

EDUCATION

AND PEDAGOGICAL SCIENCES

ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

37.0

ЗМІСТ

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

- Курило В. С., Щука Г. П.** Можливості оптимізації науково-дослідної роботи студентів.....5
- Сташевська І. О.** Сутність, структура і взаємозв'язки музичної педагогіки як наукової системи та музично-освітньої практики.....13

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

- Бутенко Л. Л.** Концептуалізація поняття „методологізація професійної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників”.....24
- Лозова О. М.** Форми і методи розвитку професійного мислення майбутніх практичних психологів.....31

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

- Скрипник Т. В.** Умови зменшення дестабілізаційних чинників в освітньому процесі дітей з аутизмом.....39

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

- Безпалько О. В.** Сучасні практики профілактичної роботи в соціальних центрах матері та дитини.....46
- Трубавіна І. М.** Історія розробки та започаткування корекційної роботи з особами, які вчинили насильство в сім'ї, в Україні.....55

№ 1 (164) 2016

Свідоцтво про державну реєстрацію
КВ № 14439-3410ПР видано
Міністерством юстиції України
14.08.2008 року

Журнал внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Постанова президії ВАК України
від 14.10.2009 року № 1-05/4

Журнал включено до переліку видань
реферативної бази даних
„Україніка наукова”
(угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Журнал включено до міжнародної
бази даних
Ulrich's Periodical Directory

Журнал має електронну версію
(розміщено на сайті:
<http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua>)

ЗАСНОВНИК:

Державний заклад
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”

СКЛАД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Головний редактор
Курило В. С., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Старобільськ)

Заступник головного редактора
Савченко С. В., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Старобільськ)

Випускаючий редактор
Бутенко Л.Л., кандидат педагогічних наук,
доцент (Україна, м. Старобільськ)

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

Буріан Вальтер (Австрія, м. Айзенштадт)
Бур'ян М. С. (Україна, м. Старобільськ)
Ваховський Л. Ц. (Україна,
м. Старобільськ)

Габріель Філіпп (Франція, м. Авін'йон)

Гавриш Н. В. (Україна, м. Київ)

Галич О. А. (Україна, м. Старобільськ)

Гао Юйхай (Китай, м. Цзіньхуа)

Суї Іфан (Китай, м. Цзіньхуа)

Кремень В. Г. (Україна, м. Київ)

Лобода С. М. (Україна, м. Київ)

Ютака Оцука (Японія, м. Хіросіма)

Сухомлинська О. В. (Україна, м. Київ)

Тонту Ердал (Туреччина, м. Кемер)

Флурі Філіпп (Швейцарія, м. Женева)

Хагерті Джордж (США, штат Флорида)

Хриков Є. М. (Україна, м. Старобільськ)

Шмід Курт (Австрія, м. Відень)

Редактор англійського випуску
Хагерті О. В., кандидат психологічних наук,
доцент (США, штат Флорида)

Коректор українського випуску
Ніколасенко І.О., кандидат філологічних наук,
доцент (Україна, м. Старобільськ)

**Журнал „Education and Pedagogical
Sciences” („Освіта та педагогічна наука”)**
№ 1 (164) 2016

підписаний до друку рішенням
Вченої ради

Державного закладу
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”
(протокол № 10 від 27.05.2016 року)

Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”
пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ,
Луганська обл., 92703.
Тел.: 066-798-7910
e-mail: alma-mater@luguniv.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

Формат 60x84 1/8.
Друк офсет. Папір офсет.
Ум. друк. арк. 8,60.
Наклад 500. Зам. № 8. Ціна вільна
Надруковано
ПП „ВКП „Петіт”
вул. Федоренка, 10, м. Сєвєродонецьк, 93400
Тел./факс: (0652) 70-29-48.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2059 від 12.01.2005 р.

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Ваховський М. Л. Кількісний і якісний підходи в порівняльно-педагогічному дослідженні.....64

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Золотухіна С. Т., Башкір О. І.
Т. П. Гарбуз та І. І. Синепол: педагоги,
реабілітовані історією.....69

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Редакція приймає до друку статті, які публікуються авторами вперше. Журнал виходить трьома мовами: англійською, українською, російською. Просимо авторів надсилати статті трьома мовами. За певних обставин приймається будь-який із зазначених варіантів, про що необхідно повідомити редакцію.

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми загалом та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання мети статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

Для оперативного зв'язку редактора з авторами слід додати до статті відомості про автора, де повинні бути повністю вказані прізвище, ім'я, по батькові, посада, науковий ступінь, учене звання автора, поштова адреса, службовий і (або) домашній телефони, електронна адреса.

Стаття надсилається на електронну адресу: alma-mater@luguniv.edu.ua

Рукопис статті друкується у форматі А4, кеглем 14, гарнітурою Times New Roman, поля: верхнє – 2 см, нижнє – 2 см, лівє – 3 см, правє – 1,5 см, міжрядковий інтервал – полуторний. Для підготовки рукопису використовується текстовий процесор MS Word. Обсяг статті не повинен бути менше 10 сторінок.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шифт нежирний).

Посилання на цитовані джерела подаються у квадратних дужках після цитат. Перша цифра – номер джерела в списку літератури, що додається до статті, друга – номер сторінки, наприклад: [1, с. 21].

Література й необхідні примітки подаються в кінці статті після слова „Література” й оформлюються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог для кандидатської або докторської дисертації. Бібліографічні джерела подаються з абзацу; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним. Зразок оформлення літератури:

Література

1. **Безпалько О. В.** Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Безпалько. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с.

2. **Стишов О. А.** Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі мови засобів масової інформації) / Олександр Анатолійович Стишов. – 2-ге вид., переробл. – К. : Пугач, 2005. – 388 с.

3. **Бурдіна С. В.** Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06. „Теорія і методика управління освітою” / С. В. Бурдіна. – Луганськ, 2008. – 20 с.

4. **Рижанова А. О.** Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Рижанова Алла Олександрівна. – Луганськ, 2005. – 442 с.

5. **Смерічевська С. В.** Стратегічні напрями розвитку вищого навчального закладу в умовах трансформації економіки України [Електронний ресурс] / С. В. Смерічевська // Схід. – 2008. – № 7 (91). – Режим доступу до журналу : http://www.experts.in.ua/baza/analytic/index.php?ELEMENT_ID=35463

6. **Bessant, J & Webber, R** 2001, 'Policy and the youth sector: youth peaks and why we need them', Youth Studies Australia, vol. 20, no. 1, pp. 43 – 47.

7. **Robbins, SP** 2004, Organizational behaviour, 11th edn, Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

8. **Department of Education, Science and Training** 2003, The national report on higher education in Australia (2001), Department of Education, Science and Training, Canberra, viewed 13 October, 2004, <http://www.dest.gov.au/highered/otherpub/national_report/default.htm>.

Бажаю перевірити використані джерела на наявність зареєстрованого ідентифікатора цифрового об'єкта Digital Object Identifier (DOI) та вказувати його у списку літератури. Запросити DOI джерела Ви можете на сайті – <http://www.crossref.org/SimpleTextQuery>.

Статтю закінчують 3 анотації, кожна обсягом 22 рядки, українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по батькові автора, назви статті та ключовими словами (3–5 термінів).

Статті, що не відповідають установленим вимогам оформлення й подання, не розглядаються й не публікуються. Редакція зберігає за собою право на редагування та скорочення статей.

[001. 89 : 378. 091. 2] – 044. 337

висококваліфікованих кадрів завжди є одним з основних чинників, що визначають успішність і окремого підприємства (установи, організації), і галузі загалом. На вітчизняному ринку праці, на превеликий жаль, трапляються випадки залучення до виробничої діяльності людей, які не мають спеціальної підготовки та здійснюють свої посадові обов'язки інтуїтивно. Такий підхід призводить до значної кількості помилок і може стати, як мінімум, причиною матеріальних збитків підприємства, максимум – коштувати життя його персоналу чи клієнтам.

З іншого боку, рівень підготовки дипломованих фахівців теж залишає бажати кращого. Галузеві освітні стандарти, попри всі завіряння, усе ще залишаються зорієнтованими на засвоєння знань, а не формування компетентності студента.

Ураховуючи те, що економічна ситуація швидко змінюється, студенту важливо за період навчання насамперед оволодіти певним набором універсальних умінь та навичок, необхідних для їх практичного застосування та пошуку нових знань у режимі самоосвіти чи подальшої професійної підготовки.

Природно, що результативність роботи сучасного професіонала значною мірою залежить від рівня сформованості його розумової діяльності. При цьому формування розумової діяльності відбувається протягом усього періоду навчання й забезпечується здебільшого в процесі науково-дослідної роботи студентів.

Важливість організації науково-дослідної роботи студентів не дискутується: її значення простежується і на рівні країни (підготовка наукової еліти), галузі (розробка та впровадження інновацій), навчального закладу (покращення акредитаційних показників), навчального процесу (його активізація), кафедри (визначення потенційних викладачів, реалізація науково-дослідницьких проектів кафедри), і для кожного конкретного студента (можливість творчої самореалізації, навички планування, публічного виступу, роботи в команді і т.п.). При цьому на практиці, у процесі підготовки майбутнього фахівця, формуванню його дослідницької компетентності такого значення не надається.

Аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців свідчить, що різні аспекти науково-дослідної роботи студентів у процесі професійної підготовки розглядали

Н. Гавриш, І. Глікман, П. Горкуненко, О. Дубасенюк, Г. Клобак, М. Князьян, О. Микитюк, З. Сазонова та ін., аналізуючи цей процес з погляду специфіки майбутньої професійної діяльності. У більшості наукових публікацій цю проблему подано або лише з позиції методології наукових досліджень, безвідносно до практичної організації, або становить несистематизований і досить часто неузагальнений опис досвіду організації науково-дослідної роботи студентів у конкретному вищому навчальному закладі.

Тому в цій публікації ми охарактеризуємо стан організації науково-дослідної роботи студентів у вітчизняних вишах та визначимо можливості її вдосконалення, апелюючи до власного досвіду організації науково-дослідної роботи майбутніх фахівців сфери туризму.

Традиційно науково-дослідну роботу студентів розуміють як систему методів, засобів і заходів для засвоєння студентами в процесі навчання різних етапів науково-інноваційного циклу, що включає фундаментальні й прикладні дослідження [1]. Основний зміст науково-дослідної роботи студентів – самостійна робота над науковою темою. Організація науково-дослідної роботи студентів здійснюється відповідно до „Положення про організацію науково-дослідної роботи студентів” і в кожному навчальному закладі має свою специфіку, яка посилюється приналежністю майбутньої професійної діяльності до певної галузі знань.

Аналіз досвіду організації науково-дослідної роботи студентів різних ВНЗ показав, що краща ситуація спостерігається в процесі підготовки фахівців на тради-

ційних для цього навчального закладу спеціальностях та технічних напрямках підготовки. У цьому разі заклад має давно сформовані й роками відпрацьовані наукові школи провідних викладачів, відповідну матеріально-технічну базу для проведення досліджень; науковці в ході роботи над своїми дослідженнями залучають студентів, особливо магістрантів, до виконання експериментальних частин науково-дослідних проектів тощо.

Значно гірша ситуація спостерігається з організацією науково-дослідної роботи студентів на спеціальностях, які відкриті нещодавно й не мають сформованих наукових шкіл, наприклад, при підготовці фахівців сфери туризму. Проте більшість ускладнень, які виникають у процесі формування науково-дослідних компетентностей студентів, характерні для всіх напрямів підготовки. Саме на них ми й зупинимось.

Цілком очевидно, що результативність науково-дослідної роботи студентів визначається низкою зовнішніх та внутрішніх чинників. Зовнішні умови передбачають наявність замовлень навчального закладу з підприємств галузі, оснащеність відповідною науково-дослідницькою базою, підвищення викладачами наукової кваліфікації та стажування на передових підприємствах галузі. Оскільки забезпечення цих умов виходить за межі повноважень окремого викладача, колективу кафедри чи адміністрації навчального закладу, ми пропонуємо звернути увагу на внутрішні педагогічні умови, які можна забезпечити на рівні навчального закладу.

Найбільше нарікань з приводу організації науково-дослідної роботи

студентів пов'язано з тим, що вона не враховується в навчальному навантаженні викладача, отже, керівництво нею здійснюється безкоштовно. Звідси цей вид діяльності викладачі розглядають як другорядний, проводять безсистемно, ціною зусиль окремих викладачів; у низці випадків створюється лише видимість активної роботи.

Другим, досить суттєвим чинників, який впливає на процес організації науково-дослідної роботи студентів, є рівень підготовки та мотивації студентів. Маємо визнати, що в більшості вищих навчальних закладів на комерційній основі навчаються студенти з низьким рівнем загальноосвітньої підготовки, загальної ерудиції, незнанням понять, термінів і категорій, невмінням систематизувати, структурувати, узагальнювати інформацію, виділяти першочергове та другорядне і т.п. Можливість отримати бажану оцінку, не докладаючи значних зусиль, не стимулює їх до активної розумової діяльності.

Отже, основні суб'єкти процесу організації науково-дослідної роботи, викладачі та студенти, виявляються в цьому виді діяльності не зацікавлені (звичайно, за рідким винятком).

Простежимо можливості покращення ситуації, що склалася.

На наш погляд, необхідно переглянути саме ставлення до науково-дослідної роботи студентів та її місце в навчально-виховному процесі. Довгий час науково-дослідна робота розглядалася як можливість виділити із загального числа найбільш здібних і схильних до наукової діяльності студентів тих, хто „просуватиме” науку далі. Тому організація науково-дослідної роботи на кафедрах була переважно прерогативою

провідних викладачів, які залучали до неї кращих студентів старших курсів.

Проте ситуація і в наукових колах, і на ринку праці значно змінилася. По-перше, інформація, яку отримує студент у стінах навчального закладу, застаріває швидше, ніж він устигає одержати диплом. Отже, сучасний студент має орієнтуватися більшою мірою на оволодіння навичками раціонального та ефективного здобуття наукових знань і використання їх у процесі професійної діяльності. Компетентнісний підхід фіксує та встановлює підпорядкованість знань умінням. Формуванню професійної компетентності значною мірою сприяє науково-дослідна робота.

По-друге, конкурентоспроможність фахівця на ринку праці залежить від рівня його професійної підготовки. Оскільки перспективи розвитку будь-якої галузі ґрунтуються виключно на інноваційних технологіях, в основі яких лежить результат науково-дослідницької діяльності, сама наукова діяльність перетворюється на функційні обов'язки фахівця; простежується неможливість кар'єрного зростання без використання наукових методів обробки інформації при прийнятті професійно важливих рішень. Відбувається експансія науки в професію. Тому на ринку праці вимагається високий рівень методологічної підготовки професіонала, звертається увага на його інтелектуальну культуру, розвиток творчих здібностей, його вміння аналізувати ситуацію, удосконалювати відомі та розробляти нові способи господарювання тощо.

Цілком очевидно, що масштабність та складність процесу формування професійних науково-дослідницьких компетенцій у студентів передбачає створення цілісної

системи науково-дослідної роботи, яка не обмежується участю лише провідних викладачів і кращих студентів і передбачає розробку та запровадження на рівні навчального закладу технології формування дослідницької діяльності студента.

На наше глибоке переконання, роботу над формуванням науково-дослідної компетентності майбутнього фахівця необхідно починати з перших днів його освітньо-професійної підготовки. При цьому доцільно науково-дослідну роботу студентів розділити на три етапи:

- навчально-дослідна (навчально-пізнавальна);
- практико-дослідна (аналітико-дослідна);
- науково-дослідна.

Різниця між навчально-дослідною, практико-дослідною та науково-дослідною видами діяльності студентів полягає лише в рівні самостійності виконання дослідного завдання студентом та новизні отриманих результатів.

На першому етапі студенти набувають початкові навички дослідної роботи: уміння пошуку, відбору, обробки, аналізу, інтерпретації та передачі інформації; уміння зрозуміти та відобразити структуру тексту у вигляді вторинного документа (план, тези, анотація, рецензія, реферат, конспект, цитата); уміння оформити повідомлення з урахуванням специфіки цільової аудиторії; уміння висловлювати свою думку, аргументувати її тощо.

Такий підхід дозволяє зняти питання про готовність першокурсників до науково-дослідницької діяльності, оскільки на початкових курсах вона матиме навчально-пізнавальний характер. Навчально-дослідна діяльність студентів уводиться в навчальний процес і має організовуватися всіма

викладачами. На цьому етапі особливу увагу необхідно звертати на розробку викладачами завдань самостійної роботи з елементами наукового дослідження, які мають відповідно оцінюватися.

На другому етапі необхідно навчити студентів виявляти проблему дослідження та знаходити її теоретичне вирішення. Тому доцільним є введення до навчального плану окремої дисципліни „Основи наукових досліджень”, яка повинна ознайомити студентів з особливостями наукового пізнання та його методологічними основами; принципами, методами, методикою організації та проведення наукового дослідження; вимогами щодо оформлення його результатів; підготувати їх до проведення власного дослідження (написання курсової роботи) та репрезентації його результатів.

Курси дослідницької спрямованості можуть істотно відрізнитися за змістом і технологією викладання. Нам відомий успішний досвід опанування студентами принципами, методами, методикою організації та проведення наукового дослідження під час вивчення професійно зорієнтованих дисциплін. Більше того, як показали результати анкетування, студенти, які знайомляться з методикою дослідницької роботи таким чином, більш мотивовані й показують кращі результати, що зумовлено професійною спрямованістю курсу, обговоренням методологічних проблем „із заломленням на обрану спеціальність”.

Зауважимо, що в цьому випадку важливо якісно переглянути мету та завдання навчальної дисципліни. Головною метою курсу буде „прищеплення смаку” студентів до творчої діяльності, освоєння інструментальних засад досліджень.

Специфіка підготовки фахівців сфери туризму полягає в тому, що туризмологія як науковий напрям у своїх межах об'єднує економічні, історичні, географічні, соціальні, екологічні, політичні, культурні, психологічні та інші дослідження. До цього часу тривають дискусії щодо приналежності туристської освіти до економічної чи природничої підготовки. У будь-якому разі випускник з дипломом туризмознавця має володіти навичками проведення і географічних, і економічних досліджень, що, до речі, відображено в галузевих освітніх стандартах, наприклад, програмою дисципліни „Географія туризму” передбачена „теоретична і практична підготовка студентів з питань „особливостей методології та методики проведення географічних досліджень у сфері туризму” [2, с. 97], „Маркетинг у туризмі” – „технологій та основних напрямків маркетингових досліджень туристичного ринку” [Там само, с. 201], „Менеджмент організацій” – „методологічних засад менеджменту підприємств туристичної індустрії” [Там само, с. 221] тощо.

Наукова робота на цьому етапі має бути практико зорієнтованою, оскільки студенти починають вивчати фахові дисципліни й поступово занурюються в професійне середовище. Це дозволяє вибирати тематику наукових робіт у контексті проблем окремого підприємства, регіону і т.п.

Під час навчальних практик, які є логічним продовженням теоретичних курсів, студенти вчаться проводити опитування, тестування, спостереження та здійснювати обробку отриманих даних; вивчати та узагальнювати досвід. Головне на цьому

етапі – це створення чогось нового, що має практичну значущість (турпродукту, туру), формування скриньки власних теоретичних напрацювань для подальшої виробничої діяльності.

Цілком очевидно, що тематика наукових досліджень повинна визначатися з урахуванням інтересів та можливостей студента, а виконання – гідно оцінюватися. Ми схильні вважати, що оптимальним є надання самостійній роботі студентів практико-дослідного характеру.

Особливу увагу необхідно звернути на організацію взаємодії викладачів: важливо знати хто, коли і в якому обсязі надає інформацію з теоретичних основ організації та проведення наукових досліджень, щоб уникнути дублювання чи прогалин у знаннях студентів, розробити єдині вимоги до оформлення результатів наукових досліджень, не перевантажувати обдарованих студентів, не ігнорувати інших.

Найбільш обдарованих студентів слід орієнтувати на виконання наукових робіт, присвячених фундаментальним (теоретичним) дослідженням. Оскільки ці дослідження вимагають більше знань і творчих здібностей, то зазвичай такі роботи є не обов'язковими, виконуються паралельно навчальному процесу, у межах науково-дослідницької діяльності кафедри, подаються до участі в конкурсах, наукових конференціях та семінарах.

Лише на третьому етапі (при підготовці магістрів) можна говорити про організацію науково-дослідної роботи, яка передбачає проведення відносно самостійних досліджень студентами. Хоча й у цьому випадку необхідно дуже обережно говорити про

можливість проведення фундаментальних досліджень і наукову новизну отриманих результатів, оскільки фундаментальні дослідження спрямовані на відкриття та вивчення нових теорій і законів, створення нових принципів дослідження; їх метою є розширення наукового знання та визначення того, що може бути використано в практичній діяльності.

На цьому етапі відбувається формування світоглядного рівня дослідницьких компетенцій, що пов'язано з освоєнням методології наукового пошуку, передбачає наявність поряд з професійно-методичними знаннями фундаментальних методологічних знань. Формування світоглядного рівня здійснюється в межах курсів за вибором і в самостійних наукових дослідженнях.

Саме на цьому етапі більшою мірою формується цілісний образ світу з позиції дослідника, розвивається синергетичне сприйняття світу. Якоюсь мірою відбувається повторення вже пройденого: знову розглядаються питання про актуальність і тему, об'єкт та предмет дослідження, його мету й завдання. Однак тепер ці питання розглядаються й аналізуються глибше, студенти вчаться бачити зв'язок розв'язуваних проблем з реаліями життя, вирішувати нестандартні завдання, переносити та інтегрувати знання з інших галузей науки, складати моделі об'єктів і виробництв, виконувати їх конструктивний синтез, оцінювати значущість результатів дослідження, створювати нові об'єкти інтелектуальної власності й т. ін.

У будь-якому випадку при різних підходах формування змісту науково-дослідних компетенцій (В. Балюк,

Є. Мосіна, О. Осіянова, В. Піщупін та ін.) можна виділити інваріантну основу, яка повинна бути сформована в студента за роки навчання: вміння формулювати проблему дослідження; ставити мету та завдання дослідження; визначати об'єкт і предмет дослідження; висувати гіпотезу дослідження й пропонувати шляхи її перевірки, відрізнити гіпотезу від наукових теорій; вибирати й використовувати методи дослідження; працювати з інформацією; виконувати спостереження, вимірювання, опис, експерименти, аналізувати явища; робити висновки на основі експериментальних даних; дискутувати й відстоювати свою думку; головне – усі ці вміння застосовувати під час професійної діяльності.

Отже, щоб підготувати студентів до виконання науково-дослідної роботи, необхідно створити відповідні педагогічні умови: зовнішні та внутрішні. Оскільки зовнішні умови в більшості випадків не залежать від науково-педагогічного персоналу навчального закладу, ми зосередилися на дослідженні тих проблем, які можна вирішити через оптимізацію навчально-виховного процесу.

У результаті дослідження встановлено, що головною причиною низького рівня науково-дослідної підготовки студентів є низька вмотивованість викладачів та студентів, ставлення до цього виду роботи як до другорядної та залучення до неї лише незначної кількості студентів за рахунок особистого часу викладачів і студентів.

Щоб змінити ситуацію на краще, необхідно науково-дослідну роботу студентів розглядати як обов'язкову, а формування професійної науково-дослідної

компетентності – основним завданням навчального закладу при підготовці фахівця з вищою професійною освітою. При цьому доцільно запровадити технологію формування дослідницької діяльності студента, яка передбачає організацію цього процесу в три етапи (навчально-дослідний, практико-дослідний та науково-дослідний). При цьому самостійна робота студентів, на яку виділяється навчальний час і в навантаженні викладача, і в розкладі студента, повинна мати науково-дослідне спрямування залежно від рівня підготовки студента й гідно оцінюватися.

Проблема організації науково-дослідної роботи студентів надзвичайно глибока, поза нашою увагою залишилися проблеми мотивації викладачів та студентів, її навчально-методичне забезпечення, питання наступності та поступовості у формуванні професійної науково-дослідної компетентності та ін. – це буде перспективою наших подальших досліджень.

Література

1. Прошкін В. В. Проблема співвідношення понять „науково-дослідна” і „навчально-дослідна” робота студентів [Електронний ресурс] / В. В. Прошкін, І. О. Прошкіна // Педагогіка. – 2010. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/5_PNW_2010/Pedagogica/58647.doc.htm

2. Програми нормативних навчальних дисциплін підготовки бакалавра напряму 6.140103 „Туризм” галузі знань 1401 „Сфера обслуговування”. – К. : ЦІНМВ КНТЕУ, 2010. – 263 с.

Курило В. С., Шука Г. П. **Можливості оптимізації науково-дослідної роботи студентів**

У статті порушено питання про важливість організації науково-дослідної роботи студентів з огляду на потреби ринку праці у висококваліфікованих фахівцях, які мають сформовану професійну науково-дослідну компетентність. Аналізуючи стан організації науково-дослідної роботи студентів у вітчизняних вищих навчальних закладах, автори відзначають відсутність зовнішніх та внутрішніх умов успішності її розвитку. Серед основних умов, на які треба звернути першочергову увагу, називається відсутність системи в її організації, зацікавленості студентів та викладачів у її результатах.

Визначено, що науково-дослідну роботу студентів слід розглядати як обов'язкову, у навчальному закладі необхідно розробити та запровадити технологію формування дослідницької діяльності студента, яка передбачає організацію цього процесу в три етапи (навчально-дослідний, практико-дослідний та науково-дослідний). Види самостійної роботи студентів визначаються залежно від рівня підготовки студента, але всі вони повинні мати науково-дослідне спрямування й гідно оцінюватися. На науково-дослідну роботу обов'язково виділяти навчальний час і в навантаженні викладача, і в розкладі студента.

Ключові слова: науково-дослідна робота студентів, професійна науково-дослідна компетентність, навчально-дослідна робота студентів, практико-дослідна робота студентів.

Курило В. С., Шука Г. П. **Возможности оптимизации научно-исследовательской работы студентов**

В статье рассматривается важность организации научно-исследовательской работы студентов с учетом потребностей

рынка труда в высококвалифицированных специалистах, имеющих сформированную профессиональную научно-исследовательскую компетентность. Анализируя состояние организации научно-исследовательской работы студентов в отечественных высших учебных заведениях, авторы отмечают отсутствие внешних и внутренних условий успешности ее развития. Среди основных условий, на которые надо обратить первоочередное внимание, называется отсутствие системы в ее организации, заинтересованности студентов и преподавателей в ее результатах.

Определено, что научно-исследовательскую работу студентов следует рассматривать как обязательную, в учебном заведении необходимо разработать и внедрить технологию формирования исследовательской деятельности студентов, которая предусматривает организацию этого процесса в три этапа (учебно-исследовательский, практико-исследовательский и научно-исследовательский). Виды самостоятельной работы студентов определяются в зависимости от уровня подготовки студента, но все они должны иметь научно-исследовательский характер и достойно оцениваться. На научно-исследовательскую работу обязательно выделять учебное время и в нагрузке преподавателя, и в расписании студента.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа студентов, профессиональная научно-исследовательская компетентность, учебно-исследовательская работа студентов, практико-исследовательская работа студентов.

Kurylo V. S., Shchuka G. P.

Opportunities for streamlining the research work of students

The article discusses the importance of the organization of research work of students, taking into account the needs of the labor market for highly qualified specialists, who have formed a professional R & D competence. Analyzing the state of the organization of research work of students in local institutions of higher learning, the authors note the absence of external and internal conditions for the success of its development. Among the main conditions on which it is necessary to pay priority attention to, is the lack of system in its organization, the interest of students and teachers in its results.

It was determined that the research work of students should be considered as mandatory, in an educational institution shall develop and implement technology of formation of research activity of students, which provides for the organization of this process in three stages (Training and Research, Practice and Research and Research). Types of independent work of students are defined depending on the student's level of preparation, but they must have a research character and adequately evaluated. In the research work is required to allocate study time and load the teacher and the student's schedule.

Keywords: scientific and research work of students, professional research and development competence, teaching and research work of students, practice-research work of students.

Стаття надійшла до редакції 14.03.2016 р.

Прийнято до друку 20.05.2016 р.

Рецензент д. п. н., проф. Ваховський Л.Ц.

78.071.5

має багаті музично-педагогічні традиції, коріння яких сягає далекого минулого Київської Русі. Незважаючи на складний історичний шлях боротьби України за самостійність та національно-культурну самоідентифікацію, завдяки плідній діяльності провідних діячів української музичної культури (Г. Сковороди, С. Воробкевича, А. Вахняніна, І. Кипріяна, П. Козицького, С. Миропольського, М. Лисенка, С. Людкевича, К. Стеценка, М. Леонтовича, Б. Яворського, Р. Горовиця, В. Пухальського, Ф. Блуменфельда, Р. Савицького й ін.) ці традиції було збережено й розвинуто. Інтенсивне дослідження історії музичної освіти в Україні, що розпочалось у вітчизняному науковому просторі після проголошення незалежності нашої держави, сприяє і поглибленню знань про внесок у розвиток української музичної педагогіки вже відомих особистостей, і відкриттю нових імен і фактів.

Важливим теоретичним підґрунтям української музичної педагогіки залишаються праці радянських педагогів і психологів – Б. Асаф'єва, В. Шацької, Л. Баренбойма, Д. Кабалевського, О. Апраксіної, Н. Ветлугіної, Е. Абдулліна, Б. Теплової, В. Медушевського, Е. Назайкінського й ін. Значний внесок у розвиток вітчизняної музично-педагогічної теорії на сучасному етапі зробили Б. Брилін, М. Букач, О. Дем'янчук, В. Дряпіка,

О. Михайличенко, О. Олексюк, Г. Падалка, Т. Рейзенкінд, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова й ін.

Отже, українська музична педагогіка має власну багату історію, цінні теоретичні й практичні надбання. Проте аналіз наукової літератури дозволив виявити й певні дефіцити в цій перспективі на вітчизняному рівні. На нашу думку, хоча науковий підхід і є одним із провідних принципів розвитку теорії музичної освіти в Україні, аналіз фахової літератури свідчить, що вітчизняна музично-педагогічна галузь усе ще перебуває в пошуках своєї наукової ідентифікації. Одними з чинників, що гальмують цей процес, є невизначеність музичної педагогіки в системі наук та неоднозначність тлумачення її провідних категорій. Тому завданнями цієї публікації обрано визначення наукової сутності та структури музичної педагогіки, уточнення її науково-категоріального апарату, виявлення взаємозв'язків з іншими науковими галузями.

У фахових публікаціях останніх десятиліть відбито інтерес науковців до проблеми наукової ідентифікації музичної педагогіки та визначення її місця в системі наук [напр.: 1, с. 59 – 74; 2 – 5]. Так, О. Михайличенко в посібнику „Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія” розглядає наукову сутність та теоретичні засади музичної педагогіки в контексті загальної педагогіки [2]. Ієрархічний принцип визначення співвідношень між музичною й загальною педагогікою спостерігаємо й у працях „Музична

педагогіка” Г. Падалки та „Українська музична педагогіка” В. Шульгіної [6; 5]. О. Рудницька в навчальному посібнику „Педагогіка: загальна та мистецька” підпорядковує теорію музичної освіти педагогіці мистецтва, що, своєю чергою, представлено як профільний (галузевий) складник структури педагогічної науки [4, с. 13 – 15]. Н. Гуральник визначає музичну педагогіку як галузь мистецтвознавства, вид педагогіки, самостійну галузь мистецької педагогіки в системі теорії загальної педагогіки або як категорію музикознавства та педагогіки [1, с. 59, 66, 73, 371].

Ми згодні з позицією О. Олексюк, яка наголошує на необхідності розробки концептуальних засад „розвитку української музично-педагогічної науки” та розуміє музичну педагогіку як окрему галузь знань, що „має свій науковий простір, свої об’єкт, предмет дослідження, а тому повинна вивчатися за певними, властивими лише їй закономірностями, методологічними принципами й рівнями” [7, с. 17].

Поважаючи погляди авторитетних діячів української музичної педагогіки на співвідношення між музичною педагогікою та спорідненими науками – загальною педагогікою й мистецтвознавством, усе ж таки вважаємо, що, з огляду на високий рівень розвитку вітчизняної музично-педагогічної теорії, вона має всі передумови, щоб отримати статус відносно самостійної наукової галузі, а не обмежуватись роллю спеціальної методики або профільної дидактики як додатка будь-якої іншої науки.

Необхідним кроком на шляху наукової ідентифікації вітчизняної музичної педагогіки є, на нашу думку, уточнення, систематизація та впорядкування її науково-категоріального апарату, складання якісних фахових словників, визначення її співвідношень з різними науками та можливостей їх кооперації, утвердження її наукового статусу державними стандартами, які кваліфікують напрями наукових досліджень. У цьому питанні доцільно орієнтуватись на позитивний досвід розвинених країн, наприклад, у ФРН музична педагогіка належить до спеціальностей, за якими навчаються й захищають наукові роботи не

тільки майбутні магістри музичної педагогіки, а й здобувачі ступеня доктора наук. На базі багатьох німецьких ВНЗ створено спеціальні навчально-дослідницькі центри – Інститути музичної педагогіки, що забезпечують поповнення наукових кадрів та інтенсивність розвитку німецької музично-педагогічної науки. На жаль, в Україні поки ще немає такої розгалуженої інституціональної бази для спеціального музично-педагогічного дослідження.

Існує прямий зв’язок між концептуальними основами, дидактичними перспективами та ясно сформульованою термінологією музичної педагогіки. Але, як уже було зазначено, в українському музично-педагогічному просторі не завжди систематично застосовують фахові поняття. Не тільки в розмовній практиці, а й у наукових публікаціях ключові категорії музичної педагогіки – „музична освіта”, „музичне виховання”, „музичне навчання” – нерідко використовують як синоніми. Усі поняття, дійсно, дуже тісно пов’язані, але ж мають свою специфіку.

Найбільш суперечливим є, на нашу думку, використання у вітчизняній літературі терміна „музична освіта”, наприклад, музично-енциклопедичний словник за редакцією Г. Келдиша визначає музичну освіту як процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь та навичок, що необхідні для музичної діяльності, та як систему організації музичного навчання в музично-навчальних закладах [8, с. 361]. О. Михайличенко тлумачить музичну освіту як „процес і результат засвоєння музичних знань, умінь і навичок, що свідчить про відповідний рівень опанування музичними явищами в аналітично-теоретичному або практично виконавському аспектах” [2, с. 73 – 74]. Водночас музичне навчання автор визначає як „процес передачі та засвоєння музичних знань, умінь і навичок, передбачених навчальним планом”, а музичне виховання – як „процес передачі та засвоєння музичних знань, умінь і навичок, спрямованих на розвиток та формування музичних нахилів, здібностей, смаку, ідеалів, що надихають особистість на

практичну музично-естетичну діяльність”, а також у дещо інших формулюваннях [2, с. 76, 116; 9, с. 8]. Наведені приклади, як і використання словосполучень типу „музична освіта й виховання”, „музичний розвиток, виховання та освіта”, „теоретичні засади музичної освіти та виховання (музичної педагогіки)” [напр.: 1, с. 73; 9, с. 26 – 27], свідчать про те, що таким чином процес музичної освіти фактично ототожнюють з музичним навчанням, що вважаємо неправомірним.

З нашого погляду, музичне навчання, виховання й розвиток в їхній органічній єдності є засобами музичної освіти. Поняття „музичне виховання” підкреслює виховний аспект музичної освіти, „музичне навчання” – навчальний, а „музичний розвиток” – розвивальний. Суттєвим підґрунтям для нашої позиції став аналіз нових російсько- та українськомовних педагогічних праць, що висвітлює тенденцію представлення в сучасній російській та вітчизняній педагогіці відношення навчання й виховання до освіти як часткового до загального [4, с. 18; 10, с. 25; 11, с. 37–40; 12, с. 8; 13].

Сьогодні ми вже не можемо розуміти музичну освіту лише як передачу й засвоєння музично-культурних традицій. Водночас не можна допустити, щоб музика деградувала виключно до засобу загального розвитку індивідуума: вона має власну мистецьку цінність для людини й суспільства. Жоден з основних складників мети музичної освіти – формування музичної культури особистості та формування особистості засобами музики – не слід ставити на пріоритетне місце.

Отже, зміст категорії „музична освіта” має охоплювати мистецьку та загальнопедагогічну перспективи. При цьому процес музичного навчання, виховання й розвитку є не лише засобом формування особистості, а й чинником соціокультурного розвитку суспільства, тому загальнопедагогічну перспективу змісту дефініції „музична освіта”, своєю чергою, поділяємо на особистісну та соціальну. У зв'язку з тим, що пріоритетне значення в сучасному

суспільстві має ідея вільного саморозвитку, самоосвіти та самовиховання індивідуума, при використанні термінів „музична освіта”, „музичне виховання”, „музичне навчання” та „музичний розвиток” доцільно враховувати ще дві перспективи: зовнішню (педагогічні зусилля, інший вплив навколишнього середовища) та внутрішню (власні зусилля індивідуума).

З мистецької перспективи музична освіта постає як результат і процес самовідповідального й самовизначеного формування музичної культури особистості через відкриття й пізнання на основі власного досвіду музичного світу, розвиток музичного потенціалу, самоідентифікацію та самореалізацію у сфері музичного мистецтва. При цьому результат і процес музичної освіти мають перманентний характер: результат не може бути обмеженим та остаточним, а процес закінченим, він триває протягом усього життя, але може мати і конструктивний, і деструктивний характер залежно від інтенсивності та якості взаємодії особистості з музикою. Отже, певними ознаками музичної освіти можна вважати необмеженість та нескінченність, що також необхідно враховувати при визначенні дефініції „музична освіта”.

Зауважимо, що не може існувати назавжди однозначно визначених дефініцій музично-педагогічних категорій. Їх зміст треба коригувати відповідно до змін у суспільстві та нових вимог життя.

Із урахуванням вітчизняного й зарубіжного музично-педагогічного досвіду розроблено модель структури та взаємозв'язків музичної педагогіки (рис. 1), а також здійснено авторську інтерпретацію її базових категорій.

Музичну педагогіку ми розуміємо як науку, що вивчає всі аспекти організованого процесу цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість засобами музичного

мистецтва, та як педагогічну практику, що спрямована на музичну освіту дітей, молоді й дорослих.

Об'єктом музичної педагогіки як науки визначаємо особистісний і суспільний розвиток у процесі діалектичної взаємодії музики, людини й суспільства, а предметом – усі можливі аспекти (філософсько-антропологічні, історичні, психолого-педагогічні, естетичні, культурологічні, дидактичні, соціологічні й ін.) педагогічного впливу на особистість засобами музики, реалізованого в єдиному процесі музичного навчання, виховання й розвитку.

Завдання музичної педагогіки пропонуємо розглядати в таких перспективах:

- соціальна: дослідження функцій музики й музичної освіти в суспільстві;

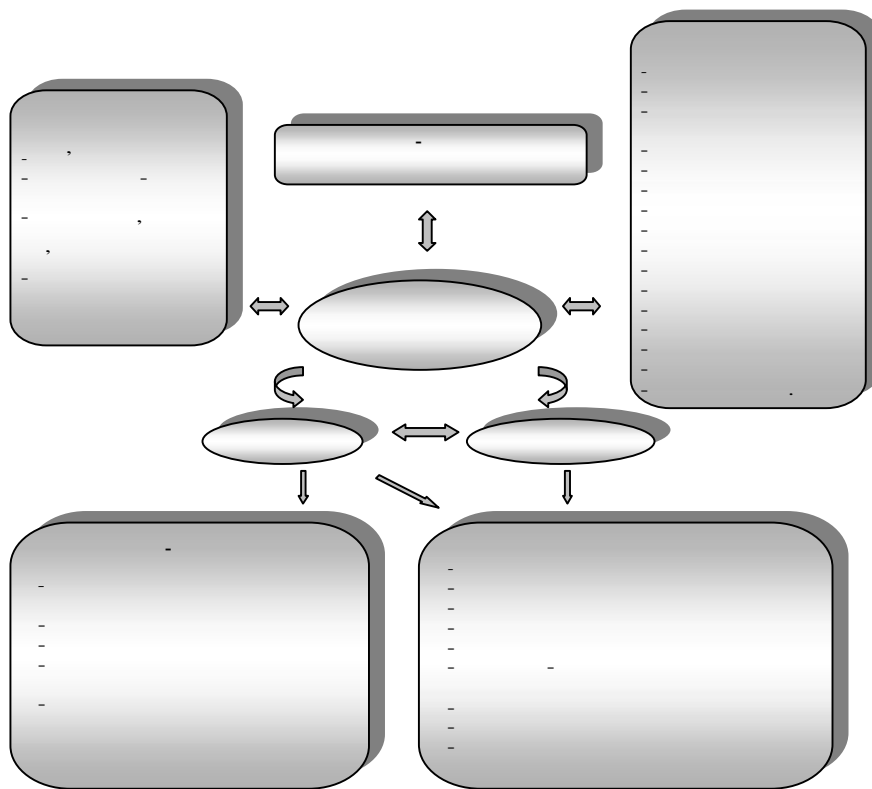
- емпірично-аналітична: пізнання, опис, пояснення сучасної музично-педагогічної дійсності;

- науково-герменевтична: тлумачення явищ теорії й практики музичної освіти сучасності й минулого;

- історико-культурологічна: формування наукового підґрунтя музично-педагогічного процесу на основі дослідження й узагальнення музично-педагогічного досвіду та досягнень інших наук у різних країнах та в різні історичні періоди;

- методологічна: розвиток методології музично-педагогічного дослідження, удосконалення науково-категоріального апарату музичної педагогіки;

- технологічна: розробка та апробація ефективних технологій планування, реалізації та діагностики результатів музично-педагогічного процесу, дослідження умов та можливостей оптимізації об'єкт-суб'єктних (музика – учень) та суб'єкт-суб'єктних



. 1.

(учень – учитель) відносин у процесі музично-педагогічної взаємодії;

- нормативно-прикладна: формування нормативної бази музично-педагогічного процесу на різних ланках музично-освітньої системи;

- прогностична: виявлення прогностичних можливостей удосконалення теорії й практики музичної освіти на основі аналізу й порівняння вітчизняного й зарубіжного досвіду в цій галузі в різні історичні періоди.

Ключові категорії музичної педагогіки визначаємо таким чином:

● музична освіта – результат і процес формування музичної культури й загального розвитку особистості, що мають перманентний характер і реалізуються через музичне навчання, виховання й розвиток індивідуума в процесі його діалектичного взаємообміну з музичним світом;

● музичне виховання – організований процес цілеспрямованого прилучення особистості до музичної культури та її духовного вдосконалення засобами музичного мистецтва;

● музичне навчання – процес педагогічної взаємодії, спрямований на передачу й засвоєння знань, умінь і навичок у галузі музичного мистецтва;

● музичний розвиток – процес постійної градації рівня здібностей особистості до музичної діяльності через їх надбання або втрату протягом усього життя, основними чинниками якого є генетичний потенціал, вплив навколишнього середовища, здатність до індивідуальної саморегуляції, інтенсивність, якість та вид музичної активності;

● музично-педагогічний процес – діалектична взаємодія вчителя, учня й музики, метою якої є музична освіта

(музичне навчання, виховання й розвиток) учня;

● музична компетентність – володіння людиною сукупністю індивідуальних компетенцій, які дозволяють їй вирішувати проблеми, що виникають у процесі різноманітних форм музичної діяльності (слухання, продукції, репродукції, аналізу, інтерпретації музики тощо);

● музично-педагогічна концепція – оригінальна система обґрунтованих підходів до організації музично-педагогічного процесу.

Уважаємо за необхідне також увести в науковий обіг у вітчизняному просторі категорію „музична соціалізація”, яку розуміємо як процес інтеграції індивідуума в музично-культурне життя соціуму, який залежить від різноманітних чинників: економічних, географічних, політичних, соціокультурних, технологічних, інституціональних, вікових, статевих тощо. Приймаючи або навпаки відхиляючи різноманітні музичні „пропозиції”, кожен формує індивідуальний стиль спілкування з музикою та створює власний музичний світ. І саме організований процес музичної освіти може допомогти дітям, молоді й дорослим не просто адаптуватись, а сформувати й виразити свою специфічну ідентичність у різнобарвному просторі музичної культури суспільства.

Структурні елементи музичної педагогіки як наукової системи ми пропонуємо диференціювати за предметними, віковими та інституціональними ознаками. У прогностичному варіанті це можуть бути такі елементи: загальна музична педагогіка, історія музичної педагогіки, музична дидактика, порівняльна музична педагогіка, методологія музичної педагогіки, сімейна, дошкільна й шкільна музична педагогіка, музична педагогіка вищої школи, музична андрагогіка, музично-інструментальна й вокальна педагогіка, соціальна та корекційна музична педагогіка. Предмет, мету й основні завдання цих галузей визначено в табл. 1.

Структурні елементи музичної педагогіки як наукової системи

Назва галузі	Предмет	Мета	Основні завдання
Загальна музична педагогіка	Психофізіологічні, соціокультурні, філософсько-антропологічні аспекти музичної освіти	формування теоретичних основ музичної освіти	дослідження сутності, закономірностей, тенденцій, умов, наслідків та перспектив розвитку, функцій, формулювання цілей і завдань теоретичної й практичної музично-педагогічної діяльності в особистісній та суспільній перспективах
Історія музичної педагогіки	становлення й розвиток теорії й практики музичної освіти	формування знання про розвиток теорії й практики музичної освіти в різні історичні періоди	дослідження еволюції музично-педагогічних уявлень та біографій видатних у галузі музичної педагогіки особистостей, аналіз реального стану музично-освітньої практики минулого, виявлення етапів, тенденцій і закономірностей, соціокультурних, політичних, економічних й ін. детермінант розвитку музично-педагогічної теорії й практики, дослідження процесу становлення й розвитку системи музично-освітніх інституцій, систематизація, узагальнення й порівняння досвіду минулого й сучасності в галузі музичної освіти
Музична дидактика	мета, зміст, форми, методи та умови музичного навчання	формування теорії музичного навчання	дослідження умов, формулювання цілей, відбір та впорядкування змісту, аналіз, розробка та апробація навчальних технологій, планів і програм, перевірка ефективності процесу музичного навчання на різних ланках музично-освітньої системи
Порівняльна музична педагогіка	історія та сучасний стан теорії й практики музичної освіти в порівняльному контексті	формування знання про особливості музично-педагогічної теорії й практики в різних культурах, країнах, регіонах	дослідження специфіки історичного розвитку та актуального стану, спільних та відмінних рис музичної педагогіки в окремих культурах, країнах, регіонах, виявлення прогностичних можливостей та розробка стратегій удосконалення вітчизняної теорії й практики музичної освіти з урахуванням негативного й прогресивного зарубіжного досвіду в цій сфері
Методологія музичної педагогіки	способи наукового пізнання музично-педагогічних явищ	формування теорії музично-педагогічного дослідження	визначення сутності, закономірностей, структури музичної педагогіки як наукової галузі, виявлення її співвідношень з іншими науками, розробка системи норм, принципів, методів організації та критеріїв оцінки

			музично-педагогічного дослідження
Сімейна музична педагогіка	музичне виховання дітей і молоді в сім'ї	формування знання про музичне виховання дітей і молоді в сім'ї	дослідження умов та можливостей, формування цілей і змісту, розробка технологій планування, реалізації й діагностики, вивчення історії процесу прилучення дітей і молоді до музичної культури та їх виховання засобами музики в родині; виявлення ролі музики у формуванні сімейних стосунків
Дошкільна музична педагогіка	музична освіта дітей дошкільного віку	формування теорії музичного виховання, навчання й розвитку дітей дошкільного віку	дослідження психофізіологічних та дидактичних умов, формування цілей і змісту, розробка технологій планування, реалізації й діагностики, вивчення історії процесу музичної освіти дітей дошкільного віку
Шкільна музична педагогіка	музична освіта дітей і молоді в загальноосвітній школі	формування теорії музичного виховання, навчання й розвитку дітей і молоді в загальноосвітній школі	дослідження психофізіологічних та дидактичних умов, формування цілей і змісту, розробка технологій планування, реалізації й діагностики, вивчення історії музично-освітнього процесу в загальноосвітній школі
Музична педагогіка вищої школи	професійна музична та музично-педагогічна підготовка	формування теорії професійної музичної та музично-педагогічної освіти	дослідження умов та можливостей, формування цілей і змісту, розробка технологій планування, реалізації й діагностики, вивчення історії процесу підготовки майбутніх професіоналів у галузі музичної культури – виконавців, композиторів, диригентів, педагогів, науковців, менеджерів, звукорежисерів тощо
Музична андрагогіка	музична освіта дорослих	формування теорії музичної освіти дорослих	дослідження умов та можливостей, формування цілей і змісту, розробка технологій планування, реалізації й діагностики, вивчення історії процесу музичної освіти дорослих в освітніх інституціях, засобами приватної музично-педагогічної практики та самоосвіти; виявлення ролі музичної діяльності дорослих у процесі їх самореалізації, суспільної та особистісної ідентифікації, соціальної комунікації
Музична геррагогіка (складник музичної андрагогіки)	музична освіта людей похилого віку	формування теорії музичної освіти людей похилого віку	дослідження умов та можливостей, формування цілей і змісту, розробка технологій планування, реалізації й діагностики, вивчення історії процесу музичної освіти людей похилого віку; виявлення ролі музики й музичної

			діяльності в процесі соціальної адаптації цієї категорії населення
Музично-інструментальна педагогіка	формування музично-інструментальної виконавської майстерності	формування теорії навчання мистецтву гри на музичному інструменті	дослідження умов та можливостей, формування цілей і змісту, розробка технологій планування, реалізації й діагностики, вивчення історії процесу навчання гри на музичному інструменті в різних ланках освітньої системи
Вокальна педагогіка	формування вокально-виконавської майстерності	формування теорії навчання вокальному мистецтву	дослідження умов та можливостей, формування цілей і змісту, розробка технологій планування, реалізації й діагностики, вивчення історії процесу навчання вокальному мистецтву в різних ланках освітньої системи
Соціальна музична педагогіка	процес прилучення до музичної культури та виховання засобами музики різних категорій населення в рамках соціальної роботи	формування теоретичних основ музичної соціалізації особистості	дослідження умов та можливостей, формування цілей і змісту, розробка технологій планування, реалізації й діагностики, вивчення історії музичної соціалізації особистості; виявлення ролі музики в соціальній адаптації, індивідуальній та соціальній ідентифікації особистості й соціокультурному розвитку суспільства
Корекційна музична педагогіка	музичне виховання дітей і молоді з психічними та фізичними вадами	формування теорії музичного виховання дітей і молоді з психічними та фізичними вадами	дослідження умов та можливостей формування цілей і змісту, розробка технологій планування, реалізації й діагностики, вивчення історії прилучення до музики дітей із психічними та фізичними вадами в сім'ї, спеціальних навчальних закладах та інших суспільних інституціях; розробка технологій музично-педагогічної терапії

Згідно з нашою моделлю, теорія музичної педагогіки має відповідати таким критеріям: наукова обґрунтованість; відповідність актуальним суспільним вимогам; інтегративність (інтеграція досягнень різних наук, культур, сучасного й минулого); кооперативність (міждисциплінарна кооперація і всередині музично-педагогічної системи, і між музичною педагогікою та іншими науками); урахування специфічних особливостей і вимог об'єкта (музики) та суб'єктів (учнів і викладачів) музично-педагогічного процесу. Для теоретичного обґрунтування процесу музичної освіти однаково важливими є знання наукових галузей, що пов'язані і з об'єктом (теорія та історія музики, музична герменевтика, музична соціологія, музична етнологія, акустика й ін.), і із суб'єктом (антропологія, педагогіка, психологія,

фізіологія, нейробіологія, соціологія й ін.) музичного навчання.

Кооперацію музичної педагогіки з іншими науками може бути спрямовано на вирішення спільних завдань, наприклад:

- завдання музичної педагогіки й філософії: осмислення аксіологічних підвалин музичного мистецтва та музичної освіти, ролі цих феноменів у формуванні духовної культури людини й суспільства;

- завдання музичної педагогіки, загальної педагогіки й соціології: конструкція навчальних стратегій, що ґрунтуються на інтеграції загально- та музично-педагогічних принципів; дослідження функцій музики в перспективах існування цивілізації, індивідуального розвитку, соціалізації особистості, стабілізації міжособистісних відносин; виявлення взаємозв'язків між музичним та соціальним, релігійним, гуманітарним, технічним тощо навчанням, перспектив удосконалення суспільного й особистісного життя через формування в молодого покоління духовної культури, здібностей креативної побудови внутрішнього й зовнішнього життєвого простору за допомогою музики й ін.;

- завдання музичної педагогіки, музикознавства й загальної педагогіки: виявлення та систематизація взаємозв'язків між музичним мистецтвом та людським життям, зокрема в контексті самовідповідального креативного формування індивідумом власного життєвого простору;

- завдання музичної педагогіки й музикознавства: дослідження відносин між людиною й музикою, вивчення можливостей відображення зовнішнього світу та внутрішнього стану людини засобами музичної мови, питань музичної практики (інструментального й вокального виконавства, композиції, імпровізації, керівництва музичним колективом тощо), проблем теорії та історії музики, інструментознавства, музичної герменевтики та ін.;

- завдання музичної педагогіки, антропології й психології: виявлення

взаємозв'язків між соціальною, культурною й музичною антропологією, дослідження особливостей дитячого музичного світу, розвитку музичних здібностей людини в різні вікові періоди й ін.;

- завдання музичної педагогіки, психології, фізіології та нейробіології: дослідження особливостей музичного розвитку людини в різні вікові періоди, впливу музичної активності на фізичний і психічний стан людини, розвиток емоційної, інтелектуальної й сенсомоторної сфер особистості, підвищення самосвідомості, креативності, інтелігентності;

- завдання музичної педагогіки, антропології, соціології й культурології: вивчення можливостей позитивного й негативного впливу музики та музичної освіти на розвиток культури й суспільства.

Отже, існує необхідність позиціонування музичної педагогіки як відносно автономної наукової галузі, що має органічні взаємозв'язки з іншими спорідненими науками, побудовані не на основі ієрархічної структури, а на принципі рівноправності й рівноцінності наук у загальній науковій системі. Без сумніву, це питання залишається дискусійним і потребує подальшого вивчення.

Література

1. **Гуральник Н. П.** Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : монографія / Н. П. Гуральник. – К. : НПУ, 2007. – 460 с.

2. **Михайличенко О. В.** Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія : навч. посіб. для студ. муз. спец. / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.

3. **Олексюк О. М.** Музична педагогіка : навч. посіб. для студ. ВНЗ культури і мистецтв / О. М. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 187 с.

4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : АПН України, 2002. – 270 с.

5. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник / В. Д. Шульгіна. – К. : ДАКККіМб, 2005. – 271 с.

6. Падалка Г. Музична педагогіка / Г. Падалка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 104 с.

7. Олексюк О. Пріоритетні напрями досліджень в галузі музичної педагогіки: проект концепції / О. Олексюк // Виконавське музикознавство. Наук. вісн. НМАУ ім. П. І. Чайковського. – К., 2005. – Вип. 47. – С. 14–20.

8. Музыкальный энциклопедический словарь / ред. Келдыш Г. В. – М. : Сов. энцикл., 1991. – 672 с.

9. Михайличенко О. В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні в другій половині XIX – на початку XX ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. В. Михайличенко. – Луганськ, 2007. – 40 с.

10. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.

11. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студентов и аспирантов пед. вузов / В. В. Краевский. – М. – Волгоград : Перемена, 2002. – 163 с.

12. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Смирнов С. А., Котова И. Б., Шиянов Е. Н. и др. ; под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М. : Академия, 2003. – 512 с.

13. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издат. центр „Академия”, 2002. – 576 с.

Сташевська І. О. Сутність, структура і взаємозв'язки музичної педагогіки як наукової системи та музично-освітньої практики

Статтю присвячено дослідженню проблеми наукової ідентифікації музичної педагогіки. У роботі розкрито наукову сутність, визначено об'єкт, предмет та структурні компоненти музичної педагогіки. Із урахуванням вітчизняного й зарубіжного музично-педагогічного досвіду розроблено модель структури та взаємозв'язків музичної педагогіки, а також здійснено авторську інтерпретацію її базових категорій. Розглянуто завдання музичної педагогіки в різних перспективах: соціальної, емпірично-аналітичній, науково-герменевтичній, історико-культурологічній, методологічній, технологічній, нормативно-прикладній, прогностичній. Структурні елементи музичної педагогіки як наукової системи диференційовано за предметними, віковими та інституціональними ознаками. Виявлено взаємозв'язки музичної педагогіки з іншими науковими галузями. Констатовано, що існує необхідність позиціонування музичної педагогіки як відносно автономної наукової галузі, що має органічні взаємозв'язки з іншими спорідненими науками, побудовані не на основі ієрархічної структури, а на принципі рівноправності й рівноцінності наук у загальній науковій системі.

Ключові слова: музична педагогіка, музично-освітня практика, музичне навчання, музичне виховання.

Сташевская И. О. Сущность, структура и взаимосвязи музыкальной педагогики как научной системы и музыкально-образовательной практики

Статья посвящена исследованию проблемы научной идентификации музыкальной педагогики. В работе раскрыта научная сущность, определены объект, предмет и структурные компоненты музыкальной педагогики. С учетом отечественного и зарубежного музыкально-педагогического опыта разработана модель структуры и взаимосвязей музыкальной педагогики, а также осуществлена авторская интерпретация ее базовых категорий. Рассмотрены задачи музыкальной педагогики в различных перспективах: социальной, эмпирико-аналитической, научно-герменев-

тической, историко-культурологической, методологической, технологической, нормативно-прикладной, прогностической. Структурные элементы музыкальной педагогики как научной системы дифференцированы по предметным, возрастным и институциональным признакам. Выявлены взаимосвязи музыкальной педагогики с другими научными областями. Констатируется, что существует необходимость позиционирования музыкальной педагогики как относительно автономной научной отрасли, которая имеет органичные взаимосвязи с другими родственными науками, построенные не на основе иерархичной структуры, а на принципе равноправия и равноценности наук в общей научной системе.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, музыкально-образовательная практика, музыкальное обучение, музыкальное воспитание.

Stashevska I. O. Essence, structure and interrelations of musical pedagogics as scientific system and musical and educational practice

The article is devoted to the scientific study of the problem of identification of musical pedagogy. The paper reveals the essence of scientific, identifies the object, subject and structural components of music education. Based on domestic and foreign pedagogical experience of the developed model of the structure and interactions of musical pedagogy, as well as made the author's interpretation of its basic categories: „music education”, „musical development”, etc. We consider the problem of music education from various perspectives: social, empirical-analytical, scientific, hermeneutic, historical, cultural, methodological, technological, normative and applied, predictive. Structural elements of music pedagogy as a scientific system differentiated by subject, age and institutional characteristics. A subject, the goal and

objectives of General music pedagogy, history, music pedagogy, music didactics, comparative music pedagogy, methodology of music pedagogy, family, preschool and school music education, music pedagogy of higher school, music andragogy, music-instrumental and vocal pedagogy, social and special music education. Identified the relationship of music education with such scientific fields as philosophy, anthropology, psychology, pedagogy, sociology, cultural studies, musicology, physiology and neurobiology. It was noted that there is a need for positioning musical pedagogic as an Autonomous science, which has an organic relationship with other related Sciences, is built on the basis of the hierarchical structure, and the principle of equality and equivalence of science in General science system.

Keywords: musical pedagogic, musical educational practice, musical training, music education.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2016 р.

Прийнято до друку 20.05.2016 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ваховський Л.Ц.

освітня практика як соціокультурний феномен вимагає нової концептуальної моделі освіти, що слугуватиме підґрунтям для подальшої трансформації процесу професійної підготовки фахівців в цілому та майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників зокрема. Необхідність модернізації освіти актуалізує пошук нових теоретичних та методологічних засад професійного та особистісного становлення людини в системі неперервної освіти. Вимоги суспільства постнекласичної раціональності не може задовольнити освіта, яка має на меті підготовку фахівців до діяльності із усталеними функціонально-рольовими ознаками. Реалії сьогодення зумовлюють необхідність підготовки професіоналів, які вільно орієнтуються у сучасному просторі міждисциплінарного, трансдисциплінарного знання, здатних не тільки виконувати певні професійні завдання, а й ставити задачі, визначати стратегії їхнього вирішення. На порядку денному – необхідність професійної підготовки в умовах невизначеності, нескінченного розмаїття смислів, когнітивної складності пізнавальних процесів. Формат накопичення знання та опори на їх усталену номенклатуру, використання „вчорашнього знання” для вирішення проблем сьогодення не відповідає загальним тенденціям розвитку суспільства, що й зумовлює доцільність методологізації змісту та форм підготовки майбутніх фахівців.

Теоретичні засади методологізації сучасної освіти розкрито у наукових працях О. Анисимова, С. Гончаренка,

Л. Гур'є, В. Краєвського, О. Новикова, О. Попова, Г. Щедровицького, П. Щедровицького та ін. Теоретико-методичні засади методологізації професійної підготовки репрезентовано у наукових розвідках А. Архангельського, В. Адольфа, В. Кравцова, І. Степанової та ін.

Методологічні засади концептуалізації розкрито у працях О. Анисимова, О. Кочергина, В. Медведева, О. Попова, концептуального аналізу – у дослідженнях С. Никанорова, А. Теслинова та ін.

У сучасному науковому дискурсі представники різних наукових галузей звертаються до концептуалізації як важливого інструменту наукового пізнання. Так, в контексті лінгвоконцептології та когнітивної лінгвістики сутнісні ознаки концептуалізації репрезентовано у дослідженнях таких науковців, як Л. Аксютенкова, С. Аскольдов, С. Воркачов, Н. Єсипенко, В. Іщенко, В. Карасик, Є. Кубрякова, Ю. Степанов, І. Шеїна та ін., процедури концептуалізації соціологічного знання досліджував С. Бистрянцев. Т. Алексеєнко розкриває загальні положення концептуалізації та її значущість для розвитку соціально-педагогічного знання, В. Громова – концептуалізацію педагогічного досвіду, А. Закірова – когнітивні метафори як засіб концептуалізації педагогічного знання, В. Коваленко – логістичний метод концептуалізації професійної підготовки майбутніх викладачів, Н. Захарченко – проблеми концептуалізації історико-педагогічного знання, І. Хоменко – концептуалізацію понятійно-термінологічного апарату сімейної педагогіки. Разом з тим, частотність використання категорій „концепт”, „концептуалізація” в науковому обігу

соціогуманітарних наук подекуди створює ілюзію самоочевидності, хоча найчастіше такі наукові розвідки пов'язані переважно із представленням різних підходів до вивчення досліджуваного явища або процесу, розкриття генези теоретичних уявлень щодо предмету наукового пошуку.

У процесі дослідження проблем методологізації професійної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників актуалізується потреба у визначенні сутнісних характеристик концептуалізації як елементу наукового пізнання та здійсненні концептуалізації досліджуваного феномену.

Мета статті – розкрити сутнісні характеристики концептуалізації як інструменту наукового пізнання, представити результати концептуалізації поняття „методологізація професійної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників” в єдності онтологічних та операціональних аспектів, відповідних тематичних полів та теоретичних засад.

Аналіз науково-методичної літератури, багаторічного досвіду викладання у вищій школі зумовлює висновок про: недостатній рівень методологічного знання в майбутніх учителів, магістрантів та аспірантів педагогічних спеціальностей, їхню орієнтацію на „рецептурні” приписи педагогічного знання та практики; недостатній рівень володіння методами наукового пізнання, дослідження педагогічних явищ у конкретній ситуації на теоретичному рівні; невміння переводити наукове знання в освітнє; відсутність навичок діяльній рефлексії (Г. Щедровицький) тощо. Відповідно провідними механізмами перетворення системи професійної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників визнаються фундаменталізація, інтелектуалізація, методологізація.

Поняття „методологізація професійної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників” недостатньо представлено на теоретичному та операціональному рівні, потребує концептуалізації з урахуванням сучасних вимог щодо аналізу конкретної предметної галузі, відповідного дисциплінарного та міждисциплінарного контексту.

Необхідність концептуалізації досліджуваного поняття пов'язана з тим, що

категоріальна структура певної галузі знань є підґрунтям для створення та упровадження відповідної термінології. Досвід практичної діяльності людини, інтеріоризація нею реальної дійсності зумовлює виникнення концептів, які розуміються, як „1) основна одиниця свідомості, складник „колективного підсвідомого”, оперативна змістовна одиниця пам'яті, одиниця ментальних або психічних ресурсів нашої свідомості, „цеглинка” концептуальної системи, яка 2) відображає знання та досвід людини у вигляді „квантів” знання, 3) частково матеріалізується, вербалізується мовними засобами в їх значення, 4) включає істотну долю невербалізованої інформації” [3, с. 90]. У процесі усвідомлення та вербалізації концепти призводять до виникнення понять, а надалі і відповідних термінів.

У словникових виданнях поняття „концептуалізація” представлено як: „процедура введення онтологічних уявлень у накопичений масив емпіричних даних, яка забезпечує теоретичну організацію матеріалу; схема зв'язку понять, які відображають можливі тенденції зміни референтного поля об'єктів, що дозволяє продукувати гіпотези про їх природу і характер взаємозв'язків; спосіб організації роботи мислення, який дозволяє рухатися від первинних теоретичних концептів до все більш абстрактних конструктів, які відображають у граничному допущення, покладені в основу побудови картини бачення досліджуваного сегменту реальності” [5, с. 331].

Т. Алексеєнко розглядає концептуалізацію як „процес систематизації та структурування накопичених у процесі еволюції знань про різні явища у вербалізованому оформленні, інтерпретації образів і тих асоціацій, які вони викликають” [1, с. 67]. Мета концептуалізації – подати уявлення про рівень організації знання, позначити універсум можливих на якийсь момент способів роботи на теоретичному рівні та забезпечити обґрунтування внутрішнього зв'язку концептів і конструктів заданої схеми, запропонувати бачення предметного поля роботи в дослідницькому режимі, а також спроектувати вектор руху дослідника в набутті та організації знання, його узагальненні (абстракції) [Там само]. О. Разумовський визначає концептуалізацію як можливість переходу від емпіричного

опису явища до його зв'язного пояснення як „цілісного знання” [8].

С. Ніканоров наголошує, що концептуалізація предметної галузі передбачає виокремлення предметної галузі, її меж; визначення базових понять, виокремлення термінологічних груп; побудову теорії предметної галузі „як термінальної теорії, що утворюється процесом конкретизації базисних теорій” [4, с. 33 – 54].

Понятійно-термінологічний простір досліджуваного феномену включає такі поняття, як методологія, методологічне мислення, методологічне знання, методологічні уміння та навички, методологічна рефлексія.

Аналіз наукових джерел (О. Анисимов, О. Новиков, А. Фурман, Г. Щедровицький та ін.) свідчить про суттєву трансформацію сутності поняття „методологія” протягом ХХ – початку ХХІ ст. Так, тривалий час методологія розглядалася, по-перше, як вчення про методи діяльності, що, на думку О. Новикова, обмежувало її предмет аналізом методів, по-друге, виключно в контексті науки, наукової діяльності [6, с. 11, 12]. Постіндустріальний етап розвитку суспільства, глобалізація та інформатизація усіх сфер життєдіяльності людини, зміна ролі науки у суспільстві зумовили потребу у методологізації будь-якої сфери людської діяльності. Поштовхом до розширення меж методології, на думку науковців, слугували оформлення такого наукового напрямку, як системомислєдїяльнісна методологія (О. Анисимов, Ю. Громико, Г. Щедровицький та ін.), утвердження проектно-технологічного типу організаційної культури [6, с. 18]. Оскільки будь-яка діяльність – наукова, виробнича, навчальна, творча тощо – потребує методології, то актуальним постає визначення методології як вчення про організацію діяльності [6, с. 20].

А. Фурман наголошує на таких значеннях поняття „методологія”: 1) вчення про принципи, способи і засоби конструювання, організації, змістовлення та здійснення теоретичної і практичної діяльності, соціальних та особистісних учинків людини...; 2) система раціональних знань про методи, способи, форми і засоби мислення, діяльності, вчинення, про правила, норми та інструменти філософського, мистецького, наукового, прикладного і

ситуаційного методологування, актуалізація й усвідомлене використання якої уможливорює проблематизацію, нормування, програмування, проектування і творення знаків, схем, норм, приписів, проектів, понять, категорій, рефлексивного знання, а відтак розширює значеннево-сміслові горизонти свідомості того, хто здійснює це методологування; 3) особлива сфера пізнання, критики, творення і рефлексії, формозмістове наповнення якої становить сукупність принципів і підходів, законів і закономірностей, теорій і концепцій, категорій і понять, схем і моделей здійснення мисленнево збагаченої діяльності на будь-який виокремлений об'єкт чи зафіксований думкою предмет; 4) окремий світ, методологічного мислення і багаторівневого методологування [9, с. 48].

Важливим є висновок А. Фурмана про те, що „метод входить до структури будь-якої довершеної діяльності – від рефлексивних філософування і теоретизування до суто технічно-виконавської та побутової, й відтак є обов'язковим складником, що забезпечує внутрішню організацію і регуляцію її процесного перебігу за тих чи інших соціокультурних умов” [9, с. 49]. Відтак актуальною постає вимога методологізації усіх сфер життєдіяльності людини, яка „проголошується мегатенденцією сучасної культури” [9, с. 53]. Відповідно, поширення предметного поля методології як вчення про організацію діяльності на контекст професійної підготовки майбутніх фахівців є виправданим і науково доцільним.

Методологічний спосіб мислення та комунікації (А. Фурман) має розглядатися як передумова успішності навчальної та професійної діяльності особистості в умовах посилення когнітивної складності усіх сфер життєдіяльності людини, непередбачуваності, діалогічності та ситуаційної проблемності соціального та професійного життя людини. У зв'язку з цим абсолютної цінності набуває думка Г. Щедровицького, що „суть справи полягає не тільки і не стільки в тому, щоб знати, скільки в тому, щоби освоїти та оволодіти” [10, с. 407].

Поняття „методологізація” в контексті освітнього простору розглядається як сукупність суперечливих явищ і тенденцій, що проявляють себе на усіх рівнях сучасної освіти, спрямовані на удосконалення

педагогічного процесу за рахунок залучення спеціальних засобів методологічного аналізу діяльності та мислення, форм ігрового моделювання, здатних розвивати професійні якості майбутнього фахівця (Г. Щедровицький). А. Архангельський та М. Архангельська відзначають, що методологізація освіти передбачає: „а) демонстрацію студентам того, як здобувається наукове знання, які методи при цьому використовуються...; б) формування в студентів умінь самостійного отримання невідомого раніше знання, що ґрунтуються на розумінні змістовних та процесуальних особливостей наукового пізнання; в) включення в зміст навчання таких конструктів філософії та методології науки, як „принципи наукового пізнання”, „теоретичний та емпіричний рівні пізнання та ін.” [1, с. 157].

Відповідно до проблематики системомислєдїяльнїсної методологїї О. Попов пропонує такі характеристики процесу методологїзацїї практик освіти: переорганїзацїя та систематїзацїя знань, системно-структурнї описи та симуляцїя практик, масовїзацїя інтелектуального руху, індивїдуалїзацїя освітнїх стратегїй, проектування оргуправлїнських систем [7]. Практика розумїється „як змїна рамок та горизонтїв мислення та дїяльностї в контекстї розвитку” (О. Попов). Виокремлюються такі типи практик: практики, пов'язанї з змїною систем знання, що транслюються рїзними каналами; практики, пов'язанї з змїною понятїйний структур, що безпосередньо органїзують свїдомїсть у процесах комунїкацїї; практики, що пов'язанї з змїною форм соцїальної органїзацїї знання.

Таким чином, методологїзацїя професїйної пїдготовкї педагогїчних та науково-педагогїчних практик – це процес та результат залучення спеціальних засобів методологїчного аналізу дїяльностї та мислення, що передбачає орієнтацїю змїсту та операцїональних складникїв навчального процесу на методологїю дїяльностї як систему науково-пїзнавальних евристик, процедурних правил, принципїв та прийомїв, що складають пїдґрунтя професїйної дїяльностї фахївця.

Межї дослїджуваної предметної галузї

зумовленї нормативними вимогами професїйної пїдготовкї педагогїчних та науково-педагогїчних практик в системї вищої унїверситетської освіти згїдно Нацїональної рамки квалїфїкацїї (квалїфїкацїйнї рївнї бакалавра, магїстра та доктора наук), змїстовними та операцїональними складникими загальної методологїї, методологїї освіти, методологїї професїйної пїдготовкї (в єдностї її інституцїональних та позаїнституцїональних форм – неформальна та інформальна освіта), методологїї та теорїї педагогїки.

Методологїзацїя професїйної пїдготовкї має спиратися на такі базовї теоретичнї ідеї та концепцїї: ідеї постнекласичної рацїональностї у науковому пїзнаннї (В. Стьопїн); методологїзацїя освіти (О. Анїсимов, Ю. Громико, О. Новиков, Г. Щедровицький та ін.); мїждисциплїнарний пїдхїд як „метапозїцїя” дослїдницького пошуку, що ґрунтується на взаємодоповненнї філософського, соцїологїчного, психолого-педагогїчного знання щодо функцїй методологїї та методологїзацїї в рїзних сферах життєдїяльностї людини; дїяльнїсна концепцїя професїйної пїдготовкї (В. Давидов, С. Рубїнштейн); розумїння як найважливїша категорїя професїйної пїдготовкї згїдно ідей герменевтики (В. Дїльтей, М. Хайдеггер, Г. Гадамер, М. Бахтїн та ін.); аутопоезїс як основа самодобудови майбутнього фахївця в процесї професїйної пїдготовкї (У. Матурана, Ф. Варела); теорїї системного та концептуального мислення (І. Блауберг, Дж. Гараєдаги, Дж. О'Коннор, І. Макдермотт, В. Садовський, А. Теслинов, Е.Юдїн та ін.); теорїї загальної та педагогїчної праксеологїї (І. Колесникова, Т. Котарбїнський); єднїсть та взаємозумовленїсть фундаментальностї теоретичної та практико-зорїєнтованої пїдготовкї; єднїсть епїстемологїчних засад методологїї педагогїки (філософїя пїзнання педагогїчної дїйсностї) та практики педагогїчної реальностї; феноменологїчний пїдхїд у пїзнаннї педагогїчної дїйсностї (О. Бермус, Г.Звенигородська, В.Кебуладзе, Т. Корнеєнко та ін.) тощо.

На операціональному рівні доцільно виокремити методологізацію змісту та методологізацію технологій професійної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників.

Необхідність методологізації змісту професійної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників пов'язана із тим, що, по-перше, предметне знання має розглядатися не як стала конструкція, а згідно положень синергетики як процес, становлення, по-друге, посередником між студентом та предметною галуззю є наука. Відповідно тематичне поле методологізації змісту професійної підготовки включає такі поняття, як „предмет діяльності”, „наука”, „предмет науки”, „предмет навчальної дисципліни”, „поняття”, „об'єкт”, „предмет пізнавальної діяльності”, „образ світу”, „предмет практичної діяльності” та ін. Слід визнати необхідність створення цілісної логіко-понятійної основи навчальних курсів на засадах методології пізнавальної діяльності. Особливого значення набуває навчання навичок дефінування, формулювання визначень понять (остенсивні, родовидові, генетичні) як надпредметних професійних умінь та навичок.

Необхідність теоретичного складника професійної підготовки зумовлена принциповими властивостями теорії, яка дозволяє ефективно використовувати стандартні типи дій і, що найважливіше, трансформувати або зовсім відмовлятися від них залежно від ситуації, що змінюється. Таким чином, теорія виконує функції критичного осмислення явищ навколишньої дійсності, стимулює інтерпретативний підхід до професійних функцій. Негативна конотація поняття „теоретизування” в дискурсі освітнього простору вищої школи, як правило, пов'язана із традиційними формами організації навчального процесу, що ґрунтується на прискіпливому вивченні досвіду минулих поколінь, догматичному сприйнятті певних наукових суджень. Однак, саме такий рівень навчання слід визнати найбільш непродуктивним, оскільки він не дозволяє майбутньому фахівцю піднятися до рівня теоретизування як

важливого складника концептуалізації. Одним із шляхів подолання зазначеного протиріччя, на нашу думку, є опора на теоретичне знання, що представлено у дискурсній формі, оскільки будь-який дискурс має значення виключно у певному контексті, певній проблемній ситуації. Разом з тим, слід відзначити, що теоретизування має бути ціннісно-орієнтованим, що повністю відповідає сучасним засадам постнекласичного етапу розвитку наукового знання.

Методологізація технологій професійної підготовки безпосередньо пов'язана із діяльнісним контекстом професійного та особистісного становлення майбутніх фахівців та передбачає вербально-логічну, візуально-схематизовану експлікацію предметної галузі на основі дерева понять, залучення майбутніх фахівців до різних форм практико зорієнтованої діяльності, моделювання контексту майбутньої професійної діяльності. При цьому принципового значення набуває трансформація логіки репрезентації навчального знання, яка традиційно здійснюється за схемою „від експлікації теоретичного предметного знання, створення понятійно-категоріального базису предметної галузі – до використання набутих знань на практиці”. Недоліки такої логіки опанування професійно-педагогічним знанням пов'язані, насамперед, із трансляцією готового знання, необхідність якого не зумовлена внутрішньою потребою та усвідомленням розриву між сферою „знання” та „незнання”, а також із тим, що пізнання понятійного дискурсу передую практичній інтерпретації.

Згідно положень когнітивної психології та педагогіки, конструктивістського підходу у соціогуманітарному пізнанні першою сходинкою у складному перебігу входження у світ професійного педагогічного знання та практики має стати проблематизація педагогічної реальності, створення ситуації запитання і на цьому підґрунті вибудова логіки „від сприйняття до образу, а далі – до наукового поняття”. При цьому принциповим моментом слід визнати існування в майбутніх учителів неявного, фонового педагогічного знання внаслідок досвіду шкільного навчання, сімейного виховання, трансляції педагогічного досвіду у творах

художньої літератури, кіномистецтва тощо.

Елементами методологізації технологій професійної підготовки є, по-перше, навчання умінь та навичок цілепокладання, проблематизації педагогічної реальності, ідеалізації, концептуалізації, прогнозування, запитування, модифікації проблемної ситуації в пізнавальну задачу, по-друге, консультування на засадах партисипативного підходу (співучасть у формулюванні цілей, форм та методів професійної підготовки), орієнтація на електронні навчальні комплекси з акцентом на структурно-логічну схематизацію та візуалізацію.

Таким чином, в умовах надшвидкого розвитку інформаційного простору, підвищення когнітивної складності усіх сфер життєдіяльності людини зростає цінність пізнавальних процесів, що призводять до синтезу, продукування нового знання, а також цінність методологічної оснащеності професійної діяльності. Принципового значення набуває взаємозв'язок та взаємодоповнюваність (комплементарність) предметного та надпредметного знання, використання універсальних механізмів методологічної рефлексії, технологій науково-педагогічної творчості, що складає підґрунтя методологізації професійної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані із розробкою структурно-функціональної моделі методологізації професійної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників в умовах неперервної освіти.

Література

1. **Алексєєнко Т. Ф.** Роль концептуалізації в розвитку соціально-педагогічного знання / Т. Ф. Алексєєнко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2013. – № 4. – С. 66–71.
2. **Архангельская М.** „Методологизация” как элемент профессионального образования / М. Архангельская, А. Архангельский, М. Коротяева // Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – С. 156–157.

3. **Краткий** словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – М. : МГУ, 1996. – 245 с.

4. **Никаноров С. П.** Концептуализация предметных областей / С. П. Никаноров. – М. : Концепт, 2009. – 268 с.

5. **Новейший** философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Мн. : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.

6. **Новиков А. М.** Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

7. **Попов А. А.** Практическое мышление и методологизация современных практик образования: Доклад и дискуссия / А. А. Попов // Чтения памяти Г. П. Щедровицкого 2010 года. Понятие практики и претензии на практичность мышления в Московском методологическом кружке ; под ред. В. Г. Марача. – М. : Некоммерческий научный фонд Институт развития им. Г. П. Щедровицкого, 2011. – 336 с.

8. **Разумовский О. С.** Логика концептуализации и теоретизации в контексте развития теории / О. С. Разумовский // Концептуализация и смысл. – Новосибирск, 1990. – С. 163–174.

9. **Фурман А. В.** Світ методології / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2015. – № 2. – С. 47–60.

10. **Щедровицкий Г. П.** Философия. Наука. Методология / Г. П. Щедровицкий. – М. : Шк. культ, политики, 1997. – 656 с.

Бутенко Л. Л. Концептуалізація поняття „методологізація професійної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників”

У статті розкрито особливості концептуалізації як процесу розвитку уявлень про реальність, що пізнається, поглиблення й розширення змісту та обсягу понять у процесі наукового пошуку. Схарактеризовано принципи, рівні і основні процедури концептуалізації в контексті комплексного аналізу категоріально-термінологічних і функціональних аспектів предмету дослідження. Обґрунтовано значущість контекстуальності як найважливішої умови концептуалізації в науковому дослідженні.

На основі сучасних підходів до здійснення концептуалізації, сутнісних характеристик понять „методологія”, „професійна підготовка”, „методологізація” розкрито онтологічні та операціональні характеристики поняття „методологізація професійної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників”, теоретичні засади дослідження методологізації як результату, процесу та принципу професійної підготовки. З урахуванням когнітивного і контекстно-зорієнтованого підходів до концептуалізації представлено такі компоненти досліджуваного феномену, як методологізація змісту, методологізація технологій професійної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Ключові слова: концептуалізація, методологія, методологізація, професійна підготовка, методологізація професійної підготовки.

Бутенко Л. Л. Концептуалізація поняття „методологізація професійної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників”

В статье раскрыты особенности концептуализации как процесса развития представлений о познаваемой реальности, углубления и расширения содержания и объема понятий в процессе научного поиска. Охарактеризованы принципы, уровни и основные процедуры концептуализации в контексте комплексного анализа категориально-терминологических и функциональных аспектов предмета исследования. Обоснована значимость контекстуальности как важнейшего условия концептуализации в научном исследовании.

На основе современных подходов к осуществлению концептуализации, существенных характеристик понятий „методологія”, „професійна підготовка”, „методологізація” раскрыты онтологические и операциональные характеристики понятия „методологізація професійної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників”, теоретические основы исследования методологізації как результата, процесса и принципа профессиональной подготовки. С учетом когнитивного и контекстно-ориентированного подходов к концептуализации

представлены такие компоненты исследуемого феномена, как методологізація содержания, методологізація технологій професійної підготовки педагогіческих и научно-педагогических работников.

Ключевые слова: концептуализация, методологія, методологізація, професійна підготовка, методологізація професійної підготовки.

Butenko L. L. Conceptualisation of concept „Methodologisation of vocational training of pedagogical and scientific-pedagogical workers”

In the article the features of conceptualisation as the process of development of representations about a cognizable reality, deepening and expansions of the maintenance and volume of concepts in the course of scientific search are opened. Principles, levels and the basic procedures of conceptualisation in the context of the complex analysis of category – terminological and functional aspects of an object of research are characterised. The importance of contextualisation as the major condition of conceptualisation in scientific research is proved.

On the basis of modern approaches to realisation of conceptualisation, intrinsic characteristics of concepts „methodology”, „vocational training”, „methodologisation” ontologic and operational characteristics of concept „methodologisation of vocational training of pedagogical and scientific-pedagogical workers”, theoretical bases of research methodologisation as result, process and a vocational training principle are opened. With the account of cognitive and the contextually-focused approaches to conceptualisation such components of an investigated phenomenon, as methodologisation of maintenances, methodologisation of technologies of vocational training of pedagogical and scientific-pedagogical workers are presented.

Keywords: conceptualisation, methodology, methodologisation, vocational training, methodologisation of vocational training.

Стаття надійшла до редакції 14.03.2016 р.

Прийнято до друку 20.05.2016 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ваховський Л.Ц.

159.9.019 + 378.14

проблеми психологічного благополуччя людини зумовлює науковий інтерес до професійної підготовки психолога, здатного надавати якісну психологічну підтримку особистості, допомагати їй у пошуку власної індивідуальності, розвитку самоповаги й самодисципліни, у формуванні здатності до орієнтації в непростих суспільних процесах. Не останню роль у становленні фахівця психологічної галузі відіграють процеси формування його професійного мислення під час навчання у вищій школі.

Серед характеристик професійного мислення психолога розглядають: специфіку потребнісно-мотиваційного компонента мислення, здатність до постановки цілей та завдань, планування, прогнозування, контроль, оцінку, корекцію, самоконтроль та самокорекцію [1]. Зазначено, що рівень розвитку мислення, зокрема й професійного, визначають пізнавальна активність, творча самостійність та креативність [2–4].

Метою статті є узагальнення методичного досвіду підготовки практичних психологів у вищій школі, завданням – опис ефективних форм і методів навчання майбутніх фахівців.

У докторській дисертації Л. Щербини узагальнено властивості, притаманні мисленню психолога-практика, – це точність, ре-

лістичність, діалектичність, повнота, креативність, генеративність, самостійність, критичність, рефлексивність, організованість, цілеспрямованість, гнучкість [5].

Логічно додати до цього переліку таку якість мислення, як персоніфікація знань. Останню О. Боличева розглядає як процес реалізації здатності людини керувати власною системою знань на індивідному рівні: „Це процес зміни системи знань особистості, процес переходу від одного умовного рівня знання до іншого як у певних предметних галузях, так і в усій системі особистісного знання людини” [6, с. 9].

У вітчизняній психологічній науці й освіті склалася традиція аналізувати типи, форми та операції мислення у зв'язку з умовами їх становлення та розвитку. Так, на продовження лінії аналізу форм мислення Л. Щербина зауважує: „Оскільки функціональна роль кожного з рівнів (форм) мислення є різною, то очевидно, що за правильних умов розвиватиметься цілісне мислення, а не окремі його форми” [5, с. 115]. Вибудовуючи концепцію розвитку мислення психотерапевта з урахуванням метатеоретичного аспекту, дослідниця акцентує на таких питаннях: що є об'єктом розвитку (що розвивати); хто є суб'єктом розвитку (хто потребує такого розвитку, кому його пропонувати); які механізми, рушійні сили цього розвитку (як розвивати); якими мають бути результати розвитку; яких змін слід очікувати в контексті цілісної особистості того, хто є

суб'єктом розвитку [5]. Відтак, наш подальший виклад більшою мірою стосуватиметься відповіді на питання „як розвивати”.

У вітчизняній освіті домінує гуманістично зорієнтована концепція підготовки практичних психологів. Освіта майбутніх фахівців цієї професії здійснюється в умовах спеціально побудованого навчального середовища, яке, на думку Н. Шевченко, мусить мати інтегративний, діалогічний складники та рефлексивне наповнення, а також включати ґрунтовну мовленнєву підготовку студентів [7]. Основною специфікою навчання цього фаху є: навчально-професійна взаємодія в системах „викладач – студентська група” та „студент – студент”; опанування матеріалом навчально-професійних ситуацій, спрямованих на створення імітаційної моделі професійної діяльності; діалогічність навчального процесу як засіб освоєння імітаційних моделей; рефлексивне середовище, що забезпечує єдність навчального змісту, розвивальної ситуації, процесу взаємодії, способу організації цієї взаємодії та способу внутрішнього особистісного перетворення змісту освіти [Там само, с. 26].

Проблема ефективних методів навчання активно розробляється в науці країн Західної Європи та США. Так, Дж. Данлоскі (J. Dunlosky) разом з колегами вбачають особливістю нинішнього, кризового, стану системи вищої освіти те, що багато студентів відстають в успішності [8]. Автори монографії поставили на меті покращити результати та оптимізувати керування освітою студентів за рахунок використання ефективних методів навчання. У предметному полі когнітивної та педагогічної психології детально розглянуто методи навчання (пояснювальне опитування, узагальнення, виділення або підкреслення ключових слів для запам'ятовування, використання зображень до навчального тексту, перечитування та ін.). Навчальні

переваги цих методів оцінено за чотирма категоріями змінних: умови навчання (наприклад, чи студент навчається наодинці, чи з групою), характеристика вибірки студентів (вік, здібності та рівень попередніх знань), матеріали (поняття, математичні задачі, тексти) і критерій завдань (тести пам'яті, вирішення проблем, розуміння). Сформульовано прикладні рекомендації щодо відносної корисності цих методів.

У колективній монографії Д. Дічевої (D. Dicheva) та ін. проаналізовано емпіричні наслідки гейміфікації (застосування ігрових методів) в освіті [9]. Хоча гейміфікація швидко завойовує позиції в галузі бізнесу, маркетингу, корпоративного управління й охорони здоров'я, її застосування у сфері освіти, як і раніше, залишається інноваційним. Автори досліджують принципи ігрового дизайну, механізми гри, контекст застосування ігор залежно від рівня навчання й навчального предмета, реалізацію та оцінку застосування навчальних ігор. Уважаємо, що методологічна база для отримання надійних позитивних або негативних результатів використання конкретних елементів гри в конкретних освітніх контекстах є недостатньою. З метою визначення критеріїв зовнішньої та внутрішньої мотивації учнів до навчальних ігор необхідна методична й технологічна підтримка таких емпіричних досліджень.

З урахуванням проаналізованого матеріалу варто констатувати, що в обговоренні методичної проблематики формування професійного мислення майбутніх практичних психологів бракує узагальнення реального досвіду підготовки фахівців, конкретики опису ефективних форм і методів навчання. Подолання зазначеного недоліку й становить мету цієї публікації. Узагальненню підлягав досвід підготовки фахівців на кафедрі практичної психології Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

Становлення професійного мислення студентів-практичних психологів – процес

багатоплановий, оскільки для майбутньої діяльності характерна множинність цілепокладання. До прикладу, одним із напрямів професійної підготовки є просвітницько-консультативна діяльність у роботі з різними категоріями клієнтів. Зокрема, у дослідженні О. Нагули виявлено, що особливістю цілепокладання в спільній просвітницько-консультативній діяльності психолога з клієнтом є досягнення триєдиної мети: просвітницької – підвищення психолого-педагогічної культури; пропедевтичної – ініційоване психологом чи клієнтом консультування з метою попередження виникнення проблем; корекційної – допомога у виокремленні проблеми, знаходження шляхів її вирішення спільно з клієнтом [10, с. 40–67].

Розвивальну мету початково покладено у вимоги освітньо-професійної програми підготовки бакалавра й магістра практичної психології. Виконання вимог освітньої програми спрямоване на формування здатності студента продемонструвати сукупність знань, умінь та навичок, набутих відповідно до отриманої кваліфікації. Так, визначено низку спеціальних компетенцій, безпосередньо дотичних до становлення професійного мислення практичного психолога. Зазначимо ключові компетенції: уміння застосовувати діагностичні методики, адекватні досліджуваній психічній реальності та завданню вирішення науково-прикладної проблеми; уміння обирати доречну стратегію психопрактичної діяльності на підставі аналізу власних базових компетенцій, потреб та динаміки групи; організація та здійснення процедури емпіричного прикладного дослідження, систематизація його результатів; застосування знань та розуміння основних концепцій, теорій та чинників розвитку для розв'язання реальних психологічних проблем клієнта; здатність оцінювати методологічну ефективність застосування методичних засобів психопрактичного втручання та прикладного психологічного

дослідження; аналіз ринку праці в секторі психологічних послуг; розробка нових психологічних продуктів і послуг, що мають потенційну здатність відповідати запитам справжніх або майбутніх клієнтів; уміння визначати анамнез та застосовувати конкретні знання для пояснення психічних розладів, хромосомних аберацій, проявів віктимної поведінки, інших проблем.

Ідеологія формування практико-зорієнтованого професійного мислення психолога втілена в робочі навчальні плани, розроблені кафедрою практичної психології; вона поширюється на всі нормативні та спеціальні курси, плани практичних, семінарських і лабораторних занять з фундаментальних, професійно зорієнтованих та вибіркового дисциплін.

Стратегією навчання є надання випускникам широкого спектра знань із фундаментальних і фахових дисциплін, можливості засвоєння навичок самоосвіти, науково-дослідної роботи, розвитку творчих здібностей, своєчасної адаптації до складних обставин майбутньої практичної діяльності в нових ринкових умовах.

Кредитно-модульна система організації навчально-виховного процесу потребує значної методичної роботи. Кафедра практичної психології приділяє значну увагу **методичному забезпеченню** навчального процесу. З метою вдосконалення навчального процесу викладачами кафедри видано значну кількість навчальних посібників, методичних порад до спецкурсів, методичних указівок, пакетів контрольних завдань. Постійно проводиться робота зі створення нових навчально-методичних матеріалів, розширення й модернізації бази проходження навчальних і виробничих практик. Створено електронну базу навчальних посібників, підручників та психодіагностичних тестів.

З метою залучення студентів до **наукової роботи** проводяться презентації наукових досліджень кафедри, щороку відбуваються наукові круглі столи для

старшокурсників. До тематики індивідуальних науково-дослідних завдань, курсових та магістерських робіт долучаються теми, які відповідають напряму науково-дослідної діяльності кафедри.

Досліджується специфіка формування в студентів професійної свідомості, зокрема те, чим зумовлюється вибір абітурієнтів на користь професії практичного психолога, яка система образів сукупно складає картину світу професії. У статті О. Лозової та А. Юревич показано динаміку формування найважливіших феноменів професійної свідомості: образу суб'єктів професійної діяльності, процесу праці та образу-Я суб'єкта [11, с. 106–125].

Розвиток професійного мислення спирається на сформовані навички професійного самоусвідомлення та засвоєння критеріїв якості професійної рефлексії. Зокрема, викладачами кафедри В. Міляєва, Н. Лебідь і Ю. Бреус досліджено систему життєвих смислів майбутніх фахівців, ціннісні орієнтації, рівні прояву базисних переконань, рівень домагань, потреби студентів у досягненнях, цілі, засоби й результати діяльності [12, с. 85–106].

Завданнями дослідницько-пошукового характеру оновлено зміст навчальних програм (семінарські та практичні заняття), програм виробничих практик. Під час оновлення робочих навчальних програм вводяться міждисциплінарні теми, до виконання яких залучені студенти. Зокрема, у науковому профілі підготовки магістра доповнено предмети з методології та методики проведення наукових досліджень темами: „Етика наукових досліджень” та „Психологічні особливості укладання наукових текстів”. Оцінювання курсових, магістерських робіт оновлено додатковим критерієм – вага дослідницького компонента.

У робочих програмах дисциплін ураховано нові форми організації науково-дослідницької діяльності, спрямовані на

розвиток наукового критичного мислення, а саме: наукові тези, есе, аналітичні записки, ділова гра, лекція-диспут. На лекціях, семінарських заняттях перманентно використовуються результати й висновки сучасних психологічних досліджень, матеріали з авторефератів дисертаційних робіт, наукові публікації. Понад 20% студентів залучено до роботи в наукових гуртках кафедри: „Самоактуалізація як повна реалізація потенційних можливостей особистості майбутнього психолога” та „Поглиблене вивчення проєктивних методик”.

Відповідно до навчальних планів майбутні фахівці за всі роки навчання проходять різні види **практик**, метою яких є формування на базі одержаних теоретичних знань, практичних умінь і навичок для самостійного прийняття рішень під час професійної діяльності, отримання навичок практичної, наукової й викладацької діяльності та оволодіння сучасними методами, формами організації праці. Розширено мережу баз практик студентів за рахунок включення ЗНЗ м. Києва, які здійснюють експериментальну діяльність, науково-дослідних інститутів, наукових бібліотек, інших наукових установ. Укладено угоду про наукове співробітництво між кафедрою практичної психології КУБГ та лабораторією психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Особливу увагу приділено широкому впровадженню в навчальний процес елементів **дистанційного навчання** та нових комп'ютерних технологій. Упроваджено та активно використовуються дистанційні технології на заочній формі навчання. Під час викладання дистанційних курсів студентам-заочникам лекції проводяться в очній, переважно в інтерактивній формі, у формі колоквиуму, що зберігає для студентів можливість особистого спілкування з викладачем.

Застосовуються **активні форми** роботи зі студентами, традиційні лекції

трансформовано в інтерактивні навчальні заняття, надано перевагу тренінговим технологіям і методикам освітнього процесу. Посилено використання групових та індивідуальних ігрових форм і засобів навчання. Практикуються такі форми проведення лекційних занять, як лекція-обговорення, лекція-вікторина, які надають можливість визначити ступінь сприйняття та засвоєння студентами матеріалу, оцінити глибину їхніх знань, розвинути спільну творчість викладача і студентів.

Посилено співпрацю з **роботодавцями** у двох напрямках: участі практичних психологів в освітньому процесі та забезпеченні умов для проходження практики студентів. Психологи-практики та керівники психологічних центрів активно залучаються до різних форм співпраці на волонтерських засадах: проведення семінарів (зокрема згідно з тематикою тієї чи тієї дисципліни), зустрічей зі студентами тощо. Відстежуються форми працевлаштування випускників після отримання ними диплома. Випускники запрошуються на зустрічі зі студентами для обміну досвідом роботи, а також для допомоги в забезпеченні умов для проходження студентами практики.

На всіх етапах навчання оновлено засоби **діагностики навчальних досягнень** студентів. У практико зорієнтованих дисциплінах як варіант іспиту впроваджується захист психопрактичного проекту, метою якого є надання реальної психологічної допомоги конкретній особі чи групі. Після вивчення теоретичних дисциплін студентам пропонується виконання індивідуального навчально-дослідного завдання у вигляді аналізу (реферування) книги або її розділу за конкретною схемою.

Семестровий контроль знань провадиться виключно на компетентнісній основі. Теоретичні знання оцінюються за допомогою формалізованих тестових завдань рівнозначної складності, розв'язання яких потребує від студента вміння застосовувати знання програмного матеріалу дисципліни.

Усі практичні завдання екзаменаційних білетів мають професійне спрямування, їх вирішення вимагає від студентів не розрізнених знань окремих тем і розділів, а інтегрованого застосування. Питання й завдання впорядковуються з урахуванням трьох рівнів засвоєння навчального матеріалу: репродуктивного (рівень загальної обізнаності); алгоритмічного (рівень практичного застосування отриманих знань згідно із заданим алгоритмом) та інноваційно-творчого (передбачає рівень самостійно виконаних операцій, окремих дій та діяльності загалом в умовах відсутності готового алгоритму та нестандартних ситуацій). Наведемо окремі приклади завдань.

Завдання репродуктивного типу:
„Проаналізуйте наведений приклад об'єкта і предмета психологічного дослідження за такою схемою: укажіть тип наукового психологічного знання, представлено в ньому; зазначте основну методологічну функцію цього дослідження; назвіть 2 – 3 основні категорії дослідження, до якої групи категорій (протопсихічні, базисні, метапсихологічні, екстрапсихологічні) вони належать?; які пояснювальні принципи (детермінізму, системності, розвитку чи інший) застосовано в ньому?; яку методологічну проблему вирішує це дослідження?“

Завдання алгоритмічного типу:
„Поясніть, чому професійна компетентність формується лише в єдності з інтересами й цінностями студента? Проілюструйте Ваші аргументи прикладами. Проаналізуйте свою особистість у контексті вимог до професійної діяльності, які були висунуті до Вас під час педагогічної (асистентської) практики“.

Завдання інноваційно-творчого типу:
„Розробіть рекомендації для куратора академічної групи щодо шляхів оптимізації міжособистісних взаємин та згуртування студентського колективу (маючи на увазі Вашу академічну групу)“.

Отже, аналіз професійного мислення практичного психолога результувався у

вичерпному переліку його основних характеристик: точність, реалістичність, діалектичність, повнота, креативність, генеративність, самостійність, критичність, рефлексивність, організованість, цілеспрямованість, гнучкість, персоніфікованість, множинність цілепокладання. У спеціальній літературі констатовано брак узагальнень реального досвіду підготовки фахівців, конкретики опису ефективних форм і методів навчання. Визначено вісім спеціальних компетенцій, безпосередньо дотичних до становлення професійного мислення практичного психолога.

Розглянуто умови формування професійного мислення майбутніх практичних психологів під час вишівської підготовки. Проаналізовано нормативні та спеціальні курси, плани практичних і семінарських занять з фундаментальних, професійно зорієнтованих та вибірково дисциплін, навчальних і виробничих практик.

Серед ефективних форм і методів, застосування яких розвиває професійне мислення практичних психологів, рекомендовано використання: міждисциплінарних тем, до виконання яких залучені студенти; завдань дослідницько-пошукового характеру, наукових тез, есе, аналітичних записок, ділових ігор, лекцій-диспутів; участі студентів у діяльності наукових гуртків; розширення мережі баз практик студентів; контролю знань на компетентнісній основі; посиленої співпраці з роботодавцями.

Перспективою подальшого дослідження теми вбачаємо вивчення психолого-педагогічного досвіду підготовки відповідних фахівців у регіональних вищих навчальних закладах України.

Література

1. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та

вікова психологія” / Н. І. Пов'якель. – К., 2004. – 40 с.

2. Ваулина Т. А. Типы профессионально-психологического мышления: исторический и общепсихологический аспекты : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ваулина Татьяна Анатольевна. – Барнаул, 2005. – 177 с.

3. Локалова Н. П. Предмет психологии и специфика профессионального мышления психологов / Н. П. Локалова // *Вопр. психологии.* – 2004. – № 5. – С. 93–95.

4. Павлик Н. П. Логико-структурний аналіз проблеми якісної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів / Н. П. Павлик // *Освіта та пед. наука.* – 2012. – № 2(151). – С. 69–74.

5. Щербина Л. Ф. Метатеоретичне мислення психотерапевта: модель, механізми, технологія розвитку : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Щербина Людмила Францівна. – К., 2013. – 471 с.

6. Боличева О. В. Персоніфікація професійних знань як чинник розвитку особистості студента-психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 „Загальна психологія, історія психології” / О. В. Боличева. – К., 2015. – 19 с.

7. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Н. Ф. Шевченко. – К., 2006. – 34 с.

8. Dunlosky J. Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology / Dunlosky J., Rawson K., Marsh E., Nathan M., Willingham D. // *Psychological Science in the Public Interest.* – 14(1). – 4–58. – Режим доступу : <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav>. (eng)

9. Dicheva D. Gamification in Education: A Systematic Mapping Study / Dicheva D., Dichev C., Agre G., Angelova G. // *Journal of*

Educational Technology & Society. – 2015. – Vol. 18. – № 3 (July 2015). – P. 75 – 88. – Режим доступу : http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.75?seq=1#page_scan_tab_contents. (eng)

10. Нагула О. Л. Підготовка студентів до просвітницько-консультативної діяльності з формування компетентного батьківства / О. Л. Нагула // Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів : монографія / авт. кол. ; під наук. ред. Лозової О. М. – Вінниця : Віндрук, 2014. – С. 40 – 67.

11. Лозова О. М. Психосемантичний зміст картини світу професій абітурієнтів психологічних спеціальностей / О. М. Лозова, А. Ю. Юревич // Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів : монографія / авт. кол. ; під наук. ред. Лозової О. М. – Вінниця : Віндрук, 2014. – С. 106 – 125.

12. Міляєва В. Р. Розвиток потенціалу особистості студентів в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу / В. Р. Міляєва, Н. К. Лебідь, Ю. В. Бреус // Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів : монографія / авт. кол. ; під наук. ред. Лозової О. М. – Вінниця : Віндрук, 2014. – С. 85 – 106.

Лозова О. М. Форми і методи розвитку професійного мислення майбутніх практичних психологів

У статті розглянуто умови формування професійного мислення майбутніх практичних психологів під час вищівської підготовки. Узагальнено основні характеристики професійного мислення психолога. Проаналізовано реальний досвід підготовки практичних психологів, описано умови їх навчання. Визначено низку спеціальних компетенцій, безпосередньо дотичних до становлення професійного мислення практичного психолога.

Констатовано, що розвиток професійного мислення студентів – практичних

психологів – процес багатоплановий, оскільки для майбутньої діяльності характерна множинність цілепокладання: просвітницька, пропедевтична та корекційна мета діяльності.

Викладено вимоги освітньо-професійної програми підготовки бакалавра й магістра. Проаналізовано нормативні та спеціальні курси, плани практичних і семінарських занять з фундаментальних, професійно зорієнтованих та вибіркових дисциплін, навчальних і виробничих практик.

Визначено низку ефективних форм і методів, застосування яких формує професійне мислення практичних психологів. Рекомендовано використання: міждисциплінарних тем, до виконання яких залучені студенти; завдань дослідницько-пошукового характеру, наукових тез, есе, аналітичних записок, ділових ігор, лекцій-диспутів; участь студентів у наукових гуртках; розширення мережі баз практик студентів; контроль знань на компетентнісній основі.

Ключові слова: практичний психолог, професійне мислення, форми і методи навчання.

Лозова О. Н. Формы и методы развития профессионального мышления будущих практических психологов

В статье рассматриваются условия формирования профессионального мышления будущих практических психологов в условиях вузовской подготовки. Обобщены основные характеристики профессионального мышления психолога. Проанализирован реальный опыт подготовки практических психологов, описаны условия их обучения. Определен ряд специальных компетенций, непосредственно касающихся становления профессионального мышления практического психолога.

Констатировано, что развитие профессионального мышления студентов –

практических психологов – процесс много-плановый, поскольку для их будущей деятельности характерна множественность целеполагания: просветительская, пропедевтическая и коррекционная цель деятельности.

Изложены требования образовательно-профессиональной программы подготовки бакалавра и магистра. Проанализированы нормативные и специальные курсы, планы практических и семинарских занятий по фундаментальным, профессионально-ориентированным и выборочным дисциплинам, учебным и производственным практикам.

Определен ряд эффективных форм и методов, применение которых формирует профессиональное мышление практических психологов. Рекомендовано использование: междисциплинарных тем, к выполнению которых привлечены студенты; задач опытно-поискового характера, научных тезисов, эссе, аналитических записок, деловых игр, лекций-диспутов; участие студентов в научных кружках; расширение сети баз практики студентов; контроль знаний на компетентностной основе.

Ключевые слова: практический психолог, профессиональное мышление, формы и методы обучения.

Lozova O. Forms and methods of development of professional thinking of the future psychologists

In the article examines the conditions of future psychologist's professional thinking formation during the university training. The main characteristics of psychologist's professional thinking are described.

The real experience in training psychologists and conditions of their training are analyzed. A number of special competencies directly relevant to the formation of psychologist's professional thinking is defined.

It is noted that the development of professional thinking of future psychologists is a multi-faceted process, since future activities are characterized by the multiplicity of goal-setting, education, correction and propaedeutic activities.

The requirements for education and professional training programs for Bachelor and Master are presented. Normative and special courses, plans and practical seminars on basic, professionally oriented and selective courses, training and production

A number of effective forms and methods which create professional thinking psychologists is defined. The use of the following techniques is recommended: interdisciplinary topics involving the students; research tasks, scientific abstracts, essays, analytical reports, business games, lectures, debates; student participation in academic societies; expanding the network of training grounds for students; competency-based knowledge control.

Keywords: psychologist; professional thinking; forms and methods of teaching.

Стаття надійшла до редакції 21.03.2016 р.

Прийнято до друку 20.05.2016 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О.Л.

159.922.76-056.36:616.896

безперешкодної й відповідної освіти для дітей з особливими потребами в Україні є викликом часу. Досвід європейських країн, США, Канади свідчить про те, що продумана послідовна інклюзивна освіта позитивно позначається на всіх учасниках навчально-виховного процесу [1–3].

У межах науково-педагогічного експерименту „Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх школах” (2001 – 2005) розроблено низку навчальних програм: „Вступ до інклюзивної освіти” (автори А. Колупаєва, С. Єфименко), „Диференційоване викладання в інклюзивному класі” (О. Таранченко, Ю. Найда), „Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі” (А. Колупаєва, Е. Данілавічюте, С. Литовченко) та ін., які втілено в освітній процес Інститутів післядипломної педагогічної освіти України. Триває розроблення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу дітей з особливими потребами, що спирається, з одного боку, на міжнародні стандарти, а з іншого, – інноваційні напрацювання українських науковців і практиків [4].

Незважаючи на опанування українськими освітянами певними стратегічними аспектами інклю-

зивної політики, культури і практики, а також алгоритмом підготовки й упровадження освітнього процесу для дітей з особливими потребами, багато складників цього процесу залишаються невирішеними. Серед таких питань – створення умов для безперешкодної освіти дітей з аутизмом. Необізнаність фахівців і батьків у цьому питанні призводить до їхньої безпорадності й песимістичних прогнозів щодо перспектив отримання освіти цими дітьми.

Мета статті – розкрити умови безбар'єрного й відповідного освітнього середовища для дітей з аутизмом як одного зі шляхів задоволення їхніх особливих освітніх потреб.

Питання навчання дітей з розладами аутистичного спектра в освітньому просторі України звучить надзвичайно гостро. Складнощі впровадження освіти для цієї категорії дітей в нашій країні пов'язані з різноплановими дефіцитами, серед яких: брак такої першої й необхідної ланки освітнього процесу, як система раннього втручання; відсутність традицій і культури здійснення корекційно-розвивальної роботи з аутичними дітьми й роботи з родиною загалом; брак централізованої й відповідної підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю, здатних усвідомлено й ефективно здійснювати освітню діяльність щодо дітей з

аутизмом; відсутність наступності освітнього процесу для дітей з аутизмом.

В останній версії міжнародного класифікатора хвороб DSM-V серед діагностичних критеріїв розладів аутистичного спектра визначено специфіку функціонування сенсорної системи, через яку діти неадекватно сприймають навколишню інформацію. На практиці це позначається на тому, що їм важко орієнтуватися в довкіллі, вилучати потрібне, розуміти сенс того, що відбувається.

Розробленням оцінки та реалізацією умов, що сприяють навчанню, займається така дисципліна, як педагогічний дизайн (Instructional Design). Педагогічний дизайн – це цілісний процес аналізу потреб і цілей навчання й розробка системи способів передачі знань для задоволення цих потреб. Педагогічний дизайн передбачає системне використання знань щодо ефективної освітньої роботи в процесі планування, розроблення, оцінювання та використання навчальних матеріалів.

Технології педагогічного дизайну базуються на емпірично перевірених наукових принципах та передбачають певний план дій, що здійснюються за визначеною метою. Показником продуманості мети в педагогічному дизайні є опора на такі три питання:

- що саме зможе робити вихованець/учень?
- за яких умов він це зможе робити?
- наскільки добре він це зможе робити?

Педагогічний дизайн для дітей з аутизмом ураховує спеціальні умови, які зменшують для неї стресогенність навколишнього середовища і сприяють становленню здатності до цілеспрямованої діяльності і самостійно, і разом з іншими однолітками. Такі умови перетворення освітнього простору повинні спиратися на ресурси середовища, що мають підтримувальний, стимулювальний та корекційно-розвивальний потенціал. Ресурси сере-

довища диференціюють за трьома групами: а) предметно-просторові; б) організаційно-сміслові та в) соціально-психологічні [5].

А. Предметно-просторові ресурси. Ресурси цієї групи конкретизуються в таких підходах, як: структурування простору та врахування важливих предметів для перетворення середовища на оптимальне для навчання й розвитку всіх дітей, зокрема тих, які мають розлади аутистичного спектра. Ідеться про визначення певних зон для діяльності та їх меж (візуальних кордонів), як-от: меблі, наклейки, значки, кольорові стрічки, килими, кольорові фігури, скатертини, серветки тощо. Структурування простору дає змогу дитині зорієнтуватися щодо видів діяльності в кожній зоні, установлених правил. Своєю чергою, це сприяє кращому розумінню завдання й увазі до неї.

Зазначимо, що структурування предметно-просторового середовища є однією з важливих умов ефективного освітнього процесу для дітей з аутизмом, оскільки відповідає їхній схильності до впорядкованості, завершеності, визначеності та передбачуваності. Але це не означає, що завданням фахівців є створення незмінного середовища (як інколи неправильно трактують схильність цих дітей до консерватизму): за спостереженнями практиків, дітям з аутизмом, так само, як і будь-яким іншим дітям, усе, що є сталий час одноманітним, набридає й перестає привертати увагу.

За умови планування простору приміщення групи (класу) рекомендують ураховувати його багатofункційність і відповідно передбачати різні зони, такі як: навчальна (організація навчальних занять і предметно-практичної діяльності); ігрова (організація ігор і проведення занять з розвитку рухів); „жива природа” (організація спостережень за рослинами, тваринами); релаксаційна (місце відпочинку й усамітнення дитини).

Просторові ресурси навчального приміщення тісно взаємопов'язані з предметними ресурсами й припускають для кожної зони наявність специфічних предметів та дидактичних матеріалів. Важливо продумувати необхідність застосування тих чи тих предметів, зважаючи на певну тематику, яка є центральною в той чи той період навчально-виховного процесу.

Б. Організаційно-сміслові ресурси. Ця група ресурсів охоплює: структурування різних сфер життєдіяльності (навчання, побут, дозвілля); дозоване навантаження; візуальну підтримку, елементи програми ТЕАССН [6]; візуалізовані графіки та правила, що регулюють відносини з навколишнім середовищем); адаптацію навчальних підходів (використання навчальних завдань різного рівня складності; збільшення часу на виконання завдань; зміна темпу занять; чергування видів діяльності) та навчальних посібників, наочних та інших матеріалів, застосування додаткових способів подання матеріалу (дублювання усного завдання письмовим, індивідуально для дитини з аутизмом), модифікацію навчальних завдань (часткові зміни у змісті та обсязі завдань для конкретної дитини);

Упровадження візуальної підтримки дає змогу дітям з аутизмом отримати сталі й незмінні орієнтири, які поступово починають скеровувати їхні прояви і сприяти їхній саморегуляції [7]. Тому таким дітям доречніше застосовувати не слухові, а графічні символи, які набувають статус правил, або навіть закону. Такі правила (закони) оформлюються у вигляді графіків, розкладів, алгоритмів дій, схем, позначок тощо. Різні види впорядкованих візуальних стимулів дають змогу дитині з аутизмом орієнтуватися в подіях тижня, дня, перерви, уроку, окремого завдання на уроці.

Найважливішим складником організаційно-сміслових ресурсів є розклад, який оформлюється як серія картинок,

фотографій, піктограм (з надписами або без них) і використовується в усіх приміщеннях навчального закладу, при цьому кожний з педагогів має привчати аутичну дитину зважати на розклад і поступово керуватися його орієнтирами.

Такий розклад містить необхідну для дитини інформацію, а саме – які заняття будуть проводитися і в якій послідовності. Може бути розклад подій на тиждень, розклад одного дня, структура одного заняття, алгоритм певної дії. Мета застосування зазначеного розкладу – активізувати дитину до виконання певної послідовності дій.

Доведено сенс того, щоб і соціальний розвиток, засвоєння правил поведінки так само відбувався з використанням візуалізованих правил, які для дитини з аутизмом набувають значення сталого, незмінного, надійного „закону” і стають справжньою опорою, орієнтиром серед незрозумілого й лякливого навколишнього світу.

Система організаційно-сміслових ресурсів середовища є важливим напрямом педагогічного дизайну. Тут ідеться про продуманий підхід до оформлення освітнього простору. Установлено, що за умови реалізації відповідних завдань підвищення ефективності результатів освітньої діяльності і в дітей з особливими потребами, і в нормативно розвинених дітей. Це такі завдання, як [8]:

1. Збагачувати індивідуальний досвід дитини.
2. Сприяти становленню самостійності.
3. Впливати на розвиток соціальних умінь.

Ці завдання реалізуються в конкретних засобах оформлення освітнього середовища – стендах, плакатах, газетах, системі фотографій тощо. Це мають бути методичні та дидактичні розробки дорослих, особливість яких полягає в тому, що вони не є один раз і назавжди заданими. Там

мають бути певні заміни (або новостворені) елементи, які можна вставляти, відкривати, добудовувати, переставляти, орієнтуючись на конкретне завдання.

Другий важливий орієнтир процесу оформлення – продуманий цілісний вигляд освітнього середовища та відповідного місця розташування того чи того елементу оформлення кімнати. Керівними принципами при цьому є зручність для педагога та доречність для дітей застосування того чи того елементу оформлення середовища.

В. *Соціально-психологічні ресурси.* Ця група ресурсів передбачає компетентність фахівців та батьків, що має виявлятися у двох напрямках: 1) уміння надавати кваліфіковану допомогу дітям з аутизмом та 2) уміння працювати в режимі командної взаємодії.

З метою системного впливу на рівень компетентності фахівців щодо організації освітнього процесу для дітей з аутизмом ми протягом року здійснювали навчання педагогів у чотирьох закладах освіти – двох дошкільних навчальних закладах і двох загальноосвітніх закладах освіти різного типу.

На початку було здійснено аналіз наявного стану навчально-виховного процесу для дітей з аутизмом у визначених закладах освіти. Виявилось, що ці заклади мають різний досвід долучення до освітньої діяльності дітей цієї категорії, при тому фахівці кожного із закладів виявили бажання оволодіти новими компетенціями щодо послідовної та цілеспрямованої роботи з аутичними дітьми.

Для з'ясування початкового рівня роботи педагогів різних освітніх закладів у напрямі міждисциплінарного супроводу дітей з аутизмом ми застосували науковий метод спостереження, а також самооцінку фахівців за модифікованим нами „Інструментом професійного розвитку для покращення якості педагогів у початковій школі”, розробленим міжнародною спільнотою

освітян ISSA. Головними орієнтирами для визначення якості роботи педагогів були розроблені в межах методики „Інструмент професійного розвитку” індикатори, що конкретизували особливості педагогічної діяльності в семи цільових напрямках: взаємодія, родина, інклюзія, оцінка й планування, методи навчання, розвивальне середовище, професійний розвиток.

За отриманими результатами визначено, що двоє з чотирьох освітніх закладів загалом перебувають у межах оцінки „Незадовільна практика” (практика роботи, не зорієнтованої на дитину), один заклад має сукупну оцінку „Гарний старт” (наявні зусилля педагогів до оволодіння ефективними методами, прийомами та способами практичної роботи, зорієнтованої на дітей), і один заклад працює на межі двох оцінок: „Гарного старту” та „Якісної практики роботи”, за якої педагоги вірять у потенціал дітей, мають стійкі успішну практику роботи, при тому використовують усі можливості для підвищення власного фахового рівня. „Інструмент професійного розвитку” ми застосовували також і для оцінки практики роботи педагогів з метою визначення того, який додатковий професійний розвиток є необхідним для досягнення ними якісної практичної діяльності, необхідної для впровадження навчально-виховного процесу для дітей з аутизмом.

З метою впорядкування необхідних знань, методів, прийомів та засобів, необхідних для реалізації ефективного освітнього процесу для дітей з аутизмом, розроблено інноваційні технології їхнього психолого-педагогічного супроводу в освітньому просторі та командної взаємодії міждисциплінарної групи супроводу, що стало головними орієнтирами в процесі набуття фахівцями освітніх закладів компетентності по роботі з аутичними дітьми.

Сплановане навчання фахівців освітніх закладів передбачало різний формат: лекції, семінарсько-тренінгова робота,

майстер-класи, наставництво, практичне розроблення та впровадження елементів педагогічного дизайну, супервізії. Важливими етапами реалізації зазначених технологій стали: створення команд супроводу навколо певної дитини з аутизмом, визначення координатора (групи координаторів), формулювання алгоритму діяльності кожного учасника команди, складання Індивідуальної програми розвитку, розроблення актуальних цілей за принципами цілепокладання SMART.

Робота команди супроводу над створенням безбар'єрного середовища є суттєвим моментом розроблення та послідовного впровадження Індивідуальної програми розвитку. На засіданнях команди супроводу визначається, які саме перетворення необхідно зробити в тих чи тих місцях освітнього простору, щоб дитині з аутизмом було легше адаптуватися до закладу освіти, навчально-виховного та корекційно-розвивального процесів. Визначається також, хто, що саме і за який термін буде здійснювати ці перетворення, яка допомога для цього потрібна.

Після кожного навчального заходу, організованого для всіх учасників педагогічного експерименту, безпосереднє опанування необхідними вміннями та навичками відбувалося в межах самого закладу освіти. За послідовне й цілеспрямоване впровадження інноваційних технологій у тому чи тому закладі відповідав певний експерт по роботі з аутичними дітьми.

За результатами проведеного навчання педагогів виявилось, що загалом кожний із закладів освіти продемонстрував позитивну динаміку в оволодінні педагогів технологіями супроводу та командної взаємодії, що безпосередньо позначилося на продуктивній освітній діяльності тих дітей з аутизмом, якими педагоги опікувалися. Один із закладів освіти, а саме ДНЗ, який мав найвищі показники на старті, розвинув свої можливості щодо розбудови освітнього

процесу для дітей з аутизмом і сягнув найвищого бала, що має назву „Поширення практики роботи” й конкретизується в здатності фахівців закладу самим бути експертами й популяризаторами власного досвіду успішної діяльності.

Успіх роботи з педагогами щодо оволодіння ними педагогічним дизайном, необхідним для освітнього процесу дітей з аутизмом, технологіями супроводу й командної взаємодії, а також набуття нових компетенцій по роботі з дітьми з аутизмом зумовлений і станом їхньої готовності до початку роботи, і загальною настановою педагогічних колективів, їхнім прагненням до вдосконалення власної практики та бажанням досягнути принципово нового рівня здатності до педагогічної практики.

Отже, для зменшення дестабілізаційних чинників в освітньому процесі дітей з аутизмом педагогам необхідно здійснити такі умови:

- оволодіти методикою педагогічного дизайну як системою організації середовища, що дасть змогу принципово підвищити здатність педагогів впливати на ефективність освітнього процесу для вихованців/учнів. У випадку дітей з аутизмом така діяльність конкретизується не тільки в сучасному, продуманому й відповідальному оформленні навчальної кімнати (що потрібно для всіх дітей групи/класу), але й у впровадженні структурованого навчання та візуальної підтримки, що відповідає особливим освітнім потребам цих дітей;

- набути здатність надання висококваліфікованої допомоги дітям з аутизмом та їхнім родинам відповідно до спеціалізації фахівця та організаційних аспектів його взаємодії з ними;

- оволодіти технологіями психолого-педагогічного супроводу, що передбачає передусім уміння працювати в режимі командної взаємодії та узгоджено (між фахівцями та разом з батьками) досягати

визначених актуальних цілей навчання й розвитку аутичної дитини.

Реалізація цих умов уможливорює створення безперешкодного й відповідного простору для освіти дітей з аутизмом.

Подальше дослідження має на меті визначення змісту та алгоритму впровадження структурних компонентів педагогічного дизайну в освітньому просторі як підґрунтя осмисленого та цілеспрямованого навчально-виховного процесу для дітей з аутизмом.

Література

1. Rafferty Y. Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers / Rafferty Y., & Griffin, K.W. // *Journal of Early Intervention*. – 2005. – № 27. – P. 173 – 192.

2. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практич. посіб. : пер. з англ. / Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві. – К. : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. – 296 с.

3. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : „А. С. К.”, 2012. – 308 с.

4. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка : навч.-метод. посіб. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої, Н. О. Макарчук, В. І. Шинкаренко. – К., 2014. – 336 с.

5. Скрипник Т. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навч.-наоч. посіб. / Т. Скрипник. – Х. : Факт, 2015. – 40 с.

6. Гайдукевич С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С. Е. Гайдукевич // *Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы*. – Минск : Четыре четверти, 2007. – 34 с.

7. Tien K. S., & Lee, H. J. (2007). Structure/modifications. In S. Henry & B. S.

Myles (Eds.), *The comprehensive autism planning system (CAPS) for individuals with Asperger syndrome, autism, and related disabilities* (P. 23 – 44). Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.

8. Wong H., & Wong, R. (2009). *The first days of school how to be an effective teacher*. Mountain View: Harry K. Wong Publications.

Скрипник Т. В. Умови зменшення дестабілізаційних чинників в освітньому процесі дітей з аутизмом

У статті йдеться про шляхи створення безперешкодного й відповідного освітнього середовища для дітей з розладами аутистичного спектра. Схарактеризовано, що основну роль у цьому процесі відіграє педагогічний дизайн, що дає змогу синтезувати нові технології задля успішного керування освітнім процесом в інклюзивних класах. Наголошено, що структуроване навчання є необхідним для дітей з аутизмом як система, що організує їхнє середовище, сприяє розвитку різних видів діяльності й дає зрозуміти, що від них очікують. Представлено, як зробити за допомогою педагогічного дизайну передбачуване й цілеспрямоване середовище для учнів з аутизмом, завдяки чому вони знатимуть, як домогтися успішного виконання навчальних завдань. У статті описано педагогічний експеримент, проведений у чотирьох навчальних закладах – двох дошкільних навчальних закладах і двох середніх школах різного типу. Автор розкриває етапи здійснення оцінки готовності педагогічного колективу до реалізації інновацій за допомогою методики „Інструмент для професійного розвитку вчителів”, розробленої міжнародною спільнотою педагогів ISSA, за якою визначався наявний стан готовності, а також той рівень, який було досягнуто в результаті проведення педагогічного експерименту.

Ключові слова: аутизм, педагогічний дизайн, безперешкодна освіта, структуроване навчання, педагогічний експеримент.

Скрыпник Т. В. Условия уменьшения дестабилизирующих факторов в образовательном процессе детей с аутизмом

В статье говорится о путях создания беспрепятственной и соответствующей образовательной среды для детей с расстройствами аутистического спектра. Охарактеризовано, что основную роль в этом процессе играет педагогический дизайн, который позволяет синтезировать новые технологии для успешного управления образовательным процессом в инклюзивных классах. Отмечено, что структурированное обучение необходимо для детей с аутизмом как система, которая организует их среду, способствует развитию различных видов деятельности и дает понять, что от них ожидают. Представлено, как сделать с помощью педагогического дизайна предсказуемое и целенаправленное среду для учащихся с аутизмом, благодаря чему они будут знать как добиться успешного выполнения учебных заданий. В статье описан педагогический эксперимент, проведенный в четырех учебных заведениях – двух дошкольных учебных заведениях и двух средних школах разного типа. Автор раскрывает этапы осуществления оценки готовности педагогического коллектива к реализации инноваций с помощью методики „Инструмент для профессионального развития учителей”, разработанной международным сообществом педагогов ISSA, по которой определялось наличное состояние готовности, а также тот уровень, который был достигнут в результате проведения педагогического эксперимента.

Ключевые слова: аутизм, педагогический дизайн, беспрепятственное образование, ресурсы среды, дестабилизирующие факторы.

Skrypnyk T. Ways of stabilization the educational process of children with autism

The article is about the ways for implementation of barrierfree and sufficient educational environment for children with ASD. The main part in this process is an instructional design that will increase the integration of new technologies into a variety of special education settings and inclusive classrooms. This question is very important and the actual for Ukraine. We emphasize: structured education is necessary for children with ASD as a system that organizing their environments, developing appropriate activities, and helping understand what is expected of them. We represent how to make a predictable and a task-oriented environment for students with ASD with the help of instructional design. Thanks to this environment students know what is expected of them and how to succeed. The article describes the pedagogical experiment carried out in four educational institutions – two preschools and two secondary schools. The author demonstrates how the evaluation took place the pedagogical collective's current state of readiness to implementing innovation and performance that has been achieved. To evaluate we have used the method "Tool for professional development of teachers" developed by the international community educators ISSA.

Keywords: ASD, instructional design, barrierfree educational environment, barrierfree learning environment, structured teaching, pedagogical experiment.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2016 р.

Прийнято до друку 20.05.2016 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О.Л.

37.06:343.627:37.013.78

робота щодо відмов від дитини раннього віку є шляхом забезпечення одного з базових прав Конвенції ООН про права дитини – права на сім'ю, оскільки інша соціальна інституція не є природним середовищем для дитини. За даними досліджень останніх років явище відмови від дитини раннього віку в Україні є найбільш поширеним серед жінок у віці від 16 до 25 років, які офіційно не одружені, не мають постійного місця роботи та проживання, мають достатньо низький рівень загальної й професійної освіти, схильність до нездорового способу життя. Відмова матері від дитини є формою девіантної поведінки жінки, в основі якої лежить комплекс причин, що в сукупності порушують механізм формування материнства.

Проблемі соціально-педагогічної роботи з такими матерями в соціальній педагогіці в останнє десятиріччя присвячено праці І. Братусь, І. Звереві, З. Кияниці, Ж. Петрочко, Г. Постолук [1 – 4]. Проте наразі відсутні дослідження, у яких подано комплексний емпіричний аналіз роботи соціальних центрів матері та дитини в останні роки.

Мета статті полягає в аналізі та узагальненні змісту, форм і ризиків профілактичної роботи з жінками, які перебувають у соціальних центрах матері та дитини.

Однією з провідних соціальних державних інституцій, яка здійснює первинну та вторинну профілактику відмов матерів від дитини раннього віку, є соціальні центри матері та дитини. З метою збору емпіричного матеріалу про їхню діяльність ми використали електронне опитування, яке тривало в жовтні-листопаді 2015 року. Аналіз анкет, які надійшли від психологів, соціальних педагогів/працівників центрів, розташованих у містах Люботин (Харківська обл.), Чернігів, Херсон, Фастів (Київська обл.), Суми, с. Нове (Кіровоградська обл.), с. Омельник (Полтавська обл.), смт Чорний острів (Хмельницька обл.), дав можливість для таких узагальнень.

Серед найбільш поширених проблем жінок, які мали намір відмовитися від дитини, фахівці виокремлюють:

- психологічний інфантилізм та соціальну незрілість (виражаються в затримці становлення особистості, коли поведінка людини не відповідає віковим вимогам; переважно складності виникають у емоційно-вольовій сфері: нездатність адекватно керувати власними емоціями, приймати самостійні рішення, загалом – збереження дитячих якостей особистості);

- зміщений локус контролю (схильність відповідальність за ситуації перекладати на інших, уникати їх вирішення);

- високий рівень психологічної травматизації, низька самооцінка, низька стресо-стійкість;

- наслідки деприваційних явищ після перебування в інтернатному закладі;

- відсутність позитивної моделі батьківської поведінки;

- відсутність настанови на материнство та прихильності до дитини;

- низький виховний потенціал жінки (досвід вилучення старших дітей із сім'ї через неналежне виконання обов'язків утримання та виховання дитини);

- відсутність реєстрації, документів, що посвідчують особу жінки, зокрема паспорта, свідоцтва про народження тощо;

- схильність до вживання алкогольних та/або наркотичних речовин.

У результаті опрацювання емпіричного матеріалу та теоретичних джерел з девіантного материнства ми виокремили такі індикатори ризику відмов у перші два роки життя дитини:

- мати в дитинстві страждала від жорстокого поводження з боку батьків чи занедбаності;

- мати мала часті зміни місця проживання за рік до пологів (більше двох за 12 місяців);

- майбутня мати під час вагітності не відвідувала лікарів;

- мати проходила в минулому або на цей момент психіатричне лікування;

- жінка є некомпетентною в якості матері через очевидні емоційні проблеми;

- жінка є некомпетентною в якості матері через знижені інтелектуальні можливості;

- нереалістичні очікування від дитини (це можна з'ясувати за відповідями на кілька запитань, запропонованих майбутнім мамам для передбачення поведінки дитини й наслідків її народження для них);

- тривога з приводу своєї майбутньої некомпетентності в ролі матері, несформованість образу реальної домашньої ситуації

після пологів і пов'язані з цим відчуття відсутності підтримки найближчого соціального оточення посилює тривожність;

- сприйняття вагітності як перешкоди для самореалізації;

- відсутня підтримка з боку батька дитини;

- позашлюбна вагітність;

- небажана вагітність, нестабільний шлюб;

- вагітна дуже юного віку й особисто незріла;

- майбутня мама постійно вагається, чи залишати їй вагітність, чи ні;

- вагітна вже раніше відмовлялася від своїх дітей чи вони виховуються в інтернатах;

- вагітна має високий ризик народження дитини з фізичними дефектами;

- жінка під час вагітності у своїй поведінці ігнорує свій стан (веде дуже активний спосіб життя, змінює статевих партнерів, нерегулярно спостерігається в лікаря, уживає алкоголь).

Переважно всі фахівці центрів зазначали, що виявлення жінок, які мають намір відмовитися від новонародженої дитини, здійснюється через:

- інформування закладами охорони здоров'я служби у справах дітей та центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді про дитину, яку мати не забрала з пологового будинку або з іншого закладу охорони здоров'я;

- особистого звернення жінки, яка має намір відмовитися від дитини або перебуває у складних життєвих обставинах, що можуть призвести до відмови матері від дитини;

- повідомлення від суб'єктів соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю, органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, установ, організацій і

закладів різних форм власності та окремих громадян про сім'ї (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах.

Аналіз відповідей фахівців центру матері та дитини дає підстави стверджувати, що провідною технологією в усіх центрах є оцінка потреб дитини. Особливості проведення оцінки залежать від того, на якому етапі було виявлено жінку, яка висловила бажання відмовитися від дитини: під час її вагітності, після пологів, у перший рік догляду та виховання малюка. Відповідно

визначається доцільність та можливість проведення оцінки за кожною з трьох шкал: „Потреби для розвитку дитини”, „Батьківський потенціал”, „Чинники сім'ї та середовища”.

Специфіка оцінки за шкалою „Потреби для розвитку дитини” зумовлена насамперед тим, що період від народження до двох років є одним із ключових у її житті. Показники при оцінці потреб дитини корелюються з її віком, їх в узагальненому вигляді подано в табл. 1.

Таблиця 1

Показники для оцінки потреб дитини від народження до двох років

Період розвитку	Показники оцінки
Від народження до 3 місяців	Здоров'я, емоційний розвиток
3 – 6 місяців	Здоров'я, емоційний розвиток, навчання й досягнення
6 – 12 місяців	Здоров'я, емоційний розвиток, навчання й досягнення, самоусвідомлення, самообслуговування
1 – 2 роки	Здоров'я, емоційний розвиток, навчання й досягнення, самоусвідомлення й саморепрезентація, само обслуговування, сімейні й соціальні стосунки

Основними методами збору інформації для здійснення оцінки за шкалою „Потреби дитини для розвитку” є аналіз документів (результати медичного огляду, профілактичних оглядів); спостереження за реакціями та поведінкою дитини, бесіда з матір'ю, тестування (виконання дитиною нескладних завдань). При цьому фахівці використовують матеріали „Методичних рекомендацій щодо здійснення та документування оцінки потреб дитини та її сім'ї в соціальних послугах”, таблицю індикаторів психомоторного розвитку дитини раннього віку.

Оскільки віковий діапазон більшості жінок, які мають наміри відмовитися від дитини раннього віку, коливається в межах 16 – 23 роки, а їхні проблеми переважно зумовлені психологічною та соціальною

незрілістю, при оцінці шкали „Батьківський потенціал” психологи та соціальні педагоги/працівники значну увагу приділяють вивченню таких показників, як емоційне тепло, життєві цінності та обмеження. З цією метою вони застосовують методи спостереження, інтерв'ю, нескладні методики психодіагностики емоційного стану, рівня тривожності, міжособистісних стосунків, конфліктності, саморегуляції, ціннісних орієнтацій тощо.

Здійснюючи оцінку за шкалою „Чинники сім'ї та середовища” переважна більшість фахівців використовують біографічний метод, питальники батьківського ставлення, метод незакінчених речень, генограму, екокарту, соціальну сітку сім'ї. Інформацію для оцінки житлово-побутових

умов вони отримують за результатами соціального інспектування відповідних служб.

Після оцінки потреб наступним кроком є розробка стратегії надання допомоги, яка включає планування й здійснення заходів щодо відновлення стосунків із кровною сім'єю, біологічним батьком дитини (де це можливо), пошук шляхів вирішення матеріальних, побутових і соціальних проблем, оформлення юридичних документів на матір і дитину, надання допомоги в подоланні післяродової депресії тощо. У плані зазначено очікувані результати у сфері фізичного, когнітивного,

емоційного, соціального розвитку дитини, удосконалення батьківського потенціалу матері, розвитку її соціальних навичок, задоволення потреб та конкретні послуги (заходи) і терміни щодо їх досягнення.

Зокрема, план має містити заходи щодо: вирішення виявлених проблем у розвитку дитини; проблем, які негативно впливають на здатність матері реагувати на потреби дитини, використовуючи її сильні сторони; роботи з родичами, представниками найближчого оточення. У табл. 2 нами частково узагальнено рекомендації щодо роботи з деякими категоріями матерів, які висловили бажання відмовитися від дитини.

Таблиця 2

Рекомендації щодо роботи з окремими категоріями жінок

Проблема	Рекомендація
Юне материнство	Необхідним є врахування основних проблем юного материнства та таких особливостей юних матерів: агресивність; дратівливість; замкненість; образливість; потреба в підтримці може бути фрустрована через особливості сімейних взаємин. Українською необхідною є робота з батьками дівчини та формування кола соціальної підтримки юної матері
Незапланована вагітність	Глибоке пропрацювання з психологом негативних емоцій, пов'язаних з очікуванням небажаної дитини, гніву на дитину, образи на батьків, чоловіка тощо. Поступове підвищення особистісної самооцінки жінки, закріплення віри у свої сили, прийняття нової життєвої ситуації й нового особистісного значення у зв'язку з народженням дитини
Актуальні конфлікти в родині під час вагітності	Обговорення з жінкою проблем взаємин з чоловіком, очікувань від неї її батьків і налаштування її на розуміння коренів проблеми. Спільне консультування пари, інших членів сім'ї
Матеріальні проблеми	Локальною спробою покращення становища сім'ї є кампанії фандрайзингу, формування перспективних планів, аналіз можливостей заробляння коштів тощо
Одинокa мати	Підвищення особистісної самооцінки жінки, закріплення віри у свої сили, прийняття нової життєвої ситуації й нового особистісного значення у зв'язку з народженням дитини, формування реалістичних очікувань, підтримувальна терапія

Задля сприяння жінкам у подоланні складної життєвої ситуації, у яку вони потрапили, фахівці соціальних центрів матері та дитини переважно вживають такі дії та заходи:

Вирішення соціально-побутових проблем:

- забезпечення тимчасовим проживанням вагітних жінок і матерів разом з дітьми в безпечних та відповідних сані-

тарно-гігієнічних умовах, забезпечення необхідними для користування речами: постільною білизною, рушниками, гігієнічними засобами (зокрема, на час перебування в центрах матері та дитини);

- допомога в придбанні необхідних речей, одягу, харчування для дитини;

- надання допомоги в плануванні сімейного бюджету й забезпеченні базових потреб дитини за рахунок коштів державних соціальних виплат на дитину;

- формування навичок ведення господарства, самостійного обслуговування себе й дитини (наприклад, робити покупки та готувати їжу, прати й прасувати речі; турбуватися про власні потреби та потреби дитини, користуватися побутовою технікою та електроприладами).

Вирішення проблем здоров'я:

- направлення до лікарів для профілактичних оглядів, отримання щеплень для дитини, діагностики та лікування в разі потреби;

- навчання навичок контролю за прийомом ліків та виконанням процедур, призначених матері чи дитині дільничним лікарем;

- сприяння в забезпеченні необхідними ліками для надання першої медичної допомоги;

- консультування матері з питань догляду за дитиною, раціонального харчування, розвитку дитини, профілактики нещасних випадків і травм тощо;

- надання допомоги жінкам у розвитку навичок піклування про своє здоров'я та здоров'я дитини.

Вирішення особистих проблем, формування навичок та вмінь життєвої компетентності, усвідомленого батьківства:

- індивідуальні та групові консультації, групова робота з жінками з таких питань: формування навичок догляду за дитиною: гігієна, сон, харчування, розвиток;

піклування про здоров'я і захист від хвороби; розвиток дитини – сенсорна та рухова стимуляція, гра, взаємодія з однолітками; захист від небезпеки, насильства; особливості поведінки дитини; сімейні цінності та традиції тощо;

- забезпечення жінок необхідною літературою з питань розвитку й виховання дитини, здоров'я тощо;

- надання підтримки в щоденній взаємодії матері та дитини, стимулювання емоційного та фізичного контактів, організація спільної діяльності пари мати – дитина;

- надання допомоги щодо підтримки або відновлення стосунків з рідними, друзями, батьком дитини, якщо це не суперечить інтересам дитини;

- організація груп взаємодопомоги, зустрічей з рідними, колишніми клієнтами центру;

- психологічна підготовка жінок до самостійного життя, вирішення проблем (зокрема, розвиток умінь і навичок, аналіз і визначення проблеми; розмежування проблем, пошуку допомоги при виникненні труднощів), а також прийняття самостійних та відповідальних рішень;

- формування навичок конструктивного спілкування (уміння та навички слухати іншого; розпочинати розмову; ставити питання; пояснювати; переконувати; висловлювати думку; вести переговори; відстоювати власні права; уникати конфліктів та ризикованих ситуацій; сприймати конструктивну критику; адекватно реагувати на несправедливі звинувачення, образи), а також налагоджування ефективних стосунків з іншими (здійснювати саморепрезентацію, створювати та підтримувати стосунки; давати й отримувати підтримку); контролювати емоції та справлятися зі стресом (адекватно виражати почуття;

справлятися зі страхами, тривожністю, почуттям скорботи; розуміти почуття інших людей тощо);

- сприяння здобуттю отримувачами послуг професійної освіти;

- послуги медіації (допомога в урегулюванні конфліктів).

Вирішення проблем юридичного характеру:

- допомога у виготовленні (поновленні) документів;

- допомога в оформленні й отриманні державних виплат, пільг;

- надання правової допомоги в реалізації та захисті майнових прав;

- консультування з різних юридичних питань.

Вирішення проблем адаптації в громаді:

- налагодження зв'язків з іншими фахівцями, службами, організаціями, органами, закладами з метою задоволення потреб дитини та вирішення наявних проблем;

- допомога в працевлаштуванні;

- сприяння в забезпеченні доступу до ресурсів і послуг за місцем проживання по закінченні перебування в центрі;

- влаштування жінки з дитиною в громаді.

Як засвідчив аналіз анкет, найпоширенішою формою індивідуальної роботи з жінками в центрі є бесіда, під час якої застосовуються різні прийоми та методи. Групова робота з вагітними та матерями проводиться переважно у формі тренінгових занять. Зважаючи на соціально-психологічний портрет жінок, які мали намір відмовитися від дитини, одним із важливих напрямів роботи є формування в них

навичок відповідального материнства. За оцінкою спеціалістів соціальних центрів матері та дитини, робота в цьому напрямі спрямована на формування знань і вмінь щодо розвитку та догляду за дитиною раннього віку, формуванню прихильності між матір'ю та дитиною. Основними формами роботи з формування навичок життєвої компетентності матерів є бесіди та інтерактивні заняття „Як навчитися долати тимчасові труднощі”, „Ефективне планування свого часу”, „Формула успіху”, „Як ставити реальні цілі й досягати їх”, „Як не стати об'єктом маніпуляцій” тощо; психологічні тренінги із саморегуляції емоційного стану, подолання конфліктів, ефективної комунікації; корекційні заняття з елементами казко-, ігрової та арт-терапії; практичні заняття з кулінарії, шиття, плетіння, виготовлення оздоблень для інтер'єру, сервірування столу тощо.

З метою відновлення стосунків між жінкою та її батьками чи батьком дитини в окремих центрах практикують сімейні групові наради. Вони розглядаються в соціальній практиці як надання допомоги окремим особам або сім'ям через залучення до обговорення їхніх проблем і пошуку рішень широкого кола представників їхнього соціального оточення (членів сім'ї, родичів, хрещених батьків, друзів та ін.).

Окрім цього, у процесі роботи з вагітними жінками та матерями спеціалісти широко використовують різноманітні методи роботи, узагальнені в табл. 3.

Переважає більшість соціальних педагогів/працівників, психологів зазначають, що найбільш поширеними ризиками й труднощами в роботі з жінками, які мали намір відмовитися від дитини раннього віку, є нехтування інтересами дитини внаслідок відновлення матір'ю окремих моделей асоціальної поведінки (уживання алкогольних речовин, проведення часу в розважальних закладах, пошук нових партнерів тощо). Вони пишуть, що значна частина таких жінок має певний психо-

травматичний досвід, емоційно нестабільні, тому є ризики вербальної (підвищений тон, крик), а іноді й фізичної агресії стосовно дитини, особливо коли проблеми, які виникають у жінки, вона пов'язує з необхідністю виконання материнських обов'язків. Також необхідно (за можливості) моніторити, яким чином жінка витрачає соціальні виплати та допомогу на дитину, оскільки досить часто кошти використовуються нерационально й витрачаються на придбання речей не для дитини, а для матері.

Аналіз діяльності центрів дав змогу виявити важливу проблему, яка замовчується в суспільстві. Оскільки в областях функціонує одна чи дві установи такого типу, до них направляють жінок, які мали намір відмовитися від дитини, з різних територіальних громад області. Це створює низку труднощів для повернення жінки в батьківську сім'ю чи налагодження контактів з батьком дитини, пошуку житла та місця роботи, соціального супроводу матері з дитиною, у громаді, у якій вона проживатиме після перебування в центрі. Тому сьогодні в умовах децентралізації в територіальних громадах необхідно розвивати послуги з попередження відмов від дітей раннього віку із запровадженням найкращих практик соціальних центрів матері та дитини.

Література

1. Братусь І. В. Розвиток дитини раннього віку: разом до гармонії : метод. посіб. / І. В. Братусь. – К. : Кобза, 2004. – 160 с.
2. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації : навч.-метод. комплекс / за ред. І. Д. Звереві, Ж. В. Петрович. – К. : Фенікс, 2007. – 528 с.
3. Кияниця З. П. Організаційно-педагогічні умови діяльності інтегрованих соціальних служб для вразливих сімей з дітьми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Кияниця Зінаїда Петрівна. – К., 2010. – 192 с.
4. Постолук Г. І. Розвиток соціальних служб з профілактики відмов матерів від немовлят : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Постолук Галина Іванівна. – К., 2012. – 193 с.

Безпалько О. В. Сучасні практики профілактичної роботи в соціальних центрах матері та дитини

Профілактична робота щодо відмов від дитини раннього віку є шляхом забезпечення одного з базових прав Конвенції ООН про права дитини – права на сім'ю, оскільки інша соціальна інституція не є природним середовищем для дитини. У статті на основі результатів опитування соціальних педагогів/працівників, психологів восьми соціальних центрів матері та дитини виокремлено найбільш поширені проблеми жінок, які мали намір відмовитися від дитини, шляхи виявлення таких випадків, індикатори ризику відмов у перші два роки життя дитини. Визначено, що провідною технологією роботи фахівців у центрах є оцінка потреб дитини за шкалами „Потреби для розвитку дитини”, „Батьківський потенціал”, „Чинники сім'ї та середовища”, подано перелік методів збору інформації до кожної шкали. Запропоновано рекомендації щодо плану роботи із забезпечення потреб дитини та матері, узагальнено методи та форми роботи фахівців центру з вагітними, матерями та членами їхніх родин. Визначено дії та заходи щодо вирішення соціально-побутових, юридичних, особистих проблем, формування навичок та вмінь життєвої компетентності, усвідомленого батьківства, проблем зі здоров'я, адаптації в громаді. Виокремлено найбільш поширені ризики та труднощі профілактичної роботи з жінками, які мали намір відмовитися від дитини раннього віку. Зроблено висновок про необхідність запровадження послуг з попередження відмов від дітей раннього віку в кожній територіальній громаді з урахуванням найкращих практик соціальних центрів матері та дитини.

Ключові слова: соціальний центр матері та дитини, відмова, девіантне материнство, дитина раннього віку.

Безпалько О. В. Современные практики профилактической работы в социальных центрах матери и ребенка

Профилактическая работа по предупреждению отказов от ребенка раннего возраста – путь обеспечения одного из базовых прав Конвенции ООН о правах ребенка – права на семью, поскольку другая социальная институция не есть естественной средой для ребенка. В статье на основе результатов опроса социальных педагогов/работников, психологов восьми социальных центров матери и ребенка, выделены наиболее распространенные проблемы женщин, которые намеревались отказаться от ребенка, пути выявления таких случаев, индикаторы риска отказов в первые два года жизни ребенка. Определено, что ведущей технологией работы специалистов в центрах является оценка потребностей ребенка за шкалами „Потребности для развития”, „Родительский потенциал”, „Факторы семьи и среды”, рекомендован перечень методов сбора информации к каждой шкале. Сформулированы рекомендации относительно плана работы по обеспечению потребностей ребенка и матери, обобщены методы и формы работы специалистов центра с беременными, матерями и членами их семей. Определены действия и мероприятия по решению социально-бытовых, юридических, личных проблем, формирования навыков и умений жизненной компетентности, осознанного материнства, проблем здоровья, адаптации в обществе. Выделены наиболее распространенные риски и трудности профилактической работы с женщинами, которые намеревались отказаться от ребенка раннего возраста. Сделан вывод о необходимости внедрения услуг по предупреждению отказов от детей раннего возраста в каждом территориальном сообществе с учетом наилучших практик социальных центров матери и ребенка.

Ключевые слова: социальный центр матери и ребенка, отказ, девиантное материнство, ребенок раннего возраста.

Olga V. Bezpalko. The modern practice of preventive work in social centers of mother and child

Preventive work on the bounce from the little child ensures one of the basic rights of Convention on the Rights of the Child – the right for family because another social institution is not a natural environment for a child. The paper based on survey results of social pedagogues/workers, psychologists of eight social centres for of mother and child; it was singled out the most common problems of women who had to abandon the child, the ways of detecting such cases, risk indicators of bounce in the first two years of life. It was determined that leading technology of the experts in the centres was assessing of the needs of the baby on the scales „Needs for the development of the child”, „Parental potential”, „Family factors and environment”; there was given the list of the methods of collecting information for each scale.

Recommendations concerning work plan of the needs of the child and the mother are given and methods and forms of work of the Centre of pregnant mothers and their families are generalized. There were determined actions and measures to tackle social, legal and personal problems, formation of the skills and abilities of life competence, conscious parenting, health problems adapting to the community. It was determined the most common risks and challenges of prevention work with women who have had abandoned little child. There has been done the conclusion about the need to implementation of services to prevent bounce from infants in each local community, taking into account the best practices of social centres for mothers and children.

Keywords: social centre of mother and child, abandonment, deviant motherhood, little child/infant.

Стаття надійшла до редакції 08.03.2016 р.

Прийнято до друку 20.05.2016 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С.В.

37:371:374:364

проблеми насильства в сім'ї є актуальною проблемою суспільства, сім'ї, нашої держави в контексті забезпечення реалізації прав людини і прав члена родини в сім'ї, створення умов для захисту прав різними, зокрема й некаральними методами – корекційною та соціальною роботою, перевихованням і ресоціалізацією кривдників, що реалізують ідеї альтернативних покарань, гуманізації пенітенціарної служби, самопомоги в соціальній роботі, спрямованості на усунення причин проблеми насильства, соціального виховання суспільства, формування в кривдників позитивних моделей сімейного життя й свідомої відмови від насильства, навчання життя без насильства. Подолання проблеми сімейного насильства традиційно й доволі часто пов'язується в законодавстві і практичній роботі багатьох країн, зокрема й України, з віктимністю жертв, що зумовлює створення мережі реабілітаційних центрів для жінок, які потерпіли від насильства, притулків, що є досі дорогим для держави, часто призводить до рішень про розлучення, які прийняті в цих центрах. Водночас часто забувають

про те, що існує й інший учасник насильства – кривдник, від свідомості й поведінки якого також залежить повтор насильства, і мир, і спокій у родині. Багато країн використовують корекційні програми для осіб, які вчинили насильство в родині. Відповідно до змін у Закон України „Про боротьбу з насильством у сім'ї” [1] вперше така примусова корекційна робота за спеціально розробленими корекційними програмами повинна проводитися з кривдниками і в Україні з 2010 року. Але їх не було раніше в Україні, ці програми треба було ще розробити, визначитися із змістом, ураховуючи закордонний досвід, національне законодавство, особливості виховання й менталітету населення, дослідити портрет кривдника, на якого будуть ці програми розраховані – для їхньої ефективної реалізації, охарактеризувати критерії ефективності, розробити стандарти соціальних послуг, визначитися з тими, хто ці програми може проводити, терміном відвідування програм тощо.

Наявні дослідження в цій галузі розкривають психологічні (Д. Джелліген, В. Бондаровська), правові питання роботи з кривдниками (А. Орлеан, М. Євсюкова, І. Бандурка). Вивчення закордонного досвіду за матеріалами, надо-

ними на семінарі експертів ОБСЄ, показало велику різноманітність програм, їхню різну тривалість і спрямованість – від виховної у Великій Британії протягом року до психотерапевтичної короткочасної в США, здійснюють їх і правник, і соціальні педагоги, психологи, соціальні працівники чи мультидисциплінарна команда. Усе це різноманіття поставило проблему визначення змісту й завдання корекційної програми для нашої країни з урахуванням наших можливостей, законодавства, особливостей виховання й менталітету, гендерних стереотипів, спрямованості соціальної роботи, ресурсу фахівців тощо.

Тому метою статті стало визначення змісту й мети корекційної програми для кривдників у сім'ї, а її завданнями – схарактеризувати корекційну роботу в системі соціальної роботи в Україні в контексті корекційно-реабілітаційної функції соціального працівника, розкрити теоретичні засади змісту корекційної роботи в Україні, визначити зміст вітчизняних корекційних програм, її структуру, показати досвід апробації та впровадження цих програм в Україні.

Розкриємо основні моменти проведеної роботи. Термін „корекція” походить від латинського „correctio”, що означає виправлення, поправка. Він позначає здійснення медичних, психологічних, педагогічних, соціальних та інших заходів з метою усунення відхилень у психофізичному та індивідуальному розвитку й поведінці, схильності до залежностей та правопорушень, подолання різних форм девіантної поведінки, формування соціально корисної життєвої перспективи особистості [2, т. 1, с. 71]. Корекція в соціальній роботі передбачає створення умов для подолання насильницької поведінки, яка порушує реалізацію прав і

інтересів, розвиток, що є можливим через організацію життя на нових засадах і обмеження чинників, які сприяють прояву насильства. Прикладом є варіант лікування алкоголізму в Італії. Пияка з сім'єю поселяють на тривалий час у нові умови – громади, де є інша модель життя, інтереси, цікаве дозвілля й спілкування, традиції. А це стає можливим, якщо стан, статус, поведінка людини спочатку відновлюється до норми – що є предметом соціальної реабілітації – і виправляється далі, у напрямі набуття нових позитивних якостей, властивостей, стану, статусу – що має бути предметом корекції. Отже, якщо реабілітація працює на зону актуального розвитку людини, призводить її до норми, то корекція має бути спрямованою на зону найближчого й перспективного розвитку людини. Корекційно-реабілітаційна функція соціального працівника, таким чином, реалізується поетапно: спочатку зупинити насильницьку поведінку, а потім сприяти формуванню ненасильницької поведінки й виробленню нових поглядів на сімейне життя, усвідомленню його цінності, засвоєнню позитивної моделі сімейного життя. Це є можливим за умови, якщо корекційна робота здійснюється як захист прав членів родини в сім'ї, соціальне навчання й виховання, оскільки лише вони стимулюють розвиток та сприяють і набуттю нових знань, умінь поведінки, і переосмисленню своєї поведінки, моделі життя, життєвих планів і перспектив, соціально-позитивних цінностей. Для досягнення цієї мети потрібно об'єднання зусиль різних суб'єктів соціальної роботи, у першу чергу – центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, служб у справах дітей, дільничних інспекторів міліції, кримінальної міліції у справах дітей, шкільних соціальних педагогів і психологів, фахівців громадських організацій.

На основі аналізу закордонного досвіду, представленого на семінарах ОБСЄ, можемо сказати, що корекційна робота з особою, яка вчинила насильство в сім'ї, є у світі складником соціальної роботи з сім'ями, де є насильство, а корекційні програми з особами, які вчинили насильство в сім'ї, є потрібними, масовими, адресними, багатомодульними, тривалими; мають реалізуватися через групову роботу в поєднанні з індивідуальними консультаціями; класифікуються через цільові групи, рівні, на основі підходів; мають позитивні й негативні риси, які слід урахувати при розбудові таких програм в Україні [3]. При їх розробці ми брали до уваги те, що проблема подолання насильницької поведінки є дуже багатоаспектною, залежить від багатьох причин і чинників. Тому роботу в цій сфері необхідно здійснювати шляхом надання комплексу соціальних послуг – психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, правових, соціально-медичних тощо, що будуть сприяти формуванню ненасильницьких моделей поведінки, а не тільки стримувати насильство або деякі окремі з причин, що сприяють його прояву.

Отже, корекційна робота буде одночасно застосовуватись для профілактики насильства в родині та його зупинення, усунення і його різних причин, і його проявів. З іншого боку, корекційні програми повинні ґрунтуватися і на родинноцентричному підході, який спрямований на розвиток сім'ї та її членів через створення умов для реалізації прав сім'ї в суспільстві та прав членів родини в сім'ї, та за яким [4]:

1. Сім'я розглядається як окремий об'єкт соціальної педагогіки. Вона є

особливою соціальною групою зі своїми цінностями, соціальним інститутом з правами та обов'язками в суспільстві, первинним колективом із розподілом влади й відповідальності, соціальною системою з особливими зв'язками, які ніде, крім сім'ї, більше не існують – батьківсько-дитячими, подружніми, братерсько-сестринськими. Сім'я розвивається та соціалізується під впливом різних чинників, може бути об'єктом та суб'єктом соціалізації. Механізмами соціалізації сім'ї є адаптація та уособлення (набуття автономності). Наслідком успішної соціалізації сім'ї є її розвиток як основа благополуччя.

2. Теоретичними засадами соціально-педагогічної роботи з сім'єю є методологічні (філософські, психологічні), загальнонаукові, конкретно-наукові, соціально-педагогічні підходи, теорії, концепції про права людини як основи взаємодії соціального педагога і сім'ї, розвиток сім'ї, соціально-педагогічну роботу, її структуру, принципи, напрями, зміст, умови здійснення, що зумовлено родинноцентричним підходом. Необхідність опори в соціально-педагогічній роботі на концепції прав людини й розвитку людини, сталого розвитку суспільства вимагає від соціального педагога поставити в основу своєї роботи права членів родини в сім'ї, права сім'ї в суспільстві, що робить його діяльність правозахисною за суттю, значно підвищує роль охоронно-захисної функції. У своїй роботі з сім'єю соціальний педагог виконує комунікативну, охоронно-захисну, соціально-терапевтичну, діагностичну, попереджувально-профілактичну, організаторську, корекційно-реабілітаційну, прогностичну, мотиваційну, освітню, виховну функції та функцію соціального контролю. Сутність

родиноцентричного підходу [4] полягає в тому, що соціально-педагогічна робота з сім'єю має бути спрямованою на створення умов (через надання соціально-педагогічних послуг) для реалізації прав сім'ї в суспільстві і прав членів родини в сім'ї. Це забезпечує успішну соціалізацію сім'ї та її розвиток. Родиноцентричний підхід зумовлює виділення соціально-педагогічного складника в роботі фахівців різних сфер, орієнтиром роботи яких в інтересах сім'ї є права сім'ї та її членів. Це стосується і сімей з насильством. Нами доведено, що ефективність соціально-педагогічної роботи з сім'єю щодо подолання її проблем буде вище, якщо врахувати комплекс проблем сім'ї та спрямовувати соціально-педагогічні послуги на всі права й функції сім'ї; розглядати соціально-педагогічну роботу як підсистему всієї соціальної роботи з сім'єю ЦСССДМ, яка розроблена на основі родиноцентричного підходу й методичних основ соціальної роботи – „допомоги для самопомоги”, та водночас як самостійну систему, яка має системотвірним компонентом цільовий, та іншими компонентами (тими, що відбивають структуру й методіку роботи з сім'єю та тими, що розкривають умови її здійснення); на основі державних комплексно-цільових програм роботи з сім'єю, державних соціальних стандартів надання соціально-педагогічних послуг сім'ям, єдиного науково-методичного забезпечення роботи щодо практики надання послуг сім'ям. Але ще потрібні стандарти корекційної роботи й програми щодо сімей з насильством на основі запропонованих теоретичних засад соціальної та соціально-педагогічної роботи.

Розглянемо з цих позицій обґрунтований нами зміст вітчизняної корекційної

програми з особами, які вчинили насильство в родині [3].

Психокорекція працює на зміну ставлення особистості до насильства – як психіка кривдника реагує на нього, як воно відбивається в різних формах відображення, – і змінює це ставлення до явища, але не дає нової моделі поведінки, нових якостей, властивостей, почуттів тощо.

Соціально-педагогічна корекція передбачає стимулювання прояву позитивних якостей особистості й непряму негативних та показує і пропагує в суспільстві, сім'ях нові моделі поведінки: як будувати сімейні стосунки на засадах гендерної рівності, як поважати права членів родини і взагалі вперше дізнатися про них, нарешті, як налагодити стосунки в сім'ї, оволодіти життєвими вміннями.

Соціально-економічна корекція передбачає розбудову сімейної економіки на засадах гендерної рівності через оволодіння економічними вміннями членами сім'ї, усунення залежності та економічної нерівності, формування економічного мислення й виваженої поведінки, критичного мислення.

Правова корекція передбачає зупинення насильства шляхом передачі знань про відповідальність за насильство та усвідомлення своєї відповідальності за його наслідки для інших членів сім'ї й для самого себе.

Соціально-медична корекція вимагає ознайомлення особи, яка вчинила насильство, з інформацією про наслідки насильства на всебічний і гармонійний розвиток та на здоров'я (фізичне, психічне, соціальне, психологічне) дитини, дорослого – жінки чи чоловіка, на життя сім'ї – для усвідомлення своєї поведінки, формування відповідальності за свої вчинки.

Засобом організації корекційної роботи з особами, які вчинили насильство в

сім'ї, є корекційні програми. За визначенням, наведеним у Законі України „Про попередження насильства в сім'ї” [1], корекційна програма – програма, спрямована на формування гуманістичних цінностей та ненасильницької моделі поведінки в сім'ї особи, яка вчинила насильство в сім'ї. Зміст таких програм – це педагогічно адаптований соціальний досвід ненасильницької поведінки, який треба засвоїти, вимоги до особи, яка вчинила насильство в сім'ї, якими вона повинна оволодіти під час проходження корекційних програм, які забезпечать припинення й викоринення насильницької поведінки. Особливостями корекційних програм є їхній мультидисциплінарний характер, що вимагає узгодженої роботи різних фахівців – потрібна команда, яка разом працює на досягнення мети; поєднання в змісті виховних, соціально-педагогічних і дидактичних цілей, оскільки цінності й поведінка – це зміст виховання, ненасильницька поведінка як нова модель поведінки – соціальна педагогіка, а навчання їх – дидактика й андрагогіка. Зміст корекційних програм повинен складатися на основі вимог дидактики – знання, способи дій (уміння та навички), досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до засвоєного (І. Лернер [5]). Водночас важливо враховувати, що корекційні програми спрямовані на свідоме застосування нових знань і вмінь на практиці в сім'ї. Отже, потрібні і знання, і вміння, відповідно, і різноманітні вправи для формування нових звичок, а не просто життєвих умінь під контролем і на вимогу працівника правоохоронних органів, соціального педагога, психолога, соціального працівника. Це вимагає певного конструювання змісту програм – не просто набір

знань, умінь, ставлень, а в певному порядку, що враховує етапи процесу виховання, оскільки звички – то одна із цілей виховного процесу. Тут потрібні спочатку мотивація до засвоєння нових цінностей, знань, формування переконань у їх необхідності, потім – організація їх засвоєння, після цього – формування досвіду поведінки на основі набутих знань, стимулювання й корекція досвіду поведінки, стимулювання до самовиховання. З іншого боку, маємо враховувати етапи процесу засвоєння нового: спочатку мотивація, потім організація сприйняття нового, результатом чого є знання на рівні уявлень, потім – усвідомлення й розуміння нового на рівні поняття, закріплення – повторення нового для його запам'ятовування, і тільки після цього – застосування знань на практиці через вправи для формування вмінь, організація контролю й корекції засвоєного. У загальному вигляді можна розрізнити зміст програм і зміст занять, які конкретизують зміст програми залежно від етапу засвоєння й виховання, але реалізують послідовно вимоги програм.

Отже, залежно від причин насильства виділяємо обов'язкові й варіативні модулі корекційної програми з особами, які вчинили насильство в сім'ї [3]. До обов'язкових належать: правовий, психологічний, соціально-педагогічний. Це пов'язуємо з етапами подолання насильства – припинити, змінити ставлення й замислитись над поведінкою, захотіти засвоїти нову, ненасильницьку модель поведінки, засвоїти її. Якщо є окремі проблеми, причини насильства, то потрібні варіативні модулі. До варіативних модулів належать – соціально-економічний, соціально-медичний. Проходження й перелік модулів для конкретної особи визначає соціальний працівник на

основі всебічної діагностики й соціального інспектування сім'ї та особи, яка вчинила насильство в сім'ї.

Загалом можна стверджувати, що корекційна робота з особами, які вчинили насильство в сім'ї, – це комплекс соціальних послуг, спрямований на формування ненасильницької поведінки, що ґрунтується на відповідальності за свою поведінку та її наслідки для себе й членів сім'ї, на усвідомленні того, що насильство – це порушення прав людини, правопорушення та злочин (в окремих випадках), на новій моделі сімейного життя на засадах гендерної рівності й дотриманні прав членів родини. Вона може здійснюватися як окремий, новий вид соціальної й соціально-педагогічної роботи, що передбачає надання послуг соціального супроводу, реабілітації, профілактики [3]. З дітьми корекційна робота передбачає ще обов'язкове перевиховання, що можливо в навчальних закладах, ВТК. Отже, можна говорити про корекційну роботу з кривдниками як про: перевиховання; соціальне навчання; правову просвіту й виховання дітей і дорослих; соціальну профілактику, реабілітацію, супровід для кривдників, сім'ї; психокорекцію; соціальну корекцію; соціально-медичну корекцію; соціально-педагогічну корекцію; соціально-економічну корекцію. Таке розуміння корекційної роботи співвідноситься з комплексом соціальних послуг, які надаються в Україні, – соціально-педагогічними, психологічними, соціально-економічними, інформаційними, соціально-медичними, юридичними. До того ж зарубіжні програми наголошують на багатомодульності роботи. Багатофакторність насильства сприяє також необхід-

ності комплексу послуг, які можна диференційовано надавати особам, які вчинили насильство в сім'ї. Саме таке розуміння роботи дозволяє організувати взаємодію різних установ в інтересах подолання насильства, оскільки кризових центрів, які мають проводити цю роботу в Україні, немає, а цю проблему можна подолати лише спільними зусиллями.

Для перевірки ефективності запропонованої програми було проведено у 2010 – 2013 рр. Мінсоцполітики за підтримки міжнародних організацій широкий соціально-педагогічний експеримент, який передбачав ознайомлення соціальних працівників і науковців з кращим досвідом розробки й реалізації корекційних програм за кордоном, розробку різних варіантів цих програм і виявлення їх ефективності, розробку й упровадження методичних рекомендацій про проведення корекційних програм з особами, які вчинили насильство в родині наказом Міністерства.

Після розробки нами такої програми, підтриманої МЖПЦ „Ла Страда – Україна”, а також інших програми: психотерапевтичної роботи, розробленої українськими фахівцями за підтримки ОБСЄ, психологічної програми подолання агресії в кривдників за підтримки ПРООН, розробленої міжнародним гуманітарним центром „Розрада”, почалася їх апробація в Україні через спільні семінари фахівців із соціальної роботи, правоохоронних органів, пенітенціарної служби, лікарів, освітян і впровадження програм на місцях, визначення проблемних місць для доопрацювання. Ця робота тривала протягом двох років по всій країні й закінчилася появою проекту наказу Мінсоцполітики про „Методичні рекомен-

дації щодо організації проходження корекційних програм особами, які вчинили насильство в сім'ї" [6], у якому, наприклад, визначено підходи до реалізації корекційних програм – проблемно зорієнтований (концентрований на проблемі запобігання насильству в родині), комплексний (розглядаються різні чинники й причини насильства в родині), системний (здійснюється робота з сім'єю як із соціальною системою та інститутом), компетентнісний (реалізують програму підготовлені фахівці), родинноцентричний (з орієнтацією на права членів родини в сім'ї й уміння їх дотримувати й реалізовувати, на права сім'ї в суспільстві, покарання й відповідальність за їх порушення), допомога для самопомоги. У Наказі [6] також рекомендовано дотримуватися принципів реалізації корекційних програм: диференціації, навчання на досвіді, індивідуального підходу, стимулювання до самовиховання, принципи активності й самостійності в навчанні, зв'язку з життям, конфіденційності й заборони обговорення поведінки та особистості членів сім'ї на заняттях. Наказ також рекомендує перелік методів вивчення сім'ї кривдника, формування позитивної мотивації до проходження ними корекційних програм, планування проведення програм, визначені вище 5 модулів змісту корекційних програм, методи, форми реалізації програм, умови для їх проведення, їх суб'єктів та об'єктів.

Отже, реалізація корекційних програм в Україні здійснюється з урахуванням кращого закордонного досвіду, у системі соціальної роботи соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді України, на основі родинноцентричного, проблемно зорієнтованого підходів, „допомоги для самопомоги”, централізовано, за єдиним нау-

ково-методичним забезпеченням, на основі типової нашої багатомодульної програми, з урахуванням причин і чинників насильства, портрета насильника, після широкої апробації та впровадження на основі вибору більшістю практичних соціальних працівників України. Перспективами подальших досліджень є розробка програм для чоловіків і жінок різного віку й соціальних груп, урахування їхніх індивідуальних особливостей в навчанні, розробка критеріїв ефективності проходження програм, мотивації до участі в них.

Література:

1. **Закон** України „Про попередження насильства в сім'ї” від 28.12.2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2789-14>
2. **Соціальна педагогіка** : словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. – Вінниця : Планер, 2009. – 542 с.
3. **Трубавіна І. М.** Соціальна і корекційна робота з особами, які вчинили насильство в сім'ї : навч.-метод. посіб. у двох томах / О. Бандурка, М. Євсюкова, І. Трубавіна ; за ред. О. М. Бандурки, І. М. Трубавіної, К. Б. Левченко. – К. : Україна, 2011. – Т. 1. – 171 с.; Х. : Права людини, 2013. – Т. 2. – 204 с.
4. **Трубавіна І. М.** Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з сім'єю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / І. М. Трубавіна. – Луганськ, 2009. – 44 с.
5. **Лозова В. І.** Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Х. : ОВС, 2002. – 398 с.

6. Наказ Міністерства соціальної політики України від 08.05.2014 № 281 „Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації проходження корекційних програм особами, які вчиняють насильство в сім'ї” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/article;jsessionid=9DA5684E89092F68C9BD4FD70E883261.app1?art_id=177888&cat_id=177830

Трубавіна І. М. Історія розробки та започаткування корекційної роботи з особами, які вчинили насильство в сім'ї, в Україні

Стаття розкриває сутність корекційної роботи з особами, які вчинили насильство в родині, у системі соціальної роботи в Україні. Її теоретичними основами є родиноцентричний, проблемно зорієнтований підхід, концепція „допомоги для самопомоги”. Уперше розкрито сутність корекційної роботи на основі корекційно-реабілітаційної функції соціального працівника, місце корекційної роботи в системі соціальної роботи. Засобом здійснення корекційної роботи є корекційні програми, які є новими для України. У статті розкрито історію розробки, апробації, упровадження корекційних програм з насильниками в родині з урахуванням закордонного досвіду й діючих теоретичних основ соціальної роботи з сім'єю в Україні в системі соціальних служб. Автором узагальнено закордонний досвід розробки корекційних програм і показано їхню різноманітність, розкрито вітчизняні варіанти розробки змісту корекційних програм та їх спрямованість. Розроблена програма – багатомодульна, з обов'язковими й варіативними модулями, які враховують причини й

чинники насильства в родині, портрет українського кривдника. Обов'язковими модулями є правовий, психологічний, соціально-педагогічний, варіативними – соціально-економічний та соціально-медичний. Показано шляхи їх апробації та впровадження в роботу соціальних служб разом з іншими варіантами авторських програм, розкрито централізований характер упровадження багатомодульної програми як типової в роботу соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді України.

Ключові слова: корекція, корекційна програма, родиноцентричний і проблемно зорієнтований підходи, допомога для самопомоги, обов'язкові та варіативні модулі корекційної програми.

Трубавіна І. Н. История разработки и становления коррекционной работы с лицами, совершившими насилие в семье, в Украине

Статья раскрывает сущность коррекционной работы с лицами, совершившими насилие в семье, в системе социальной работы Украины. Ее теоретическими основами являются семейно-центрический, проблемно ориентированный подходы, концепция „помощи для самопомощи”. Впервые раскрыта сущность коррекционной работы на основе коррекционно-реабилитационной функции социального работника, место коррекционной работы в системе социальной работы. Средством осуществления коррекционной работы являются коррекционные программы, которые новы для Украины. В статье раскрыта история разработки, апробации, внедрения коррекционных программ с насильниками в семье с учетом зарубежного опыта и действующих теоретических основ социальной работы с семьей в Украине в системе социальных служб. Автором обобщен

зарубежный опыт разработки коррекционных программ и показано их разнообразие, раскрыты отечественные варианты разработки содержания коррекционных программ и их направленность. Разработанная авторская программа предлагается многомодульной, с обязательными и вариативными модулями, которые учитывают причины и факторы насилия в семье, портрет украинского насильника. Обязательными модулями является правовой, психологический, социально-педагогический, вариативными – социально-экономический и социально-медицинский. Показаны пути апробации и внедрения коррекционных программ в работу социальных служб вместе с другими вариантами авторских программ, раскрыто централизованный характер внедрения многомодульной программы как типовой в работу социальных служб для семьи, детей и молодежи Украины.

Ключевые слова: коррекция, коррекционная программа, семейноцентрический и проблемно ориентированный подходы, помощь для самопомощи, обязательные и вариативные модули коррекционной программы.

Trubavina I. M. The history of development and starting corrective work with personalities of domestic violence, Ukraine

The article reveals the essence of correctional work with personalities violence, in the social work system of Ukraine. Its theoretical foundations are problem-oriented approach, family-centred approach, the concept of “help for self-help”. For the first time reveals the essence of correctional work on the basis of correctional and rehabilitative functions of the social worker. Correctional work shows the place in the system of social work. The means of

implementation of remedial work are correctional programs that are new for Ukraine. In the article the history of development, testing, implementation of intervention programs with the family, taking into account international experience and the existing theoretical foundations of social work with the personalities violence in family in Ukraine. The author summarizes foreign experience in the development of correctional programs and indicated their diversity, disclosed domestic options for developing the content of intervention programs and their orientation. Drawing the author's program offered a multi, the mandatory and variant modules that address the causes and factors of violence in the family, the portrait of Ukrainian rapist. The mandatory modules is legal, psychological, social-pedagogical, variability - the socio-economic and socio-medical. The author reflected the ways of testing and implementation of intervention programs in the work of social services together with other variants of author's programs, disclosed centralized implementation of multi-module program as a sample in the work of social services for families, children and youth in Ukraine.

Keywords: correction, correctional program semeynotsentrishesky and problem-oriented approach, support for self-help, and divergent compulsory modules correctional program.

Стаття надійшла до редакції 30.03.2016 р.

Прийнято до друку 20.05.2016 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С.В.

37.013.74

десятиліття підсилено увагу вітчизняних учених-педагогів до вивчення зарубіжного педагогічного досвіду. Як наслідок – з'явився масив публікацій з порівняльної освіти, у яких зібрано значний фактичний матеріал, що певною мірою відображає теорію й практику освітньої діяльності зарубіжних країн. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема методології та методів порівняльно-педагогічних досліджень, оскільки саме від методологічного ресурсу сучасної вітчизняної порівняльної педагогіки залежить теоретичне й практичне значення порівняльних досліджень у галузі освіти.

Методологічні питання, безумовно, порушують і вітчизняні, і зарубіжні педагоги-компаративісти. Зокрема, у навчальному посібнику з порівняльної педагогіки А. Сбруєвої представлено методологічні підходи, які використовують у компаративних дослідженнях, а також схарактеризовано основні дослідницькі методи, застосовані в порівняльній педагогіці.

О. Локшина, указуючи на особливу значущість вирішення методологічних проблем у сучасній порівняльній педагогіці, підкреслила, що методологія порівняльно-педагогічних досліджень на сучасному етапі, активно розвиваючись під впливом глобалізаційних чинників, збагачується новими характе-

ристиками, примножуючи старі. Модернізація національної освіти, її входження до європейського та світового освітнього просторів формує запит на порівняльно-педагогічні дослідження та інтенсифікує, перш за все, динамічний розвиток методологічних засад порівняльної педагогіки [2, с. 11].

Методологічні аспекти порівняльної педагогіки як самостійної наукової галузі розглянуто в публікаціях українських учених Л. Ваховського, В. Курила, Г. Щуки, С. Цюри та ін., а також у студіях відомих російських дослідників Є. Бражник, Б. Вульфсона, О. Джурина, О. Заїр-Бек, К. Косовської та ін.

На гостроту й складність проблеми вибору підходів і методів у порівняльному дослідженні звертали увагу у своїх наукових працях Олександр В. Вайсман (Alexander W. Wiseman), М. Фернанда Астиз (M. Fernanda Astiz), Девід П. Бейкер (David P. Baker), які вказували на труднощі використання так званої неінституціональної теорії для вивчення глобальних процесів [3].

Майкл Кросслі (Michael Crossley) застерігав від простого запозичення вченими методологій, які мають успішні й переконливі результати, для застосування їх у своїй дослідницькій роботі. Як наслідок – у гонитві за ідеальною моделлю дослідження вони перестають шукати „найбільш придатний метод” для конкретного дослідження [4, с. 9].

Проведений аналіз публікацій з методологічної про-

блематики засвідчив, що в них недостатньо висвітлено особливості використання кількісних і якісних методів у порівняльно-педагогічних дослідженнях. Про них згадано в роботах Б. Вульфсона, який зауважив, що кількісний аналіз займає важливе місце в сучасному методологічному арсеналі педагогічної науки, роль якого велика, але не безмежна [5, с. 77]. А. Сбруєва також підкреслювала, що в порівняльній педагогіці важливим є здійснення і кількісного, і якісного аналізу статистичних даних [1, с. 28]. Більш докладно це питання розглянуто О. Заїр-Бек, яка показала специфіку кількісних і якісних методів у вивченні проблем освіти [6].

Мета статті – розкрити сутнісні характеристики кількісного та якісного підходів у порівняльно-педагогічному дослідженні й показати їх співвідношення.

Зазначимо, що більш коректним буде говорити не про кількісний та якісний аналіз як окремі методи порівняльної педагогіки, а про кількісний і якісний підходи до вивчення проблем освіти, які є спеціально сформованою сукупністю дослідницьких методів (кількісних чи якісних) для розв'язання певних завдань. Підхід на відміну від метода визначає загальну наукову позицію дослідника, яка, своєю чергою, становить основу стратегії наукового пошуку.

Грегори П. Феарбразер (Gregory P. Fairbrother) підкреслив, що сьогодні існує багато підходів до вивчення освіти, проте в найбільш широкому розумінні їх можна розділити на кількісні та якісні. На його думку, межі між ними визначити складно, а самі підходи не обов'язково виключають один одного [7, розд. 3]. Покликаючись на „Підручник з порівняльної освіти” Піцціано, Грегори П. Феарбразер (Gregory P. Fairbrother) зазначив, що кількісне дослідження є набором чисельних даних, які потім піддаються аналізу з використанням статистичних процедур, а якісне дослідження, навпаки, спирається на смисл, розуміння, контекст, опис і оточення. Інакше кажучи, кількість має справу з числами, а

якість – із сутністю речей [Там само]. До кількісних типів досліджень належать описові, кореляційні, причинно-наслідкові дослідження та експериментальні роботи, до якісних – етнографічні, історичні дослідження та дослідження конкретних ситуацій (case study).

Про відмінність між кількісним і якісним підходами в дослідженні освіти говорив також визнаний експерт у галузі порівняльної освіти професор Оксфордського університету Девід Філліпс (David Phillips). У статті „Порівняльна освіта: метод” він дійшов висновку, що перед компаративістами завжди стоїть питання про те, які методи дослідження забезпечать адекватне розуміння проблеми. Автор покликається на двох провідних британських компаративістів Едмунда Кінга (Edmund King) і Брайана Холмса (Brian Holmes) як на представників полярних підходів. На вирішення проблеми вибору підходів і методів вплинуло те, що за основним фахом Б. Холмс був фізиком, а Е. Кінг – лінгвістом. Б. Холмс як прихильник кількісного підходу намагався створити певний універсальний алгоритм, який можна було б використовувати для будь-якого дослідження. Е. Кінг, схилиючись до якісного підходу, уважав, що дослідник повинен вибирати метод як „інструмент для роботи”, який найкраще підходить для конкретного завдання [8, с. 305].

Грегори П. Феарбразер (Gregory P. Fairbrother) для пояснення відмінностей між кількісними й якісними методами порівняв їхні цілі, джерела даних, методи збору та аналізу даних і представлення результатів.

Мета кількісних методів дослідження в галузі освіти полягає у виявленні законів, закономірностей, які допомагають пояснити й передбачити різні явища в освіті. Прихильники кількісного підходу тяжіють до номотетичних суджень і вважають виявлені закони універсальними, незалежно від відмінностей у часі чи просторі. Закони,

відповідно, дозволяють пояснювати й передбачати відношення між явищами в різних контекстах.

На відміну від кількісної методології, яка виявляє загальні закони, що зможуть усе пояснити, якісний підхід іноді заперечує, що такі закони взагалі існують. Дослідники використовують не номотетичний, а ідеографічний тип суджень, спрямований на виявлення в аналізованому явищі не загальних законів, а його унікальності й неповторності. Інакше кажучи, якісна методологія прив'язує свої висновки до певного часу й місця і не ставить своїм основним завданням зробити узагальнення, яке підійшло б для інших ситуацій. Замість цього увагу дослідника зосереджено на подіях, процесах і поведінці людей „тут і зараз” [6, розд. 3].

Кількісний і якісний підходи відрізняються не тільки за цілями, а й за джерелами даних та методами. Кількісне дослідження спирається на результати тестів, опитування та анкети, водночас якісне етнографічне дослідження базується на спостереженнях, польових записах і навіть фотографіях та відео.

Зазначимо, що вже протягом десятиліть ведеться дискусія про співвідношення кількісних і якісних підходів (про переваги одного з них над іншим). Більшість дослідників переконані, що обидва підходи мають значний потенціал і, якщо вони використовуються правильно, їх результати роблять рівною мірою важливий внесок у порівняльно-педагогічне знання.

Так, Грегорі П. Феарбразер (Gregory P. Fairbrother) вважає, що, з одного боку, сьогодні існує певна потреба в застосуванні кількісних методів, оскільки в компаративних дослідженнях широко використовується статистична інформація та процедури кількісного аналізу. Це дає змогу знайти універсальні пояснення й принципи, забезпечує можливість перенести освітні теорії, методи й освітню політику через державні кордони. З іншого, – існує така ж потреба й у якісних дослідженнях, іноді у

відповідь на очевидні недоліки кількісного підходу. Якісний підхід ґрунтується на визнанні важливості культурних, політичних і соціальних контекстів, а також на положенні про те, що освіта не може розглядатися поза контекстом місцевої культури. Використання значного обсягу статистичних даних з усього світу не може бути бездумним і не повинне призвести до ігнорування регіональних особливостей.

А. Матвеев також зробив спробу виокремити переваги та недоліки і кількісного, і якісного методів дослідження. До переваг кількісного методу він відносить точне й детальне формулювання наукової проблеми, чітке визначення незалежних і залежних змінних у процесі дослідження, високий рівень надійності й точності отриманих даних тощо. Недоліками кількісного методу, на його думку, є:

- відсутність можливості отримання інформації про ситуативний контекст досліджуваного явища;
- неможливість контролювати ті обставини й контекст, які не впливають на якість отриманих результатів;
- відсутність можливості вивчати явища та процеси, що еволюціонують.

Переваги якісного методу виявляються в гнучких способах збору даних, їх подальшого аналізу та інтерпретації, використанні цілісного підходу до досліджуваного явища, можливості взаємодії з учасниками дослідження рідною мовою й в умовах їхнього середовища тощо, а недоліки – у формулюванні висновків, які мають особистісне забарвлення, неможливості дослідження причинно-наслідкового зв'язку між явищами, що вивчаються, відсутності повної об'єктивності та надійності висновків [9].

На думку О. Заїр-Бек, вибір кількісного чи якісного методу дослідження має і переваги, і недоліки. Часто саме комбінація кількісних і якісних підходів найкращим чином відповідає розкриттю проблеми. Комплементарність методів виражається в тому, підкреслює дослідниця, що при

вивченні одного й того самого об'єкта якісні методи дозволяють доповнити отриману інформацію кількісними методами й навпаки.

Отже, однією з найбільш актуальних методологічних проблем сучасної порівняльної педагогіки є проблема використання кількісного та якісного підходів. Кількісний підхід необхідний для встановлення причинно-наслідкових зв'язків, виявлення загальних законів, закономірностей та принципів. Якісний підхід концентрується на унікальному, дозволяє спостерігати динаміку й створює підґрунтя для інтерпретацій кількісних показників. Дослідники повинні усвідомлювати особливості кожного з них і, плануючи порівняльно-педагогічне дослідження, співвідносити можливості кількісних і якісних методів з дослідницькими завданнями, що ставляться.

Література

1. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / А. А. Сбруєва. – Суми : РВВ СДПУ, 1999. – 300 с.
2. Локшина О. Професіоналізація порівняльної педагогіки в Україні: здобутки і виклики у вимірі педагогічної компаративістики у зарубіжжі / О. Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2014. – № 2–3. – С. 5–12.
3. Alexander W. Wiseman. Globalization and Comparative Education Research: Misconceptions and Applications of Neo-Institutional Theory / Alexander W. Wiseman, M. Fernanda Astiz, David P. Baker // Journal of Supranational Policies of Education. – 2013. – № 1. – P. 31–52.
4. Michael Crossley. Comparative Education and Research Capacity Building: Reflections on International Transfer and the Significance of Context / Michael Crossley // Journal of International and Comparative Education. – 2012. – Vol. 2, Issue 1. – P. 4–12.
5. Вульфсон Б. Л. Методы сравнительно-педагогических исследований /

Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 70–80.

6. Заир-Бек Е. С. Роль новых подходов в сопоставительных исследованиях для развития теории образования [Электронный ресурс] / Е. С. Заир-Бек // Письма в emissia.offline : электрон. науч.-пед. журн. – 2005. – Январь-июнь. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>.

7. Comparative Education Research: Approaches and Methods edited by Mark Bray, Bob Adamson, and Mark Mason. 2nd edition. Hong Kong: Comparative Education Centre, University of Hong Kong, 2014.

8. David Phillips. Comparative Education: Method / David Phillips // Research in Comparative and International Education. – 2006. – Vol. 1. – № 4. – P. 304–319.

9. Матвеев А. В. Качественные и количественные исследования процесса межкультурной коммуникации (на примере изучения межкультурной компетенции российских и американских менеджеров) / А. В. Матвеев // Теория коммуникации & прикладная коммуникация : сб. науч. тр. : Вестн. Рос. коммуникативной ассоциации. – Вып. 1 / под общ. ред. И. Н. Розиной. – Ростов н/Д. : ИУБиП, 2002. – С. 79–88.

Ваховський М. Л. Кількісний і якісний підходи в порівняльно-педагогічному дослідженні

У статті розглянуто особливості використання кількісного і якісного підходів у порівняльно-педагогічних дослідженнях. Підкреслено, що означені підходи відрізняються не тільки за цілями, а й за джерелами даних та методами й мають певні переваги та недоліки. Кількісний підхід спирається на результати тестів, опитування, анкети, тяжіє до номотетичних суджень і використовується для встановлення причинно-наслідкових зв'язків, виявлення загальних законів, закономірностей та принципів. Якісний підхід базується на спостереженнях, польових записах і навіть фотографіях та відео,

використовує ідеографічний тип суджень, спрямований на виявлення в досліджуваному явищі не загальних законів, а його унікальності й неповторності, дозволяє спостерігати динаміку й створює основу для інтерпретацій кількісних показників.

Доведено, що найбільш ефективною в компаративному дослідженні є комбінація кількісних і якісних підходів оскільки при вивченні одного і того самого об'єкта, якісні методи дозволяють доповнити інформацію, отриману кількісними методами, і навпаки.

Ключові слова: кількісний підхід, якісний підхід, порівняльно-педагогічне дослідження, порівняльна освіта, метод.

Ваховский М. Л. Количественный и качественный подходы в сравнительно-педагогическом исследовании

В статье рассмотрены особенности использования количественного и качественного подходов в сравнительно-педагогических исследованиях. Подчеркнуто, что указанные подходы отличаются не только по целям, но и по источникам данных, методам и имеют определенные преимущества и недостатки. Количественный подход опирается на результаты тестов, опросы, анкеты, тяготеет к номотетическим суждениям и используется для установления причинно-следственных связей, выявления общих законов, закономерностей и принципов. Качественный подход базируется на наблюдениях, полевых записях и даже фотографиях и видео, использует идеографический тип суждений, направленный на выявление в изучаемом явлении не общих законов, а его уникальности и неповторимости, позволяет наблюдать динамику и создает основу для интерпретаций количественных показателей.

Доказано, что наиболее эффективной в компаративном исследовании является комбинация количественных и качественных подходов поскольку при изучении одного и того же объекта, качественные методы позволяют дополнить информацию,

полученную количественными методами, и наоборот.

Ключевые слова: количественный подход, качественный подход, сравнительно-педагогическое исследование, сравнительное образование, метод.

Vakhovskyi M. L. Quantitative and Qualitative Approaches in Comparative Education Research

The article deals with peculiarities of implementation of quantitative and qualitative approaches of comparative education research. It is emphasized that these approaches differ not only in their goals, but also in sources of data, methods and have both advantages and disadvantages. Quantitative approach is based on test results, surveys and leans towards nomothetic proposition; it is used to establish cause-effect relations, and to reveal common laws, tendencies and principles. Qualitative approach is based on observation, notes, pictures, videos and uses idiographic proposition aiming at revealing the uniqueness of researched phenomenon rather than elicitation of common laws, which lets us see the dynamics and creates grounds for interpretation of quantitative data.

The article states that a combination of quantitative and qualitative approaches proves most effective in comparative education research, because when researching the same object qualitative approaches allow to add to information obtained via quantitative approaches and vice versa.

Keywords: quantitative approach, qualitative approach, comparative education research, comparative education, method.

Стаття надійшла до редакції 21.04.2016 р.

Прийнято до друку 20.05.2016 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О.Л.

378.12(09)(477)

процес реформування сучасної української освіти неможливий без урахування вже напрацьованого вітчизняного педагогічного досвіду. У Національній доктрині розвитку освіти визначено, що навчально-виховний процес має здійснюватися в органічному поєднанні з історією й народними традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу. Саме тому важливого значення набувають вивчення, аналіз, узагальнення й, особливо, актуалізація та творче використання досвіду небайдужих до освітніх процесів України науковців, які стояли біля витоків становлення класичного педагогічного навчального закладу України.

Питання становлення класичного педагогічного навчального закладу залишає небайдужими вчених: О. Сухомлинську, Л. Зеленську, О. Новицьку, О. Рябченко, В. Ігнатенко, Л. Штефан, А. Відченко та ін. Однак передумови та власне формування педагогічного інституту відбувається на зламі 20 – 30-х років минулого сторіччя, які залишають і досі для дослідників багато фактів і

вартих уваги постатей для нових наукових знахідок.

Теоретико-методологічні засади історико-педагогічних досліджень з проблем педагогічної персоналістики відображають у своїх роботах О. Адаменко, Л.Ваховський, С. Гончаренко, Н. Дічек, Т. Завгородня, І. Зязюн, В. Кремень, І. Кулик, М. Марченко, Г. Корнюш, В. Курило та ін. Аналізуючи питання історії української персоналістики, І. Стражнікова стверджує, що кожна галузь науки розвивається не лише для формального нагромадження знань і задоволення пізнавальних інтересів, а й для їх використання відповідно до чергових суспільних викликів.

У межах пошукової роботи викладачів кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди було відкрито дві абсолютно невідомі освітянському загалові постаті, які відіграли важливу роль у становленні вітчизняної педагогічної думки, що й зумовило мету статті – виявити внесок професорів Т. П. Гарбуза й І. І. Синєпола в становлення класичного педагогічного навчального закладу в 30-х роках ХХ ст.

Реорганізація Харківського університету посприяла станов-

ленню педагогічної науки, формуванню педагогічних поглядів плеяди молодих і енергійних науковців, які розпочинали свою діяльність у Харківському інституті народної освіти – центрі розвитку педагогічної науки в Україні.

Факультет соціального виховання ХІНО відіграв важливу роль у становленні й відновленні педагогічного навчального закладу. У „Корективах до системи педагогічної освіти” зазначено, що „одні факультети соціального виховання були засновані на базі колишніх учительських інститутів (Миколаївський, Глухівський), другі на базі старих університетів (Одеський, Київський) та з народжених під час революції швидко-вузів університетського типу (Кам'янець, Житомир) і нарешті один із ФСВ утворився хоча й під боком колишнього університету, але не одержавши ні матеріального нащадку, ні ідеологічної настанови від нього, це був заново організований 100% ФСВ – Харківський. Еволюція цих закладів зводиться до того, що перші з них під керівництвом Харківського ФСВ упродовж перших 4 – 5 років уперто уточнювали на конференціях своє призначення...” [1].

Харківський інститут народної освіти відрізнявся від решти навчальних закладів: при ньому кількість науково-дослідних кафедр була відповідною тим групам дисциплін, які викладалися у ВНЗ. На 1924 – 1925 навчальний рік при ХІНО існувало 16 науково-дослідних кафедр, при Київському – 6, при Одеському – 4, Катеринославському – 2, Кам'янець-Подільському та Ніжинському – по одній, а решта інститутів народної освіти їх узагалі не мала.

У грудні 1925 р. бюро кафедри педології, створеної 22 вересня 1922 р.,

прийняло рішення назвати свій науковий підрозділ кафедрою педагогіки з чотирма секціями: 1) *методології*, 2) *рефлексології*, 3) *соціальної педології* та 4) *педагогічної техніки*. Цього ж року її завідувач О. І. Попов, з огляду на зростання та поглиблення роботи кафедри, подав клопотання до президії Укрнауки про перетворення її на Науково-дослідний інститут педагогіки з трьома рефлексологічними лабораторіями та лабораторними студіями з проблем соціальної педагогіки й методики з дидактикою, які були створені спільно з Досвідною станцією Укрсоцвиху [2].

На підставі положення про „Реорганізацію мережі педагогічних навчальних установ” від 21 лютого 1930 року ХІНО реорганізовано на два навчальні заклади: інститут індустріально-педагогічний (на базі факультету професійної освіти) й інститут соціального виховання (на базі факультету соціального виховання). В інституті соціального виховання функціонували такі факультети: *шкільний* із відділами: суспільствознавчим, техноматематичним та агробіологічним; *позашкільний* і *педолого-педагогічний* з відділами: СПОН (соціально-правова охорона неповнолітніх), дефектологічним, шкільним і педагогічно-інструкторським [3].

Харківський інститут соціального виховання в січні 1931 року було перейменовано в інститут народної освіти, а згодом – у Всеукраїнський інститут народної освіти і педагогічний інститут ім. Г. С. Сковороди. Перед вищими педагогічними навчальними закладами України висунуто низку вимог і до структурних їх підрозділів (створення наукових кафедр,

рад, комісій, уведення нових спеціальностей, факультетів або, навпаки, їх ліквідація), і до особис-тісних якостей „викладовців”.

Осередком педагогічної думки інституту стала кафедра педагогіки на чолі з професором Т. П. Гарбузом. Відповідно до даних енциклопедії українознавства *Терентій Гарбуз* народився 1891 року, був педагогом, професором інституту народної освіти в Харкові; науковим співробітником науково-дослідного інституту педагогіки у 20-х рр., автором численних праць із загальної дидактики й методики мови.

Під час наукового пошуку з'ясовано, що Т. П. Гарбуз розпочав свою наукову діяльність на кафедрі педології ХІНО, будучи аспірантом в 1925 – 1926 н. р. У цьому ж навчальному році після доповіді на тему „Сільськогосподарський ухил у школі” Т. П. Гарбуз на основі клопотання секції методики й дидактики до бюро науково-дослідницької кафедри педології отримав звання наукового співробітника. Працюючи над темою, молодий учений удається до аналізу не лише досвіду шкіл Слобожанщини, а й до роботи викладача у відношенні до навчальної роботи учня, описаної Джеймсом Беррі в роботі „Методика сільськогосподарського ухилу в американських школах” (1926 р.). Крім того, аспірант Т. П. Гарбуз працював над темами „Теорія навчального плану. Комплексна система” та „Методика навчання грамоти”. Протягом 1926 – 1927 н. р. він читав методику праці, проводив семінари з педагогічної практики [4, с. 174].

Також відомо, що до вступу до аспірантури Т. П. Гарбуз працював науковим

співробітником в освітніх наукових установах Харкова: Харківському науковому товаристві, Дослідно-педологічній станції Укрсоцвиху. Є підстави стверджувати, що вчений працював адміністратором ВАПЛІТЕ, будучи в дружніх стосунках із М. Хвильовим.

Ще до вступу до аспірантури Терентій Павлович працював на педагогічних курсах робфаку ХІНО. У 1925 році в газеті „Радянська освіта” виходить друком стаття „По свіжих слідах учительських курсів перепідготовки”, де описано процес перепідготовки педагогічних кадрів Харківщини. Оскільки цей процес тільки розпочинав своє функціонування, автор статті охарактеризував недоліки курсів і зауваження вчителів щодо їх організації та вдосконалення.

Одна за одною виходять наукові статті: „Краєзнавство і трудова школа” (1925), „До постановки питання про дослідні методи в шкільній роботі” (1926), „Загальні методи шкільної роботи” (1928), „Наші методичні шукання” (1928), „Орфографічна грамотність учнів трудових шкіл та методика орфографічної праці” в „Українському віснику експериментальної педагогіки” тощо.

Так, у статті „Загальні методи шкільної роботи” серед навчальних прийомів Т. П. Гарбуз виділив: екскурсійну „методу” (дослідну й ілюстративну), лабораторну, наочну, ілюстративну, словесну (розповідь, бесіда й читання) та графічну. Методична робота в школі не залишила байдужим Т. П. Гарбуза в статті „Наші методичні шукання”: школа „має досить розкидану спробу шукань методів, досить неточну

методичну термінологію, не досить чіткий зміст, широчезні методичні проекти й досить-таки примітивну методичну техніку в шкільній роботі. Методи роботи безпосередньо залежить від змісту роботи школи”. Автор стверджував, що з 1920 року в Україні методичні шукання проводилися у двох напрямках: максимальної дитячої самодіяльності (в установах соціального виховання) і виробничо-трудова орієнтації (профшколах).

Особливої уваги серед педагогічних шукань Т. П. Гарбуза заслуговує його методична робота з мови, яка була розпочата ним у Харківській досвідній педагогічній станції НКО в справах методики мови. Навчальний підручник „Рідна мова в трудовій школі” для шкіл молодшого концентру був одним з найперших, у якому містилися такі розділи роботи з мови: навчання грамоти, читання, письмо в школі, правопис і розвиток мови. Крім цих розділів, були: Мова в школі. Природа мови (перші розділи книжки) і Кабінет мови й літератури (останній розділ). Особливо цінні для вчителя були вказівки щодо користування тестами й іншими засобами об'єктивної оцінки ступеня навчальних досягнень учнів.

Протягом двох років (1930 – 1931) виходить друком робота Т. П. Гарбуза у співавторстві „Робоча книжка з української мови і літератури” для учнів 5, 6 та 7-го років навчання, де вперше зроблено спробу здійснити міжпредметні зв'язки. Учні, працюючи за цими підручниками, виконували роль дослідників, а вчитель міг знайти багато порад щодо активізації дітей. У 1931 році Т. Гарбуз видав „Робітну книжку з правопису та граматики української мови”,

яка мала виконувати функцію підручника. За змістом її матеріал відповідав НКО для 3-го року навчання в трудовій школі.

Аналізуючи педагогічний спадок Т. П. Гарбуза, можна стверджувати, що з 1929 року розпочинається нова віха в його діяльності – дослідження процесу підготовки вчителів. Так, у статті „Орфографічна грамотність учнів трудових шкіл та методика орфографічної праці” автор зазначає низький рівень грамотності учнів і студентів, які закінчили вищу школу. Це констатувала й педагогічна преса, а також Всеросійський з'їзд викладачів мови та літератури, що відбувся в січні 1928 року. Причини називалися різні: українська мова не набула широкого суспільного значення; несталість правил орфографії, що за останні роки зазнала низки змін і виправлень; брак якісних підручників, невисока грамотність самих „навчителів” української мови, „не завжди добра грамотність... газет, журналів, книжок” тощо.

Проте автор убачав головну причину в недосконалії методиці навчання орфографії. За його спостереженнями, учителі мало приділяють уваги урізноманітненню форм роботи з вироблення відповідних умінь і навичок, застосовуючи при цьому серед методів контролю переважно лише методи самоперевірки та тестування.

Поза увагою професора не залишилося питання становлення педагогічного навчального закладу. Про розробку навчальних планів та програм підготовки вчителів Т. П. Гарбузом свідчить його промова в якості члена президії предметної комісії ХІНО на засіданні правління інституту від 3 лютого 1929 року. На

обговоренні проекту педінспектури НКО про реорганізацію педагогічної освіти Т. П. Гарбуз доповідав: „Життя різно розуміється у промовців і тому кожен у підході до системи освіти підходить по-своєму. Час-тина товаришів розглядає освіту в ВУЗі лише з боку наукової підготовки, друга – суто педагогічно. Проект не розв'язує справи. Студенти йдуть в однакові установи, а готуються різно, треба уніфікувати педагогічну роботу. Робота в школах соцвиху і профшколах різна, тому питання про злиття стояти не може. Студенти ФСВ не в достатній мірі мають знання, треба їх підвищити. За проектом ІНО дасть кадри наукових робітників, а не педпрацівників... Якість викладовців з боку освіти можна підвищити за рахунок педагогізації. Факультет соціального виховання досяг педагогізації за рахунок спеціальних знань. Обов'язково поруч з організаційними питаннями також необхідно проробити програмовий матеріал” [5].

Початок 30-х років знаменується роботою Т. П. Гарбуза над темою політехнізації школи: „Методика проектів у політехнічній школі” (1931), „Політехнізм у висвітленні журналу „Комуністична освіта” за два роки (1930 – 1931) (1932), „Огляд літератури з політехнізації навчання за 15 років (1930 – 1931)” (1932), „Чи потрібен підручник з політехнічного навчання” (1933), „Актуальні питання політехнічного навчання” (1932).

Восени 1933 року хвиля репресій дійшла й до педагогічних закладів Харкова. Ухвала ЦК КПБУ про УНДІП і товариство Маркспедагогів викриває з більшовицькою рішучістю націоналістично буржуазні та

класово-ворожі теорії й практику в галузі педагогіки й політехнічної школи. На підставі наказу педагогічного інституту № 91 від 23 жовтня 1933 р. керівника кафедри педагогіки проф. Т. П. Гарбуза, „що систематично своїми класово-ворожими й шкідливими „теоріями” намагався зірвати здійснення політехнізації школи, від роботи в інституті звільнено”. Є підстави стверджувати, що Т. П. Гарбуз дістав посаду директора будинку відпочинку письменників, драматургів і композиторів у Хості на Кавказі, однак цей факт залишається сьогодні в процесі доопрацювання.

Після масштабного звільнення викладачів у педагогічному інституті було запропоновано всім кафедрам широко обговорити з притягненням студактиву ухвалу ЦКБУ з розгорнутою критикою та самокритикою теоретичних праць і практичної роботи співробітників УНДІПу, працівників інституту в галузі педагогіки, педології та політехнічної школи.

Кафедрі педології разом з кафедрами психології та педагогіки організувати широке опрацювання зі студентами помилок і в науковій, і в практичній роботі працівників інституту в галузі педології й педагогіки.

Тимчасове виконання обов'язків керівника кафедри педагогіки було покладено на професора С. А. Літвінова. А вже згідно з наказом інституту № 77 від 19 серпня 1934 року на посаду керівника кафедри педагогіки призначено професора І. І. Синєпола [6, арк. 86].

Внесок І. І. Синєпола в становлення класичного вітчизняного педагогічного закладу є незаперечним. На основі архівних

матеріалів ХНПУ імені Г. С. Сковороди з'ясовано, що І. І. Синепол неодноразово й одноосібно виконував обов'язки директора інституту, що значно розширювало межі його повноважень як завідувача кафедри педагогіки та заступника директора з навчальної роботи. І. І. Синепол був головою комісії з перевірки навчальних планів і програм із соціально-економічних дисциплін і педагогіки, яка регулярно збиралася в кабінеті директора інституту для розгляду матеріалів.

З початку 30-х років під впливом політики сталінізації змінюється характер педагогічного процесу в бік політизації й ідеологізації. Перш за все, починається критика педологічного впливу на теорію й практику колективного виховання. Цікавим фактом і внеском у становлення педагогіки як цілісної науки є закриття т.в.о. директора інституту І. І. Синеполом кафедри педології на підставі постанови ЦК ВКП/б/ „Про педологічні викривлення в системі наркомосів”. У Харківському педагогічному інституті ним було ухвалено: викладання курсу педології на педагогічному факультеті, що передбачено стабільним навчальним планом НКО, скасувати; навчальній частині розробити проект навчального плану для педфаку й подати на затвердження до НКО (разом із тим перед НКО було поставлено питання про профіль спеці-альностей, що його готує педагогічний факультет); кафедру педології й кабінет при ній ліквідувати, а обладнання кабінету передати кабінетам педагогіки й психології.

Крім того, викладачам кафедр педагогіки й психології доручено підготувати до початку навчального року низку доповідей

для студентів і статей багатотиражки інституту, у яких розкритикувати псевдонаукову літературу, установки, підручники, практику, педологічні роботи. Кафедрі педагогіки дати також рецензію на підручник педагогіки Пістряка, у якій подати критику всіх неправильних даних педології й покликать на її висновки [6, арк. 270].

Особливої уваги заслуговує організація роботи І. І. Синепола щодо виготовлення викладачами кафедри методичних матеріалів для навчального устаткування педагогічного кабінету: „Методи навчання: усний систематичний виклад, художня розповідь та розмова на уроці” (Гладков); „Методи роботи над підручником та книжкою” (Шебітченко); „Наочність на уроках, лабораторні роботи та навчальні екскурсії” (Хіміч); „Самостійні письмові роботи учнів” (Крилов); „Облік успішності учнів” (зав. шкільним відділом міськВНО Таран); „Урок як основна форма навчальної роботи школи” (Гладков); „Свідома дисципліна учнів” (Синепол); „Комуністичний дитячий рух та шкільні учнівські організації” (Лесник); „Позашкільна робота з учнями” (Таран); „Учитель радянської школи” (Кротов); „Головні види виховної роботи в школі” (Фертман); „Фізичне виховання”, „Художнє виховання” (Степанов); „Військово-політичне виховання”, „Статеве виховання” (Багрій); „Громадська робота учнів”, „Соцзмагання” (Кривуліна); „Право на освіту в СНР” (Дзевєрін); „Вимоги шкільної гігієни до навчального обладнання класу” (Мац); „Методична робота в робітній кімнаті” (Нестойко).

Аналізуючи адміністративну роботу І. І. Синепола, відзначимо його відповідальність за роботу кафедр, покла-

дену на нього директором інституту Л. Д. Смірноюю: „Особиста перевірка мною протоколів засідань кафедр довела, що ці протоколи знаходяться цілком у неохайному вигляді, а окремі кафедри зовсім не мають жодного протоколу засідань” [Там само, арк. 174]. Щодо такого неорганізованого стану роботи кафедр інституту було запропоновано головам кафедр „покласти край цьому безладдю в справі оформлення протоколів і несвоєчасної подачі їх в учбову частину”; подавати відомості про дні засідань кафедр, забезпечивши їх систематичну роботу й засідання не менше двох разів на місяць; здавати протоколи засідань у навчальну частину не пізніше як на третій день після засідання, копії протоколів подавати в деканат; було заборонено секретарям кафедр тримати протоколи засідань удома або при собі.

У 1936 році до машбюро інституту надходило до друку багато матеріалів, написаних надзвичайно неохайно, а саме: матеріали написано олівцем, іноді хоча й атраментом, але ж нерозбірливо, неповне закінчення слів тощо. Усе це призводило до затримки своєчасного виконання того або того матеріалу й вимагало від завідувача навчальної частини І. І. Синєпола низки розпоряджень і, відповідно, контролю за друком навчально-методичного оснащення.

Єдиною методологією для розробки проблем педагогіки в 30-х роках ХХ сторіччя було визнано марксистсько-ленінське вчення, зокрема, положення про класовий характер виховання, про зв'язок школи з політикою, про що свідчать наукові праці І. І. Синєпола. Зокрема в статті „З підсумків роботи школи Харківської області” зауважено, що школа значно посунулася вперед на

всіх ділянках своєї роботи. Учений довів незадовільний рівень знань молодих педагогів, зниження вимог до учнів, недосконалу методику проведення уроку як форми навчання (учителі не використовують усі можливості активізації навчального процесу, емоційне оформлення, наочність, дослідження, екскурсію). Серед позитивних зрушень І. І. Синєпол виокремив організацію шкільного дозвілля, учнівської самодіяльності, позашкільної роботи й перерв (проводяться ігри, живі газети, шаради, загадки, що їх розробляють різні групи по черзі); політехнізацію школи, зв'язок теоретичного й практичного вивчення основних галузей виробництва; елементи драматизації уроку, художнє читання без учителя, радіо, кіно; урахування інтересів дітей („запитів дитинства”); індивідуальну роботу з відстаючими.

У статті „Поглибити військово-оборонну роботу в школі” І. І. Синєпол детально розписав процес підготовки школярів до військово-оборонної роботи під час вивчення географії. А в статті „Про помилки професора Залужного” науковець розкритикував педологію як науку, про що свідчить закриття ним кафедри педології в ХДПІ.

12 серпня 1937 року заступник директора Харківського педагогічного інституту І. І. Синєпол був заарештований як „активний учасник української націоналістичної терористичної організації проти радянської влади за відокремлення України від Радянського союзу; організатор терористичних актів проти представників партії і влади, зокрема керівника компартії України в 30-ті роки ХХ сторіччя Косіора С. В.” [7].

І. І. Синєпол цілковито визнав свою провину: „Осуджую рішуче свою вчорашню

поведінку на допиті у слідчого Замкова, котра була викликана афективним станом. Вважаю, що така нещира поведінка лише заважає ходу слідства, в'ясненню дійсної моєї провини і провини інших злочинців; вона не може бути виправдана ні чим, якщо той чи інший злочинець, в даному випадку я, хоче стати на шлях цілковитого усвідомлення й засудження своїх дій. Обіцяю, що подальшою своєю поведінкою я доведу добрі наміри мої бути щирим і правдивим” [7].

У протоколі допиту засуджений І. І. Синепол стверджував, що під приводом відсутності навчальної літератури використовував неякісні навчальні матеріали, до яких належить підручник Пістряка, „у якому давалися установки, що педагогіці основу дає педологія, яка є ворожою наукою, котра стверджує, що діти робітників менш обдаровані, ніж діти буржуазії”. І. І. Синепол наголошував на таких ворожих цитатах підручника Пістряка: „школа – це зброя переродження суспільства в комуністичному дусі, хоча в дійсності радянські школи перевиховують суспільство в комуністичному дусі”.

Займалися продукуванням педології й інші співучасники „терористичної організації”, зокрема В. І. Таран і Т. С. Пасіка: вичлененням дітей-правопорушників і злочинців зі звичайних шкіл, створенням для них додаткових навчальних закладів, крім того, вони не заперечували другорічництво. Це вимагало більших зусиль і коштів, що, звичайно, було засуджено. До того ж, засуджено було низький рівень випускників ХПІ, особливо студентів-істориків, іспит у яких, нібито, було проведено досить поверхово. Педа-

гогічна практика проходила під час канікул студентів, а на відрядження викладачів і студентів, зокрема на поїздку на Кавказ, гроші не виділялися. Студентів на заочному відділенні було обмаль, а тих, які вступали, викликали на очну сесію лише один раз на рік, підручників не було, консультації на місцях в районах також не проводилися. Були заочники, які 6 – 7 років числилися в категорії студентів, під час сесії студенти слухали курс лекцій і без іспитів роз'їжджалися по домівках.

Зазначене вище викликало обурення студентсько-викладацького складу інституту проти влади загалом й адміністрації навчального закладу зокрема: директора Л. Д. Смірнову було звільнено, а її тридцятип'ятирічному заступнику І. І. Синеполу 26 жовтня 1937 року оголошено найвищу міру покарання – розстріл з конфіскацією майна. Вирок приведено у виконання 27 жовтня в м. Києві. 28 жовтня арештована й дружина Марія Федотівна, студентка Харківського університету, на 8 років як член сім'ї зрадника, а дев'ятирічну доньку Діамару передано до дитячого будинку.

Майже сторіччя забуття поставило пліч-о-пліч двох можливо й незнайомих завідувачів кафедри педагогіки Харківського державного педагогічного інституту 30-х років минулого сторіччя професорів Т. П. Гарбуза та І. І. Синепола. Їхня педагогічна спадщина значно ширша окреслених аспектів. Уже на цьому етапі наукового пошуку можна стверджувати про їхній щирий, вагомий професійний і науковий унесок у процес педагогізації навчання майбутніх учителів. Питання формування дисциплін педагогічного циклу, методів і методик у педагогічному процесі, класи-

фікації методів освітньої роботи, організації курсів підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів, розробки наукових планів педагогічного закладу були проаналізовані й розроблені ними одними з перших у зазначений період. Їхні наукові погляди й багатоаспектність роботи сприяють пошуку нових теорій вітчизняної педагогіки й донині та заслуговують на подальше глибоке дослідження.

Подальшого поглибленого вивчення потребує діяльність кафедри педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди та її очільників у різні історичні періоди.

Література

1. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 8, спр.394, арк. 76.
2. Утворення Науково-Дослідного Інституту Педагогіки в Харкові // Шлях освіти. – 1925. – № 12. – С. 240.
3. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 8, спр. 395, арк. 20.
4. Башкір О. І. Педагогічні погляди Т. П. Гарбуза / О. І. Башкір // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / за заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка, проф. С. Т. Золотухіної. – Х. : „Смугаста типографія”, 2016. – Вип. 52. – С. 251 – 262.
5. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 10, спр. 1536, арк. 199.
6. Архів ХНПУ імені Г.С. Сковороди, спр. 4293, Оп.1, Од. зб. 3 „Накази по інституту”, 1934 р.
7. Архів СБУ Харківської області, спр. 45326, арк. 3-5.

Золотухіна С. Т., Башкір О. І., Т. П. Гарбуз та І. І. Синепол: педагоги, реабілітовані історією

У статті на основі архівних матеріалів висвітлено педагогічні погляди забутих історією професорів Т.П. Гарбуза й І.І. Синепола, завідувачів кафедри педагогіки ХДПІ в 30-х роках ХХ сторіччя.

Перед вищими педагогічними навчальними закладами України було висунуто ряд вимог як до структурних їх підрозділів, так і до обов'язків викладачів. Т.П. Гарбуз працював над розробкою підручників з української мови, методики її викладання, курсів підвищення кваліфікації вчителів. Після його необґрунтованого звільнення кафедрою почав завідувати І.І.Синепол, котрий зосереджував увагу на питаннях вищої педагогічної освіти, підвищення рівня наукової роботи навчального закладу, займаючи паралельно ще й посаду заступника директора інституту.

Якість підготовки студентів педагогічного навчального закладу, педагогізація навчального процесу майбутніх учителів, розробка навчальних планів з педагогіки, утвердження педагогіки як науки серед таких дисциплін, як дидактика, педологія й психологія, - питання, якими займалися завідувачі кафедри педагогіки Т.П. Гарбуз і І.І. Синепол, внесок котрих у вітчизняну педагогічну освіту став відомим лише сьогодні.

Ключові слова: Т. П. Гарбуз, І. І. Синепол, педагогіка, педагогічний навчальний заклад.

**Золотухина С. Т., Башкир О. И.,
Т. П. Гарбуз и И. И. Синепол: педагоги,
реабилитированы историей**

В статье на основании архивных материалов раскрыты педагогические взгляды забытых историей профессоров Т.П. Гарбуза и И.И. Синепола, заведующих кафедрой педагогики ХГПИ в 30-х годах XX века.

Перед высшими педагогическими учебными заведениями Украины было выдвинуто ряд требований как к структурным его подразделениям, так и к обязанностям преподавателей. Т.П. Гарбуз работал над разработкой учебников по украинскому языку, методики его преподавания, курсов повышения квалификации учителей. После его необоснованного увольнения кафедру возглавил И.И. Синепол, который сосредоточил внимание на вопросах высшего педагогического образования, повышения уровня научной работы учебного заведения, возглавляя параллельно еще и должность заместителя директора института.

Качество подготовки студентов педагогического учебного заведения, педагогизация учебного процесса будущих учителей, разработка учебных планов по педагогике, утверждение педагогики как науки среди таких дисциплин, как дидактика, педология и психология, - вопросы, которыми занимались заведующие кафедрой педагогики Т.П. Гарбуз и И.И. Синепол, вклад которых в отечественное педагогическое образование стал известен только сегодня.

Ключевые слова: Т. П. Гарбуз, И. И. Синепол, педагогика, педагогическое учебное заведение.

**Zolotukhina S. T., Bashkir O. I.,
T. P. Garbus and I. I. Synepol: pedagogues
rehabilitated by history**

The pedagogical views of the heads of the pedagogics department of Kharkiv State Pedagogical Institute in the 1930s T. P. Harbus and I. I. Synepol, pedagogues whose names were lost in the history, have been revealed in the article based on the archive information.

Higher educational institutions of Ukraine were made some demands relating to their structural subdivisions as well as teachers' responsibilities. T. P. Harbus worked on the Ukrainian language course books, methodology of the Ukrainian language and extension courses for teachers. After his unreasonable dismissal the department was headed by I. I. Synepol who focused on the higher pedagogical education issues and increasing scientific work level of the educational institution. At the same time he occupied the position of a deputy director of the institute.

The quality of students training in pedagogical educational institution, pedagogization of learning process of future teachers, the design of academic curriculums in pedagogics, conformation of pedagogics as a science among such disciplines as didactics, paedology and psychology – are issues that were examined by the heads of the pedagogics department T. P. Harbus and I. I. Synepol, but their contribution in pedagogical education of our country has been noted nowadays.

Keywords: T. P. Garbus, I. I. Synepol, pedagogics, pedagogical educational institutions.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2016 р.

Прийнято до друку 20.05.2016 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ваховський Л.Ц.

Відомості про авторів
2016, № 1

Башкір Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи.

Безпалько Ольга Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка, директор Інституту людини.

Бутенко Людмила Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, доцент кафедри педагогіки.

Ваховський Максим Леонідович – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, докторант.

Золотухіна Світлана Трохимівна – доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи.

Курило Віталій Семенович – доктор педагогічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України, заслужений працівник освіти України, академік-

секретар Міжнародної академії наук педагогічної освіти, депутат Верховної Ради України.

Лозова Ольга Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка, завідувач кафедри практичної психології.

Скрипник Тетяна Вікторівна – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Київський університет імені Бориса Грінченка, професор кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти.

Сташевська Інна Олегівна – доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч мистецтв України, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, директор Інституту культури і мистецтв.

Трубавіна Ірина Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи.

Щука Галина Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, завідувач кафедри туризму, готельної і ресторанної справи.