становлення, викликаючи тим самим трансформаційні процеси в стратифікаційних характеристиках багатьох соціальних груп, в тому числі учнівства, студентства та педагогічних колективів навчальних закладів як основних суб'єктів освітнього процесу.

2. Процеси загальної демократизації, відображаючись у соціальному середовищі школи та ВНЗ, стали чинником, з одного боку, зростання індивідуальної свободи особистості у виборі освітньої траєкторії, навчального закладу, змісту освіти, з іншого ж – суттєво ускладнили діяльність педагогічних колективів у бік створення інноваційних технологій навчання, запровадження соціально-виховних інновацій, залучення соціально-педагогічного (в тому числі й добродійного) потенціалу зовнішнього соціального середовища.

3. Зросли показники соціальної незахищеності частини учнівської та студентської молоді та кількість соціально-девіантних

проявів в учнівському та студентському середовищі. Сфера освіти, як і будь-яка інша сфера життєдіяльності дітей та молоді, виявилася незахищеною від проявів злочинної поведінки, нарко- та алкоголезалежності особистості, у зв'язку з чим знижується освітній рівень випускників шкіл і, відповідно, рівень соціальної професійної відповідальності частини майбутніх фахівців.

4. Соціально-педагогічного втручання потребують адаптаційні процеси в учнівському та студентському середовищі, особливо якщо йдеться про вікові й ситуативні кризи (наприклад, в адаптації студентів-першокурсників), що змінюють і навчальне середовище, і середовище проживання; адаптаційної корекції потребують учні-випускники, а також студенти під час перших виробничих практик як прообразу майбутньої професійної діяльності.

5. Перехід системи освіти на ринкові стосунки, крім інших наслідків, спричинив до жорсткого розшарування учнівства й студентства на групи, навчання яких оплачується лише за рахунок держави, та групи, які оплачують своє навчання (повністю або частково) за власний кошт, за рахунок батьків чи із залученням добродчинних коштів. Натомість ґрунтовних соціологічних і соціально-педагогічних досліджень, які б дали змогу зробити висновки з такого роду соціального розшарування, в Україні поки що немає.

6. Окремою проблемою залишається добродчинна підтримка соціалізації обдарованої учнівської і студентської молоді як соціально-педагогічної інновації, необхідність введення якої в систему освіти назріла вже давно²⁰.

Зазначені вище проблеми є потужним стимулом для створення системи добродчинної підтримки сфери освіти як соціальної технології, яка повинна мати такі, на нашу думку, характеристики:

1. **Технологічні:** введення новітніх форм і методів добродчинної діяльності у сфері освіти з доцільним урахуванням соціально-історичного досвіду цієї діяльності упродовж ХІХ – початку ХХ століття.

²⁰ Сейко Н. 2001. *Соціальна педагогіка. Курс лекцій*. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-тет.

2. *Організаційно-управлінські*: створення спеціальних організаційних структурних компонентів у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах (прикладом чого може бути попечительська рада школи, студентська соціальна служба ВНЗ); введення новітніх методів управління доброчинністю в сучасному навчальному закладі за допомогою успішного фандрайзингу; запровадження новацій у системі соціально-педагогічного контролю за діяльністю суб'єктів освітнього процесу.

3. *Соціально-виховні*, сутність яких полягає у залученні якомога більшої кількості учасників навчально-виховного процесу в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах до волонтерської діяльності на засадах розвитку новацій у системі учнівського й студентського самоуправління.

Ми розглядаємо можливість уведення доброчинної підтримки як системи і як соціально-педагогічної інновації в діяльність навчального закладу на трьох головних рівнях: глобальному, локальному та індивідуальному.

На глобальному рівні створення доброчинної підтримки системи освіти як соціальна технологія забезпечується зазначеними вище глобальними соціальними новаціями в українському суспільстві. Результатом змін на глобальному рівні має стати трансформація системи сучасної освіти в бік її соціального інтегрування з постійно змінним соціальним середовищем і використання можливих ресурсів цього середовища для успішного розвитку освітньої сфери (в умовах нормативно-правових, кадрових та науково-теоретичних розробок у площині доброчинності). *На локальному рівні* створення системи доброчинної підтримки здійснюється в конкретному вищому навчальному закладі (введення фандрайзингових технологій, забезпечення організаційного й інформаційного супроводу розвитку доброчинності в навчальному закладі); результати розвитку доброчинності як соціально-педагогічної інновації на локальному рівні вводять в цей процес безпосередніх його учасників – суб'єктів освітнього процесу та суб'єктів соціального середовища конкретного навчального накладу). *На індивідуальному рівні* здійснення доброчинної діяльності призводить до зміни суспільної свідомості суб'єктів освітнього процесу – їх статусно-рольових позицій та ціннісно-нормативних установок.

Сучасний стан доброчинної підтримки освіти в Україні має, на нашу думку, досить суперечливу сутність. Так, з одного боку, державні види соціального захисту дітей шкільного віку значною мірою знижують мотивацію до доброчинної підтримки сфери освіти в тому вигляді, в якому це було представлено в XIX – на початку XX століття. З іншого боку, соціально-економічний і соціокультурний розвиток суспільства спонукає до швидкого розвитку доброчинності на користь усіх незахищених прошарків населення, в тому числі дітей і молоді.

Значно змінився інструментарій доброчинності: вона стала більш видовищною, маркетинговою, рекламною. Водночас серйозно звузився перелік об'єктів доброчинності: з одного боку, зрозуміло, що першими і головними об'єктами доброчинності залишаються діти; з іншого боку, почасти поза увагою доброчинників на сьогодні є медичні установи, догляд за невиліковно хворими, дешеве харчування, опіка над людьми похилого віку. Тому відновлення деяких історичних форм доброчинної діяльності і оновлення інших дадуть змогу надати сучасній доброчинності ознак системності і функцію регулятора соціальної напруженості.

Сутність та можливості використання досвіду доброчинної підтримки сучасної сфери освіти представлено нами в таблиці 6.

Таблиця 6.

Перспективи використання історичного досвіду добродійної підтримки сфери освіти в сучасних умовах

Вид добродійної підтримки чи характерна ознака добродійності як соціальної технології	У якому вигляді збереглася на сьогодні	Характерні риси сучасного стану виду добродійної підтримки	Перспективи використання у сучасній системі освіти
Добродійні фундації	Майже не збереглися		Можливе відродження фундаційної форми добродійності у вигляді стипендіальних і підписних фундацій на різні освітні цілі – у формі приватної чи громадської добродійності
Добродійні спеціальні заходи	Збереглися у вигляді добродійних лотерей, концертів, спектаклів тощо	З'явилися новітні види добродійних заходів: акції, марафони тощо	Оптимальним є використання комплексу спеціальних добродійних заходів на засадах історичного досвіду їх проведення із залученням максимально можливої кількості суб'єктів добродійності: приватних осіб, громадських організацій, політичних партій, етнічних груп, конфесійних організацій тощо
Одноразові добродійні пожертви	Збереглися як вид добродійної діяльності	Змінилася суб'єктна структура одноразових пожертв: вони здійснюються підприємцями, лідерами громадських організацій, добродійними фондами тощо. Змінилася також об'єктна структура:	Перспективним є здійснення системного фандрайзингу з метою використання одноразових пожертв на користь навчальних закладів

Пансіони (конвікти)	Не збереглася	одноразові пожертви	Можливе відновлення цього виду добродічної підтримки освіти у вигляді підписних колективних чи приватних фондів на утримання учнів чи студентів у гуртожитках
Громадські види добродічності (епінічних, конфесійних громад тощо)	Збереглася як фінансування окремих добродічних проектів з місцевого бюджету	Фактично на сьогодні не є добродічною діяльністю	Перспективним є організація добродічних акцій та довготривалих добродічних проектів у межах системи освіти регіону під опікою місцевої влади
Діяльність почителів як організаторів добродічності	Не збереглася		Перспективним є відновлення діяльності почительських рад навчальних закладів, а також залучення добродічної допомоги експертів, консультантів, волонтерів
Діяльність добродічності	Збереглася частково	Виявляється у волонтерській діяльності учнів, студентів тощо	Перспективним є поширення волонтерського руху в сфері освіти
Бібліотечна добродічність	Збереглася у вигляді купівлі чи передачі бібліотечних зібрань і власних книг	Зосереджена переважно у соціально-виховних, а не в освітніх закладах	Перспективними можуть бути разові добродічні акції в межах навчального закладу, населеного пункту; фандрайзинг може забезпечити також довготривалу співпрацю з бібліотеками, книжковими магазинами, видавництвами, підприємствами, структурами щодо бібліотечної добродічності
Добродічність у соціально-побутовій сфері	Збереглася у вигляді разових добродічних акцій, надання безплатного обладнання, приладдя, меблів, проведеного ремонту робіт	На сьогодні відсутнім є системний характер добродічної підтримки соціально-побутової сфери освітніх закладів	Перспективним є як проведення разових добродічних акцій, так і діяльність почительських рад та опікунів (в радянський період – "шефів") навчальних закладів: підприємств, організацій, приватних осіб тощо

Висновки

Сучасний фандрайзинг у сфері освіти, що розвивається нині в Україні як соціальна технологія, має ґрунтовне історичне коріння у вигляді доброчинності діяльності у сфері освіти. найбільш активно й ефективно ця соціальна технологія стала розвиватися на території підросійської України у XIX – на початку XX століття.

На підставі аналізу історичного досвіду доброчинності у сфері освіти в зазначений вище період нами змодельовано технологію її здійснення на фондушовому, люстраційному та системному етапах. Технологія моделювалася з урахуванням такої структури: передумов здійснення доброчинної діяльності; суб'єктів та домінуючих форм доброчинності; провідних напрямів доброчинної підтримки сфери освіти; основних тенденцій і досягнутих результатів доброчинності як соціальної технології.

В результаті вивчення історико-педагогічного та історичного тла доброчинності у сфері освіти XIX – початку XX століття охарактеризовано провідні функції доброчинності як соціальної технології – економічну, соціально-педагогічну, соціальну, ринкову, громадську, політичну, маркетингову, аксіологічну. З'ясовано можливості реалізації фандрайзингових технологій на засадах накопиченого історичного досвіду доброчинності у сфері освіти України у XIX – на початку XX століття.

Соціально-технологічний контекст змісту підготовки військових фахівців в Україні у 1920-1940 рр.

Ірина Тичина

Обґрунтування актуальності проблеми. Будівництво та розвиток Збройних Сил є одними з першочергових завдань кожної держави. Пріоритетним напрямком розбудови Збройних Сил та інших військових формувань України є створення якісно нової системи професійної підготовки офіцерських кадрів, яка є сукупністю спеціальних знань, умінь та навичок, що відповідає військовій спеціальності, професійному досвіду та забезпечується через успішну діяльність упродовж всієї служби. Умови військової професійної освіти України напряму залежать від геополітичного становища держави, участі її військовослужбовців у локальних збройних конфліктах, а сучасні події ставлять низку нових вимог до підготовки офіцерів Збройних Сил, на які необхідно зважати із врахуванням історичного досвіду.

Аналіз історичного досвіду щодо організації навчально-виховного процесу у військових освітніх закладах, змістового компоненту підготовки фахівців, форм організації навчання та методів професійної підготовки фахівців у військових навчальних закладах України у 1920-1940 рр. дозволить формувати нові підходи та шляхи щодо удосконалення та покращення рівня підготовки військових фахівців у військових навчальних закладах сучасної України.

Використання цього досвіду, дасть можливість військовій освіті та науці підвищити інноваційний потенціал, інтегруватися у європейський та світовий військово-освітній простір, підвищити компетентність, кваліфікацію та професіоналізм військових фахівців, інтелектуальний розвиток, загальну та військово-професійну культуру, здатність з високою ефективністю виконувати поставлені завдання щодо національної безпеки та оборони Вітчизни, створити умови для неперервного підвищення рівня знань, практичних навичок військових фахівців, їх творчого розвитку та самореалізації.

Процес підготовки військових фахівців в історичному контексті має досить виражений соціально-технологічний характер: з одного боку, це технологія, що вміщує цілі, зміст, методи, форми, засоби означеної підготовки, з іншого – це соціально-політичний, соціокультурний і соціально-ідеологічний процес, в межах якого формується суспільне сприйняття збройних сил як значущого соціального інституту держави. Звертання до історичного досвіду підготовки військових фахівців тим більш важливе нині, коли відбувається становлення нової української армії, здатної відстоювати цілісність і недоторканність нашої держави.

Стан розробленості проблеми в науковій літературі. Серед українських науковців проблемою військової освіти займалися М. Нещадим, М. Темко, М. Томчук, О. Бондар, О. Колісник, М. Балабай, І. Криленко, В. Бережанський, В. Бринцев, В. Гриневич, О. Уткін, А. Гриневич, М. Кравчук та інші науковці.

Грунтовне дослідження "Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика" (2003) М. Нещадима обґрунтовує становлення та розвиток військової освіти України з початку 1917 року до 1991 року. Цінність цієї праці полягає у дослідженні широкого спектру історичних, теоретичних, методологічних та практичних проблем підготовки військових фахівців у навчальних закладах та розвитку військово-професійної освіти.

В спільній праці М. Темка та М. Томчука (1997) «Військове виховання на Україні: історія розвитку та сучасні проблеми» розкриваються суспільно-історичні проблеми становлення Збройних Сил та системи військового виховання молоді в Україні. У роботі детально розкриваються соціально-психологічні особливості сучасної військової служби, проводиться аналіз ефективності процесу військового виховання юнаків та їх готовності до військової служби.

Кандидатська дисертація О. Бондаря на тему "Українізація та національні формування у військах Українського військового округу (УВО) у 1922–1935 роках" (1996) висвітлює проблематику розбудови "національних військових навальних закладів України", а саме Харківської школи Червоних

старшин, також розкриває питання засвоєння військових дисциплін курсантами українських "національних" військових навчальних закладів. До робіт, які досліджують період "українізації" можемо додати роботу О. Колісника "Проведення політики українізації на Харківщині в 1923-1932 роках" (2001). Ця робота надає загальні відомості щодо характеру проведення політики "українізації" у військових навчальних закладах та процесів, що відбувалися у системі військової освіти на Харківщині в 1920-х – початку 1930-х років.

Окремої уваги заслуговує кандидатська робота з педагогіки "Розвиток начальо-виховних закладів військового профілю в Україні (середина XIX – початок XXI століття)" Миколи Балабая (2013), в якій проведений історико-педагогічний аналіз створення та розвитку навчально-виховних закладів військового профілю, зазначене їх місце та роль у підготовці військових фахівців, визначені основні етапи та тенденції розвитку цих закладів.

Дисертаційне дослідження кандидата історичних наук І. Криленка "Підготовка офіцерських кадрів для танкових військ під впливом динаміки розвитку танкобудування (20-80-ті рр. XX ст.)" (2007), досліджує, хоча й через вузькопрофільну призму підготовки фахівців-танкістів, створення в УРСР мережі радянських військових навчальних закладів у міжвоєнний період, визначає їх завдання, структуру та реформи, що проводилися у військових навчальних закладах у 1930-х роках.

Питання, пов'язані з навчальним процесом у військових освітніх установах України, також розглядає кандидатська дисертація А. Гриневич та колективна монографія "Історія українського війська" (1996). Зазначена праця вперше дає критичний аналіз системі підготовки військових фахівців в Україні у міжвоєнні роки. Важливо зазначити, що в суто військово-історичній роботі розглядається педагогічний аспект підготовки військових фахівців.

Окремий інтерес викликають перші наукові дослідження та публікації 1990-х років щодо аспектів військового будівництва в Україні у XX столітті, в тому числі діяльності державних та військових органів з підготовки військових фахівців Робітничо-Селянської Червоної Армії (РСЧА) у міжвоєнний період.

Це колективний історичний нарис В. Бережанського, В. Бринцева, В. Гриневич та О. Уткіна "Військове будівництво в Україні у XX столітті: історичний нарис, події, портрети" (2001), М. Кравчука "Військове будівництво УСРР" (1998).

На сучасному періоді дослідження щодо функціонування та розвитку військових навчальних закладів та системи військової освіти СРСР, в тому числі й УРСР, зробили російські вчені. Дані роботи представлені дисертаційними дослідженнями А. Лушнікова, І. Бондаренко, Д. Шумова, О. Каменєва та В. Доронічева.

Доктор історичних наук А. Лушніков детально розглянув проблему соціального складу радянських військових навчальних закладів у міжвоєнний період.

Робота, яка розкриває педагогічний компонент змісту підготовки військових фахівців представлена кандидатською дисертацією І. Бондаренко "Формування системи виховання курсантів у військових навчальних закладах в 1918-1991 рр."

Монографія А. Каменєва "Історія підготовки офіцерських кадрів в СРСР (1917-1984 рр.)" (1991), розкриває питання реорганізації військової підготовки під час проведення військових реформ та змістового компоненту підготовки у міжвоєнний період.

Сучасні роботи В. Герасимова, Ю. Зуєва, С. Кандибовича, І. Альохіна, О. Анашкіна здійснювали наукові дослідження 1920-30-тих рр. через призму військової психології та педагогіки військових фахівців.

Монографія Л. Антіпіна висвітлює досвід практичної діяльності державних органів щодо виховання особового складу РСЧА. В роботі досліджені та проаналізовані становлення та розвиток головних засобів, форм та методів виховної роботи в армії. Критичний аналіз автора діяльності державних органів та суспільних організацій щодо підготовки військових фахівців РСЧА в міжвоєнний період зазначає недоліки та уразливі сторони їх підготовки.

Аналіз досліджень та різного роду публікацій дозволяє зробити висновок, що на сьогоднішній день не існує комплексного дослідження щодо проблематики технологій та змісту підготовки військових фахівців України у 1920-1940 рр.,

оскільки роботи зазначених науковців тільки побічно торкатися питання формування військових навчальних закладів та підготовки військових фахівців досліджуваного періоду.

1. Становлення та розвиток технології підготовки військових фахівців в Україні у 20-40 роках XX століття

Підготовка військових фахівців протягом 1920-1940 років на території України переживала періоди становлення, реформи, реорганізацій, розвитку, тощо. Для кращого розуміння змін у системі підготовки військових фахівців на території України у 1920-1940 роках, варто виділити основні етапи, здійснити періодизацію. О. Школа зазначає, що періодизація – це поділ всього процесу розвитку науки на відрізки часу, які відрізняються один від одного специфічними особливостями, встановленими на основі об'єктивних критеріїв та принципів. Цей поділ може мати загальний характер і мати відношення до цілої науки або її частини, якій притаманні певні відмінні риси, що зумовлюють більш детальне виділення часових рамок²¹.

Військові навчальні заклади досліджуваного періоду являли собою стійку модель поведінки людей та організацій, що можуть бути охарактеризовані як соціальний інститут та дає змогу дослідити його на засадах інституційного підходу. Відповідно до інституційної теорії, інститут – це правила гри в суспільстві, створювані людьми обмежувальні рамки, які організують взаємовідносини між ними²². В даному дослідженні це Комуністична партія (КП), Головне управління військових навчальних закладів (ГУВНЗ), військові курси, школи, училища та академії, діяльність яких була спрямована на вирішення важливих завдань для розвитку військових навчальних закладів та підготовки військових фахівців.

Враховуючи тенденцію становлення, зміни та розвитку військово-навчальних закладів від короткострокових військових курсів до широкої мережі військових навчальних

²¹ Школа, О. В., 2001. *Критерії періодизації та основні періоди розвитку методичної думки з фізики в Україні* [online]. Доступно: <http://conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php>.

²² Шеломовська, О., 2015. Державне управління вищою освітою: методологічні підходи. *Держ. упр-ня та місц. самоврядування*, вип. 2 (25), с. 80-94.

закладів, а також із врахуванням впливу суспільно-політичних, економічних чинників та реформ РСЧА, виділимо наступні етапи становлення та розвитку військових навчальних закладів, які представлені на рисунку 1.

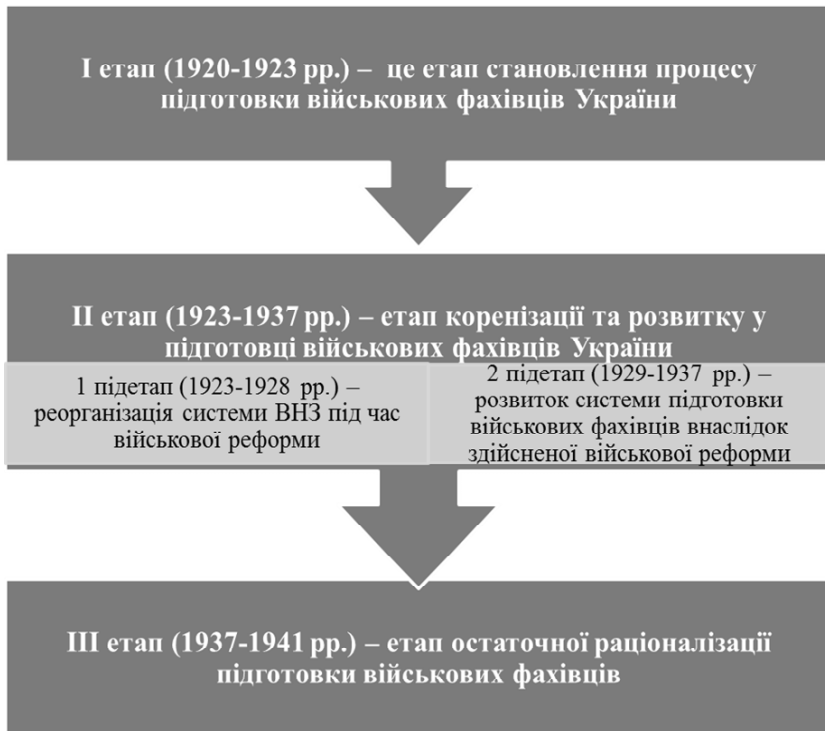


Рис.1. Основні етапи становлення та розвитку технології підготовки військових фахівців у військових навчальних закладах України в період з 1920 - 1940 років

Нижня межа (1920) першого етапу визначена на підставі часу фактичної окупації Правобережної та частини Лівобережної України більшовицькими військами та встановлення на її територіях радянської влади. Окрім цього, до вказаного періоду належать нормативно-правові акти радянської влади, що безпосередньо регулювали діяльність військових навчальних закладів на теренах України, а тому відправною датою становлення підготовки військових фахівців на території

України можемо вважати 1920 рік. Зокрема, 12 травня 1920 року РВР РРФСР підпорядкувала ГУВНЗ всі командні курси, армійські та дивізійні курси Південно-Західного фронту, що перебували на території України. 17 червня цього ж року РВР РРФСР збільшила термін навчання на командних курсах до 6 місяців, а наказом ГУВНЗ від 27 червня 1920 року всі піхотні, кулеметні та кавалерійські курси повинні були перейти на нові терміни навчання з 1 серпня 1920 року²³.

Наприкінці 1920 р. визначною подією в побудові нової системи військової освіти стало створення (згідно наказу Реввійськради РРФСР) Вищої академічної військово-педагогічної ради, що розробляла нормативні акти, формувала та узагальнювала навчальні програми, координувала реорганізаційні роботи всіх військових навчальних закладів, в тому числі на території України²⁴.

Разом з цим, ГУВНЗ наприкінці 1920 року приймає рішення про створення нормальних військових шкіл, адже система підготовки командних кадрів для РСЧА потребувала негайних змін, що було обумовлено низкою факторів: відсутністю уніфікованої програми навчання, низьким рівнем знань, недостатньою підготовкою випускників короткострокових курсів та різноманіттям типів навчальних закладів. Враховуючи зазначені труднощі, 19 січня 1921 року ГУВНЗ Всеросійським головою штабу РРФСР було прийнято рішення про часткову реформу військової освіти, що передбачало скорочення загальної кількості курсів, їх злиття та перетворення у "військові школи нормального типу" з трирічним терміном навчання²⁵.

У результаті подальших заходів щодо нормалізації роботи військових навчальних закладів РСЧА була сформована наступна система військової освіти:

²³ Манохин И. В., 2014. О создании Главного управления военно-учебных заведений в 1917—1921 гг. *Мир образования – образование в мире Московский психолого-социальный университет*, вып. 4 (56), с. 28-32.

²⁴ Каменев А., 1991. *История подготовки офицерских кадров в СССР (1917—1984 гг.)*. Новосибирск: НВВПУ.

²⁵ Бондаренко И. А., 2012. *Формирование системы воспитания курсантов в военно-учебных заведениях в 1918-1991 годах*. Кандидат наук. Военный университет МО РФ.

1) школи 1-го ступеню, або нормальні військові школи, що випускали командирів взводів, які після закінчення отримували звання "командира РСЧА";

2) школи 2-го ступеню, курси удосконалення, ці курси давали поглиблені знання керівному складу та випускали командирів рот й батальйонів;

3) школи 3-го ступеню, військові академії – надавали вищу військову освіту й готували військово-наукові кадри.

Командні курси поступово замінялися «нормальними школами». Вже в 1922 році їх мережа була скорочена майже наполовину (58,5% в порівнянні з 1919 р.), а в квітні 1924 року курси абсолютно припинили своє існування²⁶.

Першим практичним завданням в галузі будівництва Збройних Сил була демобілізація та реорганізація армії. Враховуючи складну міжнародну та внутрішню ситуації, радянська влада змушена була провести демобілізацію трьома послідовними етапами:

I – грудень 1920 – грудень 1921 рр. звести чисельність до 1,6 млн.;

II – травень – жовтень 1922 р., скорочення до 800 тис. чоловік,

III – січень – лютий 1923 р., чисельність армії доведена до 600 тис. чоловік²⁷.

Внаслідок масової демобілізації чисельність Збройних Сил підрадянської України станом на 1 жовтня 1921 р. становила 423 тис. чоловік, упродовж наступного півріччя скоротилась ще на 152,5 тисячі²⁸. В період зменшення чисельності військ, уряд зіштовхнувся з відсутністю спеціально підготовлених україномовних командних кадрів, адже населення України, в тому числі військовослужбовці Червоної Армії потребували для себе командирів-українців. Саме тому Реввійськрада Південно-Західного фронту ще 25 квітня 1920 р. постановою № 176 приймає рішення про відкриття у м. Харкові першого

²⁶ Манохин И. В., 2014. О создании Главного управления военно-учебных заведений в 1917—1921 гг. *Мир образования – образование в мире Московский психолого-социальный университет*, вып. 4 (56), с. 28-32.

²⁷ Берхин И., 1958. *Военная реформа в СССР (1924-1925 гг.)*. Москва: Военное изд-во Министерства Обороны Союза ССР.

²⁸ *Киевский Краснознаменный. Краткий очерк истории Краснознаменного Киевского военного округа (1919-1968)*, 1969. Киев.

військового національного навчального закладу для українців – школи Червоних старшин²⁹. Тоді ж почала свою роботу й 2-га Київська школа Червоних старшин з трьома відділеннями: піхотне, інженерне та військово-господарське.

Період з 1920 по 1923 рр. був періодом динамічних пошуків найбільш прийнятних форм та методів виховання курсантів поряд з формами управління армією та її організацією. Цей період утворення та зміцнення військових формувань заслуговує особливої уваги, адже він носив глибоко реформаторський, новаторський характер щодо військово-педагогічних питань. У ході даного періоду закладалася основа армії, багато елементів якої, надалі або докорінно реформувалися, або видозмінювалися, або усувалися взагалі. Окрім цього, протягом I етапу було створено перші, суто національні українські військові навчальні заклади, які заклали підвалини для подальшого розвитку суто української системи військової освіти.

Розкриваючи сутність II етапу слід зазначати, що сам етап охоплює досить великий проміжок часу з 1923 по 1937 рр., оскільки знаходився під впливом декількох чинників: впровадження з 1923 р. політики "коренізації", військової "територіально-міліційної" реформи, "нової економічної політики", а також запровадження наприкінці 1920-х рр. політики колективізації та індустріалізації, проведення в 1930-х рр. політичних репресій. За таких обставин буде доречно другий етап розділити на два підетапи: 1 підетап (1923-1928 рр.) – реорганізація системи військових навчальних закладів під час військової реформи; 2 підетап (1929-1937 рр.) – розвиток системи підготовки військових фахівців внаслідок проведеної військової реформи.

На початку 1920-х років почало зростати незадоволення уряду УСРР, пов'язане з тим, що проголошений "союз рівноправних республік" на практиці реалізовувався як проект "автономізації" республік – зокрема щодо заміни локальних виконавчих органів російськими. Незадоволення національних республік цією політикою повною мірою проявилось на XII з'їзді РКП(б) у квітні 1923 р., що дало початок політики

²⁹ Приказ по управлению военно-учебных заведений № 4 от 8.03.1921 г., 1921. ЦДВАВОУ. Ф.4126.

"коренізації", а в Україні вона набула форми "українізації". Ця політика стосувалась всіх виконавчих органів державної влади, силових структур, армії, в тому числі військових навчальних закладів України – викладання проводилося українською мовою, як мовою більшості населення республіки. Таким чином, політика "українізації" та подальша військова реформа дали поштовх "національній реформі" в українських військових навчальних закладах, організації нових національних військових формувань та національних військових шкіл, таких, зокрема, як: Українська військово-підготовча школа, Українська кавалерійська школа, Київська школа ім. С. С. Каменєва.

Військова реформа РСЧА розпочалася на підставі декрету РНК від 8 серпня 1923 р. "Про організацію територіальних військових частин та проведенні військової підготовки трудящих", який встановлював основи організації, комплектування "територіально-міліційних" частин та з'єднань, порядок проходження служби в них. Суть реформи полягала в реорганізації армії, відповідно до нових умов внутрішнього та міжнародного становища:

1. Реорганізація штабу РСЧА. Виділялося три органи: штаб, Головне управління та інспекторат, кожен мав свої чіткі завдання.

2. Введення змішаної системи комплектування полягало в поєднанні кадрових військових з'єднань (частини та з'єднання, прикордонних округів, технічних військ та ВМФ) з територіальними – "міліційними" (територіальні частини та з'єднання внутрішніх округів, які включали постійний склад й осіб перемінного складу, що проходили короточасні збори) формуваннями.

3. Будівництво національних частин. До осені 1925 р. національні формування склали 10% чисельності всієї армії.

4. Прийняття закону 1925 р. про обов'язкову військову службу, який встановлював порядок проходження служби в армії. Згідно закону, військова служба складалась з допризовної підготовки, військового навчання в кадрових частинах, короткострокових навчальних зборів у територіальних частинах, позавійськового навчання та перебування в запасі.

5. Зміна структури з'єднань та частин. У жовтні 1924 р. були введені єдині штати військових з'єднань.

6. Введення єдиноначальності. В липні 1924 р. Оргбюро ЦК партії прийняло рішення про введення єдиноначальності в Червоній Армії – як найвірнішого принципу будівництва армії.

7. Проведений ряд заходів по укріпленню політапарату та покращенню партійно-політичної роботи у військах.

Наказом РВР СРСР від 30 листопада 1925 року було введено в дію "Положення про військові школи РСЧА", які були поділені на піхотні, кавалерійські, артилерійські, військово-інженерні, військово-повітряні, військових сполучень, зв'язку та спеціальні. Об'єднані школи готували командний склад кількох родів військ³⁰.

Протягом часу здійснення військових реформ у 1923-1928 рр. та на фоні політики "коренізації" в Україні були повністю або частково українізовані ряд військових навчальних закладів, до яких на навчання направляли не лише за соціальним, віковим, гендерним та освітнім цензом, але й за національним та мовним. Зокрема, повністю українізованими, що випускали командирів до українських національних територіальних частин, були визначені Харківська школа Червоних старшин, Українська кавалерійська школа ім. т. Будьонного та Об'єднана військова школа ім. С. С. Каменєва. У ці школи, згідно з нарядами на навчання та директивами РСЧА набирали виключно українців, що вільно володіли українською мовою, а у частково-українізовані військові навчальні заклади: Київську військово-політичну школу Українського військового округу, Київську артилерійську школу, Київську піхотну школу та Сумську піхотну школу приймали переважно абітурієнтів, що володіли розмовною українською мовою³¹.

Хоча українізація провідних соціальних інститутів в Україні у середині 1920-х років відбувалася форсованими темпами, у військових формуваннях, та військових навчальних закладах зокрема, існували певні труднощі. Військова інспекція українських навчальних закладів в 1926 році встановила, що

³⁰ Лушников, А.М., 1998. *Военно-учебные заведения России в 1861-1941 гг.: Социально-политические аспекты развития*. Доктор наук. Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова.

³¹ Циркуляри ЦК КП (б) України (30.03.1926-17.08.1926 гг.), 1926. ДАКО. Ф. Р21.

значною перешкодою в українізації зазначених шкіл була відсутність відповідного викладацького складу, статутів та посібників українською мовою³².

Разом з тим, з проведенням військової реформи 1923-28 рр. кількість нормальних військових шкіл на території України зменшилася з 60 у 1921 році³³ до 11 у 1926 році (4 піхотні школи, 1 кавалерійська школа, 2 артилерійські школи, 1 військова школа зв'язку, 1 національна об'єднана школа, 1 військово-політична школа та 1 військово-підготовча школа), що складало майже 20 % від загальної кількості військових навчальних закладів СРСР (60 закладів)³⁴.

Другий підетап II етапу, що розпочався у 1929 році, одразу після закінчення реформування РСЧА, можна охарактеризувати як період "мирного затишшя", під час якого особливу увагу приділялося професійній підготовці військових фахівців у військових навчальних закладах, оптимізації системи військових шкіл, курсів вдосконалення для підготовки середнього керівного складу, розвитку технічних та авіаційних навчальних закладів.

На початку 1930-х років РВР СРСР почала вдосконалювати систему військової освіти за чотирма основними напрямками: 1) збільшення укомплектованості існуючих військових навчальних закладів; 2) відкриття вечірніх та заочних академій; 3) створення нових спеціальних військових академій; 4) зміна структур військових факультетів при цивільних вузах.

Нові завдання з підготовки керівного складу, що поставили перед військовими навчальними закладами у зв'язку з технічним переозброєнням армії, вимагали перегляду навчальних програм та методів навчання. З метою підвищення якості навчання курсантів РВР СРСР прагнула до встановлення більш тісного зв'язку нормальних шкіл з військами та практичної реалізації взаємодії родів військ під час польових навчань. У

³² Выводы военной инспекции НК РКИ УССР «О результатах обследования национальных формирований в 1926 г.», 1926. ЦДАГОУ. Ф.1.

³³ Лушников, А.М., 1998. Военно-учебные заведения России в 1861-1941 гг.: Социально-политические аспекты развития. Доктор наук. Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова.

³⁴ Список ВУЗов в который открыт прием в 1926 г. Инструкция о порядке отбора добровольцев для укомплектования военных и военно-политических школ в 1926 г., 1926. ДАКО. Ф. Р112.

військових навчальних закладах удосконалювалася організація навчально-виховного процесу: теоретичні знання почали поєднувати з практичним навчанням, особливо при вивченні тактики.

На початку 1930-х років соціально-класові вимоги до абітурієнтів стали ще жорсткішими, перевага надавалася робітникам, дітям робітників та військовослужбовцям, а РВР СРСР встановив жорсткі вимоги до партійності прийнятих: не менше 60% членів та кандидатів в члени ВКП (б) та не менше 35% членів ВЛКСМ, в артилерійських, бронетанкових, технічних та авіаційних школах – відповідно не менше 80% членів та кандидатів в члени ВКП (б), та щонайменше 20% членів ВЛКСМ, з безпартійних же приймали виключно робітників, передових колгоспників та кращих ударників виробництва, та й то лише "ретельно перевірених з позитивними рекомендаціями" партійних, комсомольських та профспілкових організацій³⁵.

З 1935 року в характері військового будівництва визначилися нові пріоритети, оскільки назріла необхідність у ліквідації змішаної територіально-кадрової системи організації армії, при якій червоноармійці на короткострокових зборах були не в змозі вивчити та освоїти нову техніку, що поступала у військові частини. Окрім того, у 1935 році військове керівництво РСЧА дійшло висновку, що за 10 років існування територіально-міліційної системи побудови Збройних Сил, кількість середнього командного складу, що закінчили військові школи, була недостатньою. Як наслідок, мережа військових навчальних закладів на території України у 1937 р. була розширена та складала: 3 військово-авіаційних училища (у 1928 – 0), 2 військово-медичних училища (у 1928 – 0), 4 артилерійських училища (у 1928 – 3), 2 піхотних училища (у 1928 – 2), 1 військово-політичне училище (у 1928 – 0), 2 військових училища зв'язку (у 1928 – 1), 1 об'єднане військове училище (у 1928 – 2). Єдиний український військовий кавалерійський навчальний заклад у 1935 р. був передислокований на територію РРФСР³⁶.

³⁵ Смирнов, А. А., 2012. "Социальный расизм" и деинтеллектуализация командного состава Красной армии в 1920-х - первой половине 1930-х гг. *Величие и язвы Российской империи. Международной научный сборник к 50-летию О. Р. Айрапотова*. Москва: Издательский дом "Регнум".

³⁶ Киян А., 2007. *Межвоенные конфликты. Части и соединения. Персоналии*. [online]. Доступно: <https://www.vif2ne.org/rkka/forum/arhprint/39374>

При цьому варто зазначити, що окрім військових навчальних закладів на території України в 1937 році функціонувала ще й мережа курсів удосконалення керівного складу РСЧА, командирів запасу РСЧА готували факультети при цивільних навчальних закладах.

Третій етап становлення та розвитку військових навчальних закладів став етапом остаточної раціоналізації підготовки військових фахівців, що розпочався у 1937 році та тривав до початку Другої світової війни. Восени 1937 року було прийнято рішення про повну відмову від територіально-міліційних та національних формувань й перехід до єдиної кадрової армії³⁷.

1937 рік став "рубіконом" для армії, адже це був рік важливих подій та змін, які безпосередньо вплинули на розвиток Збройних Сил та військові навчальні заклади зокрема. Запроваджені в 1930-х роках у військову педагогічну практику принципи партійності, соціально-класового цензу, непримиренності до інших ідеологій, а також скорочення термінів теоретичного навчання зумовили надзвичай низький освітній рівень та недостатньо широкий кругозір майбутніх командирів. Військове керівництво РСЧА на початку 1937 р. вирішило підняти освітній ценз та приймати до військових шкіл (які з 16 березня 1937 р. називалися військовими училищами) осіб із загальною освітою не нижче 8 класів, а до артилерійських училищ – виключно із закінченою середньою освітою³⁸.

Кадри для середнього керівного складу наприкінці 1930-х рр. готували як училища так й курси вдосконалення керівного складу, а середній керівний склад Військово-повітряних сил (ВПС) РСЧА окрім льотних училищ, готували льотно-технічні школи³⁹. Саме кінець 1930-х рр. став "золотим віком" для авіаційних військових навчальних закладів, оскільки це був

³⁷ Клевцов, В. Г., 1999. Социальные и организационные проблемы военных реформ 20-30-х годов. *Армия и общество 1900-1941 гг.: статьи, документы*. М.: Институт российской истории РАН, с. 138-184.

³⁸ Смирнов А. А., 2012. "Социальный расизм" и деинтеллектуализация командного состава Красной армии в 1920-х - первой половине 1930-х гг. *Величие и язвы Российской империи. Международный научный сборник к 50-летию О. Р. Айрапетова*. Москва: Издательский дом "Регнум".

³⁹ Новосельцев М. С., 2007. Военное обучение и военная подготовка в Красной Армии в межвоенный период. *Великий волжский путь: человек, пространство, время, документ*. Ярославль: филиал РГГУ, с. 131-135.

найпопулярніший рід військ, а кількість бажаючих поступити у авіаційні училища в рази перевищував конкурс.

Напередодні Другої світової війни, військові навчальні заклади чекала ще одна реформа – реорганізація 1940 року. Так, у серпні 1940 року було розформоване ГУВНЗ РСЧА, а всі військові навчальні заклади були напряму підпорядковані профільним управлінням РСЧА⁴⁰.

У 1937-1941 рр. радянська військова школа, та українська радянська військова школа, як її складова, зазнала цілий ряд перетворень. Були переглянуті принципи комплектування та навчання. Почався перехід на форсовані темпи підготовки військових фахівців, який проходив на тлі активної фази репресій проти керівного армійського складу. З 1938 року територіальні військові частини були реорганізовані у кадрові, армія будувалась на екстериторіальній системі, українські національні навчальні заклади були зрусіфіковані, а українська культура та мова стала неприйнятною в РСЧА.

Досвід понад двадцятирічного періоду військового будівництва РСЧА на території України у міжвоєнні роки свідчить про те, що вироблені радянським урядом шляхи реалізації заходів, спрямованих на кількісне та якісне зростання командного складу армії, були виправданими в конкретно-історичній обстановці. Завдяки реалізації цих заходів, вдалося забезпечити РСЧА необхідною кількістю військових фахівців середнього та молодшого командного складу напередодні Другої світової війни. Разом з тим, соціально-класовий ценз та тоталітарно-партійний режим прямо впливав на якість навчання, зміст підготовки та рівень знань курсантів.

2. Організація навчально-виховного процесу у військових навчальних закладах України у 1920-1940 рр.

Сутність та особливості організації навчально-виховного процесу у військових школах досліджуваного періоду полягала в організації навчально-виховної роботи в школах. Навчально-

⁴⁰ Приказ НКО СССР № 0195 от 24.08.1940 г. О переподчинении военных академий, училищ и школ Главным управлениям НКО СССР и расформировании Управления высших учебных заведений Красной Армии, 1994. *Русский архив: Великая отечественная: Приказы Народного комиссариата обороны СССР 1937 - 21 июня 1941*. М.: ТЕРРА, т. 13 (2 - 1).

виховна робота – це була система планомірно здійснюваної діяльності командирів, політичного та викладацького складу, партійних та комсомольських організацій й самих курсантів, спрямованої на формування ідейно переконаних, високоосвічених, дисциплінованих юнаків. За час навчання в військових навчальних закладах здійснювалась загальноосвітня, військова та політична підготовка та формувалася особистість майбутнього командира для подальшої служби у військових частинах.

Всі організаційні аспекти підготовки військових фахівців та графік навчального процесу, зокрема, визначалися положеннями, статутами та інструкціями⁴¹.

На початку 1920-х років навчання військових фахівців організовувалось за наступним розкладом: навчальні та строюві заняття – 6 годин, з розрахунком 8 занять по 45 хвилин; перерви між заняттями по 10 хвилин; на поза навчальні заняття, включаючи й клубні заняття виділялося 2 години; ранковий підйом, одягання, сніданок, обід, прогулянка, огляд зброї та інше – 3,5 години; сон – 8 годин; час для самостійної підготовки та відпочинку 5 годин 10 хвилин. Взагалі, навантаження курсанта не повинно було перевищувати 10 астрономічних годин, як в межах так і поза межами військового навчального закладу⁴².

Вся навчально-виховна робота у військових школах поділялася на три частини: теоретичне навчання в зимовий період, практичне табірне навчання в літній період та стажування в червоноармійських частинах⁴³. Вже в кінці першого навчального року юнаки шкіл відправлялися на табірні збори, під час яких проводилася політосвітня робота, агітаційні компанії по боротьбі з голодом, бандитизмом тощо. Старші класи направлялися на табірні збори разом з червоноармійськими військами.

На початку 1920-х років навчальні програми були розбиті на три частини, відповідно трьом класам, 1 клас мав загальноосвітній характер, 2 та 3 були спеціальні класи, які давали

⁴¹ Тезисы и материалы к Всесоюзному съезду военно-учебных заведений Р.К.К.А., 1925. М.: Управление учебных заведений РККА.

⁴² I Всесоюзный съезд военных школ и курсов усовершенствования, 1925. М.: Управление военно-учебных заведений РККА.

⁴³ Богомолец І., 1931. *Прийом до військових шкіл РСЧА 1931 року*. К., Х.: На Варті.

військову підготовку⁴⁴. Кожен клас мав однакову кількість годин навчання на тиждень, відрізнялися тільки предмети, що викладалися. У двох спеціальних класах, предмети викладалися практично однакові за винятком адміністративної та стрілецької підготовки, яким навчали в останньому класі. В першому ж спеціальному класі зверталось більше уваги на виходи в поле, а в третьому – на тактику.

Взагалі робочий день курсанта ділився на дві частини: навчальні години та позашкільна робота. Під час навчальних годин курсант вчився в лабораторіях чи на плацу. Після обіду починалися години самопідготовки та позашкільної роботи. В цей час курсант працював над виконанням навчальних завдань, відвідував гуртки в клубі або читав газети чи журнали. Самостійна підготовка курсантів проводилась не тільки в лабораторіях, а й в бібліотеках, архівах, на фабриках, в селі, в полі тощо.

Для перевірки засвоєних знань проводились репетиції або річний облік. Репетиції проводилися з метою контролю, повторення та роз'яснення. Річний облік мав на меті виявлення розуміння, знань та вмінь курсантів, а перевірочні заняття мали характер самоперевірки⁴⁵. Як зазначалося на I Всесоюзному з'їзді військових шкіл та курсів удосконалення, для проведення перевірочних випробувань найбажанішою формою була всесторонньо розроблена задача (комплексна задача)⁴⁶.

Говорячи, про комплектування, вимоги до вступників та організацію навчання у військових школах на території тогочасної України, варто зазначити, що в 1920-х роках активно проводилася агітаційна компанія щодо набору до військових шкіл. Так, в циркулярі "Про компанію вербування до військових та військово-політичних шкіл РСЧА", Окружний партійний комітет пропонував:

- негайно розгорнуту кампанії щодо вербування в військові школи по осередках, підприємствах, селах та клубах;
- звернути увагу на такі моменти:

⁴⁴ *Короткий історичний нарис української кінної школи ім. Будьонного*, 1925. Вид-во: Української кінної школи.

⁴⁵ Петровский, Д., 1924. *Военная школа в год революции (1917-1924 г.г.)*. Москва.

⁴⁶ *I Всесоюзный съезд военных школ и курсов усовершенствования*, 1925. М.: Управление военно-учебных заведений РККА.

- а) безумовна добровільність під час набору;
- б) максимальне залучення партійців до військових шкіл;
- в) підбір відповідного соціального складу кандидатів на вступ⁴⁷.

В інструкції про порядок відбору добровольців до військових шкіл у 1926 році інформувалося про термін подачі документів до шкіл (до 15 червня), а явка кандидатів – між 10 та 15 серпням. Висувалися наступні вимоги до вступників: всі добровольці повинні були надати довідку від лікаря про стан здоров'я та відгук від профспілкової або партійної організації; кандидати повинні були мати повний курс загальноосвітньої школи 1 ступеню; вік повинен бути не нижче 17 та не вище 21 року, але для деяких спеціалізованих військових шкіл не вище 23 років, для національних шкіл з 4-х річним терміном навчання приймалися юнаки з 16 років⁴⁸. Вступні іспити для інженерних, шкіл зв'язку, артилерійсько-технічних та топографічних шкіл проводились з 20 вересня по 5 жовтня, а для піхотних, артилерійських та кавалерійських з 1 по 10 жовтня⁴⁹.

Юнаки, які підходили за віком та мали всі необхідні документи для вступу, проходили три комісії:

- медичну, яка визначала придатність до навчання у військових школах за станом здоров'я;
- мандатну, яка перевіряла загальний політичний розвиток вступника та його соціальне походження;
- навчальну, яка проводила випробування із загальноосвітніх предметів.

Зараховували тільки тих курсантів, які успішно проходили всі вступні випробування й відповідали всім необхідним вимогам⁵⁰.

На 1928 рік Управління військовими навчальними закладами внесло зміни в умови вступу, вік вступників дещо змінився – з 18 до 25 років, зверталася увага на соціальний ценз та

⁴⁷ Протокол № 1 засідання комісії з прийому до військових вузів військового відомства від 30.03.26 р., 1926. ДАКО. Ф. 112.

⁴⁸ Приложение к циркуляру УВУЗ № 22 450. Инструкция о порядке отбора добровольцев для комплектования военных и военно-политических школ в 1926 году, 1926. ДАКО. Ф. 112.

⁴⁹ Письмо главы Окружной вербовочной комиссии ко всем районным вербовочным комиссиям, 1926. ДАКО. Ф. 112.

⁵⁰ Как рабочему и крестьянину стать командиром РККА? 1929. Киев,.

⁵¹ Орлов Е., Сычев И., 1927. Как рабочему и крестьянину стать командиром : правила для поступающих. М.: Военный вестник.

стан здоров'я. Зазначалося також, що військові школи готують командирів взводів РСЧА з терміном навчання: в піхотних та артилерійських – 3 роки, в інших – 4 роки. Вступні іспити в 1928 році проводились з 15 вересня по 1 жовтня. На загально-освітню підготовку виділялося 9 % з усього навчального часу, на загальнополітичну підготовку – 15 %, на військову підготовку виділявся весь інший час – 76 %⁵².

Головне управління військовими навчальними закладами направляло наряди до військових шкіл, щоб координувати набір. Так, в листі ГУВНЗ від 7 липня 1926 року до всіх військових навчальних закладів були направлені наряди на вступників: для піхотних та кавалерійських шкіл: робітників – 40 %, а селян – 60 %; для інженерних та артилерійських: робітників та селян по 50 %; для спеціальних військових шкіл: робітників – 60 %, селян – 40%⁵³.

Зазначаючи всі організаційні вимоги вступної кампанії 1926 року, варто згадати саме ті військові школи радянської України, які проводили набір:

- піхотні школи: Київська піхотна школа, Школа червоних старшин імені ВУЦВК, Сумська піхотна школа⁵⁴. Курс навчання тривав 3 роки. Школи комплектувалися переважно з армії: рядовими – не старше 24 років, іншими військовослужбовцями – не старше 25 років; з вулиці приймаються юнаки віком від 17 до 21 року. Кандидати повинні були мати загальноосвітню та політичну підготовку радянської школи 1 ступеню. Під час прийому кандидати проходили встановлені іспити, мандатну комісію (класово-партійний відбір) та медичний огляд;

- Українська кавалерійська школа ім. т. Будьонного з терміном навчання 3 роки;

- 3 артилерійські школи: Київська артилерійська школа, Одеська артилерійська школа, Сумська (зенітної артилерії) з терміном навчання 4 роки. До вступників артилерійських

⁵² Тезисы докладчика о приеме в военные школы РККА в 1928 году. Управление военно-учебных заведений ГУР РККА, 1928. ЦДАГОУ. Ф. 7.

⁵³ Письмо от 07.08.1926 года УВУЗ № 30570, 1926. ДАКО. Ф. 112.

⁵⁴ Сумское высшее артиллерийское командное дважды краснознаменное училище им. М. В. Фрунзе 1918-1988. Краткий исторический очерк, 1988. Сумы.

шкіл висувалися вищі вимоги із загальноосвітньої підготовки ніж до піхотних та кавалерійських шкіл;

- Київська військова школа зв'язку;
- Об'єднана військова школа імені Каменєва (піхотне, кавалерійське, артилерійське, інженерне відділення);
- Окружна військово-політична школа УВО⁵⁵.

Завершуючи навчання у військовій школі або класі, педагогічний комітет школи видавав на кожного курсанта "висновок". Ті курсанти, що не виявили вмінь та знань хоча б по одному з предметів в другому пункті інструкції зазначалося, що він не міг бути випущеним командиром або не міг бути переведений в наступний клас й відповідно відраховувався зі школи. Згідно постанови педагогічних комітетів, курсанти підготовчого та молодшого класу могли залишитися на другий рік навчання, але курсанти старшого класу не залишалися на другий рік⁵⁶.

Метою військових шкіл досліджуваного періоду було навчити та підготувати "командирів РСЧА". Це звання надавалося курсантам, які успішно завершили повний курс піхотних, кавалерійських та артилерійських військових шкіл та призначалися на посади командирів взводів в стройових частин РСЧА відповідного роду військ⁵⁷.

Якщо порівнювати набір до військових шкіл початку 1920-х років з 1929 роком, простежується організованість в проведенні вербувальних кампаній, кількість неорганізованих осіб зі сторони зменшилась вдвічі, 25 % місць в школах були зайняті юнаками, що вже пройшли загальноосвітню підготовку. Серед досягнень набору 1929 року підкреслюється також, що 20 % юнаків мали закінчену середню освіту. Таким чином, практично половина з вступників мали достатній рівень загальноосвітньої підготовки, що давало можливість зосередити навчання на військовій підготовці. Окрім загальноосвітнього рівня підвищився також й соціальний рівень кандидатів: робітників – 67,2 %, селян – 24,2 %, інші – 8,5 %. Показ-

⁵⁵ Список военно-учебных заведений в которых открыт прием в 1926 году, 1926. ДАКО. Ф. 112.

⁵⁶ Тезисы и материалы к Всесоюзному съезду военно-учебных заведений Р.К.К.А., 1925. М.: Управление учебных заведений РККА.

⁵⁷ Зубченко П., 1925. Правила поступления и программы вступительных экзаменов во все военно-учебные заведения РККА. Москва: Государственное военное изд-во.

ники освітнього рівня були наступні: середня освіта – 19,8 %, нижча освіта – 70,7%⁵⁸.

Нові завдання з підготовки керівного складу, що були поставлені перед військовими навчальними закладами, в зв'язку з технічним переозброєнням армії, вимагали перегляду організації навчально-виховного процесу, навчальних програм та методів навчання. Необхідно було значно збільшити кількість навчального часу на вивчення нових зразків озброєння, ознайомлення з тактикою новостворених технічних родів військ. З метою підвищення якості навчання курсантів РВР РСР встановила більш тісний зв'язок нормальних шкіл з військами, курсанти приймали участь в польових виходах разом з військовими частинами, де на практиці засвоювали взаємодію родів військ. Для якнайшвидшого оволодіння військовою технікою у військових навчальних закладах в 1931-1932 рр. були створені гуртки з вивчення техніки⁵⁹.

У військових навчальних закладах удосконалювалася організація навчально-виховного процесу: теоретичні питання стали більше пов'язані із практичним навчанням, особливо при вивченні тактики; більше занять проводили в полі; більше уваги приділялося стрільбі по повітряним цілям та стрільбі із закритих позицій; в навчання інтенсивно впроваджувався метод особистого прикладу. Велика увага в військових навчальних закладах приділялася викладанню соціально-економічних дисциплін та курсу партійно-політичної роботи. Військово-спеціальна підготовка та політичне виховання курсантів у військових школах з року в рік поліпшувалася та відповідало вимогам технічного переозброєння армії. Військові школи випускали все більш підготовлених командирів.

З реорганізацією військових шкіл у військові училища в 1937 році, дещо змінилися й вимоги до вступників. До військових училищ приймали юнаків віком від 17 до 22 років з загальноосвітньою підготовкою не нижче 8 класів. Варто зазначити, що до Київського, Одеського артилерійського та Одеського піхотного училищ приймали юнаків з повною середньою освітою (10 класів). В 1937 році заяви на вступ приймалися з 1

⁵⁸ Пятницький, Н. В., 1932. *Военная организация государственной обороны СССР*. Париж

⁵⁹ Бондаренко, И. А., 2012. *Формирование системы воспитания курсантов в военно-учебных заведениях в 1918-1991 годах*. Кандидат наук. Военный университет МО РФ.

квітня по 25 липня районним військовим комісаром або безпосередньо в училищах.

Суттєво відрізнялися й вимоги до документів. Вступники повинні були подати: власноруч написану автобіографію, анкету, свідоцтво про народження, атестат або довідку про отриману освіту, довідку з міськради або райвиконкому про рід занять, довідка про несудимість, рекомендація від партійної чи комсомольської організації, завкому чи керівництва колгоспу, дві фотокартки.

Всі юнаки, які подали заяви для вступу до військових училищ вважалися кандидатами та проходили попередні комісії (медичну та загальноосвітню) при районних військових комісаріатах, а червоноармійці у військових частинах. Відібрані попередніми комісіями направлялися до військових училищ для проходження вступних випробувань, які проводилися з 1 по 5 серпня, а для червоноармійців з 15 по 30 вересня⁶⁰.

Курсанти, які були прийняті до навчання у військових училищах мали наступний денний розклад: підйом, фізична зарядка, ранковий туалет, огляд, перший сніданок, після перших трьох годин занять – другий сніданок, далі ще три години навчання та година догляду за технікою, одна година була присвячена фізичній та стройовій підготовкам. Класні заняття чергувалися з виходами в поле та з практичними заняттями в лабораторіях, навчальних майстернях, тирах та полігонах. Після навчальних занять – обід та відпочинок, далі три години самопідготовки та вечеря. Години до відбою курсанти проводили на свій розсуд або відпочиваючи, або займаючись суспільно-політичною роботою.

Щорічно весною проводились заліки курсантів, а восени – випускні або перевідні випробування. Для осіб, що закінчували військові училища встановлювалися розряди:

- перший розряд отримували курсанти оцінка яких була не нижче "добре" по всім предметам та по основній дисципліні "відмінно";
- другий розряд отримували всі інші курсанти, які закінчували училища та витримали випускні випробування.

⁶⁰ *Как поступить в военное училище. Правила приема в сухопутные военные училища РККА и условия обучения в училищах, 1937. М.: Воениздат.*

Курсанти, які отримали оцінки "відмінно" з усіх предметів та дисциплін, вважалися відмінниками, котрі по завершенню навчання отримували звання старшого лейтенанта та мали можливість вступити до військових академій без вступних іспитів. Випускники, що закінчили навчання на "відмінно" отримували премію 500 рублів, а випускники першого розряду – 300 рублів⁶¹.

Дослідивши організацію навчально-виховного процесу військових навчальних закладів на території підрадянської України, можемо дійти висновку, що освіта, в усіх її напрямках, зазнавала значних змін. Період 1920-1940-х років був періодом зародження, становлення та вдосконалення системи підготовки військових фахівців, що було обумовлено історичними та політичними чинниками. Простежувалась безперервна робота працівників військових навчальних закладів та керівників ГУВНЗ в пошуках кращих шляхів досягнення якісної підготовки військових фахівців. Історичні та архівні джерела свідчать, що підготовка військових фахівців поступово досягала організованості, послідовності, майстерності та результативності. Чітко простежується підвищення загальноосвітнього, військового та політичного рівня курсантів. Таким чином, на кінець 1930-х років на території тогочасної України підготовка військових фахівців проводилася на значно вищому рівні ніж на початку 1920-х років. Але разом з тим, організація навчання мала й недоліки. Така організація була спрямована на виховання військових фахівців виключно в дусі комуністичних принципів та відданості партії, що негативно впливало на формування особистісних якостей, сімейні, релігійні та народних цінностей. При призначенні на вищі командні посади, ретельно вивчалоя та враховувалась партійна належність, соціальне походження та національність, а не особисті якості військового фахівця.

⁶¹ *Как поступить в военное училище. Правила приема в сухопутные военные училища РККА и условия обучения в училищах, 1937. М.: Воениздат.*

4. Змістовий компонент технології підготовки фахівців у військових навчальних закладах України у 1920-1940 рр.

Військова освіта визначається як процес становлення та розвитку особистості та передачі їй соціального досвіду у військовій галузі. Однак, на відміну від цивільної, військова освіта формує особистість військового фахівця, який повинен і здатен займатися військовою діяльністю. Так, М. І. Нещадим в монографії "Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика" (2003), визначає систему військової освіти, як соціальний інститут, що є складовою частиною державної системи освіти, покликаний забезпечити процес військової освіти та складається з організованої сукупності освітніх закладів, які реалізують військову освіту згідно з чинними нормативно-правовими основами, освітніми та освітньо-кваліфікаційними рівнями, встановленими державою, та органів управління освітою, що здійснюють керівництво діяльністю цих закладів⁶².

Якісна військова підготовка реалізується шляхом забезпечення етапів змісту навчання, координації навчально-виховної діяльності з поетапним засвоєнням прогресивних методів навчання; формування потреби та здатності особистості до самоосвіти; оптимізації системи перепідготовки і підвищення кваліфікації; створення інтегрованих навчальних планів і програм; формування та розвиток навчальних науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців; запровадження та розвиток дистанційної освіти; організація навчання відповідно до потреб на базі вищих військових навчальних закладів, закладів післядипломної освіти; забезпечення зв'язків між загальною середньою, військово-професійною, вищою та післядипломною освітою⁶³.

На сьогоднішній день, основними нормативними документами військових навчальних закладів, що регламентують навчання курсантів за конкретною спеціальністю є навчальний план та робочий навчальний план, програми навчальних

⁶² Нещадим М. І., 2003. *Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика*. К. : Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет".

⁶³ Брижатиєв Є. І., 2015. *Підготовка офіцерських кадрів Збройних Сил України з рахуванням досвіду провідних країн світу*. [online]. Доступно: <http://konferenciya.jimdo.com>

дисциплін та робочі програми навчальних дисциплін, графік-календар навчального процесу та розклад навчальних занять.

Звертаючись до змісту військової освіти радянського періоду, варто зазначити, що він базувався на комуністичному вихованні, тобто вихованні моно політизованої та ідейно загартованої особистості. Основним принципом побудови змісту в радянській освіті був принцип науковості й комуністичної ідейності. Цей принцип вимагав, щоб в змісті кожного навчального предмета були правильно відображені факти й закономірності об'єктивної дійсності. Саме викладання суспільно-політичних предметів забезпечувало формування в учнів комуністичних ідеалів, почуття соціалістичного інтернаціоналізму, готовності до праці та захисту Вітчизни, переконання в перевагах радянського устрою життя, непримиренності з закордонною ідеологією й мораллю⁶⁴.

В радянський період ставилися наступні вимоги до змісту освіти:

- відповідність тогочасному стану розвитку науки, техніки й культури, продуктивних сил суспільства;
- задоволення вимог, які висувалися суспільством до освітньої підготовки на кожному етапі свого розвитку.

Характерною рисою періоду становлення та динамічного розвитку військової підготовки 1920-1940-х років було постійне прагнення до удосконалення змісту освіти, приведення його у відповідність до вимог соціального й науково-технічного прогресу. У зв'язку з цим у 1920-х роках був проведений науковий аналіз змісту, як загальної так й професійної освіти та переглянуто принципи підготовки до вибору й організації навчального матеріалу.

Для формування наукового світогляду курсантів, в «новому» змісті особливе значення приділялося організації між предметних зв'язків, що давало можливість розкрити спільне в розвитку окремих явищ різних наук та уникати дублювання матеріалу.

З удосконаленням змісту були внесені зміни й у навчальні плани, програми, підручники. З цією метою уточнювався перелік і обсяг матеріалу предметів, що вивчалися, усувалося

⁶⁴ Педагогіка : підручник, 1986. Київ: Вища школа.

перевантаження навчальних програм та підручників за рахунок звільнення їх від надто ускладненого та другорядного матеріалу⁶⁵.

На початку 1923 року, після проведення конференції військових навчальних закладів, мережа військових шкіл почала поступово переходити до лабораторного плану. Про цей факт свідчить наказ по військовим навчальним закладам від 1 лютого 1923 року "Про введення лабораторного плану навчання до військових навчальних закладів"⁶⁶. Лабораторний план – це вид організації навчання за лабораторним методом та певною системою виховання й навчання, в основі якої лежала самостійна діяльність, самостійність та активність у навчанні курсантів. У навчанні по лабораторному плану центральною фігурою виступав учень, а не вчитель, який в свою чергу, був помічником, другом та радником⁶⁷.

Навчальний план складався з трьох частин: клас, поле (полігон) та клуб, але з впровадженням нового плану до освітнього процесу, зв'язок між ними зник. Звідси й формується нова задача, що була поставлена перед військовими школами – об'єднати роботу в класі з роботою в клубі й полі (полігоні). Оскільки, розірваність між цими трьома частинами спричиняла перенавантаження курсантів, об'єднавши ці частини, школа повинна була розвантажити програми, а новостворені предметні комісії повинні були об'єднати сусідні дисципліни, зв'язати між собою загальноосвітні та військові предмети⁶⁸.

Застосування нового плану мало свої переваги. Так, на державному рівні були визначені позитивні риси використання лабораторного плану за період 1923-1926 рр.:

- активність курсантів;
- підвищення впевненості курсантів у власних силах;
- розвиток критичного мислення до явищ;
- вміння організовувати та проводити самостійну роботу;

⁶⁵ Педагогіка : підручник, 1986. Київ: Вища школа.

⁶⁶ Петровский, Д., 1924. *Военная школа в год революции (1917-1924 г.г.)*. Москва.

⁶⁷ Умнов, К. 1925. *Новейшие методы преподавания в связи с опытом применения их в военно-учебных заведениях*. М.: Государственное военное изд-во.

⁶⁸ Петровский, Д., 1924. *Военная школа в год революции (1917-1924 г.г.)*. Москва.

– вміння використовувати допоміжні засоби⁶⁹.

У своїй роботі "Військова школа" Д. Петровський (1924), зазначає, що всі навчальні предмети були поділені на три групи: військові, спеціальні та загальноосвітні з суспільно-політичними. Проходження перших двох категорій предметів було обов'язково, адже це давало військовий розвиток та необхідні знання та навички, які майбутній командир повинен застосовувати на практиці. Викладання військових та спеціальних предметів будувалося на принципі – дати слухачу розуміння, знання та вміння⁷⁰.

Інструкцією Головного управління військових навчальних закладів також визначалися найголовніші предмети навчання для кожної групи військових шкіл, які представлені в табл. 1⁷¹.

Таблиця 1.

Основні предмети навчання для кожної групи військових шкіл у 1924 році

Тип військової школи	Перелік предметів навчання
Піхотні школи	тактика, топографія, суспільствознавство, стройова і польова підготовка, фізична освіта, інструкторська і стрілецька підготовка
Кавалерійські школи	тактика, військова топографія, суспільствознавство, стройова підготовка, їзда і догляд за кіньми, польова підготовка, фізична освіта, інструкторська підготовка
Артилерійські школи	тактика, артилерія, військова топографія, суспільствознавство, артилерійська підготовка, стрільба, польова і фізична підготовка, інструкторська підготовка
Інженерні школи	тактика, фортифікація, дорожньо-мостова справа, мінно-підривна справа, військова топографія, суспільствознавство, стройова, польова, фізична та інструкторська підготовка

⁶⁹ Перцов А.В., 2015. Особенности использования лабораторной формы организации обучения в Украинской конной школе имени т. Буденного (1921-1932 гг.). *Достижения вузовской науки*, № 18, с. 43-48.

⁷⁰ Петровский Д., 1924. *Военная школа в год революции (1917-1924 г.г.)*. Москва.

⁷¹ Каменев А., 1991. *История подготовки офицерских кадров в СССР (1917—1984 гг.)*. Новосибирск: НВВПУ.

Отже, тактика, топографія, суспільствознавство та фізична підготовка були обов'язковими предметами для всіх типів військових шкіл. Відповідно до спеціалізації навчання, кожна військова школа мала додаткові предмети.

Окрім переваг, перші роки навчання за методикою лабораторного плану мали й негативні тенденції: складнощі в подоланні багатопредметності та складанні цікавих програм і завдань. Зокрема, в резолюції, прийнятій на об'єднаній конференції ГУВНЗ, військових навчальних закладів та окружних інспекцій 15 січня 1924 року щодо навчальних планів та програм, рекомендувалось переглянути навчальні плани, щоб вирішити питання багатопредметності, шляхом об'єднання дисциплін в цикли, надати пропозиції щодо питань, які повинні опрацьовуватись виключно лабораторно. При складанні планів та програм рекомендувалось звернути увагу на практичне опрацювання тем⁷².

Говорячи про цикли предметів, на 2-му Всесоюзному з'їзді військових навчальних закладів зазначалося, що основою при побудові військово-навчальних циклів повинна була бути тактика, при чому загальна тактика була базою для виховання взаємодії родів військ та засобів в маневрах та під час ведення бою⁷³.

Зважаючи на недоліки та недоробки в змісті підготовки військових фахівців, в 1925 році на Всесоюзному з'їзді військових навчальних закладів були викладені такі загальні основи щодо укладання навчального плану військових навчальних закладів:

- він повинен бути гнучким, але при цьому не порушуючи загальної будови навчального плану;
- вивчення військових наук неможливе без відповідної загальноосвітньої підготовки;
- в національних школах варто було звертати увагу на умови служби майбутнього командира;

⁷² Петровский, Д., 1924. *Военная школа в год революции (1917-1924 г.г.)*. Москва.

⁷³ *Итоги и современные задачи работы военных школ. Тезисы доклада по 2-му Всесоюзному съезду военно-учебных заведений*, 1929. М.: УВУЗ ГУ РККА.

- навчальний план піхотних, кавалерійських, артилерійських та інженерних шкіл складався шкільним відділом ГУВНЗ разом з працівниками на місцях;

- всі плани, перед використанням, затверджувались шкільним відділом;

- всі побажання з приводу навчального плану треба було повідомляти шкільному відділу в кінці навчального року, вони враховувались при складанні навчальних планів на наступний рік;

- така організація щодо складання навчального плану додавала роботі школи стійкості та не допускала впливу «шкідливого різноманіття» під час навчального процесу;

- навчальні плани національних шкіл складалися на загальних засадах, але з урахуванням наступних особливостей: всі дисципліни викладалися з урахуванням місцевих умов; загальна кількість навчальних годин складала 26 годин на тиждень; рівень вивчення російської мови встановлювався відповідно до ймовірності служби у російських частинах та знайомства з російськомовними частинами⁷⁴.

Щодо складання навчальних програм висувалися наступні вимоги:

- обсяг курсу навчання військових шкіл визначався мінімумом знань та практичних навичок і умінь, необхідних для виконання обов'язків, які будуть вимагатися від курсанта по закінченню військової школи;

- програма повинна була включати тільки питання, які дійсно необхідні для вивчення, причому пояснювальна записка повинна була детально і точно встановлювати ступінь вивчення тієї чи іншої частини програми;

- програми по всім предметам для різних типів і родів військ складалися шкільним відділом ГУВНЗ;

- програми повинні були строго відповідати задачам даного типу школи;

- програми для кожного виду шкіл повинні були узгоджуватись по змісту, порядку розподілу матеріалу по предметам й

⁷⁴ Тезисы и материалы к Всесоюзному съезду военно-учебных заведений Р.К.К.А., 1925. М.: Управление учебных заведений РККА.

по рокам навчання, щоб уникнути повторюваності та розірваності предметів;

- для опрацювання предметів в лабораторіях, складалися тематичні програми;

- програми повинні були змінюватись яку мого рідше, щоб надати справі навчання в школах відповідної стабільності та визначеності;

- програми до нового навчального року складалася з таким розрахунком, щоб школи їх отримували за два місяці до початку навчального року;

- програми по своєму змісту повинні були відповідати наявним підручникам та статутам;

- для національних шкіл програми допускали можливість введення поправок й доповнень, згідно місцевих умов навчання⁷⁵.

Враховавши всі переваги та недоліки застосування лабораторного плану протягом 1920-х років, в 1930-х роках ГУВНЗ були прийняті заходи щодо підвищення якості навчання курсантів. Був встановлений більш тісний зв'язок нормальних військових шкіл з військами, збільшивши участь шкіл в польових виходах разом з військовими частинами, де курсанти практично засвоювали взаємодію родів військ та набували практичні військові навички.

Оснащення Збройних Сил новою технікою, вдосконалення їх організаційної структури, якісна зміна в особистому складі сприяла поліпшенню всієї навчально-виховної роботи у військових навчальних закладах. Навчальні плани і програми передбачали оволодіння новою бойовою технікою та навичками використання її на полі бою, організацією взаємодії різних родів військ⁷⁶.

У військових навчальних закладах удосконалювалася організація навчально-виховного процесу: теоретичні питання тісніше стали зв'язані з практичним навчанням, особливо при

⁷⁵ *Тезисы и материалы к Всесоюзному съезду военно-учебных заведений Р.К.К.А.*, 1925. М.: Управление учебных заведений РККА.

⁷⁶ Лушников, А.М., 1998. *Военно-учебные заведения России в 1861-1941 гг.: Социально-политические аспекты развития*. Доктор наук. Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова.

вивченні тактики; посилювався зв'язок військових шкіл з військами; більше занять (не тільки влітку, а й взимку) стали проводити в полі; підвищилася увага до проведення стрільб по повітряних цілях та стрільб із закритих позицій; в навчання інтенсивно впроваджувався метод особистого показу.

Підвищенню якості бойового та політичного навчання у військових школах сприяло виконання постанов ЦК ВКП (б) від 25 серпня 1932 року "Про навчальні програми та режим у початковій та середній школах" та ЦВК СРСР від 19 вересня 1932 р. "Про навчальні програми та режим у вищій школі й технікумах". Керуючись вимогами цих документів, військові навчальні заклади в основному ліквідували "бригадно-лабораторний метод" в навчанні, підвищили роль викладача в навчальному процесі та теоретичний рівень викладання, більш цілеспрямовано стали прищеплювати курсантам навички самостійної роботи над книгою, домоглися підвищення особистої відповідальності учнів за успішність. Ці документи комуністичної партії та уряду, а також прийнята на їх основі Постанова РВС СРСР визначали систему навчання і виховання у військових школах й училищах до середини 1930-х років.

З реорганізацією військових шкіл у військові училища, змінилися терміни навчання, програми, предмети тощо. В усіх військових училищах, курсанти вивчали, разом зі своєю основною спеціальністю, всі засоби сучасної воєнної техніки (танки, радіо, військова хімія, інженерна справа, артилерія тощо). У військових училищах особливу увагу приділяли стрійовій та фізичній підготовці, розвивалося значення спорту. Курсанти мали досконало володіти оновленими військовими статутами та предметами.

Всі військові училища, в незалежності від напрямку навчання, мали військові та загальноосвітні предмети, які були обов'язковими для всіх типів військових училищ. Окрім обов'язкових військових та загальноосвітніх предметів, у кожному військовому училищі викладалися спеціалізовані предмети. Так, у піхотних та кавалерійських це були кінна підготовка, зв'язок, бронетанкова справа та артилерія; у артилерійських – стрільба та матеріальна частина, автотракторна справа, зв'язок, типографія, артилерійські прибори і снаряди;

а в училищах зв'язку – стрілецька підготовка, електротехніка, радіо справа, телеграфія, телефонія, лінійна справа, сигналізація, ремонтна справа, робота на апаратах.

Із зростаючою загрозою майбутньої війни, терміни навчання військових фахівців скорочувались. Це було пов'язано з необхідністю підготовки більшої кількості військових фахівців за менш короткий період. Окрім того, переглядався й зміст підготовки військових фахівців, він включав тільки предмети та матеріали необхідні для формування у майбутнього командира практичних навичок, що він зможе застосовувати на полі бою.

Дослідивши зміст підготовки військових фахівців 1920-1940-х років, можемо зробити висновок, що підготовка військових фахівців зазнавала вагомих перетворень протягом даного періоду, про це свідчать динамічні зміни в програмах, планах, обсягах та предметах навчання. З одного боку ці нововведення носили позитивний характер, адже вони сприяли пошукам нових кращих підходів до підготовки військових фахівців та вдосконалення змісту військово-професійної освіти. З іншого боку, постійні зміни не давали створити сталої системи підготовки військових фахівців.

5. Форми організації навчання та методи професійної підготовки військових фахівців у військових навчальних закладах в Україні у 1920-1940 рр.

Процес підготовки військових фахівців безпосередньо пов'язаний з використанням способів, методів, прийомів, форм навчання, завдяки яким опановуються нові знання, розвиваються і формуються необхідні пізнавальні особистісні якості. Серед основних умов, які визначають ефективність підготовки військових фахівців, особливе місце посідають методи навчання. Метод навчання – важлива ланка в дидактичній системі "мета – зміст – методи – форми – результат", зв'язок з цими дидактичними категоріями взаємозворотній: мета, зміст, форми визначають метод, але без відповідних методів неможливо реалізувати цілі і завдання навчання, досягнути відповідних результатів.

Метод військового навчання визначають, як сукупність прийомів і способів, за допомогою яких здійснюється передача і засвоєння військових знань і формування умінь та навичок, необхідних військовослужбовцям для їх практичної діяльності, а також бойове злагодження підрозділів, частин, з'єднань і органів управління. Кожен метод навчання складається з взаємопов'язаних елементів, які називаються прийомами навчання або методичними прийомами⁷⁷.

Нова система освіти, що формувалася в УСРР у 1920-ті роки, висувала нові "революційні" методи навчання. Пошуки найбільш ефективних форм, засобів і методів навчання будувалися на основі концепції освіти, яка була націлена на підготовку професійно освіченої людини.

Пріоритетним завданням військової школи було у досить короткий термін підготувати червоних командирів серед робітників та селян. Для цього потрібно було провести роботу по гармонійному поєднанню форм і змісту навчання, навчального плану і методів. Особлива увага приділялась активним методам навчання, як таких, що формували у майбутнього командира необхідні якості: самостійне прийняття рішень, ініціативу та критичне мислення. Пасивні методи, що дістались "у спадщину" від дореволюційного часу на початку 1920-х були ліквідовані. ГУВНЗ виступав категорично проти лекцій та методу "запитання-відповідь"⁷⁸.

Першим загальним методом у військових навчальних закладах в навчальній та навчально-стройовій підготовці був активно-руховий метод⁷⁹. Впровадження цього методу, вимагало від викладачів звернути увагу на особливості сприйняття курсантів і застосовувати предметність, наочності, приклади, аналогії та вправи. Для предметності і наочності необхідні були відповідно обладнані класи, тобто "предметні класи" – майбутні лабораторії.

Зі зміною методів, змінювались і вимоги до викладачів. Викладач військового навчального закладу повинен був

⁷⁷ Лепешинський І. Ю. та ін., 2011. *Основи військової педагогіки та психології*. [online]. Доступно: <http://medbib.in.ua/printsipyi-metodyi-formyi-voinskogo.html>

⁷⁸ Приказ № 22 от 14.04.1919 года "Положение о курсах", "Инструкцию курсанта", 1919. ЦДА-ВОУ.Ф. 1926.

⁷⁹ Умнов, К. 1925. *Новейшие методы преподавания в связи с опытом применения их в военно-учебных заведениях*. М.: Государственное военное изд-во.

застосовувати всю свою майстерність, для реалізації навчального процесу, використовувати індивідуальний підхід до курсантів, шукати прийоми, підходи і способи для вирішення проблем, що виникають під час навчання не успішних учнів. Майстерність викладача полягала у подачі навчального матеріалу таким чином, щоб наштовхнути учня на правильні висновки і підсумки, сформувані навички судження і розмірковування, вміння виділяти головне від другорядного.

Головними вимогами активно-рухового методу було зменшення кількості курсантів у класах та комплектування класів курсантами з приблизно однаковим рівнем знань.

Активно-руховий метод вважався перехідною формою від лекційної системи викладання до лабораторного методу навчання.

На початку 1923 року на конференції військових навчальних закладів розглядалося питання переходу до лабораторного методу навчання, лозунгом даної конференції стали слова "лабораторія, а не клас". На думку представників частини військових навчальних закладів, які з ентузіазмом сприйняли нововведення, впровадження лабораторного методу повинно було значно розвантажити навчальні програми.

Сама назва "лабораторний" дає зрозуміти, що цей метод – протилежність класним заняттям. У лабораторіях курсанти повинні самостійно отримати висновки, працюючи над навчальним матеріалом. Основою лабораторного методу є самостійна робота та самопідготовка курсанта. Суть полягає в тому, що викладач повинен створити умови та організувати роботу курсантів, розділяючи складні завдання на логічні частини, які юнак здатен самостійно вирішити і зробити узагальнення опрацьованого матеріалу – рухаючись від конкретного до відстороненого. Застосування лабораторного методу надає досвід, вчить спостереженню і розвиває всі наукові знання, дедукцію, індукцію, інтуїцію, аналогію та звичайний здоровий глузд⁸⁰.

Перейшовши на лабораторну методу навчання курсанти отримали цілковиту вільність у виборі лабораторій й предметів. Облік відвідування лабораторій вів викладач, де він також

⁸⁰ Умнов, К. 1925. *Новейшие методы преподавания в связи с опытом применения их в военно-учебных заведениях*. М.: Государственное военное изд-во.

зазначав виконання завдань курсантами. Окрім цього, кожен юнак вів конспекти, де фіксувалась виконана ним робота.

Варто зазначити, що представники деяких військових шкіл, Української кінної школи ім. т. Будьонного зокрема, з недовірою ставились до впровадження лабораторного методу навчання і в зв'язку з різким переходом до нового методу, школа зіштовхнулася з рядом проблем. Керівники школи виявили наступні недоліки лабораторного методу:

- завдання були занадто об'ємні та важкі для виконання;
- юнаки не вміли організовувати та керувати своїм часом, щоб охопити всі предмети;
- письмові відповіді вимагали виконання великого обсягу непродуктивної праці;
- вплив побутових умов, в зимовий період відвідувались більше ті лабораторії, де було тепліше⁸¹.

Ще один вагомий недолік був зазначений на з'їзді військових навчальних закладів у 1925 році – лабораторний метод навчання не давав ґрунтовних знань курсантам⁸².

Навчання почали проводити в предметних класах та лабораторіях. Перехід до навчання в лабораторіях, що сприяло творчій самодіяльності курсанта, ліквідувало бальну систему оцінювання, а бальне оцінювання було замінене на характеристики, а пізніше школи навіть відмовились від екзаменів, замінивши їх завданнями, які були побудовані таким чином, щоб перевірити розуміння, засвоєння та досягнення курсантів⁸³.

Поступово налагоджувалась робота у військових навчальних закладах по лабораторному методу навчання, пристосовувались викладачі, обладнувались лабораторії і взагалі були помітний прогрес. Заняття по лабораторному методу навчання починалося з короткої установки викладача: що вивчити, чим користуватися, в які терміни виконати завдання тощо. Далі починався процес самостійного опрацювання теми – тут

⁸¹ Перцов А.В., 2015. Особенности использования лабораторной формы организации обучения в Украинской конной школе имени т. Буденного (1921-1932 гг.). *Достижения вузовской науки*, № 18, С. 43-48.

⁸² *Тезисы и материалы к Всесоюзному съезду военно-учебных заведений Р.К.К.А.*, 1925. М.: Управление учебных заведений РККА.

⁸³ Петровский, Д., 1924. *Военная школа в год революции (1917-1924 г.г.)*. Москва.

перевага надавалася колективному опрацюванню матеріалу або практиці парного навчання. У встановлений термін необхідно було відзвітувати перед викладачем. Від групи слухачів або курсантів (вони називалися бригадами, відповідно і назва методу – "бригадно-лабораторний") звітувалася одна людина. Оцінка була заліковою та ставилася всій бригаді (групі).

Така організація навчального процесу вимагала:

- по-перше, розвиненої навчально-методичної бази;
- по-друге, певного рівня підготовки слухачів та курсантів до самостійної роботи;
- по-третє, наявності досвідчених викладачів, здатних вміло направляти самостійну роботу учнів;
- по-четверте, дієвих стимулів, що спонукають до творчої самостійної роботи слухачів і курсантів;
- по-п'яте, значного збільшення часу для підготовки⁸⁴.

На жаль, військові навчальні заклади періоду 1923-1925 рр. не відповідали вищезазначеним вимогам. Разом з тим, в умовах жорсткого дефіциту у всіх сферах – викладачі, матеріально-технічна база, фінанси, навчальна література – працівники військових навчальних закладів знаходили в собі сили творити, шукаючи підходи і способи викладання, створюючи серйозні методичні конструкції, грамотні завдання тощо.

Врешті, з певними складнощами чи легкістю, але всі військові навчальні заклади до кінця 1920-х рр. перейшли на лабораторний метод навчання. В ході вказаного періоду, при застосуванні лабораторного методу були виявлені наступні переваги:

- міцне засвоєння;
- вміння розраховувати час;
- керування власними силами;
- розвиток дослідницьких якостей;
- здатність формування висновків;
- виховання ініціативи, організаційних якостей, винахідливості;
- критичне ставлення;
- відчуття відповідальності⁸⁵.

⁸⁴ Каменев. А., 1991. *История подготовки офицерских кадров в СССР (1917—1984 гг.)*. Новосибирск: НВВПУ.

Поряд з цим, 30-ті роки ХХ століття в республіках СРСР та УСРР зокрема, характеризуються процесом індустріалізації. Ця тенденція простежувалась й у військах, армію почали забезпечувати сучасною технікою, новітнім стрілецьким та артилерійським озброєнням, відповідно перед школою було поставлене нове завдання – підготувати військових фахівців, які б вміли користуватися новою стрілецькою зброєю і добре володіли та керували військовою технікою.

Згідно нових задач були внесені зміни у підготовку курсантів. В основу тактичної підготовки були покладені польові навчання курсантів та вивчення досвіду національно-визвольної війни. Проводилися п'ятиденні виходи в поле для виконання практичних занять, стокілометрові марші з опрацюванням оборонних та наступальних тактичних задач, організовувались мобільні зимові та літні табори. Всі ці заходи сприяли засвоєнню у курсантів теоретичних знань і наближало їх дії до бойової обстановки. Навчаючись в класах, широко застосовувались ящики з піском та стрілецькі тактичні полігони. На заняттях з вогневої підготовки використовувались стрілецькі прилади. Створювались стрілецько-тактичні зали з рухомими цілями⁸⁵.

Станом на 1934 рік лабораторний метод навчання фактично застосовувався і був доведений до професійного рівня у всіх без виключення військових навчальних закладах. Про досягнення школи у навчальному процесі свідчить виписка з наказу 285 № 163/а від 14 червня 1933 року про підсумки стажування курсантів, в якій підкреслюється висока підготовка курсантів, їх старанність, активність, ініціативність, акуратність та точність виконання наказів, порівняно з негативними відгуками командирів частин у 1930 році⁸⁷.

У відповідності до вимог сучасного бою, виходячи з тогочасних форм і методів тактичної підготовки, перебудовує свою роботу й Харківська школа Червоних старшин, покладаючи в основу загонові навчання та оволодіння елементами

⁸⁵ *Итоги и современные задачи работы военных школ. Тезисы доклада по 2-му Всесоюзному съезду военно-учебных заведений*, 1929. М.: УВУЗ ГУ РККА.

⁸⁶ *Одесское краснознаменное. Краткий исторический очерк*, 1960. Одесса.

⁸⁷ *15 лет Одесской пехотной школе им. т. Якира. Исторический путь Якировской школы*, 1934. Одесса.

загальновійськового бою. Загонові навчання стають основним методом підготовки юнаків – майбутніх командирів, бо лише в процесі загонових навчань майбутній командир краще за все засвоює дії й взаємодію окремих родів військ в бою й в поході – піхоти, кавалерії, артилерії, танків, авіації, засобів зв'язку, інженерних, хімічних військ тощо. Отже дійсною лабораторією став полігон, де юнаки навчалися діяти в польових умовах, навчалися використовувати місцевість і маскування, відмінно оволодівали всіма видами озброєння, набували навиків виявлення самодіяльності, рішучості, сміливості та швидкості в діях⁸⁸.

З 1935 року у Червоній Армії вводяться військові звання і в цей же рік випускники навчальних закладів отримують перші військові звання лейтенантів. А вже з 1937 року всі піхотні школи Червоної Армії були перейменовані у піхотні училища⁸⁹. Зі зміною освітньої кваліфікації закладів, змінювались і навчальні програми. Зважаючи на достатній загальноосвітній рівень підготовки абітурієнтів, основну увагу при розподілі часу в програмах приділяли військовим та спеціальним дисциплінам. Окрім того, з 1937 року у військових училищах була введена система державних випускних іспитів.

Подальша регламентація навчального процесу в навчальних закладах пов'язана з постановою РНК СРСР та ЦК ВКП (б) «Про роботу вищих навчальних закладів і про керівництво вищою школою» 23 липня 1936 року. Ця постанова встановлювала нові форми навчальної роботи:

- а) лекції, що проводяться професорами і доцентами;
- б) практичні заняття в лабораторіях, майстернях, клініках тощо;
- в) виробнича практика;
- г) самостійна робота студентів;
- д) консультація⁹⁰.

⁸⁸ Червоний юнак. Збірка до 10-річчя школи червоних старшин ім. ВУЦВК (1920-1930), 1931. Харків.

⁸⁹ Одесское краснзнаменное. Краткий исторический очерк, 1960. Одесса.

⁹⁰ Каменев. А., 1991. История подготовки офицерских кадров в СССР (1917—1984 гг.). Новосибирск: НВВПУ.

Встановлювався єдиний облік успішності слухачів з оцінками "відмінно", "добре", "задовільно", "слабо". В кінці навчального року вводилися перехідні іспити.

Варто зазначити, що повернення до лекційної системи навчання, відмова від ідей лабораторного методу відбулося значно швидше, ніж здійснювалося впровадження лабораторного методу навчання.

Дослідивши період підготовки військових фахівців з 1920 по 1940 рік, можемо простежити наступну тенденцію (рис. 2)



Рис. 2. Тенденція змін в методах навчання у військових навчальних закладах України (1920-1940 рр.)

За 20-тирічний період застосування різних методів та форм навчання рівень базових знань курсантів наприкінці 1930-х рр. був кардинально вищий, порівняно з початком 1920-х років, що дозволило приділити значної уваги професійній та практичній підготовці курсантів. З поверненням до лекції, значення самостійної роботи слухачів залишалося пріоритетним, паралельно використовуючи класно-групові заняття для вивчення складних тем. Змінилося ставлення й викладачів

до навчання, їх підхід став більш творчим, майстерним. Згідно з прийнятою системою навчання, зросла відповідальність викладацького складу за навчання слухачів та курсантів.

Висновки

В період з 1920 по 1940 рік відбувалися значні зміни та перетворення у військовій освіті на підрадянській території України, що безпосередньо впливали на організацію навчально-виховного процесу у військових освітніх закладах, на змістовий компонент підготовки фахівців, форми організації навчання та методи професійної підготовки військових фахівців, які змінювались відповідно до соціально-інституційних реформувань, політичних та економічних чинників – забезпечуючи таким чином соціально-технологічний характер усього процесу підготовки майбутніх військових фахівців. Поступова реорганізація з військових курсів до військових шкіл, а далі військові училища та академії, ставила нові вимоги до організації навчально-виховного процесу, до вступників й до професорсько-викладацького складу. Протягом досліджуваного періоду, значну увагу ГУВНЗ та Комуністична партія приділяли: теоретичному навчанню військових фахівців (змінювались та вводились нові цикли предметів, які більше були пов'язані з практикою); розвитку практичних навичок курсантів (збільшувався час практичних занять та практичного застосування нових зразків озброєння та техніки) та стажуванню у військах (польові виходи з військовими частинами, де курсанти на практиці засвоювали взаємодію родів військ). Всі ці заходи сприяли підвищенню освітнього рівня та професійних навичок військових фахівців, але разом з тим, при призначенні на військові посади радянський уряд надавав перевагу не освітнім та особистісним професійним якостям військового фахівця, а партійній приналежності, національності та соціальному статусу.

Аналізуючи період змін в змістовому компоненті та технологіях навчання в період становлення та розвитку підготовки військових фахівців протягом відбудови після національно-визвольної війни, військової реформи, періоду "українізації", нової економічної політики, індустріалізації тощо, в роки мирного соціалістичного будівництва була проведена велика тео-

ретична й практична робота по вдосконаленню підготовки військових фахівців з урахуванням умов мирного часу. Вона була націлена на те, щоб готувати майбутніх командирів не тільки як військових фахівців, а й розвивати особистість офіцера в інтересах загально соціальних завдань, що стояли перед країною.

В цей же час почалося посилення ідеологізації військово-педагогічної теорії, що негативно позначилося на теорії й практиці підготовки військ, навчання і виховання військових навчальних закладах. Оснащення Збройних Сил новою технікою, вдосконалення їх організаційної структури, якісна зміна в особистому складі вимагало різкого поліпшення всієї навчально-виховної роботи у військових навчальних закладах. Навчальні плани та програми передбачали оволодіння новою бойовою технікою та прийомами використання її в бою, організацією взаємодії різних родів військ.

Значна увага приділялася пошуку кращих методів та форм навчання у військових навчальних закладах міжвоєнного періоду. Відповідно, кожна зміна методів та форм залишала свій відбиток у формуванні навиків та знань особистості. Впровадження нового лабораторного методу навчання у процес підготовки військових фахівців спричинив поштовх до самостійної роботи курсантів та розвитку навиків критичного мислення, що не спостерігалось при застосуванні пасивних методів навчання. Нові форми навчання (дискусія та бесіда) змусили курсантів активувати накопичені знання та використовувати їх в процесі обговорення тем навчання.

Протягом періоду реформування військові навчальні заклади зіштовхувались із труднощами та перешкодами соціально-економічного характеру, браком педагогічних фахівців, проведенням політики політичних репресій та монополітичного ідеологізму, що існував в Україні у 1920-х-1930-х рр., але незважаючи на труднощі, відбувався суттєвий прогрес та значний поступ в підготовці військових фахівців. Нові форми та методи навчання, що запроваджувались у військових навчальних закладах, відповідали загальному прогресу освіти в союзних республіках СРСР та Україні зокрема, а подекуди українські навчальні заклади (Харківська школа Червоних старшин,

Одеська артилерійська школа) перебували в авангарді освоєння та застосування на практиці загальносоюзних освітніх нововведень та наукових розробок. Нові методи та форми навчання, що були впроваджені протягом 1920-30-х років, підтвердили на практиці свою ефективність щодо розвитку системи військової освіти, професійної підготовки військових фахівців та подолали розрив у підготовці з європейськими країнами з аналогічними методами та формами.

Розділ 2

СУЧАСНІ СОЦІАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Парадигмальний соціально-технологічний дискурс оновлення підготовки соціальних працівників в умовах університету

Ірина Савельчук

Актуальність та стан розробки проблеми. Україна обрала шлях розвитку і реформування соціальної сфери, що базується на відповідності напрямів та технологій соціальної роботи сучасним змінам, які реалізуються завдяки діяльності соціальних працівників. Зміни, які відбуваються в соціально-політичній, соціально-економічній, інформаційно-технологічній, соціально-педагогічній та інших сферах, і пов'язаний з ними динамізм підвищують значення підготовки соціальних працівників у відповідності її організації та науково-методичного забезпечення. Підготовка соціальних працівників й досі переживає складний етап оновлення і корегування стратегічних і тактичних завдань з урахуванням сучасних та перспективних суспільних вимог.

Потреба такого оновлення фахової підготовки соціальних працівників зумовлена, з одного боку, перспективами розвитку в системі освіти та забезпечення розвитку освітнього і наукового простору, які означено в "Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року". А з іншого боку, сучасний стан актуальних проблем розвитку суспільства, що представлено у "Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів", повинен знайти своє конкретне вирішення через нормативно-законодавче відображення соціальних проблем у різних сферах життєдіяльності суспільства та певних категорій населення.

Складність вирішення наявних соціальних проблем на сучасному етапі розвитку суспільства пояснюється розширенням проблематики, яка визначається міжнародними нормативно-правовими документами та їх ратифікацією Україною (попередження насилля в сім'ї, протидія торгівлі людьми), оперативним нормативним реагуванням на загострення певних надзвичайних ситуацій або збройних конфліктів (внутрішньо переселені особи, учасники антитерористичної операції (АТО), учасники локальних збройних конфліктів), пошуком альтернативних механізмів розв'язання проблем (створення нової форми державної опіки - прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу, патронатних сімей), введенням інноваційної складової до існуючої системи соціальних послуг (соціально-педагогічна послуга "Університет третього віку" та інші інноваційні соціальні послуги).

Суттєвий вплив на вирішення гострих соціальних проблем є створення інноваційних моделей соціальних послуг, які впроваджується у практику соціальної роботи та одночасно вивчаються фахівцями соціальної сфери і студентами відповідних навчальних закладів. Найбільш вдалим і ефективним для досягнення результатів від впровадження інноваційних соціальних послуг є поєднання науково-теоретичних та практичних аспектів, інноваційних ідей, методів, форм і засобів соціальної роботи, до застосування яких підготовлені соціальні працівники.

Загальні тенденції та докорінні перетворення, що здійснюються в економічному, соціокультурному житті актуалізують вивчення можливостей соціальної роботи і, насамперед, такого важливого чинника реформування соціальної сфери, яким стає підготовка майбутніх соціальних працівників. Соціально-оновлюючий зміст практичної діяльності фахівців соціальної сфери наочно свідчить про здатність соціальної роботи виступити суттєвою "третьою силою", яка спроможна подолати виклики трансформаційних змін у суспільстві.

Ефективність та своєчасність прояву оновленого характеру професійної діяльності багато в чому залежить від методологічних пошуків соціальної педагогіки і соціальної роботи, методологічних напрямів професійної та університетської освіти,

методологічних питань розробки та впровадження інновацій у сферу надання соціальних послуг. Це концентрує увагу на поєднанні та взаємному доповненні різних методологічних підходів парадигмами, теоріями та концепціями щодо їх впливу на підготовку майбутніх соціальних працівників, що дозволить нам «по-новому» подивитися на її подальший розвиток, а саме не з позиції загострення соціально-економічних й соціальних проблем та їх подолання, а з точки зору методологічних новацій – здобутків та наукових досягнень.

Неминучість поступової трансформації методологічних засад підготовки соціальних працівників вказує на перспективність розширення парадигмальних меж як соціальної роботи, так і соціогуманітарних, психолого-педагогічних, соціально-педагогічних наук. За таких умов можуть відбуватися зміни її методологічних орієнтирів стосовно:

- характеру співвідношення різних методологічних підходів щодо обґрунтування оновленої сутності підготовки соціальних працівників;

- специфіки впливу засадничих принципів на побудову концепції підготовки соціальних працівників згідно ціннісних настанов, способів організації та механізмів взаємодії суб'єктів у освітньому середовищі;

- інтеграції шляхів розв'язання проблеми результативності підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Актуалізація змін такого рівня пов'язує площину методологічних засад проблеми підготовки соціальних працівників з необхідністю звернення до загального змісту поняття «парадигма», тим самим підкреслюючи детермінуючу функцію застосування парадигмального підходу до переосмислення перспектив її подальшого розвитку та доповнення іншими методологіями та підходами.

У той же час тривала історія та особливості вживання терміну "парадигма" створюють складність та неоднозначність щодо формування його логічно-семантичного змісту як особливого формату сучасних наукових досліджень. Значущість для чіткого опису об'єктів, процедур та інтерпретації результатів наукових дослідженнях, аргументується оцінкою впливу

різних поглядів, ідей на формування змісту терміну "парадигма"⁹¹:

- у межах античної філософії як орієнтація на зразок та у середньовічній філософії як ідеї для створення моделі;
- в межах лінгвістики як тип логічних зв'язків та риторики як ілюстративна оповідь чи казка;
- у межах філософії науки "як моделі, з яких виникають конкретні традиції наукового дослідження"⁹², де сукупність фундаментальних знань, цінностей, переконань та технічних прийомів виступає зразком для наукової діяльності, а межі її розповсюдженості визначається конкретним науковим співтовариством.

Зрозуміло, що в сучасних наукових дослідженнях "парадигма" як універсальний термін досить поширено застосовується для визначення певних наукових шкіл, напрямів, концепцій, теорій, і як методологічна категорія "визначає погляд дослідника на досліджувану проблему, її теоретичне осмислення, вибір методологічних засобів, що стає своєрідною моделлю окремого дослідження"⁹³.

Очевидним стає методологічна можливість теоретизування у форматі "наукової парадигми", враховуючи те, що характер парадигмального прояву суттєво залежить від співвідношення її змісту в системі методологічного знання. Тому, постійно до цієї наукової категорії привертається увага дослідників, оскільки, по-перше, не втрачається її традиційне значення для методології наукових досліджень як опису специфічної наукової діяльності для "нормальної" науки, що акумулює існуючі традиції вирішення проблем⁹⁴, по-друге, забезпечується інтеграція методологічних систем як сукупність теоретичних та методологічних передумов, що визначають конкретне наукове дослідження на певному етапі наукової діяльності⁹⁵, а по-третє,

⁹¹ Андрейчук Н., 2008. Парадигма як термін. *Вісник Нац. ун-ту "Львівська політехніка". Серія "Проблеми української термінології"*, № 620, с. 254–257.

⁹² Кун Т. 2001. *Структура наукових революцій*. Переклад з англійської О. Васильєва. Київ: Port Royal.

⁹³ Головатий М.Ф., М.Б.Панасюк М.Ф. 2005. *Соціальна політика і соціальна робота: Термінолог. понятійн. слов.* Київ: МАУП, с.296.

⁹⁴ Костюк В.Н. 1976. *Методология научного исследования: Монография*. Киев-Одесса: "Вища школа".

⁹⁵ Рибалка В.В. 2003. *Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно-центрованої систематизації категоріально-понятійного апарату): Навчально-методичний посібник*. Київ: Ніка-Центр, с.15.

розкриваються перспективи методології парадигмальних досліджень щодо їх багаторівневості, взаємодоповнення, "поєднання традиційних парадигмально-дослідницьких стратегій методологування та інноваційних, тобто тих, контури яких наявні потенційно або тенденційно"⁹⁶.

Цим, зокрема, зумовлено співіснування та взаємодія парадигм у сфері методологічного знання, що виявляє більш широкий контекст з'ясування її потенціалу для розкриття відповідної форми організації практичної діяльності людини. Так, загальновідомо, що "парадигма формується в процесі розвитку наукової діяльності на підґрунті певних концептуальних, ціннісних, методологічних та інших установок, транслуючись за допомогою її складових у дослідницьку діяльність, складаючи основу методології наукового пізнання"⁹⁷. При цьому, наголошується на необхідності розрізняти "методологію наукової діяльності та методологічні засади пізнавальної й практичної діяльності, оскільки власне методологія наукової діяльності є основою аналізу загальних характеристик пізнавальної діяльності, що втілюється в конкретних пізнавальних ситуаціях, в певних сферах пізнання і в певних історико-культурних умовах"⁹⁸.

Критичне переосмислення традиційних наявних і перспективних варіантів структурного розуміння методології й змістових вимірів парадигми, дозволило стверджувати про "новий" погляд на їх роль і місце у вирішенні складних проблем сучасної науки, якому сприяло⁹⁹:

- по-перше, інтегрування смислових контекстів методології (сукупність філософських методів пізнання, система методів пізнання, загальна теорія методів пізнання, сукупність принципів діяльності) щодо визначення її змістової структури (принципи, категорії, парадигми, теорії, норми, цінності, методи, прийоми) та відповідної системної ієрархії (філософська, загальнонаукова, конкретно-наукова методологія);

⁹⁶ Фурман А.В. 2012. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології. *Психологія і суспільство*, №4, с.78-125., с.121.

⁹⁷ Котенко В.П. 2006. Парадигма как методология научной деятельности. *Библиосфера*. №3, с. 21.-25., с.21.

⁹⁸ Там само., с.23.

⁹⁹ Сурмин Ю.П., Бидзюра И.П. 2014. *Учебник для ученого. Методология и логика научного исследования: учебник*. Київ: ДП "Прінт Сервіс", с.80-84.

- по-друге, оперування категорією "діяльність" при визначенні методології як цілісної системи знань регулятивно-діяльнісного характеру, що диференційована за основними видами діяльності (гносеологія, аксіологія, праксеологія), виступаючи способом діяльності, який спрямований на її організацію і реалізацію;

- по-третє, розуміння парадигми як особливої складової методології, що має змістове наповнення завдяки сукупності теоретичних стандартів, ціннісних критеріїв, світоглядних позицій, методів й принципів досліджень, зумовлюючи регулятивний характер прояву методології.

Однак, неперервний розвиток науки, який спрямований на "вирішення однієї наукової проблеми, що завжди призводить до виникнення нових проблем"¹⁰⁰, визначається можливостями "старої" парадигми та перспективами "нової" щодо їх розв'язання. Орієнтування на вирішення наукових проблем, завжди сприятиме динаміці парадигмальних змін¹⁰¹, що характеризуються:

- поступовим виникненням нової парадигми стосовно інформаційного характеру дослідницької діяльності;
- наявністю провідних парадигм (іноді протилежних), що широко застосовуються у науковому співтоваристві;
- загальним домінуванням системної парадигми;
- загостренням потреби у інноваційній, практичній і інституційній парадигмах, визначаючи розуміння змін як реальних інноваційних процесів інституціонального характеру.

Як бачимо, роль парадигмальних поглядів у розвитку науки пов'язують з уявленням про необхідність інноваційних змін.

Методологічні й соціокультурні засади трансформації функцій науки щодо співвідношення традицій та інновацій, які на думку С. М. Ягодзінського¹⁰², обумовлюють необхідність розуміння сутності інноваційної складової в структурі сучасного наукового дискурсу. З цих позицій сучасна наука набуває ознак дискурсу через "синтез науково-теоретичної,

¹⁰⁰ Костюк В.Н. 1976. *Методология научного исследования: Монография*. Киев-Одесса: "Вища школа", с.124.

¹⁰¹ Сурмин Ю.П., Бидзюра И.П. 2014. *Учебник для ученого. Методология и логика научного исследования: учебник*. Київ: ДП "Прінт Сервіс", с.105.

¹⁰² Ягодзінський С.М. 2003. Традиції та інновації в науковому дискурсі. *Totallogy-XXI (десятий випуск)*. Постнекласичні дослідження. Київ: ЦГО НАНУ, с.150-163.

науково-виробничої та науково-освітньої діяльності, що ґрунтується на зміні: ідеалів, цілей, норм, цінностей науково пізнання відповідно до запитів соціуму"¹⁰³. Правомірність залучення терміну "дискурс" до означення сучасного етапу розвитку науки підтверджується розгортанням діалогів, дебатів, суперечок, які перетворюються на раціональну та продуктивну дискусію¹⁰⁴.

Зрозумілим стає існування широкого спектру обговорення щодо парадигмального статусу конкретного спеціалізованого знання. Так, "парадигмальні дебати"¹⁰⁵ чітко означили три основні позиції відносно парадигмального статусу певної наукової дисципліни: допарадигмальний, мультипарадигмальний, внепарадигмальний, де достатньо прихильників мультипарадигмального розвитку соціогуманітарних напрямків науки, оскільки визначається роль кожної парадигми щодо виконання своїх функцій. При цьому, посилення ролі методології "при вирішенні проблем росту та розвитку спеціалізованого знання пояснюється істотними причинами: складність структури емпіричного і теоретичного знання, способи його обґрунтування та перевірки; тісне переплетення опису властивостей матеріальних об'єктів з абстракціями, що штучно вводяться, ідеальними моделями тощо"¹⁰⁶. Очевидно, що при домінуванні методології, парадигма виступатиме її нормативно-методологічною складовою, яка надає їй праксеологічного значення.

Водночас, потрібно враховувати, що особливістю методологічних засад теоретичних проблем, зокрема проблем підготовки майбутніх фахівців, на думку Н. П. Муранової¹⁰⁷, є наявність триєдиної структури методології як сукупності методології науки, методології певної галузі знань та методології наукових досліджень, яка й дозволяє передбачати множинність теоретичних і методологічних підходів до її окреслення.

¹⁰³ Ягодзінський С.М. 2003. Традиції та інновації в науковому дискурсі. *Totallogy-XXI (десятий випуск). Постнекласичні дослідження*. Київ: ЦГО НАНУ, с.150-163.

¹⁰⁴ Там само., с.150-163.

¹⁰⁵ Юревич А.В. 2007. Парадигмальні дебати. *Методология и история психологии*. [online] Том 2, Випуск 3, с.3-17. Доступно: http://mhp-journal.ru/upload/2007_v2_n3/2007_v2_n3_01.pdf

¹⁰⁶ Конверський А.Э. ред., 2010. *Основи методології та організації наукових досліджень: Навч. посіб. для Істудентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів*. Київ: Центр учбової літератури, с.23.

¹⁰⁷ Муранова Н.П. 2013. *Фізико-математична підготовка старшокласників до навчання в технічному університеті: [монографія]*. Київ: НАУ.

Проте, складність побудови методології соціально-педагогічних досліджень, за переконанням Н. А. Сейко¹⁰⁸, полягає в тому, що не можливо в "чистому" вигляді використати методологічний апарат жодної з галузей знання, оскільки йдеться про міждисциплінарність наукових проблем. Врахування того, що "методологія соціальної педагогіки внаслідок нетривалого часу її розробки знаходиться в стані становлення й видозмінюється в ході розвитку соціально-педагогічної науки"¹⁰⁹ пропонується здійснювати системний розгляд відповідно до наступних положень:

- вивчення еволюції явища, феномена, наукової проблеми (генеза розвитку ідей та принципів, структурних компонентів, структурної специфіки, системних характеристик);

- вивчення впливу від поєднання традицій і інновацій, оскільки "...традиції складають теоретичні засади, а інновації – постійно нарощувану основу цього феномена"¹¹⁰;

- визначення тенденцій розвитку явища, феномену, наукової проблеми (зростання наукового інтересу до проблеми; вивчення зарубіжного досвіду; розвиток теоретичних засад; накопичення ознак системності; зміна напрямів діяльності відповідно до змін парадигм; зростання розуміння необхідності інформаційного забезпечення);

- визначення суперечностей розвитку явища, феномену, наукової проблеми (між потребами і характеристиками; між необхідністю розвитку і об'єктивними потребами реалізації, між реальним темпом розвитку та нормативно-правовою підтримкою);

- визначення передумов (соціокультурні, соціально-політичні, соціально-економічні та інші), що визначають сутність та особливості розвитку явища, феномену, наукової проблеми¹¹¹.

Стосовно підготовки соціальних працівників триєдність методологічних засад, нам вбачається через сукупність методології соціальної роботи як науки, до якої здійснюється

¹⁰⁸ Сейко Н.А. 2012. Методологічні проблеми дослідження доброчинності в історії освіти. *Освіта та педагогічні науки*, № 1 (150), с. 63-70., с.63.

¹⁰⁹ Сейко Н.А. 2009. *Доброчинність у сфері освіти України (XIX – початок XX століття)*. Док-тор наук. Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка, с.15.

¹¹⁰ Там само., с.10.

¹¹¹ Там само., с.10.

підготовка, методології професійної й соціальної освіти як певних галузей наукових знань та методології конкретного дослідження, в межах якої створюється модель оновлення фахової підготовки.

Оскільки методологія парадигмального підходу має відповідати таким різним вимогам наукової та науково-дослідної діяльності, то необхідно вибудовувати її основу з дотриманням певних принципів. Так, на думку О. О. Ермолаєвої¹¹² базовими повинні бути основні принципи сучасного парадигмального підходу:

- системно-цілісна структурність парадигми, що враховує специфіку відповідних наукових галузей або сфер соціального життя;

- наукова евристичність парадигми щодо її здатності вирішувати нові пізнавальні проблеми;

- домінування однієї парадигми як наявного теоретико-нормативного зразка, відповідно до якого вибудовується дослідження певного наукового співтовариства;

- тимчасова обмеженість парадигми як певної тривалості її домінування у межах конкретного історичного періоду (періоду "нормальної" (нормативної) науки);

- "революційна" зміна парадигм як закономірного результату заміни уявлень (методологій, теорій, ціннісних установок) на більш прогресивні;

- якісна несумірність парадигм як здатності до представлення іншого бачення світу кожною новою парадигмою.

Як бачимо, це певні вимоги до парадигмального розвитку науки, які, на жаль, й досі залишаються дискусійними. Разом з цим, погляд О. О. Ермолаєвої на евристичні можливості парадигмального підходу, з точки зору здатності до розв'язання нових пізнавальних проблем, причому на різних рівнях (глобальному, галузевому, спеціалізованому), й особливо при вивченні соціальної сфери, свідчить про наявність тісного взаємозв'язку між категоріями "методологія" і "парадигма", розкриваючи його нормативно-методологічну сутність.

¹¹² Ермолаева О.А. 2008. Основные принципы, методы и уровни современного парадигмального подхода. *Философия. Культурология. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия "Социальные науки"*, [online] №1 (9), с. 163–169. Доступно: [http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik_soc/99990201_West_soc_2008_1\(9\)/27.pdf](http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik_soc/99990201_West_soc_2008_1(9)/27.pdf)

Що ж стосується науково-дослідної діяльності її цілісність вибудовується на теоретико-методологічних та технологічних засадах, де парадигмальний вимір дослідження забезпечує таку концептуальну цілісність, яка стає необхідною для обґрунтування актуальності проблематики дослідження, вибору технологій та методик дослідження. Немає сумнів, що охарактеризовані ознаки парадигмального дослідження – це різновиди критеріїв, які активно використовуються для оцінки дослідницької діяльності стосовно парадигмальних орієнтирів. *Саме це надає можливість застосувати суттєві ознаки парадигмальної належності для визначення методологічних засад підготовки соціальних працівників у контексті парадигмального підходу.*

Останнім часом оновлюються традиційні уявлення в різних галузях, які неможливо здійснити без аналітичного розгляду смислових значень категорій "парадигмальність", "поліпарадигмальність", "мультипарадигмальність", "парадигмальні дослідження", "трансформація парадигм", "парадигмальний підхід" у сфері соціально-філософського (В. П. Бех, О. О. Ермолаєва, В. Г. Кремень),^{113, 114, 115} соціально-культурного (О. А. Жаркова, Е. А. Малянов, А. Я. Флієр, М. М. Ярошенко),^{116, 117, 118, 119} соціогуманітарного ((О. А. Верещагін, Н. М. Якуш),^{120, 121} соціально-педагогічного (А. С. Жалдибін, І. А. Ліпський, Л. В. Мардахаєв, О. М. Свиридов,

¹¹³ Бех В. П. 2000. *Генезис соціального організму країни: Монографія*. 2-е вид. доп. Запоріжжя: Просвіта.

¹¹⁴ Ермолаєва О.А. 2008. Основные принципы, методы и уровни современного парадигмального подхода. *Философия. Культурология. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия "Социальные науки"*, №1 (9), с. 163–169.

¹¹⁵ Кремень В.Г. 2004. Освітнянський простір і соціальна робота в Україні: сучасна парадигма взаємодії // *Особливості соціальної молодіжної політики в Україні та ФРН на сучасному етапі : наук. зб. / Між-регіон. акад. упр. персоналом*. Київ: МАУП, с. 31–37.

¹¹⁶ Жаркова А.А. 2011. *Развитие личности в условиях социально-культурной деятельности на основе парадигмального подхода: теоретические аспекты. Монография*. Москва: МГУКИ.

¹¹⁷ Малянов Е.А. 2010. *Социально-культурная инноватика: методология, теория и практика нововведений в социально-культурной сфере: монография*. Тамбов: ИздТГУ им Г.Р. Державина.

¹¹⁸ Флиер А.Я. 2013. Культурологическая парадигма образования (к определению понятия). *Культура и образование*, № 1 (10), с. 24–31.

¹¹⁹ Ярошенко Н.Н. 2000. *Социально-культурная деятельность: парадигмы, методология, теория: Монография*. Москва: Моск. гос. ун-т культуры и искусств.

¹²⁰ Верещагін О.А. 2014. Коммуникативная социогуманитарная парадигма и современные образовательные практики. *Социология образования*, №10 (октябрь), с.87-97.

¹²¹ Якуш Н.М. 2015. Гуманитарные принципы инновационного образования как основа формирования социально-культурной компетенции студентов. *Труды БГТУ*, №8. Учебно-методическая работа, с.102-105.

Н. А. Сейко),¹²²,¹²³,¹²⁴,¹²⁵,¹²⁶ психолого-педагогічного (Е. В. Бондаревська, В. І. Беляєв та В. П. Делія, А. В. Фурман)¹²⁷,¹²⁸,¹²⁹ знання.

Множинність підходів (парадигм, теорій та концепцій) пояснюється тим, що кожен з методологічних підходів відповідає певним специфічним завданням та має свої важелі впливу на розв'язання проблеми, зокрема проблеми оновлення підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах середовища університетської освіти. З іншого боку, їх взаємодія, взаємодоповненість та взаємозбагачення один одного, неможливі без повного врахування методологічних структур, що дозволяє нам стверджувати про інтегрування певних елементів, надаючи можливість використовувати методологію парадигмального підходу для визначення методологічних орієнтирів підготовки соціальних працівників.

Нажаль, парадигматика у сучасному дискурсі методологічного аргументування стикається з певними труднощами. Це в свою чергу, підштовхує дослідників до пошуку найбільш обґрунтованих шляхів, щоб довести методологічну доцільність парадигмальних досліджень. Так, А. В. Фурман¹³⁰ передбачає наявність визначальних наслідків "розмежування парадигм та псевдопарадигм, розробки метапарадигми, упредметнення якої стосувалося б різноаспектних здобутків чинних парадигмальних підходів, моделей і схем", що й забезпечує підґрунтя для постановки нового методологічного напрямку, основним принципом, якого виступає "метапарадигматизація, оскільки упредметнення стосується вивчення та інтеграції інших

¹²² Жалдыбин А.С. 2013. *Парадигмы развития социальной педагогики* [online]. Доступно: <https://www.scienceforum.ru/2013/pdf/3324.pdf>

¹²³ Липский И.А. 2004. *Социальная педагогика. Методологический анализ: Учебн. пособие*. Москва: ТЦ Сфера.

¹²⁴ Мардахаев Л.В. 2005. *Социальная педагогика: Учебник*. Москва: Гардарики.

¹²⁵ Свиридов А.Н. 2013. *Социально-педагогическая парадигма преемственности в образовании*. Монография. Барнаул: Издательство АлтГПА.

¹²⁶ Сейко Н.А. 2002. ред. *Соціально-педагогічні проблеми сучасної вищої та середньої освіти України* : зб. наук.пр. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т.

¹²⁷ Бондаревская Е.В. 2007. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики. *Педагогика*, N 6, с. 3-10.

¹²⁸ Беляєв В.И., Делія В.П. 2008. Инновационная парадигма подготовки специалиста для гуманитарного вуза. *Вестник МГОУ. Серия "Психологические науки"*. [online]. № 4, с.174-182. Доступно: <http://vestnik-mgou.ru/Issue/IssueFile/118>

¹²⁹ Фурман А.В. 2012. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології. *Психологія і суспільство*, №4, с.78-125.

¹³⁰ Там само, с. 117-118.

парадигм в нову інтегрально-методологічну якість". Цілком виправданим у пізнанні та вивченні соціогуманітарної сфери суспільства, за переконанням А. В. Фурмана¹³¹, є прийняття на озброєння "методологію парадигмального дослідження як окремий унікальний набір настановлень і приписів, форм і методів, процедур і механізмів, засобів та інструментів теоретизування та методологічної роботи в чітко упредметненому форматі" певної галузі знань, зокрема сучасної соціальної психології або соціальної роботи.

Наступним дискусійним питанням є методологічне призначення парадигми як наукової категорії, що має конкретний регулятивний характер, забезпечуючи прояв її сутності в дії. Так, на думку В. П. Котенка¹³², підтримання більшістю вчених парадигмального розвитку наукової реальності можна пояснити тим, що дослідницька діяльність регулюється ідеалами, нормами та принципами, формуючись у методологію наукового пізнання. Якщо регулятивна природа парадигми може розглядатися як істотна, тобто основоположна для цієї наукової категорії, то саме цим фактично виражається напрям теоретизування та практичного застосування способів реалізації парадигмальних ідей. Проте, саме практична діяльність має можливість впливати на розвиток парадигм та вносити свої корективи. Спостерігається розширення змістового значення "парадигми" щодо його застосування як в науково-дослідній діяльності, так і відносно форм організації практичної діяльності. З іншого боку, цей зміст є звуженим відносно наукової категорії "методологія", яка саме вона надає можливість використати сутнісні ознаки методологічного знання з парадигмальними ідеями та ціннісними орієнтаціями.

Щодо освітньої практики здійснення підготовки соціальних працівників як напряму практичної соціальної роботи, то суттєвим моментом для нашого дослідження може бути розуміння соціальної роботи в контексті парадигмальної проблематики. Звернення до парадигмального виміру теорії та практики соціальної роботи (І. В. Наместнікова, О. Г. Студенова,

¹³¹ Там само, с.89.

¹³² Котенко В.П. 2006. Парадигма как методология научной деятельности. *Библиосфера*. №3, с. 21-25., с.22.

М. Пейн, М. В. Фірсов)^{133, 134, 135, 136} зосереджуються як на особливостях взаємодії парадигм відповідних форм організації практичної діяльності у її історичному розвитку, так й відносно панування рівноправних наукових парадигм для теоретичного обґрунтування способів її реалізації.

При цьому, ми чітко розмежовуємо, з одного боку, можливості загальнонаукового застосування терміну "парадигма", а з іншого, доцільність його використання стосовно соціальної роботи та освітньої практики підготовки майбутніх фахівців. Зрозуміло, що через "наявність декілька відносно самостійних парадигм, що надають методологічній множинності і визначеності"¹³⁷ парадигмальні орієнтації стають найбільш вираженою характеристикою розвитку реальної методології будь-якого виду діяльності.

Методологія соціальної роботи представляється науковою системою цілей, принципів, завдань методів і технологій з розробки стратегій соціальної політики й забезпеченню допомоги, соціального захисту, підтримки індивіда та групи "ризик", включаючи суб'єкт-об'єктний зміст, завдання та напрями¹³⁸. Разом з цим, для соціальної роботи стає характерним формування "нового" способу цілісності, логічного узмістовлення практичної діяльності поліпарадигмальним типом організації знань та цінностей, де мультипарадигмальність виступає методологічним принципом сучасної системи соціальної роботи¹³⁹. Дійсно соціальна робота як соціокультурний феномен віддзеркалює механізми взаємодії соціальної політики, соціального забезпечення та соціальної організації суспільства. Однак, підготовку фахівців соціальної сфери, яка відіграє надзвичайно велику роль, ми пропонуємо розглядати з позицій

¹³³ Наместникова І.В. 2011. Тенденции развития профессионального образования в области социальной работы: международная перспектива. *Вестник МГОУ "Психологические науки"*, №3, с.157-162.

¹³⁴ Студёнова Е.Г. 2006. *Социальная работа: язык, культура, познание: монография*. Москва: Изд-во МГОУ.

¹³⁵ Пейн М. 2000. *Сучасна теорія соціальної роботи*. Переклад з анг. Київ: Либідь, 2000.

¹³⁶ Фирсов М.В., Студенова Е.Г. 2014. *Теория социальной работы : учебник для бакалавров*. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт.

¹³⁷ Сурмин Ю.П., Бидзюра И.П. 2014. *Учебник для ученого. Методология и логика научного исследования: учебник*. Київ: ДП "Прінт Сервіс".

¹³⁸ Ярская В.Н. 2000. *Методология диссертационного исследования: в помощь соискателю*. Саратов: Изд-во Поволж. межрегион. учеб. центра.

¹³⁹ Савельчук І.Б. 2016. Методологічні орієнтири сучасної соціальної роботи. *Соціальна робота в Україні: теорія та практика. Науково-методичний журнал*, №1-2, с. 36-44.

методологічних зв'язків парадигмальних досліджень. Це забезпечить всебічність та об'єктивність зосередження на формуванні і розвитку середовища навчального закладу, в якому реалізується підготовка соціальних працівників.

Поняття "парадигмальний підхід" за останнє десятиліття набувало поступового поширення в наукових дослідженнях з педагогічної теорії та освітньої практики, але його застосування й досі залишається дискусійним. Так, під впливом трансформаційних процесів педагогічної науки та освітньої практики, специфічність прояву проблем та шляхів пошуку перспектив покращення процесу підготовки фахівців призвела до виникнення достатньо нового напрямку парадигмальних досліджень, в межах якого відбувається спроба пов'язати парадигмальну проблематику з конкретними елементами навчально-виховного процесу.

На сьогоднішній день, освітня парадигматика доповнюється широким колом питань різних її аспектів стосовно підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності у закладах вищої освіти:

парадигмальний підхід до результату навчання (І. Зімня, О. Бондаревська, С. Кульневич)^{140, 141};

оптимальне співвідношення освітніх парадигм до визначення цілей навчання (В. Андрєєв, Ю. Єгорова, 2006)^{142, 143}; характеристика можливостей побудови навчального процесу в умовах поліпарадигмальності (П. Суртаєв, 2006)¹⁴⁴;

парадигмальні орієнтації та моделі освіти щодо формування єдиного освітнього простору (Н. Агапова, 2008)¹⁴⁵;

¹⁴⁰ Зимняя И. А. 2003. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*, № 5, с.34-42.

¹⁴¹ Бондаревская Е. В., Кульневич С.В. 2004. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций. *Педагогика*, №10, с. 23 - 31.

¹⁴² Андреев В. И., Егорова Ю. А. 2006. *Парадигмальный подход к оптимизации целеполагания в обучении студентов гуманитарным предметам в вузе.: Методическое пособие*. Казань: Центр инновационных технологий.

¹⁴³ Егорова Ю.А. 2006. *Парадигмальный подход к оптимизации целеполагания в обучении студентов гуманитарным предметам в вузе*. Кандидат наук. Казанский государственный университет им. В.И.Ульянова-Ленина [online]. Доступно: http://libweb.kpfu.ru/z3950/referat/220306_5.pdf

¹⁴⁴ Суртаев П.Б.2006. Парадигмы педагогической науки и практики: аспект сосуществования. Кандидат наук. ГОУ ВПО Омский государственный педагогический университет [online]. Доступно: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2006/Surtaev_P_B_2006.pdf

¹⁴⁵ Агапова Н.Г. 2008. *Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры): монография*. Рязань: РГУ.

парадигмальний підхід до інтеграції змісту навчання (Д. Корчевський, 2013)¹⁴⁶;

вибір методів та засобів навчання відповідно до концептуального ядра парадигми (М. Колотило, 2015)¹⁴⁷.

Тому, ідея застосування парадигмального підходу до розгляду окремих елементів підготовки підкреслює важливість врахування парадигмальних орієнтацій для сприяння змін її результатів.

Значущість парадигмальних явищ відносно можливостей входження до освітньої практики як основи побудови педагогічного процесу, на думку П. Б. Суртаєва¹⁴⁸, визначається забезпеченням дієвого поєднання множинності парадигм, які призводять до існування "нової парадигми, поліпарадигмального підходу, принципу поліпарадигмальності". На поєднання освітніх парадигм впливають, по-перше, явища реальної педагогічної практики інноваційного характеру та педагогічних парадигм, а по-друге, явища, що відбуваються в педагогічній науці¹⁴⁹. За переконанням дослідника, до певних сталих ознак поєднання освітніх парадигм відноситься:

- загальноприйнятий тип постановки і вирішення педагогічної проблеми;
- загальнометодологічна установка пізнання в педагогічній науці та практиці в якості основних принципів пізнавальної діяльності та формою її реалізації,
- наявність пізнавальної й нормативної функцій, функцій систематизації та аналітичної, що виступають джерелом методів, проблемних ситуацій, стандартів їх рішення відповідно до прийнятих в наукових спільнотах, інструментом аналізу педагогічного минулого і сьогодення.

Таким чином, стає обґрунтованим поширення парадигмального підходу в межах освітньої проблематики.

¹⁴⁶ Корчевський Д. 2013. Парадигмальний підхід до інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю // *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, № 8 (Ч. 2), с. 60-67. [online]. Доступно: http://library.udpu.org.ua/library/files/probl_sych_vchutela/2014/8_2/9.pdf

¹⁴⁷ Колотило М.О. 2015. *Місія університету в контексті становлення філософсько-освітньої парадигми інформаційного суспільства*. Кандидат наук. Інститут вищої освіти НАПН України.

¹⁴⁸ Суртаєв П.Б. 2006. *Парадигмы педагогической науки и практики: аспект сосуществования*. Кандидат наук. ГОУ ВПО Омский государственный педагогический университет. с.10 [online]. Доступно: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2006/Surtaev_P_B_2006.pdf

¹⁴⁹ Там само, с.7.

Водночас, зауважимо, що звертаючись до парадигмально-го підходу у сфері освіти Н. Г. Агапова¹⁵⁰ обґрунтовує необхідність гармонізації й синтезу освітніх парадигм, враховуючи вихідні ідеї, фундаментальні цінності та онтологічні орієнтири, на засадах яких вибудовується сучасна теорія та практична освітня діяльність. Разом з цим, наукове значення парадигм визначає як можливість кожної з парадигмальних орієнтацій мати свою домінуючу функціональну або цільову спрямованість, з одного боку, а з іншого – запропонувати своє особливе розуміння дійсності і змісту освіти, сутності тих змін та перетворень, які реалізуються у навчально-виховному процесі¹⁵¹. Зрозуміло, що саме наявність парадигмальних орієнтацій означає характер впливу парадигми, можливість активного та цілеспрямованого застосування парадигмального підходу для досягнення цілей в динамічних умовах (становлення, функціонування або розвитку) підготовки фахівців.

Зрозуміло, що введення у науковий обіг концепту "парадигмальний підхід" повинен охопити зміст того, у який спосіб, за допомогою яких методологічних та теоретичних засад підготовка соціальних працівників набуває сутнісних ознак парадигмально представленої дослідницької діяльності. Саме через виявлення методологічного потенціалу парадигмальних структур забезпечується створення теоретичних та методологічних передумов отримання бажаних змін результатів підготовки соціальних працівників.

У той же час специфіка оновлення підготовки соціальних працівників має вбачати особливий характер інтеграції теорії та практики освітніх парадигм, який пов'язується з можливостями вибудовування засад формування освітнього середовища як складного системно-структурного, багатофункціонального новоутворення у взаємодії навчально-виховної, науково-дослідної та професійно-організованої діяльності. На нашу думку, саме з позицій парадигмальних структур, повинен вибудовуватися процес оновлення підготовки фахівців соціальної

¹⁵⁰ Агапова Н.Г. 2008. *Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры): монография*. Рязань: РГУ, с.314.

¹⁵¹ Агапова Н.Г. 2008. Парадигмальные ориентации современного образования в контексте философии культуры: оппозиции, различия и возможности синтеза // *Вопросы культурологии : Научно-практический и методический журнал*, N 6, с. 40-42.

сфери, враховуючи множинність парадигм та їх спрямованість відповідно до теоретичних моделей освітньої практики (рис. 1).

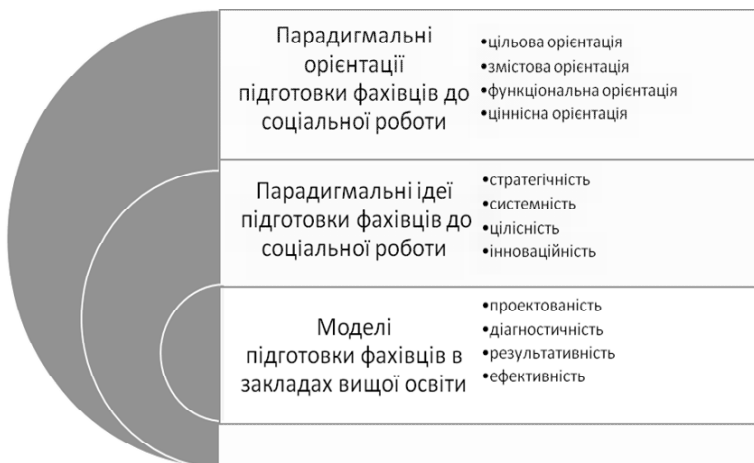


Рис. 1. Методологічні орієнтири підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти

Конкретні методологічні орієнтири підготовки соціальних працівників задаються *парадигмальними орієнтаціями*, які відображають теоретико-методологічного особливості щодо спрямованості стандартів, ціннісних критеріїв, принципів, методів та позицій відповідно до впливу тенденцій на розвиток й становлення підготовки.

Цільова орієнтація щодо організаційної спроможності закладів вищої освіти здійснювати підготовку до соціальної роботи відображає аспект існування такої підготовки у освітньому університетському середовищі, яке динамічно розвивається під впливом об'єктивних та суб'єктивних чинників.

Найсуттєвішим проявом цільової орієнтації парадигмальних засад підготовки соціальних працівників є:

- усвідомлення статусу підготовки соціальних працівників у системі вищої освіти, включаючи взаємообумовленість розвитку парадигмальних засад професійної освіти (когнітивна парадигма, діяльнісна парадигма, особистісна парадигма, що

інтегровані компетентнісно орієнтованим підходом) з особливостями становлення теорії та практики соціальної роботи, де парадигми соціальної педагогіки виступають своєрідною конкретизацією і сполучною ланкою підготовки соціальних працівників;

- переосмислення системи підготовки фахівців соціальної сфери у межах цільової переорієнтації визнання парадигмального розвитку університетської освіти та стратегій розбудови інноваційного університету;

- послідовність оновлення системи фахової підготовки соціальних працівників у відповідності досягнення цілісності її структурних компонентів завдяки втіленню парадигмальних засад сучасної соціальної роботи та системної методології.

Змістова орієнтація парадигмальних засад підготовки соціальних працівників спрямовує виділення онтологічно-методологічного обґрунтування навчання соціальній роботі та розуміння механізмів професійної соціалізації студентів.

Тому, цей аспект прояву парадигмальних орієнтацій повинен сприяти єдності змістової й процесуальної складових підготовки стосовно:

- проектування змісту та структури підготовки соціальних працівників у контексті сутнісно-змістових характеристик професійної діяльності в соціальній сфері;

- втілення спрямованого оновлення науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх соціальних працівників щодо дидактичного наповнення навчання за цим фахом.

Функціональна орієнтація парадигмальних засад підготовки майбутніх соціальних працівників повинна відображати пошук функціональних принципів розвитку освітнього університетського середовища стосовно взаємодії освітніх, науково-дослідних та професійних технологій щодо його інноваційності. Таким чином, виникає необхідність переосмислення функціональних принципів на шляху визначення методологічних орієнтирів і перспектив розвитку середовища, в якому має здійснюватися підготовка:

- обґрунтування базової структури функцій підготовки соціальних працівників, що дозволить виявити функціональні

ознаки прояву інноваційності освітнього середовища вищих навчальних закладів;

- втілення технологізації розвитку інноваційного освітнього середовища університету, що сприятиме забезпеченню оновлення організаційно-технологічних та навчально-методичних засад підготовки.

Ціннісної орієнтації у напрямку взаємозв'язку та взаємопроникнення цінностей щодо утворення домінуючої студенто-центрованої позиції, яка сприятиме:

- обґрунтуванню пріоритетних цінностей й смислів професійної діяльності в сфері соціальної роботи щодо формування ціннісно-смыслових засад саморозвитку майбутніх соціальних працівників в умовах університетського середовища;

- створенню стратегії розвитку інноваційного освітнього середовища як втілення спрямованого формування пріоритетних цінностей для саморозвитку та самоосвіти соціальних працівників.

Єдність цих парадигмальних орієнтацій вказує на переорієнтацію та взаємообумовленість структурних компонентів, що змінюють методологію освітньої практики підготовки соціальних працівників. Тому, методологічні засади розробки концептуальної моделі оновлення підготовки соціальних працівників вимагають розуміння *підготовки як формування ціннісно-цільових та змістовно-функціональних характеристик середовища, в якому динамічно поєднуються усі види діяльності та взаємовідносин суб'єктів навчання та учіння. Наявність таких орієнтацій дозволяє представити підготовку соціальних працівників через внутрішню динаміку процесу формування й розвитку інноваційного освітнього середовища університетів.* У контексті парадигмального дискурсу визначаються система цілей, завдань, принципів, методів та цінностей, що спрямовують розвиток й функціонування інноваційного освітнього середовища підготовки відповідно до сутнісних характеристик соціальної роботи й професійної соціалізації майбутнього соціального працівника.

Парадигмальні ідеї стосовно підготовки соціальних працівників повинні виявляти певні аспекти оновлення навчально-виховного процесу, які, на наш погляд, можуть

розкриватися в умовах функціонування освітнього середовища, оскільки задовольняють таким методологічним вимогам як стратегічність, інтегрованість, системність, інноваційність.

Стратегічність передбачає, відповідність підготовки соціальних працівників сучасним освітнім тенденціям й методологічним принципам щодо вибору стратегічної концепції, моделювання шляхів досягнення освітніх цілей та створення механізмів її реалізації. Так, характер прояву стратегічності дозволяє «здійснити глибокий аналіз стану педагогічної науки та навчально-виховної практики, визначити ієрархію цілей навчання й виховання молодих поколінь, оцінити перспективи існуючих теорій, їх взаємовплив і взаємодію, намітити ефективні шляхи подальшого розвитку системи освіти»¹⁵².

Домінування стратегічної організації процесу підготовки припускає можливість актуалізації наявного інноваційного досвіду її здійснення, пошук освітньо-управлінських стратегій, які б забезпечили позитивні зміни здійснення підготовки соціальних працівників з урахуванням особливостей взаємодії цілеспрямованого процесу підготовки з функціонуванням середовища вищого навчального закладу. При цьому, відповідно до певної стратегії, оновлення процесу підготовки (комплексне, часткове, системне) буде можливо реалізовувати завдяки моделі підготовки, яка спирається на об'єктивні передумови та специфічні особливості функціонування середовища вищих навчальних закладів, зокрема університетів.

Зрозуміло, що стратегічність підготовки соціальних працівників забезпечується прогнозування цілей навчання та етапів їх досягнення, оскільки парадигмальний характер прояву стає випереджаючим стосовно практичної діяльності в умовах оперативного реагування на зміни зовнішнього середовища.

Системність припускає можливість структурно-функціональних взаємозв'язків якісно неоднорідних (інваріативна та варіативна) складових підготовки, де інваріативна складова представлена загальними парадигмами професійної освіти, а варіативна визначається цільовою спрямованістю

¹⁵² Демченко О.П. 2014. *Виховні ситуації в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи: монографія*. Київ: Видавничий Дім "Слово", с.13.

вищого навчального закладу, специфічністю та наявністю ресурсів щодо його середовищного впливу. Ідея системності вказує на необхідність "забезпечення внутрішньої єдності та цілісності змісту комплексу навчальних дисциплін, а також окремих напрямів формування професійної готовності майбутніх фахівців"¹⁵³. Проте, внутрішній взаємозв'язок інваріативної та варіативної складової підготовки та їх функціональний характер взаємодії через відображення системоутворюючих чинників та механізмів підготовки, по-перше, характеризують сутнісні характеристики системи детермінант, які обумовлюють виникнення та тенденції становлення підготовки, а по-друге, призводять стан функціонування освітнього середовища як сукупності умов та об'єктів у відповідність цілям підготовки.

Цілісність вказує, що характер інтегрування знань, цінностей, методів припускає можливість оновлення підготовки шляхом взаємопроникнення різних видів діяльності суб'єктів (навчальної, виховної, науково-дослідної, соціально-проектної, професійно-орієнтованої тощо). Ідея цілісності характеризується виявленням "ресурсів педагогічних систем, головних принципів навчання та виховання щодо оптимізації освітнього простору", яка має "інтегрувати різні міждисциплінарні напрями та педагогічні парадигми"¹⁵⁴.

Ідея цілісності відображається у вибудовуванні єдиної методології підготовки соціальних працівників як сукупності методологічних та теоретичних засад вирішення проблеми оновлення, яке повинно реалізовуватися в закладах університетської освіти завдяки міждисциплінарної інтеграції освітніх парадигм.

Інноваційність вказує на наявність введення нового до структурно-функціональних компонентів підготовки соціальних працівників. При цьому, процес підготовки має бути ефективним за результатами навчання та виховання майбутніх соціальних працівників.

¹⁵³ Барбіна Є.С. 2008. Системність і цілісність професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогічні науки: зб. наук. праць ХДУ*, Вип.50, ч.2, с.16-19.

¹⁵⁴ Вознюк О.В. 2009. *Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: Монографія*. В: П.Ю.Саух ред. Житомир: Вид-во ХДУ ім. І. Франка. с.88.

Набуття суттєвого значення інноваційності, О. В. Бондаревська¹⁵⁵ пояснює виникненням певних обставин: втрата методологічними засадами своєї актуальності; бажання вчених переосмислити інноваційну, диференційовану, різноспрямовану діяльність щодо її протиріч та цілісності; необхідність як для вчених, так і практиків знайти універсальний, науково обґрунтований метод перетворення дійсності. Ідея інноваційності забезпечує досягнення "нової якості соціально-професійної освіти в умовах відкритої соціально-педагогічної, саморозвиваючої гетерогенної макросистеми підготовки в університетах"¹⁵⁶. Саме ці обставини, на думку О. В. Бондаревської¹⁵⁷, вказують на актуалізацію педагогічних функцій, зокрема концептуальної, ціннісно-орієнтованої, інтегративної, інформаційно-оцінювальної, регулятивно-технологічної. Особливо це стосується університетів, що здійснюють підготовку фахівців соціальної сфери, оскільки реалізуються певні функції: "концептуально-методологічна, аксіологічна, маркетингова, змістово-технологічна, організаційно-процесуальна". Отже, набувається можливість забезпечувати "нову" функцію соціально-професійної підготовки в університеті – формування інноваційного освітнього середовища на засадах принципів парадигмального підходу.

Таким чином, набувається значення зреалізувати ідеї стратегічності, системності, цілісності, інноваційності щодо спрямованості парадигмальних орієнтацій підготовки соціальних працівників. Фактичним стає визначення "нового" напряму теоретичного моделювання та практичного застосування структурних елементів парадигми у межах міждисциплінарної парадигмальної інтеграції відповідно до характеру становлення, розвитку й функціонування підготовки соціальних працівників.

Стосовно *моделей підготовки соціальних працівників*, зауважимо, що їх розробка показує посилення необхідності

¹⁵⁵ Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. 2004. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций. *Педагогика*, №10, с. 23 - 31.

¹⁵⁶ Мардахаев Л.В., Никитина Н.И. 2012. Современные педагогические парадигмы непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы в университетском комплексе. *Вестник СибАДИ*, выпуск 2 (24), с. 146-152., с. 146-147.

¹⁵⁷ Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. 2004. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций. *Педагогика*, №10, с. 23 - 31.

методологічного, змістового та технологічного забезпечення розвитку соціально-професійної освіти. Різноманітність моделей підготовки соціальних працівників, які цілісно відображають найбільш значущі її структурні елементи, свідчать про гнучкість орієнтації навчання на потреби практичної соціальної роботи.

Моделі освіти, як вважає Н. Є. Колесник, виступають логічними конструктами, які повинні схематично відображати освітню практику в цілому або її окремі фрагменти щодо структурно-технологічного відтворення підготовки¹⁵⁸. *Моделі підготовки соціальних працівників як інтегративної структури освітньо-професійного спрямування* (бакалавр соціальної роботи) *за певною спеціалізацією* (практична психологія, соціально-правовий захист населення, менеджмент соціальної роботи, психологічна реабілітація, соціальна реабілітація, соціальна педагогіка) *доводять автономність вищих навчальних закладів, зокрема університетів щодо їх можливостей та умов організації теоретичного та практичного навчання.*

Особливого значення, в межах певної методологічної орієнтації й домінування наукових категорій і понять "соціальна робота – підготовка – середовище", набуває визначення специфічних можливостей міждисциплінарних взаємозв'язків та системних взаємовідношень змістового, організаційно-технологічного та результативного аспектів моделей підготовки соціальних працівників. Як відомо, змістовий аспект віддзеркалює парадигмальні освітні орієнтації, організаційно-технологічний аспект освітніх моделей відображає керований процес створення умов щодо забезпечення якості навчання, результативний аспект – відображає динаміку змін у особистісних та навчальних досягненнях студентів як майбутніх фахівців соціальної сфери.

Осмислення інтегруючих методологічних конструктів, які всіляко об'єднують розмаїття теоретичних концепцій, підходів, методів й технологій, не виключає оновлення в межах парадигмального підходу її інваріантних компонентів (мета – результат). Водночас, саме потенціальні можливості застосування

¹⁵⁸ Колесник Н.Є. 2015. Системний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи засобами трудового навчання учнів. В: О.А. Дубасенюк, ред. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. с. 231-251.

парадигмального підходу до методологічного обґрунтування засад підготовки соціальних працівників дозволяють спрямувати пошук шляхів системного поєднання стосовно реалізації в навчально-виховному процесі теоретичного, організаційно-практичного і методичного аспектів.

Так, **теоретичний аспект** дослідження проблеми підготовки соціальних працівників в контексті парадигмального підходу міститься у необхідності визначення методологічної бази підготовки майбутніх соціальних працівників та парадигмальних ідей такої підготовки.

Організаційно-практичний аспект – пов'язаний з необхідністю розробки та втілення організаційних засад підготовки, а також забезпечення умов формування й функціонування освітнього середовища підготовки соціальних працівників. У такій ситуації об'єктивної необхідності набувають нові вимоги як до розвитку особистості соціального працівника, так і до його професійної діяльності, що зумовляють поєднання глибоких фундаментальних теоретичних знань з ретельною практичною підготовкою.

Методичний аспект – має означати створення науково-методичного забезпечення процесу оновлення підготовки майбутніх соціальних працівників. Поширення та особливої уваги набуває реалізація умов організаційно-технологічних удосконалень підготовки, які необхідно здійснювати для інноваційного розвитку освітнього середовища, а також для досягнення очікуваних результатів навчання.

Теоретичне моделювання інноваційного освітнього середовища, в якому має здійснюватися підготовка соціальних працівників повинно задовольнити додержання таких методологічних вимог:

- *проектованість*, що припускає можливість орієнтації на загальні цілі підготовки майбутніх соціальних працівників та обґрунтування вибору методів та засобів підвищення якості навчання;
- *діагностичність*, що означає можливість перевірки, опису та обґрунтування об'єктивного прояву усіх складових підготовки;

- *результативність*, що передбачає можливість оцінювання успішності оновлення підготовки щодо досягнення встановленої мети;

- *ефективність*, що передбачає можливість забезпечення функціонування освітнього середовища надавання переваги інноваційним методам та технологій підготовки студентів.

Зрозуміло, що механізмом, який призводить у відповідність парадигмальні орієнтири підготовки соціальних працівників, має виступити парадигмальний підхід (рис. 2), оскільки забезпечується наукове обґрунтування змістової та організаційно-технологічної спроможності процесу підготовки соціальних працівників щодо формування та розвитку інноваційного освітнього середовища навчального закладу.

Таким чином, міждисциплінарний дискурс, що супроводжує розвиток підготовки соціальних працівників свідчить про парадигмальну толерантність стосовно перспектив формування системного поєднання "традиційної" методології з "новими" інноваційними підходами, що стає неможливим без застосування парадигмального підходу.

Очевидним стає не тільки існування різних поглядів на застосування парадигмального підходу в педагогічній науці та освітній практиці підготовки майбутніх фахівців. Оскільки зусилля педагогів-дослідників спрямовуються на однозначне набуття наукового статусу для "педагогічних парадигм", то актуалізується шлях розвитку педагогіки як науки. Практично-діяльнісний вимір та аксіологічні характеристики парадигми націлюють педагогів-практиків на існування "освітніх парадигм", що зумовлюють організаційну спрямованість навчально-виховної діяльності. Саме тому, обґрунтовуючи свою позицію стосовно існування парадигмального підходу як в науковій, так і практичній педагогічній діяльності, Е. О. Слепенкова¹⁵⁹ доводить доцільність його застосування тільки в системі єдиних цінностей.

¹⁵⁹ Слепенкова Е.А. 2009. Парадигмальный подход как теоретическая основа исследования отечественного педагогического образования. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: психология, социология, педагогика*. вып. 3, Ч. II, с. 93-99, с.95.

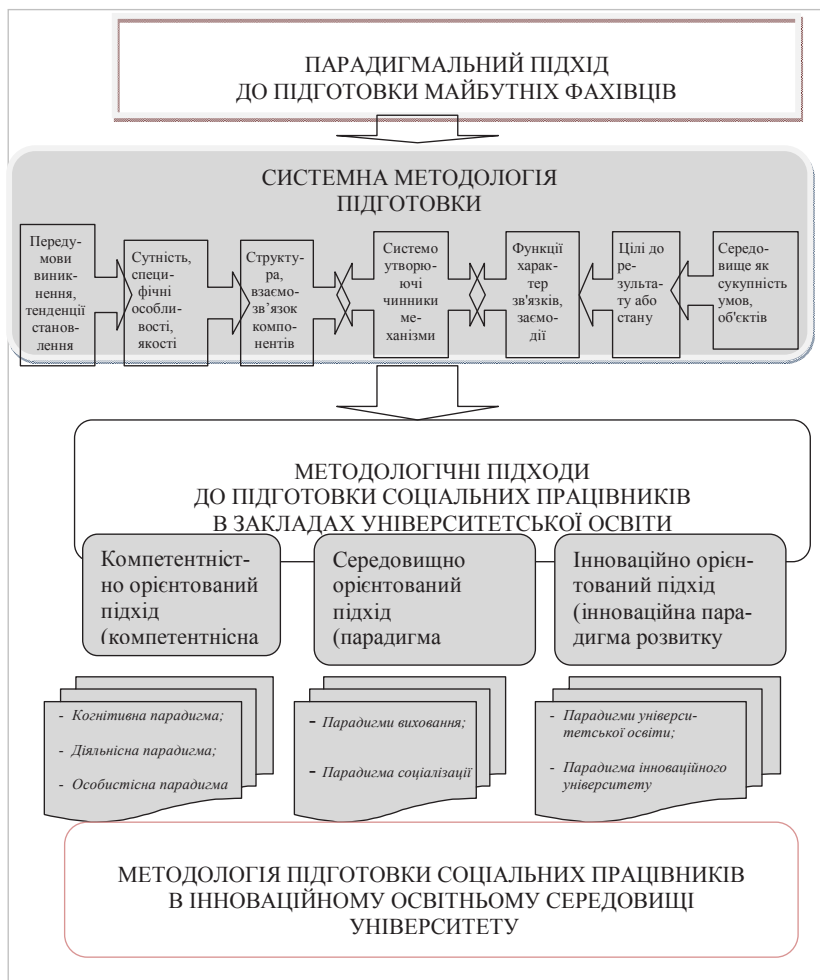


Рис. 2. Парадигмальний підхід до підготовки соціальний працівників в інноваційному освітньому середовищі університету

При цьому, необхідність врахування критеріальних засад визначення освітніх парадигм як "різних сходинок розвитку загальної сфери освіти" надає можливість Н. Г. Агаповій¹⁶⁰ упорядкувати та систематизувати велику кількість

¹⁶⁰ Агапова Н. Г. 2008. *Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры): монография* Рязань: РГУ.

педагогічних систем, концепцій, теорій та технологій, методик минулого та сучасного часів щодо проектування освітнього простору розвитку потенціалу людини. Відповідно до діяльнісного прояву "різних типів буття природа-суспільство-людина, культура детермінує самостійну та цілеспрямовану діяльність та забезпечує динамізм організації та переходу від одного рівня до іншого"¹⁶¹. Типологія освітніх парадигм спрямована на синтезування певних теорій, освітніх моделей та їх варіантів, які мають загальні засади у межах певного різновиду¹⁶², а саме визначаючи наступні освітні парадигми: природоорієнтовані, культурно орієнтовані, соціоцентричні, персонологіцентричні. Водночас, враховуючи трансформаційні зміни в системі освіти, що призвели до необхідності вибудовування єдиного освітнього простору, пошук шляхів побудови якого складаються із взаємодії та взаємозв'язку множинності функціонуючих й інноваційних освітніх систем та моделей. Проте, це суттєво змінює й ускладнює функції парадигмального підходу у сфері освіти на сучасному етапі¹⁶³.

Специфіку парадигмальної проблематики, яка стосується підготовки соціальних працівників можливо проаналізувати спираючись на розуміння систем. Нагадаємо, що найчастіше під системою розуміють "сукупність взаємопов'язаних і розташованих у певному порядку елементів, які взаємодіють між собою та складають цілісне утворення, що забезпечує вирішення певних проблем"¹⁶⁴.

Засадничою стає системна методологія, яка ґрунтується на системних уявленнях стосовно підготовки соціальних працівників та "застосовується з метою її аналізу як складної системи, структурні компоненти якої знаходяться у взаємодії й утворюють її цілісність"¹⁶⁵.

Парадигмальний підхід до підготовки соціальних працівників включає варіативність та множинність парадигмальних

¹⁶¹ Каган М.С. 1996. *Философия культуры*. Санкт-Петербург: Петрополис.

¹⁶² Агапова Н.Г. 2008. *Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры): монография* Рязань: РГУ. С.183-186.

¹⁶³ Там само, с.183-186.

¹⁶⁴ Бакуменко В.Д., Кравченко С.О. 2011. *Методология системных исследований в государственном управлении: Навчальний посібник*. Київ: ВПЦ АМУ, с.9.

¹⁶⁵ Шипилина Л.А. 2011. *Методология и методы психолого-педагогических исследований. учеб. пособие для аспирантов и магистрантов по направлению "Педагогика". 3-е изд., стереотип*. Москва: ФЛИНТА.

ідей та ціннісних орієнтацій щодо активізації та прояву умов, які дозволяють спроектувати розвиток інноваційного освітнього середовища в університетах, спираючись на певні методологічні засади, які забезпечують:

- прояв спрямованості цілей та результату навчання, змісту, форм, методів, технологій, механізмів взаємодії суб'єктів підготовки (*парадигми професійної освіти, зокрема когнітивна, діяльнісна, особистісна, які інтегруються компетентнісно орієнтованим підходом*);

- прояв спрямованості професійної діяльності у сфері соціальної роботи стосовно відображення її специфіки у змістово-організаційному процесі підготовки (*парадигми соціальної роботи та соціальної педагогіки*);

- прояв спрямованості усіх видів діяльності суб'єктів навчання (навчально-виховної, науково-дослідної, проектної, індивідуально-самостійної, творчої, практичної) стосовно ефективного функціонування середовища підготовки (*парадигми університетської освіти (традиційна та інноваційна)*).

Нагадаємо, що традиційно в системі вищої освіти співіснують когнітивно орієнтована, діяльнісно орієнтовна і особистісно орієнтовна парадигми (моделі) професійної освіти, що базуються на спільній парадигмальній ідеї орієнтування на результати навчання (концепції результатів навчання у вищій школі). Так, дослідження взаємозв'язку учіння і професійного розвитку особистості, яке здійснено Є. Зеєром¹⁶⁶ доводить доцільність використання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців освітніх парадигм в наступній послідовності:

- *когнітивно орієнтованої парадигми* - на початковому етапі професійної підготовки, що забезпечує індивідуальний розвиток майбутнього фахівця (1-й рік навчання);

- *діяльнісно орієнтованої парадигми* - на основному етапі професійної підготовки, що забезпечує професійний розвиток майбутнього фахівця (2-3-й роки навчання);

- *особистісно орієнтованої парадигми* - на завершальному етапі професійної підготовки, що забезпечує особистісний розвиток майбутнього фахівця (4-5-й роки навчання).

¹⁶⁶ Зеєр Э.Ф. 2013. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательский центр "Академия".

Як бачимо, поступовість у визначенні пріоритетності освітніх парадигм відповідає механізмам професійного становлення особистості на певних етапах професіоналізації, згідно яких "передбачена чітка координація різних видів навчальної діяльності щодо змісту навчального матеріалу та вибору методів навчання"¹⁶⁷.

Водночас, трансформаційні зміни, що відбуваються у суспільстві зумовили потребу у фахівцях соціальної сфери "нової генерації", які здатні до впровадження інновацій, творчого застосування набутих знань, навичок, вмінь до розв'язання професійних ситуацій. Певна річ, що саме *компетентнісно орієнтована парадигма* повинна вирішити проблему врівноваження усіх освітніх парадигм в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, оскільки:

- по-перше, компетентнісно орієнтована парадигма також передбачає формування соціально-психологічних та професійно-педагогічних новоутворень особистості майбутнього фахівця соціальної сфери, якими виступають компетентності, компетенції, кваліфікації;

- по-друге, компетентнісно орієнтована парадигма, як й інші, має теоретико-методологічне підґрунтя, яке орієнтує на засвоєння певних цінностей та установок, що дозволить не тільки побудувати цілісну стратегію розвитку освіти з метою створення єдиного освітнього простору, але й забезпечити цілеспрямоване особистісно-професійне становлення конкурентоспроможних фахівців соціальної сфери;

- по-третє, механізмом реалізації компетентнісно орієнтованої парадигми в процесі підготовки фахівців соціальної сфери можуть виступити технології особистісного зростання та професійного становлення.

Реалізація компетентнісно орієнтованого підходу до підготовки соціальних працівників дозволить гармонізувати існуючі парадигми професійної освіти, сприятиме їх удосконаленню й розвитку, а також забезпечить зміни цілей щодо результатів навчання та досягнень. *Компетентнісний орієнтований підхід* дозволить орієнтуватися на професійну соціалізацію фахівців

¹⁶⁷ Зеер Э.Ф. 2013. *Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования*. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательский центр "Академия".

соціальної сфери, що надає можливість інтеграції у середовище професійної діяльності та в інші соціальні середовища, входження до яких виявляє необхідність прояву не тільки компетенцій та компетентності, але й особистісно-професійного потенціалу майбутнього соціального працівника.

Стосовно необхідності активізації розвитку потенціалу майбутніх фахівців соціальної сфери, розглядаються ще й парадигми соціально-професійної освіти. Методологічні та теоретичні передумови для вирішення проблем підготовки соціальних працівників базуються певних цінностях¹⁶⁸, які сприяють забезпеченню:

- здійснення навчального процесу у контексті майбутньої професійної діяльності засобами відтворення у формах та методах підготовки реальних зв'язків, що виникають при вирішенні професійних ситуацій (*контексна парадигма*);

- активізації суб'єктивного життєвого досвіду, інтелектуально-психологічного потенціалу стосовно освітніх цілей (*парадигма вітагенної освіти*);

- формуванню навичок соціально-професійної діяльності, системи міждисциплінарних професійних знань, навичок та умінь, компетенцій, суб'єкт-суб'єктної основи навчально-професійної взаємодії, конструктивно-проектну активність (*парадигма практико-орієнтованого навчання*);

- визначення гуманістичної сутності людини та суспільства засобами прояву інтелектуального та соціально-гуманітарного потенціалу майбутнього соціального працівника (*соціокультурна гуманітарна освітня парадигма*);

- формування самоосвітньої культури особистості майбутнього соціального працівника, що виражається набуття комплексу знань, умінь та засобів спілкування (*парадигма самоосвітньої діяльності*).

Середовищний підхід застосовується для визначення умов та ресурсів, організації середовища з метою ефективного впливу його чинників на успішність підготовки соціальних працівників. Цей підхід визначає створення цілеспрямованої відкритої системи організаційно-педагогічних, процесуально-

¹⁶⁸ Мардахаев Л. В., Никитина Н. И. 2012. Современные педагогические парадигмы непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы в университетском комплексе. *Вестник СибаДИ*, выпуск 2 (24), с. 146-152., с.148.

технологічних, науково-методичних ресурсів, що забезпечують змістове оновлення форм, методів та технологій підготовки до діяльності у соціальній сфері. Крім цього, завдяки середовищному підходу до системного вивчення стану соціальної роботи як науки, соціальної роботи як професійної діяльності можливо оцінити перспективи існуючих теорій та практичних моделей соціальної роботи, їх взаємозв'язок і взаємовплив. Так, зарубіжний досвід упровадження основних ідей парадигм сучасної соціальної роботи в контексті здійснення підготовки соціальних працівників дає нам можливість співвідносити їх спроможність впливати на методологію підготовки.

На сучасному етапі розвитку соціальної роботи вважається доцільним існування наступних *парадигм соціальної роботи*, що впливатимуть на методологію підготовки (А. Пінкус, А. Мінаган, 1973)¹⁶⁹:

- парадигми соціальної роботи, що характеризуються як професійно орієнтовані;

- парадигми соціальної роботи, що вважаються клієнтоорієнтованими;

- парадигми соціальної роботи, що характеризують систему взаємодій фахівця та клієнта.

- парадигми соціальної роботи, що характеризують систему змін.

Зрозуміло, що використовуючи теорію систем, ця методологія стала стандартом для практики соціальної роботи та навчання в Школах соціальної роботи у всьому світі та міжнародному рівні.

У поліпарадигмальному просторі соціальної роботи зберігається варіативність теоретичного обґрунтування практичної соціальної роботи ^{170, 171, 172}. Проблема парадигми соціальної роботи як науки та соціальної роботи як практичної діяльності набуває достатнього методологічного обґрунтування взаємозв'язку між теорією та практикою, оскільки обґрунтовуються "засади інноваційного підходу "теоретичної практики" на

¹⁶⁹ Pincus A, Minahan A. 1973. Social Work Practice: Model and Method. Itasca, Ill: F.E.Peacock.

¹⁷⁰ Gray Mel, Webb Stephen A. 2008. Social Work Theories and Methods. SAGE Publications Ltd.

¹⁷¹ Paul Stepney; Deirdre Ford. 2000. Social work models, methods and theories: A framework for practice. Published by Russell House Publishing.

¹⁷² Teater Barbra. 2010. An Introduction to Applying Social Work Theories and Methods. Published by Open University Press.

відміну застосування методології "теорії до практики соціальної роботи" ¹⁷³. Але залишається неоднозначним її вивчення щодо використання в контексті підготовки соціальних працівників до професійної діяльності у сфері соціальної роботи.

Для пошуку шляхів гармонізації провідних освітніх парадигм та парадигм соціальної роботи необхідно з'ясувати переваги та протиріччя, які існують між ними, проаналізувати концептуальні положення, що дозволить нам означити перспективи та специфічні умови застосування підготовки фахівців соціальної сфери базуючись парадигмальними ідеями університетської освіти.

Під впливом інноваційного розвитку університетської освіти зазнають змін традиційні парадигми університетської освіти. Так, Н. В. Бордовська та О. А. Реан¹⁷⁴ визначають наступні *парадигми університетської освіти*, які сформувались протягом певного історичного періоду:

- *культурно-ціннісна парадигма* – характеризується як класична модель університету фундаментально-ціннісного орієнтування, що існує здавна до теперішніх часів;
- *академічна парадигма* – характеризується як модель теоретичного орієнтування на вивчення фундаментальних наук;
- *професійна парадигма* – характеризується як модель практичного орієнтування на соціальний запит суспільства щодо підготовки фахівців до різних видів професійної діяльності (медична, педагогічна, юридична, технологічна тощо);
- *технократична парадигма* – характеризується як модель підготовки за вузькотехнологічними спеціалізаціями відповідно до потреб виробництва;
- *гуманістична парадигма* – характеризується як модель ціннісно-професійного спрямування розвитку особистості майбутнього фахівця.

За переконанням О. П. Мещанінова, "розвиток університетської освіти означає приведення її у відповідність до нових суспільних вимог та норм, закономірностей та тенденцій розвитку ХХІ століття, оскільки він передбачає появу нових моделей сталого розвитку та інноваційної університетської

¹⁷³ Neil Thompson, Paul Stepany. 2017. Social Work Theory and Methods: The Essentials. Published by Taylor Francis Ltd, United Kingdom.

¹⁷⁴ Бордовская Н. В., Реан А. А. 2000. *Педагогіка: [учебник для вузов]*. Санкт-Петербург: Питер.

системи неперервної випереджаючої освіти, а моделі мають спиратися на національні та регіональні відмінності, щоб здобути свою визначеність енергією вільного творчого колективу особистостей"¹⁷⁵.

Інноваційно-орієнтований підхід, відповідно до якого реалізація успішності та ефективності підготовки соціальних працівників досягається через створення інноваційного освітнього середовища. Цей підхід реалізує принцип інноваційності підготовки, що дозволяє спрямувати організацію навчального процесу на актуалізацію потенціальних можливостей середовища та потенціалу фахівця, створення нового особистісного або соціально значущого результату діяльності, набуття соціального, професійно-інноваційного досвіду. Функціонування інноваційного освітнього середовища в університеті як дієвої системи поєднання педагогічних умов та ресурсів посилює механізми оновлення підготовки майбутніх фахівців та веде до змін результату навчального процесу, що виявляється у результативності підготовки студентів до впровадження інновацій у соціальній сфері.

Висновки

Парадигмальний підхід до підготовки фахівців соціальної сфери надає нам можливість інтегрувати методологічні підходи до її здійснення. Системне вивчення парадигм, які через свою множинність розглядають мету та результат підготовки в контексті певних теорій і концепцій, стримується певними методологічними труднощами. Труднощі пов'язані з тим, що в умовах трансформацій методологічних підходів до організації підготовки фахівців соціальної сфери спостерігається недостатність та неможливість окремих парадигм:

- по-перше, забезпечити визначення оновленої сутності, змісту підготовки соціальних працівників, її місця в системі вищої освіти у цілому, її значення в оновлених вимогах до університетської освіти зокрема;

¹⁷⁵ Мещанінов О. П. 2005. *Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: Монографія*. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, с.121.

- по-друге, виявити сучасний категоріальний статус, дослідити зміст і специфічні можливості методологічного опанування феномену "соціальна робота".

Рекомендації щодо перспектив дослідження. Потужним інструментом просування актуального для оновлення підготовки соціальних працівників парадигмального соціально-технологічного дискурсу є університетська мережа, проявом чого має стати відповідна діяльність університетів щодо створення й функціонування інноваційного освітнього середовища, де має бути розроблена система науково-методичного забезпечення з реалізації ключових характеристик динамічної природи інновацій.

Технологія організації білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету

Світлана Ситняківська

Обґрунтування актуальності проблеми. Зважаючи на те, що наша держава долучилася до глобалізаційних та інтеграційних процесів, які відбуваються у сучасному світі, обрала для себе європейський вектор розвитку, то перед сучасними вищими навчальними закладами постало завдання формування особистості, здатної жити і діяти в нових умовах, тобто підготовки фахівця, здатного до адаптації своїх знань, умінь та навичок у полікультурному середовищі. Такі зміни активізували пошук нових форм і методів організації навчально-виховного процесу. Сучасними вітчизняними науковцями здійснюється розробка концепцій оновлення освітньої структури, основних технологій навчання й виховання, однією із яких є втілення у навчальний процес методичної системи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. В умовах глобалізації зростає роль іноземних мов не в загальному, а у професійному напрямку, адже окрім статусу політичного, соціально-економічного, механізму культурологічного та міжнаціонального порозуміння між представниками світової спільноти, знання фахової іноземної мови різноманітними спеціалістами дає можливість не лише бути конкурентоспроможними на сучасному полікультурному ринку праці, а й просувати нашу країну до європейської спільноти, адже: в останнє десятиліття почали інтенсивно розвиватися міжнародні зв'язки України з країнами Європейського Союзу, між українськими і зарубіжними фірмами, підприємствами й організаціями у різних сферах діяльності, у тому числі і у соціальній сфері; розширюються безпосередні зв'язки між українськими і зарубіжними навчальними закладами; розробляються програми з культурного та освітнього обміну студентами, активізується участь українських студентів у спільних міжнародних проектах; сучасний світ став більш багатонаціональним і багатомовним: з одного боку, активізується процес глобалізації та економічної конкуренції, а з іншого – зростає кількість

мігрантів, біженців, переселенців, які потребують у першу чергу соціальної допомоги та підтримки; відбулися прогресивні зміни на сучасному ринку праці: практично всюди потрібні фахівці, які володіють принаймні однією іноземною мовою фахово; суспільство стало більш мобільним, що дало змогу українським громадянам відпочивати, навчатися і працювати за кордоном.

Тому володіння хоча б однією-двома іноземними мовами (за фахом підготовки) у глобалізованому світі розглядається як необхідність. Відповідаючи на цей виклик часу у Житомирському державному університеті імені Івана Франка (соціально-психологічний факультет) на кафедрі соціальних технологій була розроблена і впроваджена у навчальний процес технологія білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Варто зазначити, що на даний час щодо окресленої проблеми існують декілька теоретичних частково реалізованих підходів: це підготовка фахівців з паралельним вивченням іноземної мови професійного спрямування та білінгвальна підготовка студентів на рівні спеціальних дисциплін. Перший підхід реалізований у ВНЗ давно, однак ефективним його навряд чи можна вважати, оскільки, реалізується він за допомогою науково-педагогічних працівників (НПП) мовних спеціальностей, рівень знань фахових дисциплін яких є достатньо поверховий. Тому в даний час більш дієвим і популярним стає білінгвальний підхід – оволодіння фаховою іноземною мовою в процесі вивчення профільних дисциплін білінгвальним методом, оскільки реалізується фахівцями профільної підготовки (НПП спеціалізованих кафедр ВНЗ), які вільно володіють іноземною мовою, що в умовах методично правильної реалізації вважається більш ефективним.

Щодо теоретичного підґрунтя зазначеного методу навчання, то можна констатувати, що розвиток білінгвального навчання загалом асоціюється з роботами М. Певзнера, А. Ширіна. Не дивлячись на те, що білінгвізм не є розповсюдженою категорією в системі сучасної освіти України, його теоретичні основи знайшли відображення у працях таких науковців як Н. О. Микитенко, А. О. Ковальчук, Ф. А. Моїсєвої. Варто

відзначити, що в Україні педагогічні дослідження білінгвальної освіти з'явилися нещодавно. Їх поява спричинена загалом тим, що починаючи з 90-х років XX століття нові соціально-економічні реалії, прагнення інтеграції у європейський простір викликали появу хвилі досліджень, присвячених проблемам формування фахівця-білінгва, а також вивченню зарубіжного досвіду білінгвального навчання та можливостей перенесення такого досвіду на вітчизняну систему освіти, його адаптації з урахуванням наявних соціокультурних умов. Проблемою підготовки фахівців на білінгвальній основі в інших державах займалися Є. М. Верещагін, М. М. Михайлов, В. Маккей, М. М. Певзнер, І. Турман, А. Г. Ширін. Лінгвістичний аспект цієї категорії розкрито у працях Л. Блумфілда, У. Вайнрайха. Соціолінгвістичний аспект досліджували В. Д. Бондалетов, У. Вайнрайх, І. Х. Мусін, психологічний – М. В. Імедадзе, Е. Піл, соціологічний – Б. Спольський, В. Стольтінг, культурологічний аспект – В. В. Сафонова, Ю. А. Сорокін, Я. Шародо, методичний аспект – А. Г. Кошкучевич, Р. Байер, Д. Мон ^{176, 177, 178, 179}.

Варто відзначити, що за сучасними вимогами до вивчення іноземної мови у студентів повинні розвиватися лінгвістичні, прагматичні, соціокультурні і стратегічні компетенції, однак для фахівців немовних спеціальностей вони повинні бути ще і професійно спрямованими. Таким чином, можна впевнено стверджувати, що необхідність сучасного розвитку соціокультурної та професійної компетенцій студентів в контексті не лише реалізації діалога культур, а й професійного виконання трудових обов'язків, їх соціальна і практична значимість висувають проблему недостатньої розробки засобів їх формування, які, на наш погляд, можливо реалізувати шляхом білінгвального навчання на рівні вивчення дисциплін циклу професійної підготовки.

¹⁷⁶ Верещагин Е. 1969. *Вопросы теории речи и методики преподавания иностранного языка*. Москва : МГУ.

¹⁷⁷ Ширин А. 2003. *Педагогические аспекты билингвизма : развитие новой научной школы*. В. Новгород : Ментор.

¹⁷⁸ Ширин А. 2005. *Дидактико-методические аспекты процесса билингвального образования*. Вестник Новгородского государственного университета, 31, с. 63 – 66.

¹⁷⁹ Mackey, W. 1977. *A description of bilingualism*. [In : J. A. Fishman (ed.)], Reading in the sociology of language. Den Haag : Mouton.

Тому метою НПП кафедри соціальних технологій стала розробка технології та методичних основ організації проведення занять у ВНЗ із фахових дисциплін на білінгвальній основі та обґрунтування організаційно-педагогічних умов їх ефективного застосування в процесі формування білінгвальної професійної компетентності студентів шляхом:

- розширення можливостей зі створення полікультурного іншомовного середовища як засобу реалізації принципу діалогу культур та професійного виконання обов'язків певного фахівця на окремому практичному занятті із певної фахової дисципліни;

- розширення можливостей мовної практики професійного спрямування, де особливого значення набуває не тільки рівень практичної підготовки до виконання тих чи інших завдань професійного спрямування, а і перехід від однієї мови на іншу;

- створення умов для максимального інтелектуального, культурного і професійного збагачення знань студента шляхом формування професійних компетенцій та чотирьох основних складових знання іноземної мови: читання, говоріння, слухання та письма.

Щодо теоретичного підґрунтя окресленої проблеми, то варто зазначити, що загалом розвиток мовної полікультурної освіти часто пов'язують із соціокультурним підходом до відбору змісту навчання іноземним мовам, розробленого професором В. В. Сафоновою, які надають можливості формування соціокультурних (мовних) компетенцій, під якими розуміють набуття знань суспільного і соціокультурного контексту, у якому функціонує мова¹⁸⁰.

Однак фахівці немовних спеціальностей, зокрема соціальної сфери, повинні володіти, в першу чергу, професійними компетенціями, основними з яких є: психолого-педагогічні, комунікативні, дослідницькі та управлінські.

Психолого-педагогічна компетентність формується у студентів у процесі вивчення психологічних та педагогічних дисциплін. Психолого-педагогічна компетентність фахівця

¹⁸⁰ Хабарова Л. П., 2012. *Формирование лингвопрофессиональной компетенции специалиста по качеству в условиях билингвальной подготовки*. Кандидат наук. Тамбовский государственный технический университет.

соціальної сфери повинна мати достатньо високий рівень, оскільки у процесі його майбутньої професійної діяльності йому доведеться вирішувати загально психологічні, соціально-педагогічні та інші проблеми, у тому числі у іншомовному середовищі або на іншомовній теоретичній базі.

Комунікативна компетентність фахівця соціальної сфери обумовлюється якістю особистості спеціаліста, що забезпечить ефективне спілкування з клієнтом, яке формується у процесі засвоєння комунікативних знань, формуванні комунікативних вмінь і навичок, а також визначає гуманістичну позицію фахівця соціальної сфери.

Дослідницька компетентність передбачає формування дослідницьких вмінь, до яких входять аналітичні, діагностичні, прогностичні уміння, що дозволить фахівцю соціальної сфери проводити аналітичну роботу з документами, проводити діагностування, аналізувати отримані результати, розробляти програми, методики, технології діяльності, у тому числі шляхом аналізу зарубіжних теоретичних здобутків. Така компетентність фахівця соціальної сфери передбачає оволодіння ним формами та методами наукового мислення, а також розвиває особистісні якості: самостійність, ініціативність, допитливість, які у майбутньому дозволять фахівцю творчо, ініціативно і відповідально відноситися до своєї професії, прагнути до саморозвитку і самовдосконалення у своїй професії.

Управлінська компетентність включає: теоретичні знання і практичні вміння (соціальний досвід) фахівця соціальної сфери, які є необхідними як для роботи з конкретним клієнтом, так і для організації соціальної роботи, підтримки і допомоги в цілому. Базу цього виду компетентності складають знання як фахових дисциплін ("Соціальна робота", "Соціальна молодіжна політика", "Соціальна педагогіка"), так і загальнотеоретичних ("Соціологія", "Політологія", "Правознавство"), а також наукові знання функціонування відповідних державних структур. Сюди також можна віднести знання проектування системи соціального захисту та соціального виховання, основ теорії організації соціального управління¹⁸¹.

¹⁸¹ Вайнола Р., Сисоева С. 2010. *Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін : навч. посіб.* Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка.

У зв'язку з цим виникає необхідність розглядати білінгвальну професійну підготовку фахівців немовних спеціальностей і набуття ними професійних компетенцій в тандемі із соціолінгвістичними компетенціями – "лінгвопрофесіональними компетенціями" (ЛПК). Більшість науковців (Кажанова З. Н., Циленко Л. П.) розглядають лінгвопрофесіональну компетентність як здатність до сприйняття і відтворення текстів окремої сфери конкретної предметної діяльності, вміння оперувати загальнонауковою та спеціальною лексикою, використовувати мовні кліше у спеціальних цілях, аналізувати та здійснювати презентацію інформації професійно-орієнтованої проблематики. У нашому дослідженні під "лінгвопрофесіональними компетенціями" пропонуємо розуміти комплекс соціолінгвістичних та професіональних компетенцій, формування яких здійснюється у процесі вивчення фахових дисциплін білінгвальним методом, що дасть можливість майбутнім фахівцям вирішувати професійні завдання, використовуючи іноземну мову, в умовах мультикультурного середовища¹⁸².

Доцільно зауважити, що вивчення фахових дисциплін білінгвальним методом стає ефективним засобом розвитку ЛПК студента при наступних організаційно-педагогічних умовах:

1. Висока мотивація НПП фахової дисципліни, досконале володіння ним іноземною мовою та фаховими предметами, що викладаються білінгвально та його готовність до організації полікультурного середовища на практичному занятті.

2. Розробленість науково-методичного забезпечення процесу організації білінгвального проведення занять на основі аналізу програми та робочої програми фахової навчальної дисципліни з опорою на технічне забезпечення занять сучасними мультимедійними засобами і програмами, інтернет-ресурсами, реалізацію методів моделювання, проблемних ситуацій, кейс-технологій, тандем-методів, проблемно-орієнтованих і інших та розробленість методичного забезпечення білінгвальних практичних занять.

¹⁸² Хабарова Л. П., 2012. *Формирование лингвопрофессиональной компетенции специалиста по качеству в условиях билингвальной подготовки*. Кандидат наук. Тамбовский государственный технический университет.

3. Наявність певного рівня мотивації та рівня загальних знань іноземної мови у студентів. Очевидно, що це повинна бути фахова дисципліна за рівнем магістра.

4. Розробленість засобів діагностики ефективності білінгвального навчання в процесі формування та розвитку соціолінгвістичної та професійної компетенцій студентів.

Головним напрямком у формуванні моделі білінгвальних занять із спеціальних дисциплін має бути використання сучасних педагогічних технологій, що дозволять орієнтувати навчальний процес на реалізацію ситуативного індивідуального підходу до розвитку студентів на підставі рівневого змісту навчання з урахуванням особливостей напряму підготовки, фахових особливостей майбутньої діяльності в тісній співпраці із опорою на діяльнісний підхід.

Білінгвальні заняття зі студентами (англійська мова / українська мова), на відміну від звичайних, повинні реалізовувати подвійну мету (стосовно фаху та лінгвістичну) і мати подвійне спрямування (лінгвістичне та фахове), базуючись на єдиній технології і концептуальній основі.

Такі заняття повинні забезпечувати: розширення інформаційного поля за напрямками фахової дисципліни і лінгвістики (англійської мови за фахом підготовки); формування певного об'єму категорійних фахових понять і їх лексикограматичних інтерпретацій у різних умовах використання двома мовами; розвиток фахових (залежно від дисципліни) і загальних умінь (уміння користуватися літературою, спеціальними словниками, оволодіння уміннями формування думки і читання текстів незалежно від мови викладення та ін.).

Необхідною умовою при проведенні білінгвальних занять є використання різноманітних підходів та методів активізації навчання задля досягнення подвійної мети такого виду занять, зокрема: професійно-орієнтований підхід, соціокультурний підхід, особистісно-діяльнісний підхід при дотриманні принципу самостійної особистісно-орієнтованої роботи, інтегрований підхід на системне вивчення нового матеріалу з двомовною інтерпретацією, підхід центрований на студента (залежно від рівня його мовної підготовки) та підхід максимальної інформатизації. При цьому, неабиякого значення набуває

застосування сучасних активних методів навчання, які, на наш погляд, доцільно використовувати при білінгвальному навчанні. Одним із таких методів можна вважати метод інтерактивного навчання, у якому закладений розвиваючий потенціал: здатність розвивати у студентів критичне мислення, збагачувати уяву та почуття, вдосконалювати загальну культуру спілкування та соціальну поведінку загалом. Саме інтерактивні технології навчання іноземним мовам створюють необхідні передумови як для розвитку мовленнєвої компетенції студентів, так і для формування умінь приймати колективні та індивідуальні рішення з метою виховання активних громадян суспільства.

Базовим принципом інтерактивних методів є принцип колективної взаємодії, згідно з яким досягнення студентами комунікативних цілей відбувається через соціально-інтерактивну діяльність: дискусії та обговорення, діалоги та рольові ігри, імітації, імпрровізації, дебати та навіть спілкування у соціальних Інтернет-мережах. Така діяльність відповідає особистісно-зорієнтованому підходу до навчання, а також узгоджується з вимогами загальноєвропейських рекомендацій щодо гуманізації та демократизації навчального процесу. При її виконанні забезпечується позитивний вплив колективу та соціуму на особистість кожного студента, формуються сприятливі взаємовідносини у навчальній групі¹⁸³.

З іншого боку, спільна соціально-інтерактивна діяльність дозволяє кожному студенту максимально проявити свої інтелектуальні та творчі здібності, заохочує самостійність та ініціативність в ухваленні рішень. Отже, інтерактивна діяльність поєднує співробітництво мовленнєвих партнерів та керіваність дій студентів з боку викладача, передбачає відмову від стандартних шляхів вирішення комунікативних завдань, забезпечує інтенсивну мовленнєву практику студентів у відносно вільній творчій атмосфері. Інтерактивність у навчанні можна розглядати як здатність до взаємодії, навчання у режимі бесіди, діалогу, полілогу, тобто активного спілкування. На нашу думку, інтерактивним може бути названий метод, завдяки

¹⁸³ Вайнола Р., Сисоева С. 2010. *Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін : навч. посіб.* Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка.

якому той, хто навчається, є не лише учасником (спостерігачем), але активним творцем процесу навчання.

Практичний досвід показує, що використання у навчальному процесі інтерактивних технологій навчання допомагає студентам досягти плавного переходу від набуття лексичних мовленнєвих умінь у процесі комунікації, збільшити діапазон термінологічної лексики за фахом, зробити процес навчання цікавим, пізнавальним, професійно-спрямованим та особистісно-значущим. Інтерактивні технології навчання стимулюють когнітивні процеси та активізують мовний потенціал і мовленнєвий матеріал в іншомовному спілкуванні студентів, розвивають їхні творчі здібності і професійно орієнтовані вміння в наближених до реальних умовах. У процесі реалізації інтерактивного навчання засвоєння матеріалу відбувається не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування. За білінгвальної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери доцільно використовувати наступні адаптовані інтерактивні форми та методи навчання: інтерактивні презентації, дискусії іноземною мовою на вирішення актуальних фахових проблем, "мозкова атака" (brainstorming), метод "бесіда за круглим столом" (round-table talk), "ділові ігри", рольові ігри, конкурси презентацій, практичних робіт, навчальні тренінги, кейс-метод, колективне вирішення проблемних ситуацій, творчих завдань, парне, групове, індивідуальне виконання тренувальних вправ, творчих завдань, моделювання ситуацій, створення програм, проєктів, відео-лекторії, моделювання та презентації інтерактивних сценки. Указані інтерактивні методи повинні застосовуватися на лекційних, семінарських, практичних, лабораторних заняттях при вивченні фахових дисциплін іноземною мовою, що дасть можливість інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння і у подальшому творчого застосування професійних знань іноземною мовою при вирішенні практичних завдань, підвищить мотивацію студентів, студенти отримують досвід встановлення контакту з клієнтами іноземною мовою, досвід діалогічної пізнавальної діяльності, комунікативних відносин. Варто також відмітити, що використання інтерактивних форм і методів в умовах білінгвального навчання майбутніх фахівців

соціальної сфери сприяє становленню й удосконаленню професійної компетентності студентів, шляхом їх залучення до осмисленого переживання індивідуальної та колективної діяльності для нагромадження досвіду, у тому числі й іншомовного професійного спілкування¹⁸⁴.

Комплексне використання принципів, різноманітних форм та активних методів як засобів досягнення двоєдиної мети при білінгвальному навчанні дало можливість створити технологію організації білінгвального навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ).

Технологія організації білінгвального навчання передбачає реалізацію головних етапів:

- 1-й етап – підготовчий;
- 2-й етап – проведення білінгвальних занять;
- 3-й етап – активної самореалізації студента у білінгвальному середовищі;
- 4-й етап – педагогічної рефлексії результативності білінгвальних професійно-орієнтованих занять;
- 5-й етап – творчої результативності в умовах реального мовно-професійного середовища.

Загалом, технологію організації білінгвального навчання спеціальним дисциплінам у ВНЗ на рівні магістра можна представити наступним чином (рис. 1)¹⁸⁵.

Зміст цих етапів залежить від розуміння направленості таких занять, від готовності студентів до таких видів занять та готовності викладача здійснювати діяльність в умовах білінгвального заняття.

Виходячи з цього, 1-ий "Підготовчий" етап організації білінгвального заняття може включати в себе наступний зміст: з боку викладача – створення, на основі аналізу навчальних планів, програм, використовуючи метод моделювання білінгвального навчально-методичного комплексу (НМК), який

¹⁸⁴ Ситняківська С. М. 2013. Деякі аспекти впровадження активних методів білінгвального навчання при підготовці магістрів із соціальної педагогіки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Серія: педагогічні та психологічні науки*, 1(66). – с. 257–269.

¹⁸⁵ Ситняківська С. М. 2016. Технологія організації білінгвального навчання фахівців соціальної сфери фаховим дисциплінам у вищому навчальному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 1 (83), с. 135 – 143.

передбачатиме вивчення фахового предмету білінгвальним методом.

Навчально-методичний комплекс – це певна чітко визначена сукупність навчально-методичних документів, що являють собою модель освітнього процесу, яку згодом буде реалізовано на практиці.



Рис. 1. Технологія організації білінгвального навчання фаховим (спеціальним) дисциплінам у вищому навчальному закладі немовного профілю

Як відомо, призначення НМК фахової дисципліни полягає у тому, щоб забезпечити цілісний навчальний процес з соціально-педагогічної дисципліни в єдності цілей навчання, змісту, дидактичного процесу й організаційних форм навчання. Лише при дотриманні цієї умови НМК буде комплексом у повному розумінні цього слова – сукупністю різних засобів навчання, що складають одне ціле. При розробці НМК на білінгвальній основі, окрім професійного спрямування, доцільно враховувати також лінгвістичні особливості викладання навчального предмету, що значно ускладнює процес розробки навчально-методичного комплексу.

Традиційний НМК зазвичай складається з двох частин:

- 1) матеріали з планування вивчення дисципліни;

2) матеріали з організації і проведення навчального процесу.

Щодо білінгвального НМК, то його перша частина також включає робочу програму, теми і плани лекцій, плани практичних, семінарських і лабораторних занять, тематику ділових ігор і ситуаційних задач, завдання для самостійної роботи, тести об'єктивного контролю знань, питання до екзамену. Однак, усі ці елементи розробляються викладачем у білінгвальній формі (у нашому випадку українською та англійською мовами), а тематика професійних ситуаційних задач, ділових ігор, тестів та питань до екзамену розробляються виключно іноземною мовою.

До другої частини відносяться методичні матеріали, підручники або тексти лекцій, інструктивно-методичні матеріали до практичних, семінарських і лабораторних занять, до проведення ділових ігор і розв'язання ситуаційних задач, до самостійної роботи, до роботи з тестами, щодо підготовки до екзаменів.

Таким чином, правильно розроблене білінгвальне навчально-методичне забезпечення щодо підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери забезпечить необхідне підґрунтя розвитку його професійних і лінгвістичних компетенцій, які в сукупності складуть основу підвищення його професійних компетенцій ще в процесі навчання у ВНЗ.

З боку студентів "Підготовчий" етап вимагає також певних зусиль щодо активізації лексичних, граматичних знань іноземної мови, формування мотиваційної складової готовності працювати у новому мовному середовищі, вирішуючи різноманітні завдання професійного характеру.

Таким чином, "Підготовчий" етап орієнтується не лише на роботу зі студентами, а й передбачає серйозну професійну підготовку викладача.

Другий етап "Проведення білінгвальних занять" є багаторівневим процесом, організація якого базується на загальнодидактичних принципах викладання дисциплін, але має певні особливості, які потрібно враховувати при проведенні занять білінгвальним методом.

Оскільки білінгвальне навчання передбачає використання іноземної мови, то ефективними можна вважати усі відомі

методи, які використовуються при вивченні іноземної мови загалом і передбачають системне оволодіння чотирма основними видами мовленнєвої діяльності: читання та розуміння прочитаного; слухання та розуміння почутого; говоріння; письмо.

Варто зазначити, що деякі методичні складові традиційної форми проведення занять у процесі білінгвального навчання набувають статус обов'язкових. Це, в першу чергу, стосується потреби обов'язкового використання під час проведення усіх видів занять сучасних інформаційних технологій. Так, в умовах проведення занять із фахової дисципліни доцільно усі лекційні заняття проводити іноземною (англійською мовою) та супроводжувати мультимедійними презентаціями, побудованими за спеціальною методикою.

Початкові лекційні заняття (з 1-3 лекції) доцільно викладати українською мовою, але супроводжувати мультимедійною презентацією анотаційного змісту лекційного матеріалу іноземною мовою. При цьому, періодично найбільш складні частини матеріалу з використанням спеціальної фахової лексики варто презентувати також в анотованому українському перекладі, щоб запобігти можливої втрати лінії сприйняття логічного змісту лекційного матеріалу.

Наступні лекційні заняття (після 3-ї лекції) доцільно супроводжувати виключно англomовними презентаційними матеріалами та викладати іноземною (англійською) мовою. При цьому допускається пояснення певних специфічних феноменів або складних термінів рідною мовою. Попередньо до кожної лекції студентам потрібно запропонувати ключові слова, які вони повинні перекласти і вивчити заздалегідь. До ключових слів входить наукова термінологія соціально-педагогічного змісту, яка буде використовуватися під час лекційного заняття. Тема лекційного заняття повідомляється студентам також заздалегідь, щоб вони мали можливість обдумати проблематику лекції і познайомитися з деякими її мовними аспектами.

Практичні заняття доцільно будувати на основі принципу особистісно-орієнтованого навчання, найважливішими ознаками якого є багатоваріативність методик і технологій, організація навчання одночасно на різних рівнях складності.

Студентам пропонується виконання творчих завдань фахового спрямування різного рівня складності іноземною (англійською) мовою. Це групова робота, індивідуальна, робота у мікрогрупах. Виконані завдання студенти презентують на заняттях, удосконалюючи при цьому чотири види діяльності, що стосується мовного аспекту, нарощують лексичний запас англійської мови фахового спрямування та розв'язують соціально-педагогічні проблеми у межах фахової дисципліни.

Оскільки студенти-магістранти у майбутньому можуть бути науковцями, викладачами, керівниками у відповідній галузі, то вони повинні мати теоретичні знання та практичні навички у таких видах професійної діяльності як виступи на ділових нарадах, наукових семінарах, конференціях, здійсненні ділового листування, спілкування. Саме тому на практичних заняттях студентам доцільно пропонувати апробувати презентації, публічні виступи, доповіді, написання ділових документів різних типів іноземною (англійською) мовою і їх професійне обговорення, створюючи тим самим середовище близьке до реального.

Очевидно, що білінгвальне навчання може принести майбутньому фахівцю більше користі, ніж класичне, оскільки дає можливість розвивати у студента не тільки професіональні, а і "лінгвопрофесіональні" компетенції, які у майбутньому дадуть можливість конкурувати не лише на українському, а й на світовому ринку праці.

3 – й етап технології білінгвального навчання у ВНЗ "Самоореалізації студента у професійному середовищі" передбачає урахування НПП найбільш складних педагогічних умов організації білінгвальних занять:

орієнтація на вільну комунікацію студентів та імпровізацію при вирішенні завдань професійного характеру; залежність від діяльності в парі, мікрогрупі, групі;

стимуляція мовної діяльності професійної спрямованості у білінгвальному середовищі;

реалізація студентами активної діалогової позиції; створення позитивної емоційної атмосфери успіху, впевненості студентів на білінгвальному занятті.

Для цього рекомендовано використовувати прийоми підтримки студентів на білінгвальному занятті:

давати можливість студентам під час практичних, семінарських, лабораторних занять якомога більше говорити на занятті, використовуючи методичну практику проведення практичних занять самими студентами у ролі ведучих;

орієнтуватися на середнього студента, щоб матеріал, який викладається для студентів був доступний усій аудиторії реципієнтів, а не лише "обраним" з високим рівнем володіння іноземною мовою;

всіляко підтримувати студентів, для яких характерний дещо уповільнений темп навчання;

використовувати актуальні матеріали фахового спрямування, які були б значимі для студентів, щоб підтримати у них бажання долати перешкоди (і лінгвістичні в тому числі) задля вирішення професійних задач;

викладач повинен вирішувати професійні завдання, сформульовані на занятті, разом із студентами, слугуючи їм позитивним прикладом для наслідування;

темп білінгвальних занять повинен бути дещо нижчим в порівнянні з проведенням звичайних занять, попри обмаль часу на вивчення фахових предметів під час проведення білінгвальних занять (не потрібно поспішати);

труднощі, які з'явилися або були вирішені під час білінгвального заняття є запорукою їх зменшення у процесі майбутньої професійної діяльності;

з огляду на білінгвальність занять і їх професійну спрямованість у відповідях студентів, якщо вони не знають деяких слів іноземною мовою і це не дає їм можливість сформулювати думку і вирішити професійну проблему, поставлену перед студентами, можливо використання рідної мови для досягнення мети поставленого завдання і лише потім перекласти слово іноземною мовою;

загалом увага білінгвального заняття має бути акцентована на запити суспільства і приклади та завдання для студентів мають бути із реального життя;

викладач має створити на білінгвальному занятті не лише мовну атмосферу професійного спрямування, але подбати і

про психологічний клімат на занятті, студенти мають почувати себе вільно і впевнено, вони потребують постійної підтримки викладача, адже білінгвальне заняття – це подвійне навантаження.

4 – й етап "Педагогічної рефлексії результативності білінгвальних занять" спрямований на аналіз з'ясування задоволеності викладача та студентів результатами білінгвальних занять. Результативність білінгвального заняття слід розглядати двояко: професійний аспект (правильність вирішення завдань з фахової точки зору) та лінгвістичний аспект (з точки зору ефективності створення середовища білінгвального професійного спілкування, вирішення складних, проблемних, творчих завдань іноземною мовою враховуючи чотири основні види лінгвістичної діяльності: читання, письмо, говоріння, слухання).

Результати білінгвального заняття з формування "лінгвопрофесійних" компетенцій студентів можна представити чотирма складовими:

1. Засвоєння і розвиток соціолінгвістичних знань.
2. Засвоєння і розвиток фахових знань.
3. Засвоєння і реалізація різних моделей професійної поведінки.
4. Формування ціннісного відношення до міжкультурної комунікації.

Спираючись на чотири складові результативності білінгвального заняття, викладачі, залежно від специфіки фахового предмету, повинні розробити критерії та показники результативності білінгвального заняття як засобу формування соціолінгвістичної та професійної компетенції студентів.

5 – й етап "Творчої результативності в умовах реального мовно-професійного середовища". Перебування в умовах реального мовно-професійного середовища дасть можливість постійної комунікації не лише із викладачем, а й з членами групи та соціуму, що в свою чергу розвиватиме навички співробітництва уже в процесі навчальної і творчої діяльності, а також з'являється можливість зворотного зв'язку, що робить контроль знань, умінь і навичок студентів постійним і більш гнучким.

Реальне мовно-професійне середовище створюється ще у процесі навчання студентів при підготовці студентів до білінгвальних занять, самостійній роботі (використання іншомовних Web-ресурсів, підручників, посібників), написання резюме, анотацій, текстів доповідей, анотуванні та реферуванні фахових статей іноземною мовою. Знаходження в умовах реально-го мовно-професійного середовища сприяє становленню й удосконаленню професійної компетентності студентів, шляхом їх залучення до осмисленого переживання індивідуальної та колективної діяльності для нагромадження досвіду, у тому числі й іншомовного професійного спілкування та шляхом професійного спілкування іноземною мовою не лише під час навчальних занять, а і під час самостійної роботи – у процесі пошуку та обробки необхідного навчального матеріалу, спілкуванні з членами групи чи колегами з різних країн світу у соціальних Інтернет-мережах. Відомо, що у студентів немовних спеціальностей існує психологічний бар'єр при спілкуванні іноземною мовою з носіями мови. Для створення професійного мовного середовища та подолання психологічного бар'єру у спілкуванні студентам пропонується під час самостійної роботи при підготовці до лабораторних та практичних занять використовувати соціальні Інтернет-мережі (пошук англomовних друзів у мережах – студентів соціального профілю, однодумців, колег – для обміну, обговорення та отримання потрібної інформації професійного спрямування іноземною мовою). Цей метод створюватиме постійне мовне професійне середовище під час самостійної роботи студентів, усуне психологічний бар'єр у спілкуванні з носіями мови, що дасть можливість у подальшому накопичувати і використовувати не лише вітчизняні позитивні надбання у соціальній сфері, а й долучитися до всесвітнього прогресивного досвіду та використовувати його у власній професійній діяльності.

Висновки

Представлена технологія та методичні основи організації проведення занять у ВНЗ зі дисциплін блоку професійної підготовки на білінгвальній основі реалізується у процесі підготовки студентів магістрантів Житомирського державного університету імені Івана Франка і може знайти своє застосування

у інших ВНЗ. Її використання дасть можливість підвищити відповідність результатів соціальної взаємодії потребам усіх цільових груп, на які працює соціальна сфера, адже з його допомогою у студентів формуються як лінгвістичні комунікативні, так і професійні компетентності, зростає особистісна мотивація до навчання, пізнавальна діяльність, а також укріплюється зв'язок змісту професійного навчання у вищому навчальному закладі з потребами сучасного ринку праці у білінгвальних фахівцях.

Серед перспектив подальших досліджень білінгвальної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери вбачаємо питання оцінювання та контролю знань студентів, що навчаються білінгвальним способом і застосування інноваційних методів навчання.

Рекомендації щодо впровадження технології

Оскільки білінгвальне навчання передбачає використання іноземної мови, то ефективними можна вважати усі відомі методи, які використовуються при вивченні іноземної мови загалом і передбачають системне оволодіння чотирма основними видами мовленнєвої діяльності:

- *читання та розуміння прочитаного* (адаптованих та неадаптованих науково-популярних джерел, лекційних матеріалів, навчальних посібників, підручників та наукових статей, тестів, засобів масової інформації, англomовних текстів з Інтернет ресурсу, у тому числі програмних засобів використання англomовних сайтів, анутовання та реферування текстів);

- *слухання та розуміння почутого* (мова викладача під час лекцій, розуміння міжособистісного спілкування під час практичних занять, розуміння аудіо-інтернет конференцій, круглих столів, семінарів, автентичних аудіо-записів наукових фільмів, художніх фільмів соціально-педагогічного спрямування);

- *говоріння* (монологічне та діалогічне мовлення на заняттях, спілкування під час практики, виступи на конференціях з участю міжнародних науковців);

- *письмо* (ведення конспекту лекцій, виконання соціально-педагогічних завдань, написання анотацій до наукових статей, написання резюме щодо подальшого працевлаштування, оформлення наукових звітів при участі у грантах, написання

доповідей, рефератів для участі у міжнародних студентських конференціях).

При цьому, неабияке значення відводиться оволодінню навичками комплексного використання зазначених видів діяльності при роботі над перекладом наукової літератури за фахом, який також має свої граматичні, лексичні та стилістичні особливості.

Цілком зрозуміло, що у немовному вищому навчальному закладі білінгвальне навчання є можливим на старших курсах або у межах магістерської підготовки. При цьому, важливе значення відіграє збалансоване використання традиційних та інноваційних методів навчання. Особливого значення при білінгвальному навчанні набуває особистісно-орієнтований підхід, який сприяє активізації творчого потенціалу та індивідуальних особливостей студентів.

Окрім того, варто зазначити, що білінгвальне навчання потребує обов'язкового використання під час проведення усіх видів занять сучасних інформаційних технологій. Усі лекційні заняття, які проводяться білінгвально, повинні супроводжуватися презентаціями, побудованими за спеціальною методикою. Початкові лекційні заняття, з метою введення у мовну атмосферу на рівні сприйняття на слух спеціального матеріалу за фахом, повинні вміщувати обов'язковий супровід анотаційного змісту матеріалу слайдами іноземною мовою. При цьому, періодично найбільш складні частини матеріалу з використанням спеціальної фахової лексики повинні презентуватися в анованому українському перекладі, що забезпечить певне запобігання можливої втрати лінії сприйняття логічного змісту лекційного матеріалу. Наступні лекційні заняття (після 3-ї лекції) повинні супроводжуватися виключно англomовними презентаційними матеріалами. Попередньо до кожної лекції пропонуються ключові слова, які студенти повинні перекласти і вивчити заздалегідь. До ключових слів входить наукова термінологія соціально-педагогічного змісту, яка буде використовуватися під час лекційного заняття. Тема лекційного заняття повідомляється студентам також заздалегідь, щоб вони мали можливість обдумати проблематику лекції і познайомитися з деякими її мовними аспектами.

Практичні заняття будуються на основі особистісно-орієнтованого навчання, найважливішими ознаками якого є багатоваріативність методик і технологій, організація навчання одночасно на різних рівнях складності. При такому виді навчання у студентів утверджуються цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто створюється внутрішня мотивація. Студентам пропонується виконання творчих завдань різного рівня складності англійською мовою. Це групова робота, індивідуальна, робота в мікрогрупах. Виконані завдання студенти презентують на заняттях, удосконалюючи при цьому чотири види діяльності, що стосується мовного аспекту, нарощують лексичний запас англійської мови фахового спрямування та розв'язують соціально-педагогічні проблеми у межах фахових дисциплін. Оскільки студенти-магістранти у майбутньому можуть бути науковцями, викладачами, керівниками, то вони повинні мати теоретичні знання та практичні навички у таких видах професійної діяльності як виступи на зборах, засіданнях, конференціях, виступи з презентаціями, ділове листування, спілкування. Саме тому на практичних заняттях ми пропонуємо студентам апробувати презентації, публічні виступи, доповіді, написання ділових документів різних типів англійською мовою.

У межах вивчення дисциплін блоку професійної підготовки білінгвальним методом передбачається тестова форма контролю. Студентам пропонуються тести англійською мовою з чотирма варіантами відповідей, де лише одна є вірною. Тестові завдання носять соціально-педагогічний зміст і перевіряють, насамперед, розуміння соціально-педагогічних феноменів. Однак, цей вид контролю набутих знань здійснюється англійською мовою, тому водночас цим перевіряється і знання фахової термінології, розуміння особливостей перекладу наукового матеріалу.

Мотиваційна сторона підкріплюється бажанням магістрів надалі займатися науковою роботою, що обов'язково передбачає володіння іноземною мовою за фахом, а також необхідністю складання екзамену англійською мовою по завершенню вивчення фахової дисципліни. На нашу думку, мотиваційний інтерес студентів до білінгвального навчання може бути

підвищений наданням їм можливостей написання та захисту магістерських дипломних робіт англійською мовою. Це дозволить студентам-магістрам не тільки переконливо впевнитися у своїх знаннях, у тому числі іноземної мови за фахом, а й адаптуватися в сучасному науковому середовищі.

Виходячи із зазначених чотирьох видів діяльності та форм організації навчального процесу при білінгвальному навчанні набуває великого значення зміст навчальних посібників та підручників, які, окрім матеріалів та завдань спрямованих на реалізацію усіх зазначених видів вивчення іноземної мови, повинні містити теоретичний матеріал, практичні та тестові завдання з фахової дисципліни. Навчальні матеріали підручників та посібників мають бути максимально унаочненими – повинні містити схеми, таблиці, діаграми, щоб за допомогою візуального сприйняття полегшити розуміння і усвідомлення соціально-педагогічних феноменів та вивчити фахову термінологію. У цих методичних матеріалах має бути викладена актуальність даної дисципліни англійською мовою, коротка історія та основні поняття теорії і техніки перекладу, особливості мови наукової літератури. Підручники та посібники, окрім словника соціально-педагогічного спрямування з перекладом на рідну мову, повинні містити теоретичну частину, у якій представлено особливості перекладу наукової літератури: граматичні та лексичні основи перекладу, поради з практики перекладу наукової літератури та правила використання словників і довідників. Ця теоретична частина посібника, як правило, відводиться студентам на самостійне опрацювання з метою полегшення подальшого осмисленого сприйняття основного матеріалу курсу лекцій з фахової дисципліни. Основний курс підручника чи посібника повинен складатися з розгорнутого тексту лекцій, запитань для самоконтролю, тестових завдань для перевірки засвоєння матеріалу та практичних завдань, що стосуються заданої теми, викладених англійською мовою. Для підвищення ефективності слухового сприйняття та створення мовного середовища під час самостійної роботи, бажано забезпечувати навчальні посібники аудіодисками з відповідними навчальними матеріалами.

Технології, методики, методи та техніки неформальної освіти

Надія Павлик

Обґрунтування актуальності проблеми

Неформальна освіта як особливий напрям соціально-перетворюючої діяльності базується на принципах добровільності, активності, співучасті, діалогічності, самоорганізованості та ін. Відповідно, організація неформальної освіти потребує використання характерних форм, методів, методик, технік навчальної діяльності її учасників. Специфіка методів, методик і технік неформальної освіти визначається, передусім, характерологічними ознаками та змістом неформального навчання. До таких ознак нами віднесено: добровільність і партисипативність; наявність сприятливого психологічного середовища; відповідність потребам учасників; надання психологічного захисту та соціальної обізнаності учасникам; використання гнучких форм і методів організації процесу навчання; практикоорієнтованість; цілеспрямованість діяльності учасників, усвідомленість ними запитів та очікуваних результатів від процесу навчання та інші¹⁸⁶.

Сучасна зміна української освітньої парадигми призвела до активного пошуку інноваційних діалогічних партисипативних форм, методів, технологій, методик і технік навчання. Це, в свою чергу, зумовило зростання кількості науково-методичних описів інтерактивних педагогічних методів та методичних рекомендацій щодо їх використання у класичній багатоступеневій системі освіти України, характерними ознаками якої є централізованість, масовість, сертифікованість, обов'язковість, уніфікованість, об'єктність¹⁸⁷. Накладання двох змістів – обов'язковості й ієрархізованості традиційних освітніх систем та добровільності й демократичності інноваційних методів навчання призводить, на нашу думку, до методологічної **суперечності** форми їх реалізації. Вона проявляється у нівелюванні змісту закладеної авторами філософії методу, вихідних

¹⁸⁶ Павлик Н. 2015. Характерологічні ознаки неформальної освіти: соціально-педагогічний підхід. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*, 2, с. 160-170.

¹⁸⁷ Павлик Н. 2016. Неформальна освіта у системі освіти України. *Освітологічний дискурс*, 2., с.27-37.

положень технології/методики/техніки та використанні його зовнішніх атрибутів.

Тобто, найуспішніший досвід неформальної освіти піддається процесам формалізації за умови інтеграції у державну систему освіти¹⁸⁸. Це підтверджує актуальність вивчення методичного забезпечення інновацій у неформальній освіті, яка, на думку І. Яковлевої¹⁸⁹, визначається як рушійна сила системного розвитку освіти у ситуації постійної конкуренції між минулими та сучасними змістом та формами навчання. Це підтверджується результатами дослідження професора І. М. Дичківської¹⁹⁰ щодо діалектики взаємоперетворення інновацій і традицій.

Неформальна освіта є особливим різновидом соціально-технологічної діяльності, оскільки поєднує в собі технологічну сутність та соціальний ефект, який полягає, передусім, у зростанні соціального досвіду суб'єктів неформальної освіти та забезпеченні неперервності в освітньому зростанні кожної особистості.

Отже, потребує вивчення та поширення опис методик і технік неформальної освіти з урахуванням їх змісту; психолого-педагогічних засад та соціальних функцій; особливостей використання задля забезпечення збереження їх ефективності. Такий опис, на нашу думку, допоможе практикам у педагогіці усвідомлювати та розвивати актуальні якості академічного активізму (scholar-activism – переклад і тлумачення поняття О. Плахотнік¹⁹¹) як відсутності прагнення до чіткості у формулюванні цілей та пошуку нових відкритих неоднозначних питань й напрацюванні чутливості в освіті.

Стан розробленості проблеми в науковій літературі

Розвиток діалогічних методів, технологій, методик і технік ми розглядаємо як результат пошуку ефективних засобів реалізації сучасних теоретичних підходів до організації освіти.

¹⁸⁸ Павлик Н. 2017. *Теорія і практика організації неформальної освіти молоді*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

¹⁸⁹ Яковлева І. 2011. Інноваційні перспективи неформального образования детей и молодежи в Беларуси : Опыт социального аудита. *Вісник Харківського національного університету імені Н. В. Каразіна*, 948, с. 242-247.

¹⁹⁰ Дичківська І. 2004. *Інноваційні педагогічні технології*. Київ : Академвидав.

¹⁹¹ Плахотнік О. "Освіта неспокою", активізм і академія: нотатки на полях корисної книжки. *Критика феміністична*

Сучасні підходи до організації освітніх процесів відрізняються пошуком форм, що були б здатні відображати суспільні тенденції - демократизацію, гуманізацію, врахування потреб людей як суб'єктів освітніх змін, прав людини як активного учасника власних перетворень на рівні цілей, засобів, результатів навчання.

Зростання наукових досліджень щодо змісту неформальної освіти для окремих категорій населення призводить до появи публікацій, присвячених теоретико-методологічним засадам організації неформального навчання. Зокрема, окремі соціально-психологічні й педагогічні теорії, покладені в основу неформальної освіти, описано у роботах Н. М. Горук¹⁹², С. Г. Вершловського¹⁹⁴, А. А. Макарені¹⁹⁵, Т. В. Ткач¹⁹⁶, А. О. Яковлева¹⁹⁷ та інших.

Детально теоретичні засади організації неформальної освіти розглянуто нами у навчальному посібнику "Теорія і практика організації неформальної освіти"¹⁹⁸. Охарактеризуємо наразі основні теорії, що визначають вибір технологій, методик і технік неформальної освіти.

При окресленні концепції неформальної освіти дослідники визначають різні вихідні теорії. А саме, виходячи з мети неформального навчання як створення умов для реалізації потенціалу і здібностей тих, хто навчається, важливими для розвитку теорії є погляди Дж. Дьюї щодо необхідності врахування інтересів і нахилів особистості при доборі змісту та форм освіти. Теорія Д. Дьюї розглядає навчання як соціально-інтерактивний, максимально індивідуалізований процес рівноправної взаємодії суб'єктів освітнього простору¹⁹⁹. Прогресивна

¹⁹² Горук Н. 2011. *Проблеми неформальної освіти жінок у США*. Кандидат наук. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

¹⁹³ Горук Н. *Теоретико-методологічні засади неформальної освіти жінок у Північній Америці*

¹⁹⁴ Вершловський С. 2014. *Образование взрослых: теоретические и методические проблемы. Актуальные проблемы професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності*. с. 14-24.

¹⁹⁵ Макареня А., Ройтблат О., Суртаева Н. 2011. *Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации. Человек и образование*, 4 (29), с. 59-63.

¹⁹⁶ Ткач Т. *Розвиток особистості засобами неформальної освіти*

¹⁹⁷ Яковлев А. 2013. Поліпарадигмальність як методологічна система координат для осмислення трансформації функцій сучасної освіти. *Вісник Національного університету "Юридична академія України імені Ярослава Мудрого"*, 3 (17), с. 64-75.

¹⁹⁸ Павлик Н. 2017. *Теорія і практика організації неформальної освіти молоді*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

¹⁹⁹ *Humanistic education*.

філософія Дж. Дьюї заперечує провідну роль вчителя та навчального предмета у освітньому середовищі, натомість центральне місце відводить інтересам учня та соціальним потребам демократичного суспільства. Прогресивна освіта визнає навчання як похідну від досвіду учасників навчання²⁰⁰. Саме концепція прогресивної освіти відображає основні положення, на яких ґрунтується неформальне навчання: практикоорієнтованість, опора на досвід, зв'язок навчання з життям, самокерованість, партиципативність, суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників.

Розглядаючи участь людини у неформальній освіті як процес її самоактуалізації, не можна не згадати гуманістичну теорію навчання, в основі якої лежать ідеї А. Маслоу і К. Роджерса щодо добровільності навчальної діяльності, її орієнтованості на потреби учасників, її практико орієнтованому характері, врахуванні індивідуальних особливостей кожного учасника, забезпечення рефлексії процесу та результатів навчання, опору на суспільні та індивідуальні цінності²⁰¹. Ідеї гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс) були розвинені андрагогом М. Ноулзом при визначенні цілей гуманістичної педагогіки через розвиток особистості з урахуванням її природи та внутрішнього потенціалу. Імпауермент як методологічне підґрунтя сучасної соціальної роботи (натхнення, надання сили, надання влади, створення можливостей), зародився саме через призму реалізації гуманістичної педагогіки у системі неформального навчання дорослих на принципах рівності навчальних взаємодій. Принципами неформального навчання, побудованого на засадах гуманістичної педагогіки, є: орієнтованість на потреби тих, хто навчається; значущість досвіду; коопераційне навчання; розвиток емоційної сфери; підвищення самооцінки; створення можливостей для самореалізації.

Н. М. Горук, аналізуючи теоретико-методологічні засади організації неформальної освіти у Північній Америці, провідними визначила прогресивну філософію та освіту; критичну

²⁰⁰ Яковлев А. 2013. Поліпарадигмальність як методологічна система координат для осмислення трансформації функцій сучасної освіти. *Вісник Національного університету "Юридична академія України імені Ярослава Мудрого"*, № 3 (17), с. 64-75.

²⁰¹ *Humanistic education*.

філософію; гуманістичну педагогіку; критичну, звільняючу, трансформаційну педагогіки; феміністичну педагогіку²⁰².

Як зазначає Н. Горук, освітні перспективи для значущих соціальних перетворень у американській теорії освіти виділяються через терміни критичної, звільняючої (вивільняючої), трансформаційної педагогіки, заснованих на ідеях проблемного навчання П. Фрейре. Теорія проблемного навчання П. Фрейра заснована на емпіричному досвіді освітньої діяльності, що засвідчив низький рівень ефективності традиційних методів навчання дорослих внаслідок їх відірваності від життя. Теорія проблемного навчання орієнтується на реальні потреби тих, хто навчається; на пошук соціальних коренів їх проблем; обговорення шляхів вирішення наявної ситуації.

Важливою, з точки зору методології становлення неформальної освіти, є погляди П. Фрейре на політичні та державні корені формалізації освітньої діяльності. А саме, філософ виходить з думки, що освіта є соціальним інститутом, який або підтримує владу або протистоїть їй; у недемократичних державах освіта знаходиться під впливом владних структур (опресорів) і служить їй завданням; тому завданням демократичної, децентралізованої освіти є індивідуалізація, присвоєння закодованих суспільних знань через власний досвід. Тому метою критичної педагогіки є перерозподіл доступу до соціальних ресурсів через навчання, що змінює стереотипи, дає можливість висловитися та бути почутим²⁰³.

Теорія феміністичної педагогіки, що концентрується на проблемі навчання жінок через врахування їх потреб і досвіду, на практиці реалізується у психологічній та звільняючій моделях навчання²⁰⁴. Психологічна модель феміністичної педагогіки ґрунтується на створенні безпечної атмосфери для міжособистісного спілкування, яке створить умови для розвитку особистості; враховуючі гендерні відмінності психологічних процесів. Звільняюча модель є соціально орієнтованою та заснованою на аналізі впливу соціальних конструктів (гендеру, раси, національності, статусу) на становлення ідентичності

²⁰² Горук Н. *Теоретико-методологічні засади неформальної освіти жінок у Північній Америці*

²⁰³ Norton M. *Participatory approaches in Adult Literacy Education : Theory and Practice*

²⁰⁴ Grace A. , Gouthro P. 2000. Using models of feminist pedagogy to think about issues and directions in graduate education for women students. *Studies in continuing education*, 22 (1), p. 5-28.

учасників навчання та здатності планувати й реалізовувати власні цілі.

Основою феміністичної педагогіки є розгляд кореляційних зв'язків між афективними та когнітивними аспектами навчання як відображення власного досвіду соціальних меншин.

Таким чином, постмодерністичні підходи організації неформального навчання ґрунтуються на емпіричних моделях, які враховують досвід особистості у системі соціокультурних й історичних чинників. Н. Горук виділяє такі етапи емпіричного навчання, що мають циклічний повторюваний характер: актуалізація досвіду, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація, планування використання набутого досвіду, експериментальне застосування²⁰⁵.

У роботі Т. В. Ткач²⁰⁶ описано гіпотезу В. Давидова щодо сполучального розвитку різних сторін свідомості особистості: вибір суб'єктом сфери реалізації визначається психологічним механізмом, що забезпечує можливість самостійно обирати предмет активності, тобто соціальні зміни детермінують індивідуальні. На думку Т. В. Ткач, реалізація визначеного психологічного механізму відбувається через:

- 1) включення особистісних факторів соціальної поведінки людини як сукупності її інтересів, установок, цілей, мотивів;
- 2) систему міжособистісного спілкування, у т.ч. неформальних статусів, групових норм і моралі;
- 3) синхронізацію взаємодіяльності засобами рефлексії;
- 4) регламентацію соціальними і груповими нормами неформального характеру організаційного середовища.

Відповідно до зазначених засобів, учена обґрунтовує свою думку щодо впливу неформальної освіти на особистість через усвідомлену мотивації й актуалізацію домінантних цілей - саме це й дозволяє змінювати парадигму життя.

А. О. Яковлев вихідною позицією сучасних освітніх змін вважає поліпарадигмальність методологічною системою координат, яка дозволяє трактувати наявні трансформації²⁰⁷.

²⁰⁵ Горук Н. 2011. *Проблеми неформальної освіти жінок у США*. Кандидат наук. Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

²⁰⁶ Ткач Т. *Розвиток особистості засобами неформальної освіти*.

²⁰⁷ Яковлев А. 2013. Поліпарадигмальність як методологічна система координат для осмислення трансформації функцій сучасної освіти. *Вісник Національного університету "Юридична академія України імені Ярослава Мудрого"*, № 3 (17), с. 64-75.

Відповідно до цілей сучасного реформування освітньої системи в Україні, автор характеризує функціоналізм, теорії конфлікту та структуралізм як вихідні парадигми осмислення ролі та функцій освіти.

Функціоналізм (Е. Дюркгейм) орієнтується на індивідуальні потреби тих, хто навчається, які не можливо інтегрувати в єдину систему обсягу знань типових навчальних закладів. Орієнтуючись на ціннісну солідарність суспільства, у функціоналізмі процес навчання реалізується через досягнення цілей чотирьох типів: інтелектуальних (формування когнітивних умінь), політичних і соціальних (підтримання існуючого політичного та соціального порядку), економічних (професіоналізація та розподіл праці). Тоді роль освіти полягає у індивідуальних досягненнях особистості в процесі навчання, а не на соціальному статусі або привілеях. Визначена ідея знайшла відображення в емпіричних дослідженнях, спрямованих на виявлення кореляцій між результатами навчання та соціальним походженням студента (Дж. Коулман, П. Блау, О. Данкен, Є. Хопер), на основі яких встановлено різницю між поняттями "освітній шлях" і "обсяг освіти", які, на нашу думку, характеризують рівень участі, відповідно, у неформальній та формальній освітніх формах.

Протилежною до функціоналізму є соціологічні теорії конфлікту (С. Боулз, Р. Коллінз, П. Фрейре), що розглядає соціальний порядок як процес і результат ідеологічного примусу й маніпулювання; відповідно освіта розподіляє доступ до ресурсів залежно від соціального становища тих, хто навчається. Відповідно, державна система освіти засобами прихованих навчальних планів: 1) стратифікує суспільство; 2) стратифікує ринок праці; 3) стратифікує культуру та життєві цінності; 4) стратифікує доступ до влади. Одним із прикладів, які відображають зазначені засади діяльності державної освіти, є поділ шкіл на типові (завчання правил) й привілейовані (розвиток творчості, критичності й самостійності). Приховані навчальні плани та навчальна література легітимізують правлячу історію, культуру й особистісні цінності, що деструктивно впливає на представників меншин, які навчаються. Окреслений вплив освітніх систем зменшується через суб'єктність

учасників освітнього середовища - викладачів і студентів, які несуть власні ціннісні орієнтації, зо можуть суперечити пануючому світогляду. І. Шор визначає вимоги до навчальних планів, які сприятимуть трансформації школи, через прикметники активний, ситуаційний, мультикультурний, дослідницький, міждисциплінарний, діяльнісний, десоціалізований, демократичний²⁰⁸.

Освітній структуралізм (Б. Бернстайн, П. Бурдье) ґрунтується на ідеї про мовні соціокоди знань і культури, породжені різними моделями навчальної взаємодії та відображені у суспільній стратифікації через соціальну ідентифікацію, норми мислення, субкультури та види соціального контролю. За цих умов освіта відіграє функцію відтворення соціальних статусів; при цьому основною вимогою досягнення суспільного успіху є переосмислення життєвого досвіду (габітусу) та включення символічних цінностей певної верстви у індивідуальний простір. Цікавим є зауваження, щодо не використання П. Бурдье терміну "соціалізація" як такого, що відображає рівні можливості соціальної адаптації, оскільки тоді б школа була покликана вирівнювати відносини, зумовлені суспільними відмінностями. Натомість, соціолог послуговується поняттям «відтворення» соціальних статусів через освітню діяльність. Це відображається у набутті символічного соціального капіталу як визнання авторитету людини в певній групі засобами кодифікування – надання форми та дотримання формальностей. Відповідна, освіта є елементом ринкових відносин, який інвестує в соціальний капітал її учасників шляхом відтворення домінуючої культурної моделі. Дослідник розділяє видиму (формальну або академізм) і невидиму (неформальну) педагогіки залежно від співвідношення практики та знань.

Теорія навчання дорослих (Е. К. Ліндеман) заснована на вихідних позиціях щодо: мотивації навчання як ключової характеристики освітнього процесу; орієнтованість на вирішення життєвих проблем і ситуацій; опори на досвід як центральний ресурс навчання; зміни ролі викладача з того, хто навчає, контролює й оцінює на того, хто досліджує та

²⁰⁸ Яковлев А. 2013. Поліпарадигмальність як методологічна система координат для осмислення трансформації функцій сучасної освіти. *Вісник Національного університету "Юридична академія України імені Ярослава Мудрого"*, № 3 (17), с. 64-75.

комунікує; врахування індивідуальних відмінностей учасників навчання через забезпечення різних стилів і темпів викладання²⁰⁹.

На увагу заслуговують стратегії антиопресивної освіти, описані у книзі "Освіта неспокою: квір-активізм і антиопресивні педагогіки" (Kumashiro, Kevin. Troubling Education: Queer Activism and Antioppressive Pedagogy, New York: Routledge Falmer, 2002.) та відрецензовані О. Плахотнік²¹⁰ з огляду на взаємодію інституціоналізованої освіти та соціального активізму. Антиопресивні (від англ. oppression – пригнічення) педагогіки тлумачаться авторкою як "такі, що ставлять за мету виховати соціально чутливих людей, здатних бачити багаторівневі субординації у суспільстві й докласти зусиль, аби їх не множити, а навпаки, долати, чинити опір несправедливості"²¹¹. К. Кумаширо (Kevin Kumashiro, 2002) розглядає чотири підходи до антиопресивної освіти: *освіта для інших* ("інші" існують та потребують соціального включення через створення у освіті комфортного простору для дискримінованих груп); *освіта про інших* (зміна змісту освіти з увагою на руйнування стереотипів щодо дискримінованих груп); *освіта, що критикує привілеї та вінішування* (цілеспрямоване формування критичного мислення щодо уявності соціальних норм і відхилень без виокремлення окремих дискримінованих груп); *освіта, що змінює студентство та суспільство* (відмова від маркування "інших" через переосмислення власних привілеїв та одночасне бачення обмежувальних наслідків знань і їх впливу на зміни). Представлений аналіз підходів важливий, на нашу думку, з огляду на вибір цілей і методів неформальної освіти. А саме, на відміну від формальної освітньої системи, що визначається наявністю "правильних" відповідей на поставлені питання, неформальна освіта може собі дозволити використовувати технології, методики, техніки, спрямовані на відсутність "єдино-правильних" відповідей. Тобто вихідною умовою розвитку

²⁰⁹Вершловский С. 2014. Образование взрослых: теоретические и методические проблемы. Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності. с. 14-24.

²¹⁰ Плахотнік О. "Освіта неспокою", активізм і академія: нотатки на полях корисної книжки. *Критика феміністична*

²¹¹ Плахотнік О. "Освіта неспокою", активізм і академія: нотатки на полях корисної книжки. *Критика феміністична*

можливостей учасників неформальної освіти виступає виокремлення запитань, різночитань, критичності по відношенню до усталеної системи знань і умінь. Така умова потребує використання діалогічних методів організації навчання, що проєктують нові цілі та можливості крізь призму власного досвіду та потреб учасників.

Таким чином, теорія неформального навчання заснована на філософських, соціологічних та психологічних ученнях, які протиставляють за сутністю формальний (як масовий, уніфікований) та неформальний (як індивідуалізований) змісти освіти. Теоретико-методологічний базис неформальної освіти становлять прогресивна філософія і педагогіка прагматизму Дж. Дьюї, гуманістична психологія та педагогіка А. Маслоу та К. Роджерса, трансформаційна педагогіка П. Фрейре, теоріях освітнього функціоналізму, структуралізму та конфлікту, а також теорії навчання дорослих Е. Ліндемана і М. Грундтвіга.

Об'єднуючою ідеєю зазначених теорій є їх критичне ставлення до провладної освітньої системи як такої, що формує нерівність та не орієнтована на підвищення статусу маргінованих і соціально виключених груп населення. На противагу державній формальній системі освіти, орієнтованій на середнього громадянина та відтворення існуючого суспільного ладу, критичні теорії протиставляють ідеї цінності освіти, орієнтованої на досвід та потреби кожної окремої людини, що забезпечить гуманізацію та демократизацію суспільства внаслідок соціального включення учасників неформального навчання.

Виклад основного тексту

Окремо, з методичної точки зору, варто класифікувати поняття технологій, методик, методів і технік організації освітніх процесів.

У науковій літературі зустрічається плутанина понять технологія, система, методика, метод. Так, Г. К. Селевко²¹², описуючи термінологічні нюанси поняття "педагогічна технологія", вибудовує ієрархію взаємозв'язків між поняттями, де найширшим поняттям є "система", що охоплює додатково суб'єктів і

²¹² Селевко Г. 1998. *Современные образовательные технологии*. Москва: Народное образование.

об'єктів діяльності; далі - "технологія" як характеристика загального цілісного освітнього процесу із стійкими результатами застосування; нижче - "методика", яка, на відміну від технології, вміщує якісні та варіативно-орієнтувальні умови за формулою "якщо..., то...". Вужчим, відповідно, є поняття "методу" як педагогічного інструменту та обов'язкового компоненту технологій і методик. З огляду на тему нашого дослідження, найвужчим поняттям виступає поняття "техніка" як сукупність індивідуальних (або індивідуалізованих)²¹³ прийомів і засобів²¹⁴ передачі знань та досвіду від одних суб'єктів освіти до інших.

Ми поділяємо представлену вище думку Г. К. Селевка, водночас, різні погляди щодо співвіднесення окреслених понять є поширеними та дискусивними²¹⁵. Тому далі по тексту посилуватимемося наступним розумінням понять "технологія", "методика", "метод", "техніка".

Технологія – заснований на ґрунтовному вивченні проблеми розроблений алгоритм дій для досягнення поставленої мети із заздалегідь очікуваним результатом, що дозволяє ігнорувати вплив особистості користувача технології. Приклади: інформаційні технології, освітні технології, соціальні технології, технології соціальної роботи, дистанційні технології, тощо.

Технологізація освітніх процесів є процесом, спрямованим на пошук умов підвищення ефективності навчання/виховання (1920-1960-ті рр.), врахування індивідуальних і вікових відмінностей учасників навчання (1960-1970-ті рр.), системний аналіз вирішення практичних педагогічних запитів (наш час)²¹⁶. Відповідно, наразі технологія є похідною від мети, змісту та оцінки результатів перетворювальної освітньої діяльності. Аналіз змісту та сутності освітніх технологій представлено у роботах В. П. Беспалька²¹⁷, С. М. Вдович і О. В. Палки²¹⁸, І. М. Дичківської²¹⁹, О. М. Пехоти²²⁰, Г. К. Селевка²²¹ та інших.

²¹³ Алексеев Н. 1993. Формирование осознанного решения учебной задачи. *Педагогика и логика*. Москва: Касталь.

²¹⁴ Гузев В. 1996. *Образовательная технология: от приема до философии*. Москва: Сентябрь.

²¹⁵ Вдович С., Палка О. 2013. *Сучасні освітні технології мовної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування*. Київ: Педагогічна думка.

²¹⁶ Пехота О., Кіктенко А., Любарська О. та ін. 2001. *Освітні технології*. Київ: А.С.К.

²¹⁷ Беспалько В. 1989. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика.

²¹⁸ Вдович С., Палка О. 2013. *Сучасні освітні технології мовної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування*. Київ: Педагогічна думка.

²¹⁹ Дичківська І. 2004. *Інноваційні педагогічні технології*. Київ : Академвидав.

Методика - фіксована процедура організації/реалізації певних цілеспрямованих дій, що описує цілі, принципи, зміст і методи досягнення певних результатів. Методика часто не передбачає теоретичного обґрунтування одержаних результатів - вона зорієнтована на технічну регламентацію²²² дій суб'єктів освітнього простору. Методика дозволяє конкретизувати освітні процеси через їх алгоритмізацію та опис принципів, особливостей і умов застосування конкретних методів²²³.

Метод - сукупність прийомів та операцій практичного або теоретичного пізнання дійсності²²⁴; метод відображає способи взаємодії учасників освітнього простору, спрямовані на досягнення педагогічних цілей²²⁵. Метод потребує теоретичного обґрунтування та апробації як спосіб управління пізнавальною діяльністю інших.

Техніка - індивідуальні уміння організатора неформальної освіти, спрямовані на забезпечення результатів освітнього процесу. Основними компонентами педагогічної техніки є особливості вербального спілкування; невербального спілкування, управління психофізичним станом та психічними процесами²²⁶.

Для зручності аналізу та використання запропонованих організаційно-змістових форм неформальної освіти, ми представимо результати їх вивчення у таблицях за загальною схемою: визначення поняття із різних джерел, історія походження, особливості/відмінні риси, принципи та завдання організації, атрибути як характерологічні, необхідні та істотні елементи, алгоритм реалізації або сценарій проведення, вимоги до організації як необхідні елементи, що визначають можливості та ефективність реалізації неформального навчання; додаткові умови як важлива додаткова інформація про організаційну форму, що характеризується, список літератури, у

²²⁰ Пехота О., Кіктенко А., Любарська О. та ін. 2001. *Освітні технології*. Київ: А.С.К.

²²¹ Селевко Г. 1998. *Современные образовательные технологи*. Москва: Народное образован-
ние.

²²² Мирский Э. 2001. Методика. *Новая философская энциклопедия*. Москва : Мысль, 2001.

²²³ Дубасенюк О., Антонова О. 2012. *Методика викладання педагогіки*. Житомир: Вид-во ЖДУ
ім. І. Франка.

²²⁴ Ягупов В. 2002. Поняття метод, методика і методологія в педагогіці. *Педагогіка*. Київ: Либідь.

²²⁵ *Чим відрізняється метод від прийому в педагогіці*

²²⁶ *Педагогіка вищої школи*

якій можна поглиблено почитати про сутність, зміст і застосування форми.

Послідовність охарактеризованих технологій, методик, технік подана за алфавітом: Асоціативна Карта - табл. 1, Відкритий Простір - табл. 2, Дебати - табл. 3, Диступт - табл. 4, Майстерня Майбутнього - табл. 5, Навчання на Прикладі - табл. 6, Рівний навчає Рівного - табл. 7, Світове Кафе - табл. 8, Техніка Кола - табл. 9.

Таблиця 1.

Асоціативна Карта: сутність, зміст, застосування

	Визначення
<p>Асоціативна Карта (Майндмеппінг, Mind mapping, Діаграма взаємозв'язків, Карта Інтелекту, Ментальна Карта)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – методика навчання, заснована на використанні образів, асоціацій, зв'язків з метою полегшення запам'ятовування та надання навчальному процесу захопливості й ефективності; – спосіб зображення процесів, систем, категорій за допомогою схем; – метод пізнання, що візуалізує нескінченну кількість можливих асоціацій та зв'язків предмету пізнання та систематизує уявлення про нього; – засіб навчання, який у стислій графічно-образній формі відображає зміст навчального матеріалу, що дозволяє полегшити процес його запам'ятовування; – метод забезпечення активної пізнавальної діяльності учасників; – техніка візуального відображення ідей/думок та взаємозв'язків між ними; – техніка різнобічного/мультидисциплінарного аналізу сутності, змісту, причин і наслідків поняття – графічний спосіб зображення інформації у процесі мислення через побудову логічних/причинно-наслідкових/асоціативних схем; – елемент системи планування й візуалізації творчої, наукової, літературної

	роботи; – технологія демонстрації інформації будь-якого рівня складності у зрозумілій для сприйняття формі	
<i>Походження</i>	<i>Особливості</i>	<i>Принципи та за- вдання</i>
<p>Методика створена Тоні Бьюзен (Tony Buzan) у 1970-х рр. у процесі пошуку максимально ефективного використання можливостей мозку та описана у книзі “Працюй Головою”. Заснована на результатах вивчення фізіології мозку та взаємодії лівої (операції з послідовностями, числами, списками/переліками; лінійні уявлення, аналіз, логіка, мовлення) та правої (просторова орієнтація; цілісне й тривимірне сприймання; уява, мрії, ритм, кольори) півкуль. Дозволяє синхронізувати роботу обох півкуль для підвищення ефективності сприймання інформації. Використовується для запам’ятовування інформації, навчання, презентацій, планування, мозкового штурму, прийняття рішень.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - інструмент орієнтації в інформаційному просторі, узагальнення інформації; - розвиваючий метод, що дозволяє розвивати пам’ять, креативність, інтелект; - відхід від лінійного розгляду поняття/інформації, рефлексія значущого та другорядного у навчальному матеріалі; - використання різних видів сприймання (візуального, кін естетичного, аудіального) та пам’яті (образної, зорової) учасників. 	<ul style="list-style-type: none"> - навчання через усвідомлене осмислення проблемних питань; - формування знань вищого порядку через окремі ідеї; - розвиток логічного/критичного мислення; - створення, візуалізація, структуризація, систематизація, класифікація ідей; - вирішення задач, прийняття рішень; - планування та розробка проектів; - вирішення творчих завдань та особистих/групових проблем; - формування цілісної картини світу.

<i>Атрибути</i>	
<p>- <i>Центр</i> – головна ідея/думка/тема, її розвиток є основною метою побудови Карті; розміщується у центрі Карті та зображується найбільш яскравим кольором/рисунок;</p> <p>- <i>Динаміка</i> – демонстрація ідеї/поняття/теми у розвитку, русі. Для цього можна використовувати 2 прийоми: 1) нумерація кластерів; 2) рух по колу, починаючи з правого верхнього кутка;</p> <p>- <i>Папір</i> – цупкий папір якомога більшого формату; окремі папірці учасникам для мозкового штурму та жорновиків Карті;</p> <p>- <i>Кольори</i> – впливають на швидкість сприйняття інформації та ставлення до неї; дозволяють персоніфікувати Карту.</p> <p>- <i>Кластери</i> – основні гілки (ключі, фрази), приблизно однакові за довжиною групи елементів, об'єднаних певною ідеєю або змістом. Рекомендована кількість кластерів – 7 (але не більше 9);</p> <p>- <i>Творчість</i> – шукайте різні способи демонстрації інформації на Карті; не обмежуйте себе у творчих рисунках, меседжах, мотиваторах.</p>	
<i>Алгоритм</i>	
<p>1) чітке визначення теми/завдання, яке задає рамки для руху учасників;</p> <p>2) проведення мозкового штурму – збір ідей/асоціацій відповідно до заданої теми/поставленого завдання;</p> <p>3) конструювання Асоціативної Карті, що відображає УСІ ідеї УСІХ учасників із погодженням кольорів, символів, значень кластерів;</p> <p>4) інкубація – час на відпочинок та переосмислення Карті і поставлених завдань;</p> <p>5) редагування Асоціативної Карті – внесення свіжих ідей, обговорення наявного матеріалу, корекція Карті;</p> <p>6) кількісний та/або якісний аналіз побудованої Асоціативної Карті. Кількісний аналіз може здійснюватися через групове присвоєння кожному елементу Карті певної числової ваги за 100-бальною шкалою (від 1 до 100 залежно від значущості елемента). Якісний аналіз передбачає виявлення взаємозв'язків між окремими кластерами елементів Карті.</p>	
<i>Додаткові умови</i>	<i>Особливості використання кольорів при побудові Асоціативних Карт</i>
<p>- <i>Червоний</i> (висока швидкість сприйняття) - максимально фокусує увагу, найкраще сприймається, попереджає про потенційні небезпеки;</p> <p>- <i>Синій</i> (середня швидкість сприйняття) - налаштовує на</p>	

тривалу ефективну діяльність, добре сприймається більшістю людей, асоціюється зі строгістю та діловитістю;

- *Зелений* (низька швидкість сприйняття) - стабілізує, розслабляє, умиряє, позитивно сприймається більшістю, несе ідею свободи;
- *Жовтий* (висока швидкість сприйняття) - привертає увагу, тривожить, сприймається швидко, але часом негативно, колір енергії та лідерства;
- *Коричневий* (низька швидкість сприйняття) - зігріває, обнадіює, стабілізує, вселяє впевненість, теплий колір, колір землі;
- *Помаранчевий* (висока швидкість сприйняття) - відмінно привертає увагу, провокує, відповідає ентузіазму, інноваціям, збудженню, динаміці;
- *Чорний* (середня швидкість сприйняття) - обмежує та вибудовує рамки, відмінний для написання тексту і створення меж/кордонів, колір стриманості та строгості.

Література

- Берлин В. Майндмэппинг и майнд-менеджмент – руководство к применению [в 4-х частях] / Вадим Берлин // Форсированное саморазвитие [Электронный ресурс]. – режим доступа : <http://free-psycho.ru/chto-takoe-majndme-pping-i-karty-my-slej/>

Таким чином, Асоціативна Карта як інструмент неформального навчання може застосовуватися як індивідуально, так і в групах; дозволяє задіяти різні види пам'яті, інтегрувати психічні процеси, візуалізувати шляхи реалізації освітніх/професійних/особистих запитів. Наш досвід застосування Асоціативних Карт у тренінговій діяльності свідчить про високу ефективність цього методу для актуалізації проблеми тренінгу, системного розгляду матеріалу, що вивчається, мотивації учасників до роботи з предметом тренінгової діяльності.

Таблиця 2.

Відкритий Простір: сутність, зміст, застосування

Відкритий	<i>Визначення</i>
Простір (Технологія Відкритого Простору, Open Space Technology,	– методика неформального навчання, сфокусована на обговоренні актуальних проблем та пошуку їх рішення, без наявності попереднього плану, окрім поставленої цілі або теми;

OST, an Unconference e)	<ul style="list-style-type: none"> – комунікативна методика, побудована на професійному/життєвому досвіді та особистому інтересі учасників; – процес самоорганізації зацікавлених осіб, що дозволяє створювати комунікативний простір для вирішення складних або дискусійних питань; – технологія фасилітації, спрямована на пошук вирішення певного завдання. 	
<i>Походження</i>	<i>Особливості</i>	<i>Принципи</i>
Методика розроблена у 1980-х рр. американським консультантом із організаційного розвитку Харрісоном Оуеном (Harrison Owen) як результат пошуку форми роботи конференції, що інтегрувала б у собі риси цікавої «кави-паузи» - ентузіазм, енергія, натхнення, особиста активність, орієнтованість на результат.	<ul style="list-style-type: none"> - можливість об'єднання/залучення значної кількості людей (від 5 до декількох тисяч); - можливість зібрати велику кількість думок/ідей із заданої теми за короткий проміжок часу; - відсутність вихідного плану/програми від організаторів, що дає можливість учасникам власноруч формувати програму; - самоорганізованість, добровільність, свобода у виборі тем, груп, секцій, фасилітаторів; - побудова команди та формування почуття належності до процесу та результатів. 	<ul style="list-style-type: none"> - цілеспрямоване створення умов для прояву здібностей людей до самоорганізації; - відсутність механізмів структурування та контролю за діяльністю учасників; - врахування потреб та інтересів учасників, їхнього досвіду та робочого темпу; - надання учасникам можливості бути відповідальними за власний розвиток та одержувати максимальну користь і задоволення; - залучення усіх бажаючих/зацікавлених учасників через відкриті оголошення із зазначенням теми; - режим «Тут і зараз» у самостійному обранні проблеми/питання для обговорення, обранні ведучих/фасилітаторів секцій/паралельних площадок.
<i>Атрибути</i>		

- *Тема* – відправна точка організації дискусій та натхнення учасників – коротка, емоційна, цікава, специфічна;
- *Група* – добровільне об'єднання зацікавлених, умотивованих та відповідальних учасників, поінформованих про тему та зміст роботи;
- *Простір* – місце для роботи, основною вимогою до якого є комфортність, місткість, доступність для пересувань;
- *Коло* – відсутність бар'єрів у просторі (як-от, столи, трибуни, кафедри, тощо);
- *«Дошка оголошень»* – складений учасниками перелік питань та тем для обговорення; місце, де вивішуються протоколи та висновки роботи секцій;
- *«Базарна площа»* – простори для спілкування учасників (можуть бути окремі приміщення або секції), які є вільними для доступу;
- *«Дихаючий/пульсуючий потік подій»* – незалежна паралельна діяльність окремих секцій, дискусій;
- *«Голосування ногами»* – основний закон Відкритого простору, як результат свободи вибору теми, місця, секції, способу роботи.

<i>Алгоритм</i>	<i>Вимоги</i>
<p>1) оголошення організатором Відкритого Простору теми зустрічі та її цілі/завдань; коротке знайомство учасників;</p> <p>2) висвітлення фасилітатором правил роботи у Відкритому Просторі;</p> <p>3) створення учасниками «Дошки оголошень» із темами для обговорення, призначенням місця та часу проведення дискусії;</p> <p>4) ведення фасилітаторами протоколів/записів під час обговорень, об'єднання у загальний документ та поширення між усіма учасниками по закінченню Відкритого Простору;</p> <p>5) планування конкретних дій – індивідуальна рефлексія учасників щодо важливих думок, на які наштовхнулися під час Відкритого Простору, їх обговорення у парах та вільних групах щодо того, які саме ідеї чи проекти можуть бути реалізованими реально та що для цього потрібно зробити.</p>	<p>- комплексність, актуальність, контраверсійність теми;</p> <p>- зрозумілість та привабливість теми;</p> <p>- гетерогенний склад учасників;</p> <p>- зацікавленість та відповідальність учасників;</p> <p>- справжня свобода та справжня відповідальність.</p>

<i>Додаткові умови</i>	<i>Чотири «доречності» Відкритого Простору</i>
	<p>- Люди, які прийшли – є найбільш доречними учасниками. Тобто взаємодія відбувається саме між присутніми.</p> <p>- Те, що відбувається – єдине доречне, що може відбуватися. Тобто концентрація уваги на тому, що відбувається тут і зараз та має значення особисто для мене, без будь-яких «якби».</p> <p>- Процес починається тоді, коли приходить слухний час. Тобто, творчість, ідеї, натхнення, інсайт не мають розкладу; тому я можу вільно підлаштовуватися під ритм інших та спокійно очікувати слухного моменту;</p> <p>- Процес закінчується тоді, коли приходить слухний час. Тобто, продуктивна витрата часу передбачає вільне володіння ним поза регламентом.</p>
<i>Література</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Лабода С. Технология «Open Space» или Чудеса кофе-паузы в открытом пространстве / Сергей Лабода. // Адукатор. – 2005. - №2(5). – С. 18-23. • Кулишова О. Технология фасилитации «Открытое пространство» / Ольга Кулишова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.personalimage.ru/articles/facilitation/tekhnologiya-fasilitatsii-otkrytoe-prostranstvo-open-space-/ • Оуэн Х. Технология «Открытое Пространство»: руководство пользователя. 3-е изд. – Новосибирск, 2009. • Подушкина Т. Г. Технология «Открытое пространство» / Т. Г. Подушкина. // Психологическая наука и образование [Электронный журнал]. – 2010. - №5. – режим доступа: https://psyjournals.ru/files/33836/psyedu_ru_2010_5_Podushkina.pdf • Оуэн Х. Краткое руководство по Технологии Открытое Пространство / Харрисон Оуэн, Перевод Елены Марчук. Режим доступа: , http://mywebpages.comcast.net/hhowen/index.htm 	

Відкритий Простір є груповим інструментом неформального навчання людей різних вікових та соціальних груп; ефективність його впливу доведена при організації роботи груп різних типів - первинних, вторинних, відкритих, закритих. Наш досвід застосування Відкритого Простору у неформальному освітньому процесі свідчить, що основоположними принципа-

ми є віра у можливості учасників досягнути ефективності в спілкуванні та нівелювання впливу будь-яких авторитетів/лідерів/активістів. Відкритий Простір є настільки демократичним і діалогічним інструментом, що результативність його проведення визначається синергетичним ефектом впливу учасників на освітні процеси.

Таблиця 3.

Дебати: сутність, зміст, застосування

Дебати (Debates; Discourse)	<i>Визначення</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> – формалізоване обговорення проблеми, побудоване на попередньо підготовлених виступах учасників, які є представниками двох команд-суперників; – інноваційна педагогічна технологія публічного обміну думками між двома сторонами з актуальної теми; – форма організації діалогічного спілкування задля обґрунтування власної думки; – інструмент розвитку навичок критичного мислення та висловлювання; – рольова інтелектуальна гра, в якій одна команда обґрунтовано доводить певну точку зору, а інша їй опонує; – комунікативна гра двох команд з метою переконання у вагомості певної точки зору. 	
<i>Походження</i>	<i>Завдання</i>	<i>Принципи</i>
Популярність дебатів у сучасному світі була викликана першими телевізійними теледебатами між Дж. Кеннеді та Р. Ніксоном під час передвиборчої президентської кампанії у США в 1960 році. Сьогодні досягнення прогресу й тех-	<ul style="list-style-type: none"> - оволодіння знаннями, уміннями, навичками; актуалізація знань; - розвиток інтелектуальних, комунікативних, творчих здібностей; - формування системного бачення проблеми; - формування культури спілкування, навичок роботи у 	<ul style="list-style-type: none"> - чесність; - рівність можливостей; - критичне мислення; - толерантність.

<p>нізація світу не в змозі розв'язати проблеми спілкування й уміння людей домовлятися. Пошук консенсусу та компромісу в суспільстві й надалі залишається прерогативою людей. Тож дебати набувають особливого значення для кожної країни. Саме у формі дебатів працюють парламенти країн традиційної демократії, дебати виступають елементами передвиборчих змагань, як навчальний предмет дебати вивчають у найпрестижніших навчальних закладах Європи та США.</p>	<p>команді, толерантності; - формування активної життєвої позиції, уміння аргументовано пояснювати власну думку, мислити критично; - створення умов для відчуття переваги аргументованого обговорення дискусійних питань.</p>	
<i>Атрибути</i>		
<p>- <i>Спікери</i> – дві команди учасниці, що беруть участь у Дебатах; - <i>Ствердження</i> – Спікер, що доводить справедливність обговорюваної тези; - <i>Заперечення</i> – Спікер, який критикує позицію Ствердження та обґрунтовує антитезу; - <i>Система аргументації</i> – доведення своєї позиції здійснюється за формулою: теза – аргумент – підтримка; - <i>Болото</i> – аудиторія, яка вислуховує Дебати та визначає їх результати шляхом голосування за певні аргументи.</p>		
<i>Алгоритм</i>		<i>Вимоги</i>
<p>1) підготовка – попереднє формування команд, оголошення теми/тези; підготовка командами аргументів і матеріалів для тези та ан-</p>		<p>- при виборі теми варто зупинитися на за- вданнях, які не надають переваги жодній</p>

<p>титези; 2) проведення – жеребкування команд задля їх поділу на Ствердження й Заперечення; додержання регламенту щодо висловлювань і дискусії; 3) післядебатний аналіз – підведення підсумків, збір рефлексій.</p>	<p>із команд-учасниць; - терміни, поняття та визначення, що застосовуються у риториці, повинні бути однозначно визначеними.</p>
<p><i>Додаткова інформація</i></p>	
<p>Методику ведення дебатів поширює організація IDEA (Міжнародна дебатна освітня асоціація), яка є центром розроблення стратегії, концепції та форм дебатів для молоді. Асоціація поширює декілька форматів дебатів, зокрема парламентські дебати та дебати Карла Поппера. Унікальність дебатів зумовлена тим, що це: навчальна програма поглибленого пізнання світу; програма безконфліктного розв'язання проблем; навчання демократичних процедур і толерантності; підготовка учасників програми до публічної діяльності.</p>	
<p><i>Література</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Дебаты // Виртуальный методический кабинет [Електронний ресурс]. – режим доступу : https://sites.google.com/site/virtualmetodkabnetopo/innovacionnye-pedagogiceskie-tehnologii/debaty • Сватенко Т.В., Калинкина Е.Г., Петренко О.А. Дебаты: учебно-методический комплект. – М.: Бонфи, 2001. • Імжарова З. Дебати як педагогічна технологія / З. Імжарова // Освіта.ua. – 2008. [Електронний ресурс]. – режим доступу : http://osvita.ua/school/method/technol/369/ • Освітня технологія «Дебати» як фасилітація активізації молоді // Ресурсний центр Гурт [Електронний ресурс]. - режим доступу : http://gurt.org.ua/blogs/6296/1455/ • Панченков А. Дебати як ефективна технологія навчання / А. Панченков // Розвиток дитини [Електронний ресурс]. - режим доступу : http://new.osvita.ua/school/method/technol/1121/ 	

Отже, визначальною рисою Дебатів серед інших представлених інструментів неформального навчання є їх змагальний характер. Більшість інструментів неформального навчання уникають змагань як методів, що потенційно розділяють групу, будують ієрархію, штучно підносять командне над

індивідуальним. На нашу думку, у зазначених умовах зростає роль ведучого Дебатів, адже саме від нього залежатиме соціально-психологічний клімат між командами-суперницями, дотримання правил роботи команд і рефлексії, що будуть винесені учасниками. З іншого боку, дебати доцільно проводити за неоднозначними темами, що не мають правильних відповідей, а навчають людей більш широко дивитися на проблему, зважувати аргументи, будувати причинно-наслідкові зв'язки. При організації дебатів важливо зважати на вік учасників, готовність формулювати висновки, вміння дискутувати. Ми б не рекомендували використовувати дебати на початку освітніх курсів, коли період адаптації учасників іще не пройдено та не сформована готовність саме до неформального навчання по потребам та інтересам. Натомість, у підготовлених до діалогу навчальних групах дебати можуть виступати важливим інструментом розвитку готовності слухати, захищати, аргументувати, шукати протиріччя та можливості їх розв'язання.

Таблиця 4.

Диспут: сутність, зміст, застосування

	<i>Визначення</i>
Диспут (teach in, dispute)	<ul style="list-style-type: none"> – різновид цілеспрямованої організованої комунікації або практичної методики, спрямованої на тренування розуміння й уміння обговорювати та будувати поняття; – спосіб проведення дискусії-змагання, що підкорюється формальним правилам: посиланням на авторитетні джерела та детальний аналіз аргументів; – форма передачі знань через зіставлення суперечливих суджень та надання переваги одній із позицій; – цілеспрямований впорядкований обмін ідеями, судженнями, думками для пошуку істини; – ігрова методика розвитку аргументованої комунікації учасників; – спеціально організоване колективне обговорення питань, яке пе-

	<p>редбачає зіставлення протилежних точок зору;</p> <p>– демократичний метод навчання, що створює умови для розвитку інтелектуальної та емоційної сфер учасників у процесі аргументованого обговорення поставленої проблеми;</p> <p>– засіб перетворення знань у переконання.</p>	
<i>Походження</i>	<i>Завдання</i>	<i>Принципи</i>
<p>Метод ведення аргументованої бесіди, відомий із стародавніх часів, правила якого закладені як основи аргументації у роботах Аристотеля та Цицерона. Активно використовувався у середньовічній університетській підготовці для підготовки до іспитів із медицини, мистецтва, теології, права.</p> <p>Ефективність диспуту як методу навчання підтверджується психологами Л. Виготським (Лев Выготский) і С. Рубінштейном (Сергей Рубинштейн) як твердження про прямий кореляційний зв'язок інтелектуального зростання та діалогу/взаємостосунків між людьми. Американський психолог Пауль Коста (Paul Costa) доводить, що спільне генерування й обговорення ідей сприяє переходу на вищий рівень мислення,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - розвиток умінь конструктивної взаємодії; - формування стійких обґрунтованих та аргументованих поглядів і переконань; - уточнення, поглиблення, корекція знань; - розвиток аналітичних і синтетичних умінь, логічного мислення; - формування навичок самостійної роботи з джерелами інформації. 	<ul style="list-style-type: none"> - дискусійність; - привабливість; - актуальність; - проблемність теми.

аніж можливості окремих індивідів.		
<i>Алгоритм</i>		<i>Переваги</i>
<p>1). Вибір тексту/теми для диспуту; формування групи організаторів (ведучий, експерти) і команд учасників; підготовка технічних завдань;</p> <p>2). Надання учасникам технічного завдання для диспуту – теми/тексту, рекомендованих джерел, регламенту, правил, критеріїв оцінювання (наприклад, аргументованість, наявність фактажу, логічність, доказовість, глибина знань, зв'язок із життям, опора на власний досвід, відсутність повторів, форма промови);</p> <p>3). Самостійна підготовка учасників до диспуту – формулювання аргументів, обговорення ймовірних заперечень, обґрунтування тез;</p> <p>4). Проведення диспуту – вступне слово ведучого, висловлювання та обговорення різних точок зору, доведення помилковості невірних позицій, аргументування вірних позицій, формулювання висновків;</p> <p>5). Підведення підсумків, обговорення рефлексій.</p>		<p>- розвиток умінь шукати аргументи та формувати нові знання на засадах миттєвого досвіду та вживати їх «тут і зараз»;</p> <p>- можливість розвивати як монологічне, так і діалогічне мовлення учасників;</p> <p>- формування умінь сприймати критику та вислуховувати опонента;</p> <p>- рівноправність взаємодії організаторів і учасників.</p>
<i>Література</i>		
<ul style="list-style-type: none"> Добротвор О. Диспут як практична риторика // Освіта.ua. – 2008. / О. Добротвор [Електронний ресурс]. – режим доступу : http://ru.osvita.ua/school/method/763/ Кондрашова Л. В. Методика організації виховної роботи в сучасній школі: навчальний посібник / Л. В. Кондрашова, О. О. Лаврентьєва, Н. І. Зеленкова. – Кривий Ріг : КДПУ, 2008 – 187 с. Байбородова Л. В. Дискуссия в педагогическом процессе / Байбородова Л. В., Харисова И. Г., Чернявская А. П. // Управление современной школой. Завуч. [Журнал для администрации школ]. - 2014. - №3. - С.109-124. Диспут // Виртуальный методический кабинет [Електронний ресурс]. – режим доступу : https://sites.google.com/site/virtualmetodkabnetopo/innovacionnye-pedagogiceskie-tehnologii/disput 		

При аналізі літератури щодо діалогічних методів навчання, які є базовими у неформальній освіті, диспут, дискусія та дебати розглядаються як взаємодоповнювальні та взаємозамінні методи. Важко знайти ознаки, які б відрізняли ці інструменти навчання між собою; часто автори використовують поняття диспути, дебатів, дискусій як синонімічні. Глибший аналіз літератури дозволяє встановити особливості саме у правилах проведення. Зокрема, диспут та дебати відрізняються формою організації - їх готують за наперед встановленою темою/проблемою/текстом та встановлюється черговість виступу команд-учасниць. Натомість, дискусія, як більш широкий метод, може бути організованою та стихійною, заздалегідь підготовленою та ситуативною, тощо. Загалом, на нашу думку, дискусія може розглядатися як частковий метод навчання, тобто такий, який є невід'ємною частиною інших організаційно-педагогічних форм - наприклад, рольових ігор або роботи у мікрогрупах. Натомість, дебати та диспут є окремими інструментами неформального навчання, що потребують попередньої підготовки та відповідності певним усталеним правилам.

Диспути від Дебатів відрізняються тим, що у Диспуті учасники обґрунтовують власне бачення суперечливої теми, в той час як у Дебатах вимушено централізуються або на Ствердженні або на Запереченні (залежно від одержаної ролі). Тобто, Дебати можна розглядати як різновид рольової гри, спрямованої на навчання учасників діяти відповідно до певної соціально-рольової позиції. Водночас, будучи змагальним видом комунікації, Диспут, як і Дебати, вимагають фаховості ведучого, детального слідування правилам, наявності атмосфери толерантності та рефлексії.

Таблиця 5.

Майстерня Майбутнього: сутність, зміст, застосування

Майстерня Майбутнього (The Future Workshop)	<i>Визначення</i>
	<ul style="list-style-type: none"> – навчальний метод, спрямований на конструюванні моделей майбутнього та заснований на розробці, розгляді й аналізі альтернативних варіантів розвитку сучасності; – система організації взаємодії уча-

	<p>сників навчання, спрямована на пошук шляхів вирішення навчальної/практичної проблеми;</p> <ul style="list-style-type: none"> – метод групової роботи, що застосовується для подолання ситуації стагнації або резигнації, труднощів щодо прийняття рішень, відсутності бачення подальших напрямів діяльності; – демократичний метод навчання, що розглядається як інструмент демократизації внаслідок залучення учасників до впливу й активної участі у побудові власного майбутнього; – інтеграційний метод навчання, що нівелює відмінності між експертами та аматорами; – метод планування, проектування та розвитку, що стимулює фантазії творчості та винахідливості учасників; – комунікативний метод навчання, що створює умови для вільного вираження учасниками своєї думки. 	
<i>Походження</i>	<i>Завдання</i>	<i>Принципи</i>
<p>Розроблений у 1970-х рр. австрійським ученим Робертом Юнгком (Robert Jungk) як метод демократизації прийняття рішень та підсилення повноважень різних форм самоорганізації громадян. Застосування методу відбувається через послідовне виконання чотирьох фаз – критичної (критика наявного стану), творчої (розробка варіантів вирішення проблеми), перевіркової (обгово-</p>	<ul style="list-style-type: none"> - розвиток соціальної фантазії для політичних, економічних, соціальних змін; - залучення учасників до процесу прийняття рішень, що стосуються бажаного майбутнього; - розвиток аналітичних і проєктивних умінь; - розвиток мислення, свідомості, ціннісних орієнтацій; - творчий і ко- 	<ol style="list-style-type: none"> 1) <i>взаємодія</i> – обмін досвідом між учасниками через зміну та різноманітність видів діяльності; 2) <i>пізнавальна активність</i> – організація самостійної пізнавальної діяльності із розв'язання проблеми через дослідження та використання операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, абс-

рення труднощів та перепон у реалізації рішень), тактичної (опис планів практичної реалізації ідей). Також є можливою п'ята фаза – соціального експерименту – під час якої намагаються повністю або частково реалізувати розроблені моделі.	мунікативний розвиток особистості; - набуття досвіду творчої діяльності; - формування суб'єктної позиції учасників; - активізація учасників та їх включення у процес обговорення проблем та пошуку їх рішень	трагування; 3) індивідуальна <i>творчість / сенсотворення</i> – надання учасниками власного змісту та сенсу досліджуваній проблемі; 4) <i>полілог</i> – повага до іншої точки зору, змісту, сенсу; 5) <i>моделювання</i> діяльності – створення прототипу, зразку, імітації певної діяльності.
<i>Переваги Майстерні Майбутнього</i>		
- гнучкість методу щодо наявного часу та приміщення для роботи; - можливість методу (або його окремих фаз) бути включеним у програму освітніх, просвітницьких заходів.		
<i>Алгоритм</i>		<i>Правила</i>
1) зав'язка – оголошення теми, цілей та правил роботи; актуалізація проблемної ситуації; 2) критика – визначення проблеми через збір критичних зауважень та описів існуючої ситуації; передбачає індивідуальний аналіз учасниками позитивних і негативних аспектів актуалізованої проблеми, презентація результатів та їх узагальнення; 3) фантазія / конструювання ідеальної моделі – вихід із існуючого становища за допомогою фантазії та розвитку горизонту бажань; реалізується у малих творчих групах, де учасники обговорюють ідеальну модель вирішення досліджуваної проблеми; 4) презентація результатів роботи груп, обговорення створених моделей; 5) реальні дії – у складі тих самих робочих груп учасники визначають конкретні дії/кроки рішення проблеми, які можна ре-		- відмова від дискусій у загальній групі; - відхід від абстрактності через наявність конкретних прикладів; - використання ключових слів та їх візуалізація; - вільна гра ідей – все можливе, все підходить, все дозволяється; - відкритість горизонту –

<p>алізовувати вже зараз; б) представлення й аналіз одержаних дій та кроків; 7) рефлексія учасниками власного емоційного стану, рівня усвідомлення проблеми дослідження, результативності взаємодії.</p>	<p>охопити все та піти далі; - позитивність мислення – гроші та влада не мають значення.</p>
<i>Додаткові умови</i>	<i>Принцип Воронки</i>
<p>Діяльність Майстерні Майбутнього ведеться за принципом Воронки (Лійки) – кожний етап реалізації являє собою «воронку», яка широка на початку (відбувається збір інформації, її аналіз, уточнення, узагальнення) та вузька у кінці (здійснюється вибір найбільш важливих ідей та варіантів рішень).</p>	
<i>Література</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Мн.: Вышш. шк., 2002. – 95 с. • Технология «Мастерская будущего» // Виртуальный методический кабинет [Электронный ресурс] – режим доступа : https://sites.google.com/site/virtualmetodkabnetop/innovacionnye-pedagogiceskie-tehnologii/-masterskaa-budusego • Клуб устойчивого развития : в помощь лидеру / А. А. Величко ; под. общ. ред. Г. В. Веремейчик. – Минск : Минск-типпроект, 2006. – 114 с. • Мастерская будущего. Из книги «Методика преподавания экономических дисциплин» (Ф.-Й. Кайзер, Х. Камински). [WWW document]. URL http://www.ssu-ekonomika.net/bibliothek/pdf/IV_B_8_Zukunftwerkstatt.pdf 	

Ми розглядаємо Майстерню Майбутнього як симбіоз двох інструментів неформального навчання - мозкового штурму та Світового Кафе. Перевагою Майстерні Майбутнього, на нашу думку, є принцип Воронки, який дозволяє відокремити та кристалізувати потенційно реальні творчі методи вирішення суперечливої проблеми на фоні спільної діяльності усіх учасників. Майстерня Майбутнього, як і інші конференційні організаційні форми неформальної освіти (Світове Кафе, Відкритий Простір), цікаві за наявності достатньо великої кількості учасників, які не становлять собою гомогенну групу. Відповідно, застосування Майстерні Майбутнього дозволяє інтегрувати

досвід різних людей, звести його до спільної основи без навіювання та строгих директив.

Таблиця 6.

Навчання на Прикладі: сутність, зміст, застосування

	<i>Визначення</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> – активний метод навчання, побудований на описі реальної проблемної ситуації – техніка навчання, що використовує реальні соціальні ситуації, які необхідно проаналізувати, розібратися у сутності, запропонувати можливі рішення та обґрунтувати найдоречніше з них; – процес навчання на прикладі документів, що фіксують детально вивчену, якісно представлену складну суперечливу ситуацію із практики діяльності; – система групового навчання, заснована на аналізі, вирішенні та обговоренні реальних або змодельованих ситуацій; – неігровий імітаційний активний метод навчання та проблемно-ситуаційного аналізу; – конкретні навчальні ситуації, спеціально створені на основі фактичного матеріалу з метою подальшого використання у освіті та професійній підготовці; – різновид дослідницької аналітичної / проектної технології, що володіє синергетичним ефектом примноження знань, інсайтів, обміну відкриттями. 	
<i>Походження</i>	<i>Завдання</i>	<i>Принципи</i>
Методика започаткована у 1930-х рр. Гарвардською школою бізнесу (США), часто передбачає пошук єдиної вірної відповіді, однак за-	<ul style="list-style-type: none"> – набуття навичок пошуку рішень; – розвиток аналітичних та оціночних якостей, креативного й критичного мислення; 	<ul style="list-style-type: none"> - демократичність; - - плюралістичність поглядів та суджень; - колективне

<p>охочується розбіжність у точках зору та ведення дискусії. До переваг Навчання на Прикладі відносять: забезпечення можливості у безпечних умовах дослідити проблемні ситуації із реального життя або практичної діяльності; приналежність до найефективніших методів навчання навичкам вирішення фахових проблем; можливість поєднувати теорію та практику з предмету навчання.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – набуття навичок аналізу складних проблем та пошуку їх вирішення; – формування умінь командної взаємодії та комунікативної компетентності; – створення сприятливої психологічної атмосфери у навчальній групі; – формування системи цінностей, професійних позицій, установок, світогляду. 	<p>прийняття рішень;</p> <ul style="list-style-type: none"> - багатоальтернативність рішень; - єдина мета розробки рішень; - наявність системи групового оцінювання діяльності.
---	--	--

Атрибути

- *Кейс* (письмовий або відео) – опис ситуації із життя або практики, що реально виник у процесі діяльності; складається із опису ситуації, додатків до неї (додаткової інформації щодо умов ситуації), інструкції щодо роботи із Кейсом (на які питання потрібно відповісти, яких результатів досягнути, яким чином представити результати роботи);
- *Завдання до Кейсу* – перелік питань, які дозволяють глибше поглянути на проблему та настановляють до знаходження шляхів її вирішення;
- *Простір* – приміщення повинно забезпечувати як загальногрупову роботу в колі із презентацією результатів, так і роботу в малих групах.

<i>Алгоритм</i>	<i>Вимоги</i>
<p>1) підготовка – презентація методу, пояснення основних етапів роботи та завдань кожного етапу;</p> <p>2) самостійне знайомство учасників із кейсом та завданнями до нього; час для індивідуального аналізу ситуації, її причин та можливих шляхів вирішен-</p>	<p>– описана у Кейсі ситуація повинна бути цікавою, суперечливою, насиченою, динамічною;</p> <p>– Кейс повинен містити реальну обґрун-</p>

<p>ня;</p> <p>3) робота у малих групах – обмін результатами самостійного аналізу, обговорення причин та рішень; вибір найдоцільнішого варіанту вирішення та його аргументація; розробка стратегії презентації результатів роботи групи;</p> <p>4) презентація результатів роботи малих груп, де інші учасники виконують роль опонентів та дають власні рецензії на представлені результати;</p> <p>5) підсумки – рефлексія результатів обговорення та роботи в цілому; коментарі фасилітатора щодо реального розв'язання ситуації та відзначення цікавинок у результатах роботи учасників.</p>	<p>товану інформацію у достатньому обсязі щоб бути зрозумілою та ідентифікованою учасниками;</p> <p>– Ситуація Кейсу повинна бути проблемною та актуальною для учасників та не містити явного та одностороннього варіанту вирішення.</p>
<i>Література</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Клуб устойчивого развития : в помощь лидеру / А. А. Величко ; под. общ. ред. Г. В. Веремейчик. – Минск : Минсктиппроект, 2006. – 114 с. • Плотников М. В. Технология case-study / Плотников М. В., Чернявская О. С., Кузнецова Ю. В. : [учебно-методическое пособие]. – Нижний Новгород : Национальный Исследовательский Университет Высшая Школа Экономики, 2014 – 208 с. • Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения / А. Долгоруков [Електронний ресурс]. – режим доступу: http://www.evolkov.net/case/case.study.html 	

На відміну від попередньо представлених інструментів неформальної освіти, які можуть використовуватися як з навчальними, так і з виховними та розвивальними цілями, Навчання на Прикладі є, в першу чергу, інструментом для оволодіння новими знаннями. Застосування Навчання на Прикладі вимагає фахової компетентності організатора неформального навчання щодо предмету пізнання - тут вже недостатньо володіти лише професійно важливими психологічними та особистісними якостями. Відповідно, Навчання на Прикладі спрямоване на поглиблення наявної фахової бази знань учасників, його основне завдання - через індивідуальне обдумування та

групове обговорення зрозуміти сутність об'єктів, що вивчаються. Також, Навчання на Прикладі можна розглядати як метод моделювання фахової поведінки учасників у певних окреслених умовах.

Таблиця 7.

Рівний Навчає Рівного: сутність, зміст, застосування

	<i>Визначення</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> – інтерактивна методика навчання, заснована на принципах індивідуального досвіду, обміну знаннями та ідеями, створення ситуації успіху, що передбачає вплив одних учасників групи на інших з метою зміни поведінки; – концепція навчання, побудована на “горизонтальному процесі” спілкування рівних за віком, статусом, рівнем, приналежністю до певної соціальної групи; – метод навчання, у якому джерелом знань і досвіду виступає не фахівець (педагог, організатор), а власне учасники навчання; – стратегія впливу на зміну поведінки, заснована на поведінкових теоріях та ідеї розробки способів вирішення проблеми у процесі спілкування; – спосіб передачі достовірної, соціально значущої інформації у процесі взаємодії людей, рівних за певною ознакою (вік, інтереси, потреби, проблеми). 	
<i>Походження</i>	<i>Переваги</i>	<i>Принципи</i>
В основу методу покладено відомі поведінкові теорії ХХ ст.: соціально-когнітивна теорія (Social Learning Theory, 1986) – люди моделюють поведінку під впливом зна-	<ul style="list-style-type: none"> - наближення освітніх послуг до адресатів через навчання цільових аудиторій та реалізацію аутріч-роботи; - можливість працювати із стигматизованими та соціально виключеними групами, що уникають офіційних джерел інформації; 	<ul style="list-style-type: none"> - неперервність; - адресність; - актуальність; - доступність; - послідовність; - відповідальність; - активність.

чутих інших; теорія раціональної дії (The Theory of Reasoned Action, 1975) – сприймання соціальних норм відбувається під впливом установок референтних осіб; теорія освіти на основі участі (The Theory of Participatory Education, 1970) – освітні моделі, засновані на підтримці та участі дозволяють змінити закріплені у суспільстві стереотипи нерівності, безправності, бездіяльності.	<ul style="list-style-type: none"> - зростання довіри до знань, отриманих від «своїх» людини, рівної за статусом; - нівелювання бар'єрів між учасниками навчання; - поглиблення розуміння потреб та особливостей цільової групи; - відхід від формалізації знань та можливість передавати особистий досвід; - можливість використання різних форм організації навчання – від коротких неформальних бесід сам на сам до багатоденних тренінгових програм 	
--	--	--

Атрибути

- *Мультиплікатори/наставники* – рівні за віком або соціальним статусом учасники навчання, на яких покладається роль лідера в організації передачі знань та досвіду; важливою є здатність до встановлення ефективних довірливих комунікацій, приналежність до цільової аудиторії, підготовленість до реалізації методу;
- *Рівний (Peer)* – учасники навчання, об'єднані у групу за певними соціальними ознаками, як-от: вік, стать, рід занять, стан здоров'я, соціально-економічне положення, образ життя, тощо.
- *Навчальний модуль* – методичне забезпечення методу Рівний Навчає Рівного, що визначає послідовність, програму, інформацію, ігри та вправи кожної навчальної сесії/зустрічі.
- *Інтерактивні заняття* – власне реалізація методу через

спілкування, розповсюдження інформаційних матеріалів, рольові ігри, тестування та інше, відповідно до навчального модулю.	
<i>Алгоритм</i>	<i>Вимоги</i>
1) набір та підготовка мультиплікаторів-волонтерів 2) практична діяльність мультиплікаторів-волонтерів у групах 3) моніторинг діяльності мультиплікаторів/наставників/інструкторів із наступною організацією рефреш-семінарів.	- надання інформації; - створення мотивації; - розвиток поведінкових навичок; - перенаправлення/переадресація до ресурсів.
<i>Додаткові відомості</i>	
<p><i>Це цікаво:</i> Ефективність методу доведена всесвітньо відомими проектами – Вікіпедією та Бітторрентом, які побудовані саме за цим методом.</p> <p><i>Особливість методу:</i> просвітницький характер.</p>	
<i>Література</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Просвещение по методу “равный – равному” и ВИЧ/СПИД. Концепции, применение и проблемы // Коллекция ЮНЭЙДС “Лучшая практика”. - UNAIDS/07.02R / JC1194R. - Объединенная программа Организации Объединенных Наций по ВИЧ/СПИДу (ЮНЭЙДС), 2007. – 44 с. • Использование метода “равного обучения” // Мультимедийный учебный курс [Электронный ресурс]. – режим доступа : http://multycourse.com.ua/ru/page/19/71 • Рівний рівному : посібник для менторів / Оксана Іванік, Альона Каравай, Марта Гавінек-Дагаргулія, Юлія Кнюпа, Юлія Лашук. – К. : Інша освіта, 2015 – 57 с. • Методика освіти “рівний – рівному”: Навч.-метод. посібник / Н. О. Лещук, Ж. В. Савич, Н. В. Зимівець та ін. – К.: Наш час, 2007. — 136 с. 	

Рівний Навчає Рівного, будучи сучасним інструментом неформального навчання, має давно описані у передовому педагогічному досвіді корені використання цього підходу до організації взаємонавчання учасників освітнього простору. Доведеним є факт, що виконання ролі того, хто навчає дозволяє досягнути найвищої результативності освітнього процесу. Окрім того, особливий соціально-психологічний клімат, що виникає при взаємодії у середовищі однолітків або рівних за

статусом людей, встановлює емоційно сприятливе середовище навчання, створює для учасників ситуацію успіху.

Загалом, Рівний Навчає Рівного, на нашу думку, є універсальною освітньою технологією, що може забезпечувати тривалі системні освітні процеси. Однак, її елементи та принципи реалізації дозволяють застосовувати Рівний Навчає Рівного як складовий компонент інших інструментів, описаних у тексті.

Таблиця 8.

Світове Кафе: сутність, зміст, застосування

	Визначення	
	<ul style="list-style-type: none"> – комунікативна технологія навчання через спілкування у вільній атмосфері; – техніка навчання через обговорення та багаторівневий діалог; – навчальний процес для формування широкого погляду на проблему; – інструмент для створення й узгодження контексту колективних дій; – метод спільного предметного обговорення учасниками важливих для них питань; – методика ведення діалогу, заснована на ідеї «Якщо ви можете змінити свою розмову, то ви можете змінити і своє майбутнє»; – інтерактивна методика навчання через обмін думками, ідеями, досвідом, заснований на припущенні, що учасники вже мають досвід, мудрість та уявлення для розв'язання поставлених завдань; – фасилітаційна техніка у форматі групової комунікації для пошуку нових підходів; – метод залучення усіх учасників до обговорення актуальних питань через забезпечення неформальної атмосфери відкритості, рівності та психологічної безпеки. 	
Світове Кафе (The World Café, Стратегічне Кафе)	Походження	Завдання
	Створена у 1990-х рр. Хуанітою Браун (Juanita Brown) та Девідом Ісаа-	<ul style="list-style-type: none"> - обмін думками, знаннями, досвідом між учасниками; - дослідження актуальних для учасників питань та пошук шля-
		<ul style="list-style-type: none"> - створення контексту спілкування через чіткий зрозумілий опис цілей і завдань; - концентрація уваги на вирішенні ключо-

<p>ксом (David Isaacs) та описана у книзі “The World Cafe: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter” (“Світове кафе: Формування нашого майбутнього через обговорення значущого”). В основі методу лежить уявлення про світ як кафе, у якому ми подорожуємо від столика до столика, спілкуючись та обмінюючись досвідом. Навчання за методом Світового Кафе організовується через спілкування учасників за окремими столами та запланованим за часом переходом до інших столів.</p>	<p>хів їх розв’язання;</p> <ul style="list-style-type: none"> - створення умов для виявлення та розвитку нових ідей і поглядів на наявну проблему/потребу/запит; - стимулювання світомої взаємодії між учасниками (networking); - вирішення складних, комплексних, проблемних питань; - формування колективного досвіду. 	<p>вих питань і важливих аспектів проблеми;</p> <ul style="list-style-type: none"> - рівність учасників через забезпечення поваги до їх думок, досвіду, уявлень, рівні умови співпраці та відзначення ідей та ролі кожного; - створення ситуації успіху учасників як результат звернення уваги на особисті досягнення і внесок кожного.
<p style="text-align: center;"><i>Атрибути</i></p>		
<p>- <i>Кавові Столики</i> – круглі столи для учасників, які об’єднують</p>		

та спонукають до спілкування; імітація або реальне використання кав'ярні

- *Неофіційна/невимушена атмосфера* – фактор творчого зростання та розвитку учасників у процесі діалогу;

- *Господар столу* – рольова позиція учасника, який не переміщається у залі; розповідає новим гостям про результати напруження попередньої групи; по закінченню презентує результати роботи Столика;

- *Гості* – учасники, які переміщуються від столу до столу кожні 15 хвилин часу, ознайомлюються із ідеями та пропозиціями інших, обговорюють та доповнюють їх;

- *Паперові Скатертини* – аркуші паперу великого формату для ведення записів та занотовування результатів/ідей спілкування.

<i>Алгоритм</i>	<i>Переваги</i>
<p>1. Визначення основної мети Кафе та параметрів для оцінки його результативності; формулювання актуальних питань для обговорення та їх диверсифікація;</p> <p>2. Повідомлення теми, питань і правил роботи Світового Кафе; визначення Господарів Столиків та Гостей;</p> <p>3. Робота за Столиками – Господар презентує завдання Столика та спонукає Гостей (3-4 учасники) до його обговорення; ідеї та напрацювання занотовуються на Скатертиних (15-30 хвилин);</p> <p>4. Перехід до нових Столиків здійснюється, зазвичай, тричі. Нових Гостей інформують про здобутки та напрацювання попередньої групи, після чого спілкування продовжується;</p> <p>5. Збір результатів напрацювання усіх груп та їх презентація у спільному колі.</p>	<p>- опора на досвід, цінності, потреби учасників;</p> <p>- мотивування учасників через позитивний досвід спільної діяльності;</p> <p>- імпауермент учасників, надання їм впевненості та натхнення внаслідок створення умов для рівної комунікації;</p> <p>- кооперація досвіду, знань та ідей значної кількості людей;</p> <p>- відсутність потреби у спеціальному або дорогому обладнанні/приміщенні.</p>

Література

- Формат Світового кафе як інструмент розвитку громади // Ресурсний центр ГУРТ [Електронний ресурс]. – режим доступу : <http://www.gurt.org.ua/articles/40121/> .
- Мартынова А.В. Фасилитация как технология организационного развития и изменений / Организационная психология. - 2011. – Т. 1. – № 2. – С. 53–91.

- Королихин А. The World Café [Електронний ресурс] / Андрей Королихин. – режим доступу : <http://korolikhin.com/uslugi/world-cafe/>.
- Матеріали учасника тренінгу «Школа діалогу та комунікації» / Український незалежний центр політичних досліджень // проект «Демократичний транзит в Україні після Євромайдану: виклики і рішення». – К. : Український незалежний центр політичних досліджень, 2015. – 63 с.

Світове Кафе, у порівнянні із іншими конференційними інструментами неформальної освіти, дозволяє звужити та специфікувати навчальну інформацію та її обговорення за конкретними столиками. Так, наш досвід проведення Світового Кафе свідчить, що як Господарів Кавових Столиків доречно запрошувати фахівців різних галузей, дотичних до проблеми, що вивчається. Це дозволяє надати вивченню проблеми системного мультидисциплінарного характеру, а учасникам самостійно обирати галузі знань, з позицій яких вони хочуть проаналізувати проблему.

Таблиця 9.

Техніка Кола: сутність, зміст, застосування

	<i>Визначення</i>
<p>Техніка Кола (Коло Примирення, Коло Порозуміння, Відновна техніка, Circle, Restorative Circles, RC)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – навчальна/тренінгова/відновна практика забезпечення активної участі в обговоренні проблемної ситуації та прийнятті рішень; – метод ненасильницького вирішення конфліктів; – техніка залучення до вирішення проблеми усіх зацікавлених осіб через обговорення ситуації та прийняття рішення; – форма організації спілкування учасників із складних питань/проблем у атмосфері рівності, взаємоповаги, турботи; – підхід до вирішення міжгрупових проблем, що забезпечує можливість кожному розкрити свою точку зору і бути почутим; – системний підхід до розв'язання конфліктних ситуацій, який передбачає ві-

	дновлення соціально-психологічного стану, зв'язків та стосунків в житті його учасників.	
<i>Походження</i>	<i>Особливості</i>	<i>Принципи</i>
<p>Процедура реалізації техніки Кола передбачає створення умов для висловлення власного погляду й активного слухання інших точок зору з позиції рівності та співучасті всіх учасників.</p> <p>Цікавою особливістю техніки є її архетипічність й міфічна відповідність колективному досвіду різних культур. Довершеність кола є універсальним архетипним символом, наскрізною й інваріантною праформою. Вона бере свій початок від ритуалу зібрань племені/роду навколо вогнища для обговорення важливих питань. В Україні такі традиції описані у трипільській, скифській, козацькій культурах.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - говорити має право лише той, у кого в руках Мовник; - говорити потрібно щиро і лише за змістом питання, яке вирішується у Колі; - можна мовчки передати Мовник наступному учаснику; - Коло не можна покидати, допоки воно не закінчиться; - Мовник рухається по Колу доти, доки є учасники, яким є що сказати; - Коло закінчується, якщо Мовник обходить його у повній тиші. 	<ul style="list-style-type: none"> - добровільність; - конфіденційність (все, що прийшло у Коло, у ньому і залишається); - толерантність (висловлюватися доброзичливо та спокійно як про добре, так і про неприємне); - активне слухання (слухати з повагою, слухати і серцем, і розумом); - повага до Кола (залишатися у Колі допоки воно працює).
<i>Атрибути</i>		
- Ведучий Кола / Хранитель – людина, яка слідкує за до-		

триманням правил Кола, визначає питання, які обговорюватимуться в Колі, відповідає за дотримання атмосфери взаємоповаги у Колі.

- *Ритуал відкриття* – Хранитель просить учасників взятися за руки. Права долоня усіх членів Кола повернута додола – “до землі”, бо “дає”; ліва долоня – догори, “до сонця”, бо “приймає”. Таким чином Коло замикається, об’єднуючи енергії; Хранитель промовляє вступне слово про повагу один до одного та закінчує словом “Мир”, яке учасники повторюють усі разом.

- *Мовник / Братина* – символічний предмет, який учасники передають за рухом годинникової стрілки (“за сонцем”) по Колу. Той, у кого в руках Мовник має право говорити.

<i>Алгоритм</i>	<i>Вимоги до Хранителя</i>
1) оголошення організатором часу, місця, умов проведення Кола, його теми;	- розуміти та поділяти принципи і цінності Кола;
2) інформування учасників про правила роботи у Колі, атрибути та ритуали Кола;	- мати необхідні для Кола якості особистості;
3) проведення Ритуалу відкриття;	- знати особливості підготовки та проведення різних видів Кіл;
4) активне вислуховування учасників під час руху Мовника;	- володіти досвідом участі у Колі;
5) слідування за дотриманням принципів роботи у Колі;	- усвідомлювати рівність учасників Кола незалежно від віку, статусу та ролей.
6) узагальнення висловлювань, ухвалення прийнятих рішень, підведення підсумків.	

Додаткові умови

Систематичне використання Кола для обговорення суперечливих тем дозволяє досягнути прямих (вирішення конфліктів, пошук рішення, розгляд суперечностей, виявлення “підводних течій”) і опосередкованих (набуття досвіду висловлювання власної думки, спільного обговорення ідей/проблем, критичного мислення, об’єктивного сприйняття поглядів інших) завдань.

Методика роботи з учнівською молоддю щодо миротворення й миробудування класифікує 6 різновидів Кіл: Коло цінностей, Коло вирішення конфлікту, Коло прийняття рішення, Тематичне Коло, Коло зцілення, батьківське Коло.

Література

• Кола примирення. Від злочину до повернення в громаду. / Праніс Кей, Стюарт Баррі, Уедж Марк. — Пер. з англ. — К.:

Видавець Захаренко В.О., 2008. — 272 с.

- Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації : соціально-педагогічний аспект. — [Навчально-методичний посібник]. — К.: ФОП Стеценко В.В. — 2016. — 192 с.
- Шкільна служба розв'язання конфліктів : досвід уповноваження. — [Посібник] / Коваль Р., Горлова А., Нікітчук А., Микитюк О., Ліхоліт Ю. — К.: Видавець Захаренко В.О., 2009. — 168 с.
- Коло порозуміння // Шкільні служби порозуміння [Електронний ресурс]. - режим доступу : <http://safeschools.com.ua/vidnovni-praktiki/kolo-porozuminnya/>

З огляду на представлені у тексті інструменти неформальної освіти, Техніка Кола є унікальною практикою, спрямованою на побудову та/або відновлення міжособистісних стосунків у малих та великих групах. Безпосередньо Техніка Кола не є навчальною, але, на нашу думку, є доцільною для використання в освітньому процесі, передусім, внаслідок ефективності її впливу на розвиток і формування певних рис та поглядів особистості, та забезпечення групової динаміки спільного навчання та комунікації учасників.

Висновки

Таким чином, як видно із поданих у таблицях матеріалів аналізу інструментів неформальної освіти, немає єдиної точки зору щодо приналежності цих інструментів до технології, методик, методів або технік педагогічної діяльності.

Ми пояснюємо це тим, що, залежно від рівня використання інструменту, він може одночасно являти собою різні методичні змісти. А саме, будучи загальним підходом до організації навчання – представляти собою *систему*; будучи алгоритмізованою цілеспрямованою моделлю організації неформального навчання – *технологією*; будучи описаною у умовах регламентації практичних дій організаторів неформальної освіти – *методикою*; будучи відображенням способів взаємодії учасників неформального навчання – *методом*; будучи апробованою та внесеною до індивідуального методичного портфелю лідерів неформальної освіти – *технікою*. Тому у тексті ми й послугову-

валися терміном "інструмент неформальної освіти" як узагальненим, інтегруючим поняттям.

Відповідно, представлені інструменти володіють, на нашу думку, ознакою універсальності як здатності до відтворення та використання на різних рівнях із різними цілями на виконання різних соціальних запитів.

Водночас, усі представлені інструменти мають спільну основу - вони побудовані на спілкуванні учасників як обміні досвідом, ідеями, баченнями, рефлексіями, цінностями. Тобто, їх основною метою є побудова взаєморозуміння між учасниками неформальної освіти та спільний пошук рішень для особистих/професійних/освітніх завдань.

Окрім того, усі інструменти вимагають атмосфери рівності, демократичності, толерантності, поваги до іншості як вихідної умови їх застосування, що забезпечує успіх освітнього процесу незалежно від обраної організаційної форми. В їх основі лежить створення для учасників ситуації успіху, імпаєрмент учасників неформального навчання через усвідомлення різних станів, різних досвідів, різних правд.

Щодо класифікації представлених інструментів неформальної освіти, то, внаслідок уже зазначених особливостей, усі вони належать до інтерактивних, комунікативних, діалогічних форм організації навчання. Відкритий Простір, Майстерня Майбутнього, Світове Кафе відносяться до конференційних освітніх інструментів, оскільки дозволяють організовувати процес навчання значної кількості незнайомих людей. Як психологічні інструменти навчання можемо виділити Асоціативну Карту та Техніку Кола, що побудовані на активізації психофізіологічних особливостей людини. До педагогічних інструментів відносимо Дебати, Диспут, Навчання та Прикладі, Рівний Навчає Рівного як такі, що мають достатнє педагогічне обґрунтування, апробацію та опис ефективності застосування у освітніх цілях. Однак, цей поділ є умовним, оскільки усі інструменти інтегрують в собі не лише досягнення різних наук, але й відображають загальні тенденції розвитку суспільства у його прагненні до різноманітності та гуманізації.

Рекомендації щодо впровадження технології

Упровадження описаних інструментів неформальної освіти вимагає дотримання певних рекомендацій.

1. Побажання до організаторів і ведучих/лідерів.

Перед апробацією заявлених технологій, методик, методів і технік бажано мати досвід участі у них як учасників. Це дозволить краще розуміти сутність інструменту, час та ресурси, яких він вимагає, зміст рефлексії за результатами реалізації.

Оскільки усі інструменти є діалогічними, важливими є соціально-комунікативні компетентності організаторів – їх здатність уникати авторитаризму при організації навчальної діяльності, розуміння концепції прав людини, творчість, уміння дивитися на проблему із різних кутів зору, толерантність, емпатійність. Наш досвід участі та організації неформального навчання свідчить, що саме особистість ведучого визначає ефективність застосування тих чи інших інструментів.

2. Побажання до учасників.

Залежно від змісту інструменту, який ви плануєте використовувати, групи учасників можуть бути різними за складом. Певні інструменти (наприклад, Дебати, Диспут, Навчання на Прикладі) вимагають однорідної за віком та статусом групи учасників. Інші (Відкритий Простір, Майстерня Майбутнього, Світове Кафе, Техніка Кола), навпаки, успішно застосовуються для різнорідних груп, що дозволяє більш системно подивитися на проблему, що вивчається. Тому, перед вибором інструменту навчання, оцініть групу щодо однорідності її учасників, наявності у них комунікативного досвіду та соціальних компетенцій.

Участь у всіх зазначених інструментах передбачає добровільність і усвідомлення власних цілей. Тому вважаємо за неможливе обов'язковість участі учасників. Важливо створити мотивацію, зацікавити групу, обирати актуальні для групи теми та проблеми для забезпечення успіху використання неформального навчання. Важливим на початку реалізації технологій, методик, методів і технік використати структурні елементи тренінгової діяльності – знайомство, збір очікувань, активізацію групи та актуалізацію проблеми.

Обов'язковою умовою реалізації поданих інструментів вважаємо детальну ознайомленість учасників із правилами, принципами та процедурою їх проведення. Це потрібно робити як до початку неформального навчання за певним інструментом (попереднє інформування – усне або письмове), так і у процесі здійснення навчальної діяльності (розповідь, введення правил роботи, обговорення). Важливо переконатися у розумінні учасниками правил роботи та чітко їх дотримуватися протягом усього процесу.

3. Побажання до простору.

Простір, у якому реалізовуватиметься навчальна діяльність, повинен бути безбар'єрним і комфортним. У ньому повинна бути достатня кількість місця для роботи як загальної групи у колі, так і відокремленої роботи у мікрогрупах. При організації роботи загальної групи бажано уникати столів (навіть круглих), які дозволяють учасникам "сховатися", "бути нерухомим", "відсидітися" – це насправді ускладнить процес комунікації учасників. Зверніть увагу, що всі учасники знають, де розміщений туалет, де питна вода, куди можна вийти аби подихати повітрям. Не намагайтеся контролювати переміщення учасників – правило "Голосування ногами" покаже вам, наскільки насправді ефективно та цікаво реалізується навчання.

Продумайте, де повинні розміщуватися фліп-чарт, інтерактивна дошка, ноутбук, аби усім учасникам було добре видно та чути. Не забувайте занотовувати та розміщувати у вільному доступі напрацювання учасників.

**Інклюзивна освіта як сучасна соціальна
технологія
(на досвіді скандинавських країн)**

Наталя Андрійчук

Демократизація сучасного українського суспільства передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти усіх його членів, незалежно від віку, станової чи релігійної приналежності, національності, стану здоров'я тощо. Освіта виступає одним із найважливіших компонентів розвитку суспільства, тому вона не може стояти осторонь соціальних перетворень, які мають місце в сьогоденному житті. Слід зазначити, що Україна робить певні кроки в розробці основ інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта поступово стає одним із видів навчання, доступним для широких мас українського населення, тому для її організації на всіх освітніх рівнях залучаються усі наявні державні ресурси, створюється нормативно-правова база і розробляються теоретико-методологічні основи впровадження інклюзії у вітчизняний освітній простір на засадах реалізації соціальних стандартів у цьому регіоні.

В Україні право дитини на отримання рівних можливостей для навчання регулюється низкою документів: законами "Про освіту" (1991), "Про загальну середню освіту" (1999), "Про вищу освіту" (2002), "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" (1991), "Про реабілітацію інвалідів в Україні" (2005), "Про охорону дитинства" (2001), а також Концепцією розвитку інклюзивного навчання (2010). Впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітній процес в Україні набуває дедалі більших обертів. Свідченням цього служить той факт, що в Україні прийнято новий закон "Про освіту", який регулює право дитини з особливими освітніми потребами навчатися в інклюзивному класі (ст.6, ст. 22). Інклюзивна освіта не повинна стати примусовою, вона має стати можливою опцією для кожної дитини, і передусім, для дитини з особливими освітніми потребами.

З огляду на прагнення нашої держави зайняти своє місце на міжнародному ринку освітніх послуг і забезпечити якісною освітою користувачів цих послуг, зарубіжний досвід в освітній

галузі є невід'ємною складовою успішної реалізації цих планів. Скандинавські країни є флагманом забезпечення добробуту і високого рівня життя для своїх громадян порівняно з іншими європейськими країнами. Освіта є ключовим пріоритетом в скандинавських країнах і, висуваючи високі академічні вимоги до освітнього рівня особистості, в поєднанні з інноваційними технологіями навчання, освітні інституції скандинавських країн готують учнів і студентів до виконання своєї активної ролі в суспільстві, пріоритетом якого є знання. У даному контексті використання загальних принципів, що характеризують освіту в Північній Європі, а саме неперервність навчання, доступність для всіх, універсальність, тобто визнання дипломів за кордоном, є актуальним і для вітчизняної системи освіти. У даному контексті неабиякої актуальності набуває створення і систематизація понятійно-категоріального апарату, а також обґрунтування і практична апробація конкретного методичного інструментарію надання інклюзивних послуг у системі освіти України. Необхідно враховувати досвід надання означених послуг, накопичений в різних освітніх системах, та виокремлювати потрібний ресурсний потенціал у вітчизняній системі освіти та соціального захисту для переосмислення й запозичення названого досвіду.

Інклюзивна освіта в сучасній гуманітарній науці: понятійно-категоріальний апарат

Теорія і методика інклюзивної освіти – це досить молода галузь педагогіки, яка стає дедалі більш популярною і цікавою для науковців. У цьому контексті важливим фактором є вивчення понятійно-термінологічного апарату даної галузі. Розглянемо ключові терміни, що стосуються інклюзивної освіти (інвалід, інвалідність, діти з особливими освітніми потребами, інклюзія, інтеграція, сегрегація, мейнстрімінг) у кількох площинах: яке визначення їм дає довідково-енциклопедична література, як їх розглядають науковці у монографіях, статтях та іншій науковій літературі і, нарешті, яким є практичне застосування цих термінів на сайтах громадських організацій, що виступають ініціаторами широкого впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітній процес.

Отже, за Законом України "Про реабілітацію інвалідів в Україні" (2005р.), інвалід визначається як особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, травмою або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що призводить до обмеження нормальної життєдіяльності, викликає в особи потребу в соціальній допомозі і посиленому соціальному захисті, а також виконання з боку держави відповідних заходів для забезпечення її законодавчо визначених прав. Відповідно, інвалідність – це міра втрати здоров'я та обмеження життєдіяльності, що перешкоджає або позбавляє конкретну особу здатності чи можливості здійснювати діяльність у спосіб та в межах, що вважаються для особи нормальними залежно від вікових, статевих, соціальних і культурних факторів²²⁷. Однак, варто зазначити, що наразі терміни "інвалід", "інвалідність" вважаються неполіткоректними і не використовуються у широкому вжитку, тим більше в науковому обігу.

Для того, щоб простежити еволюцію розвитку даної термінології, варто, на нашу думку, проаналізувати англійські відповідники терміну "інвалід", як це представлено нами у таблиці 1.

Поняття "cripple" є одним з найперших термінів, який з'явився в англійській мові у середині XIII століття для опису людини з вадами. З часом з'являються і інші відповідники, наприклад такі, як "invalid" (1630), "disabled" (1630), "valetudinarian" (1703), "handicapped" (1915). З розвитком у світі демократії і популяризації прав та свобод громадян, з'являється тенденція заміняти слова, які вказують на безпосередні фізичні недоліки людини (тим самим зосереджуючи увагу на її фізичних проблемах) на описові фрази, в яких акцент робиться на особистості, а не на фізичних вадах: "challenged person" (людина з обмеженими можливостями) (1985), "person with disabilities" (людина з фізичними недоліками) (з початку XX ст.). Варто зазначити, що останні два англійські відповідники вважаються найбільш толерантними на сьогодні і використовуються в засобах масової інформації і сучасній науковій літературі.

²²⁷ Закон України "Про реабілітацію інвалідів в Україні". Доступно: <http://kodeksy.com.ua/pro_reabilitatsiyu_invalidiv_v_ukraini/statja-1.htm>.[07 серпня 2017].

Таблиця 1.

Визначення терміну "інвалід" в українській та англійській версії

Англійський термін	Визначення	Український відповідник
Cripple (образливий термін)	Людина, яка не може частково або повністю використовувати одну чи більше кінцівок	Каліка
Invalid	Людина, яка дуже хвора або поранена і потребує постійного догляду	Інвалід
Disabled	Фізично або ментально нездорова людина, поранена або непридатна до життєдіяльності	непрацездатний, той, що має фізичні недоліки
Valetudinarian	Слабка чи занадто хвороблива людина, яка надмірно опікується власним здоров'ям	немічна людина
Handicapped (образливий термін)	Фізично або ментально нездорова людина	той, що має фізичні недоліки
(Physically) challenged person	Людина, яка має фізичні вади	людина з обмеженими можливостями
Person with disabilities	Людина з вадами здоров'я	людина з фізичними недоліками

Іншими базовими термінами понятійно-категоріального апарату інклюзивної освіти є: інтеграція, інклюзія, сегрегація, мейнстримінг. Розглянемо і проаналізуємо їх з наукової (як представлені ці терміни у науково-довідниковій літературі та наукових монографіях), а також з науково-практичної точки зору (якими з цих термінів користуються сучасні громадські організації і в якому контексті вони вживаються).

Варто звернути увагу на те, що всі наведені вище терміни - англійського походження і досить нещодавно увійшли в українську мову з повною транслітерацією і, переважно, збереженням змісту. Звичайно, деякі з них набули власної коно-

тації, але загальне значення не змінилося. Так, терміни "інтеграція" і "інклюзія", хоча і є певною мірою синонімічними поняттями, мають суттєву відмінність у визначеннях. З точки зору соціології, інтеграція дитини в регулярний освітній простір означає підготовку самої дитини до життя і роботи в колективі, а інклюзія передбачає пристосування суспільства, шкіл та їх загальної освітньої філософії до співіснування і співпраці з дітьми з особливими потребами²²⁸. "Сегрегація" ж – це термін, протилежний за значенням, як різновид дискримінації, при якому відбувається відокремлення тих соціальних груп, які відрізняються від абсолютного загалу за різними ознаками. Така політика, як свідчать наукові розвідки Н. Софій, Ю. Найди, А. Колупасової, була характерна для радянських часів. В даному випадку йдеться про дітей з особливими освітніми потребами, яких виховували в спеціальних закладах освіти, відокремлених від суспільного життя (закриті заклади-інтернати)²²⁹. "Мейнстрімінг" – це термін, який окрім основного значення – надання можливості дітям з особливими освітніми потребами отримати якісну освіту у «загальному потоці», тобто разом із своїми однолітками у загальноосвітньому навчальному закладі, отримав ще одне значення – спільна позааудиторна робота, що проводиться з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми однолітками, і сприяє налагодженню соціальних контактів²³⁰.

Очевидно, що найактивнішими ініціаторами якісних змін в житті людей з особливими потребами виступають громадські організації інвалідів. Однак, варто звернути увагу, що кількість українських організацій, які представляють інтереси осіб з особливими потребами є незначною, порівняно з усіма іншими об'єднаннями. Так, серед 372 зареєстрованих громадських організацій в Житомирі і Житомирській області є лише 7,

²²⁸ Бойко В. О. 2012, 'Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження', Психолого-педагогічні науки, № 4, с. 1-4; Ертанова О. Н. 2011 'Интеграция и инклюзия в аспекте семантики', в Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы международной научно-практической конференции, ред. С. В. Алехина и др., Москва, с. 17–18.

²²⁹ Софій Н. З., Найда Ю. М. 2007 'Концептуальні аспекти інклюзивної освіти', в Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник, ред. Л. І. Даниленко, Київ.

²³⁰ Давиденко Г. В. 2014 'Моделі та форми впровадження інклюзивної освіти в рамках педагогічної', Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки, Вип.3, с. 76-80.

які спрямовують свою діяльність на захист інтересів осіб з особливими потребами²³¹. Згідно списку громадських організацій-членів Національної Асамблеї інвалідів України, в країні існує лише 29 всеукраїнських та 87 регіональних громадських організацій інвалідів²³². Діяльність таких організацій відбувається згідно нормативно-правової бази, яка знаходиться в процесі оновлення і реформування, спрямованого на розвиток і посилення діяльності громадських об'єднань. Так, у 2013 році було прийнято новий Закон України "Про громадські об'єднання", а за останні кілька років – понад 20 нормативно-правових актів, які регулюють їх діяльність. Також, за ініціативи Мінсоцполітики, громадських організацій УТОГ та УТОС 21.08.2013 Кабінетом Міністрів України прийнято розпорядження за № 630-р "Про сприяння громадським організаціям інвалідів у їх діяльності", спрямоване на підтримку діяльності громадських організацій інвалідів та їх підприємств²³³.

Таким чином, представники громадських організацій інвалідів є членами робочих груп, дорадчо-консультативних органів; вони залучаються до активної участі у різноманітних заходах: конференціях, проектах, засіданнях, нарадах, круглих столах. Переважним чином діяльність таких організацій поширюється на захист прав людей з інвалідністю, надання їм необхідної медичної та соціальної допомоги, забезпечення доступності громадських місць для людей, які пересуваються на візках, тощо. Однак, одним із їх пріоритетних завдань є забезпечення рівних можливостей для отримання якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами, що надасть таким дітям можливість бути активними членами суспільства. Отже, громадські організації – це саме ті соціальні інституції, які переносять теоретичні розробки і наміри в практичну площину, забезпечують зв'язок осіб з особливими потребами з суспіль-

²³¹ Громадські організації Житомира та області. Довідник Житомира. Доступно: <<http://zhitomir.biz.ua/dovidka/gromadski-organizacii-zhitomir.html>>. [07 серпня 2017].

²³² Список громадських організацій-членів Національної Асамблеї інвалідів України. Доступно: <<http://naiu.org.ua/about-naiu/members/>>. [07 серпня 2017].

²³³ Перелік всеукраїнських громадських об'єднань, які у 2014 року фінансуються з державного бюджету. Доступно: <http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/article;jsessionid=9469A110C3CCA5DE8AAC8806670699AE.app2?art_id=168654&cat_id=111128>. [07 серпня 2017].

ством загалом, насамперед, за допомогою розміщення відповідної інформації на своїх сайтах.

Протягом січня 2016 року нами було здійснено контент-аналіз 15 сайтів громадських організацій, аналіз яких щодо використання понятійно-термінологічного апарату з інклюзивної освіти дозволяє зробити низку висновків:

1. Значення термінів "інвалід", "інвалідність", "діти з особливими освітніми потребами", "інклюзія", "інтеграція", "сегрегація", "мейнстрімінг" повністю збігається із загальноприйнятими поняттями, хоча переважна більшість з них рідко використовуються в інформаційних блогах та на сайтах організацій.

2. Хоча, як було зазначено раніше, поняття "інвалід" вважається неполіткоректним для використання в контексті розмов про фізичні чи розумові недоліки людей, оскільки концентрує увагу слухача саме на недоліках, все-таки в офіційних назвах громадських організацій використовується саме визначення "інвалід", рідше "особа з особливими потребами". Це можна пояснити тим, що в даному контексті поняття "інвалід" використовується з суто юридичної точки зору.

3. Створення сайтів, таких як "Інклюзивна освіта в Україні"²³⁴, дозволяє поширювати і обговорювати новітню інформацію щодо впровадження інклюзивної освіти в Україні, брати участь в опитуванні щодо відкриття і функціонування інклюзивних шкіл і класів, ознайомитися з останніми виданнями, присвяченими імплементації інклюзії у навчальні заклади, тощо. Крім того, наявність списку благодійних фондів, організацій та установ, громадських об'єднань, товариств та асоціацій, медико-соціальних та навчальних реабілітаційних центрів дозволяє користувачам сайту оволодіти корисною інформацією довідникового характеру. Зазначимо, що саме на таких сайтах повною мірою представлений тезаурус, який використовується в контексті джерел, присвячених проблемам інклюзивної освіти.

Отже, нами простежено еволюцію розвитку основної термінології, що використовується у сучасній гуманітарній

²³⁴ Інклюзивна освіта в Україні. Доступно: <<http://inclusiveeducation.org.ua/gromadski-organizaciyi>>. [07 серпня 2017].

науці як така, що демонструє основні поняття інклюзивної освіти, а саме проаналізовано англійські відповідники терміну "інвалід". З'ясовано, що ці терміни англійського походження порівняно нещодавно увійшли в українську мову як запозичені і повністю зберегли свій зміст. Моніторинг сайтів громадських організацій, що виступають ініціаторами широкого впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітній процес, на наявність використання і практичного застосування понятійно-категоріального апарату інклюзивної освіти, показав, що найчастіше використовується термін "інвалід", хоча в науковій літературі і в засобах масової інформації такий термін вважається неполіткоректним. Решта термінів використовуються переважним чином на сайтах, присвячених безпосередньо проблемам інклюзивної освіти.

Загальна характеристика системи освіти скандинавських країн: порівняльний аспект

Як свідчать міжнародні документи, одним із найважливіших показників якості життя і розвитку людства є освіта, яка демонструє соціокультурний та професійний потенціал населення. У Міжнародному індексі розвитку людства індекс освіти визначається за двома критеріями: середньою тривалістю навчання населення і очікуваною тривалістю навчання. Розрахунок індексу освіти відбувається з урахуванням двох складових: частки учнів, які відвідують всі ступені навчання віком від 6 до 24 років, та частки грамотного населення віком старше 15 років²³⁵. Порівняльний аналіз освітніх показників скандинавських країн за Міжнародним індексом розвитку людства показано у таблиці 2.

Характерною рисою скандинавських країн є високий ступінь зацікавленості суспільства в отриманні дітьми якісної освіти. Згідно з Міжнародним індексом розвитку людства здобувати освіту в цих країнах діти розпочинають з віку 6-7 років і середня кількість років, витрачених на навчання складає від 10,29 років у Фінляндії до 12,63 років у Норвегії. Однак очікувана, тобто запланована державою тривалість навчання,

²³⁵ Загоруйко, ЛА 2010, 'Скандинавский и украинский опыт реализации политики образовательного равенства', Вектор науки ТГУ, № 3(3), с. 49-51.

складає від 15,8 років у Швеції до 18,7 років у Ісландії²³⁶. Такі дані свідчать про те, що значна частина населення скандинавських країн є студентами. Загалом у Європі середня пропорція між студентами і рештою населення складає 20-25%.

Таблиця 2.

Освітні показники скандинавських країн за Міжнародним індексом розвитку людства

Країна	Середня тривалість навчання, роки	Очікувана тривалість навчання, роки
Данія	12,1	16,9
Швеція	11,74	15,8
Фінляндія	10,29	17
Норвегія	12,63	17,6
Ісландія	10,41	18,7

Скандинавія підтверджує цей показник і частка студентів від загальної кількості населення тут складає 23%. Однак, варто зазначити, що лише 75% студентів скандинавських країн отримують документ про завершення передуніверситетської програми, за яким вони мають право продовжувати навчання на університетському рівні. Враховуючи той факт, що скандинави закінчують середню школу у віці від 18 до 20 років, можна передбачити, що в такому віці пріоритет отримання вищої освіти замінюється на пріоритет отримання роботи. Водночас, варто визнати, що за останні роки кількість громадян скандинавських країн, які бажають отримати вищу освіту різко зростає. Цей факт пояснюється тим, що роботодавці Скандинавії надають перевагу освіченим працівникам із відповідною освітою²³⁷.

Система освіти скандинавських країн будується переважним чином за однією моделлю. Більшість освітніх закладів у скандинавських країнах є державними, а та невелика кіль-

²³⁶ Сітнікова, НР 2012, 'Досвід вимірювання якості життя міжнародними організаціями для врахування у процесах моніторингу та планування розвитку', Ефективна економіка. Електронне наукове фахове видання, №8. Доступно: <<http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1321>>. [07 серпня 2017].

²³⁷ International Human Development Indicators. Доступно: <<http://hdr.undp.org/en/countries>>. [07 серпня 2017]. С. 12

кість приватних шкіл і вузів, яка існує, отримують державні субсидії. Отже, освіта у Скандинавії безоплатна для усіх студентів, окрім іноземців, які, у свою чергу, можуть отримати позику на навчання у будь-якій зі скандинавських країн. Передуніверситетська програма для учнів у скандинавських країнах триває три роки, на відміну від більшості європейських країн, де діти у старшій школі навчаються два роки. Ціла низка предметів викладається англійською мовою як у школі, так і в університеті, тому переважна більшість скандинавів володіють англійською мовою як рідною. Основним принципом, закладеним у систему освіти в скандинавських країнах є доступність навчання незалежно від соціального походження, етнічної чи національної належності, релігійних переконань чи обмежених фізичних можливостей. Крім того, поширення міграційних процесів зробило скандинавські країни мультикультурними, тому інтегроване навчання забезпечує реалізацію права кожного члена суспільства на рівний доступ до навчання, отримання професії і визначення свого місця у суспільстві²³⁸.

Іншою характерною рисою скандинавських країн є популяризація навчання упродовж життя. Освіта упродовж життя передбачає організацію навчання від раннього дитинства до старості. Цей термін має різні англomовні інтерпретації: *life-long learning* (пожиттєва освіта), *continuing education* (освіта, що триває), *continuing professional education* (професійна освіта, що триває), *recurrent education* (освіта, що поновлюється), *permanent education* (перманентна освіта), *further education* (подальша освіта). Однак, не зважаючи на різницю в дослівному перекладі англomовних термінів, головний фундаментальний принцип неперервності в навчанні зберігається в кожному з них. У скандинавських країнах прийнято використовувати термін «*recurrent education*» (освіта, що поновлюється). Така освіта передбачає розподіл навчання на рівні частини і чергування його із трудовою діяльністю протягом

²³⁸ Jonas, Olofsson & Eskil, Wadensjö 2012, 'Youth, Education and Labour Market in the Nordic Countries Similar But Not the Same'. Доступно: <<http://library.fes.de/pdf-files/id/09468.pdf>>. [07 серпня 2017]. С.50

життя. Таким чином створюється суспільство, яке навчається²³⁹.

Варто зазначити, що найбільший відсоток громадян, задіяних у навчальній діяльності протягом життя, є найвищим у скандинавських країнах порівняно з іншими європейськими країнами. У таблиці 3 наведено відомості із звіту Європейського союзу про дослідження рівня готовності до навчання працездатного населення на 2013 рік²⁴⁰.

Таблиця 3.

Відсоток населення країн Європи, що продовжує навчання у віці 25-64 роки.

	Країна	%		Країна	%
1.	Швеція	31,8	17.	Латвія	7,1
2.	Ісландія	29,5	18.	Естонія	7,0
3.	Данія	29,2	19.	Люксембург	7,0
4.	Велика Британія	27,2	20.	Італія	6,2
5.	Швейцарія	24,7	21.	Чехія	5,7
6.	Фінляндія	22,4	22.	Литва	5,3
7.	Норвегія	17,1	23.	Польща	4,4
8.	Нідерланди	16,4	24.	Мальта	4,2
9.	Словенія	13,3	25.	Угорщина	3,6
10.	Іспанія	10,4	26.	Словаччина	3,7
11.	Австрія	8,6	27.	Португалія	3,2
12.	Кіпр	8,4	28.	Греція	2,1
13.	Німеччина	7,8	29.	Хорватія	1,8
14.	Ірландія	7,6	30.	Болгарія	1,3
15.	Франція	7,4	31.	Туреччина	1,2
16.	Бельгія	7,2	32.	Румунія	1,1

Шведи, датчани, фіни, норвежці, ісландці відвідують різні курси, тренінги, народні вищі школи. Народні вищі школи – це навчальні заклади нового типу для дорослих, де можна вивчати будь-що, починаючи з серйозних дисциплін, як-от: філософія, міфологія, міжнародне право чи лінгвістика, і

²³⁹ Желуденко, МО 2008 'Неперервна освіта у контексті глобалізаційних процесів'. Доступно: <http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2008/2008_1_10.pdf>. [07 серпня 2017].

²⁴⁰ Quality Report on the European Union Labour Force Survey, 2013. Доступно: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-RA-09-015/EN/KS-RA-09-015-EN.PDF. [07 серпня 2017].

закінчуючи курсами за інтересами, на кшталт кераміки, шиття, йоги чи управління мотоциклом. Такі школи притаманні саме Північній Європі і розпочали своє існування в Данії завдяки розробці проекту нового навчального закладу для дорослих М. Грюндтвігом наприкінці XIX століття. Наразі народні вищі школи в Скандинавії є рівноправним компонентом системи освіти для дорослих і мають фінансову підтримку з боку держави. Головною метою народних вищих шкіл є участь громадян у розвитку суспільства, розвиток демократії, розширення культурних зв'язків²⁴¹.

Структура системи обов'язкової шкільної освіти у скандинавських країнах майже не відрізняється. В Данії, Фінляндії та Швеції обов'язкова освіта триває дев'ять років, а в Норвегії та Ісландії – десять, тобто діти завершують обов'язкову середню освіту у віці 16-17 років. Майже всі учні після отримання обов'язкової освіти продовжують навчання в старших класах середньої школи. Зазначимо, що програма старших класів середньої школи у скандинавських країнах включає два сегменти: передуніверситетський, академічно спрямований, що готує випускників до вступу в коледжі і університети з метою отримання вищої освіти, і професійно-технічний, який є менш академічним, але професійно спрямованим. Таке професійно-технічне навчання триває від чотирьох до п'яти років і передбачає чергування навчання з виробничими практиками. Одним із способів отримання професії в скандинавських країнах є навчання ремеслу в процесі спостереження за роботою кваліфікованого працівника, водночас, переважна більшість студентів віддають перевагу отриманню професійної освіти у традиційний спосіб (так званий "шкільний формат"), тобто відвідання занять у технікумі із подальшою практикою на виробництві. Натомість, у Норвегії і Швеції програма старших класів середньої школи має інтегрований характер, тобто студенти, які отримали професійно-технічну освіту в технікумах, мають можливість вступати до університету за умови обрання додаткового курсу академічного характеру, який надасть можливість отримати подальшу освіту. Окрім того, у Данії

²⁴¹ Веремейчик, Г & Малинина, М 2007 'Народные высшие школы в Швеции: вчера, сегодня, завтра', Адукатар, №1(11), с. 49-51, С.41

бізнес- або технічні школи пропонують підготовчі програми, так само академічно орієнтовані; по завершенню такої програми та за умови успішного складання підсумкового іспиту вони уможливають подальше навчання²⁴².

Вступ до вищих навчальних закладів у скандинавських країнах можливий лише за наявності документу про закінчення програми старших класів середньої школи. Система вищої освіти в скандинавських країнах має одночасно егалітарний, централізований і соціально орієнтований характер. Вищими навчальними закладами скандинавських країн є університети, спеціалізовані інститути, університетські коледжі, національні інститути мистецтв, а також приватні навчальні заклади, які отримують державне фінансування і забезпечують багатьох своїх студентів державною стипендією. Головною метою вищої освіти скандинавських країн наразі є зближення академічної і професійної вищої освіти. Саме тому значна частина коледжів отримують право присвоювати своїм студентам рівень магістра. Зміст навчання в коледжі певною мірою збігається з університетським. Головна різниця полягає в тому, що студенти не займаються науковою діяльністю в коледжах. Крім того, в коледжах викладається ряд дисциплін, орієнтованих на практичне застосування. Однак, студенти мають можливість поєднувати навчання в коледжі і в університеті, з подальшим взаємним зарахуванням результатів. Найбільш популярним видом звітної роботи студентів як у коледжах, так і в університетах є проектна робота. Студенти формуються у групи по 4-5 осіб, отримують тему проекту від викладача і, розподіляючи обсяг роботи між собою, готують текст для обговорення викладачами і студентами. При позитивній оцінці такої роботи викладачем усі студенти групи виконавців проекту отримують однакову кількість балів²⁴³. Вищі навчальні заклади скандинавських країн працюють за Болонською системою навчання. Тривалість навчального року складає 10 місяців (з середини серпня до середини червня). Курси, що викладаються у вишах, вимірюються у кредитах. Річне навантаження

²⁴² International Human Development Indicators. Доступно: <<http://hdr.undp.org/en/countries>>. [07 серпня 2017]. С.14

²⁴³ Система высшего образования стран ОЭСР: система высшего образования в Норвегии. Доступно: <<http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/693/58693/28579>>. [07 серпня 2017].

студента складає 60 кредитів. Атестація студентів відбувається за шкалою оцінювання ECTS²⁴⁴.

Наприкінці XX століття скандинавські країни переглянули вимоги до якості вищої освіти і в період з 1992 по 2003 рр. створили незалежні акредитаційні організації, метою яких було забезпечення високої якості вищої освіти. У 2003 році була створена Скандинавська мережа кооперації в галузі оцінки якості вищої освіти. Метою цієї організації є обмін досвідом і розробка загальної стратегії оцінки якості вищої освіти. Усі члени Скандинавської мережі є також членами Європейської асоціації оцінки якості вищої освіти, і практикують не лише мережеве, а й двостороннє співробітництво, яке стосується безпосередньо розробки або спільної оцінки програм з предметів, а також взаємоперевірки на предмет відповідності управління, структури, способів та методів роботи в освітніх закладах. Такий досвід скандинавських країн у сфері оцінки якості вищої освіти дозволяє їм займати лідерські позиції щодо якості вищої освіти і науки загалом серед європейських країн²⁴⁵.

Отже, нами з'ясовано загальні характеристики системи освіти скандинавських країн і встановлено, що вона будується переважним чином за однією моделлю, хоча і має невеликі відмінності на певних освітніх рівнях. Крім того, обґрунтовано специфіку структури системи обов'язкової середньої освіти в скандинавських країнах, а також проаналізовано особливості програми старших класів середньої школи кожної зі скандинавських країн. Щодо вищої школи, нами було висвітлено основні характеристики системи вищої освіти скандинавських країн і зосереджено увагу на рівні її якості, який визначається незалежними європейськими організаціями.

²⁴⁴ Высшее образование в Норвегии. Доступно: <<http://nordicblog.ru/vy-sshee-obrazovanie-v-norvegii/>>. [07 серпня 2017].

²⁴⁵ Опыт институциональных преобразований и сетевого сотрудничества скандинавских стран и Финляндии в области оценки качества высшего образования. Доступно: <<http://moyuniver.net/opyt-institucionalnyx-preobrazovaniy-i-setevogo-sotrudnichestva-skandinavskix-stran-i-finlyandii-v-oblasti-ocenki-kachestva-vysshego-obrazovaniya/>>. [07 серпня 2017].

Професійна підготовка вчителя до роботи в інклюзивному середовищі: скандинавський досвід

Варто пам'ятати, що навчання передбачає щонайменше двох учасників: учня і вчителя. Звісно, коли ми говоримо про інклюзивне навчання, список учасників освітнього процесу стає значно ширшим, до нього додаються асистент вчителя, психолог, соціальний педагог, медичний працівник, реабілітолог. Однак, на нашу думку, ключовою фігурою тут є вчитель. Саме від нього, від його професійної підготовки, його здібностей, вмінь і навичок залежить результат навчання дітей в інклюзивному класі.

В Україні добре розвинута галузь педагогіки, спрямована на підготовку високоосвічених, кваліфікованих, професійно підготовлених педагогів, вчителів-предметників, спеціальних чи корекційних педагогів. Робота в інклюзивному класі передбачає володіння техніками, методиками, технологіями навчання, доступними як для здорових дітей, так і для дітей з особливими освітніми потребами. Вчитель в інклюзивному класі – це «універсальний солдат», який поєднує у собі якості педагога, корекційного педагога і психолога. Підготувати такого вчителя – головне завдання держави. З огляду на все вище зазначене, надзвичайно важливим є вивчення зарубіжного досвіду підготовки вчителів для роботи в інклюзивному середовищі. Скандинавські країни займають перші позиції у рейтингах, що визначають якість освіти, тому вони, на нашу думку, можуть стати моделлю інклюзивної освіти та підготовки професійних кадрів для роботи в ній.

Інклюзивна освіта – суспільно значущий вид навчання, який передбачає як наявність необхідного обладнання в навчальних закладах, так і професійну підготовку педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному колективі, постійного підвищення рівня їх кваліфікації, розробки нових форм і методів навчання залежно від психофізіологічних особливостей учнів у групі. Існують певні уявлення, яким повинен бути вчитель, що працює саме в інклюзивному середовищі. Умеш Шарма, австралійський вчений, доцент факультету педагогіки в університеті Монаша (Австралія), визначає особистість вчителя інклюзивного класу так: вчитель повинен вірити в

ефективність системи інклюзивного навчання (тобто мати серце вчителя інклюзивного класу); він повинен мати знання, навички і вміння навчити кожну дитину в колективі, не зважаючи на її відмінності від інших (тобто мати розум вчителя інклюзивного класу); і, нарешті, він повинен мати здатність впроваджувати різноманітні практики, методи і технології навчання, які би працювали в інклюзивному класі (тобто він повинен мати руки вчителя інклюзивного класу)²⁴⁶.

Інклюзивне навчання стало невід'ємною складовою загальної системи освіти для багатьох зарубіжних країн, починаючи з кінця XX – початку XXI століття. Серед світових моделей інклюзивної освіти одне з визначних місць належить скандинавській моделі. Скандинавські країни мають конкурентоспроможну економіку, а це, у свою чергу, дає можливість їх урядам інвестувати кошти в соціальну сферу, охорону здоров'я, інфраструктуру і, власне, в освіту.

Розвиток шкільної системи прямо залежить від розвитку системи підготовки вчителів у тій чи іншій країні. Головною метою професійної підготовки вчителів до роботи в інклюзивному класі є вміння відійти від медичної моделі інклюзії, від медичної парадигми неповносправності, і зосередитися на соціальних і психологічних проблемах і потребах дитини з особливими освітніми потребами, надати їй необхідну допомогу і підтримку для отримання позитивного результату навчання при роботі з іншими дітьми. Співпраця усіх учнів у групі і пошук альтернативних методів вирішення педагогічних задач лягає на плечі вчителя, який працює в інклюзивному класі. До вирішення таких проблем потрібно залучати всіх учасників виховного і навчального процесу: шкільну спільноту, батьків, місцеву громаду. Активна взаємодія таких ресурсів, ретельне планування усіх видів роботи, залучення дітей з особливими освітніми потребами та їх батьків до участі у шкільному житті забезпечить позитивний результат роботи. Отже, учитель повинен грати роль модератора, головного режисера у постановці шкільного життя, до якого будуть залучені усі учасники дійства. Професійна підготовка такого вчителя повинна

²⁴⁶ Umesh, Sharma 2016 'Teaching Tom: Why me, I don't know how to do it? Keynote Address'. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/308880807_Teaching_Tom_Why_me_I_dont_know_how_to_do_it_Keynote_Address>. [07серпня 2017].

надати йому можливість правильно розставити пріоритети, визначити специфіку шкільної і позашкільної роботи інклюзивного класу, ідентифікувати труднощі, з якими він може стикнутися, і, нарешті, прийняти рішення щодо потреб свого класу загалом і кожного учня зокрема.

Австралійські вчені Брайан Сміт Кінг та Умеш Шарма (2015 р.) визначають шість основних сфер, на які варто зважати вчителю при роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: когнітивне сприйняття, рівень зосередження уваги при навчанні, комунікативні здібності, соціальні навички спілкування, ступінь соціальної адаптації та особиста незалежність. Визначення цих факторів дозволяє вчителю ідентифікувати повний спектр напрямків і дій, необхідних для роботи в класі з особливими дітьми, для їхньої підтримки, визначення місця вчителя у їхньому шкільному житті. Така система виявлення потенційних труднощів дозволяє налагодити співпрацю вчителів, фахівців і батьків, виявити сильні сторони дитини, її здібності, навички, а також визначити спектр проблем, які потребуватимуть усунення. Таким чином визначається соціальна модель інклюзивного класу, при якій медичний діагноз дитини не є відправною точкою навчання²⁴⁷.

Підготовка вчителів у скандинавських країнах бере свій початок з першої половини XIX століття, коли були відкриті вчительські семінарії. На перших етапах свого розвитку вона носила доволі ліберальний характер, оскільки не було загальної державної політики щодо визначення навчального плану і державної системи тестування. Ця ситуація змінилася наприкінці XIX століття, коли школи, так само як і коледжі для підготовки шкільних вчителів, перейшли під контроль держави, що отримала монополію на систему освіти. Від учительських семінарій вимагали забезпечення якості освіти. Вимоги до кваліфікації вчителя були стандартизовані і перед тим, як отримати вчительську посаду проводився ретельний моніторинг рівня професіоналізму претендента. Таким чином, вчительська

²⁴⁷ Systemic efforts to provide high quality education to learners with disabilities in NSW, Australia: developing a tool to move the system forward, 2015 Доступно: <https://www.researchgate.net/publication/308881032_Systemic_efforts_to_provide_high_quality_education_to_learners_with_disabilities_in_NSW_Australia_developing_a_tool_to_move_the_system_forward Presenters Brian Smyth King and Umesh Sharma Presented at>. [07серпня 2017].

професія стала якщо не конкурентоспроможною, то, принаймні, не менш престижною, ніж професія лікаря чи юриста. У скандинавських країнах професіоналізація – це невід’ємна складова підготовки вчителя, завдяки якій можна говорити про статусність цієї професії. Держава відповідає за фінансове забезпечення вчительської підготовки, вона регулює і визнає центральний механізм конкурентоздатності у цій професії, тим самим заохочуючи якісну професійну підготовку і виключення тих, хто не дотримується високих стандартів якості²⁴⁸.

Такі вимоги збереглися і до сьогодні. Наприклад, у Норвегії у період з 1973 по 1993 року навчання вчителів відбувалося впродовж 3 років у коледжі, однак, з 1993 року тривалість навчання була змінена до 4 років. Наразі, для роботи в школі вчитель має отримати ступінь магістра. Так, у Фінляндії майбутній вчитель має не лише володіти теоретичними знаннями з педагогіки та психології для написання магістерської роботи, але і отримати практичні навички проведення діагностики знань (особливо тих учнів, які мають труднощі у навчанні або дітей з особливими освітніми потребами), вміти адаптувати дітей до роботи у шкільному колективі, до навчально-виховного процесу, стати учасником тренінгів по роботі з неповносправними дітьми²⁴⁹. Такі високі вимоги до якісної підготовки вчителя зумовлені швидким розвитком суспільства, великим обсягом доступної інформації, зростаючою потребою терпимості, толерантності, поваги до людських відмінностей. Отже, учитель повинен володіти навичками, необхідними для роботи у сучасному інклюзивному колективі для забезпечення навчально-виховного процесу.

Донедавна підготовка педагогічного складу для роботи у навчальних закладах Скандинавії відбувалася у двох напрямках: загальноосвітні і спеціальні навчальні заклади. Однак, з кінця XX століття, коли скандинавськими країнами було підписано низку міжнародних документів про захист прав дітей на отримання якісної освіти, про захист прав інвалідів

²⁴⁸ Kivinen O. & Rinne R. 1994 'The Thirst for Learning, or Protecting One's Niche? The Shaping of Teacher Training in Finland during the 19th and 20th Centuries', *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 15, No. 4, pp. 515-525.

²⁴⁹ Кристопчук Т. 2013 'Підготовка вчителів для роботи в системі інклюзивної освіти в країнах ЄС', *Український науковий журнал*, №3. Доступно: <<http://social-science.com.ua/article/1174>>. [07серпня 2017].

тощо, і коли, власне, настала ера інклюзивної освіти, професійна підготовка вчителів до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах ведеться за уніфікованим навчальним планом, в основі якого лежить "адаптоване навчання", тобто вміння вчителя пристосувати набуті знання, навички, вміння і компетенції до середовища, в якому відбувається його професійне становлення²⁵⁰.

Згідно "Основних даних щодо освіти у Європі 2012", для отримання професії учителя у будь-якій європейській країні необхідно пройти академічне навчання. Існує дві моделі, за якими можна отримати вчительську освіту: поєднана і послідовна модель навчання. За поєднаною моделлю, забезпечення компоненту професійної підготовки майбутнього вчителя (поглиблене вивчення предмету, який він у майбутньому буде викладати) відбувається паралельно з загальноосвітнім компонентом. Студенти вивчають спеціальні професійні предмети з першого року навчання в університеті. Послідовна модель передбачає спершу отримання загальної академічної освіти, а після отримання академічного ступеня (бакалавр або бакалавр+магістр) студент має пройти курс спеціальної професійної підготовки за вчительською спеціальністю. Варто відзначити, що професійна підготовка вчителів у скандинавських країнах відбувається у чотирьох напрямках: дошкільна, молодша шкільна, середня і гімназійна освіта. Ці країни застосовують поєднану модель підготовки вчителя для роботи у дошкільних і молодших шкільних навчальних закладах і змішану модель, тобто елементи поєднаної і послідовної моделі, для роботи у основній і гімназійній школі. Виключенням тут виступає Ісландія, яка надає перевагу послідовній моделі підготовки вчителя для роботи у гімназійній школі²⁵¹.

На рисунку 1 представлено рівні кваліфікації вчителя, необхідні для роботи у загальноосвітніх навчальних закладах скандинавських країн на дошкільному, молодшому шкільному,

²⁵⁰ Hausstatte, RS & Thuen, H 2014 'Special education today in Norway Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe', Advances in Special Education, Volume 28, pp. 181-207.

²⁵¹ Key Data on Education in Europe 2012 Education, Audiovisual and Culture Executive Agency 2012.

основному і гімназійному рівнях, а також періоди навчання для здобуття відповідної кваліфікації.

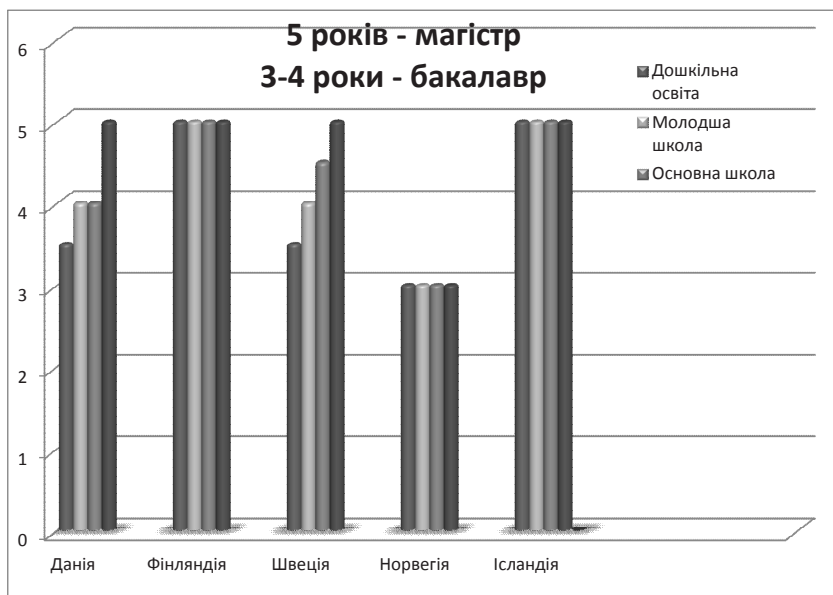


Рис. 1. Кваліфікації, необхідні для роботи вчителя у скандинавських країнах та період навчання на їх здобуття

Як видно з рисунку 1, найвищі вимоги до професійної підготовки вчителя висуває Фінляндія і Ісландія – для викладання на усіх загальноосвітніх рівнях у цих країнах потрібно здобути кваліфікацію магістра. Найбільш лояльними тут виступають Норвегія і Ісландія. Однак, потрібно зазначити, що трирічне навчання на рівні бакалавра в Норвегії є обов'язковою умовою для здобуття вчительської кваліфікації, але у цій країні існують інші шляхи отримання даної кваліфікації, окрім навчання на рівень магістра (наприклад, проходження курсу професійної вчительської підготовки). На нашу думку, варто звернути увагу, що для викладання на гімназійному рівні у всіх скандинавських країнах необхідно мати відповідну освіту, а саме – здобути кваліфікацію магістра. Щодо інших рівнів (дошкільно-

го, молодшого шкільного і основної школи), то вимоги різняться у кожній зі скандинавських країн.

Цікавим є той факт, що на додаток до отримання академічної освіти і професійних кваліфікацій, у переважній більшості європейських країн вчитель має пройти період професійної адаптації, такий собі "випробувальний термін". Однак, на відміну від звичного для нас поняття, яке означає перевірку професійних та ділових якостей працівника, "випробувальний термін" для майбутнього європейського вчителя – це структурована фаза підтримки молодого спеціаліста в галузі освіти на початку його професійного зростання. Такий вид навчання можна порівняти з інтернатурою, яка є необхідним кінцевим етапом отримання кваліфікації лікаря в Україні. Упродовж цього періоду, що продовжується мінімум кілька місяців, молодий фахівець виконує багато таких завдань і видів роботи, які зазвичай покладають на досвідчених вчителів. У деяких європейських країнах цей термін є обов'язковою заключною фазою, лише по закінченні якої вони отримують диплом магістра і право працювати у школі. Щодо скандинавських країн, лише у Швеції є обов'язковим пройти цей термін, який триває рік, під наглядом і керівництвом досвідченого вчителя-супервайзера. Це є необхідним етапом професійної підготовки вчителя.

В скандинавських країнах вчителі працюють за контрактною формою. Це означає, що місцева чи шкільна адміністрація наймає вчителя як працівника громадського сектору, укладаючи з ним контракт, у якому фіксуються умови співробітництва, термін роботи та заробітна платня. Виключенням тут виступає Фінляндія. У цій країні професія вчителя прирівнюється до статусу держслужбовця. Це означає, що такого працівника наймає орган державної влади і укладає з ним трудовий договір на невизначений час. Однак, потрібно зазначити, що саме у Фінляндії до обов'язку вчителя входить постійне підвищення рівня кваліфікації у відповідних закладах, в той час як у інших скандинавських країнах вчитель має право це робити за бажанням²⁵².

²⁵² Там само.

Щодо інклюзивного навчання, варто зазначити, що в інклюзивному класі окрім, власне, вчителя є обов'язкова присутність його асистента, функція якого полягає не тільки в фізичній допомозі учневі з особливими потребами, опікуванні над ним, а в допомозі дитині з особливими освітніми потребами шляхом дублювання, повторювання чи роз'яснювання інструкцій. Головне завдання асистента вчителя – стати якомога скоріше непотрібним дитині з особливими освітніми потребами. Щодо проблеми підготовки вчителя до роботи в інклюзивному класі, варто, на нашу думку, звернути увагу на дослідження Девіда Ленсінга Камерона (університет Агдера, Норвегія, 2014 р.). Він стверджує, що за останні роки процес навчання в інклюзивному класі зазнав великих змін. Зокрема, присутність помічників у класі стала домінантною формою підтримки неповносправних учнів, що значно зменшило розвиток їх незалежності і знизило їх взаємодію між однолітками і вчителями. Звісно, вчителі загальноосвітньої школи потребують певної адаптації до роботи в інклюзивному класі. Вони приділяють значно більше уваги дітям з особливими потребами, ніж іншим учням. Через психофізіологічні особливості, а також певні труднощі у навчанні, такі діти потребують більшої безпосередньої уваги вчителя. Необхідно застосовувати ефективні практики інклюзивного навчання: різні види роботи, методи, техніки і технології навчання (насамперед, інструкції), зрозумілі й корисні, передусім, для дітей з особливими освітніми потребами. Д.Камерон (2014 р.) вивчав взаємодію вчителя і учнів в інклюзивному класі: як вчитель організовує роботу, яким чином він диференціює інструкції для роботи різних груп учнів (повносправних; учнів з легкою формою неповносправності – тих, що мають труднощі у навчанні і поведінкові розлади; дітей з тяжкою формою інвалідності – тих, що мають складні дефекти здоров'я, а також інтелектуально неповносправних). Його дослідження засвідчило, що:

- 1) робота в інклюзивних класах організовується у традиційний спосіб, багато часу відводиться на пояснення інструкцій до завдань; як правило, більшість цього часу витрачається на індивідуальну роботу, переважним чином з дітьми з особливими потребами;

2) вчителі готові застосовувати індивідуальний підхід до дітей з особливими потребами, приділяючи велику увагу поясненню матеріалу; вони зазначають, що адаптують свої інструкції до рівня сприйняття і розуміння дітей залежно від їх особливостей і з урахуванням методик, що сприяють ефективності навчання;

3) вчителі інклюзивних класів працюють над вирішенням проблеми – як збалансувати свою роботу таким чином, щоб приділяти достатньо уваги тим, кому вона вкрай необхідна та забезпечити прогрес навчання усього класу загалом;

4) розподілити обов'язки між вчителем і асистентом вчителя потрібно таким чином, щоб оптимізувати роботу усього класу і забезпечити прогрес учнів з особливими освітніми потребами²⁵³.

Для аналізу можливостей самовдосконалення і підготовки до роботи в інклюзивному класі, розглянемо розподіл тижневого навчального навантаження вчителів у скандинавських країнах (таблиця 4) на відповідних рівнях шкільної підготовки (молодша і основна школи, та гімназія).

Тижневе навантаження вчителя у скандинавських країнах розподіляється на три частини: загальний робочий час (кількість годин, відведена на аудиторну роботу у класі, позааудиторну роботу, а також підготовку до занять, яка може здійснюватися за межами навчального закладу), доступність вчителя у школі (кількість годин, час необхідного перебування у школі, включно з аудиторними годинами), аудиторний час (кількість годин, що відводиться на проведення аудиторних занять з учнями). Як видно з таблиці, у Швеції й Ісландії є фіксована кількість навчальних годин, яка не змінюється залежно від рівня освіти. Однак, у Швеції не визначено чітку кількість аудиторних годин, необхідних для відпрацювання з класом, звідки можна зробити висновок, що вона залежить від кваліфікації вчителя, його досвідченості. У Фінляндії й Норвегії кількість годин в основній школі і в гімназії теж варіюється залежно від тих само факторів: досвіду та рівня кваліфікації вчителя.

²⁵³ Cameron, DL 2014 'An examination of teacher–student interactions in inclusive classrooms: teacher interviews and classroom observations', *Journal of Research in Special Educational Needs*, Volume 14, Number 4, pp. 264–273.

Таблиця 4.

Тижневе навантаження вчителя у скандинавських
країнах, у кількості годин

Країна	Загальний робочий час			Доступність у школі			Аудиторний час		
	Молодша школа	Основна школа	Гімназія	Молодша школа	Основна школа	Гімназія	Молодша школа	Основна школа	Гімназія
Данія	7	7	7				7	0	9
Фінляндія				7	1-7	7-6	4	8-24	6-23
Норвегія				3	1	0	0	6-19	2-17
Швеція	0	0	0	1	1	1			
Ісландія	0	0	0	7	7	7	7	7	7

Отже, кількість годин, яку вчитель скандинавських країн повинен провести у шкільному закладі складає в середньому 35 годин, 17 з яких відведено на аудиторну роботу. Можна зробити висновок, що більше половини робочого часу вчителя може бути відведено на підготовку до занять, вдосконалення педагогічної майстерності, а також розробку методів і методик навчання, в тому числі і з дітьми з особливими освітніми потребами.

Система професійної підготовки вчителя у скандинавських країнах розроблена з урахуванням потреб сьогодення. Вимоги до вчителя, які висуває суспільство, стосуються не лише його якісної академічної підготовки на теоретичному рівні, а й практичного застосування вмінь і навичок педагога і психолога. Підготовка вчителя для роботи в інклюзивному класі здійснюється з урахуванням особливостей учнів, які навчаються у відповідному класі. Робота вчителя у класі, де є діти з особливими потребами, передбачає його вміння налагодити зв'язок між однокласниками, батьками, іншими учасниками навчально-виховного процесу. Залучення до роботи фахівців і асистента вчителя не применшує значення самого вчителя, а

від його терпіння, пошуку нових форм і методів роботи залежить результат його інклюзивної практики.

Сучасна система інклюзивної освіти Швеції

"Школа для усіх" - ця фраза стала основою освітньої політики Швеції з 1960-х по 1980-ті роки, коли компонент інклюзії включався до кожного державного документу, звіту чи пропозиції. Однак, слід зазначити, що мова не йшла про залучення неповносправних дітей до загальноосвітніх навчальних закладів. Насамперед йшлося про спільне навчання хлопців і дівчат, гендерну рівність при отриманні загальної освіти. Шведський учений Йонас Оррінг у 1965 році визначив кілька характерних особливостей розвитку шкільної освітньої системи Швеції, де зазначає, що на той період часу Швеції необхідно було перепідпорядкувати школи з державної форми власності на муніципальну; скоординувати шкільні курси таким чином, щоб пом'якшити різницю між різними типами шкіл; сконцентрувати увагу на уніфікації вимог до загальної освіти; посилити вимоги до вивчення і якості викладання іноземних мов; і, нарешті, забезпечити можливість спільного навчання хлопчиків і дівчат на рівні універсальної практики для усіх рівнів освіти²⁵⁴.

В 1962 році шведським урядом було затверджено уніфіковану програму 9-ти річної загальної школи, обов'язкової для дітей віком від 7 до 16 років. Ця обов'язкова навчальна програма була зосереджена на дитині як на центральній фігурі навчально-виховного процесу, якій потрібно допомогти досягти різностороннього розвитку упродовж навчання у загальноосвітній школі. Сьогоднішня школа у Швеції більшою мірою спирається на тезу «усі діти різні». Це означає, що школа повинна бути організована таким чином, щоб задовольнити потреби усіх учнів, водночас навчальний процес, визначення і досягнення цілей повинно бути індивідуалізоване. Є різні способи досягнення цілей, отже форми і методи навчання не можуть бути уніфіковані²⁵⁵.

²⁵⁴ Orring J. 1965 'The School System of General Education in Sweden', *Paedagogica Europaea*, Vol.1, pp. 263-271.

²⁵⁵ Berhanu, G 2011 'Inclusive education in Sweden: responses, challenges, and prospects', *International journal of special education*, Vol 26, No: 2, pp. 128-148.

Для цілісного уявлення про систему інклюзивної освіти Швеції варто, на нашу думку, дати коротку характеристику загальної середньої освіти в цій країні. Система середньої освіти Швеції має два компоненти: обов'язковий і необов'язковий. Обов'язкове навчання у Швеції триває 9 років і передбачає відвідання дев'ятирічної загальноосвітньої школи у віці від 7 до 16 років²⁵⁶. Альтернативою загальноосвітній школі можуть виступати спеціальні загальноосвітні школи для дітей з особливими освітніми потребами (для дітей з враженим слухом і зором, а також для дітей з іншими вадами), а також саамські школи (Саамі – це етнічна група, представники якої живуть на північних територіях Скандинавського півострова). Такі школи мають власний курікулум та навчальні програми, розроблені з урахуванням особливостей учнів. Існують також міжнародні школи, які знаходяться переважним чином у великих містах; їх можуть відвідувати діти емігрантів задля уникнення культурного шоку і можливості спілкування зі своїми однолітками з інших країн.

Щодо необов'язкового компонента, то варто виділити:

- дошкільні заклади освіти (приймають дітей від 1 до 5 років); групи містять від 15 до 20 дітей; процес виховання здійснюють інструктор з відпочинку, викладач, дитячий психолог, черговий²⁵⁷;
- дошкільний (нульовий) клас, де діти навчаються безкоштовно, і метою якого є розвинути бажання вчитися і підготувати дитину до отримання подальшої освіти;
- старші класи середньої школи, тобто гімназія (навчаються ті, хто отримав обов'язкову освіту, до віку 20 років). Вступ до гімназії здійснюється на конкурсній основі. До уваги беруться результати атестату основної школи. Існують професійні гімназії, навчання в яких не передбачає подальшого вступу до вищих навчальних закладів, і профільні гімназії, де навчання ведеться за певним профільним спрямуванням, тобто глибоким вивченням обраних предметів. Обов'язковими предмета-

²⁵⁶ European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, Compulsory education in Europe – 2015/16. Eurydice Facts and Figures, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

²⁵⁷ Шмотіна О. 2011, 'Шведська модель освіти', в Науковий вісник МДУ ім. В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць, ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти, Випуск 1.33, Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, с. 124-127.

ми для будь-якої гімназії є математика, шведська та англійська мови²⁵⁸. Після закінчення гімназії дитина отримує можливість вступити до вищого навчального закладу чи університетського коледжу.

Навчання у Швеції є безплатним. Під час навчання у загальноосвітній школі учні отримують підручники та безплатне харчування.

Швеція має єдину структуру організації шкільного часу незалежно від рівня навчання, яке розпочинається переважно в другій половині серпня і триває до середини червня. Шкільний рік містить щонайменше 178 навчальних днів і 17 днів канікул упродовж року. Точні графіки навчального процесу шкільні різняться залежно від регіону і встановлюються на рівні муніципалітету. Вчителі розпочинають свій навчальний рік раніше задля планування навчальної і виховної роботи з учнями. Відповідальність за рівень кваліфікації вчительського складу несе безпосередньо роботодавець, тобто директор закладу. Підвищення кваліфікації може відбуватися як упродовж навчального року, так і під час канікул²⁵⁹.

Школярі у Швеції складають дуже мало екзаменів, отримують мало оцінок і сертифікатів порівняно з іншими країнами Європи. Донедавна діти не отримували оцінок до восьмого чи дев'ятого класу обов'язкової загальноосвітньої школи. Наприкінці навчання учні складають екзамени з трьох обов'язкових предметів – шведської й англійської мов та математики. Однак, на вищих рівнях освіти (гімназія, університет, коледж) екзамени є необхідною складовою навчання. Наразі система тестування і оцінювання у Швеції стала однією з тем дискусій. Звісно, що вплив інклюзивних практик на це питання є суттєвим.

Інклюзивне навчання як частина системи освіти Швеції бере свій початок з 90-х років XX століття, коли Конвенція ООН про права дітей (1989), Стандартні правила ООН щодо забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993), Саламанська заява та рамки дій щодо освіти осіб з особливими

²⁵⁸ Там само.

²⁵⁹ European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. Organisation of school time in Europe. Primary and secondary general education. 2015/16 school year. Eurydice Facts and Figures. – Luxembourg: Publications Office of the European Union.

потребами (1994) були ратифіковані державою. На основі цих фундаментальних документів було розроблено цілу низку внутрішніх наказів, актів, розпоряджень, постанов, що регулювали процес впровадження інклюзивної форми навчання у загальноосвітній процес Швеції. Однак, враховуючи той факт, що Швеція – демократична країна, варто замислитися: чи мають право батьки обирати у якій школі буде вчитися їх дитина – у інклюзивній чи у спеціальній, де інші діти будуть мати такі само відхилення? Чи має право сама дитина з особливими освітніми потребами вирішувати, який вид навчання їй обрати? Як дітям повносправним чи обдарованим, які потребують спокійного структурованого навчального простору вчитися в інклюзивному класі, адже право на отримання якісної освіти належить усім без винятку членам суспільства?

Шведський "Закон про освіту" стверджує (2010), що усі діти повинні мати рівний доступ до освіти й використовувати це право незалежно від їх статі, місця проживання, інших соціальних та економічних факторів. Спеціальна підтримка має надаватися дітям, які мають труднощі з навчанням. Більшість учнів, які потребують особливої підтримки повинні навчатися у звичайних класах загальноосвітньої школи, а також у гімназіях²⁶⁰. У Швеції існують нечисленні спеціальні корекційні класи для учнів з особливими освітніми потребами (тобто з психофізичними відхиленнями), а також для тих, хто має соціальні та емоційні проблеми. Навчання у таких класах здійснюється за стандартними навчальними планами, які використовуються в усіх загальноосвітніх навчальних закладах. Таким чином, стає зрозумілим, що школа як осередок навчання і виховання визначає фундаментальні цінності, єдині для усіх дітей, незалежно від їх психофізичних особливостей і розумових здібностей. Звісно, існують спеціальні освітні програми для неповносправних дітей, що мають бути адаптовані під спеціальні форми навчання, а також під потреби дітей з функціональними обмеженнями; окрім того, для кожної такої дитини розробляється індивідуальний план навчання.

²⁶⁰ Takala, M & Ahl A. 2014, 'Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees?', *British Journal of Special Education*, Volume 41, Number 1, pp. 59-81.

Отже, переважно усі школи Швеції є інклюзивними, однак існує кілька спеціальних шкіл, які спеціалізуються на певних відхиленнях. Спеціальні педагоги у Швеції виконують роль консультантів при загальноосвітніх школах, допомагаючи подолати проблеми, пов'язані з навчанням дітей з особливими освітніми потребами. На початку 1990-х років у Швеції стартувала "Програма спеціальних педагогів", яка неабияк вплинула на розвиток інклюзивної освіти країни. Вона спрямована на системну підготовку фахівців загальноосвітніх навчальних закладів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; на подолання труднощів, з якими вони можуть стикнутися у процесі виховання і навчання таких дітей; на спостереження спеціальних педагогів за роботою вчителів звичайних шкіл з особливими дітьми і надання консультаційних послуг щодо того, як будувати роботу з ними, враховуючи психофізичні особливості кожного учня. Водночас, кожен вчитель загальноосвітнього навчального закладу повинен пройти курси підвищення кваліфікації для роботи в інклюзивному класі²⁶¹. Означена «Програма» передбачена для учителів, які мають щонайменше три роки професійного досвіду. Спеціальні педагоги співпрацюють з вчителями і учнями, які можуть потребувати особливої уваги при вивченні мови, математики, письма, читання, а також із шкільною адміністрацією для створення рівного, здорового освітнього середовища у закладі.

Однак, варто підкреслити, що інклюзивна освіта виходить за рамки потреб, що пов'язані лише з психофізичними особливостями розвитку дитини. Інклюзивна освіта передбачає також включення у навчально-виховний процес дітей соціально незахищених та соціально ізольованих (за статевими ознаками, фінансовим станом сім'ї, недостатністю рівня володіння мовою, етнічними ознаками, географічною ізольованістю). Складна система зв'язків між вказаними факторами і їх взаємодія з фактором неповносправності – це те, над чим, на думку Д. Мітчелла, потрібно зосередити увагу при роботі в

²⁶¹ Berhanu, G 2011, 'Inclusive education in Sweden: responses, challenges, and prospects', *International journal of special education*, Vol 26, No: 2, pp. 128-148.

інклюзивному закладі навчання²⁶². Безумовно, Швеція – мультикультурна країна і приймає мультикультурність і культурну різноманітність як складову державної політики, однак трапляється, що дітей-емігрантів у школі категоризують за певними ознаками (проблеми поведінки і концентрації уваги, мовленнєві та мовні труднощі, затримка розвитку і т.і.). Це означає, що таких дітей прирівнюють до неповносправних осіб, що мають психофізичні відхилення в розвитку, в той час, коли насправді це особлива соціальна група дітей, котрі потребують особливої уваги й індивідуального підходу до навчання.

Таким чином, одним із головних принципів освітньої політики Швеції є рівна доступність освіти для усіх без винятку дітей. Аналіз освітніх документів і практики діяльності школи у Швеції свідчить, що за останні двадцять років ця країна досягла неабияких успіхів у впровадженні такої політики в життя. Традиція універсальності і обов'язковості освіти з мінімізацією розподілення учнів по класах за певними ознаками і рівнями їх успіхів стали основною відмінністю шведської системи освіти. Завдяки такому підходу інклюзія в загальноосвітніх навчальних закладах цієї країни стала не просто сучасним політичним трендом, а реальним проектом, який працює.

Висновки

Сучасна гуманітарна наука збагатилася на цілу низку термінів, які розкривають суть інклюзивної освіти. Еволюція розвитку термінології інклюзивної освіти торкнулася кожної країни, де питання впровадження інклюзивної освіти у навчальний процес стало актуальним і необхідним етапом розвитку освіти загалом. Україна не стала виключенням, однак наукові розвідки доводять, що переважна частина термінів стали прямим запозиченням з англійської мови, оскільки США, Велика Британія і скандинавські країни стали флагманом становлення інклюзивної освіти як однієї з галузей педагогіки. Варто відзначити, що еволюція розвитку одного з ключових термінів, який визначає, власне, об'єкт дослідження

²⁶² Mitchell, D 2005, 'Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education', in D. Mitchell (Ed.), Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives, London: Routledge/Falmer, pp. 1-21.

інклюзивної освіти, а саме терміну "інвалід", відбувалася поетапно від демонстрації непрацездатності і каліцтва до толерантного ставлення і сприйняття відмінностей як невід'ємної частини існування суспільства: "каліка" - "інвалід" - "непрацездатний" - "немічний" - "з фізичними недоліками" - "з обмеженими можливостями" - "з особливими потребами". Однак, зазначимо, що термін "інвалід" зберіг свою актуальність на часі і використовується у юриспруденції та медицині як частина професійної термінології, в той час, як в соціальній сфері, науці і повсякденній комунікації він є неполіткоректним.

Скандинавські країни є яскравим прикладом функціонування інклюзивної освіти як сучасної соціальної технології. Інклюзивну освіту було впроваджено у загальноосвітній процес у скандинавських країнах та забезпечено підготовку педагогічних кадрів для роботи в інклюзивному середовищі. Варто зазначити, що система освіти скандинавських країн загалом побудована за однією моделлю і має лише невеликі відмінності в кожній з країн на певних освітніх рівнях. Тривалість обов'язкової середньої освіти складає 9-10 років, після чого практично всі діти продовжують навчання в старших класах, що є обов'язковою умовою як для вступу до вищого навчального закладу, так і для отримання майбутньої технічної професії. Тому програма старших класів охоплює два аспекти: передуніверситетський та професійно-технічний. Скандинавські країни займають одне з провідних місць Європи за якістю освіти, отже постійний моніторинг та оцінка якості освіти є невід'ємною частиною її розвитку та вдосконалення.

Щодо професійної підготовки вчителя до роботи в інклюзивному середовищі, вона здійснюється з урахуванням потреб сьогодення: сучасний вчитель повинен бути не лише педагогом, психологом, академічно підготовленим, а й вміти застосувати набуті знання та навички на практиці, при роботі з дітьми в інклюзивному середовищі. Робота в такому колективі передбачає налагодження зв'язків між асистентом вчителя і іншими фахівцями, між батьками та шкільними професіоналами, а також вміння створити сприятливу атмосферу в дитячому колективі, при якій кожен з його учасників зможе розкрити свій потенціал.

Яскравим прикладом успішного впровадження технологій інклюзивної освіти може бути Швеція. Керуючись принципом доступності освіти для всіх як основним у роботі з дітьми, Швеція демонструє реальну можливість універсальності середньої освіти з мінімальним розподіленням учнів по класах за рівнями їх успіхів. Інклюзія в Швеції – це сучасний і популярний вид навчання, при якому всі діти мають рівні можливості. Варто звернути увагу на той факт, що для шведської системи освіти діти з особливими освітніми потребами – це лише одна з категорій дітей, включених у загальноосвітнє середовище. Іншими категоріями є діти емігрантів, які володіють мовою на недостатньому рівні, соціально дезадаптовані, соціально незахищені, соціально ізольовані діти та інші. Усі зазначені категорії дітей мають рівні можливості для розвитку в інклюзивному середовищі і система підготовки вчителів налаштована таким чином, щоб реалізувати ці можливості.

Сучасні соціальні технології в освітній діяльності недержавних організацій

Галина Біляченко

Поняття "технологія" застосовується в наш час мало не у всіх сферах життя і діяльності. На основі відповідних технологій налагоджується виробничий процес, здійснюється управлінська діяльність, розвиток економіки держави на різних рівнях, побудова освітнього процесу та ін. На сьогоднішній день освіта вже не уявляється без використання відповідних технологій, що спрямовані на оптимізацію освітнього процесу та на досягнення більш якісних його результатів. Це стосується як формальної, так і неформальної сфери освіти.

Термін "технологія" походить від грецьких слів *τεχνη* – майстерність, техніка; грец. *Λογος* – слово, наука. Ще за радянських часів технологія пояснювалася як промислово-виробничий процес, як наука або сукупність відомостей щодо способів обробки або переробки сировини, виробів. Навіть у переносному сенсі тоді технологія ще не проектувалася на соціально-політичні процеси, а розумілася як опис виробничих процесів у вигляді інструкцій з виконання креслень, графіків і власне самі технологічні процеси, що призводять до якісної зміни об'єкта застосування технології. Тобто, найпринциповішим у даному визначенні є цілеспрямованість застосування технології на якісну зміну об'єкта²⁶³.

Розглядаючи соціологічні погляди на сутність даного поняття, знаходимо твердження, що технологія – це сукупність засобів організації і впорядкування доцільної практичної діяльності відповідно до мети й логіки процесу перетворення певного об'єкта²⁶⁴.

Що стосується соціальних технологій, то тут варто розглянути декілька поглядів на сутність цього поняття.

²⁶³ Радченко О.В., Титовський І.І., 2010, Взаємозв'язок соціальних, політичних і державно управлінських технологій у публічному управлінні. Теорія та практика державного управління, 1 (32), с.1-8. Доступно: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/tpdu/2011-1/doc/1/02.pdf>. [26 Вересень 2017].

²⁶⁴ Осипова Н. П., Воднік В. Д., Клімова Г. П. та ін., 2003. Осипова Н. П. ред. Соціологія: Підручник. Київ: Юрінком Інтер.

У своїх дослідженнях соціальних технологій, О. Радченко та І. Титовський звертаються до праць відомого болгарського вченого Н. Стефанова та М. Маркова. Так, Н. Стефанов визначав, що "Соціальна технологія – це діяльність, в результаті якої досягається поставлена мета і змінюється об'єкт діяльності ... Соціальна технологія – це попередньо визначений ряд операцій, направлений на досягнення деякої мети або завдання".

М. Марков означив технологію соціальної діяльності у двох аспектах:

як систему знань про організацію дійсності, пов'язану з виконанням етапів, операцій, методів, дій тощо по формуванню суспільних явищ;

як технологізацію цих знань у процесі діяльності, яка виявляється в трудових діях людей, відповідно до вимог конкретних специфічних спеціальних структур²⁶⁵.

І. Є. Ворожейкін²⁶⁶ дає визначення соціальних технологій як "сукупності засобів впорядкування, відтворення й оновлення соціального середовища організації, як своєрідного алгоритму здобуття бажаних в цій справі результатів.

При чому бачимо, що визначення соціальних технологій Стефанова дуже схоже за значенням з соціологічним трактуванням технологій загалом. В той час як у Маркова розуміння соціальних технологій тісно пов'язане з формуванням саме суспільних явищ. А як відомо, з філософської точки зору поняття суспільного і соціального буття чи освоєння дійсності є досить близькими за значенням, адже передбачають перетворення індивідуального чи природного у суспільне, тобто таке, що має свій вплив у соціумі і навпаки²⁶⁷.

Узагальнене і ґрунтовне визначення соціальних технологій, що містить в собі дефініції попередніх обґрунтувань даного

²⁶⁵ Радченко О.В., Титовський І.І., 2010, Взаємозв'язок соціальних, політичних і державно управлінських технологій у публічному управлінні. Теорія та практика державного управління, 1 (32), с.1-8. Доступно: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/tpdu/2011-1/doc/1/02.pdf>. [26 Вересень 2017].

²⁶⁶ Ворожейкин И.Е., 2001, Управление социальным развитием организации, Учебник, ИНФРА-М, Москва.

²⁶⁷ Шинкарук В. І. ред., 2002. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія. Київ: НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди.

терміну, дає В. Багрій²⁶⁸: "соціальні технології – це спосіб реалізації конкретного складного процесу, шляхом розчленування його на систему послідовних взаємозалежних процедур і операцій, що виконуються однозначно; стандартний комплекс методично описаних і практично впроваджених дій і/чи процедур, які об'єднані у певній послідовності або сполученні і дають вимірюваний або інший відчутний соціальний результат у соціальній сфері".

Під соціальною технологією вбачають і раціональний спосіб соціальної дії з перетворення соціальної системи з одного якісного стану на інший для досягнення соціального результату, під яким розуміють алгоритм, процедуру здійснення дій у різних сферах соціальної практики. Це сукупність методів, прийомів, засобів організації людської діяльності з впливу на соціальні процеси й системи. Це система відтворення розвитку, оптимального використання соціального потенціалу особистості або соціальної групи, відносин між людьми, а також результатів їх діяльності.

Дане визначення є досить ґрунтовним та широким. Йдеться, по-перше, про певну сукупність методів зміни стану і якостей соціальних об'єктів у якомусь певному напрямі, по-друге, про певний спосіб здійснення людської діяльності щодо досягнення суспільно значущих цілей. Таким чином, у першому випадку технології забезпечують перехід від нестабільності до стабільності, тобто виводять певну соціальну систему на новий якісний рівень, водночас надаючи їй динамізму; у другому випадку (і так технологія застосовується частіше) зміст технології становить розподіл діяльності на процедури й операції з її наступним регулюванням²⁶⁹.

Н. Осипова стверджує, що соціальна технологія являє собою своєрідну "соціальну інженерію", яка допомагає осмислити і скоригувати повсякденне соціальне життя, соціальну практику. Тому вона включає як теоретичні, так і емпіричні інструментальні технології вивчення масової поведінки людей

²⁶⁸ Багрій В.Н., 2014, Основні механізми соціально-педагогічних технологій як вплив на процес соціального розвитку особистості. Соціально-педагогічна парадигма виховання: сутність та шляхи реалізації, Тези доповідей, Ніжин, НДУ ім. М. Гоголя. с. 36-37.

²⁶⁹ Осипова Н. П., Воднік В. Д., Клімова Г. П. та ін., 2003. Осипова Н. П. ред. Соціологія: Підручник. Київ: Юрінком Інтер.

у різних сферах соціального життя, методи й засоби (прийоми) практичного впливу на функціонування соціальних інститутів, соціальних груп і спільнот, соціальні структури й процеси. Розробка соціальних технологій зумовлена необхідністю вивчення нової соціальної практики, в якій з'явилися зовсім нові для українського суспільства сфери суспільного життя – вільне підприємництво, широке і повсюдне поширення маркетингових технологій, швидке і суперечливе зростання віртуальних комунікацій у соціальних зв'язках, домінування засобів масової комунікації у формуванні стандартів і образів повсякденного соціального життя і свідомості людей²⁷⁰.

Як бачимо, не дивлячись на схожі погляди щодо визначення соціальних технологій, все ж єдиний підхід до цієї проблеми відсутній. Н. Островська пов'язує це з багатозначністю поняття "соціальне", з "універсальністю" цього терміна, тобто його застосовуваністю до широкого спектру явищ суспільного життя, зі складністю явища технологізації соціальних процесів, а також тим, що формулювання дефініції все ще перебуває в процесі розробки.

Ґрунтуючись на різних наукових поглядах, зокрема й на тих, що були розглянуті нами вище, дослідниця дає узагальнення підходів щодо сутності соціальних технологій, де вони вступають як:

- система методів виявлення і використання прихованих потенціалів соціальної системи у відповідності з цілями її розвитку, соціальними нормативами;
- сукупність операцій, процедур соціального впливу на шляху отримання оптимального соціального результату (зміцнення соціальної організації, покращення умов життя людей, запобігання конфлікту тощо);
- комплекс прийомів, що забезпечують досягнення сприятливих умов життя, їхньої організованості, ефективної взаємодії, задоволення суспільного інтересу, який тією або іншою мірою відповідає вимогам соціального часу;

²⁷⁰ Осипова Н. П., Воднік В. Д., Клімова Г. П. та ін., 2003. Осипова Н. П. ред. Соціологія: Підручник. Київ: Юрінком Інтер.

- науково обґрунтована програма діяльності, у результаті якої поставлена мета може бути досягнута оптимальним методом;

- діяльність, у результаті якої досягається встановлена раніше мета та змінюється об'єкт діяльності;

- відповідний спосіб здійснення людської діяльності з досягнення суспільно вагомих цілей;

- спеціально організована галузь знань про способи і процедури оптимізації життєдіяльності людини в умовах посиленої взаємозалежності, динаміки і оновлення суспільних процесів;

- спосіб здійснення діяльності на основі її раціонального розчленування на процедури і операції з їх наступною координацією і синхронізацією і вибору оптимальних засобів, методів їх виконання;

- метод управління соціальними процесами, що забезпечує систему їх відтворення у певних параметрах – якості, властивості, обсяги, цілісність діяльності тощо;

- інноваційна система методів виявлення і використання прихованих потенціалів соціальної системи, отримання оптимального соціального результату при найменших управлінських витратах;

- засіб реалізації людиною конкретного складного процесу шляхом його поділу на систему послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, що виконуються більш чи менш однозначно і мають на меті досягнення високої ефективності ²⁷¹.

В соціально-педагогічній сфері даний вид технологій застосовується досить широко при роботі з різними категоріями населення. Таким чином ці технології мають свою специфіку. Структуру соціальних технологій Є. Холостова²⁷² трактує як єдність таких компонентів: структурного, функціонального, нормативного, операційного та інструментального:

²⁷¹ Островська Н.В., 2013, Теоретичні підходи до визначення понять «соціальні технології» і «соціально комунікаційні технології», [online], с. 117-120. Доступно: <http://www.kytmu.edu.ua/wsc/toms/10/117-120.pdf>. [15 Вересень 2017].

²⁷² Вайнола Р.Х., 2004, Класифікаційні підходи до характеристики технологій соціальної та соціально-педагогічної роботи. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, 17, с. 12-18.

- структурний компонент технологізації містить поняття керованих та некерованих соціальних ситуацій та можливої післядії (результату та наслідку);

- функціональний компонент дозволяє визнати такі механізми здійснення соціальних завдань як заборона, настанова, дозвіл, обмеження, орієнтування, спрямування;

- нормативний компонент технологізації соціальної роботи означає встановлення закономірностей, принципів та правил;

- операційний компонент технологізації означає виокремлення певних процедур та операцій і їх подальшу координацію та синхронізацію.

До основних процедур належать:

- інституціоналізація (встановлення норм та еталонів поведінки, розробка та впровадження соціальних статусів, формування системи цінностей та ідеалів);

- профілактика (система дій, спрямованих на передбачення та нівелювання аномальних станів соціальної системи);

- контроль (система дій, що забезпечує нормальний стан соціальної системи);

- корекція (виправлення припущених помилок, відхилень).

Інструментальний компонент технологізації передбачає усталення всіх наявних способів здійснення соціального регулювання, а саме: нормативного; традиційно-ритуального; конвенціонального (неформальні зобов'язання, угоди); компаративного (соціальне порівняння); змагання; оціночного; статусного (вплив на статус людини); символічного; психотерапевтичного; соціоекологічного (вплив на життєве середовище); раціонального (переконання); сутєсного (навіювання); стимулюючого; селекційного та ситуаційного тощо²⁷³.

Однак, виходячи з теми нашого дослідження, вагоме значення для нас має розуміння освітніх технологій, як специфічного поєднання форм, методів та засобів діяльності задля досягнення освітніх цілей. В освітньому середовищі все частіше можна почути таке поняття як "освітня технологія". На думку

²⁷³ Вайнола Р. Х., 2004, Класифікаційні підходи до характеристики технологій соціальної та соціально-педагогічної роботи. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, 17, с. 12-18.

О. Брусенцевої,²⁷⁴ воно розглядається як похідна нового типу освіти, суттєвими ознаками якої є:

- технологія розробляється на основі конкретної філософії, методології освіти, педагогічної ідеї, в основі яких – ціннісні орієнтації, цільові установки автора чи колективу, орієнтованого на конкретний очікуваний результат;

- технологічний ланцюг педагогічних дій вибудовується відповідно до поставленої мети й має гарантувати всім студентам досягнення життєвої перспективи та високий рівень засвоєння державного стандарту освіти;

- функціонування технології передбачає взаємопов'язану діяльність викладача й учнів з урахуванням принципів особистісно орієнтованого розвивального навчання й виховання та індивідуалізації;

- поетапне й послідовне запровадження елементів педагогічної технології може бути відтворено будь-яким викладачем з урахуванням авторських підходів;

- органічною частиною технології є діагностування та моніторинг результатів діяльності;

- глибока психологізація освітніх технологій.

Освітня технологія – це система засобів, форм і способів організації освітньої взаємодії, що забезпечують ефективне управління і реалізацію освітнього процесу на основі комплексу цілей і певним чином сконструйованих інформаційних моделей освоюваної реальності – змісту освіти. У документах ЮНЕСКО (1986) технологія навчання (поняття не є загальноприйнятим в традиційній педагогіці) розглядається як системний метод створення, застосування і визначення всього навчального процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних, людських ресурсів і їх взаємодії. Технологічність навчального процесу полягає в тому, щоб зробити навчальний процес повністю керованим²⁷⁵.

О. Повзло²⁷⁶, вивчаючи проблеми технологій освіти в українській педагогіці, доходить висновку, що вибір технологій для

²⁷⁴ Брусенцева О. А., 2010, Впровадження інноваційних педагогічних технологій як складова розвитку вищої освіти в сучасних умовах. Теорія та методика управління освітою, 4, с. 1-10.

²⁷⁵ Янчук Н. Г., 2016, Сучасні ефективні освітні технології в роботі вчителя географії. Таврійський вісник освіти, 2 (54). с. 235-240.

²⁷⁶ Повзло О. М., 2009, Які технології освіти необхідні українській педагогіці. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії: Збірник наукових праць, 37, с. 155-167, Запоріжжя.

реалізації завдань педагогічного процесу залежить від відповіді на питання: "Яка освіта нам потрібна, як вона повинна реалізовуватися на макро-, мікрорівнях життєдіяльності соціального організму?". Й, виходячи з цього, обґрунтовує, що технологіями освіти є, передусім, змістовий бік методики навчальної діяльності та засоби "дієвості" педагогічних систем та освітньої практики. Це суб'єктивний аспект цілісної політики виховання та освіти. При внесенні в цю політику "життєвих" факторів виховання та освіти, факторів "соціального середовища", які мають детермінований "зміст" щодо всієї структури відносин виховання та освіти, ми маємо говорити про соціальні технології освіти та виховання.

Отже, об'єктивні фактори розвитку виховання та освіти акумулюються у соціальних технологіях виховання та освіти, а суб'єктивні фактори – у спеціалізованих технологіях. В обох випадках критерій мобільності та дієвості будь-якої з технологічних структур освіти виводиться з оцінки результатів формування світоглядних та особистих якостей індивідуума, а також із рівня та якості підготовки майбутнього фахівця.

В наш час проблема технології як ніколи раніше стала стосуватися різних соціальних аспектів та аспектів буття людини в різних сферах. Однією з таких сфер є громадська діяльність, або діяльність недержавних громадських організацій. Недержавна організація – це громадське об'єднання, засновниками та членами (учасниками) якого є фізичні особи²⁷⁷.

Громадська організація є об'єднанням громадян, створеним для задоволення та захисту їх законних соціальних, економічних, творчих, вікових, національно-культурних, спортивних та інших спільних інтересів. Найбільш поширеними різновидами громадських організацій є: профспілки; організації інвалідів, ветеранів; жіночі, молодіжні, дитячі організації; наукові, технічні, культурно-просвітницькі, фізкультурно-спортивні та інші добровільні товариства; творчі спілки; різноманітні земляцтва; асоціації, товариства та інші.

Кожен громадянин має право бути членом та приймати участь в діяльності будь-якої кількості громадських

²⁷⁷ Закон України «Про громадські об'єднання» від 22.06.2012 р. Доступно: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4572-17>. [27 Жовтень 2017].

організацій (на відміну від політичних партій) міжнародного, всеукраїнського або іншого рівня, незалежно від того, для реалізації яких законних інтересів створені ці організації.

Кожна зареєстрована громадська організація, згідно ст.ст. 83, 85 Цивільного кодексу України та Закону України "Про об'єднання громадян", є юридичною особою, різновидом неприємницького товариства²⁷⁸.

Л. Мазуренко зазначає, що діяльність держави щодо задоволення соціальних потреб людей є соціальною політикою, яка реалізується через соціальні заходи та програми, здійснювані державою, а також приватними корпораціями і громадськими організаціями. Державні органи не в змозі охопити задоволення потреб і запитів суспільства в зв'язку з їх багатоаспектністю та диференційованістю, тому очевидно, що значну частину функцій бере на себе громадянське суспільство²⁷⁹.

М. Ільїна теж вважає, що внаслідок загострення фінансово-економічної кризи, певних демографічних процесів та глобалізації демократичні держави все частіше зіштовхуються з браком можливостей забезпечити належний соціальний захист населення. З огляду на це посилюється роль недержавних організацій у вирішенні актуальних соціально-економічних та екологічних проблем, здійсненні громадського контролю за діяльністю влади та корпорацій, наданні соціальних послуг населенню (допомога вразливим верствам населення, медична допомога, просвіта і виховання, захист довкілля і культурної спадщини, захист інтересів окремих категорій та спільнот – вікових, гендерних, професійних тощо). Реалізація усіх цих функцій третього сектору безумовно сприятиме сталому розвитку суспільства²⁸⁰.

Особливо діяльність організацій третього сектору має значення у період процесу європейської інтеграції нашої країни. Громадянське суспільство стало невід'ємною складовою громадського, суспільно-політичного, духовного та культурного

²⁷⁸ Дем'янець О, Задова К, Москаленко А., 2008, Громадські організації як рушійні сили формування громадянського суспільства в Україні. Правове регулювання діяльності громадських організацій в Україні, Київ.

²⁷⁹ Мазуренко Л., 2016, Неурядові організації як суб'єкт соціальної політики. Український науковий журнал, [online], 4, Доступно: <http://social-science.com.ua/article/908>. [26 Жовтень 2017].

²⁸⁰ Ільїна М.В., 2011, Соціально-економічна роль некомерційних організацій у забезпеченні сталого розвитку суспільства. Механізм регулювання економіки, 3, с. 28-37.

життя країн Європейського Союзу. Важливість його розвитку і засади взаємодії з керівними інституціями Європейського Союзу й держав-членів співтовариства були визнані ще в 50-х рр. XX ст.

Помітне місце у законодавчому оформленні громадського сектору відігравали положення Ради Європи. Так, Рада Європи у 1951 р. визнала важливість громадських організацій, право громадян на зібрання та об'єднання гарантовано низкою конвенцій. Зокрема, у 1951 р. Рада Європи прийняла резолюцію, яка передбачала консультацію з неурядовими організаціями в галузях, які належали їхній компетенції. Важливим кроком у визнанні ролі громадянського суспільства стало затвердження Радою Європи "Рекомендацій щодо розвитку та посилення громадських організацій у Європі" 1998 року та "Основоположних принципів статусу громадських організацій у Європі" 2002 р. Рекомендація регулює всі основні питання утворення та функціонування громадських організацій. Сформульовані загальні принципи правового положення неурядових організацій, свобода вибору ними цілей своєї діяльності, порядок утворення організацій і членства в них, питання правосуб'єктності, порядок управління, майнові та фінансові питання та їх участь у прийнятті рішень органів влади.

У процесі становлення Європейського Співтовариства було підписано низку договорів, які регулювали різні сфери діяльності співтовариства. Історія взаємодії структурних інституцій ЄС та "третього сектора" має відносно довгу історію, на якій ми не будемо детально зупинятися²⁸¹.

У Західній Європі сектор недержавних організацій є традиційним для кожної держави. За результатами дослідження центру вивчення неприбуткових організацій, кожен другий дорослий, як правило, є членом мінімум однієї асоціації. Основною спільною ознакою "третього сектора" є те, що він є приватним, неурядовим, некомерційним та має соціальні цілі. Фактична криза європейської демократії, пов'язана із зростанням сумнівів стосовно цілісності політичної діяльності та

²⁸¹ Окуньовська Ю. В., 2016, Неурядовий сектор країн Європейського Союзу: розвиток та класифікація моделей функціонування. Політичне життя, 4, с. 13-18.

адекватності існуючого порядку, приводить до оновленого європейського суспільства²⁸².

Характерними рисами недержавних організацій в ЄС Ю. Окуньовська¹⁹ вбачає діяльність громадських організацій європейської спільноти, які займаються реалізацією проектів у власній країні протягом довготривалого терміну, шляхом як добровільної неоплачуваної праці так частково оплачуваної праці висококваліфікованих робітників. Важливою складовою існування "третього" сектору є – фінансування. Джерела можуть бути різноманітними, найбільш поширені це – донорські, благодійні та членські внески.

Базуючись на вивченні досвіду створення та діяльності недержавних організацій в країнах Західної Європи та в Україні, В. Когут зазначає, що в Україні не сформовано єдиного бачення щодо розвитку НДО у соціальній сфері, як надавачів послуг на місцях. Розробка такого підходу вимагає опрацювання комплексної програми розвитку місцевих громад, децентралізації державного управління в цілому і в соціальній сфері зокрема та використання позитивного досвіду і здобутків у співпраці держава-НДО-громада у розвинутих країнах Західної Європи, а також США, Канади, де некомерційні організації соціальної сфери реально впливають на розробку та впровадження соціальних послуг²⁸³.

Виходячи з вище сказаного, варто виокремити провідні функції недержавних організацій у суспільстві. Так, в загальних рисах виділяють такі групи функцій недержавних організацій:

1. Функції громадських організацій, делеговані державою;
2. Соціальні функції;
3. Здійснення державних функцій, які держава самостійно не виконує або виконує не належною мірою;

²⁸² Европейская политика и практика в области сотрудничества между государством и НПО: Сб. материалов., 2005. Междунар. центр некоммерч. права, Киев.

²⁸³ Когут В.І. Державні та недержавні організації соціальної сфери в Україні: особливості взаємодії та перспективи розвитку, [online], с. 179-184. Доступно: [file:///C:/Users/%D0%9D%D0%B0%D0%B4%D1%8F/Downloads/Pubupr 2014 4 29%20\(10\).pdf](file:///C:/Users/%D0%9D%D0%B0%D0%B4%D1%8F/Downloads/Pubupr%2014%204%29%20(10).pdf). [29 Жовтень 2017].

4. Реалізація і захист прав та інтересів членів (учасників) громадських організацій²⁸⁴.

Більш детально найхарактерніші функції недержавних організацій можна представити наступним чином:

- правозахисна – захист прав та інтересів членів організації, інших громадян через законодавчу ініціативу, ведення переговорів, вимоги та заяви до керівних структур держави й контроль за їх виконанням;
- виховна – передбачає виховання в громадян патріотизму, національної свідомості та єдності, моральної, правової культури, етики ділового спілкування, управлінської діяльності, відповідального ставлення до роботи, навколишнього середовища, оточуючих, активної громадянської позиції тощо;
- комунікативна – встановлення атмосфери довірливого спілкування між членами організації, підвищення ролі громадської думки, інформаційне забезпечення суспільства;
- інтегративна – об'єднання, консолідація членів організації та громадян навколо спільної мети;
- соціальна – здійснення допомоги та підтримки різним категоріям населення самостійно чи в партнерстві з іншими установами й організаціями;
- посередницька – налагодження зв'язків між членами громадської організації, різними державними та недержавними установами, організаціями соціального профілю тощо;
- опозиційна – передбачає запобігання надмірній централізації й посиленні влади держави, сприяння посиленню та розвитку громадянського суспільства;
- контролююча – здійснення громадського контролю за виконанням своїх обов'язків державними органами та установами, за дотриманням прав громадян, а також виконанням своїх функцій безпосередньо членами даної громадської організації²⁸⁵.

²⁸⁴ Взаємодія організацій громадянського суспільства та влади у вирішенні місцевих соціальних проблем громадян. Доступно: <http://cisc.org.ua/wp-content/uploads/2015/10/book1.pdf> . [29 Жовтень 2017].

²⁸⁵ Біляченко Г.П., 2014, Громадські організації. Енциклопедія прав людини: соціально-педагогічний аспект: колективна монографія. Ред. Н.А. Сейко, Житомир, Видавництво "Волинь". с. 87-88.

На сьогоднішній день недержавні громадські організації забезпечують розвиток суспільства та захист прав і інтересів громадян в таких сферах: освіта, наука, культура, захист професійних інтересів, розвиток соціальної сфери, молодіжного середовища, екологія, медицина, дотримання прав громадян та багато іншого. Не рідкістю є організації, діяльність яких є комплексною. Наприклад, коли робота з молоддю передбачає і освітню діяльність щодо прав людини загалом, і роботу з деякими окремими категоріями населення, таких як жінки, діти, студентська молодь, обдарована молодь, військовослужбовці тощо. Тоді організація здійснює діяльність та реалізує проекти за декількома обраними напрямками, серед яких заходи освітнього характеру займають чи не найперше місце.

Технологія такої освітньої діяльності недержавних організацій найчастіше полягає у:

- інформаційно-теоретичній роботі – збір та обробка статистичних даних, результатів досліджень, проведення опитувань тощо з метою якісного визначення потреб категорій, з якими планується робота, та розробка системи інформаційно-практичних заходів щодо задоволення цих потреб;
- організаційних заходах – проведення переговорів, підготовка необхідних інформаційних та технічних матеріалів, робочих чи навчальних приміщень, здійснення рекламних кампаній тощо задля успішної реалізації поставлених завдань;
- практичному втіленні з подальшою оцінкою результатів проведеної роботи.

Органи місцевої влади за наявності коштів у місцевих бюджетах можуть надавати українським НДО гранти на виконання одноразових соціальних пріоритетів, які визначає місцева влада. Спрямування благодійних коштів у соціальні проекти НДО можна розглядати як соціальні інвестиції.

Закон України "Про місцеве самоврядування в Україні"²⁸⁶ надає право місцевій владі залучати недержавні організації до виконання місцевих соціальних програм і самостійно визначати зміст програм та виконавців.

²⁸⁶ Закон України "Про місцеве самоврядування в Україні" зі змінами від 02.08.2017 р. Доступно: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80>. [27 Жовтень 2017].

В Законі України "Про соціальні послуги"²⁸⁷ зазначається, що організації та заклади, незалежно від форм власності, можуть надавати соціальні послуги населенню наряду з державними установами. Ст. 13 цього Закону регулює порядок співробітництва між державними структурами та НДО. Органи місцевої влади самостійно розробляють необхідні механізми надання коштів недержавними організаціями в рамках цих програм.

В м. Житомир співпраця місцевої влади з організаціями третього сектору теж не є виключенням. Найбільше вона є відчутною при реалізації загальноміських, культурних, просвітницьких та правозахисних заходів, організації масштабних святкувань тощо. До таких організацій, що співпрацюють з місцевою владою, можемо віднести ГО "Сучасний формат", ЖОМГО "Паритет", Благодійний фонд "Надія є", ГО "Я - мама", МГО "АРТ-Село" та ін.

Особливої уваги заслуговує Житомирський підрозділ "Центр розвитку місцевого самоврядування". Це нова для міста й області недержавна неприбуткова організація, створена з метою сприяння зміцненню спроможності органів влади та місцевого самоврядування на центральному, регіональному і місцевому рівнях. Організацію створено за фінансової підтримки Програми "U-LEAD з Європою" і Міністерства регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України. Вже за короткий термін діяльності організацією здійснено ряд заходів у співпраці як з місцевими так і закордонними недержавними організаціями, а також представниками місцевої влади й органів місцевого самоврядування. Зокрема, на базі центру проводяться зустрічі й обговорення, тренінги, семінари, круглі столи тощо, на яких у представників влади та громадських діячів є можливість не лише навчитись новим формам діяльності у своїх громадах, а й обмінятися досвідом, проникнутись новими ідеями тощо.

На особливу увагу заслуговують європейські недержавні організації, які проводять широку діяльність у різних країнах

²⁸⁷ Закон України "Про соціальні послуги" зі змінами від 26.01.2016 р. Доступно: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/966-15>. [29 Жовтень 2017].

світу відповідно до мети діяльності самої організації. Так, з власного досвіду діяльності в недержавних організаціях, хотілось би відзначити роботу німецької недержавної громадської організації CRISP. Діяльність даної організації спрямована на співпрацю з громадським сектором країн, на території яких відбулись чи відбуваються військові конфлікти. Основна мета – реалізація проектів, які дають учасникам знання та практичні навички щодо вирішення конфліктів, побудови мирного діалогу, ведення ефективних переговорів тощо. Організація спрямована на максимально широке впровадження транснаціональної демократичної культури, ознайомлення учасників організованих навчальних курсів з особливостями збройних та інших видів громадянських конфліктів у різних країнах, обмін думками чи особистим досвідом конфліктних ситуацій такого роду.

Провідний метод навчання учасників – організація симуляційних ігор. Багаторічний досвід участі в таких іграх на різних темах показав, що вони можуть стати потужним інструментом в управлінні конфліктами. З початку діяльності в центрі уваги організації знаходились Західні Балкани та Південний Кавказ. Однак, до переліку країн, з якими почала працювати команда CRISP, потрапила і Україна. Представники з різних регіонів нашої держави змогли взяти участь у 4-місячному навчанні разом з громадськими активістами Молдови, Вірменії, Азербайджану, Грузії, Росії та спробувати в дії ефективність симуляційних ігор у вирішенні конфліктів. Варто зазначити, що даний метод буде ефективним для застосування у вирішенні конфліктів будь-якого виду. До прикладу, ми мали змогу переконатись у цьому, навчаючи ефективним прийомам ведення переговорів та ненасильницькій комунікації стажерів Верховної Ради України.

Важливим моментом у діяльності даної організації також є те, що вони фінансують реалізацію подібних проектів учасниками тренінгу у своїх країнах. Це дає змогу не лише закріпити на практиці отримані знання та навички, але й продовжити

справу, яка є досить актуальною в наш час у багатьох суспільствах.²⁸⁸

Як бачимо, європейський досвід досягнення позитивних результатів суспільних перетворень, шляхом залучення громадських ресурсів, активно застосовується в нашій країні і, зрештою, приносить свої результати.

Однак, з метою ефективної співпраці НДО з державними структурами та покращення якості надання соціальних послуг необхідним є:

- вдосконалення нормативно-правової бази (у частині розроблення нормативних документів щодо мінімальних стандартів соціальних послуг, соціального замовлення; удосконалення процедури ліцензування соціальних послуг; зміни принципів оподаткування НДО);

- забезпечення професійними кадрами (удосконалення системи підготовки фахівців служб та закладів соціального обслуговування);

- здійснення моніторингу програм з надання соціальних послуг (розроблення системи показників якості та ефективності соціальних послуг; упровадження системи електронної звітності суб'єктів надання послуг);

- впровадження в місцевих органах соціального захисту процедури вивчення потреб у соціальних послугах (розроблення методики вивчення потреб населення у соціальних послугах на місцевому рівні);

- поліпшення матеріального стану НДО за рахунок благодійництва (введення додаткових стимулів для фізичних та юридичних осіб, які фінансують діяльність організацій-постачальників соціальних послуг);

- посилення державного контролю та підвищення адміністративної відповідальності постачальників послуг;

- задоволення потреби учасників ринку соціальних послуг у належній інформації²⁸⁹.

²⁸⁸ CRISP, 2017, Conflict Transformation and Civic Education. Доступно: <http://www.crisp-berlin.org/>. [1 Листопад 2017].

²⁸⁹ Мазуренко Л., 2016, Неурядові організації як суб'єкт соціальної політики. Український науковий журнал, [online], 4, Доступно: <http://social-science.com.ua/article/908>. [26 Жовтень 2017].

На нашу думку, найбільш прийнятною сьогодні є комплексна схема у сфері надання соціальних послуг, тобто поєднання надання державою соціальних послуг і делегування частини повноважень щодо надання окремих видів послуг недержавним організаціям на контрактній основі.

Освітня діяльність недержавних організацій здійснюється відповідно до основних цілей їх діяльності і виявляється як у більш традиційних вже видах діяльності – проведення рекламних кампаній, просвітницьких заходів, семінарів, так і в більш нестандартних формах роботи, які прийнято називати неформальною освітою.

Коротко оглядаючи питання неформальної освіти в діяльності недержавних організацій, зауважимо, що останнім часом цьому питанню стало приділятися все більше уваги не лише в науково-освітніх колах, але і на законодавчому рівні. Так, зокрема, в Україні вже розроблено проект Закону "Про внесення змін до деяких законів України (щодо визнання неформальної освіти) ", де зазначається, що в Україні система освіти складається із навчальних закладів, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти, інститутів громадянського суспільства, зокрема організацій та установ, які залучають до своєї діяльності волонтерів. Таким чином, саме освітня діяльність недержавних організацій підтверджується даним законодавчим актом.

У цьому ж документі пропонується доповнити нині діючий Закон України "Про освіту" абзацами щодо формальної, неформальної та інформальної освіти. І неформальна освіта визначається як освіта інституціалізована, цілеспрямована та спланована навчальним закладом без надання освітніх програм і кваліфікацій, визнаних національними органами управління освітою, або без кваліфікацій взагалі, і є додатковою, альтернативною та/або доповняльною до формальної освіти в процесі освіти впродовж життя; слугує забезпеченню права осіб будь-якого віку на доступ до освіти, але не передбачає обов'язкової безперервної структурованої послідовності у здобутті освіти і може бути короткотерміною і невеликої або великої

інтенсивності, зокрема у формі короткотермінових курсів, семінарів, практичних занять. Хоча неформальна освіта безпосередньо не приводить до формальних кваліфікацій, визнані формальні кваліфікації можуть бути отримані шляхом освоєння певної сукупності окремих програм неформальної освіти і відповідного визнання уповноваженим органом набутих знань, умінь, інших компетентностей²⁹⁰.

Варто відмітити, що це вагомий крок на шляху до вдосконалення системи освіти. Але зауважимо, що неформальна освіта визнається як складова освіти в межах певного навчального закладу. Хоча ми добре знаємо, що вона є окремим засобом надання знань, умінь, навичок та досвіду й найактивніше застосовується саме недержавними організаціями.

Головною відмінністю неформальної освіти є те, що під час навчання організатори дуже рідко застосовують звичний багатом пасивний виклад інформації. Основними формами і методами є активні та інтерактивні.

Так, Н. Павлик²⁹¹ до організаційних форм неформальної освіти відносить: екскурсійні тури, освітній туризм, стажування, спеціалізовані конференції, семінари, презентації, тренінги, курси, студії, майстер-класи, творчі майстерні, круглі столи, відеолекторії, об'єднання у фахові мережі/професійні асоціації, створення та послуговування мережевими бібліотеками, Інтернет-сервісами та цифровими ресурсами загальнокультурного характеру, організація спільної діяльності, секції, гуртки, клуби, волонтерська діяльність, культурні ініціативи, театри, колективи художньої самодіяльності, вуличні університети, діалогові групи, публічні дискурси, недільні школи, дистанційне навчання, онлайн навчання, курси для отримання нової професії, виїзні заняття, "компенсаційні програми", спрямовані на соціально-особистісний розвиток людини (як от: тренінги/курси особистісного розвитку,

²⁹⁰ Закон України "Про внесення змін до деяких законів України (щодо визнання неформальної освіти)". Доступно: <http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc34?id=&pf3511=54026&pf35401=329666>. [27 Жовтень 2017].

²⁹¹ Павлик Н., 2017, Теорія і практика організації неформальної освіти молоді. Навчальний посібник. Житомир.

ораторської майстерності, ефективного спілкування, йоги, взаємин між статтями тощо).

Вказані форми неформальної освіти насичуються діалогічними методами: дискусії (вільні, панельні, регламентовані, структуровані тощо) та дебати, кейс-навчання, моделювання проблемних ситуацій, портфоліо, читання, ігри (ділові, рольові, навчальні, організаційно-діяльнісні, виробничі, дослідницькі, проблемно-ділові, проектувальні), симуляції (про які вже згадували вище) професійних/соціокультурних та інших процесів і явищ, інноваційні освітні технології (open-space/відкритий простір, майстерня майбутнього, world café/світове кафе, peer-education/рівний навчає рівного і т.д.).

Зазначимо, що велика кількість вказаних форм освіти можуть виступати як самоосвіта, адже є доступними практично кожному і не потребують членства в недержавній організації або запису на конкретне заняття, проходження конкурсного відбору тощо. За бажання, кожна людина може обрати те, що відповідає її інтересам і внутрішнім потребам, чи є професійною необхідністю. Однак, саме недержавним організаціям належить значна роль у поширенні найбільш ефективних зараз форм та методів, технологій надання знань і навичок тим, хто цього потребує.

Висновки

Отже, сучасні соціальні технології в освіті, зокрема в освітній діяльності недержавних організацій, – це, перш за все, використання сучасних, доступних, інформативних та інтерактивних форм та методів роботи.

Поняття "технологія" досить широко вивчається і застосовується в різних галузях науки, з різних точок зору в ньому вбачаються певні відмінності. Однак, спільним для більшості наукових галузей є твердження про те, що технологія виступає способом організації будь-якого процесу чи явища (суспільного, освітнього, виробничого тощо), передбачає виконання поетапних дій, а в основі її лежить система знань про організацію дійсності в цілому.

Соціальні технології теж являють собою послідовно здійснювані процедури із застосуванням відповідної методології, яка має забезпечувати досягнення конкретного вимірюваного

результату. Тобто застосування соціальних технологій передбачає наявність чіткої мети та завдань здійснюваного соціального чи освітнього процесу. Відповідно, освітня технологія теж застосовується при наявності чітко поставленої мети й завдань освітнього процесу, передбачає взаємопов'язану діяльність навчаючого і того, хто навчається та давати конкретний вимірюваний результат такої взаємодії з можливістю оцінити ефективність тих чи інших методів та форм роботи, що склали структуру конкретної методології.

Ми з'ясували, що соціальні та освітні технології широко застосовуються не лише в сфері традиційної освіти, але і в освітній діяльності недержавних організацій, зокрема як неформальна освіта. Такий підхід до набуття знань, умінь, навичок і досвіду в конкретній сфері діяльності давно вже застосовується в розвинених європейських країнах, чий досвід ми активно застосовуємо на практиці.

Так, окрім теоретичних наукових обґрунтувань різних видів, форм та методів неформальної освіти, що використовуються недержавними громадськими організаціями, ми описали і практичний досвід застосування одного з найпопулярніших нині методів – симуляційної гри, як способу досягнення компромісу при вирішенні конфліктних ситуацій та знаходження рішень в різних сферах діяльності.

Таким чином, соціальні технології займають важливе місце в освітній діяльності як формальних, так і неформальних освітніх організацій і ґрунтуються на використанні новітніх форм та методів роботи, що більшою мірою відповідають потребам сучасної особистості у саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації та професійному вдосконаленні.

Подальшими кроками досліджень в даній галузі вбачаємо більш детальний розгляд конкретних соціальних технологій в освітній діяльності недержавних організацій, на основі порівняння діяльності провідних європейських та українських організацій громадського сектору.

Використання веб-технологій на заняття англійської мови

Наталія Барбелко

Актуальність та постановка проблеми. Стрімкий розвиток веб-технологій за останні кілька десятиліть викликав значні зміни в способах передачі інформації в будь-якій сфері людської діяльності.

Сьогодення вимагає впевненого володіння сучасними веб-технологіями, в тому числі і в освітній галузі. В даний час навчання у вузі націлене не тільки на розвиток загальних і професійних компетенцій, а й на формування інформаційної компетенції, що полягає у вмінні орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, володінні сучасними сервісами, вмінні досліджувати, підбирати інтернет-ресурси.

Бурхливий розвиток інтернет-технологій сприяв появі нових методів і технологій у процесі навчання²⁹².

До сучасних технологій відносяться Web-технології, а саме Web 2.0. Перевагою Web 2.0 є те, що студенти мають можливість працювати над навчальним матеріалом в зручний час і в будь-якому місці, де є доступ до Інтернету. Технології Web 2.0 відрізняються від комп'ютерних технологій тим, що студенти використовують Інтернет не тільки як джерело інформації, а стають активними учасниками створення мультимедійного контенту. Вони можуть вносити свої зміни, виправлення, задавати питання і отримувати відповіді від професіоналів.

Тім О'Рейлі (Tim O'Reilly) визначає Web 2.0, користуючись конкретними прикладами Doubleclick / Google AdSense, Ofoto / Flickr, Akamai / BitTorrent, Britannica Online / Wikipedia та інші, "як і більшість важливих концепцій, Web 2.0 не має чітких меж. Це, скоріше, центр тяжіння. Ви можете уявити собі Web 2.0 як безліч правил та практичних рішень. Вони об'єднані подібно до сонячної системи, яка складається з вузлів, які побудовані з врахуванням певних правил та знаходяться на певній відстані від центру²⁹³.

²⁹² Вульфівич, Е.В., 2014. Роль мобильного обучения в оптимизации преподавания иностранных языков. *Известия Волгоградского гос. пед. ун-та*, 6 (91), с. 161-164.

²⁹³ Tim O'Reilly. *Что такое Веб 2.0*. Доступно: <<http://www.computerra.ru/think/234100/>> [дата звернення: 29.08.2017].

Таким чином, Тім О'Рейлі описує Web 2.0 як "методику проектування систем, які шляхом врахування мережевої взаємодії стають тим краще, чим більша кількість людей ними користуються"²⁹⁴.

З технічної точки зору Web 2.0 – це нові протоколи, мови та стандарти, з педагогічної – "павутина співпраці та взаємозв'язку". Сучасні користувачі мережі самі часто є авторами і можуть додавати в мережу свої статті, фотографії, аудіо- та відеозаписи, залишати коментарі, здійснювати дизайн своїх сторінок.

Визначення веб-технологій в освіті

Ми визначаємо Web 2.0-технології як комплекс організаційних заходів, операцій та прийомів, які спрямовані на створення навчального середовища, заснованого на принципі застосування "соціальних сервісів" з метою забезпечення активності його користувачів.

На рис. 1 зображена карта Web 2.0, яка була створена в ході мозкового штурму учасниками науково-практичної конференції Science FOO Camp, організованої O'Reilly Media, Nature Publishing Group та Google Inc. Карта ілюструє основну ідею технології, єдиний простір об'єктів обговорення та самого обговорення²⁹⁵.

Простота і ефективність технологій Web 2.0 є головними критеріями їх використання в методиці викладання іноземних мов, зокрема англійської мови. Викладачі та студенти, не володіючи вміннями і навичками програмування, мають можливість використовувати шаблони, які пропонуються на ресурсах Web 2.0 для створення своїх блогів, подкастів, презентацій і розміщувати їх в мережі on-line. Використання технології Web 2.0 посилює інтерес до процесу навчання. Студенти самостійно керують процесом свого навчання, займаючись активним пошуком інформації.

²⁹⁴ Образовательные возможности Веб 2.0. Веб 2.0 – сервисы Интернета – новые формы коллективного педагогического взаимодействия. Доступно: <<http://eelmaa.net/dld/web20.pdf/>> [дата звернення: 29.08.2017]

²⁹⁵ Tim O'Reilly. Что такое Веб 2.0. Доступно: <<http://www.computerra.ru/think/234100/>> [дата звернення: 29.08.2017]



Рис. 1. Карта Web 2.0²⁹⁶

²⁹⁶ Tim O'Reilly. *Что такое Веб 2.0*. Доступно: <<http://www.computerra.ru/think/234100/>> [дата звернення: 29.08.2017]

Використання технології Web 2.0 відкриває нові можливості для освітніх цілей. У таблиці 1 узагальнені види і категорії використання Інтернет-технологій зі студентами. Дані посилання є можливими прикладами використання Інтернет-ресурсів в освіті.

Таблиця 1.

Електронні освітні середовища, платформи для створення дистанційних курсів

Назва	Мета	Посилання
<i>Google Classroom</i>	Електронне навчальне середовище на основі Google Диск (створення завдань та оголошень, обмін документами, оцінювання).	http://classroom.google.com/
<i>Класна оцінка</i>	Електронне навчальне середовище (створення сайту, дистанційне навчання, щоденники, таблиці, розклад, звіти).	klasnaocinka.com.ua/uk/
<i>Classflow</i>	Електронне навчальне середовище (створення уроків, тестів для мультимедійної дошки й мобільних пристроїв, систематизація документів).	https://classflow.com/
<i>Edmodo</i>	Електронне навчальне середовище у форматі соціальної мережі (безкоштовно).	http://www.edmodo.com/
<i>Wikispaces</i>	Електронне навчальне середовище у форматі соціальної мережі.	http://wikispaces.com/
<i>Schoology</i>	Електронне навчальне середовище у форматі соціальної мережі. Акцент на спільну роботу студентів.	https://www.schoology.com/
<i>Asnovator</i>	Платформа для дистанційного навчання, створення власних курсів.	http://asnovator.com/
<i>Eliademy</i>	Платформа для дистанційного навчання, створення власних курсів (безкоштовно).	https://eliademy.com/
<i>Edubrite</i>	Платформа для дистанційного навчання, створення власних курсів (безкоштовно до 25 студентів). Студенти не можуть спілкуватися.	http://www.edubrite.com/oltpublish/site/cms.do
<i>Versal</i>	Платформа для дистанційного навчання, створення власних курсів	http://versal.com/

	(безкоштовно для приватних осіб). Студенти не можуть спілкуватися.	
<i>Canvas</i>	Платформа для дистанційного навчання, створення власних курсів (безкоштовно).	http://canvas.instructure.com/
<i>Coursmos</i>	Сервіс для створення невеликих курсів (до 1 години) на основі відеороликів з текстовими поясненнями (безкоштовно).	http://coursmos.com/
<i>Stepic</i>	Сервіс для створення невеликих курсів з окремих кроків (дидактичних кадрів) (безкоштовно).	http://stepic.org/

Наведена вище таблиця дозволяє судити про доцільність використання Web 2.0 в освітніх цілях в даний час. Існують різні думки щодо використання Web 2.0 в освіті. Однак важко заперечити, що деякі аспекти впровадження Інтернет-технологій позитивно впливають як на процес навчання, так і на кожного конкретного студента окремо. Розглянемо просту структуру, яка допомагає вирішувати освітні завдання. Аспекти впровадження Web 2.0 в освіту відображено в таблиці 2.

Таблиця 2.

Аспекти впровадження Web 2.0 в освіту

Дослідження	Співпраця
Мовна грамотність	Публікація

Можна стверджувати, що права колонка вказує більше на когнітивні аспекти навчання, в той час як ліва відображає соціальні та міжособистісні проблеми. Однак можна розглянути дану таблицю і по рядках. Таким чином, ми побачимо, що верхній ряд відноситься до процесів навчання, а нижній – до результатів навчання.

Розглянемо дані аспекти.

Дослідження. Інструменти Web 2.0 дозволяють студентам застосовувати нові способи в проведенні досліджень. Технології Web 2.0 створюють нові структури організації даних в середовищі Інтернет, нові джерела, форми та інструменти запиту інформації в безмежному комп'ютерному світі. Все це на-

дихає студента бути незалежним дослідником, але також створює для нього і викладача певні проблеми.

Мовна грамотність. Даний аспект має на меті удосконалення певного ставлення до мови. Взаємодія мови з письмом є ключовим в даній ситуації. Студенти навчаються правильно і чітко висловлювати свою думку у письмовій формі. Комп'ютеризація сфери комунікацій продемонструвала суспільству необхідність високого рівня володіння іноземними мовами, особливо в телекомунікаційних мережах, де необхідне вміння обмінюватися письмовими або усними повідомленнями в реальному часі без посередників. Ведення спонтанної професійної бесіди з носіями мови усно або, що ще більш складно, письмово передбачає високий рівень знання мови.

Необхідно відзначити, що для студентів, залучених до процесу вивчення іноземної мови із застосуванням цифрових технологій, навчальний план з дисципліни повинен бути складений з урахуванням розвитку навичок мовної грамотності, підвищення мотивації до творчого дослідження і розвитку умінь критичного мислення.

Снівпраця. Ключовим моментом використання технологій Web 2.0 є забезпечення комунікації між користувачами. Ці інструменти дозволяють студентам на загальній інфраструктурі Інтернету узгоджувати спільні рішення і реалізовувати їх.

Публікація. Даний вид діяльності є наслідком необхідності написання оригінального матеріалу, відмінного від інших в групі. Web 2.0 надає інструменти і аудиторію. На дисплеї монітору легко побачити всі дії групи, принаймні, це корисно на початковому етапі навчання. Простір Web 2.0 дає впевненість у створенні власного проекту, відмінного від інших в групі²⁹⁷.

Отже, чотири аспекти, представлені вище, доводять, що використання технології Web 2.0 відкриває нові можливості для формування професійної іншомовної компетенції, мовних навичок, надаючи студентам можливість самим отримувати, знаходити, закріплювати і аналізувати матеріал, використовуючи мережу on-line.

²⁹⁷ Пронина О.Г., 2010. Использование технологии Web 2.0 в обучении иностранному языку в вузе. *Язык и культура*, 1, с. 92-98.

Веб-технології оптимізують роботу студентів на заняттях наступним чином:

1. Web 2.0 полягає у груповій взаємодії, залученні користувачів до колективного наповнення контенту і багаторазової вивірки інформації. Прикладом можуть слугувати проекти і сервіси, які активно розвиваються і покращуються самими користувачами: блоги, вікі і т.д.²⁹⁸

Технологія Web 2.0 має надзвичайно важливе значення для вивчення іноземних мов, оскільки на заняттях з іноземної мови саме групова робота забезпечує максимальну активізацію комунікативної діяльності студентів. Отже, використання технологій Web 2.0 може стати одним із шляхів підвищення ефективності сучасного заняття з іноземної мови.

2. За допомогою Web 2.0 можна виконувати цілий ряд завдань:

- 1) спілкуватися, залишати коментарі (Livejournal, Twitter, Blogger, Blogspot, Facebook);
- 2) створювати професійні портфоліо (Linkedin, Mahara);
- 3) створювати енциклопедії за допомогою технології вікі (Wikipedia, Letopisi);
- 4) публікувати статті (Elibrary, Mendeley, Academia, SSRN);
- 5) розміщувати фотографії, колажі, постери, таблиці, графіки (Flickr, Minus, fotki.Yandex);
- 6) розміщувати презентації (Slideshare, Prezi);
- 7) публікувати відеоматеріали (YouTube);
- 8) використовувати хмарні сховища для розміщення фото, відео, презентацій (Google+, Dropbox);
- 9) створювати сторінки з закладками-посиланнями (Diigo, Delicious, Pinterest);
- 10) обмінюватися повідомленнями (ICQ, Skype).

Впровадження сучасних соціальних сервісів дозволяє оптимізувати навчання іноземної мови: залучити до комунікацію всіх студентів групи, збільшити частку говоріння, що припадає на кожного студента, що неможливо зробити в рамках занять в силу їх обмеженості за часом і великій наповнюваності груп. Веб-технології дозволяють студентам працювати в своє-

²⁹⁸ Веб 2.0: словарная статья. Доступно: <<http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/79363>> [дата звернення: 29.08.2017].

му темпі, відповідно до індивідуальних здібностей, а також надають право вибору в тому, де і коли їм вчитися. Описаний нижче досвід може бути перенесений в професійну діяльність викладача будь-якої іншої дисципліни, використовуватися на будь-якому етапі навчання, в аудиторній та самостійній роботі в рівній мірі²⁹⁹.

Види і особливості застосування веб-технологій в освіті

Сьогодні в навчанні іноземних мов широко використовують такі веб-технології: електронну пошту, блог-технологію, вікі-технологію, подкасти, веб-форум, лінгвістичний корпус, електронні словники, інформаційно-довідкові Інтернет-ресурси, засоби синхронної відео-інтернет-комунікації та навігатори. Кожна з мобільних технологій володіє певними дидактичними властивостями, дидактичними і методичними функціями. За твердженням П. В. Сисоєва, під дидактичними властивостями мобільних технологій слід розуміти "основні характеристики та ознаки, що відрізняють одні інформаційні технології від інших".

Під дидактичними функціями розуміють зовнішні прояви веб-технологій. В рамках різних навчальних дисциплін у одних і тих же мобільних технологіях з властивими їм дидактичними властивостями і відповідними дидактичними функціями будуть проявлятися різні методичні функції в рамках дисципліни, що вивчається. У зв'язку з цим методичними функціями в рамках навчання іноземної мови можуть бути методичні можливості даних технологій у розвитку мовних умінь, мовних навичок розмовної мови, а також формування соціокультурної і міжкультурної компетенцій студентів³⁰⁰.

Розглянемо коротко кожен з технологій і позначимо види мовної діяльності або аспекти мови, що розвиваються на її основі.

1. Електронна пошта або електронно-поштова група – Інтернет-сервіс з обміну письмовими повідомленнями між

²⁹⁹ Драгунова, А.А. 2013. Использование технологии блогов на практических занятиях по английскому языку. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 12 (30), ч. 2, с. 61-63.

³⁰⁰ Сысоев, П.В., 2012. Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий. *Иностранные языки в школе*, 6, с. 12-21.

користувачами. На основі електронної пошти можна організувати телекомунікаційні проекти з інформаційного обміну між учасниками. Методичний потенціал електронної пошти та електронно-поштової групи розкритий в дисертаційних дослідженнях В. Г. Апалькова³⁰¹ і Н. О. Сушкової³⁰². В результаті були розроблені методики реалізації мовних телекомунікаційних проектів, спрямованих на розвиток умінь писемного мовлення студентів і формування їх соціокультурної і міжкультурної компетенцій.

2. Блог-технологія – сучасна Інтернет-технологія, яка дозволяє користувачам розміщувати на сторінці у вигляді щоденника або журналу інформацію в мультимедійному форматі, а також коментувати повідомлення користувачів. Дослідження П. В. Сисоєва, М. М. Євстигнєєва³⁰³, О. В. Пустовалової³⁰⁴, І. К. Забродиної³⁰⁵, І. О. Євстигнєєвої³⁰⁶ та О. В. Борщової³⁰⁷ свідчать про те, що на основі блог-технології можна розвивати ряд умінь писемного мовлення студентів (рівні В1-С2) і соціокультурні вміння.

3. Вікі-технологія – одна з сучасних Інтернет-технологій, що дозволяє одній людині або групі людей, які знаходяться на певній відстані один від одного, працювати над створенням загального письмового (мультимедійного) документа, що дозволяє розвивати ряд умінь писемного мовлення студентів, а також деякі соціокультурні вміння.

4. Подкасти – сучасна Інтернет-технологія, на основі якої можна знаходити, прослуховувати, переглядати розміщені

³⁰¹ Апальков, В.Г., 2008. *Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (английский язык, профильный уровень)*. Автореферат диссертации кандидата пед. наук, Тамбов.

³⁰² Сушкова, Н.А., 2009. *Методика формирования меж-культурной компетенции в условиях погружения в культуру страны изучаемого языка (английский язык, языковой вуз)*. Автореферат диссертации кандидата пед. наук, Тамбов.

³⁰³ Сысоев, П.В., Евстигнеев, М.Н., 2009. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис блогов в обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе*, 4, с. 12-18.

³⁰⁴ Сысоев, П. В., Пустовалова, О.В., 2013. Использование сервиса "Твиттер" в развитии умений письменной речи обучающихся. *Иностранные языки в школе*, 1, с. 12-18.

³⁰⁵ Забродина, И. К., 2012. *Методика развития социокультурных умений студентов посредством современных интернет-технологий (немецкий язык, специальность "Перевод и переводоведение")*. Автореферат диссертации кандидата пед. наук, Москва.

³⁰⁶ Евстигнеева, И. А., 2013. Формирование дискурсивной компетенции студентов языкового вуза на основе современных интернет-технологий. *Язык и культура*, 1 (21) с. 74-82.

³⁰⁷ Борщева, О.В., 2013. *Методика развития социокультурных умений студентов направления подготовки "Педагогическое образование" на основе современных интернет-технологий*. Автореферат диссертации кандидата пед. наук, Москва.

подкасти, а також записувати і розміщувати на сервері користувача свій особистий подкаст. У мережі Інтернет існує велика кількість сервісів навчальних і ненавчальних (автентичних) подкастів, які можна використовувати для розвитку умінь аудіювання студентів.

Існують і такі сервіси, які дозволяють розміщувати подкасти користувачів, а також організовувати мережеве обговорення викладених подкастів в мікроблозі або на форумі. У науковій літературі не так багато методичних робіт, присвячених використанню подкастів в розвитку мовленнєвих умінь студентів. П. В. Сисоєв і М. М. Євстигнєєв³⁰⁸ виявили номенклатуру умінь аудіювання та говоріння, що розвиваються на основі сервісу подкастів. Дана номенклатура була розкрита в дисертаційному дослідженні А. Г. Соломатіної³⁰⁹, в якому також приділялася увага і соціокультурному змісту навчання іноземної мови на основі цього сервісу. Таким чином, можна зробити висновок, що на основі сервісу подкастів можна розвивати вміння говоріння та аудіювання, а також формувати соціокультурну компетенцію студентів.

5. Веб-форум – розділ сайту, розроблений для організації мережевого обговорення користувачами будь-якого питання. У своєму дослідженні О.К. Черкасов³¹⁰ розробляв методику розвитку соціокультурних умінь студентів на основі веб-форуму. Аналіз даної роботи і ряду інших дозволяє зробити висновок, що на основі веб-форуму можна розвивати вміння писемного мовлення і читання, а також формувати компоненти соціокультурної компетенції. Разом з тим доводиться відзначити, що веб-форум став менш популярним після розвитку блог-технології, яка має додаткові технічні можливості.

6. Засоби синхронної відео-інтернет-комунікації, до якої, на думку Д. О. Йожикова, слід відносити "технології, що

³⁰⁸ Сысоев, П.В., Евстигнеев, М.Н., 2010. *Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий*, Глосса-Пресс, Москва, Феникс, Ростов-на-Дону.

³⁰⁹ Соломатина, А.Г., 2012. Развитие умений говорения и аудирования посредством учебных подкастов. *Иностранные языки в школе*, 9, с. 71-74.

³¹⁰ Черкасов, А.К., 2012. *Методика развития социокультурных умений студентов посредством веб-форума (английский язык, языковой вуз)*. Автореферат диссертации кандидата пед. наук, Москва.

надають можливість спілкуватися в реальному часі на базі Інтернет-програм, що забезпечують відео- та аудіо зв'язок"³¹¹.

Засоби синхронної відео-інтернет-комунікації, як і інші веб-технології, мають такі дидактичні функції: організація дистанційного синхронного навчання; розвиток пізнавальної діяльності студентів; розвиток умінь навчання у співпраці; розвиток умінь самостійної навчальної діяльності студентів. Згідно дослідження Д. О. Йожикова, дані мобільні технології дозволяють розвивати мовні вміння (читання, письмо, говоріння, аудіювання), соціокультурні та міжкультурні вміння. Дослідник довів методичну цінність синхронної відео-інтернет-комунікації в розвитку всіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції в умовах теленавчання як виду дистанційного навчання. Тому дану технологію можна використовувати при реалізації моделі мобільного навчання.

7. Електронні словники. Електронні словники використовуються для формування лексичних навичок у студентів і їх перекладацької компетенції.

8. Лінгвістичний корпус – тексти на електронному носії, згруповані за певною ознакою (хронологія, автор, регіон і т.п.). За останні роки з'явилася достатня кількість методичних робіт^{312 313 314}, які свідчать про можливість формування граматичних і лексичних навичок мовлення студентів на основі монологічних корпусів і корпусу паралельних текстів.

9. Інформаційно-довідкові ресурси мережі Інтернет, які за допомогою мобільних додатків Інтернет-браузерів доступні всім користувачам мобільних пристроїв. Інформаційно-довідкові ресурси включають мережеві енциклопедії, каталоги, Інтернет-ЗМІ, віртуальні тури по музеям, галереям, театрам, містам і т.п. Інформаційно-довідкові ресурси мають такі загальнодидактичні властивості: доступність, мультимедійність,

³¹¹ Ежиков, Д.А., 2013. *Методика развития речевых умений студентов на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации (английский язык, неязыковой вуз)*: Автореферат диссертации кандидата пед. наук, Москва.

³¹² Сысоев, П.В., 2010. Лингвистический корпус, корпусная лингвистика и методика обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, 5, с. 12-21.

³¹³ Сысоев, П.В., 2010. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам. *Язык и культура*, 1, с. 99-111.

³¹⁴ Сысоев, П.В., Кокорева, А.А., 2013. Обучение студентов профессиональной лексики на основе корпуса параллельных текстов. *Язык и культура*, 1 (21), с. 114-124.

гіпертекстова структура. Методичні роботи, присвячені використанню інформаційно-довідкових ресурсів мережі Інтернет в навчанні іноземної мови, показують, що на їх основі можна розвивати цілий спектр продуктивних і рецептивних мовленнєвих умінь, а також формувати аспекти соціокультурної і міжкультурної компетенцій^{315, 316}.

10. Навігатори – мобільні додатки, що дозволяють визначати найбільш оптимальний шлях від одного місця в конкретному населеному пункті до іншого. Їх характеризує доступність і мультимедійність. Традиційно навігатори використовуються водіями для визначення потрібного шляху проходження. У навчанні іноземної мови навігатори можуть бути використані для розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності (говоріння і письмо) під час обговорення на іноземній мові шляху пересування по маршруту в одному з міст України або країни мова, якої вивчається, а також розвитку соціокультурних умінь студентів.

Так як в своїй практиці викладання іноземних мов частіше використовуємо блоги, зупинимося на цій технології детальніше.

Блог-технологія – це одна з технологій Web 2.0, що дозволяє будь-якому користувачеві мережі Інтернет створити особисту сторінку, блог (від англ. blog або weblog), у вигляді щоденника або журналу. Блог зазвичай створюється і модерується однією людиною, яка за бажанням може розміщувати на своїй сторінці як текстовий матеріал, так і фотографії, аудіо-та відеозаписи, посилання на інші ресурси мережі Інтернет.

Будь-який відвідувач блогу, ознайомившись зі змістом сайту, може висловити свою реакцію на опублікований текст, залишаючи там коментарі. Блоги мають лінійну структуру. Це означає, що всі повідомлення розташовуються хронологічно (одне за іншим).

Блог – це веб-сайт, основний зміст якого регулярно поповнюється записами, зображеннями або мультимедіа. Для блогів

³¹⁵ Сысоев, П.В., 2012. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы. *Иностранные языки в школе*, 2, с. 2-9.

³¹⁶ Сысоев, П.В., 2012. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы (окончание). *Иностранные языки в школе*, 3, с. 2-9.

характерна можливість публікації відгуків / коментарів відвідувачами, що робить блоги середовищем мережевого спілкування. Для створення і ведення блогів не потрібно спеціальної підготовки, Інтернет пропонує величезну кількість сайтів, що надають дану послугу безкоштовно, а саме:

- Blogger – <http://www.blogger.com/>;
- Живий Журнал – <http://www.livejournal.ru/>;
- Word Press – <http://ru.wordpress.org/>;
- TypePad – <http://www.typepad.com>.

Блоги вважаються одним з соціальних сервісів Інтернету нового покоління (Web 2.0), так як створюють умови для спілкування між людьми, які об'єднані спільними інтересами, але розділені простором.

Блог-технологія володіє такими дидактичними властивостями:

- публічність (блоги доступні всім учасникам проекту, які перебувають на відстані один від одного);
- лінійність (зміни і доповнення розміщуються в хронологічному порядку);
- авторство і модерація (блогам притаманне одноосібне авторство, модерація блогу здійснюється його автором);
- мультимедійність (можливість використання при створенні контенту блогу матеріалів різного формату: текстового, графічного, фото-, відео-, аудіоматеріалу)³¹⁷.

Необхідно зауважити, що з усіх широко використовуваних технологій Web 2.0 в навчанні іноземної мови блог-технологія є найбільш описаною і обговорюваною в науково-методичній літературі. У ряді досліджень автори розробляють різні класифікації блогів. Найбільш поширена класифікація представлена у таблиці 3.

Таблиця 3.

Різновиди блогів

Вид	Ознака	Характеристика
За автором	<i>Особистий (авторський, пер-</i>	– ведеться однією особою (як правило –

³¹⁷ Титова, С. В. Социальные сервисы в преподавании иностранных языков: перспективы использования. Доступно: <<http://learnteachweb.ru/articles/Social-services.doc>> [дата звернення: 29.08.2017]

	<p>сональний) "Примарний"</p> <p>Колективний або соціальний</p> <p>Корпоративний</p>	<p>його власником);</p> <ul style="list-style-type: none"> – ведеться від імені чужої особи невизначеною особою; – ведеться групою осіб за правилами, які визначає власник; – ведеться усіма співробітниками однієї організації.
За наявністю мультимедіа	<p>Текстовий блог</p> <p>Фотоблог</p> <p>Музичний блог</p> <p>Підкаст і блог-кастинг</p> <p>Відеоблог</p>	<ul style="list-style-type: none"> – блог, основним змістом якого є тексти; – блог, основним змістом якого є фотографії; – блог, основним змістом якого є музичні файли; – блог, основний зміст якого надиктовується та викладається у вигляді аудіофайлів; – блог, основним змістом якого є відеофайли.
За особливостями змісту	<ul style="list-style-type: none"> – Контентний блог – Мікроблог – Мониторінговий блог – Цитатний блог – Сплот 	<ul style="list-style-type: none"> – блог, який публікує первісний авторський текст; – блог, дописами в якому є короткі щоденні новини з власного життя користувачів; – блог, основним змістом якого є відкоментовані посилання на інші сайти чи блоги; – блог, основним змістом якого є цитати з інших блогів; – спам-блог.
За технічною основою	<ul style="list-style-type: none"> – Блог Stand-alone 	<ul style="list-style-type: none"> – блог на окремому хостингу та рушії

	<p>– Блог на блог-платформі</p> <p>– Моблог</p>	<p>(CMS);</p> <p>– блог, який ведеться на потужностях блог-служб (LiveJournal, LiveInternet та ін.);</p> <p>– мобільний блог, який наповнюється з мобільних чи портативних пристроїв.</p>
--	---	---

У центрі уваги вчених – різні аспекти навчання іноземної мови на основі блог-технологій. Однією з перших методичних робіт, присвячених використанню блог-технологій в навчанні іноземної мови, була стаття К. Кеннеді³¹⁸, в якій спочатку блог сприймався як веб-журнал для висловлення студентами своїх думок. У своєму дослідженні К. Кеннеді створила блог навчальної групи, на якому розміщувалися письмові роботи студентів, коментарі та питання викладачеві.

Таким чином, на початковому етапі використання блог-технологій дослідники не виділяли види блогів на основі їх функцій, змісту і авторства: публікація індивідуальних письмових робіт, їх обговорення і питання викладачеві розміщувалися разом одне під іншим.

У 2003 році К. Кеннеді публікує роботу "Навчання писемного мовлення за допомогою блогів"³¹⁹, в якій описує результати емпіричних досліджень з розвитку умінь написання статей студентами спеціальності "Журналістика" в їх особистих блогах і розвитку умінь брати участь в Інтернет-дискусії в блозі навчальної групи. Мабуть, з цього і почався поділ блогів в навчальних цілях. Були виділені блог студента і блог навчальної групи. Результати досліджень свідчать про те, що поруч з розвитком умінь писемного мовлення, у студентів явно підвищилися мотивація і відповідальність за опубліковані матеріали.

У наступних роботах автори вже конкретизували вміння писемного мовлення, що розвиваються на основі блог-технологій. Дж. Блох³²⁰ запропонував методику розвитку вмінь

³¹⁸ Kennedy, K., 2001. Intellectual property in the digital age. *Technology and Learning*, 2.

³¹⁹ Kennedy, K., 2003. Writing with Web Logs. *Technology and Learning*, 2. pp. 11-14.

³²⁰ Bloch, J., 2007. Abdullah's Blogging: A Generation 1.5 student enters the blogosphere. *Language Learning and Technology* 2. P. 25-37.

написання есе за допомогою блог-технологій. Студенти повинні були публікувати свої есе в блогах, а потім організовувалося їх Інтернет-обговорення. Дослідження показало, що до кінця курсу студенти не тільки розвинули вміння написання есе, а й сформували навички критичного мислення. Єдине питання, яке залишилося невирішеним в ході дослідного навчання

Дж. Блоха, стосується мовної коректності висловлювання. Студенти, як і раніше допускали багато граматичних і стилістичних помилок. Це можна пояснити тим, що в центрі уваги методики розвитку умінь написання есе за допомогою блог-технологій перебували структура письмових робіт і їх зміст. Методика не включала жодного завдання на формування лексико-граматичних навичок.

В іншій роботі Дж. Блох і Л. Кросбі³²¹ запропонували методику організації мережевої дискусії і розвитку умінь брати участь в дискусії іноземною мовою в блозі навчальної групи. Блог здався найкращим засобом організації обговорення побаченого або прочитаного іноземною мовою. Можливість висловлення студентами власних думок з різних питань, а також можливість обговорення їх особистої інформації для багатьох дослідників виступали причиною використання блог-технологій в розвитку видів мовленнєвої діяльності учнів і студентів. Зокрема, Ч. Лоу і Т. Вільямс³²² описували варіанти застосування особистих блогів студентів для вираження студентами своїх вражень про прочитане, обговорення прочитаного або побаченого, вираження особистих думок і вражень.

Дидактичні властивості і функції блог-технологій, а також методичний потенціал викладацького блогу і особистих блогів студентів в навчанні іноземної мови (на матеріалі країнознавства) досліджувала А. В. Філатова³²³. П. В. Сисоєв і М. Н. Євс-

³²¹ Bloch, J. and Crosby, C., 2007. *Bloggng in academic writing development*. Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning, N.Y., pp. 36-47.

³²² Lowe, C. and Williams, T., 2004. *Into the Blogosphere: Moving to the Public: Weblogs in the writing classroom*, L. Gurak, S. Antonijevic, L. Johnson, C. Ratliff, and J. Reyman (Eds.). Доступно: <<http://blog.lib.umn.edu/blogosphere>>[дата звернення: 29.08.2017]

³²³ Філатова, А.В., 2005. *Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологии*. Автореферат диссертации кандидата педагогических наук, МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва.

тигнєєв³²⁴ ³²⁵ розробили номенклатуру умінь писемного мовлення і читання, що розвиваються за допомогою блог-технологій і запропонували загальний алгоритм розвитку умінь писемного мовлення учнів за допомогою блог-технологій.

Технології розвитку умінь брати участь в Інтернет-дискусії і умінь написання письмових творчих робіт студентів мовного вузу на основі блог-технологій запропонувала Т. Ю. Павельєва³²⁶.

У ряді досліджень автори розробляють свої класифікації блогів в залежності від мети навчання. С. Доунс³²⁷ пропонує використовувати три види блогів:

а) класний веб-простір, де розміщуються оголошення, домашнє завдання і т.п.;

б) публічна зона комунікації, де студенти публікують результати своєї роботи;

в) особистий простір, відведений для роздумів студентів, а також для вказівок викладача.

Виділені три види блогів, на думку С. Доунса, визначають наступні п'ять основних способів використання блогів в навчанні іноземної мови:

1) викладачі використовують блоги замість стандартної веб-сторінки групи, на якій вони розміщують розклад курсу, домашнє завдання, тексти / статті для вивчення і вправи;

2) викладачі розміщують в блозі групи адреси сайтів в Інтернеті, які можуть використовуватися студентами для підготовки по темі, що вивчається;

3) блоги використовуються для організації дискусії, що дозволяє студентам і викладачам краще пізнати один одного, дізнатися думки інших, виявити спільне та відмінне;

4) викладачі використовують блоги для організації семінарів і викладу прочитаного;

³²⁴ Сысоев, П.В., Евстигнеев, М.Н., 2009. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис блогов в обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе*, 4, с. 12-18.

³²⁵ Сысоев, П.В., Евстигнеев, М.Н., 2010. *Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий*, Глосса-Пресс, Москва, Феникс, Ростов-на-Дону.

³²⁶ Павельева, Т.Ю., 2010. *Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного Интернет-блога (английский язык, языковой вуз)*. Дисертация кандидата наук, ТГУ им. Г.Р. Державина, Тамбов.

³²⁷ Downes, S., 2005. *E-Learning 2.0*. eLearn Magazine. Доступно: <<http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>>[дата звернення: 29.08.2017]

5) студентам пропонується створити власні блоги, в яких вони звітують про виконану роботу, тобто виконують вправи, пишуть есе, статті із запропонованих питань.

Аналіз запропонованої С. Доунсом типології блогів показує, що другий і третій види блогів багато в чому мають схоже значення.

Окрім того, автор не уточнює, в якому блозі повинні публікуватися, наприклад, есе студентів – загальному або особистому. На наш погляд, поділ блогів за принципом організації / неорганізації мережевого обговорення не виглядає раціональним. Аналіз ряду робіт показує, що в залежності від мети навчання і розвитку конкретних мовленнєвих умінь студентів блоги можуть поділятися на три види: блог викладача, особисті блоги студентів і блог навчальної групи^{328 329}. Розглянемо докладніше цільове призначення і зміст кожного з трьох видів блогів, а також ті мовні вміння, які можна розвивати на їх основі.

Блог викладача створюється і управляється викладачем іноземної мови. Блог може містити інформацію особистого характеру про інтереси, хобі, подорожі, проведену відпустку, сім'ю викладача. В цьому випадку блог буде служити навчальним прикладом для створення власних особистих блогів студентів. Також в блозі викладач може розміщувати інформацію про курс або навчальну дисципліну:

- програму курсу (на тиждень, місяць, семестр);
- домашнє завдання;
- інформацію про пройдений на конкретному занятті матеріалі;
- рекомендовані джерела іноземною мовою для додаткового вивчення (читання та аудіювання);
- посилання на інформаційно-довідкові Інтернет-ресурси;
- посилання на навчальні Інтернет-ресурси з досліджуваних тем;

³²⁸ Сысоев, П.В., Евстигнеев, М.Н., 2009. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис блогов в обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе*, 4, с. 12-18.

³²⁹ Сысоев, П.В., Евстигнеев, М.Н., 2010. *Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий*, Глосса-Пресс, Москва, Феникс, Ростов-на-Дону.

– посилання на мережеві тести по темам, які опрацьовуються, для факультативної самостійної роботи (наприклад, після вивчення конкретного граматичного матеріалу студенти можуть перевірити себе, виконавши тест онлайн). Такі тести англійською мовою можна знайти на сайтах:

- <http://a4esl.org/>
- <http://linguapedia.info/uk/eng-tests.html>
- <http://english-grammar.com.ua/online-tests-english/>
- <https://teacheng.info/tests>

Подібний контент блогу викладача буде корисний студентам для уточнення домашнього завдання і отримання посилань на додаткові джерела для позааудиторної роботи.

Студенти, працюючи з блогом викладача розвиватимуть вміння читання іноземною мовою. В такому випадку блог виступатиме в якості функціонального типу тексту, на основі якого студенти можуть розвивати такі вміння читання:

- виділяти необхідні факти / відомості;
- отримувати необхідну інформацію;
- оцінювати важливість інформації.

Особисті блоги студентів. Викладач може запропонувати студентам створити особисті блоги. В цьому випадку блог викладача буде служити моделлю побудови студентами особистих блогів.

У своїх блогах іноземною мовою студенти можуть представити інформацію про дату і місце народження, сім'ю, захоплення, інтереси, друзів, досягнення в навчанні або спорті, посилання на улюблені сайти мережі Інтернет, фотографії та відеоролики. З огляду на те, що ресурси мережі Інтернет доступні всім користувачам з різних куточків планети, при необхідності студенти можуть обмежувати доступ до особистої інформації. У зв'язку з тим, що мовна підготовка студентів різна, матеріали блогу також повинні бути вивірені викладачем, перш ніж будуть розміщені в мережі.

Студентам може бути запропоновано щотижня додавати нову інформацію (спочатку про свої інтереси і захоплення, потім про канікули і т.п.), а також знайомитися з блогами своїх однокурсників і коментувати інформацію, розміщену в них.

На старших курсах блоги студентів можуть виступати в якості електронних портфоліо, що містять колекцію матеріалів (творів, фотографій), які демонструють особисті досягнення за певний проміжок часу.

При роботі з особистими блогами студенти розвивають такі мовні вміння.

Вміння писемного мовлення:

- використовувати необхідні мовні засоби для подання в письмовій формі особистої інформації про себе (автор блогу);

- використовувати необхідні мовні засоби, за допомогою яких можливо представити рідну країну (населений пункт, навчальний заклад) і культуру в іншомовному середовищі (автор блогу);

- використовувати необхідні мовні засоби для вираження думки, прояву згоди / незгоди в некатегоричній і неагресивній формі (при коментуванні блогу однокласника або думок інших студентів);

- аргументувати свою точку зору, використовуючи мовні засоби (при коментуванні блогу однокласника);

- писати листи особистого характеру;

- писати різного типу есе;

- писати рецензії до фільмів і книг.

Уміння читання:

- виділяти необхідні факти / відомості;

- отримувати необхідну інформацію;

- оцінювати важливість інформації.

Обговорення книги / розповіді / фільму в блозі перед написанням твору, перед підготовкою діалогічного або монологічного висловлювання допоможе студентам, по-перше, висловити власну точку зору, що далеко не завжди можливо в аудиторії, по-друге, почути думки інших і навчитися сприймати плюралізм думок і культурне розмаїття як норму співіснування в сучасному полікультурному світі^{330 331}, по-третє, розвинути вміння критичного мислення. Кількість учасників обговорення

³³⁰ Сысоев, П.В., 2006. Языковое поликультурное образование. *Иностранные языки в школе*, 4, с. 2-14.

³³¹ Сысоев, П.В., 2009. Языковое поликультурное образование в XXI веке. *Язык и культура*, 2, с. 96-110.

в блозі має важливе значення. Кожен новий учасник – це інший погляд і думка, ознайомитися з яким необхідно для визначення власної позиції. Саме тому при організації роботи в блозі важливо залучити до обговорення максимальну кількість людей. У зв'язку з цим залучення до Інтернет-дискусії студентів однієї і тієї ж групи в різних навчальних підгрупах або студентів з різних груп або навчальних закладів буде мати велике значення як для підвищення мотивації спілкування іноземною мовою, так і для ознайомлення з думками інших.

Блог навчальної групи. На відміну від особистих блогів студентів, кожен з яких розташований на окремій сторінці, в блозі навчальної групи коментарі студентів розміщуються на одній сторінці послідовно. Це значно полегшує знайомство з думками один одного і стимулює обговорення.

Розвиток мовленнєвих умінь студентів в умовах коледжу за допомогою веб-ресурсів (на прикладі вивчення іноземної мови)

При роботі з блогом навчальної групи студенти розвивають вміння писемного мовлення та читання.

Вміння писемного мовлення:

- викладати зміст прочитаного / прослуханого іншомовного тексту в тезах або коротких повідомленнях;
- використовувати необхідні мовні засоби для вираження думки, прояву згоди / незгоди в некатегоричній і неагресивній формі;
- проводити аналогії, порівняння, зіставлення доступними мовними засобами;
- аргументувати свою точку зору, використовуючи мовні засоби.

Уміння читання:

- виділяти необхідні факти / відомості;
- відокремлювати основну інформацію від другорядної;
- визначати тимчасовий і причинно-наслідковий зв'язок між подіями і явищами;
- узагальнювати описувані факти / явища;
- оцінювати важливість / новизну / достовірність інформації.

У таблиці 4 узагальнені види блогів, їх зміст і мовні вміння, що розвиваються на основі їх використання.

Таблиця 4.

Номенклатура мовленнєвих умінь, що розвиваються в студентів на основі трьох видів блогів

Вид блогу	Дані, які розміщуються	Мовні вміння, що розвиваються на основі використання блогів
Блог викладача	<ul style="list-style-type: none"> - програма курсу; - домашнє завдання; - інформація про вивчений на конкретному занятті матеріал; - рекомендовані джерела іноземною мовою для додаткового вивчення; - посилання на інформаційно-довідкові Інтернет-ресурси; - посилання на навчальні Інтернет-ресурси і мережеві тести з вивчених тем. 	<p><i>Читання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - виділяти необхідні факти / відомості; - отримувати необхідну інформацію; - оцінювати важливість інформації.
Особисті блоги студентів	<ul style="list-style-type: none"> - дата і місце народження; - сім'я, родичі; - захоплення та інтереси; - друзі; - досягнення в навчанні і / або спорті; - посилання на улюблені сайти мережі Інтернет; - фотографії і відеоролики; - коментарі студентів і викладачів; - листи особистого характеру; - різні типи есе; - рецензії до фільмів і книг. 	<p><i>Письмо:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - використовувати необхідні мовні засоби для надання в письмовій формі особистої інформації про себе (автор блогу); - використовувати необхідні мовні засоби, за допомогою яких можливо представити рідну країну (населений пункт, навчальний заклад) і культуру в іншомовному середовищі (автор блогу); - використовувати необхідні мовні засоби для висловлення думок, прояву згоди / незгоди в некатегоричній і неагресивній формі (при коментуванні блогу одногрупників або думок інших студентів); - аргументувати свою точку зору, використовуючи

		<p>мовні засоби (при коментуванні блогу одногогруппника).</p> <p><i>Читання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - виділяти необхідні факти / відомості; - отримувати необхідну інформацію; - оцінювати важливість інформації.
Блог навчальної групи	<ul style="list-style-type: none"> - матеріал для обговорення; - обговорення (коментарі студентів). 	<p><i>Письмо:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - викладати зміст прочитаного / прослуханого іншомовного тексту в тезах або коротких повідомленнях; - використовувати необхідні мовні засоби для висловлення думок, прояву згоди / незгоди в некатегоричній і неагресивній формі; - проводити аналогії, порівняння, зіставлення доступними мовними засобами; - аргументувати свою точку зору, використовуючи мовні засоби. <p><i>Читання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - виділяти необхідні факти / відомості; - відокремлювати основну інформацію від другорядної; - визначати тимчасовий і причинно-наслідковий зв'язок між подіями і явищами; - узагальнювати описувані факти / явища; - оцінювати важливість / новизну / достовірність інформації.

Як показують дані таблиці 4, використання блогів сприяє розвитку умінь читання і письма.

Необхідно відзначити, що, незважаючи на особливий акцент у розвитку умінь писемного мовлення і читання, блоги

можуть бути використані також і при формуванні граматичних і лексичних навичок. Наприклад, кожному автору блога може бути дано завдання, використовуючи найбільшу кількість досліджуваних лексичних одиниць, скласти розповідь про проведені канікули або обговорити переглянутий фільм / прочитану книгу (лексика); кожному студенту може бути дано завдання написати автору блога (через функцію коментарів) по два спеціальних питання в минулому часі (граматика) і т.п. У цьому сенсі методичний потенціал блог-технологій не має обмежень.

Дидактичні властивості і методичні функції^{332 333 334} блог-технологій, які повинні враховуватися при розробці методики навчання іноземної мови за допомогою блог-технологій, представлені в таблиці 5.

Таблиця 5.

Дидактичні властивості і методичні функції блог-технології в навчанні іноземної мови

Дидактичні властивості блог-технологій	Методичні функції блог-технологій в навчанні іноземної мови
Публічність	З огляду на те, що зміст конкретного блогу може бути доступним будь-якому учаснику Інтернет-проекту, незалежно від того, де він знаходиться, дана технологія може використовуватися для організації мережевої взаємодії між студентами іноземною мовою і організації позааудиторної групової навчальної діяльності студентів, спрямованої на розвиток аспектів мови (лексики, граматики), видів мовленнєвої діяльності (читання, письма), а також соціокультурної і міжкультурної компетенцій.
Лінійність	Інформація (текстова, фото-, відео-, аудіо-) в блозі розміщується в хронологічній послідовності автором (модератором) блогу або відвідувачами блогу одноразово. Блог-технологія не дозволяє вносити доповнення і зміни в раніше

³³² Сысоев, П.В., 2012. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции. *Язык и культура*, 1(17), с. 120-133.

³³³ Сысоев, П.В., 2012. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы. *Иностранные языки в школе*, 2, с. 2-9.

³³⁴ Сысоев, П.В., 2012. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы (окончание). *Иностранные языки в школе*, 3, с. 2-9.

	<p>опубліковану в блозі інформацію. Модератор може її тільки видалити.</p> <p>Така властивість блог-технології дає можливість розробляти методики розвитку мовленнєвих умінь студентів, при яких особлива роль буде відводитися індивідуальній роботі кожного студента (в рамках загального групового проекту) і організації мережевого спілкування між учасниками проекту.</p>
Авторство та модерація	<p>Автором блога є одна людина, яка виступає і його модератором. Він визначає мету, тематичну спрямованість блогу і координує розміщення матеріалів (текстових, графічних, аудіо-, відео-) в ньому іншими користувачами мережі. При необхідності він може видалити матеріал, що не відповідає якимось критеріям. На відміну від вікі-технології, спрямованої на реалізацію групових проектів, блог-технологія дозволяє почути «голос» кожного учасника навчального процесу. У методичних цілях блог-технологія може використовуватися для розвитку видів мовленнєвої діяльності в індивідуальній та груповій формах роботи студентів.</p>
Мультимедійність	<p>Блог-технологія дозволяє використовувати матеріали різного формату (текстового, графічного, фото-, відео-, аудіоматеріалу). Ця можливість може бути використана для збагачення мовного і соціокультурного матеріалу при написанні есе, рецензій, оглядів, відгуків на основі блог-технології.</p>

Дані дидактичні властивості блог-технології дозволяють на її основі розвивати такі види мовленнєвої діяльності, як письмо і читання.

Блоги дозволяють створити унікальні умови для навчання писемного мовлення на іноземній мові: розвиток умінь писати особистий лист, викладати відомості про себе у формі, прийнятій в країні мова якої вивчається (автобіографія, резюме); розпитувати про новини та повідомляти їх; розповідати про окремі факти / події свого життя, висловлюючи власні судження і почуття; описувати плани на майбутнє. Все це повністю відповідає вимогам сучасного освітнього стандарту з іноземних мов³³⁵.

³³⁵ The Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment (CEFR) – Доступно : www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf. [дата звернення: 29.08.2017]

Вивчивши матеріал (наприклад, формат листа особистого характеру) на занятті, кожен студент може розмістити свій лист в особистому блозі. Студентам можна дати завдання прочитати і прокоментувати (на іноземній або рідній мові) листи своїх одногрупників або написати у відповідь лист особистого характеру і т.п.

Застосування блогів в навчанні іноземної мови може сприяти:

- мотивації використання іноземної мови для спілкування в позааудиторний час;
- розвитку умінь читання і письма (в тому числі зазначених в сучасному освітньому стандарті);
- розвитку умінь використання іноземної мови та мережі Інтернет для задоволення пізнавальних інтересів студентів;
- розвитку умінь використання іноземної мови як засобу освіти і самоосвіти;
- висловленню власної думки і її аргументації під час обговорення соціальних питань, що далеко не завжди піддається реалізації під час обговорення в аудиторії;
- більш ефективному обговоренню досліджуваної проблеми для подальшого написання твору, діалогічного або монологічного висловлювання.

У науковій літературі описано кілька методик розвитку умінь писемного мовлення учнів і студентів за допомогою блог-технології в залежності від цілей навчання^{336 337 338}. Пропонуємо один з можливих алгоритмів організації проектної діяльності студентів на основі блог-технології, спрямованої на розвиток умінь писемного мовлення (табл. 6).

³³⁶ Сысоев, П.В., Евстигнеев, М.Н., 2009. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис блогов в обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе*, 4, с. 12-18.

³³⁷ Павельева, Т.Ю., 2010. *Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного Интернет-блога (английский язык, языковой вуз)*. Диссертация кандидата пед. наук, ТГУ им. Г.Р. Державина, Тамбов.

³³⁸ Филатова, А.В., 2005. *Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологии*. Автореферат диссертации кандидата пед. наук, МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва.

Таблиця 6.

Алгоритм розвитку умінь писемного мовлення студентів за допомогою блог-технології

Етап I. ПІДГОТОВЧИЙ	
Крок 1. Знайомство студентів з метою проекту (в аудиторії) (викладач пояснює студентам суть і основні етапи навчальної проектної діяльності на основі блог-технології, визначає тематику майбутнього проекту)	
<i>Дії викладача</i>	<i>Дії студентів</i>
<i>1</i>	<i>2</i>
Розбиває студентів на групи по 3-4 людини	–
Пояснює кожній групі в чому буде полягати їхня робота	Задають організаційні питання
Пояснює, який кінцевий результат очікується, знайомить студентів з критеріями оцінки їх роботи	–
Знайомить студентів з алгоритмом дій	Задають організаційні питання
Знайомить студентів зі списком тем	Вносять свої пропозиції з приводу того, які додаткові теми в рамках навчальної програми вони хотіли б обговорити

Крок 2. Реєстрація на сервісі блогів і знайомство з правилами розміщення на ньому матеріалів (в аудиторії) (студенти реєструються на сервері блогів і знайомляться з правилами розміщення на ньому матеріалів)	
Дає студентам адресу сервера блогів, на якому розміщуватиметься письмова робота	Отримують адресу в мережі Інтернет сервера блогів
Показує студентам, як зареєструватися на обраному сервері блогів	Реєструються на сервері блогів
Пояснює студентам як розміщувати матеріали в блозі	Пробують публікувати текст в блозі
Крок 3. Обговорення питань забезпечення інформаційної безпеки студентів під час виконання проекту (в аудиторії) (викладач пояснює студентам правила дотримання інформаційної безпеки в мережі Інтернет)	
Пояснює студентам правила дотримання інформаційної безпеки в мережі Інтернет	–
Етап II. ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ	
Крок 4. Вибір теми і підбір матеріалу для розміщення в особистих блогах (в аудиторії і / або дистанційно). Розбившись на міні-групи, студенти разом з	

викладачем вибирають жанр і тему майбутньої письмової роботи, беруть участь у мозковому штурмі, здійснюють пошук і підбір матеріалу	
Здійснює моніторинг роботи студентів, допомагає їм у разі виникнення труднощів у роботі	Вибирають тему письмової роботи. При необхідності студенти займаються пошуком відповідного матеріалу в різних пошукових системах
–	Займаються обробкою, систематизацією, аналізом, синтезом матеріалу
Крок 5. Написання та публікація письмової роботи в особистому блозі (дистанційно). Кожен з учасників проекту готує свою письмову роботу в редакторі Word, PowerPoint розміщує її в особистому блозі	
Здійснює моніторинг самостійної роботи студентів, при необхідності надає допомогу і консультації онлайн, стежить за розміщенням матеріалів студентів в особистих блогах	Створюють письмові роботи в редакторі Word, PowerPoint. Розміщують матеріали в особистих блогах
Крок 6. Обговорення письмових робіт одногрупників в особистих блогах (дистанційно). Після публікації своїх робіт в особистих блогах студенти по черзі заходять на особисті блоги один одного, вивчають опублікований матеріал і коментують його	
Здійснює моніторинг самостійної роботи студентів, слідкує за їх участю в обговоренні письмових робіт в особистих блогах	Студенти по черзі заходять на особисті блоги одногрупників, вивчають опублікований матеріал і коментують його (зміст, структуру, мовну коректність і т.п.)
Крок 7. Реакція студентів на коментарі одногрупників в особистих блогах (дистанційно). Після вивчення коментарів одногрупників, студенти повинні відреагувати на них коментарем, або, внісши зміни в письмову роботу та повторити публікацію у зміненій версії в особистому блозі	
Здійснює моніторинг самостійної роботи студентів, слідкує за їх участю в обговоренні письмових робіт в особистих блогах	Реагують на коментарі одногрупників своїм коментарем або вносять зміни в письмову роботу та повторно публікують її у зміненій версії в особистому блозі
Етап III. ЗАКЛЮЧНИЙ (оцінючий). Крок 8. Самооцінка (студенти оцінюють, наскільки їм вдалося розкрити суть обговорюваної проблеми, намагаються осмислити, які труднощі і чому вони відчували під час реалізації проекту, озвучують, що їм необхідно буде зробити, щоб поліпшити роботу в наступний раз)	
Крок 9. Оцінка викладача (викладач оцінює роботу студентів згідно заздалегідь визначених критеріїв)	

Висновки

Таким чином, введення Web 2.0 в освіту здається багатообіцяючим. Більш того, в даний час співтовариство енергійних професіоналів займається просуванням використання технологій Web 2.0 в освіті.

Головною причиною повинно послужити те, що підростаюче покоління вже використовує технології Web 2.0. У студентів, які вже мають досвід спілкування в середовищі Інтернет, буде менше труднощів в навчанні з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій.

Існують ще дві причини впровадження Web 2.0 в освіту. Використання технологій Web 2.0 в навчанні іноземної мови дозволяє, по-перше, досягти певного рівня іншомовної компетенції в період навчання у вузі, по-друге, вдосконалювати набуті знання, навички та вміння у подальшій професійній діяльності.

Використання Web 2.0 в освіті відкриває широкі можливості для розвитку принципово нової форми самостійного пізнання, яке стає в цих умовах організованим, контрольованим і адаптованим до індивідуальних особливостей студента. Комп'ютеризація навчання іноземним мовам покликана, перш за все, створити психологічно комфортні умови для ефективного засвоєння матеріалу.

Слід відзначити необхідність і простоту використання технологій Web 2.0 в освіті, які підкріплюють свою значимість головними складовими: це організація роботи в Інтернеті і мотивація студентів до вивчення дисципліни у вузі. Практичне використання технологій Web 2.0 буде сприяти змістовному насиченню простору колективної розумової діяльності, забезпечуючи тим самим якість освіти.

Застосування технологій Web 2.0 може допомогти викладачам вирішити одну з найістотніших проблем в навчанні іноземним мовам поза мовним середовищем – проблему формування мовних навичок. Надання тим, хто навчається можливості отримувати, закріплювати і активізувати введений матеріал в режимі самопідготовки, використовуючи комп'ютер, що сприяє підвищенню якості навчання.

Модель соціокультурного виховання майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін як соціальна технологія в професійній освіті

Оксана Михайлова

Постановка проблеми. Реформування національної системи освіти в контексті економічного, соціального, інтелектуального, духовного та культурного розвитку суспільства зумовлює необхідність підготовки нової генерації фахівців, здатних до осмислення педагогічних реалій виховання, реалізації соціально-культурного досвіду минулого, ефективної життєдіяльності в умовах полікультурного освітнього середовища.

До головних напрямів реалізації програмних завдань соціокультурного виховання майбутніх учителів віднесено: виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується у реаліях і перспективах соціокультурної динаміки; формування демократичного світогляду, що вимагає дотримання громадянських прав і свобод, поваги до традицій, культури, віросповідання та мови народів світу; досягнення принципово нового рівня соціокультурного виховання майбутніх учителів в умовах ефективної організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

У контексті вступу України до міжнародної спільноти однією з провідних ідей виховання стає принцип культуровідповідності, який визначає зміст виховного процесу, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях, будується відповідно до цінностей і норм національної культури і регіональних традицій. Таким чином, вивчення культури в процесі засвоєння гуманітарних навчальних дисциплін робить істотний внесок у виховання підростаючого покоління, становлення особистості майбутнього фахівця, який би міг гідно представляти свою країну і, водночас, проявляти повагу до представників інших культур.

Предмети гуманітарного циклу займають у процесі виховання майбутніх учителів особливе місце з огляду на те, що не тільки знайомлять з цивілізаційними надбаннями світового

співтовариства, але й шляхом порівняння відтінюють особливості національної культури, знайомлять із духовним життям народів у багатомовному світі, тобто сприяють вихованню у контексті "діалогу культур".

Стан розробки проблеми. Проблемам виховання в процесі навчання у системі вищої освіти приділено певну увагу в працях І. Д. Беха, Г. П. Васяновича, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинської, С. О. Сисоевої, В. Г. Скотного, Н. В. Скотної та ін.

У педагогічній та методичній літературі проблему навчання у соціокультурному просторі розглядають Н.Ф. Бориско, Т. Г. Грушевіцька, Н. Б. Ішханян, О. О. Миролюбов, Ю. І. Пассов, В. Д. Попов, В. Г. Редько, В. В. Сафонова, Клер Крамш, Роберт Ладло.

Проблеми соціокультурного виховання досліджуються у працях П. В. Беха, М. М. Боритка, М. Б. Бородька, О. І. Вишневського, А. Я. Касюка, О. В. Киричука. Дослідження процесу соціокультурного виховання представлене у наукових дослідженнях у таких аспектах: виховання засобами іноземної мови (О. І. Вишневський, І. А. Бім, Н. Ф. Бориско, Ю. І. Пассов, В. В. Раєвський, Є. П. Шубін); трудового, естетичного, морального виховання (М. Б. Бородько, Н. А. Молодиченко, В. О. Сухомлинський, Г. І. Щукіна); інтернаціонального і патріотичного виховання (Р. І. Антонюк, Г. Г. Ващенко).

Аналіз науково-методичної літератури, вивчення досвіду роботи вищої школи та авторський досвід соціокультурного виховання майбутніх учителів засвідчили наявність низки суперечностей, що потребують розв'язання, а саме: між державними вимогами до загальнокультурного рівня майбутніх учителів та реальним станом їх підготовки; між необхідністю формування соціокультурної та соціально вихованої особистості і недостатнім виховним потенціалом вищого навчального закладу; між потребою досконалого володіння соціокультурними знаннями та вміннями і недостатньою сформованістю у майбутніх учителів навичок їх застосування у професійній діяльності.

У процесі здійснення системного аналізу проблеми соціокультурного виховання встановлено, що поза увагою сучасних

учених залишилася проблема ефективної організації процесу соціокультурного виховання в умовах вищого навчального закладу засобами гуманітарних дисциплін.

Виклад основного матеріалу

Теоретична розробка моделі соціокультурного виховання передбачає, насамперед, визначення принципів соціокультурного виховання майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Уважне вивчення психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми дозволяє виокремити провідні ідеї, які визначають сутність соціокультурного виховання студентів вищих педагогічних навчальних закладів: гуманізації, об'єктивності, дидактичної культуровідповідності, діалогу культур, реалізації потенціалу особистості в колективі, позитивної емоційної забарвленості.

Принцип гуманізації соціокультурного виховання передбачає повагу і прийняття унікальної особистості студента, створення умов для творчого розвитку і самореалізації майбутнього вчителя, створення ситуації вибору найбільш ефективних способів навчання, виховання і самовдосконалення.

Принцип об'єктивності вимагає застосування методів і прийомів, які дозволяють отримати найбільш достовірні дані про педагогічне явище, яке досліджується.

Міжкультурне виховання студентів ефективне, на наш погляд, лише у випадку, коли цей тип навчання здійснюється відповідно до *принципу діалогу культур*, який передбачає не тільки контрастивно-зіставлене співвивчення культур, але й побудову педагогічних умов для підготовки майбутніх учителів до виконання ролі суб'єкта діалогу культур або культурного посередника в ситуаціях міжкультурної комунікації.

Принцип позитивної емоційної забарвленості, який відображає положення загальної психології про те, що емоційний фактор лежить в основі довгострокової пам'яті та розвитку мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Ця ідея визначає позицію викладача в студентському колективі в якості помічника і консультанта, прикладу доброзичливості й джерела позитивних емоцій, довіри в особистісних відносинах, що створюватиме сприятливі психологічні умови для активізації творчої

професійно-педагогічної діяльності студентів у ході експерименту.

Принцип реалізації потенціалу особистості в колективі зумовлює провідну роль навчальної групи – колективу. Спілкування в колективі передбачає високий навчально-виховний ефект і дозволяє студентам подолати прогалини у знаннях, використовуючи „загальний багаж” групи, навчитися адекватно оцінювати себе та інших, будувати відносини з людьми, працювати над своїми вадами.

Принцип дидактичної культуровідповідності студенти реалізують у процесі відбору соціокультурного матеріалу, методів, засобів, прийомів СКВ у спільній діяльності з викладачем, яка цілеспрямовано орієнтована на соціокультурне збагачення світосприйняття майбутніх учителів, їх підготовку до міжкультурної комунікації.

У теоретико-абстрактному плані визначимо етапи соціокультурного виховання студентів педагогічних вищих навчальних закладів, які є основою для професійного становлення особистості майбутнього фахівця. Це **теоретико-ознайомлюваний, самостійно-пошуковий та індивідуально-творчий етапи** (табл. 1). Сутність кожного з етапів будемо розглядати крізь призму практичної орієнтації соціокультурного виховання, що закладена в багатоаспектному змісті мети професійної підготовки вчителя-гуманітарія та передбачає наявність навчального, пізнавального, розвивального та виховного аспектів.

Навчальний аспект виражається в таких функціях: задоволення інтересу майбутнього вчителя до своєї професії; необхідність і можливість спільних дій щодо формування соціокультурного виховання; обговорення впливу об'єктів дійсності на студентів у процесі засвоєння надбань власної культури і пізнанні чужої.

Пізнавальний аспект передбачає набуття студентами професійно значущих знань, задоволення своїх власних професійних та соціокультурних інтересів, оволодіння формами, методами навчання та виховання.

Таблиця 1.

Етапи соціокультурного виховання майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

№	Етапи	Мета	Дисципліни	Форми і методи підготовки
1.	Теоретико-ознайомлювальний	Навчити осмислювати загальнокультурні, філософські та історичні явища засобами історичної філософських дисциплін та іноземної мови	I. Історія України; Зарубіжна література; Філософія; Етика та естетика; Соціологія; Культурологія; Правознавство; Релігієзнавство; Політологія; Українознавство; Ділова українська мова;	- "Капсула культури" (міні-лекція, міні-бесіда); - "група явищ культури" (декодуння); - "аналіз міжкультурного спілкування"; - міні-дослідження.
2.	Самостійно-пошуковий	Формувати у студентів уміння самостійної роботи над актуальними проблемами навчання і виховання, вміння застосовувати теоретичні знання в навчально-виховній практиці засобами іноземної мови	Українська література II. Країнознавство; Історія англійської та американської літератури; Історія німецької літератури; Практика мови; Практика 2-ї іноземної мови; Практична граматики;	- "Культурна адаптація"; - "міні-драма про культуру"; - рольова гра; - ділова гра; - круглий стіл; - дискусія; - проєктувальна діяльність студентів.

3.	Індивідуально-творчий	Диференціювати засоби і методи впливу відповідно до індивідуальних особливостей кожного конкретного студента заходами історії, філософії, рідної та іноземних мов	Практична фонетика; Теоретична граматики; Теоретична фонетика; Лексикологія; Історія англійської мови; Теорія і практика перекладу; Інтерпретація тексту; Порівняльна типологія. III. Методика викладання шкільного курсу іноземної мови; Методика викладання шкільного курсу 2-ї іноземної мови; Методологія та методи психологічного дослідження; Технології навчально-виховного процесу; Методика використання ТЗН.	<ul style="list-style-type: none"> - Драматизація; - педагогічна практика; - методична майстерня; - нестандартні уроки.
----	-----------------------	---	--	---

Розвивальний аспект мети міститься в розвитку психічних функцій, пов'язаних з вивченням психолого-фізіологічних особливостей учнів, розвитку мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), оскільки вивчення культур побудовано на їх порівняльно-історичному аналізі, розвиткові певного виду мотивації, емоцій у процесі соціокультурного виховання.

Виховний аспект мети полягає в тому, що соціокультурне виховання є засобом міжкультурної толерантності та партіотизму. Цьому слугують: використання автентичних матеріалів, відеопрограм про життя і внески в різні галузі науки і культури видатних людей сучасності; спеціально організовані справи, які вимагають від студентів обґрунтованого та аргументованого формулювання власних думок.

Розглянемо зміст моделі соціокультурного виховання майбутніх педагогів відповідно до розроблених етапів соціокультурного виховання майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Схематично їх можна представити у вигляді рисунків (рис. 1, рис. 2).

Теоретико-ознайомлюваний етап – передбачає осмислення загальнокультурних, філософських та педагогічних явищ, а також явищ рідної мови з метою визначення їх суті, теоретичного аналізу, місця, часу, за яких умов відбувся той чи інший факт; випадковий він чи віддзеркалює тенденцію розвитку педагогічного явища; які причини його виникнення.

На цьому етапі соціокультурного виховання вивчення гуманітарних дисциплін дозволяє глибше оволодіти теоретичними знаннями про закономірності розвитку, навчання і виховання, розібратися в суті, принципах, змісті, формах і методах організації навчально-виховного процесу; оволодіти професійно-педагогічними уміннями, необхідними для зростання педагогічної майстерності.

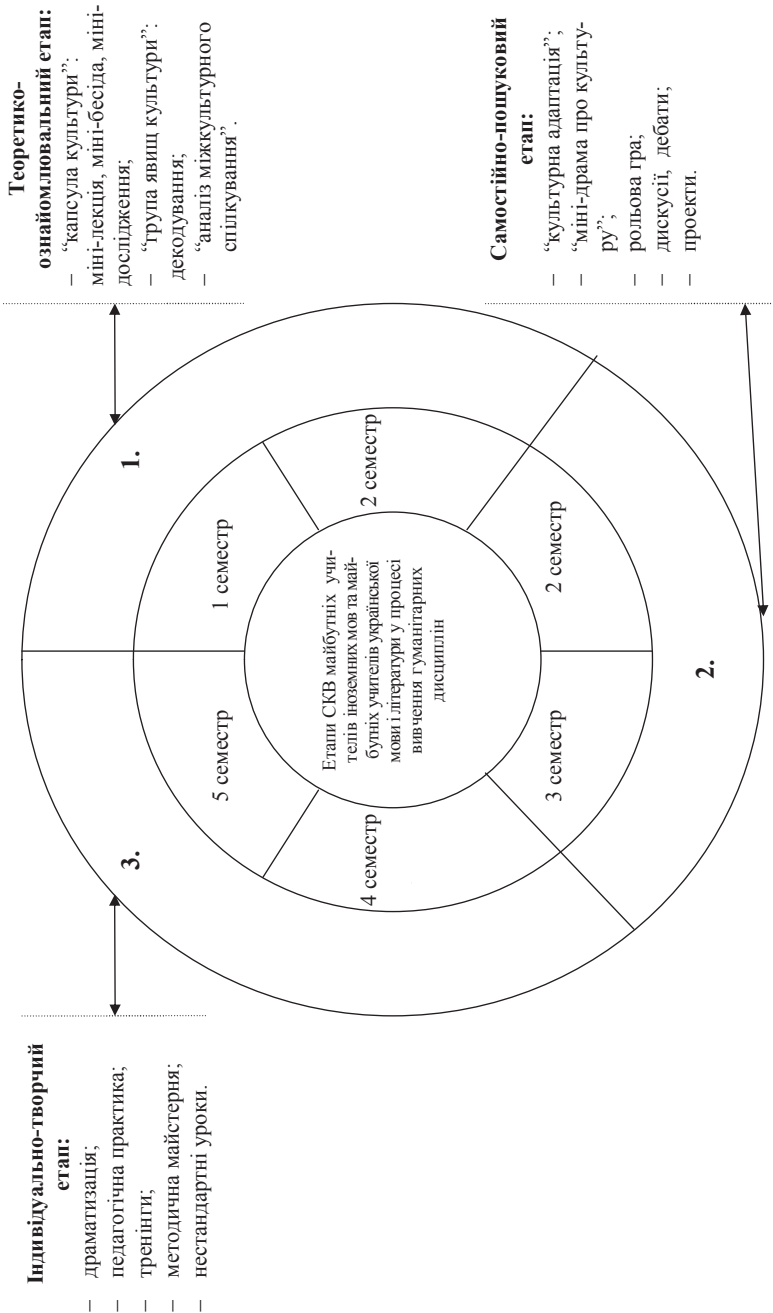


Рис. 1. Зміст етапів соціокультурного виховання майбутніх учителів іноземних мов та майбутніх учителів української мови і літератури

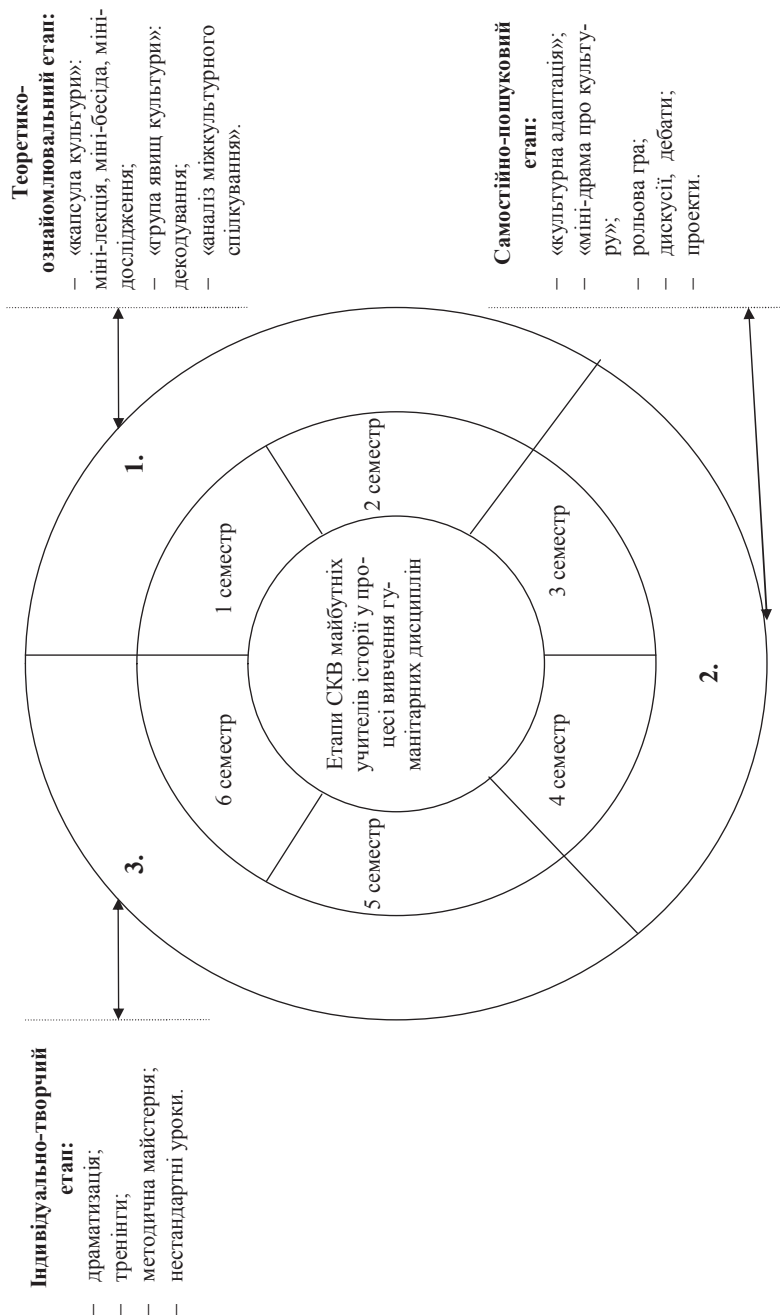


Рис. 2. Зміст етапів соціокультурного виховання майбутніх учителів історії

У цьому контексті заслуговують на увагу розроблені у світовій науці форми та методи соціокультурного виховання у процесі викладання іноземної мови. Одна з найперших спеціалізованих форм, так звана "капсула культури" (culture capsule), розроблена Х. Тейлером і Д. Соренсом, – міні-лекція, на якій йдеться про один аспект тотожності або відмінності між рідною та іншомовною культурою.

З цією ж метою на даному етапі доцільно використовувати методи *декодування* символів, театральних і кіноафіш, карт місцевості з метою виконання пошукових дій та обговорення дискусійних проблем для здійснення творчої дії, що задовольняє пізнавальний аспект практичної орієнтації виховання.

Включення студентів у аналітичну діяльність з елементами порівняння практикується у формі *"аналізу міжкультурного спілкування"*. Під час цього аналізу здійснюється короткий опис ситуації конфлікту та проблеми, що зумовлена непорозумінням між комунікантами, які належать до різних культур. Інформація містить опис місця дії, національності, суперечностей та, можливо, емоційного стану людей, що спілкуються. Пояснення причини інциденту відсутнє, тому задача студентів – виявити і пояснити передумови виникнення конфлікту. Даний прийом дозволяє впевнитись, що наша власна реакція на чужу поведінку та його інтерпретація визначається специфікою національної приналежності, усвідомленням необхідності пошуків об'єктивних та суб'єктивних причин поведінки комунікантів, урахування їх культурного коріння, визначення перспектив подальшої комунікації на взаємовигідних, толерантних, коректних умовах.

Таким чином, реалізується розвивальний аспект мети соціокультурного виховання, який пов'язаний з вивченням психолого-фізіологічних ментальних особливостей комунікаторів, розвитку мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, порівняння тощо). Теоретико-ознайомлюваний етап передбачає виконання міні-дослідження у зв'язку з запропонованою ситуацією або проблемою. Студенти знайомляться з різними способами візуальної презентації соціокультурної інформації, узагальнення різних аспектів життєдіяльності англomовних країн, відбувається формування інтегративних комунікативних умінь

декодувати зображально-схематичну культурну інформацію та інтерпретувати їх соціокультурний або культурознавчий аспект ^{339, 340}.

Створення системи соціокультурних знань майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних наук відбувається на **самостійно-пошуковому етапі**, який забезпечує формування у студентів умінь: самостійної роботи над актуальними проблемами навчання і виховання; застосування теоретичних знань у навчально-виховній практиці. Студенти самостійно працюють над проблемними темами, які потребують відтворення певних положень теорії, обґрунтування вибору конкретних шляхів розв'язання тієї чи іншої проблеми, визначення методів у процесі створення системи роботи, аналізу досягнутих результатів. Викладач лише визначає конкретні завдання, а студенти окреслюють систему практичних заходів для вирішення поставлених завдань.

Доречним вважаємо використання методу "культурна адаптація" (culture assimilator), який головним чином застосовується у самостійній роботі студентів. Після опису інциденту міжкультурного спілкування слідують можливі причини непорозуміння. Обравши доцільне пояснення, студент переходить до читання коментарів, де у випадку правильного вибору, дається опис цієї причини, а у випадку неправильного – пояснення, чому відповідь неправильна. Після цього студент повертається до першочергового завдання вибору. Даний прийом є достатньо ефективним у реалізації навчального та пізнавального аспектів мети професійної підготовки вчителя, оскільки направлений на здобуття професійно значущих знань та задоволення пізнавальних інтересів. Подібним до "культурної адаптації" є застосування методу "мінідрама про культуру". До уваги студентів пропонується розгляд конфліктної ситуації міжкультурного спілкування. Майбутні вчителі повинні вирішити суперечливу комунікативну ситуацію, спираючись на знання системи цінностей, світорозуміння, моделей поведінки іншомовної культури, що, беззаперечно, має виховний вплив

³³⁹Калінін В. 2004. *Language and Culture*. Харків : Видав. гр. "Основа".

³⁴⁰Кларин М. 1989. *Педагогическая технология в педагогическом процессе*. Москва : Знания.

на створення системи особистісних цінностей за засадах гуманізму та толерантності.

Високий потенціал для розвитку вмінь аналізу і порівняння соціокультурних явищ має "*ділова гра*", проведення якої сприяє розвитку емпатії стосовно представників іншомовної культури (за Д. МакКеффері) на основі виокремлення та порівняння, аналізу соціокультурних явищ, що можна визначити як самостійний чинник соціокультурного виховання майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Вважаємо, що соціокультурного виховання передбачає творче ставлення викладача до глибокого засвоєння знань майбутніми учителями. Їх творча активність зумовлює постійний пошук нових рішень педагогічних завдань, упевненість у необхідності організації розвитку мисленнєвих операцій студентів. На нашу думку, для викладачів гуманітарних дисциплін характерна розвинена творча уява, вони оперують образним мисленням, що сприяє розвитку емоційної сфери студентів. Цей факт, безперечно, впливає на методику організації та проведення занять з предметів гуманітарного циклу, де відкриваються можливості для прояву творчого потенціалу, своєрідності й оригінальності індивідуальної особистості майбутнього вчителя. Різноманітність занять зумовлюється їх практично-професійною орієнтацією і передбачає вибір, наприклад, таких форм, як *круглий стіл*, *дискусії* тощо.

Важливого значення у процесі соціокультурного виховання на даному етапі набуває метод *проектування*, спрямований на формування *адаптивних умінь* майбутніх учителів: вибрати цікавий для певної вікової групи соціокультурний матеріал; адаптувати його до рівня соціокультурної підготовки учнів. Це передбачає визначення значущості соціокультурної педагогічної проблеми, виконання завдань, які потребують творчого пошуку. Практична, теоретична, пізнавальна значущість результатів методу проектування визначається у процесі спільного виготовлення колажів, постерів, відеофільмів, доповідей, самостійної пошукової роботи; оформлення кінцевих результатів, підведення підсумків тощо.

На *самостійно-пошуковому* етапі особливо ефективними є завдання *пошукового-ігрового*, *пошукового-пізнавального* та

пошуково-творчого характеру, які стимулюють самостійне творче мислення, мовленнєву активність, сприяють розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх педагогів.³⁴¹

Пошукового-ігрові завдання сприяють активізації розумової діяльності студентів, удосконаленню розумових операцій (порівняння, синтез, аналіз, абстрагування, узагальнення, систематизація) під час зіставлення різних культур у різноманітних видах ділових ігор, реалізуються на основі автентичних матеріалів вербального, вербально-зображувального характеру. Ігровий компонент передбачає виконання розвивальних дій, а саме: здогадки, порівняння, спостереження, концентрації уваги, розвитку уяви тощо³⁴².

Погоджуємося з думкою В. О. Калініна, що на даному етапі доцільно використовувати пошуково-ігрові завдання в контексті розгляду статей, соціокультурних тестів, соціокультурного коментарю, уривків художніх творів або діалогічних тестів тощо. Студенти опрацьовують їх зміст та виконують завдання на здогадку з опорою на власний мовленнєвий досвід та фонові країнознавчі знання³⁴³.

Пошуково-пізнавальні завдання передбачають виконання індивідуальних або парних пошукових і пізнавальних навчальних дій на основі узагальнення й обговорення всією групою. Пошуковий компонент містить проблему або нестандартну ситуацію, навколо якої відбувається пошукова дія. Пізнавальна орієнтація завдання вимагає від студента виконання пізнавальної дії, спрямованої на розширення загального і лінгвокраїнознавчого світогляду студента. У таких умовах відбувається: засвоєння соціокультурних знань на основі текстів історичного, географічного, суспільного і культурного характеру про життя англomовних країн;^{344, 345} формування у студента вміння систематизувати й узагальнювати інформацію, аналізувати

³⁴¹ Клари́н М. 1989. *Педагогическая технология в педагогическом процессе*. Москва : Знания.

³⁴² Ковальова С. 2005. Формування загально-професійних умінь студентів у контексті неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 22, с. 58.

³⁴³ Калінін В. 2004. *Language and Culture*. Харків : Видав. гр. "Основа".

³⁴⁴ Калінін В. 2004. *Language and Culture*. Харків : Видав. гр. "Основа".

³⁴⁵ Дмитриев Г. 2000. Многокультурность как дидактический принцип. *Педагогика*, 10, с. 3–11.

і класифікувати різні явища та факти, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки³⁴⁶.

Метою *пошуково-творчих завдань* є формування у майбутнього вчителя професійно спрямованих соціокультурних умінь знаходити соціокультурний компонент навчального матеріалу і на його основі розвивати творчий потенціал студентів через рольову гру, дискусію, проектну роботу. Такі завдання стимулюють комунікативно-пізнавальну діяльність майбутніх учителів, сприяють розвитку відносин співробітництва між групами студентів, забезпечують самостійне поглиблення знань й умінь^{347, 348}. Це уможливає реалізацію здатності комунікантів вести розгорнуту дискусію щодо ролі історичних подій або осіб у міждисциплінарних знань, власного досвіду, соціокультурного пошуку.

Індивідуально-творчий етап – є завершальним у процесі оволодіння загально-професійними соціокультурними вміннями. Чітка диференціація засобів і методів впливу відповідно індивідуальних особливостей кожного конкретного студента є суттю індивідуально-творчого етапу, на якому реалізуються принципи гуманності у відносинах, розвиваючого та виховуючого характеру, динамічності та активізації діяльності студентів, різноманітності шляхів організації індивідуально-творчої роботи. Студенти набувають знань про форми, методи індивідуальної роботи у процесі ознайомлення з передовим педагогічним досвідом учителів-новаторів під час педагогічної практики, що вимагає мобілізації психолого-педагогічних знань та створює сприятливі умови для подальшого розвитку, закріплення і вдосконалення педагогічних умінь, дає можливість перевірити ступінь своєї готовності для самостійної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, а також формує достатній рівень професійної рефлексії.

На індивідуально-творчому етапі достатньо ефективно використовуються розроблені В. Мідом і Д. Морейном "*групи*

³⁴⁶ Гуревич П. 1980. *Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранного языка*. Владимир : Изд-во Владимирского педагогического института.

³⁴⁷ Ковальова С. 2005. Формування загально-професійних умінь студентів у контексті неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 22, с. 58.

³⁴⁸ Котнюк Л. 1998. Культурологічний аналіз художніх текстів. *Teach and Learn* : збірник науково-методичних матеріалів, 1, с. 82.

явищ культури" (culture cluster), які представляють собою об'єднання деяких близьких за тематикою "капсул культури" в серію презентацій, за якими слідує *драматизація*, де студенти повинні на практиці продемонструвати рівень засвоєння матеріалу.

Як правило, такі презентації використовуються під час проходження *педагогічної практики, стажування*, що формує у студентів почуття впевненості у своїх силах, здатність правильно оцінювати співвідношення своїх можливостей із труднощами здійснення професійної діяльності.

Проведення під час педагогічної практики *нестандартних* уроків сприяють соціокультурному вихованню як студентів, так і учнів у процесі реалізації різних, емоційно-яскравих, нетрадиційних методів і прийомів навчання та виховання, які підвищують рівень професійної мотивації майбутніх учителів та сприяють розвитку здібностей та вмінь учнів: декламувати вірші, інсценувати літературні твори, співати іноземною мовою та широко знайомитися з традиціями, звичаями і культурною спадщиною англomовних країн. Крім цього, підготовка та проведення нестандартних уроків, окреслених однією сюжетною лінією, дозволяють максимально реалізувати практичну мету соціокультурного виховання: розвинути загальнокультурний світогляд практикантів, поглибити та застосувати знання про культуру інших народів, сприяти розвитку якостей, необхідних для соціокультурного життя, таких, як толерантність до іншої культури, гордість за свою рідну країну.

У сучасних педагогічних дослідженнях А. К. Маркової, А. Б. Орлова, О. О. Миролюбова аргументована думка і про багатоаспектність *мотивації* в процесі СКВ, яка безпосередньо пов'язана з формуванням умінь та удосконаленням навичок соціокультурного виховання майбутніх учителів^{349, 350}. Під *мотивацією* вчені розуміють систему збуджуючих імпульсів, які спрямовують навчальну діяльність на більш глибоке оволодіння своєю майбутньою спеціальністю, її вдосконалення та

³⁴⁹ Маркова А., Матис Т., Орлов А. 1990. *Формирование мотивации учения: книга для учителя*. Москва : Просвещение.

³⁵⁰ Миролюбов А. 2001. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, 5, с. 11-15.

намагання розвивати потреби її пізнання³⁵¹. У нашому контексті важливим є "досвід емоційного ставлення до процесу оволодіння іншомовною культурою, культурою іноземної мови в житті суспільства – досвід, який звернений на систему особистісних цінностей"³⁵².

Мотиваційними є чинники, які спонукають студентів до соціокультурного виховання, сприяють осмисленню важливості отриманих соціокультурних знань. Вони пов'язані з потребою підвищити рівень соціокультурної вихованості, вдосконалити свою професійну компетенцію в соціокультурному вихованні; виховати громадянську спрямованість, соціальну відповідальність, патріотичні й моральні почуття, працелюбність, що ґрунтуються на самореалізації, самоконтролі, саморегуляції; розвинути власні професійні здібності у міжкультурному вихованні, підвищити рівень знань про зміст та методи професійної діяльності тощо.

Учені єдині в думці, що вчитель повинен володіти певною базою знань, яка дозволяє йому успішно здійснювати свою професійно-педагогічну діяльність.

С. У. Гончаренко виділив принципи відбору знань: значення знань і дій для широкої сфери практики; відповідність знань і дій виховуючого навчання; універсальність значення навчального матеріалу для загальної освіти; необхідність знань для досягнення цілісності виділеного змісту згідно з метою навчання та ін.³⁵³.

У цьому контексті основоположними є загальні та практичні знання з теорії та методики виховання, базові історичні та філософські знання, які складають основу виховання і без яких неможливе соціокультурне виховання майбутніх учителів. Це знання педагогічної майстерності; знання цілей, закономірностей та принципів виховання дітей різних вікових груп; знання змісту, форм та методів виховної діяльності у сучасній школі; знання способів організації виховного процесу; знання педагогічних задач та елементів виховного процесу.

³⁵¹ Леонтьев А. 1974. *Психология общения*. Тарту.

³⁵² Пассов Е. 2001. Диалог культур: Социальный образовательный аспект (статья вторая). *Мир Русского слова*, 2, с. 1-6.

³⁵³ Гончаренко С. 2000. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Неперервна професійна освіта. Проблеми, пошуки, перспективи*. Київ.

Загальні та практичні педагогічні й психологічні знання покладені в основу всіх функцій діяльності вчителя і синтезують усі компоненти його професійно-педагогічної діяльності.

Для майбутнього фахівця важливим є також методичний компонент змісту соціокультурного виховання з огляду на те, що знання принципів відбору соціокультурного матеріалу, володіння ефективними формами і методами виховної діяльності забезпечують успішне соціокультурне виховання. Ці знання складають групу професійно-методичних знань.

Окрім вищезазначених знань, до бази знань учителя вчені відносять технологічні знання: знання документів Ради Європи; Державного стандарту України з історії, філософії, соціології, культурології, іноземної мови; програми з гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів та інше.

Обґрунтування моделі соціокультурного виховання майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних наук потребує розгляду соціокультурних умінь, які формуються у процесі соціокультурного виховання. Ю. І. Пассов,³⁵⁴ автор концепції іншомовної освіти, визначає уміння як свідому діяльність, яка заснована на системі підсвідомо функціонуючих дій та спрямована на вирішення комунікативних задач.

Оскільки ми маємо справу з учителем-гуманітарієм та його педагогічною діяльністю, необхідно враховувати наявність у нього педагогічних умінь "як сукупності послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних засадах"³⁵⁵. Саме через педагогічні уміння, насамперед, розкривається структура професійної компетенції педагога.

Вчитель повинен оволодіти організаторськими, комунікативними, соціокультурними, професійно-педагогічними вміннями, які істотно впливають на рівень соціокультурної вихованості майбутнього педагога.

Організаторські уміння, що формуються в процесі соціокультурного виховання визначають подальшу професійну діяльність майбутнього вчителя у контексті його готовності до

³⁵⁴ Пассов Е. 1998. *Коммуникативное иноязычное образование (Концепция развития индивидуальности в диалоге культур)*. Липецк.

³⁵⁵ Мойсеюк Н. 2001. *Педагогіка : навч. посібник*. Київ.

самостійного вибору життєвого плану та організації щоденної життєдіяльності як носія культури.

Комунікативні вміння пов'язані з професійно-педагогічною діяльністю майбутнього вчителя і передбачають високий рівень комунікативної культури, оскільки мають інтенсивно-розвивальний, а не інформаційно-споживацький характер. Сприймання, розуміння та засвоєння студентами у процесі вивчення гуманітарних наук соціокультурного матеріалу, правил вербальної і невербальної комунікативної поведінки формує *соціокультурні вміння*: регулювати міжособистісні стосунки в полікультурному середовищі; застосовувати певні методи, прийоми педагогічного впливу; створювати атмосферу психологічної підтримки всіх корисних починань учнів; розвивати соціокультурне асоціативне мислення за умов іншомовного спілкування; встановлювати контакти з представниками різних культур; здійснювати індивідуальний та диференційний підхід до учнів під час соціокультурного виховання; встановлювати особистісну й ділову взаємодію на уроці.

Здійснений нами науковий аналіз головних підходів та структури соціокультурного виховання майбутніх педагогів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін дав можливість спроектувати **модель соціокультурного виховання майбутніх учителів** (рис. 3).

Беручи до уваги той факт, що СКВ майбутніх учителів у вузі є складним багатостороннім механізмом, при побудові моделі ми застосували комплекс **підходів**.

Реалізація *системного підходу* дозволила побудувати узагальнену модель системи за допомогою методів системного аналізу і моделювання.

Технологічний підхід дає можливість цілісного проектування процесу, його послідовної і планомірної реалізації на практиці. Використання *аксіологічного підходу* спрямоване на формування ціннісного ставлення до процесу соціокультурного виховання.

Особистісно-орієнтований підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя пов'язаний з формуванням особистісних і професійних якостей студента, розвитку його творчого потенціалу, врахування індивідуальних особливостей.

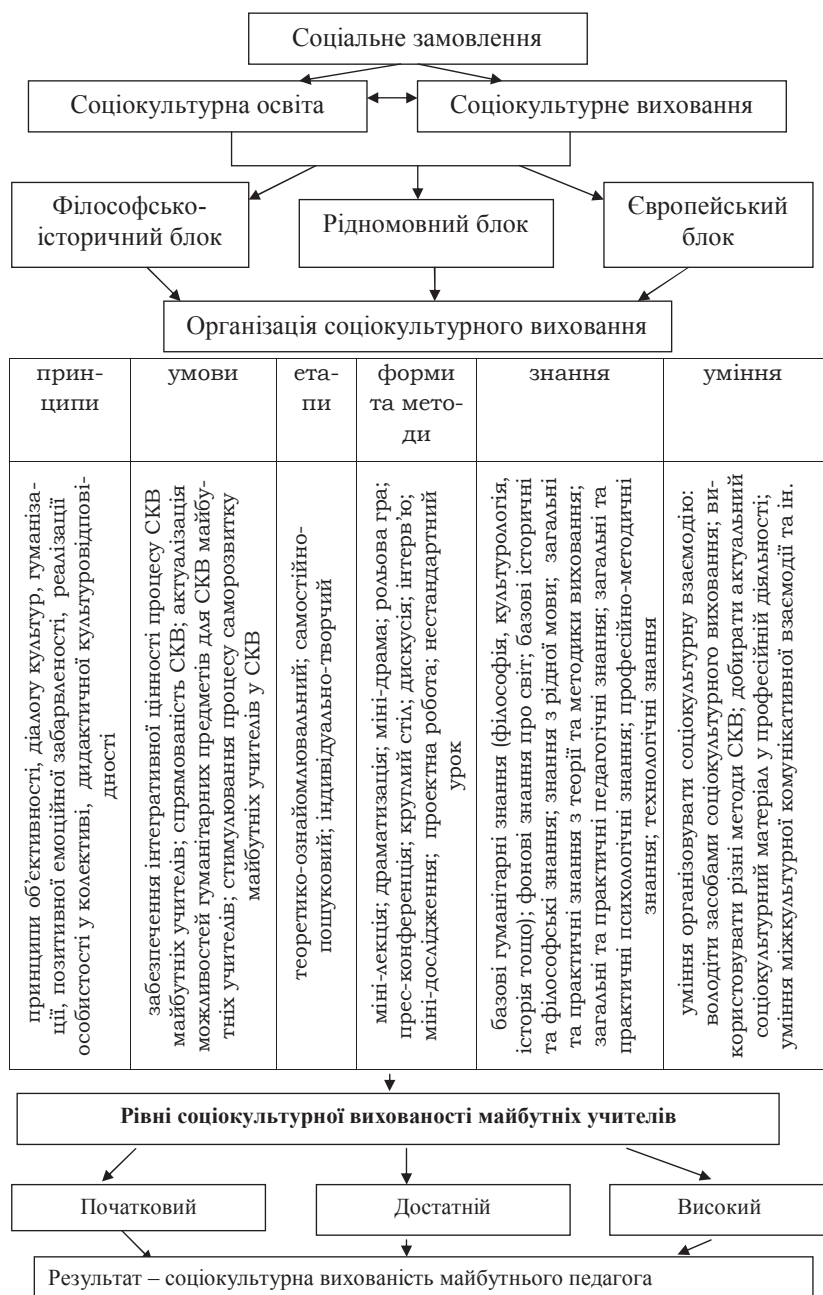


Рис. 3. Модель соціокультурного виховання майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

Культурологічний підхід визначає поступовий розвиток творчого і культурного потенціалу майбутнього педагога, формування вміння аналізувати соціокультурне явище, розуміти і тлумачити його, що впливає на розвиток необхідних майбутньому вчителю здібностей, які необхідні йому у процесі педагогічного спілкування.

Креативний підхід є сферою реалізації творчої активності майбутнього вчителя, орієнтації на формування творчої індивідуальності, відпрацювання власного стилю діяльності, вибору нестандартного рішення педагогічних задач, здатності до інновацій у соціокультурному вихованні учнів. Комунікативна креативність є професійно значущою якістю особистості майбутнього вчителя у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, що проявляється в готовності до творчого рішення соціокультурних задач, які з'являються у процесі навчання та виховання і є адекватними ситуаціям, партнерам, умовам спілкування. Вона дозволяє ефективно використовувати наявні знання студента, професійно значущі вміння та навички у нових ситуаціях та рішеннях нестандартних комунікативних задач.

Окрім основних підходів соціокультурного виховання майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, ми виділили рівні соціокультурної вихованості майбутніх учителів-гуманітаріїв.

Початковий рівень характеризується слабкою соціокультурною вихованістю, ситуативним пізнавальним інтересом до іншомовної культури, низьким рівнем володіння професійно значущими знаннями, невмінням використовувати їх у професійних педагогічних соціокультурних ситуаціях, недостатнім рівнем проєктувальних, організаційних та комунікативних умінь соціокультурного виховання. На цьому рівні у студентів спостерігається відсутність багатьох педагогічних здібностей та якостей, а також здатність критично оцінити себе.

Достатній рівень характеризується більш розвиненою соціокультурною вихованістю, мотивацією в оволодінні професією, зацікавленістю в змісті моделі соціокультурного виховання та знанням їх на достатньо доброму рівні. Студенти добре орієнтуються у сучасних проблемах дидактики, знаннях, які

необхідні для соціокультурного виховання, а також при виборі методів та засобів соціокультурного виховання. Прийоми соціокультурного виховання правильно використовуються у різноманітних режимах, але студенти ще не впевнені в деяких професійних соціокультурних уміннях та не вміють обґрунтовувати дії, що ведуть до педагогічних помилок. Рівень рефлексії досягнутого рівня соціокультурної вихованості вищий порівняно з попереднім рівнем, але відсутня у багатьох студентів здатність до подальшої самоосвіти.

Високий рівень характеризується яскравою соціокультурною вихованістю та використанням професійно значущих педагогічних знань, здатністю до соціокультурного виховання. На цьому рівні студенти володіють науково-дослідними, проєктувальними та іншими професійними вміннями, проявом творчості, впевненості у використанні педагогічних технологій соціокультурного виховання, що свідчить про особистісне та професійне збагачення. Студенти демонструють наявність специфічних якостей та здібностей, необхідних для успішного соціокультурного виховання, а також бажання подальшої самоосвіти та поповнення недостатніх знань.

Ефективне здійснення соціокультурного виховання майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін передбачає створення системи педагогічних умов, які поділені нами на зовнішні та внутрішні. **Зовнішні педагогічні умови** соціокультурного виховання ми розглядаємо як комплекс заходів навчально-виховного процесу, який забезпечує досягнення студентами достатнього рівня розвитку соціокультурної вихованості. До таких віднесено:

I. Нормативні: змістовна та інноваційна діяльність майбутнього вчителя у процесі засвоєння гуманітарних дисциплін; установка на компетентно-професійну діяльність у нових полікультурних умовах; індивідуальний підхід до здобуття соціокультурних знань та вмінь майбутніми педагогами.

II. Загальнопедагогічні: забезпечення інтегративної цінності процесу соціокультурного виховання майбутнього вчителя; спрямованість професійної підготовки на виховання вчителя соціокультурними засобами; актуалізація можливостей гуманітарних дисциплін для соціокультурного виховання май-

бутніх учителів з урахуванням їх спеціальності та кваліфікації; стимулювання процесу саморозвитку майбутніх педагогів.

III. Професійно-педагогічні: співвідношення методів і форм соціокультурного виховання у процесі вивчення гуманітарних дисциплін; спрямованість навчального процесу у ВНЗ на формування у майбутніх педагогів знань, умінь та навичок здійснення соціокультурного виховання учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

IV. Загально-соціальні: потреба у професійно-компетентних учителях, здатних працювати в нових полікультурних умовах; престижність наявності високої професійної майстерності у випускників педагогічного вузу, спроможних до діалогу культур.

Виходячи з цього, доречним вважаємо виокремлення у структурі загальнопедагогічних **внутрішніх педагогічних умов** соціокультурного виховання майбутніх учителів, а саме:

1) забезпечення інтегративної цінності процесу соціокультурного виховання майбутніх учителів;

2) здійснення соціокультурного виховання шляхом реалізації особистісно-діяльнісного підходу в контексті принципу діалогу культур;

3) актуалізація можливостей гуманітарних предметів для соціокультурного виховання майбутніх учителів з урахуванням їх спеціальності та кваліфікації, що передбачає актуалізацію загальнотеоретичного, соціокультурного, комунікативного аспектів даних дисциплін через вибір змісту гуманітарних дисциплін на основі інтегративно-комплексного підходу;

4) стимулювання процесу саморозвитку майбутніх учителів у соціокультурного виховання проявляється в збагаченні інтерактивної взаємодії майбутніх учителів засобом оптимального співвідношення активних методів навчання, режимів роботи, різних форм аудиторної і позакласної роботи.

Визначивши педагогічні характеристики виховання у педагогічній та психологічній літературі, візьмемо за основу ті, які відповідають нашому баченню сутності соціокультурного виховання і передбачають їх набуття майбутніми вчителями в процесі виховання: *технологічність* (головне місце у вихованні займає логіка, побудована не на емпіричних уявленнях, а

закономірностях людського сприйняття і психічного розвитку, що й носить усе більш теоретичний характер); *емоційність* (виховання спирається на емоційно-образне сприйняття дійсності й формування емоційного досвіду); *ситуативність* (основним засобом педагогічної діяльності у соціокультурному вихованні стають не традиційні заходи, а виховна ситуація, тобто виховання має ситуативний характер); *діалогічність* (усвідомлення досвіду і виважена позиція створюється у процесі діалогу, разом з усіма суб'єктами виховного процесу відбувається осмислення і співпереживання життєвих учинків особистості); *перспективність* (соціокультурне виховання стає перспективним, коли воно направлене не тільки на усвідомлення життєвого досвіду, але і передбачає відпрацювання і постійне оновлення життєвих позицій)³⁵⁶.

Окреслюючи чинники соціокультурного виховання в контексті проблеми, що розглядається, зауважимо, що у сучасних умовах важливого значення для майбутніх учителів набуває формування соціокультурної компетенції, яка передбачає здатність усвідомлювати культурні особливості різних націй, розвиток вербальної і невербальної поведінки в типових мовних ситуаціях тощо. З огляду на це особливого значення в процесі соціокультурного виховання майбутніх учителів набуває **креативний чинник** (включення людини у дійсність світового простору і часу, що є стимулом до саморозвитку та самопізнання; необхідність залучення особистості до культури інших країн), який визначає переорієнтацію виховання в процесі вивчення гуманітарних наук з предметно-змістового принципу засвоєння культурних надбань людства на особистісно орієнтований і передбачає формування особистісної зрілості студента, розвиток творчих здібностей та особистісних якостей людини загальнокультурної спадщини)³⁵⁷.

Професійний чинник (необхідність комплексу знань про цінності, зразки поведінки, звичаї, традиції, мови, рух культури, які належать певному суспільству і характеризують його; здатність порівнювати особливості культур народів, мови яких

³⁵⁶ Борытко Н. 2001. *Педагог в пространстве современного воспитания : монография*. Волгоград : Перемена.

³⁵⁷ Гончаренко С. *Український педагогічний словник*. Київ : Либідь.

вивчають) соціокультурного виховання майбутніх учителів визначається нами як відповідність високим вимогам до особистості педагога, що об'єктивно відображає його психолого-педагогічну готовність до інтегральної та соціально значущої діяльності виховання підростаючого покоління в нових соціокультурних умовах.

Рефлексивний чинник (виявлення взаємовпливу культур через призму культурного світобачення людини; виховання в контексті загальноосвітніх культур) окреслює, на нашу думку, рівень значущості впливу самої особистості майбутнього педагога на сутність, зміст, методiku його подальшої професійної діяльності, від якої істотно буде залежати соціокультурне виховання його учнів.

Теоретично обґрунтувавши такі чинники на основі аналізу педагогічної літератури (І. Д. Беха, О. І. Вишневського, О. А. Дубасенюк, В. О. Киричука, М. Д. Ярмаченка), ³⁵⁸, ³⁵⁹, ³⁶⁰, ³⁶¹, ³⁶² ми звернулися до практичного підтвердження їх значущості в процесі соціокультурного виховання і тому провели анкетування майбутніх учителів іноземних мов, майбутніх учителів української мови та літератури, майбутніх учителів історії та вчителів гуманітарних дисциплін. Усього в анкетуванні взяло участь 100 студентів та 120 учителів загальнонавчальних освітніх закладів. Анкета передбачала з'ясування трьох питань: розуміння сутності соціокультурного виховання, важливість розуміння соціокультурного виховання і як відбувається соціокультурне виховання у загальноосвітніх навчальних закладах.

На питання "Що таке соціокультурне виховання?" студенти (36%) і вчителі загальнонавчальних освітніх закладів (62%) відповіли, що соціокультурного виховання – це "комплекс знань про цінності, зразки поведінки, звичаї, традиції, мови, рух культури, які належать певному суспільству і характеризують

³⁵⁸ Бех І. 2003. *Виховання особистості : в 2-х кн. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади*. Київ : Либідь.

³⁵⁹ Вишневський О. 1989. Діяльність учнів на уроці іноземної мови : посібник для вчителів. Київ : Рад. шк.

³⁶⁰ Дубасенюк О. 2002. *Виховна діяльність педагога: досвід порівняльного дослідження*. Житомир : Видавництво ЖДПУ.

³⁶¹ Киричук О. 1997. Філософія освіти і проблеми виховання. *Нові технології навчання*, 19, с. 6.

³⁶² *Педагогическая энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1964.

його". Суттєва різниця у кількості правильних визначень може пояснюватися наявністю у майбутніх учителів теоретичних знань про цілі виховання, що сприяє накопиченню соціокультурних понять, але відсутністю у них досвіду роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. На думку 26% майбутніх учителів та 74% педагогів-практиків, соціокультурного виховання – це "необхідність залучення особистості до культури країни, історію, філософію, мову якої вивчаємо". Це свідчить, що майбутні вчителі не можуть чітко сформулювати необхідність відображення у навчально-виховному процесі світової загальнокультурної спадщини. 15% студентів та 44% вчителів гуманітарних дисциплін вважають, що соціокультурне виховання – це "здатність порівнювати особливості культур народів, мови яких вивчають", а 13% студентів та 40% учителів вважають, що соціокультурне виховання – це "здатність мати власне ставлення до культурних особливостей, що відрізняються від загальноприйнятого". Думки майбутніх педагогів та вчителів практично збігаються стосовно цих чинників. Це є свідченням того, що кожен учитель повинен вміти виявляти спільні риси у культурах, бути прикладом розуміння різниці в поведінці носіїв різних культур, включати вербальні та невербальні засоби вивчення гуманітарних дисциплін. 25% студентів та значна частина вчителів (10%) вважають, що соціокультурне виховання В – це "необхідність залучення особистості до народних традицій країни, звичаїв, мови, яка є предметом вивчення". Це дає нам можливість дійти висновку, що вчителі розуміють, що виховання учнів тільки на народних традиціях країни та її мови є недостатнім.

Відповідаючи на запитання анкети щодо важливості соціокультурного виховання на сучасному етапі – "Як Ви ставитесь до соціокультурного виховання? " та "У чому полягають особливості соціокультурного виховання? " – 37% майбутніх учителів та 68% практикуючих педагогів зазначили, що соціокультурне виховання "включає людину в дійсність світового простору і часу, що є стимулом до саморозвитку та до самопізнання"; 31% майбутніх учителів і 57% учителів визнали соціокультурне виховання як "запоруку успішної адаптації в суспільстві підростаючого покоління"; 25% майбутніх педагогів та 44%

учителів ствердили, що соціокультурне виховання – це "прищеплення людині соціокультурних навичок та засвоєння ними відповідних знань". Поряд з цим студенти педагогічних факультетів та практикуючі педагоги визначають особливості соціокультурного виховання, а саме: "виховання в контексті з європейськими країнами" (31% і 74%), "виховання культури країни, мова якої вивчається" (24% і 62%), "виховання людини демократичного світогляду і культури" (20% і 51%), "виявлення взаємовпливу культури через призму культурного світобачення людини" (17% і 46%), що дає нам підстави зробити висновок, що і майбутні вчителі, й учителі загальноосвітніх навчальних закладів розуміють важливість і необхідність соціокультурного виховання, власного соціокультурного розвитку та соціокультурного виховання учнів.

Далі пропонувалися запитання щодо організації процесу соціокультурного виховання та нормативно-правової бази його реалізації в Україні. 53% вчителів відповіли, що соціокультурне виховання в основному відбувається після уроків, що свідчить про стандартність та стереотипність тлумачення сутності соціокультурного виховання. 30% учителів загальноосвітніх навчальних закладів відповіли, що в школах соціокультурне виховання здійснюється за допомогою соціокультурного матеріалу на уроках іноземної мови, і тільки 17% практикуючих учителів підтвердили застосування інтерактивний підходу щодо соціокультурного виховання, який включає в себе виховання не тільки на уроках іноземної мови, але й у процесі вивчення інших гуманітарних дисциплін, наприклад, на уроках історії, літератури, країнознавства тощо. Це пояснюється достатнім рівнем володіння вчителями соціокультурними знаннями, однак можна констатувати невизначеність щодо шляхів, методів, прийомів організації процесу соціокультурного виховання.

Щодо законодавчого забезпечення процесу соціокультурного виховання, то практично всі вчителі відповіли про існування таких нормативно-правових підстав, а саме: державні програми з гуманітарних дисциплін, державний стандарт освіти, Закон України "Про освіту", Закон України "Про мову", що свідчить про можливість організації процесу навчання та

виховання на соціокультурних засадах та необхідність соціокультурного виховання майбутніх учителів.

Таким чином, результати анкетування майбутніх учителів і практикуючих педагогів дали змогу деталізувати основні чинники, які спонукають учителів до соціокультурного виховання (табл. 2).

Таблиця 2.

Чинники, які спонукають учителів до соціокультурного виховання

№ п/п	Чинники	К-сть відповідей	
		май- бутні вчите- лі	учителі ЗНЗ
1.	Виховання в контексті загальноосвітніх культур	31	74
2.	Необхідність залучення особистості до культурних надбань цивілізації	26	74
3.	Включення людини у дійсність світового простору і часу, що є стимулом до саморозвитку та до самопізнання	37	68
4.	Необхідність комплексу знань про цінності, зразки поведінки, звичаї, традиції, мови, рух культури, які належать певному суспільству і характеризують його	36	62
5.	Виявлення взаємовпливу культур через призму культурного світобачення людини	17	46
6.	Здатність порівнювати особливості культур народів у поліетнічному середовищі.	15	44
7.	Визнання права та достоїнств усіх культур і права представників інших культур зберігати свою культурну самобутність, традиції, звичаї.	12	36
8.	Залучення до світової соціокультурної спадщини.	10	28
9.	Необхідність адекватно діяти в різноманітних соціокультурних середовищах.	8	20

Отже, аналіз проведеного опитування дає змогу простежити ставлення майбутніх учителів гуманітарних дисциплін та практикуючих педагогів до необхідності та важливості соціокультурного виховання, з'ясувати їх розуміння сутності соціокультурного виховання та вивести загальний комплекс чинників, які спонукають майбутніх учителів до соціокультурного

виховання, а саме: виховання в контексті загальноосвітніх культур, необхідність залучення особистості до культури, включення людини у дійсність світового простору і часу, що є стимулом до саморозвитку та самопізнання, необхідність комплексу знань про культуру, виявлення взаємовпливу культур через призму культурного світобачення людиною, здатність порівнювати особливості різних культур.

Уважне вивчення психолого-педагогічної літератури дозволило виокремити три основні контексти, в яких здійснення соціокультурне виховання, на нашу думку, буде найбільш ефективним,^{363, 364, 365, 366} а саме: *іншомовному, національно-полікультурному та соціальному* (рис. 4).



Рис. 4. Контексти соціокультурного виховання

За Є. П. Шубіним, виховний аспект *іншомовної культури* спрямований на оволодіння педагогічним змістом (естетичним, моральним, етичним). Отже, виховний потенціал залежить від *культурологічного змісту* матеріалів, що використовуються в навчально-виховному процесі, від їх потенційних можливостей. Компонентами змісту соціокультурного виховання визначаються: загальнонаціональні цінності (Україна як цінність, побудова і розквіт України); загальнолюдські цінності (істина як цінність), життя (природа, життя людини і людська цивілізація як цінність, світова культура як цінність, воля і

³⁶³ Зязюн І. 2000. *Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. Київ : Віпол.

³⁶⁴ Киричук О. 1997. Філософія освіти і проблеми виховання. *Нові технології навчання*, 19, с. 6.

³⁶⁵ Пассов Е. 2002. Культурообразная модель профессиональной подготовки учителя, философия, содержание, реализация. *Иностранные языки в школе*, 4, с. 11–18.

³⁶⁶ Сафонова В. 2001. *Проблемные задания на уроках английского языка в школе*. Москва : Еврошкола.

права особистості як цінність), спілкування і співпраця (між-національне, крос-культурне спілкування як цінність)³⁶⁷.

Прихильники іншомовної освіти (Ю. І. Пассов, В. В. Царькова, В. В. Кузовлев) вважають, що освіта – це передача культури, а іншомовна освіта – це передача іншомовної культури³⁶⁸. На їх думку, іншомовну освіту складають такі **процеси**:

пізнання, яке спрямоване на оволодіння культурологічним змістом іншомовної культури;

розвиток, який спрямований на оволодіння психологічним змістом іншомовної культури (здібності, психічні функції тощо);

виховання, яке спрямоване на оволодіння педагогічним змістом іншомовної культури (моральний, естетичний та ін. аспекти);

навчання, яке спрямоване на оволодіння соціальним змістом іншомовної культури в тому сенсі, що мовленнєві вміння засвоюються як засоби спілкування в соціумі.

Таким чином, **іншомовна культура** – це та частина загальної культури людства, якою особистість може оволодіти в процесі комунікативної іншомовної освіти у пізнавальному (культурологічному), розвиваючому (психологічному), виховному (педагогічному), навчальному (соціальному) аспектах³⁶⁹.

Важливим у визначенні чинників та структури соціокультурного виховання є проголошений у загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти **плюрилінгвальний підхід**. Плюрилінгвальний підхід покладений в основу теорій **полікультурної освіти** в Україні та теорії іншомовної освіти (Ю. І. Пассов)³⁷⁰. Вітчизняні вчені, зокрема Р. І. Антонюк, І. А. Зязюн, вважають полікультурну освіту засобом психічного оздоровлення молоді^{371, 372}.

³⁶⁷ Шевченко В. 1996. Концепція гуманітарної освіти і реформування вищої освіти в Україні. *Філософія. Історія культури. Освіта: Доп. та повідомл. III Міжнар. конгр. українців*, с. 354–360.

³⁶⁸ Пассов Е. 2002. Культурообразная модель профессиональной подготовки учителя, философия, содержание, реализация. *Иностранные языки в школе*, 4, с. 11–18.

³⁶⁹ Пассов Е. 2001. *Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка*. Москва : Флинта: Наука.

³⁷⁰ Пассов Е. 1998. *Коммуникативное иноязычное образование (Концепция развития индивидуальности в диалоге культур)*. Липецк.

³⁷¹ Антонюк Р. 2001. Полікультурне виховання, полікультурна свідомість та відповідальність. *Проблеми освіти : наук.-метод. зб.*, 24, с. 29–38.

Таким чином, педагогічна політика в системі будь-якої національної освіти повинна бути спрямована на діалог культур, що тільки зміцнить і збагатить молоду людину як носія національної культури. Пізнання культури інших народів робить людину всебічно розвинутою духовно й емоційно. "Рідне" і "чуже" зближуються між собою. Це зближення не розщеплює національну свідомість, не виснажує національних почуттів³⁷².

На сучасному етапі складається національна концепція виховання в нових суспільно-політичних та економічних умовах. Це виховання людини культури, яка керується загальнолюдськими цінностями, ввібравши багатство культурної спадщини минулого свого народу і народів інших країн, яка прагне до взаєморозуміння з ними, здатна й готова здійснювати міжособистісне і міжкультурне спілкування.

Вищезазначене дозволяє визначити передумови соціокультурної освіти, які ми враховуємо в процесі соціокультурного виховання майбутніх учителів:

- міждисциплінарна інтеграція культурознавчої інформації з різних галузей знань;
- орієнтація на обов'язкову бікультурну та білінгвістичну освіту, відхід від культурознавчого ізоляціонізму в освітній системі;
- інтегративний, комунікативно-діяльнісний підхід до гуманітарної освіти майбутніх педагогів як інструмента спілкування, засобу міжкультурної взаємодії, інтеркультурної освіти, узагальнення досягнень матеріальної та духовної культури людської цивілізації, репрезентованої соціальними спільнотами та етносами;
- використання новітніх технологій у розвитку засобів комунікації для досягнення цілей соціокультурного виховання.

Орієнтація на соціокультурну освіту за допомогою вивчення змісту конкретного гуманітарного предмета суттєво розширює

³⁷² Зязюн І. 2000. *Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. Київ : Віпол.

³⁷³ Антонюк Р. 2001. Полікультурне виховання, полікультурна свідомість та відповідальність. *Проблеми освіти : наук.-метод. зб.*, 24, с. 29–38.

її функціональне значення. У вихованні засобами гуманітарних дисциплін можна виокремити спрямування на:

1) розвиток самосвідомості майбутніх учителів як культурно-історичних суб'єктів, які сприймають своє історичне минуле та відчувають відповідальність за майбутнє людства; усвідомлюють необхідність поєднання зусиль народів для вирішення глобальних проблем людства, приймають гідність усіх культур і право кожного народу та кожної культурної спільноти утверджувати, берегти свою культурну самостійність та забезпечувати повагу до неї, визнають пріоритет загальнонародних цінностей;

2) розвиток інтегративних комунікативних та комунікативно-пізнавальних умінь застосовувати іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування та узагальнення досягнень різних культур, аналізувати внесок рідної та іноземної мов до загальнокультурного фонду людської цивілізації, знайомити іншомовну аудиторію з досягненнями національної культури;

3) розвиток потреби в культурознавчому саморозвитку як способі оволодіння світом у професійно-значущих видах соціокультурної освіти;

4) співрозвиток світоглядної, художньої культури, культури міжособистісної та групової взаємодії за умов формального та неформального спілкування;

5) навчання формам суспільного самовираження індивіда, які можна визначити як етнічно адекватні та юридично виправдані у відкритій спільноті;

6) навчання етиці мовленнєвої, дискурсивної поведінки;

7) взаємопов'язане формування та розвиток усіх компонентів комунікативної компетенції³⁷⁴.

Наведені вище положення щодо спрямованості на співви-вчення мови та культури визначають одну із стратегічних ліній сучасної мовної освіти, яка у мовній педагогіці визначається як **"соціокультурний підхід"**. Долучаємося до думки В. В. Сафоновой, що соціокультурний підхід проголошує в

³⁷⁴ Сковорода Г. 1988. *Благородный Эродий*. Москва : Педагогика.

якості основного принципу „взаємопов’язаний комунікативний та соціокультурний розвиток особистості”³⁷⁵.

При соціокультурному підході пріоритетного становища набуває соціально-педагогічна орієнтація на вивчення, зокрема, іноземних мов та інших гуманітарних дисциплін у контексті виховання культурної толерантності засобами діалогу культур³⁷⁶.

У сучасній педагогічній теорії та практиці виокремлюються такі принципи соціокультурної освіти:

- *принцип навчання іношомовному спілкуванню в контексті діалогу культур*, сутність якого визначається необхідністю забезпечити тісний взаємозв’язок мовної освіти та міждисциплінарного виховання у контексті гуманізації та гуманітаризації вузівського навчання;

- *принцип опори на міждисциплінарні культуроснавчі знання студентів*, котрі отримують соціокультурну інформацію про культуру своєї та чужих держав із теоретичних курсів країнознавства, літературознавства, історії мови, теоретичної граматики тощо, а також поглиблюють знання на заняттях з практики мови;

- *принцип опори на інтелектуальний потенціал студентів під час вибору форм іношомовного навчального спілкування* зумовлений необхідністю формування не лише їх загального та лінгвістичного світогляду, але й рівня їх мовленнєвої та мовної компетенції. Від суми перерахованих факторів залежить, чи буде іношомовне спілкування парним, у маленьких групах (тріадах), в макрогрупах, у командах або чи буде воно реалізоване в індивідуальних, групових та масових формах позакласної роботи;

- *принцип поєднання навчання міжкультурному спілкуванню з розвитком правозахисної свідомості майбутніх учителів*, їх підготовка до миротворчої діяльності передбачає використання нестандартних ситуацій та форм роботи, що

³⁷⁵ Сафонова В. 1996. *Изучения языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации*. Воронеж : Истоки.

³⁷⁶ Розов М. 1992. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования. Москва.

вимагають від молодшої людини здатності висловлювати свою громадянську позицію, особливу думку, точку зору;

• *принцип збагачення наявної освіти інтеркультурним компонентом* сприяє передачі цінностей іншомовної культури та веде до поліфонії культур, за якої діалог культур є способом заохочення особистості до цінностей культури^{377, 378}.

Велику роль у соціокультурному вихованні майбутніх учителів відіграє **соціальне середовище** та **соціалізація особистості**. Поняття "соціалізація" (від латинського *socialis* – суспільний) виникло в західній соціології наприкінці XIX століття з метою позначення головного механізму взаємодії людини з іншими людьми, і з суспільством у цілому. Таким механізмом вважалося соціальне наслідування, що регулювалося суспільством через систему освіти й виховання, сім'ю та громадську думку. Отже, важливого значення у процесі соціокультурного виховання набуває *соціалізація* як історично зумовлений процес розвитку особистості, надання індивіду та присвоєння ним цінностей, норм, установок, зразків поведінки, що притаманні певному суспільству. Її результатом є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду в своїй діяльності та спілкуванні. Соціалізація може відбуватися як в умовах цілеспрямованого формування особистості, так і в умовах стихійного впливу на особистість. Мета соціалізації полягає в тому, щоб допомогти майбутнім учителям вижити в суспільному потоці криз і реформ – економічної, екологічної, інформаційної, комп'ютерної тощо, оволодіти досвідом старших, зрозуміти своє покликання, визначити власне місце у суспільстві, самостійно знайти шляхи ефективного самовизначення в ньому. При цьому індивід у процесі соціалізації прагне до самопізнання, самоосмислення, самовдосконалення. У зв'язку з цим велике значення має вивчення лінгвокраїнознавчого матеріалу та формування на його основі інтеркультурних умінь. Вивчаючи культуру іншого народу та навчившись спілкуватися в діалозі культур, людина відчуває себе частиною цього процесу,

³⁷⁷ Кулагина Е. 2004. *Научно-методологические основы модернизации содержания социокультурного образования*. Москва: Академия.

³⁷⁸ Сафонова В. 1996. *Изучения языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций*. Воронеж: Истоки.

в якому вона осмислено бере участь³⁷⁹. У процесі соціалізації студенти прилучаються до певних норм, цінностей, установок, зразків поведінки, сприймання культурного та соціального контексту.³⁸⁰ У соціокультурному вихованні необхідно знати і враховувати соціальний контекст, тобто готові стандарти, норми, правила, вербальні й невербальні структури, що притаманні певному суспільству.

Соціокультурні виховні можливості гуманітарних дисциплін у вищому педагогічному закладі *визначаються перспективами становлення* гармонійної цілісної особистості з потенціалом росту, що зумовляє формування якісно нового педагогічного мислення вчителя на всіх рівнях професійної діяльності³⁸¹ та передбачає:

- переорієнтацію вищої освіти від підготовки спеціалістів за галузевими замовленнями до формування їх як інтелектуального потенціалу суспільства;
- вироблення у студентів уявлень про культуру як про вираження загальнолюдських інтересів з метою створення стимулу до самоосвіти і самовиховання;
- становлення спеціалістів як інтелектуальних, творчих особистостей, здатних вирішувати складні педагогічні задачі, відповідальних перед суспільством за прийняття рішень. Усі перераховані аспекти гуманізму є основними для соціокультурного виховання в умовах вищого навчального закладу;
- зміну змісту освіти шляхом збільшення в ній частки гуманітарних дисциплін, засвоєння яких сприяє долученню до цінностей загальнолюдської культури;
- демократизацію педагогічного спілкування, створення в кожному навчальному закладі належного морально-психологічного клімату в контексті врахування індивідуальних особливостей студентів³⁸².

³⁷⁹ Сорокин П. 1992. *Система социологии, социальная мобильность*. Москва.

³⁸⁰ Хомич Л. 2009. Філософсько-методологічні засади вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя. *Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”*: Науково-теоретичний збірник, с. 501–505.

³⁸¹ Шевченко В. 1996. Концепція гуманітарної освіти і реформування вищої освіти в Україні. *Філософія. Історія культури. Освіта: Доп. та повідомл. III Міжнар. конгр. українців*, с. 354–360.

³⁸² Сорокин П. 1992. *Система социологии, социальная мобильность*. Москва.

За рівнем соціокультурних виховних можливостей можна виокремити два типи реалізації змісту гуманітарних дисциплін з метою СКВ майбутніх учителів³⁸³.

Перший тип – викладання гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, у контексті яких людина є об'єктом вивчення, що передбачає, по-перше, подолання деперсоналізації, тобто формальних, неавтентичних відносин, що заважають пізнати себе і людей; по-друге, перспективне визначення індивідом майбутніх дій та виважене розміщення ним на шкалі цінностей таких категорій, як істина та неправда, мета і засоби, добро і зло, свобода і примус, особистість і держава.

Другий тип – викладання гуманітарних дисциплін, у контексті яких предметом вивчення є засоби комунікації, що стимулюють організаційну діяльність через різні форми: апперцепцію (усвідомлене сприймання чого-небудь), архетипи (використання колективного несвідомого), дискурси (застосування адекватного мовного вираження), артефакти (побудовані людиною об'єкти матеріальної і духовної культури). Вважаємо, що саме цей тип викладання може бути покладеним у основу соціокультурного виховання у ВНЗ як основний, так як інтерактивне вивчення полікультурного матеріалу за допомогою різних форм дає змогу бачити загальне й одиничне у динамічному полікультурному просторі сучасності. За цих умов викладач є вихователем майбутнього вчителя у процесі підготовки до ретрансляції інших культур.

Гуманітарні дисципліни орієнтовані на досягнення певного загальнокультурного рівня компетентності, яка є важливою для майбутнього вчителя. Її можна розглядати у трьох аспектах: *змістовому* (осмислення ситуації у контексті культурних зразків, розуміння, ставлення, оцінки); *проблемно-практичному* (адекватність розпізнавання ситуації, постановки і виконання цілей, завдань, норм за певних обставин); *комуніка-*

³⁸³ Вербицкая Л. 2002. Некоторые проблемы современного высшего образования в России. *Высшее образование в России*, 2, с. 8–11.

тивному (адекватне спілкування в ситуаціях культурного контексту)³⁸⁴.

На сучасному етапі одним з основних принципів державної політики в сфері освіти є гуманістичний і світський характер навчання й виховання, пріоритет загальнолюдських цінностей, вільного розвитку особистості; задоволення гуманітарних потреб особистості; повага до прав і свобод людини; відповідність вимогам часу і відкритість (рис. 5).



Рис.5. Алгоритм гуманітаризації професійної підготовки майбутнього вчителя у контексті СКВ

Таким чином, для забезпечення оптимального входження індивіда в сучасне суспільство, його самореалізації в житті, зокрема в науці, культурі та мистецтві у системі гуманітарних наук можна визначити три інваріантні підходи: **соціальний** – знання соціальних теорій суспільства, тієї скарбниці духовних ідеалів культури, без яких неможливе становлення людини як особистості; **психологічний** – оволодіння знаннями, уміннями й навичками, що забезпечують психологічне наповнення професійної діяльності майбутнього вчителя; **світоглядний** – сукупність філософських, соціологічних, політичних, культурологічних поглядів, які формують основу духовного вдосконалення людини³⁸⁵.

Ґрунтуючись на наукових дослідженнях,^{386, 387, 388, 389, 390} можна виокремити три основні блоки гуманітарних дисциплін, які забезпечують соціокультурне виховання майбутніх учителів: а саме: **філософсько-історичний, рідномовний і**

³⁸⁴ Писаренко В. 2003. Гуманитарные науки в парадигме высшего инженерно-технического образования в XXI веке. *Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы*, 3, с. 4–99.

³⁸⁵ Педагогіка. Київ : Вища школа, 1986.

³⁸⁶ Большая Советская Энциклопедия. Москва : Советская Энциклопедия, 1972.

³⁸⁷ Гуманітарні науки і сучасність. *Збірник наукових праць*. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т.

³⁸⁸ Пассов Е. 2001. *Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка*. Москва : Флинта: Наука.

³⁸⁹ Хомич Л. 2009. Філософсько-методологічні засади вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя. *Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”* : Науково-теоретичний збірник, с. 501–505.

³⁹⁰ Шубин Е. 1963. *Основные принципы методики обучения иностранным языкам*. Москва.

європейський, що є універсальними для всіх майбутніх учителів-гуманитаріїв (рис. 6).

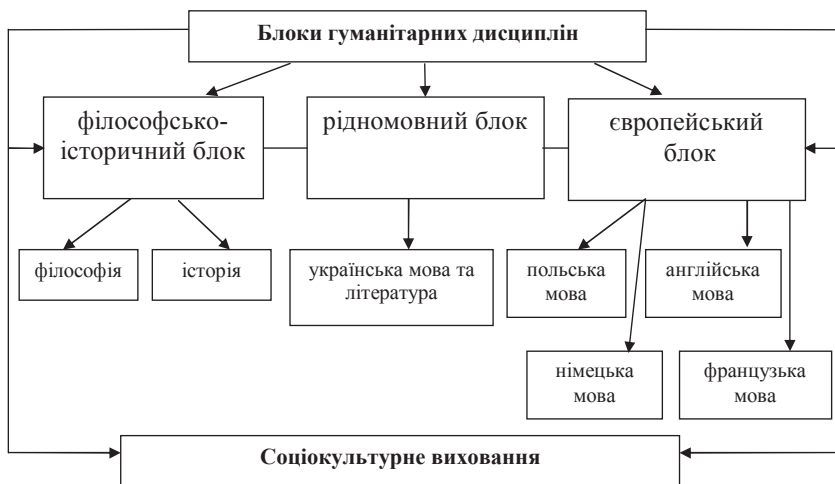


Рис. 6. Блоки гуманітарних дисциплін, в межах яких здійснюється соціокультурне виховання

Засвоєння дисциплін **філософсько-історичного блоку** гуманітарних дисциплін покликане розв'язувати такі завдання: утвердження в свідомості майбутніх учителів віри у кожную дитину, а також у свої педагогічні можливості і здібності; переконаність у необхідності гуманного підходу до підростаючого покоління; удосконалення навичок творчого розв'язання педагогічних завдань; розвиток інтересу до класичної педагогічної мудрості, сучасних психолого-педагогічних і філософських досліджень, прагнення до самовдосконалення.

Соціокультурне виховання майбутніх учителів передбачає наявність *загальнокультурного рівня* особистості, який залежить від певних чинників: *мистецької культури*, що формується у процесі ознайомлення з різними видами мистецтв у суспільному житті (театр, музеї, картинні галереї, виставки образотворчого мистецтва, кіно тощо); *соціально-психологічної культури* як форми та процесу організації суб'єктом своєї життєдіяльності на побутовому рівні; *інтелектуальної культури*, яка формується в процесі навчальної діяльності в педагогічному закладі та забезпечує розвиток мислення й

мовлення, навичок спілкування, організації наукових досліджень та ін.; *професійної культури* як уміння творчо організовувати цілісний навчально-виховний процес³⁹¹.

Філософсько-історичний блок гуманітарних дисциплін дає наукове підґрунтя загальних соціокультурних знань, що є базовим для будь-якого виховання, зокрема соціокультурного.

Визначення виховних можливостей **рідномовного блоку** гуманітарних дисциплін у процесі соціокультурного виховання передбачає чітке окреслення змісту та шляхів організації навчально-виховного процесу студентів-гуманітаріїв для забезпечення рівних умов на європейському ринку праці, виконання суспільних, економічних, технологічних, культурних та інших запитів сучасного світу.

Варто зазначити, що ідеї соціокультурного виховання вимагають своєї матеріалізації та системності. У самій системі соціокультурної освіти головна роль належить мовам – носіям культури – з огляду на важливість проблеми контактів і взаємодії культур, що дає можливість систематизувати уявлення про місце та роль української мови у вітчизняній освіті, формувати повагу до інших мов і культур. Вважаємо, що належне оволодіння декількома мовами може стати продуктивним лише в процесі міжкультурного спілкування. При цьому в самому навчально-виховному процесі студент повинен прийти до розуміння, що українська мова й українська література як спосіб трансляції вітчизняних духовних і художніх цінностей складають основу української міжкультурної комунікації.

Залишаючись у полі своєї культури, яка є для студентів базовою, останні сприймають чужу культуру крізь призму рідної, яка немовби накладається на неї, створює, на думку В. Біблера, "лакуни", через які і здійснюється діалог культур³⁹². Розвиток риси другої мовної особистості відбувається в процесі соціокультурного виховання на основі картини світу, яка дозволяє людині зрозуміти нову для неї соціальну дійсність. Тому, ми вважаємо, що рідномовний блок у підготовці до соціокультурного виховання також є базовим, оскільки знання з рідної

³⁹¹ Сорокин П. 1992. *Система социологии, социальная мобильность*. Москва.

³⁹² Библер В. 1998. *Философско-психологические предположения Школы диалога культур*. Москва : Прогресс.

мови та літератури не тільки дають змогу ширше засвоїти іноземні мови, але і більш повно пізнати свою рідну.

Європейський блок гуманітарних дисциплін представлений мовами, які вивчаються у ВНЗ. Вважаємо, що процес соціокультурного виховання майбутніх учителів є більш ефективним у ході вивчення іноземної мови, оскільки предметна інформація на таких заняттях має гуманітарний і, певною мірою, міжкультурний характер. Зокрема, вона дає студентам можливість ознайомитися з фактами щодо історії, культури, звичаїв народу, мова якого вивчається, а в плані соціокультурного виховання провести порівняння з власними звичаями, традиціями, культурою. Така інформація часто сама містить певну ідейно-політичну або моральну оцінку того, про що йдеться. Принцип культуровідповідності, яким часто керуються без усвідомленого засвоєння цього поняття студентами на заняттях іноземної мови, повинен чітко реалізовуватися в роботі викладача, з огляду на необхідність урахування специфіки іншомовної культури, традицій, переконання, стереотипів поведінки, суспільно вироблених оцінки правильності норм, або, іншими словами, їх соціальної доречності. Важливо звернути увагу на те, аби майбутній учитель чітко уявляв межу власної та іншомовної культури, свідомо використовував змістові концепти запозичення для ефективного спілкування іноземною мовою.

Розглянувши основні блоки гуманітарних дисциплін, у процесі засвоєння яких здійснюється соціокультурне виховання майбутніх учителів, можна зробити висновок, що найбільше уваги приділяється європейській та рідно-мовній підготовці. Зобразимо вищесказане у вигляді спіралі (рис. 7), де 0 – філософсько-історичний, 1 – рідномовний і 2 – європейський блоки.

Таким чином, вивчення історико-філософських та філологічних дисциплін допомагає глибше оволодіти теоретичними знаннями про закономірності розвитку, навчання і виховання студентів, розібратися в суті, принципах, змісті, формах і методах навчання; оволодіти професійно-педагогічними вміннями, необхідними для зростання педагогічної педмайстерності та діяльності.

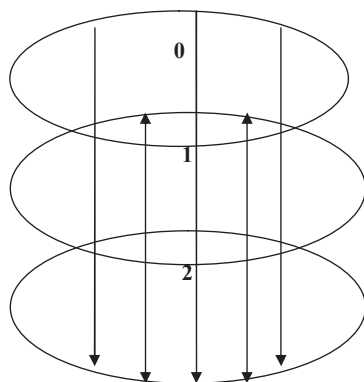


Рис. 7. Алгоритм засвоєння гуманітарних дисциплін у контексті рідномовного, європейського та філософсько-історичного блоків

На основі виділення основних компонентів моделі соціокультурного виховання майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін та обґрунтування етапів соціокультурного виховання майбутніх учителів-гуманитаріїв у процесі дослідження розроблено критерії, які дозволяють визначити рівень соціокультурної вихованості майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. До таких віднесено:

1) *мотиваційно-ціннісний критерій* – визначає спрямованість майбутнього вчителя-гуманитарія до виховання у соціокультурному контексті, сукупність мотивів та потреб, які спонукають його до соціокультурного виховання, інтерес до всіх його складових та їх використання; якості та здібності майбутнього вчителя-гуманитарія, що визначають особистісну професійну значущість соціокультурного виховання для майбутнього вчителя;

2) *змістовий критерій* – передбачає наявність сформованої системи знань майбутніх учителів-гуманитаріїв про сутність соціокультурного виховання та рівень усвідомленості його практичної значущості, а також володіння основними видами знань, необхідними та достатніми для успішного соціокультурного виховання; 3) *практичний критерій* – сукупність умінь, якими має володіти майбутній учитель-гуманитарій для

ефективної діяльності з соціокультурного виховання. Кожному визначеному критерію відповідає показник (табл. 3).

Таблиця 3.

Критерії та показники соціокультурної вихованості майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

Критерії	Показники
1. Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> • спрямованість майбутніх учителів на досягнення відповідного рівня соціокультурної вихованості (сукупність мотивів та потреб у пізнанні культури інших народів та своєї рідної); • особистісно-професійна значущість соціокультурного виховання для майбутнього вчителя;
2. Змістовий	<ul style="list-style-type: none"> • Володіння системою соціокультурних знань (базовими історичними, філософськими, методичними, технологічними та психолого-педагогічними знаннями); • розуміння сутності соціокультурного виховання та його значущості у процесі професійної підготовки; • здатність до вибору доцільної навчальної інформації у процесі соціокультурного виховання.
3. Практичний	<ul style="list-style-type: none"> • уміння володіти засобами соціокультурного виховання; • уміння використовувати різні методи соціокультурного виховання; • уміння відбирати актуальний соціокультурний матеріал у подальшій професійній діяльності та ін.

У контексті проблеми соціокультурного виховання майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних наук вважаємо доцільним виокремити *початковий, достатній та високий рівень* соціокультурної вихованості. Результати детального аналізу дозволили виділити характерні ознаки рівнів соціокультурної вихованості усіх груп майбутніх учителів (табл. 4).

Вивчення стану соціокультурної вихованості майбутніх учителів дозволяє дійти висновку про відмінності у рівні їх особистісного потенціалу та сформованості соціокультурних норм поведінки. Причиною, на нашу думку, є не тільки інновації в освітній політиці, що знайшло своє відображен-

ня в усіх державних документах України, але й зафіксований нами низький рівень сформованості деяких соціокультурних умінь, що стало наслідком відсутності у навчальних програмах педагогічних вузів з дисциплін психолого-педагогічного та гуманітарного циклів чітко сформульованих цілей та завдань щодо соціокультурного виховання майбутнього вчителя.

Таблиця 4.

Ознаки рівнів соціокультурної вихованості майбутніх учителів

Рівень соціокультурної вихованості	Педагогічні спеціальності	Характерні риси соціокультурної вихованості майбутніх учителів
Високий рівень соціокультурної вихованості	Майбутні вчителі іноземних мов	<p>Доцільно добирають необхідний соціокультурний матеріал, імпровізують, знаходять лінії поведінки у нестандартних ситуаціях.</p> <p>Достатньо швидко визначають істотні особливості іншомовної культури, здатні самостійно знайти вирішення будь-якої соціокультурної ситуації.</p> <p>Виявляють потяг до пізнання, самовдосконалення, застосовують свої знання в умовах міжкультурної комунікації.</p>
	Майбутні вчителі української мови й літератури	<p>Пропонують доцільні форми роботи з учнями в контексті соціокультурного виховання.</p> <p>Проявляють ініціативу під час вирішення соціокультурних задач у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.</p>
	Майбутні вчителі історії	<p>Долучаються до спільного пошуку вирішення соціокультурних задач у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.</p> <p>Доповнюють та виправляють помилки у процесі вирішення соціокультурних ситуацій.</p> <p>Використовують передовий педагогічний досвід учителів історії в соціокультурному вихованні учнів, що впливає на вироблення професійного стилю майбутньої педагогічної діяльності.</p>

Достатній рівень соціокультурної вихованості	Майбутні вчителі іноземних мов	<p>В основному правильно тлумачать соціокультурну інформацію в змісті гуманітарних дисциплін.</p> <p>Переважаю ефективно вирішують соціокультурні задачі, незважаючи на труднощі сприйняття краєзнавчого матеріалу.</p> <p>Виявляють достатній рівень готовності до вирішення соціокультурних задач під час педагогічних практик.</p>
	Майбутні вчителі української мови й літератури	<p>В основному доцільно розподіляють час для формування різних видів соціокультурних умінь,</p> <p>загалом правильно проводять аналогії соціокультурних явищ, утримуються від різких суджень.</p> <p>В основному прогнозують складність вирішення задач соціокультурної взаємодії, проте невпевнено намагаються запозичувати варіанти їх вирішення.</p>
Достатній рівень соціокультурної вихованості	Майбутні вчителі історії	<p>Загалом правильно вирішують соціокультурні задачі у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.</p> <p>В основному доцільно тлумачать точку зору авторів підручників (посібників), не висловлюючи особисту думку.</p> <p>Цікавляться досвідом викладання історії в загальноосвітніх закладах.</p>
	Майбутні вчителі іноземних мов	<p>Недостатньо володіють системою соціокультурних знань та вмінь.</p> <p>Намагаються запозичити готові відповіді щодо вирішення соціокультурних задач.</p> <p>Не виявляють здатності до практичного втілення отриманих у процесі вивчення гуманітарних дисциплін соціокультурних знань та вмінь на практиці.</p>
Початковий рівень соціокультурної вихованості	Майбутні вчителі української мови й літератури	<p>Недостатньо володіють базовими соціокультурними знаннями та сформованими вміннями</p> <p>Як правило, не вирізняють істотні особливості соціокультурних явищ, концентруючи увагу на другорядних ознаках.</p> <p>Не орієнтовані на досягнення більш високого рівня соціокультурної вихованості.</p>
	Майбутні вчителі історії	<p>Недостатньо володіють основними засобами соціокультурного виховання.</p> <p>Відчувають труднощі у міжкультурному спілкуванні, не мають особистісної позиції у між культурному спілкуванні та взаємодії.</p>

Дослідження соціокультурного виховання майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін визначалося

нашими педагогічними міркуваннями про те, що рівень самостійності й творчості студентів значно підвищиться завдяки реалізації змісту моделі соціокультурного виховання студентів педагогічних ВНЗ, що передбачає:

1) діагностування причин недоліків оволодіння професійно-педагогічними соціокультурними вміннями, пошук шляхів підвищення ефективності їх навчально-виховної роботи;

2) виявлення труднощів при соціокультурному вихованню, які повинні долати майбутні вчителі у процесі вивчення гуманітарних дисциплін;

3) інформування студентів про динаміку розвитку соціокультурного виховання на різних етапах соціокультурного виховання майбутніх учителів, критерії оцінки рівнів соціокультурної вихованості майбутніх педагогів.

Перший, теоретико-ознайомлювальний етап включає постановку цілей і завдань, визначення ціннісних орієнтацій і мотивів щодо соціокультурного виховання майбутніх учителів. **Метою** реалізації моделі на цьому етапі є накопичення знань та осмислення майбутніми вчителями-гуманітаріями загальнокультурних, філософських та історичних явищ засобами історико-філософських дисциплін, рідної та іноземної мови. Зміст розробленої нами моделі соціокультурного виховання майбутніх педагогів, яку ми запропонували на цьому етапі, передбачає створення умов для навчання студентів у контексті діалогу культур, за яких майбутні вчителі-гуманітарії вивчали іноземну мову, культуру інших країн, у процесі порівняння та переосмислення яких краще пізнавали рідну культуру. Варто зазначити, що у процесі соціокультурного виховання майбутніх учителів історії та української мови і літератури значна увага приділялася накопиченню країнознавчих та соціокультурних знань про культуру країни, мова якої вивчається, а соціокультурного виховання майбутніх учителів іноземних мов передбачало акцентування уваги на засвоєнні знань про національну культуру.

Як *засіб* соціокультурного виховання використовувалися навчально-педагогічні соціокультурні ситуації самопізнання і самовираження шляхом спілкування з викладачами,

одногрупниками, проводилися проблемні лекційно-дискусійні заняття тощо.

Основним методом реалізації змісту моделі стала *"капсула культури"* (culture capsule), *міні-лекція* з соціокультурною орієнтацією, на яку відводилося 30-40 хвилин лекційних занять. Це дозволило ввести професійно важливі поняття і категорії до наукового обігу студентів, допомогло визначити проблемні питання щодо соціокультурної освіти і виховання. Варто зазначити, що завдяки цьому методу відбулися позитивні зміни у сприйнятті молоддю національної культури, а також підвищенні рівня володіння елементами української культури. *"Капсула культури"* застосовувалася на заняттях з практики англійської мови (тема *"Освіта у Великій Британії"*), де студенти порівнювали освіту в Україні та у Великій Британії, виявляли спільні та відмінні риси, а також давали відповіді на запитання:

- 1) про позитивні та негативні риси вітчизняної та зарубіжної системи освіти, шляхи подолання недоліків;
- 2) надання переваги державним чи приватним формам навчання;
- 3) необхідність безкоштовної вищої освіти;
- 4) потреба позашкільної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах;
- 5) рівень ефективності системи освіти в Україні;
- 6) прагнення навчатися за кордоном або у школах різної форми власності.

На всіх запропонованих міні-лекціях створювалися *умови "входження"* студентів до специфічного світу педагогічної професії вчителя, визначався спектр її спеціальних характеристик, якостей і особливостей, ставилися дискусійні запитання про статус сучасної української школи в нових полікультурних умовах, про зростання ролі іноземної мови у світі та Україні, підвищення ролі педагога у вирішенні соціальних, політичних, соціокультурних проблем та інші.

Наступним етапом реалізації соціокультурного виховання вчителів у процесі вивчення гуманітарних наук було застосування *міні-бесіди*. Підготовлений соціокультурний матеріал у формі запитання дозволив залучити до дискусії всіх студентів.

Таким чином, був здійснений не тільки двосторонній зв'язок, але і значне підвищення рівня фонових, базових історичних і країнознавчих знань студентів, які були отримані раніше в міні-лекціях або самостійно. Виховний потенціал визначався ступенем сприяння формуванню у студентів культури мови, збагаченню і розвитку навичок професійного спілкування, що стимулювало пізнавальну активність, викликало особистісну зацікавленість та формування особистісно значущих професійних якостей.

Значущим кроком у реалізації змісту моделі соціокультурного виховання стало використання методу "*група явищ культури*", що передбачає *декодування*, метою якого визначалося виконання пошукових дій та обговорення дискусійних проблем для здійснення творчої дії. На занятті з практики англійської мови, наприклад, під час вивчення теми "*Свята у Великобританії*" студентам пропонувалося: 1) прослухати зразки англійських текстів; 2) назвати їх спільні та відмінні риси; 3) визначити стиль кожного уривку тексту; 4) виокремити мовні засоби, що формують його стилістичні риси. Також майбутні вчителі порівнювали особливості відзначення свят в Україні та у Великобританії; визначали їх специфічні культурологічні характеристики. Це дало можливість реалізувати критичну й оцінювальну особистісні функції, виховувати у студентів почуття громадянської свідомості, любові до своєї батьківщини та її народних традицій, а також повагу до культурних надбань іншої країни, навчати культури спілкування. Переважна більшість студентів виявили вміння швидкого й аргументованого тлумачення власної позиції, активності, винахідливості.

На цьому етапі на заняттях з практики усної та письмової англійської мови застосовувався "*аналіз міжкультурного спілкування*", який є особливо актуальним у контексті вивчення теми "*Географічне положення Великої Британії*" і передбачає орієнтацію майбутніх учителів на самостійний пошук відповідей на поставлені запитання. Така пошуково-дослідна робота стимулювала студентів до праці в системі INTERNET, з довідковою та інформаційною літературою, що сприяло розширенню їх поняттєвого апарату, формуванню вміння аналізувати і систематизувати знайдену інформацію.

Не менш ефективним на теоретико-ознайомлювальному етапі стало застосування *міні-дослідження*, яке сприяло ознайомленню студентів з американською та англійською музикою, порівнянню творчості українських авторів, глибокому розумінню музичної культури англійських та американських композиторів, формуванню музичного смаку (заняття з практики англійської мови "*Музика в нашому житті*"). *Міні-дослідження* дало можливість студентам висловити власну думку, обґрунтувати естетичні смаки і, водночас, продемонструвати обізнаність у певній галузі культури. Такі заняття, на наше глибоке переконання, створюють сприятливі умови для формування позитивних емоцій, романтичних та поетичних почуттів, особистісних поглядів на культуру іншомовних країн.

Проведення занять з практики англійської мови передбачало наступні види роботи, – які пропонувалися студентам: 1) візуально проаналізувати зображення музичних інструментів різних культур, назвати та спробувати визначити їх приналежність до культури тієї чи іншої країни; 2) створити 3-4 групи для обговорення окресленої проблеми; 3) назвати українські народні пісні, їх жанрову приналежність; 4) назвати українські і британські народні танці тощо. Ці види діяльності супроводжувалися ознайомленням з різними способами візуальної презентації соціокультурної інформації, узагальненням різних аспектів життєдіяльності англомовних країн, що передбачало також формування комунікативно-пізнавальних умінь.

Робота на другому, **самостійно-пошуковому**, етапі полягала у формуванні у студентів умінь самостійної роботи над актуальними проблемами соціокультурного навчання й виховання, а також удосконаленні вміння використовувати соціокультурні знання на практиці шляхом застосування "*культурної адаптації*" (culture assimilator), в межах якого студенти самостійно працювали над проблемною темою "*Національні символи Великої Британії*", обґрунтовували вибір конкретних шляхів її розв'язання. Навчально-виховні завдання, побудовані на принципах розвивального навчання із застосуванням проблемних та евристичних методів, викликали у студентів жвавий інтерес. Проблемні педагогічні соціокультурні ситуації включали такі завдання: визначити значущість національних

символів у незалежній державі; визначити особливості емоційного сприйняття гімну держави; окреслити особливості ритуалу офіційного підняття національного прапора у Великобританії та Україні; визначити відмінності у використанні національних символів в Україні та Великій Британії.

Виконання завдань вимагало порівняльної оцінки, глибокого аналізу матеріалу, методів, засобів навчання та виховання, які спрямовані на обґрунтування ефективності їх використання на заняттях, розвиток вербального мислення студентів, збагачення їх професійної діяльності, формування вміння об'єктивно оцінити рівень власної педагогічної майстерності.

Студенти виявили значний інтерес до використання "*міні-драми про культуру*". На розгляд майбутнім учителям послідовно пропонувалося три епізоди, які презентували розвиток конфліктної ситуації міжкультурного спілкування. Кожна нова частина включала додаткові деталі, що конкретизували причини конфлікту, не розкриваючи їх сутність повністю. Студенти спрямовували свої зусилля на певне відсторонення власних почуттів та інтерпретацій від ситуації та діючих в ній осіб, використовуючи знання щодо системи цінностей, світорозуміння, моделей поведінки представників іншомовної культури, шукали ефективні шляхи вирішення конфліктної ситуації. Так, вивчаючи тему "*Спорт*", ми пропонували студентам актуалізувати інформацію про українських та англійських спортсменів, провести паралель між українськими та британськими видами спорту, відомими спортсменами, правилами англійських ігор, новими популярними видами спорту, визначити важливість розвитку національних спортивних клубів. Усі ідеї, які презентували студенти, занотовувалися на дошці у вільній скороченій формі. Викладач цікавився думкою студентів, використовував усю інформацію, що допомагало майбутнім учителям визначити спільні та відмінні риси організації та проведення спортивних змагань. У такий спосіб, коли визнавалася значущість кожного міркування, студенти заохочувалися до активної участі у спільній навчальній діяльності.

Важливим, на нашу думку, є також такий спосіб підготовки вчителя до діяльності як моделювання її видів та форм у навчально-виховному процесі (*ділова, педагогічна або рольова*

гра), оскільки володіння майбутньою професією має задовольняти соціальну і професійну нестачу знань, необхідних не тільки для вирішення навчальних задач, але й для формування можливостей у вирішенні суміжних або наступних задач³⁹³. Ігрова діяльність формує, розвиває і вдосконалює професійне мислення, майстерність, компетентність, світогляд, стиль і культуру, професійну поведінку і спілкування тому є важливим шляхом упровадження змісту моделі соціокультурного виховання майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

На заняттях з методики викладання застосовувалися *педагогічні ігри*, що були імітаційними моделями майбутньої педагогічної діяльності. Виконувалися соціальні ролі: вчителя-партнера учнів при вирішенні різних комунікативних задач на уроці; вчителя-фасилітатора; вчителя-керівника у процесі проведення позакласної роботи з гуманітарних дисциплін у школі.

Проведення *рольової гри* на заняттях з практики англійської мови (тема "*Пори року. Погода*") дало можливість познайомити студентів з інформацією про погоду у Великобританії, навчити порівнювати кліматичні умови двох країн, виховувати пізнавальний інтерес до засвоєння та використання природничої інформації. Можна стверджувати, що соціокультурні рольові ігри ненав'язливо сприяють вихованню толерантності у сприйнятті іншомовної культури, розширенню лінгвістичного світогляду майбутніх учителів.

Одним з елементів реалізації моделі соціокультурного виховання майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін було застосування *ділової гри*. Так, на занятті з практики англійської мови (Тема "*Засоби масової інформації*") (*Mass Media*) студентам було запропоновано у парах спробувати здійснити комунікацію у запропонованих варіантах телефонної розмови між представниками різних культур: а) гумористично ділового характеру; б) офіційно-ділового стилю; в) приватного характеру.

³⁹³ Маркова А., Матис Т., Орлов А. 1990. *Формирование мотивации учения: книга для учителя*. Москва : Просвещение.

Практичний досвід роботи засвідчив, що саме ділова гра дозволяє побудувати типові життєві ситуації, у процесі яких студент має визначити доцільну лінію поведінки, оптимальне вирішення проблеми, яке відповідає реальним обставинам його майбутньої професії. Атмосфера ділової гри визначає необхідність максимально мобілізувати соціокультурні знання, навички, уміння, досвід, уявлення.

Упровадження моделі соціокультурного виховання у процесі засвоєння гуманітарних дисциплін показало, що заняття у формі *круглого столу* є цікавим та ефективним, якщо складається з підготовлених та спонтанних завдань з домінуванням „спонтанного мовлення”, передбачає використання фонових знань, отриманих на інших заняттях, з радіо- та телепередач, довідкової літератури тощо.

Дана форма використовувалася на занятті з практики англійської мови (тема "*Діалог культур*"), де студентам пропонувалося: 1) розглянути інформацію про народні традиції України та Великої Британії, знайти спільні та відмінні риси; 2) проаналізувати прислів'я "Скільки країн, стільки й традицій"; 3) визначити українські еквіваленти англійським прислів'ям; 4) віднайти та систематизувати інформацію про народне вбрання українців та англійців; 5) скласти тестове завдання "Як добре Ви знаєте українські та англійські традиції". Використання даного прийому сприяє формуванню у студентів громадянської свідомості, вихованню почуття любові до своєї батьківщини та її народних традицій, а також повагу до традицій іншої країни, навчає культури спілкування в діалогах.

Ефективним на даному етапі реалізації моделі соціокультурного виховання майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних наук є ведення *дискусії*. У процесі дискутування на тему "*Мистецтво – вічне, життя – коротке*" студентам було запропоновано:

- 1) пояснити тлумачення цього вислову;
- 2) визначити улюблені жанри мистецтва, назвати, наприклад, імена англійських художників та їх картини тощо;
- 3) репрезентувати культурологічний матеріал про творчість українських художників;

- 4) порівняти роботи Т. Гейнзборо і М. Пимоненка;
- 5) простежити сатиричні елементи у картинах Уі. Хогарта і С. Васильківського;
- 6) подати соціокультурний матеріал щодо українських та англійських художників-портретистів;
- 7) обговорити у групах роботи художників щодо естетичних почуттів, які виникають у процесі долучення до шедеврів художнього мистецтва;
- 8) скласти діалоги, використовуючи соціокультурний матеріал.

Проведення дискусійного навчального заняття дало можливість студентам впевнитися у пріоритетності загальнолюдських цінностей, сформуванню потреби і виявити здібність до рефлексії і критичного мислення; готовність до пошуку істини; виховати естетичні смаки, почуття та емоційне сприйняття.

Не менш доречним у реалізації моделі соціокультурного виховання майбутніх учителів виявилось *проектування*, метою застосування якого є формування адаптивних умінь майбутніх учителів щодо вибору актуального для певної вікової групи соціокультурного матеріалу і пристосування його до рівня мовної підготовки учнів. На занятті з проектування кожен студент створював власний проект (колаж, постер, доповідь до різних тем тощо).

Також на **самостійно-пошуковому етапі** реалізації моделі використовувалися завдання: *пошуково-ігрового характеру; пошуково-пізнавальні; пошуково-творчі*.

Заключний **індивідуально-творчий** етап реалізації моделі соціокультурного виховання майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін передбачав автономну методичну діяльність студентів щодо підготовки до соціокультурного виховання. Були використані такі елементи моделі, як драматизація, педагогічна практика, методична майстерня, нестандартні заняття.

Драматизації є заключним етапом застосування "групи явищ культури, як об'єднання близьких за тематикою "капсул культури" в серію презентацій. Наприклад, заняття з теми "Пророки землі" (*The prophets of their Land*) супроводжувалося виступами студентів у ролях відомих на той час англійських та

українських письменників, обговоренням та презентацією літературних творів, висловлюваннями, які засвідчували рівень соціокультурних знань. Це сприяло вихованню суспільної свідомості, честі, гідності, гармонійному поєднанню національних та загальнолюдських цінностей, утвердженню ідеалів гуманізму, демократії, добра та справедливості, розвитку в студентів інтересу і поваги до історії і культури свого народу та інших народів, бажання зберегти і збагатити культурну спадщину своєї країни і всього людства.

Під час педагогічної практики пропонувалося проведення *педагогічних майстерень*, провідні ідеї яких визначалися особистісно орієнтованим, культурологічним і соціокультурними підходами, розкривали творчий потенціал майбутніх учителів, а також принципи педагогіки співробітництва, які визначають необхідність і потребу вивчення інших культур для успішної взаємодії у полікультурному просторі.

На етапі реалізації моделі соціокультурного виховання майбутніх учителів студенти набували знань про форми, методи індивідуальної роботи шляхом ознайомлення з досвідом педагогів-новаторів у процесі *педагогічної практики*, формували педагогічні уміння, а також визначали рівень своєї готовності до самостійної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі.

Під час педагогічної практики був підготовлений і проведений цикл *нестандартних уроків*, а саме: урок-гра, урок-подорож, урок-хіт-парад, урок-екскурсія, урок-розмова за круглим столом, урок-дискусія. Такі заняття сприяли соціокультурному вихованню як майбутніх учителів, так і учнів шляхом застосування різних емоційно-яскравих, нетрадиційних методів і прийомів навчання та виховання, підвищили мотивацію до навчальної діяльності студентів, слугували розвитку індивідуальних здібностей та нахилів усіх учасників навчально-виховного процесу.

Окрім того, нестандартні заняття розвинули загальнокультурний світогляд студентів, сприяли розвитку таких актуальних для соціокультурного життя особистісних якостей, як миролюбність у ставленні до іншої країни, гордість за батьківщину.

Перевірка ефективності моделі соціокультурного виховання передбачала проведення тестування "Тест незакінчених речень" майбутніх учителів-гуманітаріїв з метою виявлення ефективних форм та методів соціокультурного виховання.

У тестуванні брали участь 316 майбутніх учителів іноземних мов, майбутніх учителів української мови та літератури, та майбутніх учителів історії. Двадцять незакінчених речень тесту ми умовно поділили на 4 групи: I – питання, що характеризують соціокультурне виховання; II – питання, що дозволяють виявити рівень професійних знань майбутніх учителів; III – питання, що визначають готовність майбутніх учителів до соціокультурного виховання; IV – питання, з допомогою яких можна виявити ефективні форми та методи соціокультурного виховання.

Обробка результатів довела, що 96% студентів задоволені результатами роботи. Серед характеристик соціокультурного виховання частіше зустрічалися відповіді, які пов'язані з діяльністю учнів (наприклад, "Я готовий до... "). Учні виявляють інтерес до соціокультурного виховання та запропонованого соціокультурного матеріалу й до діяльності самого вчителя (наприклад, "Я чітко усвідомляю... "), що допомагає засвоювати цінності культур суспільства, а також самовизначатися в ньому та ін.

Аналіз відповідей наступної групи свідчить, що 57% студентів відчують невпевненість у своїх педагогічних діях, що вказує на недостатній рівень сформованості професійних знань, умінь та навичок у процесі здійснення соціокультурного виховання учнів ("Мені соромно, коли... ", "Я відчуваю прикрість, коли... ": Я не можу відповісти на запитання учнів; я не можу пояснити соціокультурне явище та інше).

Відповіді III групи тесту дають змогу визначити рівень готовності майбутніх учителів до соціокультурного виховання. 24% студентів виявили недостатню готовність до соціокультурного виховання, наприклад, "Мені не завжди вдається...стимулювати учнів активно працювати; долати конфлікти; залучити всіх учнів до оволодіння соціокультурного виховання" та ін.

Результати відповідей на запитання IV групи незакінчених речень свідчать про те, що 75% студентів вважають, що соціокультурне виховання є більш ефективним за умови використання на уроках та у позашкільній навчально-виховній діяльності потенціалу предметного, текстово-виховного, аудитивного матеріалів, соціокультурних ситуацій, тем, що супроводжують учнів у процесі входження у соціокультурну сферу діяльності тощо. І тільки 25% студентів вважають за доцільне організовувати процес соціокультурного виховання виключно у позаурочний час з огляду на можливість розкрити свої приховані здібності під час проведення позакласної роботи. Окрім того, позакласна робота дозволяє максимально врахувати особисті потреби учнів, ґрунтується на самостійному виборі форми позакласної роботи.

Висновки

Проведений нами аналіз проблеми соціокультурного виховання майбутніх учителів як соціальної технології свідчить про актуальність та своєчасність розробки моделі соціокультурного виховання майбутнього вчителя у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Педагогічні можливості вищого навчального закладу передбачають наявність культурного та виховного середовища, можливість засвоєння сукупності соціально-гуманітарних наук, формування соціокультурних умінь, які розглядаються як умова досягнення достатнього рівня соціокультурної вихованості майбутніх учителів.

Визначено сутність та значущість чинників соціокультурного виховання майбутніх учителів: креативного, професійного, рефлексивного та доведено, що комплекс цих чинників стимулює майбутніх учителів до становлення їх в якості суб'єкта соціокультурного простору, що істотно впливає на спрямованість подальшої професійної діяльності до соціокультурного виховання учнів.

Перевірка моделі соціокультурного виховання майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін дозволила підтвердити ефективність основних форм та методів соціокультурного виховання, насамперед, засобами іноземної мови ("капсула культури", міні-лекція, міні-бесіди, "група явищ культури", декодування, "аналіз міжкультурного спілкування",

міні-дослідження, "міні-драми про культуру", педагогічні, рольові та ділові ігри, круглий стіл, проектування, завдання пошуково-ігрового, пошуково-пізнавального, пошуково-творчого характеру, драматизація, педагогічна практика, методична майстерня, нестандартні заняття та ін.), використання яких значно сприяє формуванню системи соціокультурних знань та вмінь, реалізує виховний потенціал іноземних мов, стимулює пізнавальну активність студентів, викликає особистісну зацікавленість та формування особистісно значущих професійних якостей та достатнього рівня соціокультурної вихованості.

Упровадження розробленої моделі соціокультурного виховання окреслило суттєві зміни в опануванні соціокультурними знаннями та оволодінні соціокультурними вміннями в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Ефективне здійснення соціокультурного виховання майбутніх вчителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін можливе за умови реалізації низки педагогічних умов соціокультурного виховання, які передбачають застосування змістового та виховного потенціалу гуманітарних дисциплін як інструмента соціокультурного виховання особистості, яка усвідомлює себе в якості культурно-історичного суб'єкта: забезпечення інтегративної цінності процесу соціокультурного виховання майбутніх учителів; його спрямованості на реалізацію особистісно орієнтованого особистісно-діяльнісного підходів у контексті принципу діалогу культур; актуалізацію можливостей гуманітарних предметів для соціокультурного виховання майбутніх учителів з урахуванням їх спеціальності та кваліфікації; стимулювання процесу саморозвитку майбутніх учителів у соціокультурному вихованні у процесі інтерактивної взаємодії шляхом оптимального співвідношення активних методів навчання, режимів роботи, різних форм аудиторної і позакласної роботи.

Визначено стан соціокультурної вихованості майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, виокремлено критерії (мотиваційно-ціннісний, змістовий, практичний); показники (володіння системою соціокультурних знань, базовими історичними, філософськими, методичними, технологічними та психолого-педагогічними знаннями;

спрямованість майбутніх учителів на досягнення відповідного рівня соціокультурної вихованості, особистісно-професійна значущість соціокультурного виховання для майбутнього вчителя; розуміння сутності соціокультурного виховання та його значущості у процесі професійної підготовки, здатність до вибору доцільної навчальної інформації у процесі соціокультурного виховання) та рівні соціокультурної вихованості студентів педагогічних ВНЗ (початковий, достатній та високий), а також характерні ознаки соціокультурної вихованості майбутніх учителів різних педагогічних спеціальностей (іноземної мови, української мови та літератури, історії). Зроблено висновок про відмінності у рівні їх особистісного потенціалу та сформованості соціокультурних норм поведінки.

ЗМІСТ

Передмова		3
ЗРозділ 1. Соціальні технології в освіті – історичний аспект		5
<i>Наталія Сейко</i>	Технології соціального фандрайзингу: історико-педагогічний контекст	5
<i>Ірина Тичина</i>	Технології та зміст підготовки військових фахівців України у 1920-1940 рр.	51
Розділ 2. Сучасні соціальні технології в освіті		93
<i>Ірина Савельчук</i>	Парадигмальний соціально-технологічний дискурс оновлення процесу підготовки соціальних працівників в умовах університету	93
<i>Світлана Ситняківська</i>	Технологія організації білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету	127
<i>Надія Павлик</i>	Технології, методики, методи та техніки неформальної освіти	148
<i>Наталія Андрійчук</i>	Інклюзивна освіта як сучасна соціальна технологія (на досвіді скандинавських країн)	193
<i>Галина Біляченко</i>	Сучасні соціальні технології в освітній діяльності недержавних громадських організацій	225
<i>Наталія Барбелко</i>	Веб-технології у підготовці фахівців в умовах коледжу (на прикладі вивчення іноземної мови)	245
<i>Оксана Михайлова</i>	Модель соціокультурного виховання майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін як соціальна технологія в професійній освіті	274

Відомості про авторів колективної монографії:

1. **Андрійчук Наталя Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов та інноваційних технологій навчання Житомирського державного університету імені Івана Франка
2. **Барбелко Наталія Степанівна** – кандидат педагогічних наук, завідувач денним відділенням, викладач англійської мови ДВНЗ "Бердичівський коледж промисловості, економіки та права"
3. **Біляченко Галина Петрівна** - здобувач кафедри соціальних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка
4. **Михайлова Оксана Сергіївна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті Житомирського державного університету імені Івана Франка
5. **Павлик Надія Павлівна** - кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри соціальних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка
6. **Савельчук Ірина Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та технології соціальної роботи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
7. **Сейко Наталія Андріївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка
8. **Ситняківська Світлана Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка
9. **Тичина Ірина Вікторівна** - аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка

Наукове видання

СУЧАСНІ СОЦІАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Монографія

Надруковано з оригінал-макета авторів

Формат 60х84/16. Умовн. друк. арк. 19,30.
Зам. № 393.

Видавець О. О. Євенок
м. Житомир, вул. М. Бердичівська, 17А
тел.: (0412) 422-106

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції України
серія ДК №3544 від 05.08.2009 р.

Друк та палітурні роботи ФОП О. О. Євенок
м. Житомир, вул. М. Бердичівська, 17А
тел.: (0412) 422-106, e-mail: bookinzt@gmail.com