

# EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES

ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

УДК 37.0

## ЗМІСТ

### СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

**Myhovych I. V.** Interculturalism and Higher Education:  
The Role of Academic Staff in Promoting Campus-  
Based International Academic Environment .....3

### ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

**Маковецька А. С.** Взаємодія школи та сім'ї у  
навчанні та вихованні гіперактивних учнів за-  
кладів освіти .....12

### ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

**Кашинська О. Є.** Застосування активних методів  
навчання в підготовці здобувачів вищої освіти за  
спеціальністю «Готельно-ресторанна справа» .... 22

**Хайруліна Н. Ф., Дубова Г. В.** Гендерно-правова  
культура майбутніх фахівців правоохоронних  
органів .....35

### СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

**Квітко Н. М.** Детермінанти соціально-педаго-  
гічної роботи з вимушено переміщеними особа-  
ми в закладах вищої освіти .....47

#### № 2 (177) 2021

Свідоцтво про державну реєстрацію  
КВ № 18722-7522ПР видано  
Міністерством юстиції України  
18.01.2012 року

Журнал внесено до переліку наукових фахових видань  
України (категорія «Б») з педагогічних наук  
(011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна  
освіта, 013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта  
(за предметними спеціальностями),  
015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)  
– Наказ МОН України № 886  
від 02.07.2020 р. (додаток № 4)

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

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

#### ЗАСНОВНИК:

Державний заклад  
«Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»

#### СКЛАД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

##### Головний редактор

**Караман О. Л.**, доктор педагогічних наук,  
професор (Україна, м. Старобільськ)

##### Заступник головного редактора

**Юрків Я. І.**, кандидат педагогічних наук,  
доцент (Україна, м. Старобільськ)

##### Відповідальний секретар

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

##### Члени редакційної колегії

**Бабич В. І.**, доктор педагогічних наук, доцент  
(Україна, м. Старобільськ)

**Брей М.**, ВА (м. Ньюкасл-апон-Тайн,  
Великобританія), MSc, PhD (м. Единбург, Великобри-  
танія), заслужений професор (Китай, м. Шанхай)

**Ваховський Л. П.**, доктор педагогічних наук,  
професор (Україна, м. Старобільськ)

**Жучок А. В.**, доктор фізико-математичних наук,  
професор (Україна, м. Старобільськ)

**Жучок Ю. В.**, доктор фізико-математичних наук,  
професор (Україна, м. Старобільськ)

**Заблюцький В. В.**, доктор наук з державного  
управління, професор (Україна, м. Старобільськ)

**Курило В. С.**, доктор педагогічних наук,  
професор, дійсний член НАПН України  
(Україна, м. Старобільськ)

**Лобода С. М.**, доктор педагогічних наук,  
професор (Україна, м. Київ)

**Лов'янова І. В.**, доктор педагогічних наук,  
доцент (Україна, м. Кривий Ріг)

**Максимчук Б. О.**, доктор педагогічних наук,  
доцент (Україна, м. Ізмаїл)

**Максимчук І. А.**, кандидат педагогічних наук,  
доцент (Україна, м. Маріуполь)

**Ніколаско І. О.**, кандидат філологічних наук,  
доцент (коректор) (Україна, м. Старобільськ)

**Отравенко О.В.**, кандидат педагогічних наук,  
доцент (Україна, м. Старобільськ)

**Прошкін В. В.**, доктор педагогічних наук,  
професор (Україна, м. Київ)

**Саснко В. Г.**, кандидат наук з фізичного виховання  
та спорту, доцент (Україна, м. Старобільськ)

**Смулка Л.**, доктор педагогічних наук  
(Польща, м. Краків)

**Харченко С. Я.**, доктор педагогічних наук,  
професор (Україна, м. Старобільськ)

**Хриков Є. М.**, доктор педагогічних наук,  
професор (Україна, м. Старобільськ)

**Шехавцова С. О.**, доктор педагогічних наук,  
професор (Україна, м. Старобільськ)

Журнал «Education and Pedagogical  
Sciences» («Освіта та педагогічна наука»)

№ 2 (177) 2021

підписаний до друку рішенням  
Вченої ради Державного закладу

«Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»

(протокол № 9 від 28.05.2021 року)

Видавництво ДЗ «Луганський національний уні-  
верситет імені Тараса Шевченка», пл. Гоголя, 1,  
м. Старобільськ, Луганська обл., 92703.

Тел.: 066-798-7910

e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com

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

Формат 60x84 1/8. Друк офсет. Папір офсет.  
Ум. друк. арк. 9,77

Наклад 100. Зам. № 101. Ціна вільна

Надруковано ПП „ВКП „Петіт”

Вул. Федоренко, 10, м. Северодонецьк, 93400

Тел./факс: (0652) 70-29-48.

Свідоцтво про реєстрацію

A01№000647 від 25.02.2011 р.

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

**Бривко М. В.** Політичні переслідування й  
репресії проти вчителів України в 1920 – 1930-х  
роках ..... 56

**Ваховський Л. Ц.** Особливості використання  
парадигмального підходу в дослідженнях з  
історії освіти та педагогічної думки ..... 75

**Відомості про авторів** ..... 83

**До уваги авторів.** Оформлення списку джерел  
та References ..... 84

### РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

До друку приймаються статті, які публікуються авторами вперше. Стаття повинна містити виклад проміжних або кінцевих результатів наукової роботи, фіксувати науковий пріоритет автора.

Структура статті: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями (**Постановка проблеми**); аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття (**Аналіз актуальних досліджень**); формулювання цілей статті (**Мета статті**); визначення методології та методики дослідження (сукупність методів дослідження, їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання) (**Методологія та методи дослідження**); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (**Виклад основного матеріалу**); висновки та перспективи подальших досліджень (**Висновки та перспективи подальших досліджень**).

Рукопис статті друкується у форматі А4, кегль 14, гарнітурою Times New Roman, поля: верхнє, нижнє – 2 см, ліве – 3 см, праве – 1,5 см, міжрядковий інтервал – полуторний. Обсяг статті – 12-20 сторінок (без списку джерел).

Інформація про УДК розташовується після назви статті у верхньому лівому кутку без відступів. Перед текстом статті вказується інформація про автора: прізвище, ім'я, по батькові; науковий ступінь, вчене звання; посада; місто, країна; електронна адреса; ORCID ID. У разі відсутності ORCID ID можна отримати за посиланням <https://orcid.org/register>.

Покликання на джерела подаються в круглих дужках, включаючи прізвище автора та рік видання (Савченко, 2012) або (Савченко, 2012; Хриков, 2013). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то вказується номер сторінки покликання (Bruner, 2012, р. 24).

Список використаних джерел подається наприкінці статті після слова „Література” й оформлюється відповідно до ДСТУ 8302:2015 (зразок оформлення літератури представлено на сайті журналу [http://eps.luguniv.edu.ua/mediafiles/Requirements\\_for\\_articles.pdf](http://eps.luguniv.edu.ua/mediafiles/Requirements_for_articles.pdf)). Бібліографічний опис джерела подається з абзацу в алфавітному порядку без нумерації; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним. До статті також додається перелік використаних джерел латиницею (**References**). Для оформлення References обов'язковим є АРА-стиль.

Статтю закінчують 3 *анотації*, кожна обсягом 22 рядки, українською, російською та англійською мовами. Кількість ключових слів – 5-8. Текст анотації має відповідати загальним вимогам щодо стилістики анотації.

Для публікації статті необхідно надіслати електронною поштою на адресу [lbutenko@gmail.com](mailto:lbutenko@gmail.com) такі матеріали: *інформація про автора* українською та англійською мовами (прізвище, ім'я, по-батькові, посада, науковий ступінь, учене звання, поштова адреса для розсилки журналу, контактний телефон, електронна адреса); *стаття*; для осіб, які не мають наукового ступеня, відсканована рецензія доктора наук (підпис рецензента повинен бути заверений у відділі кадрів установи або печаткою факультету (інституту)). Приклад підпису файлів: Іванов\_Інформація\_про\_автора, Іванов\_стаття.

Статті, подані до журналу, проходять процедуру рецензування. Статті, що не відповідають установленим вимогам оформлення й подання, не розглядаються й не публікуються. Редакція зберігає за собою право на редагування та скорочення статей.

# INTERCULTURALISM AND HIGHER EDUCATION: THE ROLE OF ACADEMIC STAFF IN PROMOTING CAMPUS-BASED INTERNATIONAL ACADEMIC ENVIRONMENT

УДК 341.221.4 : 378 (4-11)

DOI : 10.12958/2227-2747-2021-2(177)-3-11

**Мигович Ірина Вікторівна,**

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри романо-германської філології

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна

irina.migovich@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0060-5387>

**Для цитування:** Myhovych I. V. Interculturalism and Higher Education: The Role of Academic Staff in Promoting Campus-Based International Academic Environment. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 2 (177). С. 3–11.

**References (стандарт APA):** Myhovych, I. V. (2021). Interculturalism and Higher Education: The Role of Academic Staff in Promoting Campus-Based International Academic Environment. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (177), 3–11 [in Ukrainian].

**Introduction.** The concept of culture as a fundamental element of universal (and by no doubt, University) spirituality can be interpreted as an ensemble of myths, values, norms, customs and traditions, patterns of action, behaviors, and attitudes. «A society's culture consists of whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members, and to do so in any role that they accept for any one of themselves. ... Culture, therefore, is the «know-how» that a person must possess to get through the task of daily living» (Mygovych, 2008). All the mentioned constituent parts of the concept manifest themselves in the relationships between members of a society or a social group, as well as between them and members of other socio-cultural groups. Interculturalism, in its turn, could be defined as a manifestation of non-

violent, tolerant, non-oriented communication between people or groups representing different cultures demonstrating its own particular ethics – that of intercultural communication – which implies respect for universal human rights, starting from the premise of equality between people in the process of intercultural communication regardless of the actual conditions in which this process takes place (Compass, 2012).

Faced with global problems of the 21<sup>st</sup> century world, more and more people today see interculturalism and intercultural education as

essential parts of the solution. Societies of Western and Eastern Europe have gradually become more and more aware their own cultural diversity over the last couple of decades; moreover, many believe that this cultural diversity is not a fatality, but an opportunity, a treasure that should be counted on for the general benefit. Intercultural education has more and more become viewed as an essential milestone for stability of society, for its chances of sustainable development, as it teaches people how to live with each other, promotes equality, respect and openness to communication with THE OTHER (Băran-Pescaru, 2008). Thus, millennial education forces academic staff all around the globe to cultivate authentic universal values by achieving the following objectives: taking into account cultural dimension of personality development; affirming and enhancing cultural identities; enhancing students' participation in cultural life; promoting international cultural cooperation. Consequently, European higher education curricula have become correlated with the diversity of cultures and cultural interactions, thus, promoting new type of academic mentality highlighting the fact that development of society should reflect two dimensions – culture and education (Compass, 2021).

All the aforementioned rises the question of whether academic staff of higher educational institutions are trained not only for the management of entirely didactical situations, but also to facilitate the spiritual and cultural permeability of university students. Mere theoretical knowledge of cultural characteristics or differences does not imply the respective university teacher has cultural competence. Knowing another does not necessarily warrant favourable or appropriate intercultural behaviors, as knowledge is not the same as recognition. This determines *the aim of the paper* – to outline theoretical and methodological basis for applica-

tion of the basic interculturalism principles in present-day higher education with the emphasis on the roles and responsibilities of academic staff in promoting campus-based international academic environment. The conducted comprehensive analysis allows for identification of the perspectives for the development of institutional strategies consistent with the principles of global education for sustainable development of societies. The summary provides, inter alia, directions for further research related to the possibilities of using culture concept in the context of higher education.

**Research Methodology.** The methodological basis of the research is represented by data analysis obtained through examination of scientific works on international higher education, global education, management in higher education, national and institutional strategies for incorporation of international education into existing curricula. The method of scientific literature reviewing has been used to investigate scientific and pedagogical sources, reference books, information resources related to the concept of interculturalism in higher education. Empirical data are based on systematic content analysis of the information related to institutional internationalisation process provided by the official website of Comenius University, Bratislava, Slovak Republic. Through the research we intended to identify the elements of intercultural education in University curriculum documents. The hypothesis for the research was that there is a dependence between the awareness of the need for intercultural education as felt by students and teachers and its inclusion in curricular documents (curricula, analytical papers, lesson plans, planification of learning, etc.). The validity of the obtained results is confirmed using various generally accepted and specific methods: theoretical generalization, abstraction, dialectical analysis, comparison and systematization, system approach.

## Results and Discussion

As an organic tool for application of the basic interculturalism principles in present-day higher education, as well as for promotion campus-based international academic environment, the process of internationalization is currently perceived. It is viewed as a means of developing educational and research programs, an essential component of improving their quality, a means of forming University brand, self-reflection, and self-assessment in the global academic field (Barth et al., 2007; Clifford & Montgomery, 2011).

The starting point for this process is generally considered to be globalization with supporting factors, such as: convergence of national systems of higher education, introduction of international education, formation of multinational model of life-long learning integrated into the global educational community, etc. (Altbach & Knight, 2007; Fielden, 2008; Myhovich, 2018). Current research in the field states that the process of internationalization has come as a response to integrated transformation of higher education, and it is determined by an increased need to strengthen partnerships and coordinate actions at the national, regional and international levels in order to ensure the quality of higher education systems around the world (Knight, 2010; 2012). Internationalization, thus, has ceased to be casual or specialized and has become a more centralized; internationalization of higher education is a well-organized, and thoughtful component of institutional work. According to F. Maringe, over the years it has developed to become the focus of activities among leading universities of the world and regulatory authorities at the national and global levels (Maringe, 2009).

J. Fielden identifies three motivations for academic institutions to internationalize (Fielden, 2008): 1) in order to develop human resources for competitive global markets – training students to be able to work in fields that have international dimension,

whether working overseas, for a transnational corporation or in an organization which engages with other countries or other cultures; 2) to contribute to the solution of global problems (health, climate change, food supply, global security, etc.) that require international collaboration of academia, businesses, and governments; 3) an educative role in promoting international values – to ensure that students are «global citizens» understanding and appreciating cultural diversity, are engaged with global issues such as poverty, health and environmental change. The first motivation is of particular importance for the current research, as it allows to argue that the process of internationalization can be viewed as the process of cooperation with state authorities, university leaders, faculty, and students from different countries to support the international component of higher education with the aim to enhance university graduate employability skills. For Eastern Europe (with regard to the timeframe of 1989 up to the present) the process of internationalization can be considered as the leading factor that influenced transformation of East-European higher education system towards modernization of the basic structural elements of these systems, updating of content and training technologies, improvement of the quality of education in the context of growing needs of labour market, monitoring and creative use of pedagogical experience of foreign countries (Myhovich, 2020).

Comprehensive analysis of Comenius University in Bratislava (CUiB) academic environment allowed for the following highlight: University international campus builds its global values on the following main pillars: international academic mobility and exchange programmes; international academic/educational activities; international research; international academic and cultural projection; internationalization at home; digitalization of internationalization process.

It should be noted that modern higher educational institutions function within global competitive environment (Barth et al., 2007). The pressure to achieve scientific and didactic excellence, while at the same time meeting the requirements in terms of accountability, transparency, economics, flexibility, effectiveness, efficiency, and quality of operation is increasing year by year, and the year 2020 became no exception. On the contrary, in 2020 universities around the world faced, along with numerous political, legal, economic, social, and technological challenges, the COVID-19 crisis, which forced global academic community to reflect on how the 2020 unprecedented situation could be transformed into an opportunity preserving at the same time dedication to interculturalism and global education as engines of sustainable development. Thus, internationalization at home and digitalization of internationalization process became of utmost importance.

Internationalization at home (or internationalization of curricula, or internationalization of the content of higher education) presupposes the process of providing or expanding international component of university curricula on-campus. As it can be seen, in the terminological apparatus of pedagogical science there are currently three terminological phrases used interchangeably. The first one was introduced by Swedish researcher B. Nilsson, the second – by Australian researcher B. Leask, and the third – by Ukrainian researchers (A. Chyrva, A. Sbrueva, etc.). Absolute synonymy of terminological phrases is due to the fact that they all name the same planned and gradual course of transformation of educational process in higher education institutions, under which international and intercultural dimensions are purposefully integrated into curricula of educational institution. The concept started to be used in European pedagogical science in the late 1990s, when it was introduced by B. Nilsson of the University of Malmö,

Sweden, in response to the need to adapt the newly established educational institution to the ethnic diversity of immigrants of the city of Malmö with the strategic goal of creating an international institution of higher education capable of active functioning in a globalized society. This coincided with active operation of ERASMUS programme and the establishing of internationalization in European higher education. It should be noted that the entire administrative and functional apparatus, as well as the growing financial resources, of ERASMUS programme during that period were focused exclusively on academic mobility and cooperation agreements between higher education institutions.

CUiB actively applies internationalization at home principles in all types of academic modalities existing within the University. The main aim is to design and disseminate foreign language curricula, courses, internships, and research for the student and faculty community. These activities also include a full range of institutional services and support measures for foreign nationals on campus (creating a friendly environment for international faculty and students on CUiB campus).

As an up-to-date manifestation of internationalization at home process is *collaborative online international learning (COIL)*, also referred to as globally networked learning and virtual exchange (Faculty Guide for Collaborative Online International Learning Course Development, 2020). It is a relatively new education paradigm promoting the development of interculturalism across campus-based international academic environment, based on Internet tools, E-pedagogies, and fostering exchanges between academic staff and students in geographically distant locations and from different linguacultural backgrounds. With the application of this teaching-and-learning technology courses are co-equal and team-taught by educators who collaborate to de-

velop a shared syllabus that emphasizes experiential and collaborative student-centered learning (same as above, 4). At CUiB the COIL technology allows for the creation of English-language educational offers using the CUiB Open learning system for international community; creation of English-language educational offers in cooperation with Slovak and global educational platforms offering mass open online courses, etc. Thus, such institutional digitalization creates opportunities for individual learning trajectory through: (1) E-pedagogy techniques with the involvement of international academic partners; (2) international virtual exchange and virtual mobility projects; (3) combining virtual and physical mobility (Univerzita Komenského v Bratislave, 2021).

To fully develop CUiB's potential, promote Slovak experience globally, and establish effective communication in the international environment, the international academic and cultural projection constructs CUiB's continued presence and recognition globally educational space. Digitalized internationalization processes describe the culture of innovation development and creativity at CUiB. These processes increase the range and quality of educational opportunities, teaching activities, and inter-institutional cooperation, taking into account current technological development trends (Univerzita Komenského v Bratislave, 2021).

As it emerges from the analysis of curriculum documents, CUiB academic staff competencies in promoting interculturality are mainly found in disciplines in the curricular areas of Language, Communication, Humans and Society. At the level of the curriculum we considered the promotion of intercultural education as an objective achieved through the transfer of knowledge (through specific disciplines, in an integrated, interdisciplinary way), the development of intercultural competences (teamwork, lan-

guage skills) and education in the spirit of the values and norms of intercultural education (tolerance, empathy, etc.). The knowledge that contributes to spreading intercultural education to the new generation is developed by integrating themes related to culture and civilization (especially geography, history, civic education, foreign languages, etc.). With regard to the competencies to be formed, practiced and developed from the perspective of promoting intercultural education, these are: linguistic, creative, managerial, assuming responsibilities, arguing, essentializing, abstracting, using information techniques, technical skills, etc. Empowering the participating citizens who accept to live in interculturality requires that education cultivates the capacities of cooperation, communication, empathy, tolerance, etc.

Based on the analysis of CUiB open access platform it has been identified that for the academic year 2020 – 2021 there are 23 educational programmes within the structure of CUiB educational offer aimed at the enhancement and promotion of intercultural education – they are either taught in English, or enhance the acquisition of knowledge and skills connected with the global dimension of human practice (*Commercial Litigation with Transnational Aspects, Company Law, Ethical Dilemmas in Legal Practice, International Trade and Investment Arbitration, Mergers And Acquisitions, Negotiation*, etc.). Within the framework of the curriculum “Humans and Society” direction, there is possibility to study subjects such as *Integration into the European Union, the History of European Culture and Civilization* (Univerzita Komenského v Bratislave, 2021). However, the number of teaching hours is higher for subjects of professional profiling whose framework curriculum predominantly provides the acquisition of purely theoretical knowledge (high degree of abstraction, few references to the intercultural context) than

the development of competencies or adherence to values specific to intercultural education. In all the analyzed framework curricula, elements of intercultural education are found to a greater extent at the level of results, to a lesser extent in content and even less at the level of activities.

Based on the abovementioned, the following *key guidelines* for application of the basic interculturalism principles in present-day higher education, as well as for promotion campus-based international academic environment can be outlined (note, though identified on the basis of the empirical analysis Slovak higher institution academic environment, the proposed guidelines are considered to be of universal nature):

– with the aim of strengthening culture management and interculturalism culture as parts of the enhancement mechanism for institutional internationalization it is worthwhile to establish Strategic Change Councils at universities, consisting of university leadership, who are familiar with strategic institutional priorities, guiding principles, priority areas and who will act as institutional change agents identifying and prioritizing campus-based process improvement opportunities;

– for the purpose of consolidating campus-based improvement process and given the likelihood of online learning continuing through 2021 academic year, it is advisable to reflect upon and elaborate renewed models of internationalisation at home based on COIL (*collaborative international learning*), which can be used to streamline course delivery process;

– it is as well advisable to reflect on the design of online and blended courses: (1) focus on key stakeholders, which should imply selecting readings and assignments in consultation with employers, experts in field of respective area, and graduates of educational programme who are working in the field; establishing feedback loops to collect feedback on

online content; (2) ensure removing tasks / readings / assignments that do not add culture value; (3) imply selecting online class meeting times based on students' demands; selecting online chat session times based on students' demands; (4) Visual Control, which should include visual diagrams for key assignments and a course calendar; (5) Continuous Improvement, which presupposes collecting feedbacks from employers, alumni, students and faculty to improve online course delivery, as well as regular course evaluations, etc.;

– it is considered to be worthwhile to implement institutional changes to academic procedures and to update existing, possibly outdated, curricula, institutional regulations, protocols, etc. in line with interculturalism methodology and internationalization principles.

As a possible follow-up of the performed analysis the following roles and responsibilities of academic staff in promoting campus-based international academic environment are desirable: (1) to ensure the democratic management of the class or institution, in order to allow everyone the opportunity to express themselves, to debate, to take account of another, to assume their responsibilities; (2) to give each student the chance to experience different roles, including animator or leader, to get acquainted with different forms of leadership, to perceive and analyze the power relations within the group, institution or society, to detect abuses and to take note of them; (3) to watch that languages, cultures, ethical or religious beliefs and the different competences of students are given their well-deserved place in institution; to be aware as to what perceptions or attitudes these lean towards, either equality or marginalization; (4) to supervise the quality of student interaction; it is known that students are increasingly involved in interactions and the degree of participation depends on the prestige they have in the group; their prestige depends, among others, on their socioeconomic situation, ethnic-

ity, language, physical skills, school results; organizing an education that encourages cooperative learning would ensure an optimal exercise of prestige and reduce inequality within institution; (5) to control the phenomena of violence; young people with authoritarian tendencies should be treated with understanding and put in a position to collaborate in different circumstances with those towards whom hate or violence is directed; (6) for people with special needs, a further understanding is needed to integrate them and put them alongside the normal ones; (7) to ensure that the group is open to the outside and to promote an attitude of empathy with members of other groups, be they closer or more distant; (8) to extend the collaboration between educators and students' parents or social workers.

The performed study has made it possible to outline the main objective for higher education management with regard to interculturalism, which is to create a management system that would fully prevent errors and ensure the absence of inefficient work in the educational process, as well as contribute to the continuous development of 21<sup>st</sup> century skills of university graduates. For this purpose, numerous techniques and tools for designing, implementing, evaluating and improving processes and the university management model should be used. Dedicated departments, teams, internal networks of change agents and other forms of co-operation for the improvement of the university culture are created. One of the conditions for the success of change is specialized trainings for employees and their involvement in improvement projects. A change in organizational culture takes place through a change in the attitude of each employee of the university. This requires the full involvement of university management at all levels and the provision of resources (material, information, human and financial) for the implementation of the cultural change programme and the university management model.

## References

**Altbach, P. G., Knight, J.** (2007). The Internationalisation of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 1, 290–305. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>.

**Băran-Pescaru, A.** (2008). Educația interculturală. Ploiești: Editura Universității Petrol-Gaze.

**Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., Stoltenberg, U.** (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8 (4), 416–430. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Matthias-Barth-2/publication/233518501\\_Developing\\_Key\\_Competencies\\_for\\_Sustainable\\_Development\\_in\\_Higher\\_Education/links/0912f50505327bd9c4000000/Developing-Key-Competencies-for-Sustainable-Development-in-Higher-Education.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Matthias-Barth-2/publication/233518501_Developing_Key_Competencies_for_Sustainable_Development_in_Higher_Education/links/0912f50505327bd9c4000000/Developing-Key-Competencies-for-Sustainable-Development-in-Higher-Education.pdf).

**Clifford, V., Montgomery, C.** (2011). Moving Towards Internationalization of the Curriculum. Oxford: Centre for Staff and Learning Development.

**Compass: A manual on Human Rights Education with Young People.** (2012). Council of Europe Publishing. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/compass>.

**Enache, R. C., Petrescu, A. M. A., Staiculescu, C., Crisan, A.** (2019). From Resilience to Wellbeing at School among Romanian Students. Examining the Role of Social-Economic Status. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11 (1), 31–40. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/94>.

**Faculty Guide for Collaborative Online International Learning Course Development.** (2020). The Center for Collaborative Online International Learning. The State University of New York Global Center. Retrieved from [http://www.ufic.ufl.edu/uap/forms/coil\\_guide.pdf](http://www.ufic.ufl.edu/uap/forms/coil_guide.pdf).

**Fielden, J.** (2008). *Lite Practice of Internationalization: Managing International Activities in UK Universities*. UK Higher Education International Unit.

**Knight, P. T., Yorke, M.** (2003). *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*. London: Routledge.

**Knight, J.** (2010). *Higher Education Crossing Borders: Programs and Providers on the Move. Higher education in a global society*. Northampton: Edward Eigar.

**Knight, J.** (2012). Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE Publications.

**Mygovych, I. V.** (2008). Language, Society, Culture. Concept of Culture in Linguistics. Retrieved from [https://www.academia.edu/2013149/LANGUAGE\\_SOCIETY\\_CULTURE\\_CONCEPT\\_OF\\_CULTURE\\_IN\\_LINGUISTICS](https://www.academia.edu/2013149/LANGUAGE_SOCIETY_CULTURE_CONCEPT_OF_CULTURE_IN_LINGUISTICS).

**Myhovych, I.** (2018). Internationalization Process as a Way to Ensure Quality of Higher Education in Ukraine. *Education and Pedagogical Sciences*, 1, 17–25.

**Myhovych, I.** (2020). The Process of Internationalization and its Impact on the Transformation of National Higher Education Systems in Eastern Europe in the late XX – early XXI century. Rubizhne: TOV «Foksprint». Retrieved from <http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6371/1/Migovich.pdf>.

**Univerzita Komenského v Bratislave: International Relations.** (2021). Retrieved from <https://uniba.sk/en/international-relations/>.

\*\*\*

**Мигович І. В. Інтеркультуралізм та вища освіта: роль викладачів в утвердженні кампусного міжнародного академічного середовища**

У статті окреслено взаємозв'язок понять «інтеркультуралізм», «інтернаціона-

лізація», «міжнародне колаборативне онлайн навчання» як новітня освітня парадигма, що сприяє розвитку міжкультурної компетентності всіх учасників освітнього процесу у спільно створеному мультикультурному академічному середовищі. Емпіричний аналіз здійснено з урахуванням концептуальних засад поняття «інтернаціоналізація вдома», що утверджує зв'язок міжнародного та міжкультурного вимірів, інтегрованих до формального, неформального та інформального навчання завдяки залученню Інтернет-інструментів та технологій дигітальної педагогіки, таких як: міжнародні віртуальні обміни, проекти в рамках віртуальної мобільності тощо.

Аналіз здійснено відносно процесу інтернаціоналізації у галузі вищої освіти Словачької Республіки, спираючись в якості емпіричних на дані, представлені у відкритому доступі на онлайн-платформах Університету Я. А. Коменського в Братиславі. Отримані дані засвідчили, що підтримка інтеркультуралізму у вищій освіті має бути спрямована на розвиток в більшій мірі освіти для всіх як такої, що визнає існуючі в одному суспільстві відмінності, ніж освіти для різних культур, що спричинило би ізоляцію культурних груп. Виокремлено шляхи розвитку інтеркультуралізму у закладі вищої освіти, такі як: одночасне вивчення щонайменше двох іноземних мов; участь в європейських твінінгових програмах; стипендійна підтримка академічної мобільності (включаючи віртуальну) тощо.

*Ключові слова:* інтеркультуралізм, міжкультурна освіта, інтернаціоналізація, інтернаціоналізація вдома, навчальна програма, міжнародне колаборативне онлайн навчання, цифровізація освіти.

**Мигович И. В. Интеркультурализм и высшее образование: роль преподавателей в утверждении кампусной международной академической среды**

Статья представляет попытку очертить взаимосвязь понятий «интеркультурализм», «интернационализация», «международное колаборативное онлайн обучение» как новая образовательная парадигма, которая способствует развитию межкультурной компетентности всех участников образовательного процесса в совместно созданной ими мультикультурной академической среде. Эмпирический анализ осуществлен с учетом концептуальных основ понятия «интернационализация дома», которое утверждает связь международного и межкультурного измерений, интегрированных в формальное, неформальное и информальное обучение благодаря привлечению Интернет-инструментов и технологий дигитальной педагогики, таких как: международные виртуальные обмены, проекты в рамках виртуальной мобильности и т.д.

Анализ осуществлен относительно процесса интернационализации в высшем образовании Словацкой Республики, опираясь в качестве эмпирических на данные, представленные в открытом доступе на онлайн-платформах Университета Я. А. Коменского в Братиславе. Поддержка интеркультурализма в высшем образовании должна быть направлена на развитие в большей степени образования для всех как такого, что признает существующие в одном обществе различия, чем образования для различных культур, влекущее за собой изоляцию культурных групп. Пути развития интеркультурализма в учреждениях высшего образования: одновременное изучение как минимум двух иностранных языков; участие в европейских твининговых программах; стипендиальная поддержка академической мобильности (включая виртуальную) и т.п.

*Ключевые слова:* интеркультурализм, межкультурное образование, интернационализация, интернационализация дома, учебная программа, международное колаборативное онлайн обучение, цифровизация образования.

### **Myhovych I. V. Interculturalism and Higher Education: The Role of Academic Staff in Promoting Campus-Based International Academic Environment**

The paper presents an attempt to articulate the link between the notions of «interculturalism», «internationalization», «collaborative online international learning» as a new educational paradigm enhancing intercultural competence of all actors of educational process within jointly established multicultural academic environment. The focus of empirical research is centered on the «internationalization-at-home» paradigm, which is viewed as the nexus of international and intercultural dimensions integrated into formal, non-formal, and informal learning with the application of digital teaching formats such as international virtual exchange and virtual mobility projects, etc.

The analysis has been conducted with regard to the internationalisation process at Slovak higher education based on the empirical data provided by online open platforms of Comenius University in Bratislava, Slovak Republic. The collected data have showed that the enhancement of interculturalism in higher education should be aimed at developing more of an education for all in the spirit of recognizing the differences that exist within the same society, and less an education for different cultures, which would involve isolation of cultural groups. Among the results of the research the ways of achieving interculturality at higher educational institution are highlighted, such as: simultaneous learning of at least two foreign languages; integration in twinning European programmes; obtaining scholarships for academic mobility (including virtual one), etc.

*Keywords:* interculturalism, intercultural education, internationalization, internationalization at home, curriculum, collaborative online international learning, digitalization of education.

# ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї У НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ ГІПЕРАКТИВНИХ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

УДК 373.31:364.01

DOI : 10.12958/2227-2747-2021-2(177)-12-21

**Маковецька Анастасія Сергіївна,**  
аспірантка ДЗ «Луганський національний  
університет імені Тараса Шевченка»,  
м. Старобільськ, Україна  
moskow555nastyia@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-9402-5414>

**Для цитування:** Маковецька А. С. Взаємодія школи та сім'ї у навчанні та вихованні гіперактивних учнів закладів освіти. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 2 (177). С. 12–21.

**References (стандарт APA):** Makovetska, A. S. (2021). Vzaiemodiia shkoly ta simi u navchanni ta vykhovanni hiperaktyvnykh uchniv zakladiv osvity [Interaction of School and Family in Teaching and Upbringing of Hyperactive Students of Educational Institutions]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (177), 12–21 [in Ukrainian].

**Постановка проблеми.** Проблема відхилень у розвитку та поведінці дитини набуває все більшої актуальності в сучасній соціальній роботі. Сучасні здобувачі початкової та базової освіти характеризуються швидкими змінами ціннісних орієнтацій, уявлень, інтересів та потреб. Такі обставини потребують посиленої уваги й об'єднань зусиль сім'ї та школи в їхній взаємодії, зміною в тенденції сприйняття школи тільки як навчальної установи, не визнаючи її виховні можливості; посилення виховного потенціалу сучасної сім'ї; зростання батьківського авторитету; зменшення впливу негативних тенденцій у дитячому й підлітковому середовищі, зокрема дитячої злочинності та агресивності; посилення уваги й упровадження новітніх технологій роботи з учнівською молоддю, які потерпають від синдрому дефіциту (порушення) уваги з гіперактивністю.

Явище гіперактивності, яке характерне для дитини в дошкільному віці, у шкільному віці стає суттєвою проблемою соціально-психологічного розвитку дитини, її соціалізації, засвоєння шкільної програми тощо. Актуальність проблеми гіперактивності в наш час зумовлена необхідністю сформулювати в суспільстві думку, що гіперактивні діти належать до категорії дітей з нормальним розвитком і навчаються у звичайних класах, але особливості, властиві цьому синдрому, викликають проблеми в навчанні і як наслідок – шкільну дезадаптацію, проблеми в спілкуванні, труднощі в самовираженні дитини.

### **Аналіз актуальних досліджень.**

Проблему дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності висвітлювали українські науковці в галузі педагогіки: Т. Ілляшенко (проблема девіантної поведінки в дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічної консультації); О. Романчук (гіперактивний розлад з дефіцитом уваги в дітей); Е. Фісун, М. Шутова (система шкільної освіти); А. Колупаєва, О. Расказова, М. Сварник, Н. Софій, М. Швед (становлення інклюзивної освіти); А. Обухівська (психологічний аспект дітей з особливими потребами в загальноосвітній школі); Т. Борисова, Т. Ємельянцева, В. Кузьміна, Є. Суковський, Т. Фаласеніді, О. Ферт, Л. Ясюкова (навчання дітей із гіперактивним розладом).

У працях зарубіжних авторів репрезентовано також різні аспекти гіперактивності: психологічні особливості дітей із гіперактивним розладом (Р. Барклі (R. Barkley), Р. Валлер (R. Waller), Т. Саваж (T. Savage)); педагогічні характеристики учнів із гіперактивним розладом (П. Вайтекер (P. Whitaker), Дж. ДуПауль (G. DuPaul), Д. Гіллборн (D. Gillborn), С. Зенталь (S. Zental) С. Ріф (S. Rief)); особливості роботи з гіперактивним розладом (С. Мануцца (S. Manuzza), Д. Офффорд (D. Offford), Дж. Раппорт (J. Rapoport), К. Рідл (K. Riddle)).

**Мета статті** полягає в розкритті поняття гіперактивності та основних ознак гіперактивної поведінки, основних елементів взаємодії школи та сім'ї в навчанні й вихованні гіперактивних учнів закладів освіти.

**Методологія та методи дослідження.** Для виконання поставлених завдань використано комплекс методів дослідження: аналіз (історико-педагогічний, логіко-теоретичний, порівняльний) філософської, психологічної, соціально-педагогічної літератури для розкриття сутності поняття

«гіперактивність» й особливостей процесу взаємодії школи та сім'ї і навчанні та вихованні гіперактивних учнів закладів освіти; теоретичне зіставлення та прогнозування для розробки напрямів та етапів взаємодії школи та сім'ї в навчанні й вихованні гіперактивних учнів.

### **Виклад основного матеріалу**

Проблеми гіперактивних дітей були предметом вивчення фахівців різних галузей – медиків, психологів, педагогів, тому поняття «гіперактивність» тісно пов'язано зі спеціалізацією дослідників цього питання.

Із середини XIX ст. гіперактивний розлад трактували лише з медичного погляду, соціальний та педагогічний рівень такого розладу не враховували. У спеціальній літературі близько 150 років тому німецький лікар Г. Хоффман (H. Hoffman, 1809 – 1894 pp.) уперше згадав про гіперактивних дітей, яких схарактеризував як надзвичайно рухливих дітей, назвавши таку дитину «непосидько Філіп». У першій половині XX ст. гіперактивність почали пов'язувати з пошкодженням мозку (American Psychiatric Association, 2000).

Уперше симптоми такої поведінки, як гіперактивний розлад, у 1902 р. описав педіатр Дж. Стілл (J. Still), стверджуючи, що поява симптомів викликана слабким «гальмувальним волеспрямуванням» і «недостатнім моральним контролем». У своїй лекції дослідник описав 43 випадки порушення уваги, гіперактивності, імпульсивної та гіперактивної поведінки в дітей, припускаючи, що така поведінка – результат спадкової патології або пологових травм (American Psychiatric Association, 2000).

Пізніше, у 1947 році, А. Штраус (A. Strauss) висунув концепцію мінімального пошкодження мозку, яка пізніше отримала назву «мінімальна мозкова дис-

функція». До цієї категорії відносять дітей, які мають проблеми у навчанні або поведінці, розлади уваги, але при цьому нормальний рівень інтелекту (Barkley R., 2006).

Термін «гіпердинамічний синдром» з'являється в середині 1950-х років, і лікарі все з більшою впевненістю починають говорити про те, що основна причина захворювання – наслідки ранніх органічних порушень головного мозку. Патологію з мінімальними розладами функцій мозку розглядають гіперактивність у медичних дослідженнях 60-х років ХХ ст. У 80-х роках надмірну рухову активність стали відносити до самостійних захворювань, назвавши хворобу «синдром дефіциту (порушення) уваги з гіперактивністю» (СДУГ), у сучасному трактуванні – як «поліморфний клінічний синдром, головним проявом якого є порушення здатності дитини контролювати і регулювати свою поведінку, що виливається в рухову гіперактивність, порушення уваги та імпульсивність» (Марценковська, 2020, с. 18).

У 1966 р. відбувається розширення термінологічного поля поняття «гіперактивність у дітей», яке характеризує його як захворювання з середнім або близьким до середнього інтелектуальним рівнем, з порушенням поведінки від легкої до вираженої міри в поєднанні з мінімальними відхиленнями в центральній нервовій системі, які можуть характеризуватися різними поєднаннями порушень мови, пам'яті, контролю уваги, рухових функцій». Дослідники вважають, що індивідуальні відмінності в дітей можуть бути результатом генетичних відхилень, біохімічних порушень, інсультів у пренатальному періоді, захворювань або травм у періоді критичного розвитку центральної нервової системи або інших органічних причин невідомого походження (Barkley, 2006, р. 254).

Психобіологічна модель індивідуальності має бути вивчена медиками, пе-

дагогами та психологами при роботі з дітьми з гіперактивними розладами. Одним із варіантів розгляду такої моделі може бути робота американського психіатра та генетика С. Клонінгера (С. Cloninger), який запропонував модель, яка сформована чотирма елементами, як-от: дофамінова система (імпульсивність, роздратованість, схильність порушувати правила, що приносить задоволення); серотонінова система (тривожність, сором'язливість, страх перед небезпекою та невідомістю); норадреналінова система (готовність формувати теплі міжособистісні взаємини, сентиментальність, чуйність); упертість (стійкість при виникненні перешкод) (Cowan, 2012, р. 34).

У 1968 р. термін «гіпердинамічний синдром дитячого віку» в Міжнародній класифікації хвороб було змінено на «синдром порушення уваги», «порушення активності й уваги», «синдром порушення уваги з гіперактивністю (СПУГ) або синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ)», що використовується у вітчизняній медицині в цей час (Міжнародний класифікатор хвороб, 2017).

У сучасних наукових розвідках дискусійним залишається визначення поняття «гіперактивність» та його змісту.

У більшості досліджень останнього десятиріччя зазначено, що основні прояви гіперактивності поділяються на три блоки: дефіцит активної уваги (дитина не може зосередитися, робить багато помилок через неуважність, важко утримує увагу під час виконання завдань чи ігор, легко відволікається на сторонні стимули, не може завершити поставлене завдання, уникає нудних завдань, що потребують постійної уваги); рухове розгальмування (дитина метушлива, здатна всидіти на одному місці, багато рухається, але безцільно, дуже балакуча); імпульсивність (дитина починає відповідати, не дослухавши

запитання, не здатна дочекатися своєї черги, часто втручається, перебиває, погано зосереджує увагу, не контролює та не регулює свої дії, поведінка не підпорядкована правилам) (Куцінко, 2010, с. 6).

Важливо, що шкільна дезадаптація дітей із синдромом гіперактивності характеризується опозиційною та агресивною поведінкою, заниженою самооцінкою, невпевненістю, фобіями, призводить до неврозів, заїкання, енурезів, енокпрезів.

Як зазначає І. Петрюк, гіперактивні діти не усвідомлюють механізм скоєння своїх вчинків, не можуть стримувати свої миттєві імпульси, проте за умови здійснення негативного вчинку когнітивні процеси таких дітей можуть знаходитися на рівні норми або субнорми, але навіть у такому випадку вони зазнають значних труднощів у навчанні й соціальній адаптації (Петрюк, 2007, с. 34).

Гіперактивність дітей проявляється в надмірній руховій активності, неможливості всидіти на одному місці тривалий час, виконанні зайвих рухів під час уроку, тривалість сну нижча за норму, вони навіть рухаються уві сні (Сиротюк, 2002, с. 52). Водночас гіперактивна дитина легка на підйом, а тому з нею легко співпрацювати, вона відкрита до спілкування, легко йде на контакт. Енергію гіперактивних дітей необхідно правильно спрямувати та використовувати її з творчою метою.

Останнім часом дослідники, які вважали головною характеристикою гіперактивності підвищену активність поведінки, підкреслюють важливість ускладнень унаслідок порушення уваги. Негативні тенденції у формуванні мотивації навчання пов'язані з неуспішністю у навчально-пізнавальній діяльності. Формування дружніх стосунків з однолітками ускладнюється нездатністю гіперактивних дітей до складної аналітичної роботи, яка вимагає великого напруження та концентрації уваги.

Клінічна картина гіперактивного розладу з дефіцитом уваги включає 90 чинників. Для ефективної допомоги гіперактивним дітям важливо використувати комплексний підхід у роботі, який би ґрунтувався на медичних, психологічних та педагогічних методиках. Такий підхід потребує міждисциплінарної роботи під супроводом психолога, педагога та соціального педагога.

Важливим аспектом у взаємодії школи та сім'ї у навчанні та вихованні гіперактивних учнів закладів освіти є показник інтересів суспільства в галузі виховання гіперактивних учнів, зокрема мета виховання, яка єдина і для сім'ї, і для школи. Досягнення такої мети можливе в спільному пошуку ідеалів, цінностей, що керуються при цьому насамперед інтересами дітей і родини.

На сьогодні різні дослідники ведуть активний пошук шляхів оптимізації спільної діяльності батьків і педагогів, здійснюють узагальнення й аналіз позитивного досвіду, а також займаються подальшим проектуванням досвіду взаємодії сім'ї і школи в інтересах розвитку особистості дитини в процесі виховання.

Реалізація основної мети виховання гіперактивної дитини передбачає взаємодію в діяльності налагодження стосунків батьків і вчителів початкових класів. Основними напрямками в організації взаємодії сім'ї і школи у вихованні гіперактивних учнів є організація взаємодії, виходячи з потреб, інтересів дітей, батьків і специфіки конкретного навчально-виховного закладу; демократичність, рівноправність у взаєминах усіх партнерів цього процесу; вибудовування роботи з батьками на випереджальному принципі, що формує адекватне ставлення до таких дітей та розуміння їхніх проблем; надання батькам психолого-педагогічної допомоги щодо виховання дитини.

Важливою для нас є праця Дж. Епштайна (J. Epstein), який виокремив шість основних етапів участі представників освіти у співпраці з сім'єю:

- виховання (допомога сім'ям у створенні умов для підтримки учнів, надання порад для створення домашніх умов, які сприяють навчанню учнів на різному році навчання);

- спілкування (створення інформаційної мережі «дім – школа» та «школа – дім» щодо поширення шкільних програм і прогресу учнів, проведення круглих столів із батьками не менше одного разу на рік);

- волонтерство (організація допомоги та підтримки батькам волонтерами, які задіяні в класах, шкільних видах діяльності для допомоги вчителям, адміністрації, учням і батькам);

- навчання вдома (інформування батьків щодо надання допомоги та підтримки дітям у виконанні домашнього завдання, організація навчальної діяльності відповідно до навчальних програм і планів);

- прийняття рішень (залучення батьків до прийняття рішень та визначення лідерів серед батьків, інформування про шкільні або місцеві вибори);

- співпраця з громадою (визначення та залучення ресурсів і послуг на рівні громади з метою покращення шкільних програм, інформування учнів та їхніх батьків у сфері охорони здоров'я, культури, відпочинку, соціальної підтримки та інших програм або послуг) (Faraone, 2007, p. 531).

Одним із ключових елементів роботи з гіперактивною дитиною в закладі освіти є створення сприятливої атмосфери в класі (англ. *classroom environment*). Наступним елементом у роботі є підбір форм і методів соціально-педагогічного впливу щодо пристосування дитини до

нових умов із максимальною залученістю до навчально-виховного процесу та міжособистісною взаємодією в класі.

Нами визначено основні цілі організації навчального середовища в системі «школа – гіперактивний учень»: створення сприятливого середовища для навчання учнів у позитивному кліматі класу; активний розвиток та стимулювання особистісного розвитку гіперактивних учнів засобами спільної роботи батьків та педагогічних працівників (партнерство із сім'єю). Варто враховувати й рівні залучення батьків до партнерської взаємодії із закладом освіти в процесі виховання та навчання гіперактивного учня: інформованість; участь у шкільній діяльності; діалог та обмін думками; участь у прийнятті рішень; відповідальність.

Ураховуючи узагальнення основних видів взаємодії між учителем та учнем у педагогічній підтримці, зроблені Д. Рітцером (D. Ritzer), визначаємо, що наслідки такої взаємодії можуть слугувати допоміжним інструментарієм для вчителів, соціальних педагогів чи інших фахівців, залучених до соціально-педагогічної роботи з гіперактивними учнями. Важливо пам'ятати, що встановлення рівноправних відносин між учителем, гіперактивним учнем та батьками неможливе без створення в школі клімату, «спрямованого на сім'ю», з метою більшої відповідності культурним, економічним та соціальним особливостям сім'ї, що значно впливають на рівень досягнень гіперактивних дітей (Ritzer, 2004, p. 199).

Важливим елементом взаємодії школи та сім'ї в навчанні й вихованні гіперактивних учнів закладів освіти є здійснення соціально-педагогічної роботи. Успішна реалізація поставлених перед школою завдань багато в чому залежить від характеру тих взаємин, які складаються між учителем, соціальним педагогом і батьками

гіперактивних учнів. Основою таких взаємин повинні стати взаємодовірчі контакти. У їхньому створенні провідна роль належить учителю і соціальному педагогу.

Соціальний педагог повинен будувати спілкування з батьками гіперактивних учнів цілеспрямовано, з огляду на ситуацію, заздалегідь продумувати не тільки зміст бесіди, але й її хід, можливі варіації та несподівані повороти. У спілкуванні з батьками слід уникати повчального тону, враховувати, що більшість батьків знають про свої обов'язки, прагнуть їх виконати, але не завжди вміють зробити це правильно. Обов'язок соціального педагога – допомогти їм у цьому.

У процесі визначення шляхів та форм спілкування з батьками гіперактивних учнів соціальний педагог повинен пам'ятати про те, що ні в якому разі не можна йти на повід в батьків. Потрібно категорично пред'являти ті чи ті вимоги, робити зауваження, домагатися виконання цих рекомендацій щодо виховання дитини (Красій, 2008, с. 86).

Соціально-педагогічна робота з такими батьками складна й різноманітна. Індивідуальне спілкування, якщо воно продумано, побудовано соціальним педагогом, зазвичай результативне. Перевагою індивідуальної роботи є те, що, перебуваючи наодинці з педагогом, батьки відвертіше розповідають йому про свої проблеми, складнощі, іноді торкаючись тих внутрішньосімейних взаємин, про які ніколи б не сказали при сторонніх. Це породжує правило: зміст індивідуальної бесіди повинен залишатися конфіденційним. Дуже уважно потрібно ставитися до прохань, з якими батьки часто звертаються до соціального педагога. Індивідуальне спілкування не тільки дає можливість соціальному педагогу впливати на батьків, але й, своєю чергою, багато в чому допомагає йому у виборі правильного підходу

до дітей. Соціальний педагог, переглядаючи особисті справи кожного гіперактивного учня, намічає, з ким із батьків необхідно зустрітися індивідуально, кого можна запросити до школи на колективну бесіду. Запрошених на бесіду батьків сповіщають заздалегідь. Також соціальний педагог здійснює візити в сім'ю.

Піклуючись про ефективність взаємодії з батьками гіперактивних учнів, соціальний педагог повинен враховувати таке: запрошення батьків до співпраці передбачає розуміння почуттів та переживань батьків, виявлення стриманості, відкритості, доброзичливості, відвертості у спілкуванні; об'єднання зусиль соціального педагога та сім'ї дитини при дотриманні позиції рівноправності; визнання ролі батьків у співпраці з метою адаптації гіперактивних дітей; пошук нових форм співробітництва (організація батьківських груп з метою обміну корисними думками щодо налагодження взаєморозуміння з дітьми); підвищення авторитету батьків (розвиток почуття власної відповідальності, вимогливості, громадянського обов'язку); довіра до виховних можливостей батьків, підвищення рівня їхньої педагогічної культури й активності у вихованні; опора на позитивні якості гіперактивної дитини, орієнтація на успішний розвиток особистості (подолання труднощів, протиріч у житті дитини).

З метою організації ефективної взаємодії школи та батьків гіперактивних учнів на базі ЗСО № 171 м. Харкова нами створено «Центр підтримки для батьків гіперактивних учнів», діяльність якого спрямована на озброєння батьків педагогічними знаннями щодо виховання таких дітей, надання конкретної індивідуальної методичної допомоги вчителям щодо навчання гіперактивних учнів. Метою роботи цього центру є підвищення соціально-педагогічної компетентності батьків гі-

перактивних учнів у сімейному вихованні, отримання ними практичних навичок навчання, сприяння покращенню соціальної підтримки в сім'ї в процесі взаємодії з дитиною; надання конкретної методичної допомоги вчителям.

Завданнями роботи «Центру підтримки для батьків гіперактивних учнів» визначено: навчити батьків аналізувати типові помилки в сімейному вихованні дітей, зокрема і власну поведінку; сприяти оволодінню педагогічними знаннями, уміннями, навичками організації сімейного виховного процесу; озброїти батьків сучасними психолого-педагогічними знаннями про психічний, фізичний та інтелектуальний розвиток дитини на різних вікових етапах її життя; сприяти формуванню сімейної єдності, взаємовідповідальності; надавати методичну допомогу вчителям гіперактивних учнів.

Важливим аспектом є визначення напрямів роботи соціального педагога в зазначеному центрі, а саме: соціально-психолого-педагогічна освіта батьків; залучення батьків до спільної з дітьми діяльності (участь у всіх формах позаурочної діяльності (походи, екскурсії, вечори, змагання, благоустрій школи); активна позиція батьків у підготовці загальношкільних традиційних форм роботи (свята Останнього дзвоника, спортивні змагання «Тато, мама, я – спортивна сім'я», свято квітів, виставки тощо); залучення до профорієнтаційної роботи школи (екскурсії на виробництво, зустрічі з цікавими людьми); участь у роботі ради школи, ради профілактики правопорушень, піклувальній раді школи; коректування процесу виховання в родинах окремих учнів; індивідуальна робота з родинами учнів; взаємодія батьків із громадськими організаціями, батьківськими комітетами школи і класу, шкільними радами. Зазначені напрями роботи реалізувались у таких формах, як батьківські збори; батьківський лекторій «Університет

педагогічних знань», тематичні конференції з обміну досвідом виховання дітей; презентація досвіду родинного виховання в засобах масової інформації; диспут, дискусія; батьківський актив.

Зазначимо, що переважна більшість батьків розуміють необхідність роботи соціального педагога з метою ефективної взаємодії школи та сім'ї в навчанні та вихованні гіперактивних учнів закладів освіти та всіляко сприяють цьому.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У розвідці встановлено, що прояви гіперактивності можуть бути охарактеризовані як дефіцит активної уваги, рухове розгальмування, імпульсивність. Ключовими чинниками, що сприяють залученню батьків до участі в навчанні гіперактивних дітей, є інформація про успіхи учнів, рівень зацікавленості вчителів в успіхах гіперактивних дітей, позитивний клімат у школі та зусилля всієї школи щодо розвитку роботи з батьками та рівень, на якому батьки відчують свою зацікавленість в успіхах дітей і себе як учителя власної дитини. Важливим елементом взаємодії школи та сім'ї у навчанні та вихованні гіперактивних учнів закладів освіти є організація соціально-педагогічної роботи, адже успіх здійснення поставлених перед школою завдань багато в чому залежить від характеру тих взаємин, які складаються між учителем, соціальним педагогом і батьками гіперактивних учнів.

Підсумовуючи, можемо стверджувати, що головним у взаємодії сім'ї і школи у вихованні гіперактивних учнів є те, що мета соціально-педагогічної роботи має бути зрозумілою і педагогам, і батькам. Важлива роль у взаємодії сім'ї і школи відводиться залученню батьків до життя школи, узгодженості в підходах до дитини, наданню кваліфікованої соціально-педагогічної допомоги та підтримки у складних життєвих обставинах.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням досвіду здійснення соціально-педагогічного супроводу гіперактивних учнів у закладах освіти в зарубіжних країнах, визначення умов ефективної роботи з ними.

---

### Література

**Красій В. С., Федькович Г. В., Чумало М. С.** Насильство в сім'ї: захист прав потерпілих / Західноукр. центр «Жіночі перспективи». Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2008. 83 с.

**Куцінко О.** Синдром гіперактивності у дітей і школа XXI століття. *Психологія*. Київ: Шкільний світ, 2010. № 2. С. 3–8.

**Міжнародна** статистична класифікація хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я. URL: [https://nszu.gov.ua/storage/files/Klasyfikator\\_xvorob\\_ta\\_sporidnenykh\\_problem\\_oxorony\\_zdorovya\\_NK\\_0252019.pdf](https://nszu.gov.ua/storage/files/Klasyfikator_xvorob_ta_sporidnenykh_problem_oxorony_zdorovya_NK_0252019.pdf).

**Петрюк І.** Гіперактивність та дефіцит уваги в дитячому віці як фактор шкільної дезадаптації. *Трансформація особистості в умовах соціально-політичних та економічних змін: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* Чернівці: Рута, 2007. С. 529–534.

**Сиротюк А. Л.** Синдром дефіциту уваги с гіперактивністю: діагностика, корекція и практические рекомендации родителям и педагогам. Москва: ТЦ Сфера, 2002. 128 с.

**Марценковська І. І.** Дитина з розладом дефіциту уваги та гіперактивністю в українській школі: коротко про головне. URL: [https://neuronews.com.ua/uploads/issues/2020/4\(115\)/nn20\\_4\\_17-19.pdf](https://neuronews.com.ua/uploads/issues/2020/4(115)/nn20_4_17-19.pdf).

**American Psychiatric Association.** *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4-th edition, text revision. Washington DC: American Psychiatric Association, 2000. 233 p.

**Barkley R. A.** Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: a handbook for diagnosis and treatment. NY: The Guilford Press, 2006. 770 p.

**Cowan S.** Fire Child – Water Child: How Understanding the Five Types of ADHD Can Help you Improve your Child's Self-Esteem and Attention. Oakland: New Harbinger Publications, 2012. 224 p.

**Ritzer D., Sleight M.** Beyond the Classroom: Developing Students' Professional Social Skills. *APS Association for Psychological Science*, Observer. 2004. Vol. 17. № 9. P. 197–202.

**Faraone S. V., Biederman J.** Functional Impairments in Adults with Self-Reports of Diagnosed ADHD: a Controlled Study of 1001 Adults in the Community. San Diego: *Journal of Clinical Psychiatry*. 2006. № 67 (4). P. 524–540.

**Rogers C.** Counseling and Psychotherapy. Rogers Press, 2007. 472 p.

### References

**Krasii, V.** (2008). Nasilstvo v sim'yi: zahist prav poterpilih [Violence in the Family: Protection of Victims' rights]. Lviv [in Ukrainian].

**Kutsinko, O.** (2010). Syndrom hiperaktivnosti u ditei i shkola XXI stolittia [Hyperactivity syndrome in Children and the School of the XXI Century]. Kyiv [in Ukrainian].

**Mizhnarodna** statystychna klasyfikatsiia khvorob ta sporidnenykh problem okhorony zdorovia [International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems]. Retrieved from [https://nszu.gov.ua/storage/files/Klasyfikator\\_xvorob\\_ta\\_sporidnenykh\\_problem\\_oxorony\\_zdorovya\\_NK\\_0252019.pdf](https://nszu.gov.ua/storage/files/Klasyfikator_xvorob_ta_sporidnenykh_problem_oxorony_zdorovya_NK_0252019.pdf).

**Petryuk, I.** (2007). Hyperactivity and attention deficit in childhood as a factor of school maladaptation [Hyperactivity and Attention Deficit in Childhood as a Factor of

School Maladaptation]. Chernivtsi [in Ukrainian].

**Syrotiuk, A.** (2002). Syndrom defytsyta vnymanya s hyperaktyvnostiu: dyahnostyka, korrektsiya y praktycheskye rekomendatsyy rodyteliam y pedahoham [Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Diagnosis, Correction and Practical Recommendations for Parents and Teachers]. Moscow [in Russian].

**Martsenkovska, I.** (2020). Ditina z rozladom deficitu uvagi ta giperaktyvnisty v ukrayinskij shkoli: korotko pro golovne [A Child with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the Ukrainian School: a brief overview]. Retrieved from [https://neuronews.com.ua/uploads/issues/2020/4\(115\)/nn20\\_4\\_17-19\\_forming.pdf](https://neuronews.com.ua/uploads/issues/2020/4(115)/nn20_4_17-19_forming.pdf).

**American Psychiatric Association** (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4-th edition, text revision. Washington DC: American Psychiatric Association [in English].

**Barkley, R. A.** (2006). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: a handbook for diagnosis and treatment. NY: The Guilford Press [in English].

**Cowan, S.** (2012). Fire Child – Water Child: how Understanding the Five Types of ADHD Can Help you Improve your Child's Self-Esteem and Attention. Oakland: New Harbinger Publications [in English].

**Ritzer, D., & Sleigh, M.** (2004). Beyond the Classroom: Developing Students' Professional Social Skills. *APS Association for Psychological Science, Observer*, 17 (9), 197–202 [in English].

**Faraone, S. V., & Biederman, J.** (2006). Functional Impairments in Adults with Self-Reports of Diagnosed ADHD: a Controlled Study of 1001 Adults in the Community. *Journal of Clinical Psychiatry*, 67 (4), 524–540 [in English].

**Rogers, C.** (2007). *Counseling and Psychotherapy*. Rogers Press [in English].

\*\*\*

### **Маковецька А. С. Взаємодія школи та сім'ї у навчанні та вихованні гіперактивних учнів закладів освіти**

У статті узагальнено наукові погляди щодо поняття гіперактивності та основних ознак гіперактивної поведінки, основних елементів системи взаємодії школи та сім'ї в їх навчанні та вихованні.

Визначено, що шкільна дезадаптація дітей із синдромом гіперактивності характеризується невпевненістю, заниженою самооцінкою, фобіями, опозиційною та агресивною поведінкою. У розвідці акцентовано увагу на рівнях залучення батьків до партнерської взаємодії із закладом освіти в процесі виховання й навчання гіперактивного учня: інформованість; участь у шкільній діяльності; діалог та обмін думками; участь у прийнятті рішень; відповідальність.

Розкрито напрями взаємодії сім'ї і школи у вихованні гіперактивних учнів як цілеспрямований вплив школи й соціального середовища одне на одного, який допомагає взаємозбагаченню, посиленню виховного потенціалу систем, що взаємодіють. Визначено, що одними із ключових чинників, що сприяють залученню батьків до участі в навчанні гіперактивних дітей, є інформація про успіхи учнів, рівень зацікавленості вчителів в успіхах гіперактивних дітей, позитивний клімат у школі та зусилля всієї школи щодо розвитку роботи з батьками і рівень, на якому батьки відчувають свою зацікавленість в успіхах дітей і себе як учителя власної дитини.

*Ключові слова:* гіперактивні учні, спільна діяльність, виховання в закладах освіти, соціально-педагогічна робота, взаємодія школи та сім'ї.

**Маковецкая А. С. Взаимодействие школы и семьи в обучении и воспитании гиперактивных учеников учебных заведений**

В статье обобщены научные взгляды на понятие гиперактивности и основных признаков гиперактивного поведения, основных элементов системы взаимодействия школы и семьи в их обучении и воспитании.

Определено, что школьная дезадаптация детей с синдромом гиперактивности характеризуется неуверенностью, заниженной самооценкой, фобиями, оппозиционным и агрессивным поведением. Раскрыта система взаимодействия семьи и школы в воспитании гиперактивных учеников как целенаправленное воздействие школы и социальной среды друг на друга, которое способствует взаимообогащению, усилению воспитательного потенциала взаимодействующих систем.

Определено, что одними из ключевых факторов, способствующих привлечению родителей к участию в обучении гиперактивных детей, есть информация об успехах учеников, уровень заинтересованности учителей в успехах гиперактивных детей, положительный климат в школе и усилия всей школы по развитию работы с родителями и уровень, на котором родители чувствуют свою заинтересованность в успехах детей и себя как учителя собственного ребенка.

*Ключевые слова:* гиперактивные ученики, взаимодействие школы и семьи, совместная деятельность, воспитание в учреждениях образования, поведение, социально-педагогическая работа.

**Makovetska A. S. Interaction of School and Family in Teaching and Upbringing of Hyperactive Students of Educational Institutions**

The article has generalized scientific views on the concept of hyperactivity, the main features of hyperactive behaviour, and the main elements of the system of the interaction between school and family when teaching and upbringing hyperactive students.

Active development and personal stimulation of hyperactive students with the help of common work of their parents and teaching staff (partnership with a family) have been emphasized. The research has focused on the levels of parents' involvement in partnership with the educational institution in the process of education and upbringing of hyperactive students: awareness and participation in school activities.

The system of partnership between family and school in education and upbringing of hyperactive students as the purposeful influence of the school and social environment on each other, which promotes mutual enrichment, strengthening of educational potential of interacting systems, has been revealed. It has been defined that one of the main factors which help to engage parents in teaching hyperactive students is informing them about their children's achievements. The level of teachers' interest in success of such students, positive atmosphere at school and efforts put in the development of work with the parents, as well as the degree to which the parents are interested in their children's success and in themselves as teachers of their own child are of great importance.

*Keywords:* hyperactive students, joint activities, upbringing in educational institutions, social and pedagogical work, interaction between school and family.

# ЗАСТОСУВАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННА СПРАВА»

УДК 378.147.227

DOI : 10.12958/2227-2747-2021-2(177)-22-34

**Кашинська Олена Євгенівна,**

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри туризму, готельної і ресторанної справи

ДЗ «Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна

kashinskaya11061987@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5616-9559>

**Для цитування:** Кашинська О. Є. Застосування активних методів навчання в підготовці здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Готельно-ресторанна справа». *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 2 (177). С. 22–34.

**References (стандарт APA):** Kashynska, O. Ye. (2021). Zastosuvannia aktyvnykh metodiv navchannia v pidhotovtsi zdobuvachiv vyshchoi osvity za spetsialnistiu «Hotelnno-restoranna sprava» [The Use of Active Methods of Teaching in Training of Higher Education Students in the Speciality «Hotel & Restaurant Business»]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (177), 22–34 [in Ukrainian].

**Постановка проблеми.** Реалії сучасного розвитку суспільства вимагають від вищої освіти докорінного перегляду поглядів на її подальший розвиток. Вагомий вплив у цій ситуації здійснюють бізнес-моделі, завдяки яким відбувається швидка зміна основних наборів навичок у різних галузях та з'являються нові компетентності і для поточних, і для нових професій.

У підсумках робочих досліджень (Desk, 2019) щодо майбутніх навичок у туризмі та готельно-ресторанній справі акцентовано увагу на тому, що більше третини бажаних для роботодавців основних наборів навичок професій у туризмі та готельно-ресторанній справі складатимуться з навичок, які досі не вважаються вирі-

шальними для роботи сьогодні. Переважатимуть технічні навички, які потрібно буде доповнити потужними особистісними, соціальними навичками та навичками співпраці (складне розв'язання проблем, критичне мислення, творчість, управління людьми, координація з іншими, емоційний інтелект, судження та прийняття рішень, орієнтація на обслуговування, переговори, когнітивна гнучкість, навчання протягом усього життя тощо). Зазначені навички не можуть культивуватися в пасивному

освітньому середовищі, а тому перевагу потрібно віддавати активним методам навчання, які можуть удосконалити підготовку майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи, покращити їхнє ставлення до навчання та забезпечити для них цікаві можливості навчально-пізнавальної діяльності.

Педагогічний досвід не стоїть на місці, активно розширюються можливості застосування в навчанні інформаційно-комунікаційних технологій, що доповнює перелік методів, які можливо використовувати під час підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Готельно-ресторанна справа» з метою підвищення їхньої активності та ефективності освітнього процесу. Тому пошук, вивчення особливостей таких методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та наукове обґрунтування доцільності їх використання в тих чи тих умовах є актуальним та своєчасним.

Активне навчання – це не новий підхід в освіті, який став об'єктом розвідок багатьох науковців. Наразі накопичено вагомий обсяг теоретичних та практичних досліджень у цьому напрямі, проте розвідки ведуться постійно, а зацікавленість дослідників з кожним роком зростає через значущі результати навчання з використанням активних методів, високі показники задоволеності студентів та їхніх досягнень.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз науково-педагогічних, методичних джерел засвідчує, що різні аспекти вдосконалення підготовки фахівців у закладах вищої освіти були об'єктом дослідження Г. Атанова, Є. Барбіної, А. Вербицького, В. Войтко, С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Коваленка, О. Кондратюка, Н. Ничкало, П. Олійника, В. Паламарчука, В. Семиченка, О. Сухомлинської, М. Черпінського та ін.

Форми та методи активізації навчально-пізнавальної діяльності знайшли відображення в працях М. Єнікеєва, В. Лозової, М. Новика, В. Онищука, Л. Степашко, І. Харламова, Т. Щукіної та ін. М. Дяченко-Богун проаналізувала основні дидактично-виховні наслідки використання активних методів навчання у закладі вищої освіти.

Різні види методів активізації навчально-пізнавальної діяльності та їх запровадження в освітній процес фахівців стали об'єктом досліджень і вітчизняних, і зарубіжних дослідників. Значну кількість публікацій присвячено діловим та імітаційним іграм (І. Абрамова, С. Зейнер-Фінк, Н. Корьяк, А. Мовчун, Й. Парасоніс, А. Смолкін, Н. Фединець, С. Фінк та ін.), методу проєктів (Т. Башинська, О. Пехота, Є. Полат, О. Пометун, Л. Пироженко, С. Сисоєва, О. Тадеуш та ін.), методу симуляцій (Д. Антонюк, М. Гуч, С. Ерл, Е. Кларк, В. Костяєв, Г. Кравчук, Т. Шевчук, В. Шоптенко та ін.). Велику роль у поширенні методів активного навчання відіграли не тільки теоретичні розробки цих авторів, але й їхня практична діяльність з пропаганди цих методів як основи активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Психолого-педагогічні аспекти активізації пізнавальної діяльності студентів теоретично обґрунтовано в студіях зарубіжних дослідників: Ф. Аксіт, М. Д. Літраса, К. Марулі, А. Міссеянні, Х. Ніємі, А. Невгі, П. Пападопулу, С. Пратт-Адамса, У. М. Ріхтера, М. Уорнса та ін.

Д. Армстронг, Т. Б'юзен, Е. Парк та інші науковці активно впроваджують у зарубіжну практику підготовки фахівців ідеї активного та інтерактивного навчання на сучасному етапі розвитку вищої освіти.

Проте деякі дослідники скептично ставляться до активного навчання як альтернативи традиційному та цей підхід в

освіті вважають ще одним у довгій низці навчальних «примх» (Prince, 2004, p. 223).

Аналіз наявного досвіду впровадження методів активізації навчально-пізнавальної діяльності в підготовку майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи з урахуванням формування «м'яких» компетентностей залишається малодослідженим та дає можливість стверджувати, що ефективно їх використання в освітньому процесі ускладнюється у зв'язку з недостатньою розробкою цієї проблеми.

**Мета статті** – здійснити пошук теоретико-практичних аспектів підвищення ефективності підготовки фахівців з готельно-ресторанної справи на основі застосування методів активного навчання та узагальнити апробовані й інноваційні методи активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Готельно-ресторанна справа».

**Методологія та методи дослідження.** Методи дослідження, використані в процесі роботи над публікацією, передбачають теоретичний аналіз педагогічної й фахової літератури при відборі інформації для написання статті та при оцінюванні сучасного стану вивченості проблеми за темою дослідження й ефективних методів активного навчання; синтез для узагальнення педагогічного досвіду; класифікація для визначення основних методів активного навчання; структуризація з метою виділення складників ефективного впровадження методів і засобів активного навчання; індукція та дедукція при розгляді інноваційних методів активізації навчально-пізнавальної діяльності та можливостей їх застосування при підготовці здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Готельно-ресторанна справа»; узагальнення при написанні висновків статті.

**Виклад основного матеріалу.** Активізація навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти становить

один з варіантів можливостей покращення освітньої діяльності майбутніх фахівців. Активність кожного студента на всіх рівнях залежить від активізації освітнього процесу загалом, а освітній процес – від особистості викладача, його вміння відповідним чином організувати навчальну діяльність. Активізацією навчально-пізнавальної діяльності зазвичай називають процес управління активністю студентів, що передбачає постійне, безперервне їхнє стимулювання до енергійного, цілеспрямованого вчення, подолання пасивної і стереотипної діяльності, спаду й застою в розумовій діяльності (Бондарєва, 2013).

О. Фалуніна відзначає, що при застосуванні активних методів навчання, не тільки студенти отримують позитивний досвід і знаходяться у «виграшній» ролівій позиції: мають власну зацікавленість або стійкий інтерес, мотивацію до виконання завдання, проявляють підвищену пізнавальну активність або демонструють стійку розумову діяльність, а також активізують свій творчий потенціал і мають можливість особистісного самовираження в процесі навчальної діяльності тощо; але й сам викладач має можливість кожен раз «по-новому» підходити до вирішення конкретного поставленого завдання, що дозволяє йому уникати повторів, стереотипів, «самоконсервації» й «автоматизму» у своїй викладацькій практиці (Фалуніна, 2020, с. 65).

Головною метою активізації, на думку Т. Бондарєвої (Бондарєва, 2013, с. 4), є формування активності студентів, підвищення якості освітнього процесу, який спрямований на засвоєння емоційно-ціннісного досвіду, забезпечення адаптації особистості до соціального оточення, а також сприяння самореалізації та розкриттю професійного потенціалу особистості.

В. Беспалько відзначає, що введення активних методів навчання в систему

вищої освіти сьогодні не є «новаторством» або «інновацією» у своєму роді, а скоріше – стає більш усвідомленим і осмисленим вибором викладача (Беспалько, 1995), який може реалізувати ці методи на заняттях з різних дисциплін, при залученні студентів до наукової діяльності й активізації їхньої залученості до творчої діяльності, для пошуку шляхів виходу із запропонованої професійної ситуації, що сприяє формуванню навичок реальної поведінки, напрацюванню професійних дій, необхідних для вирішення того чи того життєвого або професійного завдання.

Зауважимо, що активне навчання – це вільно визначений і широкоживаний термін, який не має спільно визнаного формулювання. Це створює проблеми для розуміння його поширеності або оцінки його переваг для студентів у будь-якому конкретному контексті. Крім того, обґрунтування його використання стає непрозорим для студентів. Здебільшого методи активного навчання можна спостерігати на рівні практичної роботи в аудиторії, але менше з погляду їх відображення в програмі навчання чи тематичних модулях, обґрунтування їх використання на різних рівнях навчання, здійснення їх оцінювання за ефективністю.

Розглянемо основні поширені в педагогіці підходи до визначення поняття «активні методи навчання».

Поняття «активні методи навчання» й «методи активного навчання» визначають у педагогіці по-різному. Одні дослідники розглядають їх як діяльнісний компонент змісту освіти; інші вважають формами організації навчання – зовнішніми ознаками організації освітнього процесу. Треті визначають їх як власне методи навчання, тобто способи взаємопов'язаної діяльності педагога й студента для досягнення цілей освіти (Чечет, 2015, с. 12). Ми будемо виходити з останнього положення, аналізуючи роботи

авторів, які активні методи зараховують до методів навчання.

А. Смолкін вважає, що активні методи навчання – це способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які спонукають їх до активної розумової й практичної діяльності в процесі оволодіння навчальним матеріалом (Смолкин, 1991).

У посібнику «Педагогічні технології» (Буланова-Топоркова, 2004, с. 49, 324) є відразу три визначення активних методів навчання:

1) методи, які спонукають студентів до активної розумової і практичної діяльності в процесі оволодіння навчальним матеріалом;

2) методи навчання, при яких діяльність студентів має продуктивний, творчий, пошуковий характер;

3) методи, що стимулюють пізнавальну діяльність студентів і будуються на діалогах, які передбачають вільний обмін думками щодо шляхів вирішення тієї чи тієї проблеми. До їх числа належать бесіди, диспут, тематичний семінар, ділова гра, тренінг.

У публікаціях зарубіжних дослідників (Hudáková, Papcunová, 2020; Vinasova, Gabajová, 2020) активне навчання – це будь-який метод активного навчання в сенсі подолання пасивного освітнього процесу.

У нашому дослідженні ми будемо спиратись на активне навчання як метод навчання, який «активізує» студентів шляхом залучення їхніх пізнавальних здібностей та процесів, роблячи їх активними частинами процесу навчання, що сприяє розвитку критичного мислення, підвищенню мотивації до навчання, пізнавальній зацікавленості, активізації творчого потенціалу, самостійності в одержанні знань, формуванню «м'яких» компетентностей, застосовуванню знань і вмінь на практиці (Кашинська, 2021).

А. Панфілова відносить до активних методів навчання інтенсивні інтерактивні технології (ігри, кейси, тренінги, проектування й деякі інші) (Панфілова, 2012). Тоді як О. Башкір відокремлює активні методи навчання від інтерактивних: «на відміну від активних методів, інтерактивні методи орієнтовані на ширшу взаємодію студентів не тільки з викладачем, але й один з одним, на домінування активності саме студентства» (Башкір, 2018, с. 39).

Певний внесок у розробку класифікації активних методів навчання зробили Ю. Арутюнов, М. Бірштейн, В. Бурков, С. Гідрович, Р. Жуков, Ю. Порховник, В. Рибальський та ін. Кожна з класифікацій відображає думку її автора й має право на існування, але найбільш часто в психолого-педагогічній літературі застосовується класифікація, представлена А. Смолкіним. Дослідник за характером навчально-пізнавальної діяльності студентів активні методи навчання поділяє на *неімітаційні* (проблемне навчання, лабораторна робота, практичне заняття, науково-практична конференція, стажування, тематична дискусія тощо) та *імітаційні*, які базуються на імітації соціально-професійної діяльності (діляться на ігрові – ділові та рольові ігри, проектування та інші, та неігрові – аналіз конкретної ситуації, імітаційні вправи, діяльність за інструкцією тощо) (Чечет, 2015, с. 19).

Цей перелік активних методів навчання постійно оновлюється та доповнюється методами, які є прогресивними та актуальними в той чи той час. Так, проаналізувавши останні публікації за темою статті (Башкір, 2018; Фалуніна, 2020; Хома, 2020), нами було доповнено перелік активних методів навчання методами, які сьогодні в закладах вищої освіти широко рекламуються й професійно обґрунтовуються: «метод інциденту», «квазіпрофесійні» завдання, «метод пара-

театру», «хронологія», «структурно-логічні схеми», «метод прогнозування подальших дій», «круглий стіл», «кейс-аналіз», «мозковий штурм», «інтелект-карти», «скрайбінг», «редукований метод», «піраміда понять», «коло висновків», «імітаційний метод», «метод відстроченої оцінки», «Plus – Minus – Interesting», «сторітелінг» і багато інших.

Водночас в освітній практиці, на жаль, перераховані педагогічні прийоми, засоби, методи активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти реалізуються не в повному обсязі, потребують більш уважного ставлення до їх застосування з боку викладачів або ж вимагають правильного вибору активних методів навчання для вирішення не тільки навчальних та професійних завдань, а й для сприяння формуванню компетентностей відповідно до спеціальності навчання.

Пропонуємо розглянути активні методи навчання, які ще не здобули активного поширення в підготовці фахівців з готельно-ресторанної справи та не мають теоретичного обґрунтування в педагогічній практиці, проте мають вагомий результат в підвищенні якості підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Готельно-ресторанна справа».

Конкурс є одним із перспективних активних методів навчання та робить освітній процес більш привабливим для студентів з погляду проявів конкурентності. Крім цього, конкурси є корисним інструментом для спілкування здобувачів між собою. Стимул використовувати конкурси як навчальний засіб виникає через позитивне ставлення студентів до роботи над практичними проблемами, що розкриваються під час їх проведення.

Конкурс як освітній інструмент повинен бути середовищем, у якому навчання виникає в результаті завдання для студентів-конкурентів, знання розвива-

ються в рамках завдання, яке передбачається вирішити, а вміння та навички розвиваються в результаті участі (Pauschenwein, Goldgruber, 2013).

Ефективна співпраця означає успіх взаємодії між студентами. Для участі в конкурсі студентам потрібні і соціальні, і когнітивні навички навчання у співпраці. Під соціальними компетенціями розуміють здатність вирішувати конфлікти та управляти конкуренцією всередині групи, а учасники групи повинні бути відкритими для різних поглядів. Когнітивні навички дозволяють студентам використовувати, набувати й навіть створювати знання. Отже, когнітивні навички належать до здатності студентів ставити запитання, окреслювати проблеми, встановлювати гіпотези, визначати цілі та використовувати інструменти й методи для пошуку рішення (Katarzyna, Napierała and other, 2020).

Конкурентний аспект розв'язання проблем робить конкурс цікавим для учасників процесу, сприяє набуттю нових знань у сфері готельно-ресторанних послуг та стимулює студентів до творчості, щоб знайти «виграшне рішення». Проте відмітимо, що конкуренція не обов'язково спонукає студентів робити все можливе, оскільки вона може й не покладатися на компетентність.

У конкурсі чинники, що впливають на творчість учасників, можна розділити на дві групи: по-перше, ставлення студентів; по-друге, варіація між студентами, включаючи рівні творчості, знань та соціальної компетентності. Незалежно від галузі дослідження, творчість розуміється як важливий чинник інновацій, що стимулює нові знання.

Ідеї конкурсів повинні полягати в тому, щоб використовувати знання, а не узагальнювати та відтворювати їх. Наведено приклади тем конкурсів для студентів спеціальності «Готельно-ресторанна

справа»: «Оцінка впливу всесвітньої пандемії Covid-19 на діяльність готельних підприємств Луганщини та шляхи виходу із ситуації, що склалась»; «Розробка пакета інноваційних та унікальних послуг для готелів Луганщини»; «Зелені садиби як перспективний засіб розміщення на Луганщині»; «Створення та розвиток об'єктів готельного господарства на Луганщині».

Під час організації конкурсу завдання бажано ставити так, щоб одному студенту було важко його виконати в обмежений період часу. Це стимулює активізацію всіх учасників для виконання поставленого завдання вчасно.

Конкурси можуть організовуватись і в рамках певних дисциплін, і цілих курсів за спеціальністю «Готельно-ресторанна справа» (рекомендуємо для 3 – 4 курсів та магістратури).

Регламент проведення конкурсу на тему «Зелені садиби як перспективний засіб розміщення на Луганщині» виглядає таким чином.

*Мета конкурсу:* залучити здобувачів вищої освіти до вирішення проблем розвитку готельної справи на Луганщині; пошуку альтернативних засобів розміщення, що сприятимуть розвитку сільських територій та туризму; упровадження інноваційних проектів розвитку наявних зелених садиб як складника соціально-економічного розвитку території Луганщини.

*Учасники конкурсу* – здобувачі вищої освіти першого та другого рівнів вищої освіти за спеціальністю «Готельно-ресторанна справа».

I етап конкурсу – розгляд поданих проектів конкурсною комісією, відбір трьох кращих робіт для участі в II етапі конкурсу.

II етап конкурсу – публічний захист проектів, сесія запитань та відповідей, відбір кращих проектів комісією та нагородження переможців.

*Умови конкурсу.* Проект має бути авторським та актуальним дослідженням, містити конкретний план дій щодо його практичного впровадження з визначеним строком упровадження, виконавцями, орієнтовним бюджетом на кожну дію плану.

Проект виконується українською мовою. Обсяг роботи має становити до 10 сторінок без урахування додатків (додатки за потреби). Вимоги до оформлення тексту: шрифт TimesNewRoman, міжрядковий інтервал – 1,15, кегль – 14, поля: верхнє – 2 см, нижнє – 2 см, ліве – 2,5 см, праве – 1,5 см.

До проектної роботи повинні входити такі *розділи*:

1. Актуальність проекту.

2. Опис проекту (назва та мета проекту; місце впровадження проекту; сутність ідеї та її обґрунтування; цільова аудиторія).

3. Опис процесів (планів) з реалізації проекту.

4. Очікувані результати реалізації проекту (зокрема обґрунтування їх соціальної значущості та суспільної корисності) та індикатори моніторингу.

5. Необхідні ресурси для реалізації проекту.

*Основні критерії оцінки конкурсних робіт:*

– концептуальність – наявність у роботі єдиної, цілісної концепції, оригінальних / інноваційних ідей – 30 балів;

– обґрунтування вимірного (економічного, соціального, екологічного) ефекту проекту та реалістичності його впровадження – 30 балів;

– прикладна цінність проекту, відповідність потребам конкретної території – 30 балів;

– презентація проекту – чітка структура доповіді, наочність у презентації, аргументація фактів, лаконічні відповіді на запитання – 10 балів;

– реалізація – рівень технічного та художнього виконання – 10 балів.

*Комісія* – викладачі кафедри туризму, готельної і ресторанної справи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Після проведення конкурсу «*Зелені садиби як перспективний засіб розміщення на Луганщині*» в рамках фахової навчальної дисципліни «Організація готельного господарства» маємо можливість стверджувати, що цей метод навчання чітко інтегрує теорію з практикою та покращує підготовку фахівців з готельно-ресторанної справи, збалансовуючи професійні та академічні цілі. Учасники відмічали, що змагання в основному покращило їхні індивідуальні знання про готельну галузь загалом та окремо роботу зелених садіб, крім того, покращились соціальні навички, необхідні для роботи в команді, розкрився творчий потенціал та організаторські здібності. Загальні враження студентів про подію були позитивними.

Під час конкурсу студенти спирались на свої академічні знання, щоб розпізнати та вирішити справжню практичну проблему. Для перемоги в конкурсі вагомим складником була творчість.

Розглянемо професійно зорієнтовані бізнес-симуляції з підготовки фахівців з готельно-ресторанної справи як методу активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Віртуальні комп'ютерні симуляції дозволяють інтерпретувати, аналізувати, оцінювати, діяти, вирішувати проблеми, отримувати знання, розвивати науковий тип мислення, навички критичного мислення й розуміння специфіки професійної діяльності (Armstrong, 2003; Bainbridge, 2007).

Професійно зорієнтовані бізнес-симуляції з підготовки фахівців з готельно-ресторанної справи (Build your own business (BYOB), the Guest Experience sim, Cesim Hospitality, the Hotel Simulation

(HOTS), HotelSim, the SLATE (Strategic Learning and Training Experience) Hotel та інші) відображають об'єкти їхньої майбутньої професійної діяльності та адаптовані до сервісної, ресторанної, анімаційної діяльності тощо (Кашинська, 2021).

Так, комп'ютерна бізнес-симуляція «Virtel» дає студентам можливість отримати досвід обслуговування гостей і сформувати фахові компетентності за різними модульними структурами: загальні модулі (розмова та надання загальної інформації, загальна етика ввічливості, вирішення конфліктних ситуацій тощо), служба прийому й розміщення (робота з системою бронювання, ціни, послуги, розміщення клієнтів тощо); служба номерного фонду (стандарти прибирання номерів, робота зі скаргами, крадіжки та втрата речей клієнтів тощо); служба громадського харчування (продаж страв та напоїв, надання рахунку, праця зі скаргами тощо).

Установити додатки може кожен студент на власний смартфон чи комп'ютер за покликаннями: «Virtual Hotel» – <https://apkpure.com/virtual-hotel/com.dse.virtualhotel>; «Virtual Hotel Cleaning Manager Room Service» – <https://apkfutur.com/ru/virtual-hotel-cleaning-manager-room-service-games/com.kidsgamesfactory.virtual.hotel.cleaning.manager/download>; «Virtual Hotel Manager Restaurant» – <https://androspace.ru/437719-virtual-hotel-manager-restaurant-job-simulator.html> та ін.

Використовувати ці симуляції можливо на практичних та лабораторних заняттях з дисципліни «Організація готельного господарства» за тематичними модулями «Організація обслуговування службою прийому і розміщення», «Організація обслуговування службою номерного фонду» та дисципліни «Організація ресторанного господарства» за тематичними модулями «Організація обслугову-

вання в підприємствах ресторанного господарства», «Види обслуговування» тощо.

Ці віртуальні симуляції стають найбільш актуальними в умовах карантинних обмежень, коли доступ до лабораторій готельної та ресторанної справи або реальних готельних і ресторанних підприємств відсутній.

Відмітимо, що комп'ютерні бізнес-симуляції на сьогодні є лідерами в активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Готельно-ресторанна справа» та дозволяють наочно продемонструвати складні аспекти готельно-ресторанного бізнесу, що сприяє розумінню специфіки й логіки діяльності готельних та ресторанних підприємств; забезпечують успішне виконання професійних обов'язків за допомогою моделювання ситуацій практичного середовища.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Аналіз педагогічної та методичної літератури показав, що активні методи навчання спрямовані на вдосконалення підготовки майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи, покращення їхнього ставлення до навчання та забезпечення для них цікавих можливостей навчально-пізнавальної діяльності. Вони створюють необхідні умови для: формування актуальних «м'яких» компетентностей фахівців з готельно-ресторанної справи, пошуку шляхів виходу із запропонованих професійних ситуацій, напрацювання професійних дій, необхідних для вирішення професійного завдання.

Активне навчання як метод навчання «активізує» студентів шляхом залучення їхніх пізнавальних здібностей та процесів, роблячи їх активними учасниками процесу навчання, що сприяє розвитку критичного мислення, підвищенню мотивації до навчання та пізнавальної зацікавленості, активізації творчого потен-

ціалу, самостійності в застосовуванні знань і вмінь на практиці.

Наразі перелік активних методів навчання доповнюється та розширюється. У підготовці фахівців з готельно-ресторанної справи для активізації навчально-пізнавальної діяльності ми рекомендуємо використовувати конкурси, які формують позитивне ставлення студентів до роботи над практичними проблемами, покращують соціальні навички, необхідні для роботи в команді, розкривають творчий потенціал та організаторські здібності, удосконалюють науковий тип мислення, навички критичного мислення; та комп'ютерні бізнес-симуляції, які наочно демонструють складні аспекти готельно-ресторанного бізнесу та моделюють ситуації практичного середовища підприємств цих галузей, сприяють розумінню їхньої специфіки та логіки діяльності.

Ця стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, тому є необхідність пошуку та глибокого розгляду найновіших методів активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Готельно-ресторанна справа» та в розробці навчально-методичного забезпечення фахових дисциплін з використанням зазначених методів. Доцільною також є розробка комплексу навчального й допоміжного матеріалу з використанням активних методів навчання.

### Література

- Башкір О. І.** Активні й інтерактивні методи навчання у вищій школі. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2018. Вип. 60. С. 33–44.
- Беспалько В. П.** Педагогика и прогрессивные технологии обучения: учебник для студентов. Москва: Институт профессионального образования Министерства образования России, 1995. 336 с.
- Бондарєва Т.** Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у системі ступеневої вищої освіти. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 11. С. 83–85.
- Буланова-Топоркова М. В.** Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов пед. специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина. 2-е изд., испр. и доп. Ростов-на-Дону: МарТ, 2004. 336 с.
- Кашинська О.** Активізація навчальної діяльності здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Готельно-ресторанна справа». *Science and education: problems, prospects and innovations*. Kyoto, Japan. 2021. URL: <https://sci-conf.com.ua/vii-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-science-and-education-problems-prospects-and-innovations-1-3-aprelya-2021-goda-kioto-yaponiya-arhiv/> (дата звернення: 10.04.2021).
- Панфилова А. П.** Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 3-е изд., испр. Москва: Издательский центр «Академия», 2012. 192 с.
- Смолкин А. М.** Методы активного обучения. Москва: Высшая школа, 1991. 176 с.
- Фалунина Е. В.** Активные методы обучения в системе высшего образования – современный взгляд на проблему обучения. *Евразийский Союз Ученых. Психологические науки*. 2020/04/15; 72 (4). С. 65–67. DOI: <https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2020.4.72.639> (дата звернення: 10.03.2021).
- Хома Т. В.** Активні методи навчання в педагогіці вищої школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69 (3). С. 149–152.
- Чечет В. В., Захарова С. Н.** Активные методы обучения в педагогическом

образовании: учеб.-метод. пособие. Минск: БГУ, 2015. 127 с.

**Aksit F., Niemi H., Nevgi A.** Why is active learning so difficult to implement: The Turkish case. *Australian Journal of Teacher Education*. 2016. 41(4). URL: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n4.6> (Last accessed: 01.04.2021).

**Armstrong E. K.** Applications of role-playing in tourism management teaching: An evaluation of a learning method. *Journ. of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 2003. Vol. 2 (1). Pp. 5–16. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.603.1204&rep=rep1&type=pdf> (Last accessed: 05.04.2021).

**Bainbridge W. S.** The scientific research potential of virtual worlds. *Science*, 2007. Vol. 317. Pp. 472–476.

**Desk** research summary on the future of digital, green and social Skills in Tourism. *Next Tourism Generation Skills Alliance – Desk Research Summary*. 2019. P. 22. URL: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020> (Last accessed: 01.04.2021).

**Hudakova J., Papcunová V.** Impact of Activating Teaching Methods on Results of the Students. *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science*. 2020. 3. DOI: <https://doi.org/10.12783/dtssehs/icesd2020/34123> (Last accessed: 16.03.2021).

**Lesniewska-Napierala K., Napierala T., Tjørve K., Tjørve E.** A ‘Contest’ as a Pedagogical Method in Tourism Higher Education: a Case Study in Teaching Creativity Through Problem-Solving. *Tourism*. 2020. 30/1. URL: [https://www.researchgate.net/publication/342361817\\_A\\_%27Contest%27\\_as\\_a\\_Pedagogical\\_Method\\_in\\_Tourism\\_Higher\\_Education\\_a\\_Case\\_Study\\_in\\_Teaching\\_Creativity\\_Through\\_Problem-Solving](https://www.researchgate.net/publication/342361817_A_%27Contest%27_as_a_Pedagogical_Method_in_Tourism_Higher_Education_a_Case_Study_in_Teaching_Creativity_Through_Problem-Solving) (Last accessed: 16.03.2021).

**Micieta B., Kasajova M., Gabajová G.** Using activating teaching methods for improving student motivation. *12th International Conference on Education and New Learning Technologies*. 2020, 07. DOI: <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.2129> (Last accessed: 20.03.2021).

**Pauschenwein J., Goldgruber E., Sfiri A.** The identification of the potential of game-based learning in vocational education within the context of the project ‘Play the Learning Game’. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2013. 8 (1). Pp. 20–23. DOI: <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v8i1.2359> (Last accessed: 10.03.2021).

**Prince M.** Does active learning work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*. 2004. 93(3). Pp. 223–231. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809> (Last accessed: 16.02.2021).

## References

**Bashkir, O. I.** (2018). Aktyvni y interaktyvni metody navchannia u vyshchii shkoli [Active and Interactive Higher School Training Methods]. *Pedahohika ta psykholohiia – Pedagogy and Psychology*, 60, 33–44 [in Ukrainian].

**Bespal'ko, V. P.** (2019). Pedagogika i progressivnye tehnologii obuchenija [Pedagogy and Progressive Learning Technologies]. Moscow [in Russian].

**Bondarieva, T.** (2013). Aktyvizatsiia navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv u systemi stupenevoi vyshchoi osvity [Activation of Educational and Cognitive Activity of Students in the System of Higher Education]. *Nova pedahohichna dumka – New Pedagogical Thought*, 11, 83–85 [in Ukrainian].

**Bulanova-Toporkova, M. V.** (2004). Pedagogicheskie tehnologii [Pedagogical Technologies]. Moscow [in Russian].

**Kashynska, O.** (2021). Aktyvizatsiia navchalnoi diialnosti здобувачів вищої

osvity za spetsialnistiu «Hotelno-restoranna sprava» [Activation of Educational Activities of Higher Education Students in the Specialty «Hotel & Restaurant Business»]. *Nauka ta osvita: problemy, perspektyvy ta innovatsii – Science and Education: Problems, Prospects and Innovations*, 1–3. Retrieved from <https://sci-conf.com.ua/vii-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-science-and-education-problems-prospects-and-innovations-1-3-aprelya-2021-goda-kioto-yaponiya-arhiv/> [in Ukrainian].

**Panfilova, A. P.** (2012). Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii: aktivnoe obuchenie [Innovative Pedagogical Technologies: Active Learning]. Moscow [in Russian].

**Smolkin, A. M.** (1991). Metody aktivnogo obuchenija [Active Learning Methods]. Moscow: Vysshaja shkola [in Russian].

**Falunina, E. V.** (2020). Aktivnye metody obuchenija v sisteme vysshego obrazovaniya – sovremennyj vzgljad na problemu obuchenija [Active Teaching Methods in the System of Higher Education – a Modern View of the Problem of Learning]. *Evrazijskij Sojuz Uchenyh. Psichologicheskie nauki – Eurasian Union of Scientists. Psychological Sciences*, 72 (4), 65–67. DOI: <https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2020.4.72.639> [in Russian].

**Khoma, T. V.** (2020). Aktyvni metody navchannia v pedahohitsi vyshchoi shkoly [Active Methods of Teaching in Pedagogy of Higher Education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creating a Creative Personality in Higher and General Education Schools*, 69 (3), 149–152.

**Chechet, V. V.** (2015). Aktivnye metody obuchenija v pedagogicheskom obrazovanii [Active Teaching Methods in Teacher Education]. Minsk: BSU [in Russian].

**Aksit, F., Niemi, H., & Nevgi, A.** (2016). Why is active learning so difficult to implement: The Turkish case. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (4). DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n4.6> [in English].

**Armstrong, E. K.** (2003). Applications of role-playing in tourism management teaching: An evaluation of a learning method. *Journ. of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 2 (1), 5–16. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.603.1204&rep=rep1&type=pdf> [in English].

**Bainbridge, W. S.** (2007). The scientific research potential of virtual worlds. *Science*, 317, 472–476 [in English].

**Desk** research summary on the future of digital, green and social Skills in Tourism. (2019). *Next Tourism Generation Skills Alliance – Desk Research Summary*. Retrieved from <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020> [in English].

**Hudakova, J., & Pappunová, V.** (2020). Impact of Activating Teaching Methods on Results of the Students. *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science*, 3. Retrieved from doi=10.12783/dtssehs/icesd2020/34123 [in English].

**Lesniewska-Napierala, K., Napierala, T., Tjørve, K., & Tjørve, E.** (2020). A ‘Contest’ as a Pedagogical Method in Tourism Higher Education: a Case Study in Teaching Creativity Through Problem-Solving. *Tourism*, 30/1. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/342361817\\_A\\_%27Contest%27\\_as\\_a\\_Pedagogical\\_Method\\_in\\_Tourism\\_Higher\\_Education\\_a\\_Case\\_Study\\_in\\_Teaching\\_Creativity\\_Through\\_Problem-Solving](https://www.researchgate.net/publication/342361817_A_%27Contest%27_as_a_Pedagogical_Method_in_Tourism_Higher_Education_a_Case_Study_in_Teaching_Creativity_Through_Problem-Solving) [in English].

**Micieta, B., Kasajova, M., & Gabajová, G.** (2020). Using activating teaching methods for improving student motivation. *12th*

*International Conference on Education and New Learning Technologies, 07*. DOI: <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.2129> [in English].

**Pauschenwein, J., Goldgruber, E., & Sfri, A.** (2013). The identification of the potential of game-based learning in vocational education within the context of the project 'Play the Learning Game'. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 8 (1), 20–23. DOI: <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v8i1.2359> [in English].

**Prince, M.** (2004). Does active learning work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809> [in English].

\*\*\*

**Кашинська О. Є.** Застосування активних методів навчання в підготовці здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Готельно-ресторанна справа»

У статті розкрито використання активних методів навчання в підготовці здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Готельно-ресторанна справа». Акцентовано увагу на актуальних компетенціях для професій у готельно-ресторанній справі та зазначено, що найближчим часом переважатимуть технічні навички, які будуть доповнені потужними особистісними, соціальними навичками та навичками співпраці. Зауважено, що ці навички не можуть культивуватися в пасивному освітньому середовищі, а тому перевагу потрібно віддавати активним методам навчання, які можуть удосконалити підготовку фахівців з готельно-ресторанної справи, покращити їхнє ставлення до навчання та забезпечити для них цікаві можливості навчально-пізнавальної діяльності. Визначено, що активні методи навчання – це методи, які «активізують» студентів шляхом залучення їхніх пізнавальних здібностей та процесів, роблячи їх активними частинами процесу навчання, що

сприяє розвитку критичного мислення, підвищенню мотивації до навчання, пізнавальної зацікавленості, активізації творчого потенціалу, самостійності в одержанні знань, формуванню «м'яких» компетентностей.

Доповнено перелік активних методів навчання методами, які сьогодні в закладах вищої освіти широко рекламуються й обґрунтовуються («метод інциденту», «скрайбінг», «редукований метод», «метод відстроченої оцінки», «карта ідей», «Plus – Minus – Interesting» та інші).

Запропоновано впроваджувати в підготовку фахівців з готельно-ресторанної справи такі методи навчання, як: конкурс, бізнес-симуляція, та описано процес їх застосування. Установлено, що ці методи ще не здобули активного поширення, проте мають вагомі результати в підвищенні якості підготовки студентів за спеціальністю «Готельно-ресторанна справа».

*Ключові слова:* активні методи навчання, активізація навчально-пізнавальної діяльності, здобувачі вищої освіти, спеціальність «Готельно-ресторанна справа», конкурс, бізнес-симуляція.

**Кашинская Е. Е.** Применение активных методов обучения в подготовке соискателей высшего образования по специальности «Гостинично-ресторанное дело»

В статье раскрыто использование активных методов обучения в подготовке соискателей высшего образования по специальности «Гостинично-ресторанное дело». Акцентировано внимание на актуальных компетенциях для профессий в гостинично-ресторанном деле и указано, что в ближайшее время будут преобладать технические навыки, которые будут дополнены мощными личностными, социальными навыками и навыками сотрудничества. Отмечено, что данные навыки не могут культивироваться в пас-

сивной образовательной среде, а потому предпочтение нужно отдавать активным методам обучения, которые могут усовершенствовать подготовку специалистов гостинично-ресторанного дела, улучшить их отношение к обучению и обеспечить для них интересные возможности учебно-познавательной деятельности. Раскрыты основные подходы к определению понятия «активные методы обучения».

Дополнен перечень активных методов обучения методами, которые сегодня в учреждениях высшего образования широко рекламируются («метод инцидента», «скрайбинг», «редуцированный метод», «метод отсроченной оценки», «карта идей», «Plus – Minus – Interesting» и другие).

Предложено внедрять в подготовку специалистов гостинично-ресторанного дела такие методы обучения, как конкурс и бизнес-симуляция. Также описан процесс их применения. Установлено, что данные методы еще не получили активного распространения, однако имеют весомые результаты в повышении качества подготовки соискателей высшего образования по специальности «Гостинично-ресторанное дело».

*Ключевые слова:* активные методы обучения, активизация учебно-познавательной деятельности, соискатели высшего образования, специальность «Гостинично-ресторанное дело», конкурс, бизнес-симуляция.

### **Kashynska O. Ye. The Use of Active Methods of Teaching in Training of Higher Education Students in the Speciality «Hotel & Restaurant Business»**

The article reveals the use of active teaching methods in the preparation of higher education students in the speciality «Hotel & Restaurant Business». The emphasis is placed on the current competencies for professions in the hotel and restaurant business, and it is noted that in the near future the technical skills will prevail, which will

be complemented by strong personal, social and cooperation skills. It has been noted that these skills cannot be cultivated in a passive educational environment, and therefore, the preference should be given to active teaching methods that can improve the training of specialists in hotel and restaurant business, improve their attitude to learning and provide them with interesting learning and cognitive opportunities. The main approaches to the definition of the concept «active teaching methods» have been revealed, and it has been determined that active teaching methods are the methods that «activate» students by involving their cognitive abilities and processes, making them the active parts of the learning process, which in its turn promotes the development of critical thinking, the increase of motivation to learning, cognitive interest, the activation of creative potential, independence in obtaining knowledge, and the formation of «soft» competencies.

The list of active teaching methods has been supplemented by the methods that are widely advertised and professionally substantiated in higher educational institutions today («incident method», «scribing», «reduced method», «delayed assessment method», «mind mapping», «Plus – Minus – Interesting» and others).

It has been proposed to introduce such teaching methods in the training of specialists in hotel and restaurant business as: contest and business simulations. The process of their application has been described as well. The research has established that these methods have not become active yet, but they have significant results in improving the quality of training of higher education students in the speciality «Hotel & Restaurant Business».

*Keywords:* active methods of teaching, the activation of educational-cognitive activity, higher education students, speciality «Hotel & Restaurant business», contest, computer business simulation.

# ГЕНДЕРНО-ПРАВОВА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ

УДК 351.746.1:316.346.2(477)

DOI : 10.12958/2227-2747-2021-2(177)-35-46

**Хайруліна Наїля Фаритівна,**

кандидат філологічних наук, викладач кафедри іноземних мов  
Луганського державного університету внутрішніх справ

імені Е. О. Дідоренка,

м. Северодонецьк, Україна

nailiakhairulina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3983-3627>

**Дубова Ганна Вікторівна,**

старший викладач кафедри іноземних мов

Луганського державного університету внутрішніх справ

імені Е. О. Дідоренка,

м. Северодонецьк, Україна

avdubova@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-3561-1210>

**Для цитування:** Хайруліна Н. Ф., Дубова Г. В. Гендерно-правова культура майбутніх фахівців правоохоронних органів. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 2 (177). С. 35–46.

**References (стандарт APA):** Khairulina, N., & Dubova, H. (2021). Dydaktychni zasoby muzeinoi pedahohiky yak element formuvannia novoho osvitnoho prostoru [Gender and Law Culture of Future Law Enforcement Specialists]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (177), 35–46 [in Ukrainian].

**Постановка проблеми.** У пошуках ресурсів для розвитку країни ми маємо дбати про забезпечення гендерної рівності, надання можливостей жінкам нарівні з чоловіками (поки що саме порівняно з чоловіками, адже в більшості сфер досі спостерігається нерівність можливостей) користуватися своїми правами та іншими благами. Забезпечення гендерної рівності є серйозним ресурсом економічного й соціального розвитку та безпеки, який в Україні поки що використовується недостатньо.

Останнім часом вирішення питання нормативно-правового забезпечення формування та реалізації державної політики в галузі забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків в Україні варті особливої уваги. Для майбутніх фахівців правоохоронних органів формування гендерно-правової культури має вирішальне значення

у зв'язку з метою підготовки кваліфікованого, компетентного й культурного фахівця, чия діяльність здійснюється на основі дотримання та поваги прав і свобод людини та громадянина.

**Аналіз актуальних досліджень.** Поняття «гендерна культура» стало предметом міждисциплінарного вивчення. Так, різноманітні підходи щодо його визначення знаходимо в працях філософів (Грицай, 2018), Т. Фулей (Фулей, 2010) та ін.); правознавців (Н. Оніщенко, Н. Пархоменко); соціологів (О. Іващенко, О. Лободинська (Іващенко, Лободинська, 2013)). До проблеми її формування звертаються педагоги і психологи (Т. Говорун (Говорун, Кікінежді, 2011), О. Ільченко (Ільченко, 2011), В. Кравець (Кравець, 2003), П. Терзі (Терзі, 2007)) та ін.

Науковою базою запропонованої розвідки є аналітичні праці, наукові огляди та фундаментальні монографічні студії, націлені на застосування гендерного підходу, у яких опрацьовано історико-педагогічний матеріал широкого діапазону (В. Кравець (Кравець, 2003), вивчаються методологічні засади (О. Ільченко (Ільченко, 2011), Дж. Грей (Gray, 2012)); умови гендерної соціалізації (О. Іващенко (Іващенко, Лободинська, 2013), М. М. Янгер та М. Веррінгтон (Younger, Warrington, 2007).

**Мета статті** – висвітлити семіотичну природу гендерно-правової культури, проаналізувати це явище як психолого-педагогічну проблему.

**Методологія та методи дослідження.** Вихідними положеннями для виокремлення цієї педагогічної умови є освітні стандарти, зміст освітньо-професійних програм підготовки поліцейських відповідних спеціальностей (081 «Право», 262 «Правоохоронна діяльність»); сучасні підходи до правоохоронної освіти та її принципи; психолого-педагогічні складники освітнього процесу (мета, зміст, ме-

тоди та форми організації навчання), яка була розглянута нами в контексті системного, особистісно зорієнтованого та акмеологічного підходів до професійної підготовки фахівців. Урахування положень системного підходу дозволяє розглядати формування професійно важливих якостей як особистісних характеристик поліцейського на основі принципів: системності, відповідно до якого їх формування має всі ознаки системи та цілісності, а сама система підготовки поліцейських є підсистемою вищих рівнів (суспільства, природи тощо). Особливого значення для дослідження гендерно-правової культури набуває системний метод, що зумовлений, передусім, системністю права як явища. Додатковими методами, що використані в дослідженні, є: філософський, заснований на світоглядно-ідейних принципах щодо опанування понять «стать», «гендер», «культура»; спеціально-юридичний, що має на меті процес та ймовірні стадії становлення гендерно-правової культури саме майбутніх правоохоронців; загальнонауковий, націлений на глибше сприйняття педагогіки та права.

**Виклад основного матеріалу.** Специфіка поняття «гендерна культура» характеризується своєю синтетичністю. Особливість цього феномену полягає в синтезі двох понять – «гендер» і «культура», серед яких дефініцію «гендер» вважаємо ключовою. Тому необхідним є детальніший розгляд обох понять.

Термін «гендер» (від англ. *gender* – рід, стать) відображає рівень розвитку громадських статево-рольових відносин і перекладається як «соціальна стать» або «соціальні відносини статі» на відміну від біологічної статі (*sex*). У сучасних умовах «гендер» є найважливішим складником і системною характеристикою громадського устрою, оскільки торкається базисних пластів владно-статусних відносин у сфе-

рі політики і культури (Словник гендерних термінів, 2016, с. 29). Поняття «гендер», на відміну від поняття «стать», акцентує увагу не на природних, а на соціально-психологічних і культурологічних характеристиках соціалізації чоловіків і жінок (Царенко, 2015, с. 111).

Дослідники по-різному трактують поняття «гендер»: сукупність професійних і особистісних якостей чоловіків і жінок; відносини субординації між біологічними статями в суспільстві (Education. Gender equality, 2010); набір соціальних ролей і стереотипів оцінки їхньої відповідності; процес освоєння особистістю соціальних моделей поведінки (Kikinezhdi, Kiz, Shulha, 2019, p. 145) тощо. Водночас відзначається наявність двох необхідних суб'єктів формування феномену «гендер». Передусім це соціум, який прагне до вибудовування чіткої структури ролей, яка формує соціально-культурні стереотипи таким чином, що обмежує поле діяльності за критерієм статевої приналежності. Тут позитивною трансформацією є розуміння гендеру як динамічної, культурологічної та соціальної характеристики, яка дозволяє змінити соціальний фокус для досягнення більш гармонійної моделі відносин. Іншим аспектом у процесі формування соціального феномену гендеру є сама особистість, що виявляє волю в прагненні позбутися від нав'язаних суспільством стереотипів, соціальної ролі. Відтак, у межах дослідження поняття «гендер» розглядаємо як один з основних показників соціальної структури суспільства. Цей критерій сприяє набуттю особистістю соціально-рольового статусу, що дозволяє визначати її можливості в освіті, майбутній професійній діяльності та в інших суспільних сферах.

Поняття «культура» має дуже багато визначень залежно від сфери людської життєдіяльності. З великою часткою ви-

значеності встановлена її залежність не лише від розуміння теоретико-пізнавальних і методологічних причин її еволюції, а й від соціального і професійного світогляду науковців. Тому окреслимо три тенденції, що характеризують культуру як: сукупність матеріальних і духовних цінностей; специфічний спосіб людської діяльності; процес творчої самореалізації сутнісних сил особистості. Культура в широкому сенсі розуміється як «рівень розвитку чого-небудь» (DeFrancisco, Palczewski, McGeough, 2014, p. 307). Культура постає виявом людської суб'єктивності й об'єктивності (характеру, компетентностей, знань, умінь і навичок). У контексті нашого дискурсу будемо розглядати культуру як сукупність громадських і духовних досягнень особистості.

Відтак, можемо стверджувати, що гендерна культура є одним з основних елементів культури як соціального феномену. Це поняття саме по собі є складним, оскільки охоплює політико-правовий, освітній, побутовий, економічний, історичний та багато інших аспектів. Очевидно, що основним суб'єктом розвитку гендерної культури є система освіти як інститут, у якому процес гендерної соціалізації може мати цілеспрямований характер. Як частина культурної системи суспільства гендерна культура охоплює почуттєві конструкти, подібні цінностям і ідеалам, пов'язаним з гендерними відносинами.

У широкому розумінні гендерна культура є семіотичною системою громадського регулювання відносин між статями, ціннісно-усвідомленою сукупністю правил і норм соціальної взаємодії індивідів згідно зі своєю статевою приналежністю, яка втілена в принципах, нормах і традиціях суспільної життєдіяльності. У вузькому сенсі гендерна культура є індивідуально-особистісною характеристикою індивіда, частиною загальної

культури суб'єкта суспільних відносин, що відображає його компетентність у сфері міжстатевого спілкування, світоглядні позиції, специфічні ціннісні орієнтації та моделі поведінки. Залежно від індивідуальної гендерної картини світу формується гендерна культура особистості патріархального (домінантно-чоловічого) чи егалітарного (від фр. *egalite* – рівність) типів (Фулей, 2010).

Саме тому в цьому контексті цілком актуальним є звернення до дослідження питань формування гендерно-правової культури в майбутніх фахівців правоохоронних органів.

У визначенні поняття «гендерна культура майбутніх фахівців правоохоронних органів» ураховано такі методичні передумови:

- гендерна культура – це реальність, що задається історичним, економічним, політичним і соціальним розвитком суспільства;
- гендерна культура є відображенням загальної культури, яка переноситься на поле правоохоронної діяльності;
- вияв гендерної культури зумовлений громадянською позицією особистості, свободою від стереотипного мислення, толерантним ставленням до людей, власним соціальним досвідом.

Гендерна культура майбутніх фахівців правоохоронних органів як професійно-особистісна якість з позицій гендерного підходу передбачає здатність, звернену до внутрішнього світу майбутніх правоохоронців, що забезпечує їхню готовність до спілкування з різностатевими людьми, засновану на взаємній довірі, психологізації та інтимізації гендерних взаємин з акцентом на взаєморозуміння. В основі гендерної культури майбутніх фахівців правоохоронних органів є

сукупність соціально значущих знань, навичок, умінь і компетентностей статево-рольової взаємодії правоохоронців у професійному середовищі, що відображає міру сформованості необхідних морально-етичних якостей, вироблені практикою світоглядні цінності, що характеризують ставлення до чоловіків і жінок як до суб'єктів соціальної взаємодії.

Отже, гендерна культура фіксує увагу на наявності в майбутніх фахівців правоохоронних органів моральних знань, гендерного мислення, здатності порівнювати власні дії з моральними принципами, дотримуючись основ професійної культури з урахуванням міжгендерної взаємодії. Тобто це не лише спосіб регулювання міжстатевих відносин, а й ставлення до форм спільного життя, що сприяє позитивному сприйняттю гендерних взаємин і творчого перетворення дійсності.

Робота в правоохоронних органах визнана однією з найбільш маскулітних професій у світі (Д. Локвуд (Lockwood, Prohaska, 2015, p. 79). Хоча сучасна поліція починає усвідомлювати необхідність жіночих підходів до успішної реалізації правоохоронної діяльності, маскулітність продовжує домінувати в цій сфері. Поняття «маскулітності» у своїй гегемонічній формі перегукується із збереженням традиційних чоловічих характеристик, які виявляються через агресію, силу, домінування, насильство, «досягнуті в грі соціальні сили, що виходить за межі змагань з грубою владою в організації, приватному житті та культурному процесі» (Ganguli, Hausmann, Viarengo, 2020). Протягом довгого часу правоохоронна діяльність уважалася чоловічою роботою, де маскулінізовані риси підтримуються, цінуються та заохочуються. Так, М. Сільвестрі (Silvestri, 2017) визнає «чоловічий шовінізм» та культ маскулітності як домінантний у професійній культурі по-

ліції. Маскулінність домінує і в професійній підготовці майбутніх фахівців правоохоронних органів, оскільки робота в поліції є майже синонімом чоловічої діяльності.

У всьому світі представництво жінок у поліцейських установах є низьким, що робить поліцейську діяльність дуже гендерною, наприклад, в Англії жінки становлять лише 28% поліцейських (BAWP. (Британська асоціація жінок у роботі з поліцією), 12,5% у Сполучених Штатах Америки, 10% у Нігерії та 26% у Гані (Statista, 2017). Дослідники-феміністи стверджують, що етіологія домінування чоловіків залежить від патріархальної структури суспільства, яка побудована на перевазі чоловіків, підпорядкуванні жінок, стереотипних ролях та очікуваннях, включаючи професії. Щодо поліції, постійний наголос на «мужності» як ідеальній рисі поліцейського є гегемонічним інструментом для підтримки чоловічої влади та домінування. Чоловіча культура поліції посилює негативні гендерні стереотипи, що, як наслідок, впливає на те, як вони сприймають та реагують на гендерні злочини. Незважаючи на все це, поліція відіграє вирішальну роль у зміні соціальної репутації та принизливому ставленні до жінок через їхні правоохоронні повноваження.

Саме тому в сучасних реаліях професійної підготовки майбутніх фахівців правоохоронних органів істотним стає посилення гендерної та правової ролі підготовки студентів, що актуалізує необхідність формування в них гендерно-правової культури, яка є специфічною інтегрованою якістю особистості, що відображає готовність до здійснення правоохоронної діяльності на основі гендерних та правових норм і принципів.

Оскільки донині не існує визначення понять «гендерно-правова культура» та «гендерно-правова підготовка майбут-

ніх фахівців правоохоронних органів», тому розглянемо спершу окремо гендерні та правові аспекти підготовки майбутніх фахівців правоохоронних органів, а далі встановимо «точки» їхнього перетину, синтезу та взаємозв'язку.

Фахівці правоохоронних органів є представниками виконавчої влади, які безпосередньо вступають у контакт з громадянами та володіють широким спектром правових повноважень, оскільки на них покладаються завдання з охорони та захисту прав громадян. Правоохоронна діяльність є специфічною професійною діяльністю, особливим видом державної служби, законодавчо регульованою, для якої характерно те, що на майбутніх фахівців правоохоронних органів покладаються обов'язки із забезпечення правопорядку в країні. Саме від зазначених співробітників суспільство чекає чесно-го, сумлінного виконання посадових обов'язків. Високий професіоналізм, що поєднується з належним моральним вихованням, на сучасному етапі є метою держави. З огляду на це величезне значення має їхня правова підготовка, зокрема, рівень правової культури. Лише безпосереднє вирішення правових завдань, щоденне зіткнення з правовими явищами забезпечує формування професійного рівня правової культури. Цій культурі властива більш висока міра знання й розуміння правових явищ у відповідній галузі професійної діяльності.

Правова культура нині вимагає від фахівців правоохоронних органів певного рівня правосвідомості, знання законодавчих норм і юридичної практики, які формують систему ціннісних орієнтацій особистості в правовій сфері. Здійснення правоохоронної діяльності в Україні передбачає знання основних законодавчих документів, які її регламентують, а також уміння застосовувати ці знання в практичних ситуаціях.

Актуалізується це завдання й тим, що правоохоронні органи покликані сприяти зміцненню законності і правопорядку, попередженню та викоріненню злочинності, охороні інтересів суспільства, прав і свобод громадян, вихованню громадян в дусі неухильного дотримання Конституції та інших законів, поваги до правил співжиття (Горська, 2016). Однак щорічна статистика зареєстрованих посадових злочинів і правопорушень має тенденцію до збільшення (Дьордай, 2018). Тому в межах дослідження доцільно приділити значну увагу розгляду й аналізу феномену «правова культура», спираючись на наукові пошуки відомих філософів, правознавців, юристів, соціологів і педагогів.

Правову культуру вивчали й продовжують вивчати багато дослідників у різних напрямках: роль і значення правової культури для загальнолюдської культури й освіти (Д. Нелкен (Nelken, 2012, р. 260)) та ін.; правова культура як сукупність цінностей правової сфери (О. Бондарев, В. Бутенко, Р. Гавісон та ін.); правова культура як комплекс елементів, що належать до сфери права (Д. Хаммер (D. Hummer) та Н. Махеш (N. Mahesh)); правова культура як спосіб діяльності і правової роботи (Р. Шай, С. Янг (S. Young) та ін.); взаємозв'язок правової культури і правової свідомості (А. Овчиннікова, О. Чайнах-Зайнаб (O. Jainah-Zainab) та ін.). Діапазон уявлень щодо змісту та сутності поняття «правова культура» досить широкий, що, на нашу думку, пов'язано з неоднозначним розумінням дефініцій «культура» і «право»; практично розмитими межами між правовою культурою і культурою загалом; між правовою культурою і правовою свідомістю. Відзначимо, що пошук педагогічної інтерпретації визначення поняття «правова культура майбутніх фахівців правоохоронних органів» вимагає розгляду цієї дефініції в

логічній послідовності взаємозалежних наукових категорій – «правова культура суспільства», «правова свідомість», «правова культура майбутніх фахівців правоохоронних органів».

Представники напряму, що вивчають правову культуру суспільства і соціальних груп, акцентують увагу на адаптаційній функції культури, яка пов'язана із самозбереженням і розвитком суспільства. Розглядаючи правову культуру особистості, увагу фіксують на особистості як суб'єкті діяльності і спілкування, її творчій активності й самовдосконаленні. Р. Гавісон (R. Gavison) зазначає, що якщо говорити про правову культуру загалом, то вона в сучасному суспільстві є невід'ємною частиною загальної культури народу й відображає рівень розвитку та менталітет народу. Формування правової культури – це процес не відокремлений, і розвиватися окремо від розвитку інших видів культури (політичної, моральної, естетичної) не може. Зазначимо й той факт, що правова культура відображає і суб'єктивні сторони правової поведінки особистості, і матеріалізацію ідей, почуттів, уявлень як усвідомленої необхідності та внутрішньої потреби. Правова культура, будучи показником правової державності, визначає правові цінності, результати досягнення суспільства в правовій сфері, юридичній теорії.

За визначенням О. Бондарєва, правова культура суспільства є системою правових культур усіх суб'єктів правового життя цього суспільства, структуру якої становлять правореалізаційна (правова культура всіх правових суб'єктів, які беруть участь у застосуванні й реалізації встановлених законодавчих норм) і правотворча (правотворча культура суб'єктів правової взаємодії) підсистеми.

Також актуальною, на нашу думку, є формулювання правової культури сус-

пільства Д. Нелкена (D. Nelken), який вважає, що ця категорія є одним із видів суспільної культури, характеризує певний рівень правосвідомості, законодавчої та юридичної практики суспільства, які поєднують соціальні досягнення юридичної думки (Nelken, 2014, p. 260).

Отже, правова культура суспільства детермінована рівнем правосвідомості і правової соціальної активності громадян, мірою ефективності юридичних норм, що прямо залежать від рівня розвитку правової науки; правочинності законодавчої сфери; роботи правозастосовних та правоохоронних служб, а також рівня правової освіти – правової культури особистості. Тим самим правова культура суспільства є основою для формування правової активності, забезпечує її правову соціалізацію, гарантуючи соціальну стабільність. Загалом правова культура суспільства є стабілізуючим чинником і прямо впливає на процеси формування правової культури особистості.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** На підставі проведених досліджень відзначимо, що гендерно-правова культура майбутніх фахівців правоохоронних органів повинна охоплювати: знання законодавства України, зокрема й гендерного законодавства, можливості його застосування на практиці; усвідомлення значущості забезпечення та охорони прав і свобод громадян на основі гендерної рівності; переконаність у необхідності й соціальній корисності законів, цінності права як міри свободи і справедливості (Sarařini, Marenin, 2015, p. 10). Окрім того, кожен співробітник правоохоронних органів зобов'язаний уміти користуватися правовими інструментами – законами й іншими нормативними правовими актами (Федоренко, 2019). І, безумовно, визначальним є факт, що майбутні фахівці правоохоронних органів як служителі за-

кону зобов'язані чесно виконувати власний морально-правовий обов'язок з урахуванням принципів недопущення гендерної дискримінації, постійно підвищувати власну гендерно-правову культуру й отримувати правові знання шляхом вивчення останніх досягнень теоретичної і практичної юриспруденції.

Гендерно-правова культура майбутніх фахівців правоохоронних органів як цілісна особистісна якість інтегрує уявлення щодо сутності та специфіки нормативно-правових основ, які юридично регламентують процес захисту прав і свобод людей, незалежно від гендерного статусу; сукупність внутрішніх регуляторів правової антидискримінаційної поведінки в умовах правоохоронної діяльності, що охоплюють навички адекватної гендерно-правової самооцінки, критичного гендерно-правового мислення; готовність до прийняття самостійних правових рішень у проблемних ситуаціях гендерного характеру.

Отже, гендерно-правова культура майбутніх фахівців правоохоронних органів – це інтегральна якість особистості, детермінована специфікою правоохоронної діяльності, що відображає комплексні знання щодо сутності і правового регулювання гендерних аспектів у чинному українському законодавстві та готовність у подальшому забезпечувати функціонування гендерно чутливих практик і принципів недопущення дискримінації в правоохоронній діяльності на основі правових установок, дотримання посадових обов'язків.

Формування гендерно-правової культури майбутніх фахівців правоохоронних органів передбачає організацію освітнього процесу, спрямованого на формування в курсантів світогляду, заснованого на повазі до прав людини та недопущення проявів гендерної дискримінації, опанування знаннями та вміннями, спрямованими на реальне забезпе-

чення гендерної рівності в здійсненні правоохоронної діяльності, а також інструментами, необхідними для вирішення нагальних проблем у сфері прав людини.

Перспективним напрямом є практична перевірка ефективності формування гендерно-правової культури, з метою розвитку професійно важливих якостей курсантів під час навчання в закладі вищої освіти із специфічними умовами навчання.

### Література

**Говорун Т. В., Кікінежді О. М.** Гендерні упередження: рівність у дискримінації чи заклик до паритету статей. *Людина і світова глобалізація: перспективи та межі розвитку*: монографія колективу авторів / наук. ред. Т. І. Власова. Дніпропетровськ: Вид-во Маковецький, 2011. С. 115–126.

**Горська М. О.** Особливості професійного навчання поліцейських у сучасних умовах. *Особливості підготовки поліцейських в умовах реформування системи МВС України*: зб. Міжнар. наук.-практ. конф. Харків: ХНУВС, 2016. С. 116–120.

**Грицай І. О.** Механізм забезпечення принципу гендерної рівності: теорія та практика: монографія. Київ: «Хай-Тек Прес», 2018. 560 с.

**Дьордяй В. І.** Причини та умови вчинення кримінальних правопорушень поліцейськими після реформування (кримінологічний аспект). *Кримінологічна теорія і практика: досвід, проблеми сьогодення та шляхи їх вирішення*. 2018. URL: <http://elar.naiu.kiev.ua/jspui/handle/123456789/9726>.

**Іващенко О. В., Лободинська О. М.** Гендерна сегрегація чи гендерна асиметрія на ринку праці: теоретичні засади та емпіричні прояви при працевлаштуванні в Україні. *Ukr. Socium*. 2013. № 1(44). С. 43–62.

**Ільченко О.** Гендерний підхід як нова методологія наукових досліджень в

галузі педагогіки: генеза розвитку. *Педагогічні науки*. 2011. Вип. 17. С. 22–30.

**Кравець В.** Гендерна педагогіка: навч. посіб. Тернопіль, 2003. 416 с.

**Основи** теорії гендеру: юридичні, політологічні, філософські, педагогічні, лінгвістичні та культурологічні засади: монографія / кол. авт.; ред. Л. Р. Наливайко, І. О. Грицай. Київ: «Хай-Тек Прес», 2018. 348 с.

**Словник** гендерних термінів / уклад. З. В. Шевченко. Черкаси: Видавця Чабаненко Ю., 2016. 336 с.

**Терзі П. П.** Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2007. 236 с.

**Федоренко О.** Сутність і складові професійної культури працівників правоохоронних органів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2019. Вип. 4. URL: <http://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedvisnyk/article/view/251/252>.

**Фулей Т. І.** Основи гендерної рівності: навч.-метод. посіб. для суддів. Київ: Тютюкін, 2010. 240 с.

**Царенко І. О.** Гендерна політика у сфері вищої освіти: проблеми нерівності та шляхи їх вирішення. *Економіка: реалії часу*. 2015. Вип. 3. С. 110–117.

**Caparini M., Marenin O.** Reflections on Policing in Post-Communist Europe. *The Journal of Power Institutions in Post-Soviet Societies*. 2015. Vol. 2. P. 9–17.

**DeFrancisco V. P., Palczewski C. H., McGeough D. D.** Gender in communication: A critical introduction. 2-nd ed., Sage, California, 2014. 500 p.

**Education. Gender equality.** Tip Sheets. Canadian International Development Agency: Quebec, Canada, June, 2010.

**Ganguli I. R., Hausmann M., Viarengo M.** Gender Differences in Profes-

sional Career Dynamics: New Evidence from a Global Law Firm. Harvard CID Faculty Working Paper. 2020. № 378.

**Gray J.** Men are from Mars, Women are from Venus: A Practical Guide for Improving Communication and Getting What You Want in Your Relationships. New York: HarperCollins, 2012. 326 p.

**Kikinezhdi O., Kiz O., Shulha I.** Gender-Sensitive University as a Subject of Social Interaction in the Territorial Community. *Social Work and Education*. 2019. Vol. 6. No. 2. Pp. 144–153.

**Lockwood D., Prohaska A.** Police officer gender and attitudes toward intimate partner violence: How policy can eliminate stereotypes. *International Journal of Criminal Justice Sciences*. 2015. Vol. 10 (1). P. 77–90.

**Nelken D.** Thinking about legal culture. *Asian journal of law and society*. 2014. № 1 (2). P. 255–274.

**Silvestri M.** Police culture and gender: Revisiting the «cult of masculinity». *Policing (Oxford)*. 2017. Vol. 11 (3). P. 289–300.

**Statista.** Gender distribution of full-time law enforcement employees in the United States in 2017. URL: <https://www.statista.com/statistics/195324/gender-distribution-of-full-time-law-enforcement-employees-in-the-us/>

**Younger M., Warrington M.** Closing the gender gap? Discourse: Studies. URL: <http://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/ped-visnyk/article/view/251/252>.

## References

**Hovorun, T. V., & Kikinezhdi, O. M.** (2011). Genderni uperedzhennia: rivnist u dyskryminatsii chy zaklyk do parytetu statei [Gender Prejudices: Equality in Discrimination or a Call for Gender Parity]. T. I. Vlasova (Eds.). *Liudyna i svitova hlobalizatsiia: perspektyvy ta mezhi rozvytku – Man and Globalization: Prospects and*

*Limits of Development*. (pp. 115–126). Dnipropetrovsk: Vyd-vo Makovetskyi [in Ukrainian].

**Horska, M. O.** (2016). Osoblyvosti profesiinoho navchannia politseiskykh u suchasnykh umovakh [Features of Professional Training of Police Officers in Modern Conditions]. *Osoblyvosti pidhotovky politseiskykh v umovakh reformuvannia systemy MVS Ukrainy – Peculiarities of Police Training in the Conditions of Reforming the System of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine*. (pp. 116–120). Kharkiv: KhNUVS [in Ukrainian].

**Hrytsai, I. O.** (2018). Mekhanizm zabezpechennia pryntsyphu gendernoi rivnosti: teoriia ta praktyka [The Mechanism for Ensuring the Principle of Gender Equality: Theory and Practice]. Kyiv: «Khai-Tek Pres» [in Ukrainian].

**Dordiia, V. I.** (2018). Prychyny ta umovy vchynennia kryminalnykh pravoporushen politseiskymy pislia reformuvannia (kryminolohichni aspekt) [Causes and Conditions of Committing Criminal Offenses by Police Officers after the Reform (Criminological Aspect)]. *Kryminolohichna teoriia i praktyka: dosvid, problemy sohodennia ta shliakhy yikh vyrishennia – Criminological Theory and Practice: Experience, Current Problems and Ways to Solve them*. Retrieved from <http://elar.naiu.kiev.ua/jspui/handle/123456789/9726> [in Ukrainian].

**Ivashchenko, O. V., & Lobodynska, O. M.** (2013). Genderna sehrehatsiia chy genderna asymetriia na rynku pratsi: teoretychni zasady ta empyrychni proiavy pry pratsevlashtuvanni v Ukraini [Gender Segregation or Gender Asymmetry in the Labor Market: Theoretical Principles and Empirical Manifestations in Employment In Ukraine]. *Ukr. Socium*, 1(44), 43–62 [in Ukrainian].

**Ichenko, O.** (2011). Gendernyi pidkhid yak nova metodolohiia naukovykh dos-

lidzhen v haluzi pedahohiky: geneza rozvytku [Gender Approach as a New Research Methodology in the Field of Pedagogy: the Genesis of Development]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, 17, 22–30 [in Ukrainian].

**Kravets, V.** (2003). Genderna pedahohika [Gender Pedagogy]. Ternopil [in Ukrainian].

**Nalyvaiko, I. O., & Hrytsai, K. L.** (2018). Osnovy teorii genderu: yurydychni, politolohichni, filosofski, pedahohichni, linhvistychni ta kulturolohichni zasady [Fundamentals of Gender Theory: Legal, Political, Philosophical, Pedagogical, Linguistic and Cultural Principles]. Kyiv: «Khay-Tek Pres» [in Ukrainian].

**Shevchenko, Z. V.** (2016). Slovnyk gendernykh terminiv [Dictionary of Gender Terms]. Cherkasy: Vydavets Chabanenko Yu. [in Ukrainian].

**Terzi, P. P.** (2007). Formuvannia gendernoi kultury studentiv vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Formation of Gender Culture of Students of Higher Technical Educational Institutions]. *Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

**Fedorenko, O.** (2019). Sutnist i skladovi profesiinoi kultury pratsivnykiv pravookhoronnykh orhaniv [The Essence and Components of the Professional Culture of Law Enforcement Officers]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykor-donnoi sluzhby Ukrainy – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, 4. Retrieved from <http://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedvisnyk/article/view/251/252> [in Ukrainian].

**Fulei, T. I.** (2010). Osnovy gendernoi rivnosti [Fundamentals of Gender Equality]. Kyiv: Tiutiukin [in Ukrainian].

**Tsarenko, I. O.** (2015). Genderna polityka u sferi vyshchoi osvity: problemy nerivnosti ta shliakhy yikh vyrishennia [Gender Policy in Higher Education:

Problems of Inequality and Ways to Solve them]. *Ekonomika: realii chasu – Economy: the realities of time*, 3, 110–117 [in Ukrainian].

**Caparini, M., & Marenin, O.** (2015). Reflections on Policing in Post-Communist Europe. *The Journal of Power Institutions in Post-Soviet Societies*, 2, 9–17 [in English].

**DeFrancisco, V. P., Palczewski, C. H., & McGeough, D. D.** (2014). Gender in Communication: a Critical Introduction. 2nd ed. Sage, California [in English].

**Education.** Gender equality. Tip Sheets. Canadian International Development Agency: Quebec, Canada, June [in English].

**Ganguli, I. R., Hausmann, M., & Viarengo, M.** (2020). Gender Differences in Professional Career Dynamics: New Evidence from A Global Law Firm. Harvard CID Faculty Working Paper. № 378 [in English].

**Gray, J.** (2012). Men are from Mars, Women are from Venus: a Practical Guide for Improving Communication and Getting what you Want in your Relationships. New York: HarperCollins [in English].

**Kikinezhdi, O., Kiz, O., & Shulha, I.** (2019). Gender-Sensitive University As a Subject of Social Interaction in the Territorial Community. *Social Work and Education*, 6 (2) [in English].

**Lockwood, D., & Prohaska, A.** (2015). Police Officer Gender and Attitudes Toward Intimate Partner Violence: How Policy Can Eliminate Stereotypes. *International Journal of Criminal Justice Sciences*, 10 (1) [in English].

**Nelken, D.** (2014). Thinking about Legal Culture. *Asian Journal of Law and Society*, 1 (2), 255–274 [in English].

**Silvestri, M.** (2017). Police Culture and Gender: Revisiting The «Cult of Masculinity». *Policing (Oxford)*, 11 (3), 289–300 [in English].

**Statista.** (2017). Gender distribution of full-time law enforcement employees in the United States in 2017. Retrieved from <https://www.statista.com/statistics/195324/gender-distribution-of-full-time-law-enforcement-employees-in-the-us/> [in English].

**Younger, M., & Warrington, M.** (2007). Closing The Gender Gap? Discourse: Studies. Retrieved from <http://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedvisnyk/article/view/251/252> [in English].

\*\*\*

### **Хайруліна Н. Ф., Дубова Г. В. Гендерно-правова культура майбутніх фахівців правоохоронних органів**

У статті розглянуто семиотичну природу гендерно-правової культури, сфокусовано увагу на синтетичності цього терміна, надано альтернативні визначення таких понять, як «гендер» і «культура». Висвітлюючи сутність запропонованого терміна із семиотичного погляду, авторки статті наводять приклади основних елементів, що утворюють парадигму гендерно-правової культури. Практичну частину статті присвячено аналізу запропонованого явища як психолого-педагогічної проблеми. Беручи до уваги те, що сучасні умови суспільного розвитку пов'язані з мінливими соціально-економічними і кримінальними ускладненнями, у результаті чого суспільство зацікавлене в ефективності діяльності правоохоронних органів, що функціують на основі законності, гуманізму, гласності, презумпції невинності, стійкості, розмежування повноважень, цілком актуальним є звернення авторок розвідки саме до питань формування гендерно-правової культури в майбутніх фахівців правоохоронних органів.

Аналіз наукової літератури у сфері гендеру та права дав змогу конкретизувати поняття «гендерно-правова культура майбутніх фахівців правоохоронних органів», яку розглянуто як інтегральну

якість особистості, детерміновану специфікою правоохоронної діяльності, що відображає комплексні знання щодо сутності і правового регулювання гендерних аспектів у чинному українському законодавстві та готовність у подальшому забезпечувати функціонування гендерно чутливих практик і принципів недопущення дискримінації в правоохоронній діяльності на основі правових установок, дотримання посадових обов'язків.

*Ключові слова:* гендер, культура, гендерна рівність, семиотика, право, правоохоронні органи, гендерно-правова культура майбутніх фахівців правоохоронних органів.

### **Хайруліна Н. Ф., Дубовая А. В. Гендерно-правова культура будучих фахівців правоохоронних органів**

В статье рассматривается семиотическая природа гендерно-правовой культуры, фокусируется внимание на синтетичности данного термина, предоставляются альтернативные определения таких понятий, как «гендер» и «культура». Раскрывая сущность предложенного понятия с семиотической точки зрения, авторы статьи приводят примеры основных элементов, составляющих парадигму гендерно-правовой культуры. Практическая часть статьи посвящена анализу предложенного явления как психолого-педагогической проблемы. Принимая во внимание то, что современные условия общественного развития связаны с постоянными социально-экономическими и криминальными осложнениями, в результате чего общество заинтересовано в эффективности деятельности правоохранительных органов, функционирующих на основе законности, гуманизма, гласности, презумпции невиновности, устойчивости, разграничение полномочий, вполне акту-

ально обращение авторов статьи именно к вопросам формирования гендерно-правовой культуры у будущих специалистов правоохранительных органов.

Анализ научной литературы в области гендера и права позволил конкретизировать понятие «гендерно-правовая культура будущих специалистов правоохранительных органов», которую рассмотрено как интегральную составляющую личности, детерминированную спецификой правоохранительной деятельности, отражающей комплексные знания о сущности и правового регулирования гендерных аспектов в действующем украинском законодательстве и готовность в дальнейшем обеспечивать функционирование гендерно-чувствительных практик и принципов недопущения дискриминации в правоохранительной деятельности на основе правовых установок и соблюдения должностных обязанностей.

*Ключевые слова:* гендер, культура, гендерное равенство, семиотика, право, правоохранительные органы, гендерно-правовая культура будущих специалистов правоохранительных органов.

### **Khairulina N., Dubova H. Gender and Law Culture of Future Law Enforcement Specialists**

The article considers the semiotic nature of gender and law culture, focuses on the synthetic nature of this term, and provides alternative definitions of such concepts as «gender» and «culture». Highlighting the essence of the proposed word from

a semiotic perspective, the authors of the article give examples of the main elements that form the paradigm of gender and law culture. The practical part of the article is devoted to analyzing the proposed phenomenon as a psychological and pedagogical problem. Taking into account that modern conditions of social development are associated with changing social and economic, and criminal complications, as a result of which society is interested in the effectiveness of law enforcement agencies operating based on legality, humanism, transparency, the presumption of innocence, resilience, the subject matter of the research is viewed as undeniably topical today.

The analysis of the scientific literature in gender and law made it possible to specify the concept of «gender and law culture of future law enforcement professionals», which, in particular, refers to the issues of forming a gender culture of future law enforcement professionals. It is considered to be an integral quality of personality determined by the specifics of law enforcement, reflecting comprehensive knowledge of the nature and legal regulation of gender aspects in current Ukrainian legislation and readiness to ensure further functioning of gender-sensitive practices and principles of non-discrimination in law enforcement activities based on legal attitudes and compliance with official duties.

*Keywords:* gender, culture, gender equality, semiotics, law, law enforcement agencies, gender and law culture of future law enforcement specialists.

# ДЕТЕРМІНАНТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ВИМУШЕНО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 37.013.42

DOI : 10.12958/2227-2747-2021-2(177)-47-55

**Квітко Наталія Миколаївна,**  
аспірантка кафедри соціальної роботи  
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради,  
м. Харків, Україна  
kvitko041996@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4439-3059>

**Для цитування:** Квітко Н. М. Детермінанти соціально-педагогічної роботи з вимушено переміщеними особами в закладах вищої освіти. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 2 (177). С. 47–55.

**References (стандарт APA):** Kvitko, N. M. (2021). Determinanty sotsialno-pedahohichnoi roboty z vymusheno peremishchenymy osobamy v zakladakh vyshchoi osvity [Determinants of Social and Pedagogical Work with Involuntarily Displaced People in Higher Education Institutions]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (177), 47–55 [in Ukrainian].

**Постановка проблеми.** Сучасні політичні та соціальні зміни в Україні призвели до великих потоків людей, які були змушені залишити місця свого постійного проживання й переселитись до інших регіонів України. За даними Єдиної інформаційної бази даних про внутрішньо переміщених осіб станом на 4 січня 2021 року взято на облік 1459170 переселенців з тимчасово окупованих територій Донецької та Луганської областей та АР Крим. У вітчизняній науковій літературі, засобах масової інформації їх визначають як «внутрішні мігранти», «вимушені переселенці», в офіційних документах – як «внутрішньо переміщені особи», що найточніше відповідає англomовному терміну «*internally displaced persons*».

У системі надання соціальних послуг внутрішньо переміщеним особам усе ще проблемними залишаються питання залучення до активної роботи з вирішення їхніх проблем закладів вищої освіти, які є безпосереднім осередком адаптації та подолання несприятливих викликів внутрішнього й зовнішнього середовищ, суб'єктами з освітніх, правових, соціально-педагогічних послуг. Ці потреби формують зміст роботи не лише для закладів вищої освіти, а й для

громадських організацій, міжнародних донорів, які можуть бути платформою для створення центрів по роботі з вимушено переміщеними особами.

На сьогодні напрацьовано міжнародні принципи, стратегії, правила та процедури роботи з внутрішньо переміщеними особами. Законодавство України щодо ВПО активно почало формуватися з 2014 року: Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» від 20.10.2014 р. № 1706-VII; Закон України «Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України» (Редакція від 09.10.2015 р.); Закон України «Про внесення змін до Податкового кодексу України» від 02.03.2015 р. 211-VIII; Закон України від 05.03.2015 р. № 245-VIII «Про внесення змін до деяких законів України щодо посилення соціального захисту внутрішньо переміщених осіб»; Постанова Кабінету Міністрів України від 01.10.2014 р. № 509 «Про облік осіб, які переміщуються з тимчасово окупованої території України та районів проведення антитерористичної операції»; Постанова Кабінету Міністрів України від 01.10.2014 р. № 505 «Про надання щомісячної адресної допомоги особам, які переміщуються з тимчасово окупованої території України та районів проведення антитерористичної операції, для покриття витрат на проживання, в тому числі на оплату житлово-комунальних послуг».

**Аналіз актуальних досліджень.** В історії наукових досліджень розробкою проблеми біженців та вимушених переселенців займалися зарубіжні вчені П. Банеке, М. Вагнер, Г. Гудвін Гілл, Ж. Егер, Д. Макнамара, К. Нгуен, Д. Патрик, Ю. Путцер, В. Таргонскене, Т. Хаджи-мануель, Д. Хорекенс.

Проблемам внутрішньо переміщених осіб (ВПО) в Україні присвячено праці

таких науковців, як О. Балакірева (трудо-вий потенціал та рівень державної підтримки ВПО); Т. Бондар (доступ до медичних послуг та психологічний стан ВПО); С. Бубняк (соціальне самопочуття внутрішньо переміщених осіб); О. Іванкова-Стецюк (моделі інтеграції ВПО); Г. Гончаренко, Д. Іванова, О. Карпенко, В. Новік, Н. Романова (питання соціального захисту внутрішньо переміщених осіб); Ж. Зайончковська, М. Лебедєва, В. Павленко, Є. Пивовар, Г. Солдатова, Т. Стефаненко (питання, пов'язані з адаптацією переселенців на нових територіях); А. Капська, М. Лукашевич, Л. Тюптя (загальнотеоретичні проблеми соціальної роботи з цією категорією населення); Е. Лібанова (проблеми якості життя населення); О. Міхеєва і В. Серєда (основні причини, стратегії переселення й проблеми адаптації ВПО); Є. Соловійов (механізми державного регулювання у сфері внутрішньої вимушеної міграції в Україні) та ін.

Щодо особливостей соціальної роботи з вимушеними переселенцями зі сходу України, то ця проблематика не була до сьогоднішнього часу актуальною в нашій країні, тому й наукові дослідження в цій сфері майже не представлені.

Форми й методи соціально-педагогічної роботи з біженцями та вимушеними переселенцями досліджено в наукових розвідках А. Акмалова, С. Астраханцевої, Т. Веретенко, Н. Заверико, І. Зайнишева, В. Капіцина, Н. Прокушевої; соціальну роботу з біженцями в соціальних службах та інтегративних агенціях вивчали німецькі вчені Г. Ауернхеймер та Т. Бок.

Проблеми державного регулювання міграційних процесів, питання соціальних гарантій внутрішньо переміщених осіб репрезентовано у звітах Міжнародної організації з міграції ООН (МОМ),

Програмі розвитку ООН (ПРООН) в Україні, Світового банку й Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР).

**Мета статті** – характеристика основних визначень та напрямів соціально-педагогічної роботи з вимушено переміщеними особами у ЗВО, представлення результатів експериментальної роботи щодо визначення рівня необхідності соціально-педагогічного супроводу ВПО.

**Методологія і методи дослідження.** Загальну методологічну основу роботи становили загальнонаукові та спеціальні методи дослідження. Зокрема, методи узагальнення, аналізу та синтезу, логічного та історичного підходу, а також наукової абстракції визначили загальнометодологічні основи дослідження та дали можливість уточнити понятійний апарат, з'ясувати сутність та особливості соціально-педагогічного супроводу. Застосовано такі методи й підходи, як: систематизація та узагальнення (з метою визначення теоретичних засад дослідження, уточнення змісту поняття «ВПО»); класифікація та типологізація (для систематизації основних проблем та потреб їх вирішення у ВПО, особливостей соціально-педагогічного супроводу їх у ЗВО); метод фокус-групового дослідження (для виявлення проблем ВПО, направленості їхнього соціально-педагогічного супроводу).

#### **Виклад основного матеріалу**

Актуальність проблеми соціально-педагогічної роботи з внутрішньо переміщеними особами зумовлена розвитком в Україні соціальної сфери, яка має на меті покращення загальної якості з інформування населення щодо послуг та набуття соціального статусу певних категорій населення, зокрема вимушено переміщених осіб. Сучасні тенденції та інтенсивність зростання кількості внутрішньо переміщених осіб створюють нові

запити в соціально-педагогічній роботі, завданням яких є налагодження комунікації між внутрішньо переміщеними особами та суб'єктами соціально-педагогічного супроводу. Практична спрямованість обраного нами дослідження сприяє розвитку кваліфікованої соціально-педагогічної допомоги внутрішньо переміщеним особам, зокрема через організацію належних спеціалізованих тренінгів, практичних занять та ін.

Збільшення кількості внутрішньо переміщених осіб в Україні простежується ще в перші роки незалежності України, що зумовило необхідність розробки законодавства, яке б установлювало їхній правовий статус, визначало гарантовані права та послуги. Правовою основою соціально-педагогічної роботи ВПО в Україні сьогодні є Конституція України, а також Закони України: «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», «Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України», «Про внесення змін до деяких законів України щодо посилення соціального захисту внутрішньо переміщених осіб», «Про соціальні послуги», «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», «Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей», «Про запобігання та протидію домашньому насильству», «Про благодійну діяльність та благодійні організації», «Про місцеве самоврядування в Україні», Постанова Кабінету Міністрів України «Про облік осіб, які переміщуються з тимчасово окупованої території України та районів проведення антитерористичної операції» та інші нормативно-правові акти України.

Так, відповідно до першої частини першої статті Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» «внутрішньо переміщеною особою є громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває на території України на законних підставах та має право на постійне проживання в Україні, яку змусили залишити або покинути своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру» (Закон України, 2015).

Розглядаючи поняття «вимушений переселенець», варто розкрити в першу чергу зміст понять «мігрант», «біженець», оскільки з урахуванням сучасного соціального становища України і великого потоку інформації із ЗМІ згадані вище поняття часто ототожнюють.

Цінною в роботі з ВПО є позиція І. Ковалишина щодо розуміння визначення поняття «біженець», яке включає критерії, за якими особа може бути визнана біженцем, а саме: наявність переслідування особи або обґрунтовані побоювання переслідування; переслідування за ознаками раси, віросповідання, національності, соціальної належності, політичних переконань, громадянства (при цьому достатньо переслідування лише за однією з ознак); відсутність захисту з боку держави від таких переслідувань (Ковалишин, 2005, с. 8).

Для розуміння сутності соціально-педагогічної роботи з внутрішньо переміщеними особами найбільш гострими проблемами для цієї соціальної групи є: необхідність юридичних консультацій; відновлення втрачених документів, рєстрації; представництво інтересів у різ-

них державних органах влади; отримання тимчасового притулку; узгодження питань щодо отримання соціальних виплат відповідно до чинного законодавства; доступ до соціальних та медичних послуг; професійне перенавчання і працевлаштування; влаштування дітей до навчальних закладів; продовження (поновлення) навчання тощо.

Важливо звернути увагу, що не всі особи з числа вимушено переміщених можуть самостійно вирішити свої проблеми щодо розміщення, пошуку роботи на новому місці, відновлення соціально схвальних способів життєдіяльності. До того ж чимало з них потребують не лише матеріальної, а й юридичної, соціально-педагогічної та психологічної допомоги, створення сприятливих умов для успішної соціальної адаптації.

Зазначені вище наукові висновки дослідників важливі для визначення завдань процесу соціально-педагогічної роботи з вимушено переміщеними особами, зокрема, допомога у відновленні та задоволенні духовних, соціокультурних потреб переселенців.

Одним із аспектів нашого дослідження є визначення основних детермінант, складників соціально-педагогічної роботи з вимушено переміщеними особами в закладах вищої освіти. Основною метою такої роботи має стати сприяння зміцненню та активізації адаптаційного потенціалу особистості, запобіганню негативних впливів на неї, забезпечення охорони та захисту прав, що найбільш можливе при організації ефективного соціально-педагогічного супроводу, зокрема в закладах освіти, які є осередками допомоги ВПО.

Сформульовано авторське визначення поняття «соціально-педагогічний супровід внутрішньо переміщених осіб у закладах вищої освіти» як процес спіль-

ної взаємодії науково-педагогічних працівників, спеціалістів соціальної сфери та волонтерів, результатом якого є формування соціальної компетентності особистості, виховання комплексу якостей, необхідних для розвитку у ВПО соціальної адаптивності, соціальної активності та соціальної автономності, сприяння в подоланні складних життєвих обставин.

Наукові розвідки О. Балакіревої, Н. Бочора, А. Буценка, Л. Волинець, І. Григоренко, Є. Дубровської, О. Залеської, О. Коробки, О. Мартиненка, Л. Мельник, В. Павлюка, Н. Савельєва, І. Сьомкіна дозволили виокремити особливості соціально-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених осіб у закладах вищої освіти.

Установлено, що особливістю *соціально-педагогічного супроводу* внутрішньо переміщених осіб у закладах вищої освіти є функційно-рольовий підхід у соціально-педагогічній роботі з ними; спільне залучення і представників самого закладу вищої освіти, і представників громадських організацій, міжнародних благодійних фондів на засадах партнерської взаємодії та мультидисциплінарної моделі в активну роботу з вирішення проблем не лише студентської молоді з числа ВПО, а й усіх осіб, які потребують такої допомоги. Основним у процесі такої роботи у ЗВО є те, що особа зазначеної категорії отримує допомогу в активізації своїх здібностей для подолання важких життєвих ситуацій.

Важливо звернути увагу, що соціально-педагогічний супровід вимушено переміщених осіб у ЗВО досягне своєї ефективності за умови його здійснення за такими напрямками: соціальний, соціально-психологічний, соціально-педагогічний, соціально-правовий, матеріальний, соціально-інформаційний, соціально-трудоий.

*Соціальний напрям* передбачає проведення соціальних консультацій, заходів щодо соціальної реабілітації, соціальної діагностики, сприяння в організації груп самопомоги та взаємодопомоги; виявлення та профілактику девіантної поведінки серед вимушено переміщених осіб та членів їхніх сімей; організацію культурно-дозвілдової роботи з людьми з числа вимушено переміщених осіб; взаємодію з державними та громадськими організаціями з питань допомоги.

*Соціально-психологічний напрям* передбачає психологічне консультування; психологічну корекцію й допомогу в соціальній адаптації; психологічну допомогу в гострих кризових ситуаціях і умовах посттравматичного стресу; психопрофілактику стресу; проведення психологічних тренінгів.

*Соціально-педагогічний напрям* реалізується спільно з органами освіти, охорони здоров'я та правопорядку й передбачає: проведення консультацій з питань сім'ї та виховання дітей; корекційну соціально-педагогічну допомогу; професійне консультування та сприяння влаштування на робочі місця.

*Соціально-правовий напрям* зумовлений необхідністю захисту прав вимушено переміщених осіб і передбачає надання інформації про права та обов'язки визначеної категорії осіб; соціально-правового консультування тощо.

*Матеріальний напрям* реалізується разом із громадськими організаціями та передбачає: надання харчової допомоги; допомоги в отриманні необхідного одягу та речей першої необхідності; іншої натуральної допомоги (ліки, будівельні матеріали та ін.).

*Соціально-інформаційний напрям* передбачає інформування вимушено переміщених осіб про діяльність психологічної служби ЗВО, збір інформації про вимуше-

но переміщених осіб та її систематизацію з метою організації оптимальної соціальної роботи з цією категорією осіб.

*Соціально-трудоий напрям* передбачає взаємодію зі службами зайнятості щодо сприяння в отриманні основної та додаткової роботи.

З метою визначення ефективності соціально-педагогічної роботи з вимушено переміщеними особами у ЗВО було здійснено експериментальне дослідження, у межах якого ми проаналізували рівень підтримки переселенців з боку науково-педагогічного складу та психологічної служби комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Так, зазначимо, що 65% (50%/15%) респондентів надали перевагу підтримці психологічної служби ЗВО, 50% респондентів зазначили, що відчувають підтримку з боку ЗВО, 25% не відчувають підтримки, 15% скоріше відчувають, ніж не відчувають підтримку, 10% скоріше не відчувають, ніж відчувають підтримку від ЗВО.

Проаналізувавши рівень довіри до ЗВО, бачимо, що незначна більшість 20% респондентів виявили рівень недовіри до ЗВО, 30% респондентів зазначили, що довіряють органам виконавчої влади, 25% скоріше не довіряють владі, ніж довіряють, 25% скоріше довіряють, ніж не довіряють органам виконавчої влади.

Відповіді на питання щодо формування «віри на краще майбутнє» вимушених переселенців указують на те, що 50% респондентів вірять, що в майбутньому їхнє життя суттєво покращиться, 30% не знають про зміни власного майбутнього, 20% не вірять, що в майбутньому їхнє життя суттєво покращиться.

Щодо вивчення причин невдоволення отриманими послугами вимушеними переселенцями у ЗВО визначено, що 50% респондентів зазначають відсутність

необхідного фінансування, 10% зауважили, що представники ЗВО не зацікавлені в допомозі вимушеним переселенцям, 15% вважають, що ЗВО не надає той спектр послуг, які необхідні переселенцям.

Потребує уваги позиція переселенців щодо вирішення їхніх проблем у ЗВО. Так, 40% респондентів визначили, що допомога має бути у «взаємодії з їхніми власними силами», 30% – ЗВО має повністю вирішувати всі проблеми переселенців, 30% зазначили, що ЗВО має частково задовольняти запит вимушених переселенців.

Аналіз оцінки ставлення до вимушених переселенців засвідчив, що 45% респондентів виокремили позитивне та привітне ставлення до них, 35% визначили байдуже, холодне та 20% зазначили про негативне, вороже ставлення до себе.

Цікавими стали відповіді переселенців про те, кого стосуються проблеми вимушених переселенців. Так, більшість респондентів (55%) зазначила, що проблеми переселенців – це проблеми країни, 15% – проблеми суспільства, 15% – проблеми сходу країни, 15% – проблеми самих переселенців.

Щодо варіантів вирішення власних проблем, то переважна більшість (60%) вимушено переміщених осіб підкреслила, що розв'язання проблем можливо за умов об'єднання діяльності громадських організацій та ЗВО, 20% визначили активну життєву позицію громадян країни, 15% виокремили компетентність фахівців, що надають послуги вимушеним переселенцям, 5% визначили діяльність держави.

Опитування дозволило нам конкретизувати умови здійснення соціально-педагогічного супроводу ВПО, урахувавши основи державного регулювання надання послуг зазначеній категорії та освітні можливості ЗВО.

«Умови соціально-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених осіб у закладах вищої освіти» ми визначаємо як сукупність певних ресурсів, що створюються в процесі соціально-педагогічної роботи та забезпечують вирішення складних життєвих обставин ВПО через формування вмінь самостійного вирішення проблем, ефективної роботи мультидисциплінарної команди, підбору дієвих соціально-педагогічних технологій.

До основних умов соціально-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених осіб у ЗВО відносимо:

*упровадження змістово-технологічного забезпечення соціально-педагогічного супроводу* (оцінювання потреб ВПО; складання індивідуального плану ведення випадку ВПО, залучення до участі в тренінгах, дискусіях, допомога ВПО в оформленні документів, організація та забезпечення діяльності груп взаємодопомоги);

*мультидисциплінарний та міжвідомчий підходи*, що ґрунтуються на ефективному партнерстві (аналіз коригування плану ведення випадку в мультидисциплінарній команді);

*інформаційно-просвітницьку діяльність* (інформування щодо питань, пов'язаних із наданням інших послуг і соціальної допомоги громадськими організаціями, варіантів вирішення складних життєвих обставин, соціально-педагогічне консультування ВПО та осіб з найближчого оточення (очно, телефонне));

*підвищення рівня готовності спеціалістів освітньої та соціальних сфер до розроблення та реалізації програм соціально-педагогічного супроводу ВПО* (практичні семінари, тренінги для фахівців освітньої та соціальних сфер).

Матеріально-технічним ресурсом здійснення соціально-педагогічного супроводу ВПО у ЗВО може бути створення інформаційно-соціального центру до-

помоги внутрішньо переміщеним особам та представникам громади, яка приймає. Так, у рамках проєкту «Підтримка територіальних громад України» за фінансової підтримки німецької федерації компанії CIZ на базі Харківської гуманітарно-педагогічної академії та структурних підрозділів (Красноградський педагогічний фаховий коледж, Балаклеївський педагогічний фаховий коледж) створено інформаційний центр, метою роботи якого стала організація та підвищення якості соціальних, просвітницьких, інформаційних послуг дітям дошкільного віку, шкільного віку, молоді, батькам ВПО та представникам громад, які приймають.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Соціально-педагогічна робота з вимушено переміщеними особами у ЗВО повинна мати інтегративний характер. Визначна роль у цій справі належить психологічній службі та науково-педагогічним працівникам. Важливо в процесі соціально-педагогічного супроводу враховувати основні потреби внутрішньо переміщених осіб (пошук житла; проблеми з працевлаштуванням; отримання соціальних виплат; проблеми зі здоров'ям; відновлення втрачених чи загублених документів; допомога у влаштуванні дітей до навчальних закладів; гуманітарна допомога; психологічні проблеми тощо). З метою підвищення ефективності соціально-педагогічного супроводу вимушено переміщених осіб у ЗВО необхідно впроваджувати такі форми роботи, як «групи взаємодопомоги», «групова психотерапія»; тренінгові заняття; арт-терапія, терапія малюнком; театралізована психотерапія; ігрова терапія, казкотерапія тощо. Ураховуючи виявлені наявні проблеми, нами визначено перспективною розробку комплексу тренінгової програми для мультидисциплінарної команди, яка враховує ключові проблеми вимушених переселенців.

## Література

**Закон України** «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2015, № 1, ст. 1). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text>.

**Ковалишин І. Г.** Правовий статус біженців в Україні: проблеми теорії і практики: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.02 / Інститут законодавства Верховної Ради України. Київ, 2005. 198 с.

## References

**Zakon Ukrainy** «Pro zabezpechennia prav i svobod vnutrishno peremishchenykh osob» [The Law of Ukraine «On Ensuring the Rights and Freedoms of Internally Displaced Persons»]. (n. d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text> [in Ukrainian].

**Kovalyshyn, I. G.** (2005). Pravovyi status bizhentsiv v Ukraini: problemy teorii i praktyky [Legal status of refugees in Ukraine: problems of theory and practice]. *Candidate's thesis*. Kyiv: Inst ZP [in Ukrainian].

\*\*\*

**Квітко Н. М.** Детермінанти соціально-педагогічної роботи з вимушено переміщеними особами в закладах вищої освіти

У статті розглянуто проблеми внутрішньо переміщених осіб. Установлено, що зміст функцій соціальної роботи з вимушено переміщеними особами та її різних напрямів полягає в підтримці взаємодоповнювального соціального середовища або змін соціального середовища в напрямі його більшої комплементарності для людей, які змінюють своє місце проживання й потрапляють в інше соціальне середовище. Визначено, що система соціально-педагогічної роботи з такими осо-

бами в закладах вищої освіти повинна будуватися на формуванні та відновленні соціальних якостей. З'ясовано, що зміст соціально-педагогічної роботи з вимушено переміщеними особами у ЗВО досягне своєї ефективності за умови її здійснення за такими напрямками: соціальний, соціально-психологічний, соціально-педагогічний, соціально-правовий, матеріальний, соціально-інформаційний, соціально-трудоий.

Представлено констатувальний етап дослідження. Зазначено рівень задоволеності, довіри, позицію переселенців щодо вирішення їхніх проблем у ЗВО, причини невдоволення отриманих послуг вимушеними переселенцями в закладах вищої освіти.

*Ключові слова:* соціально-педагогічна робота, вимушено переміщені особи, заклад вищої освіти, умови соціально-педагогічного супроводу.

**Квітко Н. М.** Детерминанты социально-педагогической работы с вынужденно перемещенными лицами в учреждениях высшего образования

В статье рассмотрены проблемы внутренне перемещенных лиц. Установлено, что содержание функций социальной работы с вынужденно перемещенными лицами и ее различных направлений заключается в поддержке взаимодействующей социальной среды или изменений социальной среды в направлении ее большей комплементарности для людей, которые меняют свое место жительства и попадают в другую социальную среду. Определено, что система социально-педагогической работы с такими лицами в учреждениях высшего образования должна строиться на формировании и восстановлении социальных качеств. Установлено, что содержание социально-педагогической работы с вынужденно перемещенными лицами в учреждениях

высшего образования достигнет своей эффективности при условии ее осуществления по следующим направлениям: социальное, социально-психологическое, социально-педагогическое, социально-правовое, материальное, социально-информационное, социально-трудовое.

Представлен констатирующий этап исследования. Указаны уровень удовлетворенности, доверия, позиция переселенцев по решению их проблем в учреждениях высшего образования, причины недовольства полученных услуг вынужденными переселенцами в учреждениях высшего образования.

*Ключевые слова:* социально-педагогическая работа, вынужденно перемещенные лица, учреждение высшего образования, условия социально-педагогического сопровождения.

### **Kvitko N. M. Determinants of Social and Pedagogical Work with Involuntarily Displaced People in Higher Education Institutions**

Problems of internally displaced people are considered in this article. It has been defined that people from the east of Ukraine were involuntarily displaced because their relocation was carried out within one country due to the fear of becoming a victim of military conflict unlike refugees who have to leave their own country because of the fear to be chased by racial, religion or national

reasons or because of belonging to a certain social group or political belief.

It has been discovered that the main context of functions and different directions of social work with involuntarily displaced people consists in the support of complementary social environment or the change of social environment in direction of its greater complementarity for people who leave their home and fall into another social environment. It has been emphasized that the system of social and pedagogical work with such people in institutions of higher education has to be designed on the basis of formation and reconstruction of social qualities. It has been revealed that the context of social and pedagogical work with involuntarily displaced people in institutions of higher education will be effective in case it is carried out in such directions as social, social and psychological, social and pedagogical, social and legal, material, social and informational, and social an career-related.

The summative stage of the research has been presented. It has given a picture of the level of satisfaction, trust, and attitude of internally displaced people regarding the solution of their problems in higher education institutions, and the reasons of their dissatisfaction with the received services in the institutions.

*Keywords:* social and pedagogical work, involuntarily displaced people, higher education institutions, conditions of social and pedagogical support.

# ПОЛІТИЧНІ ПЕРЕСЛІДУВАННЯ Й РЕПРЕСІЇ ПРОТИ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНИ В 1920 – 1930-х РОКАХ

УДК 37.014

DOI : 10.12958/2227-2747-2021-2(177)-56-74

**Бривко Микола Вікторович,**

аспірант ДЗ «Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна

niksneq425@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7959-8505>

**Для цитування:** Бривко М. В. Політичні переслідування й репресії проти вчителів України в 1920 – 1930-х роках. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 2 (177). С. 56–74.

**References (стандарт APA):** Bryvko, M. V. (2021). Politychni peresliduvannia y represii proty vchyteliv Ukrainy v 1920 – 1930-kh rokakh [Political Persecution and Repression of Teachers of the Ukrainian SSR in the 1920 – 1930s]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (177), 56–74 [in Ukrainian].

**Постановка проблеми.** Політичні переслідування й репресії були складником радянського тоталітарного режиму впродовж усього періоду його існування. Проте найбільший свій прояв вони мали в 1920 – 1930-х роках у час становлення в СРСР тоталітарної форми правління. Державний терор і політичні переслідування спрямовувалися значною мірою не лише проти представників української еліти, а й проти всіх соціальних і професійних верств тогочасного населення радянської України. Серед жертв політичних репресій опинилося й чимало вчителів, які були й залишаються важливою соціально-професійною групою українського суспільства. Оскільки вчителі формували світогляд пересічного громадянина, то вони завжди відчували з боку радянського режиму недовіру, а подекуди й ворожість.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналізуючи історіографічний дискурс зазначеної проблеми, констатуємо, що питання політичних переслідувань та репресій проти вчителів України в 1920 – 1930-х роках як соціально-професійної групи комплексно окремо не розглядалося й не охоплювало повністю всі аспекти. Тему сталінського терору щодо освітян висвітлювали переважно в загальному контексті вивчення історії політичних репресій на території України або вивчали в персональному вимірі (щодо окремих особистостей, навчальних закладів чи регіонів).

Ще на початку 1990-х років значний внесок у дослідження всього процесу політичних репре-

сій проти української інтелігенції, зокрема й учителів, зробили автори монографії «Сталінізм на Україні: 20 – 30-ті роки» (Даниленко, 1991), які одними з перших не лише висвітлили тему репресій проти освітян радянської України, а й виокремили та проаналізували їхній ідеологічний складник.

Проблему впливу тоталітаризму на освітянське середовище вивчав Ю. Шаповал (1990; 1994), котрий визначав становище діячів науки та освіти, передусім учителів шкіл, як одне з найгірших серед інших соціально-професійних груп населення радянської України.

У середині 1990-х років С. Білокінь (1994) при джерелознавчому вивченні документів органів НКВС визначив форми та методи фальсифікації архівно-кримінальних справ репресованих, зокрема й учителів. На проведенні комплексного джерелознавчого аналізу документів колишніх спецслужб наполягали Р. Подкур та В. Ченцов. На їхньому прагненні акцентував увагу також і Г. Папакін (Папакін, 2012, с. 186).

Водночас Р. Подкур зазначав, що одним із найбільш популярних напрямів у сучасній історіографії стали дослідження доль жертв комуністичного режиму (Подкур, 2020, с. 169). Про це свідчать численні праці останніх років, присвячені вивченню життя та діяльності тієї чи тієї постаті: і відомої, наприклад, наркома освіти, директора чи викладача-науковця, і пересічної – рядового працівника шкільної ланки освіти.

Також Р. Подкур акцентував увагу на формуванні певних напрямів досліджень за професійною належністю, базованих на територіальному принципі (Подкур, 2020, с. 169). Сучасні наукові розробки щодо шкільництва стосуються певного регіону радянської України або окремих освітянських середовищ. Серед праць та-

кого гатунку варто виокремити розвідки Я. Журецького й М. Шитюка (1994), Я. Мандрика (1996), збірник «Репресії проти освітян Запоріжчини» (Репресії, 2001), праці Г. Гренченка (2003), І. Бриноша і Е. Петровського (2006), М. Бривка (2018; 2019) та ін. У цих виданнях, досліджуючи не тільки долі репресованих учителів шкіл та викладачів ЗВО, вивчаючи конкретні факти фальсифікацій справ репресованих, автори намагаються виокремити методи й механізми, що застосовували партійно-радянські органи та спецслужби в політичних переслідуваннях та репресіях проти освітян.

Значний внесок у вітчизняну історіографію політичних репресій у галузі освіти, зокрема й учителів, зробили В. Марочко і Г. Хіллінг (2003). Автори здійснили певний узагальнювальний зріз політичних репресій проти освітян радянської України. Особливість цієї праці полягає в тому, що висвітлення процесу політичних репресій, починаючи з 1929 року, простежується на п'яти професійних групах освітян, а саме на: ключових чиновниках відділів народної освіти й самого Наркомату освіти УРСР, професорсько-викладацькому складі, учених науково-дослідних установ і звичайних учителях, зокрема й національних освітніх закладів. Подаючи персоналізовані нариси життя репресованих та контекст репресій у конкретних освітньо-педагогічних і науково-дослідних установах, автори проілюстрували певний зріз репресій в освітньому середовищі. Тому праця не охопила всіх аспектів сталінського терору, але вона надала поштовх для подальшого системного вивчення масштабу політичних репресій в освітній галузі, методів та прикладів фальсифікування звинувачень щодо вчителів.

Отже, констатуємо, що тривалий час більшість досліджень однобічно ре-

презентували тему політичних переслідувань і репресій проти вчителів шкіл, переважно зосереджуючись на висвітленні їхньої долі, наводячи конкретні приклади звинувачень. Автори не намагалися комплексно розглянути весь механізм політичних переслідувань і репресій проти педагогів у 1920–1930-х роках через об'єктивні й суб'єктивні причини. Це дає підстави стверджувати, що тема політичних репресій та переслідувань учителів як соціально-професійної групи населення УРСР, методи й механізми їх репресування радянською владою є невичерпною та потребує більш глибокого дослідження.

**Мета дослідження** – на основі архівно-кримінальних справ репресованих освітян, директивних і нормативно-розпорядчих документів Наркомату освіти УСРР-УРСР, політбюро ЦК КП(б)У, виступів і доповідей керівництва радянської України та СРСР, мемуарів виокремити й проаналізувати основні форми та специфіку політичних переслідувань і репресій проти вчителів України в 1920–1930-х роках.

**Методологія та методи дослідження.** Методологія дослідження, використовуючи парадигмальний підхід, спирається на принципи об'єктивності, системності, історизму, діалектики та міждисциплінарності, що дозволяє застосовувати не тільки історичні, а й історико-педагогічні методи (теоретичний історико-педагогічний аналіз, контент-аналіз, метабіографічний метод та ін.).

#### **Виклад основного матеріалу**

Однією з важливих соціально-професійних груп суспільства є вчителі, чия соціально-культурна діяльність спрямована на передачу накопиченого досвіду, знань від старшого покоління до молодшого. Головною метою педагога є створення умов для всебічного гармонійного розвитку учня, розкриття його індивідуальності та творчого потенціалу.

Сам термін «соціально-професійна група» позначає, передусім, велику професійну групу людей, які посідають особливе місце в системі суспільного поділу праці, – робітники, службовці, селяни, підприємці, учителі. Оскільки вони відіграють значну роль в економічному, соціально-політичному та духовному житті кожної країни, то від кожної такої групи представники влади вимагають виконання певних кваліфікаційних вимог – володіння відповідним досвідом, уміннями, навичками. Такі вимоги до вчителів доби становлення радянського тоталітарного режиму 1920–1930-х років мали свої особливості й відмінності, що впливало на розвиток освіти загалом.

Більшовицький режим завжди намагався контролювати всі сфери життя суспільства, зокрема й освіту. На думку більшовиків, інтелігенція, зокрема й учителі, була носієм так званої «дрібнобуржуазної ідеології», яку вони начебто намагалися нав'язати масам, оскільки діяльність учителів була одним із головних чинників формування особистості, побудови певних політичних і соціальних установок у суспільстві. Як і більшість представників інтелігенції, учителі були носіями загальнодемократичних, національних ідей, адже могли самостійно формувати й висловлювати думки, були вільними у своїх переконаннях та поглядах. Саме вчитель у тісній взаємодії з батьками формує в першу чергу світогляд учня, його сприйняття дійсності тощо. І від того, наскільки педагог буде вправно це робити, які знання під час навчально-виховного процесу даватиме, залежить формування громадянина своєї країни. До того ж учителі шкіл, працюючи серед молодого покоління в селах і містах, могли впливати на свідомість не тільки дітей, а й їхніх батьків – пересічних селян і робітників, формувати нові погляди, переконання, знання й навички. Виховну й

формувальну місію педагогів визнавали й радянські партійні та урядові діячі.

Частина освітян не змогла змиритися з більшовицькою інтерпретацією суспільно-політичного життя, заснованого на насильстві та знищенні окремих соціальних груп, і в різний спосіб артикулювала свою незгоду. Тому вороже, негативне сприйняття освітянами більшовицької ідеології слугувало обґрунтуванням і причиною політичних репресій з боку радянської влади стосовно багатьох учителів як представників інтелігенції, незважаючи на їхнє соціальне чи етнічне походження.

Яскравий приклад негативно-упрежденного ставлення до інтелігенції бачимо в листі В. Леніна до письменника М. Горького від 15 вересня 1919 року, де він писав: *«Інтелектуальні сили робітників і селян зростають і міцніють у боротьбі за повалення буржуазії та її поплічників, інтелігентиків, лакеїв капіталу, що уявляють себе мозком нації. На ділі це не мозок, а г...»* (Ленін, 1970, с. 48). І таке ставлення до інтелігенції, особливо із українськоцентричною спрямованістю, суттєво впливало на сприйняття вчителів комсомольцями й комуністами на місцях.

Водночас освітяни мали подвійну цінність для влади. Окрім навчання молодого покоління та ліквідації неписьменності серед дорослих, вони мали виконувати виховні, світоглядні, передусім, ідеологічно-пропагандистські завдання. У програмі РКП(б), ухваленій у березні 1919 р. на VIII з'їзді РКП(б), зазначено: *«... школа має бути не лише провідником принципів комунізму взагалі, а й провідником ідейного, організаційного, виховного впливу пролетаріату на напівпролетарські та непролетарські верстви працюючих мас з метою виховання покоління, здатного остаточно здійснити комунізм»* (Восьмой, 1959, с. 400).

Схожу думку висловлював і В. Ленін, наголошуючи, що вчителі повинні засвоїти ідеї більшовицької партії і, відповідно, проїняти комуністичними прагненнями широкі маси (Авдієнко, 1930, с. 24). Український педагог С. Сірополко, характеризує на початку 1920-х років політику влади щодо вчителів, влучно зазначав: *«Визнаючи школу як головне знаряддя комуністичного виховання молоді, більшовицька влада з особливою енергією взялася за політичне виховання наявного кадру вчительства та підготовку нових кадрів педагогічного персоналу, що був би цілковито проїнятий духом комуністичної партії»* (Лебідь, 2013, с. 63).

Але, покладаючи великі надії на освітян як на інструмент пропаганди більшовицької політики й активного учасника всіх заходів радянської влади, зокрема на селі, влада брала вчителя під пильний контроль і нагляд. Незгодні, ті, хто критикував владу або не відповідав соціально-класовим критеріям, неминуче підпадали під різні політичні переслідування й репресії. Оцінюючи дії представників партійно-радянського апарату, академік С. Єфремов у щоденнику 25 січня 1928 року писав: *«Черговий пароксизм – вишукування по школах поповичів і попівен і викидання їх. Такого ще не було. Шпінство, висліджування і доноси, доноси, доноси... Це розуміється, не шовінізм, – це слугування пролетаріатові!»* (Єфремов, 1997, с. 728).

Вивчаючи архівно-кримінальні справи репресованих, простежується своєрідна специфіка репресування вчителів, певна системність і впорядкованість, що зумовлена не тільки змістом їхніх звинувачень, а й соціальним походженням, професійною діяльністю. Зокрема, для 1920-х років характерно переслідування й репресування вчителів із числа колишніх військових та тих, що мали вищу «царську» чи «буржуазну» освіту.

Відповідно педагогів звинувачували, насамперед, в участі в царських, білогвардійських чи українських військових формуваннях доби Української революції 1917 – 1921 років чи «петлюрівських» націоналістичних організаціях. І це слугувало і приводом, і основою для арештів освітян.

Зокрема, у 1920 році заарештували 12 членів Всеукраїнської учительської професійної спілки, звинувачених у причетності до петлюрівського руху. Хоча слідчі підтвердили відсутність доведеної вини вчителів, це не завадило використати політичний мотив, а саме так звану «контрреволюційну діяльність» і участь у «петлюрівському русі». 5 березня 1921 року Судова трійка Цупчрезкому радянської України засудила частину заарештованих до ув'язнення в концтаборі за межами України до кінця громадянської війни, наприклад, учителя київської школи І. Цимбала (ГДА СБУ. Ф. 6. Оп. 1. Спр. 73878. Т. 15. Арк. 156, 327, 343).

У 1923 році в Кременчуцькому районі в містечку Градизьку був створений «Гурток виховання нації» на чолі з учителем Р. Голиком, що складався переважно з освітян та співробітників сільськогосподарських установ. Проте вже в 1930 році органи ДПУ висловили думку, що головною метою гуртка нібито оголошувалося доведення народу ідеї, що українець повинен жити самостійно, без усякої федерації, і що стати самостійним йому може допомогти тільки С. Петлюра (ГДА СБУ. Ф. 13. Оп. 1. Спр. 420. Т. 1. Арк. 43).

Загалом у цей час, на думку органів ДПУ УСРР: «*Частина вчительства ще до останнього часу очолювала бандитсько-петлюрівський рух на Україні*» (Демченко, 2017, с. 62).

У другій половині 1920-х років акцент звинувачень освітян розширюється. Під переслідування підпадають учителі, що вирізняються своїм соціальним по-

ходженням, передусім «куркульським», а звинувачення в «петлюрівщині» трансформується, зокрема, на більш узагальнене формулювання – «український буржуазний націоналізм».

Так, у 1926 році ДПУ «викрило» в Яготинському районі «контрреволюційну шовіністичну організацію учнівської молоді» на чолі із завідувачем школи Редченком та учнем 7-го класу В. І. Гришком, які «*під виглядом літературного гуртка вивчали націоналістичну літературу та історію України*» (Пристайко & Шаповал, 1995, с. 59).

На думку радянської влади, розширювалась «класова засміченість» учителів, на що звертала увагу Оганезова-Серпинська під час виступу 21 листопада 1933 року, указуючи: «... коли ми маємо 134 тисяч тільки одних вчителів, серед яких в деяких місцевостях біля 40% класової засміченості...» (ЦДАГО. Ф. 1. Оп. 1. Спр. 421. Арк. 37, 52).

Аналізуючи 1930-ті роки, спостерігаємо подальше розширення смислового навантаження звинувачень стосовно репресованих учителів не тільки за соціальним походженням чи національним, а й за політичними мотивами, зокрема, звинуваченням у «троцькізмі», під яке підпадали всі, хто був «не згоден» з політикою радянської влади.

З середини 1930-х років боротьба з троцькізмом набирає обертів, про що свідчить закритий лист Й. Сталіна до ЦК ВКП(б) від 29 липня 1936 року «Про терористичну діяльність троцькістсько-зінов'євського контрреволюційного блоку», який і започатковує тенденцію звинувачення великої кількості людей. Поступово «троцькізм» зрощується з «націоналізмом», і не тільки українським, а й, наприклад, польським.

Розширення формулювань звинувачень, а відтак і масштабів політичних пе-

реслідувань і репресій, спричиняє вилучення значної кількості вчителів з науково-виховного процесу. Це відбувалося різними методами і здійснювалося різними органами радянської влади – і через органи ДПУ-НКВС, і партійно-радянський апарат, зокрема Наркомат освіти радянської України.

Аналізуючи архівно-кримінальні справи репресованих, нормативно-розпорядчі, директивні документи Наркомату освіти УРСР, радянських партійних і каральних органів, виокремлюється низка методів, що найчастіше використовували радянські органи влади та застосовували не тільки щодо вчителів, а й щодо різних соціально-професійних груп радянського суспільства, хоча й мали певні особливості.

Партійно-радянський апарат частково використовував «поблажливі» методи, такі як: обговорення на трудових або партійних зборах із засудженням педагога молоддю та колегами. За його результатами педагога усували від навчально-виховної діяльності та звільняли з роботи. Такі події часто висвітлювалися в засобах масової інформації.

Натомість органи ДПУ-НКВС застосовували жорсткі методи репресування. Одним із найбільш поширених був метод створення фальсифікованих антирадянських контрреволюційних організацій: «шпигунських», «націоналістичних», «троцькістських», «шкідницьких», «куркульських», склад яких був або повністю з учителів, або ними очолювався.

Зокрема, до таких можна зарахувати вже згадану Всеукраїнську учительську професійну організацію, членів якої було заарештовано в 1920 році, або ліквідовану на Харківщині в 1924 році «нелегальну організацію» – «Громадянська шкільна рада», яка мала на меті всіма засобами виховувати юнацтво в націоналістичному дусі (ЦДАГО. Ф. 1. Оп. 1. Спр. 421. Арк. 53).

Існувало «контрреволюційне шовіністичне угруповання» і на Луганщині, до якого входили вчителі української мови. Цей, на думку органів ДПУ, «гурток українізаторів» ставив *«собі за мету організувати навколо себе українців-шовіністів, впливати на вчительство та студентство»* (Пристайко & Шаповал, 1995, с. 60).

Зазначені «контрреволюційні організації», як і інші, були лише прообразами масштабніших фальсифікацій і вигадок з боку співробітників ДПУ-НКВС у майбутньому. Проте наведені приклади свідчать про певну закономірність, зокрема, що більшість справ не містили жодної ґрунтовної «доказової бази», а відтак, частина звинувачених були звільнені, інші – отримали невеликі покарання за звинуваченням у «петлюрівщині / націоналізмі».

З утвердженням тоталітарного режиму кількість міфічних «контрреволюційних організацій» зростала. Безпосередньо про необхідність та неминучість застосування насилля відкрито говорив і Й. Сталін: *«Репресії в галузі соціалістичного будівництва є необхідним елементом наступу...»* (Сталин, 1949b, с. 309).

3 березня 1937 року в доповіді на пленумі ЦК ВКП(б) «Про хиби партійної роботи і заходи ліквідації троцькістських та інших дворушників» Й. Сталін теоретично обґрунтував політику масових репресій під тим приводом, що *«по мірі просування вперед до соціалізму класова боротьба повинна нібито усе більше й більше загострюватися»* (Сталин, 1949a, с. 171; Доклад, 2002, с. 71). А також оголосив головними ворогами радянської держави троцькістів, які перетворилися: *«... у безпринципну і безідейну банду шкідників, диверсантів, шпигунів, вбивців, працюючих по найму у іноземних розвідувальних органах [...] в боротьбі з сучасним троцькізмом [...] зобов'язані застосовувати не старі*

*методи, не методи дискусій, а нові методи, методи викорчовування й розгрому»* (Про хиби, 1937, с. 1 – 2).

Така настанова фактично стала чіткою вказівкою для НКВС щодо знищення («викорчовування») «ворогів народу», які нібито діяли в кожному трудовому колективі, установі чи організації, зокрема й у школах. Отже, пошук «ворогів народу» охопив усе радянське суспільство, зокрема й учителів.

2 липня 1937 року ухвалюється постановою політбюро ЦК ВКП(б) «Про антирадянські елементи» (Великий, 2010, с. 5, 12, 41 – 42). Наступним кроком є оперативний наказ наркома НКВС СРСР № 00447 «Про операцію з репресування колишніх куркулів, карних злочинців та інших антирадянських елементів» від 30 липня 1937 року (Великий, 2010, с. 72 – 84), який затверджується на засіданні політбюро ЦК ВКП(б) 31 липня 1937 року (Великий, 2010, с. 84 – 86). Із введенням його в дію розпочинаються масові операції Великого терору і зростання кількості різних «контрреволюційних організацій».

На думку працівників НКВС, у Бориспільському районі ще в 1936 році виникла «польська націоналістична організація», головним завданням якої було:

а) підняття збройного повстання проти радянської влади під час війни Польщі проти СРСР й відторгнення України від СРСР та приєднання її до Польщі;

б) проведення диверсійної й шкідницької роботи в усіх секторах радянського господарства ...;

д) проведення широкої шпигунської діяльності;

е) проведення пораженської агітації проти радянської влади серед населення (ЦДАГО. Ф. 263. Оп. 1. Спр. 48162. Т. 1. Арк. 198).

За цією справою заарештували 9 осіб, серед них – директора неповної се-

редньої школи с. Дударків Бориспільського району – Василя Яковича Івчука (1887 р. н.) (з 21.11.2007 року Герой України (посмертно)), якого ще в 1932 році органи ДПУ звинуватили в контрреволюційній діяльності й агітації.

На допиті 27 травня 1938 року В. Івчук свідчив, що: «... Радянська влада в період Непу обмежувала розвиток куркульських господарств, а в подальшому ліквідувала куркулів, я став більш озлоблений до Радянської влади і де тільки міг намагався шкодити і дискредитувати радянський уряд. [...] я приступив до формування бойової повстанської групи по селу Дударків. У тому ж році я обробив і завербував тільки двох людей...» (ЦДАГО. Ф. 263. Оп. 1. Спр. 48162. Т. 1. Арк. 129).

Власне, зізнання заарештованого перетворилися на докази обвинувачення. На засіданні трійки при Київському облуправлінні НКВС УРСР було ухвалено рішення про розстріл В. Я. Івчука (ЦДАГО. Ф. 263. Оп. 1. Спр. 48162. Т. 1. Арк. 1981).

За версією НКВС, учителі були осердям «куркульських» організацій. Так, учитель початкових класів неповної середньої школи селища Денисівка Переяславського району Київської області Гнат Якович Царинний (1892 р. н.) був заарештований 14 листопада 1937 року за звинуваченням в участі в контрреволюційній організації та проведенні серед селян антирадянської агітації й пропаганди фашизму. За словами свідків П. Тішенка, П. Карпенка, він негативно відгукувався про радянську політику, критикував займи радянського уряду, стахановський рух. Аналізуючи положення «Сталінської конституції» 1936 року, він зазначав: «... в конституції дається право віросповідання, а на практиці зовсім інше. Ось як тільки в с. Панфілов хотіли відкрити віруючі церкву то відразу всіх організаторів по відкриттю церкви заарештували і

посадили до в'язниці. Ось така ця Сталінська Конституція. Це не закон, а клаттик паперу...» (ЦДАГО. Ф. 263. Оп. 1. Спр. 63120. Арк. 13зв.).

Усі ці звинувачення під час першого допиту та на очних ставках зі свідками Гнат Якович заперечував. Але це не врятувало його від розстрілу, і 20 листопада 1937 року на засіданні трійки при Київському облуправлінні НКВС УРСР було ухвалено рішення про його розстріл з конфіскацією майна. Вирок виконано того ж дня, 20 листопада 1937 року (ЦДАГО. Ф. 263. Оп. 1. Спр. 63120. Арк. 20 – 21).

Створення співробітниками НКВС фальшивих «контрреволюційних», «націоналістичних», «шкідницьких», «шпигунських» організацій спостерігаємо й в інших регіонах України, наприклад, викладач середньої школи м. Ворошиловграда Божко був звинувачений в участі в українській націоналістичній організації й під тиском слідства визнав свою «провину», а саме, що його «...організація готувала активні виступи в тилу Червоної армії, в момент нападу на СРСР фашистських держав» (ГДА СБУ. Ф. 16. Оп. 1. Спр. 198. Арк. 176).

Учитель неповної середньої школи на Старобільщині Плетененко, визнаючи свою участь в українській контрреволюційній націоналістичній організації, до якої був нібито завербований у 1936 році, отримав завдання щодо підготовки контрреволюційних кадрів до збройного повстання проти Радянської влади за відторгнення України від СРСР і завербував трьох учителів (ГДА СБУ. Ф. 16. Оп. 1. Спр. 198. Арк. 177 – 178).

Подібних прикладів звинувачень учителів за сфальсифікованими злочинами можна нарахувати чимало. Аналізуючи зміст архівно-кримінальних справ, ми бачимо типові «контрреволюційні організації» і типову схожість «доказів вини»

репресованих освітян, що свідчить про керованість політичних репресій з боку владних органів.

Другим методом репресування, який був логічним продовженням першого, виявилось проведення так званих «показових» судових процесів. Його використовували задля нарощування та обґрунтування масових репресивних акцій проти численних груп «троцькістів», «шкідників» та інших «ворогів народу». Метою таких процесів була демонстрація населенню наявної «небезпеки» та руйнування найменшого рівня довіри людей один до одного. Іншою метою, вірогідно, могло бути переконування суспільства в тому, що для його захисту НКВС і радянська влада зроблять усе можливе, чим, власне, і виправдовувалась масовість репресій. Відтак, репресивні органи отримували право здійснювати терор від імені усього радянського народу, про що постійно нагадували численні публікації в ЗМІ, зокрема й освітніх.

Одним з перших документів, що започаткував систему показових судових процесів, є спеціальна Інструкція ЦК КП(б)У «Постановка показових процесів» від 16 липня 1921 р., де зазначено, що такі процеси є доступною агітаційно-пропагандистською формою та вимагають тривалої й ретельної підготовки, а також добре підготовленої і правильної постановки всього показового судового процесу (ДАДО. Ф. 1П. Оп. 1. Спр. 372. Арк. 32).

Схожою була постанова політбюро ЦК ВКП(б) «Про процес у справі П'ятакова, Радека, Сокольнікова, Серебрякова й інших» напередодні березневого Пленуму ЦК ВКП(б) 22 січня 1937 року, у якій було визначено порядок висвітлення в засобах масової інформації його матеріалів (Лубянка, 2004, с. 54).

Серед низки гучних показових процесів, у яких звинувачували працівників

освіти й учителів, найбільш резонансним став політичний судовий процес «Спілки визволення України» («СВУ»). 19 квітня 1930 року Верховним судом УРСР за «контрреволюційну діяльність» і участь у «СВУ» було засуджено до різних термінів 45 осіб, серед них – 10 учителів та директор середньої школи (Лубянка, 2004, с. 15). Насамперед, це вчителі 1-ї української трудової школи імені Т. Г. Шевченка (м. Київ) на чолі з відомим педагогом В. Дурдуківським, «головою шкільної секції СВУ та членом Президіуму СВУ», автором збірника «З практики трудової школи» (Даниленко, 1998, с. 253), котрого 5 липня 1929 року заарештовано органами ДПУ і засуджено до 8 років ув'язнення (Даниленко, 1998, с. 260), але 27 червня 1930 року достроково звільненого за станом здоров'я (ЦДАГО. Ф. 263. Оп. 1. Спр. 57133. Т. 1. Арк. 8). Та під час Великого терору, 26 грудня 1937 року, Володимир Федорович був знову заарештований співробітниками НКВС УРСР (ЦДАГО. Ф. 263. Оп. 1. Спр. 57133. Т. 1. Арк. 4) і звинувачений у тому, що є «активний ворог радянської влади й протягом усього періоду вів активну контрреволюційну націоналістичну діяльність, спрямовану на відторгнення радянської України від Радянського Союзу з метою реставрації капіталізму й створення «самостійної України»» (ЦДАГО. Ф. 263. Оп. 1. Спр. 57133. Т. 1. Арк. 27).

За рішенням засідання трійки при Київському облуправлінні НКВС УРСР від 31 грудня 1937 року В. Дурдуківський був розстріляний 16 січня 1938 року (ЦДАГО. Ф. 263. Оп. 1. Спр. 57133. Т. 1. Арк. 30).

Окрім В. Дурдуківського, в рамках процесу «СВУ» були засуджені на різні строки позбавлення волі вчителі О. Гребенецький, А. Залеський, Ю. Трезвинський, умовно позбавлена волі Н. Токарівська (Стрижак, 2007б, с. 7) і до 3 ро-

ків позбавлення волі умовно засуджена вчителька 20-ї трудової школи м. Дніпропетровська Л. Біднова та висланий за межі України строком на три роки вчитель трудової школи імені М. Коцюбинського м. Чернігова Й. Карпович (Стрижак, 2007б, с. 8, 9).

Сама ж 1-а українська трудова школа імені Т. Г. Шевченка, за «свідченнями» звинувачених учителів, стала «розплідником націоналістичних, шовіністичних ідей» (На позиціях, 1930, с. 2), де проводили «класово буржуазне виховання» (Кільколик & Фільштинська, 1937, с. 2). А організація «СВУ», штучно створена органами ДПУ УСРР, «бореться проти основних засад радянської школи, бореться проти комуністичного виховання дітей, активно виступає проти антирелігійного, проти інтернаціонального виховання дитячих мас» (Кільколик & Фільштинська, 1937, с. 2).

Цей процес не припинив політичні переслідування й репресії щодо вчителів та інших освітян, а лише дав поштовх для розгортання нової хвилі боротьби з уявними «ворогами народу». І ця хвиля пов'язана вже з боротьбою із т.зв. «націоналістичним ухилом», а саме зі «скрипниківщиною». Маємо використання нового методу – методу політичного тиску, котрий здійснювався на окрему особистість або установу. Яскравими прикладами цього стають переслідування працівників Українського науково-дослідного інституту педагогіки або особисто наркома освіти УСРР Миколи Скрипника.

На пленумі ЦК КП(б)У в червні 1933 року перший секретар КП(б)У Павло Постишев прилюдно звинуватив наркома освіти УСРР М. Скрипника в тому, що «вороги із партквитками і без них ховалися за його широку спину», що він мав «серйозні помилки... і в його літературних працях з національного питання та

культурного будівництва, в його практичній роботі – у керівництві системою освіти» (Шаповал, 1990, с. 104).

Йому вторив у промові «Про деякі помилки на теоретичному фронті» і Панаас Любченко (Про деякі, 1933, с. 3 – 4). Після пленуму члени Політбюро ЦК КП(б)У зобов'язали Миколу Олексійовича підготувати письмовий документ із визнанням помилок. Написавши кілька варіантів такого листа 7 липня 1933 р., до остаточного обговорення на засіданні Політбюро ЦК КП(б)У, Микола Скрипник у робочому кабінеті застрелився (Микола, 1933а; 1933б). Отже, використовуючи прямий психологічний тиск через публікації, виступи, влада руйнувала кар'єру людини й навіть життя.

Та кампанія боротьби зі «скрипниківщиною» не припинилася зі смертю наркома освіти, об'єктом переслідування стає вже вся система освіти, культури й науки радянської України. П. Постишев на XII з'їзді КП(б)У 20 січня 1934 року і на XVII з'їзді ВКП(б) 27 січня 1934 року вказував, що: «Останній рік був роком розгрому націоналістичної контрреволюції, викриття і розгрому націоналістичного ухилу на чолі із Скрипником» (Даниленко, 1991, с. 214). Новий нарком освіти УРСР В. Затонський у доповіді на пленумі ЦК та ЦКК КП(б)У 20 листопада 1933 року підкреслював: «... про величезну засміченість класово-ворожими елементами вчительства. В нас цих елементів, які остаточно уже виявлені є 9,5% до загальної кількості...» (ЦДАГО. Ф. 1. Оп. 1. Спр. 421. Арк. 144).

Підсумком такої масової кампанії боротьби зі «скрипниківщиною» стало звільнення зі шкіл України до кінця 1934 року 4 000 вчителів як «класово-ворожих елементів» (Шаповал, 1990, с. 108), частина з яких була в подальшому репресована, інші були позбавлені можливості

повернутися до педагогічної діяльності назавжди.

Використовували для політичних переслідувань і соціальне походження людини, що дозволяло радянській владі, зокрема й партійним органам, проводити перевірки, за своєю суттю так звані «чистки» як метод репресування. Уже в 1923 році планувалося проведення перевірки, або «чистки» освітян, мета якої полягала в позбавленні учительства «найбільш злісних елементів, які творили в стінах школи контрреволюцію» (Глинський, 1923, с. 37).

2 лютого 1930 року Управління соціального виховання Наркомату освіти УРСР спрямувало до всіх округових інспектур народної освіти обіжник із назвою «Про чистоту вчительських лав», де також закликали не допускати «засміченість учительських лав чужим і ворожим елементом» (Стрижак, 2007а, с. 47). Наслідком таких дій стали перевірки та звільнення вчителів.

Політичні переслідування відбувалися через проведення педагогічної «атестації», яка фактично перетворилась на метод політичних репресій освітян. 10 квітня 1936 року РНК СРСР і ЦК ВКП(б) зобов'язали Народні комісаріати освіти республік до 1 серпня 1938 року провести атестацію вчителів (Стрижак, 2007а, с. 59). Цей крок був спрямований, насамперед, на підвищення якості педагогічної майстерності вчителів шкіл. Проте проведення атестації педагогічних працівників шкіл використовували і як засіб боротьби з усіма, хто не задовольняв партійне чи освітнє керівництво, зокрема й у самому Наркоматі освіти УРСР. Так, одним із пунктів звинувачень керівництва Наркомату освіти УРСР на чолі із В. Затонським у 1937 – 1938 роках є проведення атестації вчителів і її результати. На допиті 27 липня 1938 року заступник

наркома освіти Хаїт Ізраїль Абрамович указував: «Я разом з іншими учасниками ... використав в антирадянських цілях постанови уряду про атестацію учителів. Під виглядом виконання цієї постанови ми незаконно звільнили тисячі чесних викладачів середніх і вищих шкіл. ... Тільки по одній Вінницькій області понад 1 000 учителів викинуті з шкіл» (ГДА СБУ. Ф. 6. Оп. 1. Спр. 37108. Арк. 20).

Водночас слід розуміти, що критерії атестації для більшості вчителів були надто великими, що пов'язано не стільки з педагогічним досвідом чи рівнем їхньої освіти, скільки з політичною довірою партійних й освітніх органів. Як підсумок, за 1936/1937 рік із 162 тисяч учителів атестацію пройшли 95 602 особи, з них 9 347 отримали звання вчителя, 82 894 – допущені до викладання, 3 361 особі заборонили працювати в школі (Редько, 1938, с. 24).

І хоча сама атестація сприяла підвищенню рівня освіти вчителів, та вона не могла вирішити той кадровий голод кваліфікованих освічених педагогів, який притаманний був радянській освіті 1920 – 1930-х років. Адже кількість шкіл, а відповідно й учителів, постійно збільшувалася. Так, 10 грудня 1935 року перший секретар ЦК КП(б)У С. Косіор указував, що штат учителів у 1935 році становив 145 224 особи (Косіор, 1936, с. 15), на 1937 рік – 175 448 осіб, у 1939 році – 193 887 осіб (Українське, 2012, с. 662). Проте в доповіді наркома освіти УСРР М. Скрипника на Всеукраїнському з'їзді спілки РОБОС у 1928 році водночас наголошувалося, що: «Цього року не вистачає для трудшкіл 2 000 вчителів, а до 1930-го р. не вистачатиме 7 000 вчителів» (Народня, 1928, с. 3). Цю тезу доповнював заступник наркома освіти УСРР О. Полоцький 31 жовтня 1930 року, коли вказував, що: «за зведеними на 20 жовт-

ня 1930 рік даними, райони вимагають ще більше 5 000 учителів, що становить 40% потреб для нових комплексів загального навчання» (ЦДАВО. Ф. 166. Оп. 9. Спр. 1222. Арк. 87).

Пов'язувала це радянська влада передусім із «класовою засміченістю», про яку вказувала вже згадувана вище Оганезова-Серпинська під час свого виступу. Відповідно це призводило до політичних репресій освітян.

Загалом ж підрахувати кількість репресованих в УРСР учителів на сьогодні достеменно неможливо. На думку Є. Стрижака, в Україні в 1930-х роках репресовано або зазнало політичних переслідувань понад 20 тисяч учителів і професорсько-викладацького складу середньо-спеціальної й вищої школи (Стрижак, 2007b, с. 60). Проте ці дані не є повними, а цифри – орієнтовні. Тільки на Одещині, за підрахунками вчених, за період з 1919 по 1952 роки було репресовано 26 019 осіб, зокрема – 665 учителів, 119 співробітників адміністрації та 115 осіб допоміжного персоналу середніх і середньо-спеціальних закладів освіти. З них у 1931 – 1940 роках репресовано – 464 учителі, 90 працівників адміністрації та 79 осіб допоміжного персоналу (Одеський, 1997, с. 676). На Чернігівщині, за підрахунками Г. Гренченка, у 1920 – 1940-і роки було репресовано 472 працівники початкової, середньої й вищої школи, проте ці дані, на думку самого автора, є не повними (Демченко, 2017, с. 68). І це йдеться лише про два регіони радянської України.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Проаналізовані архівні матеріали, архівно-кримінальні справи репресованих, інші документальні джерела дають змогу зрозуміти абсурдність звинувачень та нехтування органами влади прав людини, захищених формально радянським законодавством та Конститу-

цією. Наведені приклади демонструють, що в більшості випадків основним звинуваченням щодо вчителів називалось, наприклад, проведення «контрреволюційної шкідницької діяльності» або «український націоналізм». Ці звинувачення в більшості випадків не підтверджувалися жодними фактами, а висувались на підставі «уяви» слідчих, сфальсифікованих документів або свідчень, отриманих під тиском репресивних органів. Так, Т. Демченко зазначала: *«Полювання чекістів на окремих вчителів і цілі колективи, спроби вибити із заарештованих «зізнання» у причетності до існуючих тільки на сторінках протоколів допитів контрреволюційно-терористичних організацій, нещадні покарання аж до страти безвинних людей зруйнували систему освіти – від початкової школи до вищої. Там, де повинні були панувати знання, довіра, взаємодопомога й порозуміння, поселилися підозріливість, страх, ворожість, ненависть»* (Демченко, 2017, с. 71).

Водночас акцент звинувачень і звинувачених учителів поступово розширювався та змінювався. Якщо на початку 1920-х років заарештовували вчителів у зв'язку з їхньою військовою службою в царській, білогвардійській чи українській армії або за дореволюційну чи українську «буржуазну» освіту, то з часом арештовували за соціальне походження, наприклад «куркульське», за «націоналізм», зокрема український, який трансформовався з вузького звинувачення в участі в «петлюрівських організаціях» до більш широкого – в «українському буржуазному націоналізмі». У 1930-х роках до цього додаються масові арешти звинувачених за політичним мотивом, а саме в троцькізмі. З середини 1930-х рр. звинувачення в троцькізмі подекуди зрощуються з «націоналізмом», зокрема з українським.

Розкриваючи злочинність радянського режиму, виокремимо й методи здійснення політичних переслідувань і репресій. Так, найбільш поширеним в органах ДПУ-НКВС виявився метод створення не існуючих «контрреволюційних» та інших, ворожих радянській владі, організацій. Формування в суспільній свідомості образу величезної кількості антирадянських організацій у поєднанні з методом проведення показових судових процесів мали значний вплив на тогочасне суспільство, породжуючи страх, недовіру, шпигуноманію, істерію та пошук ворогів. Іншими методами репресування, що реалізовувалися зокрема в середовищі освітян, були проведення соціальної «чистки», «педагогічної атестації», психологічного та професійного тиску з боку партійних та інших радянських органів. Ці методи включали використання навчально-виховної діяльності вчителя як підстави для переслідування й подальшого звільнення та арешту.

Вивчаючи різні аспекти політичних репресій учителів як соціально-професійної групи суспільства, на сьогодні ми спостерігаємо недостатню вивченість цієї теми, а отже, перспективами подальших досліджень можуть стати питання визначення кількості репресованих учителів України, систематизації прикладів фальсифікування органами ДПУ-НКВС у справах знищених освітян та більш ретельне й системне вивчення методів і механізмів здійснення політичних репресій проти освітян.

---

### Література

**Авдієнко М.** Загальне навчання на Україні. Стан і перспективи. Харків: Господарство України, 1930. 111 с.

**Білокінь С.** Джерелознавчі проблеми вивчення слідчих справ НКВС. *Про-*

блеми історії України: факти, судження, пошуки. 1994. № 3. С. 90–101.

**Бривко М.** «Контрреволюційні організації» учителів – версія НКВС УРСР (за матеріалами архівно-кримінальних справ). *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*. Вип. 21. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2018. С. 20–23.

**Бривко М.** Політичні переслідування й репресії учителів Київщини у 1937 – 1941 роках. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Історичні науки*. 2019. № 5. С. 40–55.

**Бринош І., Петровський Е.** Біль минулого: нариси з історії репресій 1930-х років серед освітян Одеської області (Іванівський район) / редкол.: Л. В. Ковальчук та ін. Одеса: СМІЛ, 2006. 224 с.

**Великий** терор в Україні. «Куркульська» операція 1937 – 1938 рр.: у 2-х ч. Ч. 1 / упоряд. С. Кокін, М. Юнге. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2010. 614 с.

**Восьмой** съезд РКП(б). Март 1919 года. Протоколы. Москва: Гос. изд. Полит. литературы, 1959. 602 с.

**Галузевий** державний архів Служби безпеки України (ГДА СБУ). Фонд 13, опис 1, справа 420, том 1.

ГДА СБУ. Фонд 16, опис 1, справа 198.

ГДА СБУ. Фонд 6, опис 1, справа 73878фп, том 15.

ГДА СБУ. Фонд 6, опис 1, справа 37108фп.

**Глинский Л.** К предстоящей проверке учительства. *Коммунистический путь*. 1923. № 2–3. С. 37–39.

**Гренченко Г.** Репресовані освітяни Чернігівщини. Чернігів: Обл. товариство «Просвіта» імені Т. Шевченка, 2003. 150 с.

**Даниленко В.** Один з 45-ти. В. Дурдуківський. *З архівів ВУЧК-ГПУ-НКВД-КГБ*. 1998. № 1. С. 253–262.

**Даниленко В., Касьянов Г., Кульчицький С.** Сталінізм на Україні: 20 – 30-ті роки. Київ: Либідь, 1991. 340 с.

**Демченко Т.** Великий терор на Чернігівщині (1920 – 1930-ті роки ХХ століття) / відп. ред. О. Б. Коваленко. Чернігів: ПАТ «ПВК «Десна», 2017. 100 с.

**Державний** архів Донецької області (ДАДО). Фонд 1п, опис 1, справа 372.

**Доклад** Н. С. Хрущева о культе личности Сталина съезде КПСС: Документы. Москва: «Российская энциклопедия» (РОССПЭН), 2002. 912 с.

**Єфремов С.** Щоденники, 1923–1929. Київ: ЗАТ «Газета «РАДА»», 1997. 848 с.

**Журецький Я., Шитюк М.** Освітяни Миколаївщини – жертви репресій сталінізму. Миколаїв: б. в., 1994. 69 с.

**Кільколіх С., Фільштинська А.** СБУ в боротьбі за дітей. *Комуніст*. 1930. № 75. 17 березня. С. 2.

**Косіор С.** Про школу. Київ: Молодий більшовик, 1936. 30 с.

**Лебідь І.** Управління початковою освітою в Україні: історичний аспект: монографія. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори 2006», 2013. 184 с.

**Ленин В.** Письмо к М. Горькому от 15 сентября 1919 г. *Полное собрание сочинений: в 55 т.* Т. 51: Письма июль 1919 – ноябрь 1920. 5-е изд. Москва: Изд-во политической литературы, 1970. 575 с.

**Лубянка.** Сталин и Главное управление госбезопасности НКВД. Архив Сталина. Документы высших органов партийной и государственной власти. 1937 – 1938 / под ред. акад. А. Н. Яковлева; сост. В. Н. Хаустов, В. П. Наумов, Н. С. Плотникова. Москва: МФД, 2004. 736 с.

**Мандрик Я.** Переслідування освітян України в період становлення сталінської диктатури (1929 – 1938 рр.). *Проблеми освіти*. 1996. Вип. 5. С. 121–126.

**Марочко В., Хіллінг Г.** Репресовані педагоги України: жертви політичного

терору (1929-1941). Київ: Науковий світ, 2003. 302 с.

**Микола** Олексійович Скрипник (некролог). *Вісник ВУЦВК*. 1933. № 151. 8 липня. С. 4.

**Микола** Олексійович Скрипник (некролог). *Комуніст*. 1933. № 169. 8 липня. С. 4.

**На позиціях** воєнничого націоналізму. *Комуніст*. 1930. № 81. 23 березня. С. 2.

**Народня** освіта на Україні. Доповідь народного комісара освіти тов. Скрипника на всеукраїнському з'їзді спілки Робітос. *Комуніст*. (Харків). 1928. № 133. 10 червня. С. 3.

**Одеський** мартиролог. Дані про репресованих Одеси і Одеської області за роки радянської влади. Том 1. / укладач.: Л. В. Ковальчук, Г. О. Разумов. Одеса: ОК-ФА, 1997. 752 с.

**Папакін Г.** Проблемні питання джерелознавчого аналізу документальної спадщини радянського репресивно-карального апарату 1920 – 1930-х рр. (Із приводу книги: Подкур Р., Ченцов В. Документи органів державної безпеки УРСР 1920 – 1930-х років: історико-науковий аналіз (Тернополь: Збруч, 2010)). *Український історичний журнал*. 2012. № 1. С. 183–200.

**Подкур Р.** Дослідження політичних репресій в Україні (друга половина 1980-х років – початок ХХІ ст.). *Academia. Terra Historiae. Студії на пошану Валерія Смоля: у 2-х кн. Кн. 2: Простори історика / відпов. ред. Боряк Г.; упоряд. Блащук С. (та ін.). Київ: Ін-т історії України Національної академії наук України, ДУ «Інститут всевітньої історії Національної академії наук України», 2020. С. 155–178.*

**Пристайко В., Шаповал Ю.** Справа «Спілки визволення України»: невідомі документи і факти. Науково-документальне видання. Київ: Інтел, 1995. 448 с.

**Про деякі** помилки на теоретичному фронті. З промови тов. П. П. Любченко на Пленумі ЦК ЛКСМУ. *Вісник ВУЦВК*. 1933. № 150. 6 липня. С. 3–4.

**Про хиби** партійної роботи і заходи ліквідації троцькістської та інших дворушників. Доповідь тов. Сталіна на Пленумі ЦК ВКП(б) 3 березня 1937 року. *Комуніст*. 1937. № 73. 29 березня. С. 1–2.

**Редько Ф.** До підсумків атестації вчителів. *Комуністична освіта*. 1938. № 11. С. 24–29.

**Репресії** проти освітян Запоріжчини: збірник наук. праць студ. та викладачів / за ред. М. М. Окса. Мелітополь: б. в., 2001. 105 с.

**Сталин И.** Сочинения: в 18 т. Т. 11: 1928 – март 1929. Москва: Гос. изд-во Политической литературы, 1949. 381 с.

**Сталин И.** Сочинения: в 18 т. Т. 12: апрель 1929 – июнь 1930. Москва: Гос. изд-во Политической литературы, 1949. 397 с.

**Стрижак Є. М.** Кадрове забезпечення середньої та вищої школи УСРР: історичний досвід 1920 – 1930-х років: дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01/ Черкаський державний технологічний університет. Черкаси, 2007. 200 с.

**Стрижак Є.** Репресії 1930-х рр. та їхні наслідки для кадрового забезпечення середньої та вищої школи УСРР. Черкаси: Вертикаль, видавець ПП Кундич С. Г., 2007. 72 с.

**Українське** радянське суспільство 30-х рр. ХХ ст.: нариси повсякденного життя: колективна монографія / відп. ред. С. Кульчицький. Київ: Інститут історії України НАН України, 2012. 786 с.

**Центральний** державний архів вищих органів влади України (ЦДАВО). Фонд 166, опис 9, справа 1222.

**Центральний** державний архів громадських об'єднань України (ЦДАГО). Фонд 1, опис 1, справа 421.

ЦДАГО України. Фонд 263, опис 1, справа 48162фп, том 1.

ЦДАГО України. Фонд 263, опис 1, справа 57133фп, том 1.

ЦДАГО України. Фонд 263, опис 1, справа 63120фп.

**Шаповал Ю.** Людина і система. Штрихи до портрета тоталітарної доби в Україні. Київ: Інститут національних відносин і політології НАН України, 1994. 270 с.

**Шаповал Ю.** У ті трагічні роки: Сталінізм на Україні. Київ: Політвидав України, 1990. 143 с.

### References

**Avdiienko, M.** (1930). *Zahalne navchannia na Ukrayini. Stan i perspektyvy* [General Education in Ukraine. Status and prospects]. Kharkiv: Hospodarstvo Ukrainy [in Ukrainian].

**Bilokin, S.** (1994). *Dzhereloznavchi problemy vyvchennia slidchykh sprav NKVS* [Source Problems of Studying NKVD Investigative Cases]. *Problemy istorii Ukrainy: fakty, sudzhennia, poshuky – Problems of Ukrainian history: facts, judgments, searches*, 3, 90–101 [in Ukrainian].

**Brynosh, I., & Petrovskiy, E.** (2006). *Bil mynuloho: narysy z istorii represii 1930-kh rokiv sered osvitian Odeskoi oblasti (Ivanivskiy raion)* [Pain of the Past: Essays on the History of Repressions of the 1930s Among Educators of Odessa Region (Ivaniv District)]. Odesa [in Ukrainian].

**Bryvko, M.** (2018). «Kontr-revoliutsiini orhanizatsii» uchyteliv – versii NKVS URSR (za materialamy arkhivno-kryminalnykh sprav). [«Counter-Revolutionary Organizations» of Teachers – Version of the NKVD of the USSR (Based on Archival and Criminal Cases)]. *Humanitarnyi korpus – Humanitarian corpus*, 21, 20–23 [in Ukrainian].

**Bryvko, M.** (2019). *Politychni peresliduvannia y represii uchyteliv Kyivshchyny u 1937 – 1941 rokakh* [Political Persecution and Repression of Teachers in Kyiv Region in 1937-1941]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Istorychni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Historical Sciences*, 5, 40–55 [in Ukrainian].

**Danylenko, V.** (1998). *Odyn z 45-ty. V. Durdukivskiyi*. [One of 45. V. Durdukivskyi]. *Z arkhiviv VUCHK-HPU-NKVD-KHB – From the archives of the VUCHK-GPU-NKVD-KGB*, 1, 253–262 [in Ukrainian].

**Danylenko, V., Kasianov, H., & Kulchytskyi, S.** (1991). *Stalinizm na Ukrayini: 20-30-ti roky* [Stalinism in Ukraine: 20-30s]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

**Demchenko, T.** (2017). *Velykyi teror na Chernihivshchyni (1920-1930-ti roky XX stolittya)* [The Great Terror in the Chernihiv Region (1920-1930s of the 20th Century)]. Chernihiv: PAT «PVK «Desna» [in Ukrainian].

**Derzhavnyi arkhiv Donetskoï oblasti (DADO).** [State Archives of Donetsk Region (DADO)]. Fond 1p, opys 1, справа 372 [in Russian].

**Doklad, N. S.** (2002). *Khrushcheva o kul'te lichnosti Stalina s"yezde KPSS: Dokumenty* [Khrushchev's Report on the Cult of Personality of Stalin to the Congress of the CPSU: Documents]. Moscow [in Russian].

**Glinskiy, L.** (1923). *K predstoyashchey proverke uchitel'stva* [For the Upcoming Teacher Test]. *Kommunisticheskiy put' – Communist way*, 2-3, 37–39. [in Russian].

**Haluzevyi derzhavnyi arkhiv Sluzhby bezpeky Ukrainy (HDA SBU)** [SSU Sectoral State Archive (GDA SBU)]. Fond 13, opys 1, справа 420, том 1 [in Russian].

- HDA SBU [GDA SBU].** Fond 16, opys 1, sprava 198 [in Russian].
- HDA SBU [GDA SBU].** Fond 6, opys 1, sprava 37108fp [in Russian].
- HDA SBU [GDA SBU].** Fond 6, opys 1, sprava 73878fp, tom 15 [in Russian].
- Hrenchenko, H.** (2003). Represovani osvitiiany Chernihivshchyny [Repressed Educators of Chernihiv Region]. Chernihiv [in Ukrainian].
- Kilkolykh, S., & Filshtynska, A.** (1930, March, 17). SVU v borotbi za ditei [IED in the Struggle for Children]. *Komunist – Communist*, 75, 2 [in Ukrainian].
- Kokin, S., & Yunhe, M.** (Ed.). (2010). Velykyi teror v Ukraini. «Kurkulska» operatsiia 1937–1938 rr.: u 2-kh ch.; Ch. 1 [Great Terror in Ukraine. «The Kulak» Operation of 1937–1938]. Kyiv [in Ukrainian].
- Kosior, S.** (1936). Pro shkolu [About School]. Kyiv: Molodyi Bilshovyk [in Ukrainian].
- Kovalchuk, L., & Razumov, G.** (Ed.). (1997). Odeskyi martyroloh. Dani pro represovanykh Odesy i Odeskoi oblasti za roky radianskoi vlady [Odessa Martyrologist. Data on the Repressed Odessa and Odessa Region During the Years of Soviet Rule]. (Vols. 1). Odesa: OK-FA [in Ukrainian].
- Kulchytskyi, S.** (Ed.). (2012). Ukrain-ske radianske suspilstvo 30-kh rr. XX st.: narysy povsiakdennoho zhyttia [Ukrainian Soviet Society in the 1930s: Essays on Everyday Life]. Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy [in Ukrainian].
- Lebid, I.** (2013). Upravlinnia pochatkovoio osvitoiu v Ukraini: istorychnyi aspekt [Management of Primary Education in Ukraine: Historical Aspect]. Kamianets-Podilskyi: PP «Medobory 2006» [in Ukrainian].
- Lenin, V.** (1970). Pismo k m. Gorkomu ot 15 sentyabrya 1919 g. [Letter to M. Gorky Dated September 15, 1919]. *Polnoe sobranie sochineniy: v 55 tomah – Complete works: in 55 volumes*. Vols. 51: Pisma iyul 1919 – noyabr 1920. 5-e izd. Moscow [in Russian].
- Mandryk, Ya.** (1996). Peresliduvania osvitian Ukrainy v period stanovlennia stalinskoi dyktatory (1929-1938 rr.) [Persecution of Ukrainian Educators During the Formation of the Stalinist Dictatorship (1929-1938)]. *Problemy osvity – Problems of Education*, 5, 121–126 [in Ukrainian].
- Marochko, V., & Khillinh, H.** (2003). Represovani pedahohy Ukrainy: zhertvy politychnoho teroru (1929–1941) [Repressed Teachers of Ukraine: Victims of Political Terror (1929–1941)]. Kyiv: Naukovyi svit [in Ukrainian].
- Mykola Oleksiiiovych Skrypnyk** (nekrolog) [Mykola Oleksiiiovych Skrypnyk (Obituary)]. (1933, July, 8). *Visnyk VUTsVK – Bulletin of the All-Ukrainian Central Executive Committee*, 151, 4 [in Ukrainian].
- Mykola Oleksiiiovych Skrypnyk** (nekrolog) [Mykola Oleksiiiovych Skrypnyk (Obituary)]. (1933, July, 8). *Komunist – Communist*, 169, 4 [in Ukrainian].
- Na pozytsiakh** voiovnynchoho natsionalizmu [In the Positions of Militant Nationalism]. (1930, March, 23). *Komunist – Communist*, 81, 2 [in Ukrainian].
- Narodnia** osvita na Ukraini. Dopovid narodnoho komisara osvity tov. Skrypnyka na vseukrainskomu zizdi spilky Robitos [Public Education in Ukraine. Report of the People's Commissar for Education Comrade Skrypnyk at the All-Ukrainian Congress of the Robitos Union]. (1928, June, 10). *Komunist – Communist*, 133, 3 [in Ukrainian].
- Oksa, M.** (Ed.). (2001). Represii proty osvitian Zaporozhchyny [Repressions Against Educators of Zaporizhia]. Melitopol [in Ukrainian].
- Papakin, G.** (2012). Problemni pytan-nia dzhereloznavchoho analizu dokumentalnoi spadshchyny radianskoho represyvno-karalnoho aparatu 1920 – 1930-kh rr. (Iz pryvodu knyhy: Podkur R., Chencov V. Do-

kumenty organov gosudarstvennoj bezopasnosti USSR 1920 – 1930-h godov: istochnikovedcheskij analiz (Ternopol': Zbruch, 2010)) [Problematic Issues of Source Analysis of the Documentary Heritage of the Soviet Repressive and Punitive Apparatus of the 1920s and 1930s (On the Occasion of the Book: Podkur R., Chentsov V. Documents of the State Security Bodies of the USSR of the 1920s and 1930s: Source Analysis) (Ternopil: Zbruch, 2010)]. *Ukrainskyi istorychnyj zhurnal – Ukrainian Historical Journal*, 1, 183–200 [in Ukrainian].

**Podkur, R.** (2020). Doslidzhennia politychnykh represii v Ukraini (druga polovyna 1980-h rokiv – pochatok XXI st.) [Study of Political Repressions in Ukraine (Second Half of the 1980s – Beginning of the XXI Century)]. *Academia. Terra Historiae. Studii na poshanu Valerija Smolija: in 2 v. Vols. 2: Prostory istoryka*. (pp. 155–178). Kyiv [in Ukrainian].

**Pro deyaki** pomylyky na teoretychnomu fronti. Z promovy tov. P. P. Lyubchenko na Plenumi TSK LKSMU [About Some Mistakes on the Theoretical Front. From the Speech of Comrade P. P. Lyubchenko at the Plenum of the Central Committee of the Young Communist League]. (1933, July, 6). *Visti VUTsVK – Bulletin of the All-Ukrainian Central Executive Committee*, 150, 3–4 [in Ukrainian].

**Pro khyby** partiinoi roboty i zakhody likvidatsii trotskistskoi ta inshykh dvo-rushnykiv. Dopovid tov. Stalina na Plenumi TsK VKP(b) 3 bereznia 1937 roku [On the Shortcomings of Party Work and Measures to Eliminate Trotskyist and Other Double-Minded People. Report of Comrade Stalin at the Plenum of the Central Committee of the CPSU (b) on March 3, 1937]. (1937, March, 29). *Komunist – Communist*, 73, 1–2 [in Ukrainian].

**Prystaiko, V., & Shapoval, Yu.** (1995). Sprava «Spilky vyzvolennia

Ukrainy»: nevidomi dokumenty i fakty [The Case of the «Union for the Liberation of Ukraine»: Unknown Documents and Facts]. Kyiv: Intel [in Ukrainian].

**Redko, F.** (1938). Do pidsumkiv atestsatsii vchyteliv [To the Results of Teacher Certification]. *Komunistychna osvita – Communist education*, 11, 24–29 [in Ukrainian].

**Shapoval, Yu.** (1990). U ti trahichni roky: Stalinizm na Ukraini [In those Tragic Years: Stalinism in Ukraine]. Kyiv: Polityvdav Ukrainy [in Ukrainian].

**Shapoval, Yu.** (1994). Lyudyna i systema. Shtrykhy do portreta totalitarnoi doby v Ukraini [Man and System. Touches to the Portrait of the Totalitarian Era in Ukraine]. Kyiv [in Ukrainian].

**Stalin, Y.** (1949). Sochineniya: v 18 tomakh [Essays: in 18 v.]. Vols. 11: 1928 – March 1929. Moscow [in Russian].

**Stalin, Y.** (1949). Sochineniya: v 18 tomakh [Essays: in 18 v.]. Vols. 12: April 1929 – June 1930. Moscow [in Russian].

**Stryzhak, Ye.** (2007). Kadrove zabezpechennia serednoi ta vyshchoi shkoly USRR: istorychnyi dosvid 1920-1930-kh rokiv [Staffing of Secondary and Higher Schools in the USSR: the Historical Experience of the 1920s and 1930s]. *Candidate's thesis*. Cherkasy [in Ukrainian].

**Stryzhak, Ye.** (2007). Represii 1930-kh rr. ta yikhni naslidky dlia kadrovoho zabezpechennia serednoi i vyshchoi shkoly USRR [The Repressions of the 1930s and their Consequences for the Staffing of Secondary and Higher Schools in the USSR]. Cherkasy [in Ukrainian].

**Tsentralnyi** derzhavnyi arkhiv hromadskykh obiednan Ukrainy (TsDAHO) [Central State Archive of Public Associations of Ukraine (TSDAGO)]. Fond 1, opys 1, sprava 421 [in Ukrainian].

**TsDAHO** Ukrainy [TsDAGO of Ukraine]. Fond 263, opys 1, sprava 48162fp, tom 1 [in Russian].

**TsDAHO** Ukrainy [TsDAGO of Ukraine]. Fond 263, opys 1, sprava 57133fp, tom 1 [in Russian].

**TsDAHO** Ukrainy [TsDAGO of Ukraine]. Fond 263, opys 1, sprava 63120fp [in Russian].

**Tsentralnyi** derzhavnyi arkhiv vyshchikh orhaniv vldy Ukrainy (TsDAVO) [Central State Archive of the Supreme Authorities of Ukraine (CDAVO)]. Fond 166, opys 9, sprava 1222 [in Ukrainian].

**Vosmoy** syezd RKP(b). Mart 1919 goda. Protokolyi [Eighth Congress of the RCP(b). March 1919. Protocols]. (1959). Moscow [in Russian].

**Yakovleva, A.** (Ed.). (2004). Lubyanka. Stalin i Glavnoye upravleniye gosbezopasnosti NKVD. Arkhiv Stalina. Dokumenty vysshikh organov partiynoy i gosudarstvennoy vlasti. 1937–1938 [Lubyanka. Stalin and the Main Directorate of State Security of the NKVD. Stalin's Archive. Documents of the Highest Bodies of Party and State Power. 1937 – 1938]. Moscow [in Russian].

**Yefremov, S.** (1997). Shchodennyky, 1923–1929 [Diaries, 1923–1929]. Kyiv: ZAT «Hazeta «RADA» [in Ukrainian].

**Zhuretskyi, Ya., & Shytiuk, M.** (1994). Osvitiany Mykolaiivshchyny – zhertvy represii stalinizmu [Educators of Nikolayevshchina – Victims of Repressions of Stalinism]. Mykolaiiv [in Ukrainian].

\*\*\*

### **Бривко М. В. Політичні переслідування й репресії проти вчителів України в 1920 – 1930-х роках**

Дослідження розкриває сутність політичних репресій учителів як важливої соціально-професійної групи суспільства на підставі вивчення архівно-кримінальних справ, інших документальних джерел доби становлення радянського тоталітарного режиму 1920 – 1930-х років. Проаналізовані джерела дозволили до-

вести абсурдність та злочинність радянської влади щодо репресованих освітян і розкрити змістовні особливості обвинувачень, які в різні часи різнилися.

Якщо в 1920-х роках це пов'язано переважно з військовою службою та здобутою так званою «царською» чи «буржуазною» освітою, а з часом акцент зміщується на «непролетарське» соціальне походження чи націоналізм, то в 1930-х роках відбувається розширення звинувачень, зокрема в троцькізмі, яке з середини 1930-х років подекуди зрощується з українським чи польським націоналізмом.

У розвідці схарактеризовано основні методи здійснення політичних репресій, зокрема це метод створення неіснуючих «контрреволюційних організацій» та метод показових судових процесів, що яскраво демонстрували суспільству «неминучість» боротьби з «ворогами народу». Окрім цього, виокремлено більш поблажливі методи репресування: це метод «чистки» за соціальним походженням, політичне переслідування й тиск через засоби масової інформації та педагогічна атестація вчителя.

У статті окреслено наслідки політичних репресій освітян для української освіти періоду становлення радянського тоталітарного режиму 1920 – 1930-х років та перспективи подальших досліджень.

*Ключові слова:* політичні переслідування, репресії, учителі, звинувачення, методи, архівно-кримінальна справа, 1920 – 1930 рр., УРСР.

### **Бривко Н. В. Политические преследования и репрессии учителей УССР в 1920 – 1930-х годах**

Исследование раскрывает сущность политических репрессий учителей как важной социально-профессиональной группы общества на основании изучения архивно-уголовных дел, других документальных источников эпохи становления советского то-

талитарного режима 1920–1930-х годов. Проанализированные источники позволили доказать абсурдность и преступность советской власти по отношению к репрессированным педагогам и раскрыть содержательные особенности обвинений, которые в разные времена отличались.

Если в 1920-х годах это связано преимущественно с военной службой и полученного так называемого «царского» или «буржуазного» образования, а со временем акцент смещается на «непролетарское» социальное происхождение или национализм, то в 1930-х годах происходит расширение обвинений, в частности в троцкизме, которое с середины 1930-х годов часто объединяется с украинским или польским национализмом.

В исследовании охарактеризованы основные методы осуществления политических репрессий, в частности это метод создания несуществующих «контрреволюционных организаций» и метод показательных судебных процессов, ярко демонстрировавших обществу «неизбежность» борьбы с «врагами народа». Кроме этого, выделены более снисходительные методы репрессирования: это метод «чистки» по социальному происхождению, политическое преследование, давление через средства массовой информации и педагогическая аттестация учителя.

В статье указаны последствия политических репрессий педагогов для украинского образования периода становления советского тоталитарного режима 1920–1930-х годов и перспективы дальнейших исследований.

*Ключевые слова:* политические преследования, репрессии, учителя, обвинения, методы, архивно-уголовные дела, 1920–1930 гг., УССР.

### **Bryvko M. V. Political Persecution and Repression of Teachers of the Ukrainian SSR in the 1920 – 1930s**

The research exposes the essence of political repressions of teachers as an important socio-professional group of society. It is based on the study of archival and criminal cases and other documentary sources of the Soviet totalitarian regime of the 1920–1930s. The analysed sources allowed proving the absurdity and criminality of the Soviet government in relation to the repressed educators, and they also helped to reveal the substantive features of the accusations, which varied at different times.

In the 1920s, it was mainly connected with military service and the so-called «tsarist» or «bourgeois» education. Over time, the emphasis was shifted to non-proletarian social origins or nationalism. However, in the 1930s there was an expansion of accusations, in particular of Trotskyism, which from the mid-1930s was sometimes fused with Ukrainian or Polish nationalism.

The article describes the main methods of political repressions. In particular, it is a method of creating non-existent «counter-revolutionary organizations» and a method of demonstrative trials, which were clearly displaying to society the «inevitability» of the struggle against «enemies of the people». In addition, more lenient methods of repression, such as the method of «cleansing» depending on social origin, political persecution and pressure through the media, and pedagogical certification of teachers, have been identified.

The consequences of political repression of educators for Ukrainian education during the formation of the Soviet totalitarian regime in the 1920s and 1930s, and the prospects for further research have been outlined in the study.

*Keywords:* political persecution, repressions, teachers, purge, methods, archival and criminal case, the 1920–1930s, the USSR.

# ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПАРАДИГМАЛЬНОГО ПІДХОДУ В ДОСЛІДЖЕННЯХ З ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

УДК 37.013.74

DOI : 10.12958/2227-2747-2021-2(177)-75-82

**Ваховський Леонід Цезаревич,**

доктор педагогічних наук, професор,

проректор з науково-педагогічної роботи

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна

vakhovsky81@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4163-2453>

**Для цитування:** Ваховський Л. Ц. Особливості використання парадигмального підходу в дослідженнях з історії освіти та педагогічної думки. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 2 (177). С. 75–82.

**References (стандарт APA):** Vakhovskyi, L. Ts. (2021). Osoblyvosti vykorystannia paradyhmalnoho pidkходу v doslidzhenniakh z istorii osvity ta pedahohichnoi dumky [Features of Use of Paradigmatic Approach in Research on History of Education and Pedagogical Thought]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (177), 75–82 [in Ukrainian].

**Постановка проблеми.** Методологія сучасної історико-педагогічної науки має у своєму розпорядженні низку різноманітних наукових підходів, що використовуються для реалізації певних дослідницьких завдань. Одним із найбільш поширених є парадигмальний підхід, який належить до загальнонаукового рівня пізнання й широко застосовується в різних наукових галузях. Проведений аналіз дисертаційних робіт з історії освіти та педагогічної думки засвідчує, що науковці зазвичай лише декларують той чи той підхід, зокрема й парадигмальний, висвітлюючи всім відомі його сутнісні характеристики. Сама ж процедура застосування методологічного підходу в конкретному дослідженні не розкривається. Це призводить до того, що методологія втрачає

свій конструктивний потенціал, тобто практично не впливає на отримані результати.

**Аналіз актуальних досліджень.** У публікаціях, присвячених методології історико-педагогічної науки (Б. Гершунський, Н. Дічек, О. Дубасенюк, О. Касьянова, Г. Корнетов, Є. Пліско, О. Сухомлинська та ін.), подано лише загальну характеристику парадигмального підходу, підкреслено, що він передбачає висвітлення внутрішньої логіки розвитку історії освіти, школи, педагогічної думки на різних етапах їхнього розвитку. Найбільш докладно питання, пов'язані із

застосуванням парадигмального підходу в історико-педагогічних дослідженнях, висвітлені М. Богуславським, який визначив поняття «науково-педагогічна парадигма», обґрунтував структуру педагогічної теорії з позицій парадигмального підходу та ідеальну модель розвитку науково-педагогічної парадигми (Богуславський, 2012).

Незважаючи на наявність публікацій з означеної проблематики, у вітчизняній історико-педагогічній науці спостерігається легковажне ставлення до застосування парадигмального підходу. Дослідники часто безпідставно надають парадигмальний статус педагогічним ідеям, концепціям, які насправді не мали парадигмального значення.

**Мета статті** – визначити особливості та обґрунтувати алгоритм використання парадигмального підходу в історико-педагогічних дослідженнях.

**Методологія та методи дослідження.** Для реалізації поставленої мети використано комплекс дослідницьких теоретичних методів: абстрагування, аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових положень, історико-генетичний та історико-порівняльний.

#### **Виклад основного матеріалу**

Термін «парадигма» (від гр. «зразок», «приклад») з'явився в наукознавстві на початку 60-х років ХХ ст. завдяки американському філософу та історику науки Т. Куну. Цим терміном позначають теорію (або модель постановки проблеми), прийняту в якості зразка вирішення дослідницьких завдань (Философский энциклопедический словарь, 1989, с. 460). Учені, які дотримуються еталонної моделі наукової діяльності, становлять співтовариство, що орієнтується на певну сукупність теоретичних стандартів, методологічних норм, ціннісних критеріїв, світоглядних установок. Парадигмальний підхід дає можливість розглядати історію

науки як процес конкурентної боротьби між науковими спільнотами, яка призводить до зміни парадигм.

До проблеми використання парадигмального підходу в дослідженнях з історії освіти і педагогічної думки зверталися у своїх працях М. Богуславський, Г. Корнетов, Б. Гершунський та ін. (Богуславський, 2012; Гершунский, 1991; Корнетов, 2001). Вони підкреслили, що особливість застосування парадигмального підходу полягає в тому, що він, на відміну від формаційного та цивілізаційного, виявляє не зумовленість історико-педагогічної динаміки соціокультурними чинниками, а передбачає розгляд внутрішньої логіки розвитку педагогічної теорії з погляду виникнення, трансформації, взаємодії різних парадигм.

Зважаючи на те, що йдеться про використання парадигмального підходу в історико-педагогічних дослідженнях, виникає необхідність визначення поняття «педагогічна парадигма». О. Касьянова відзначає, що сам термін «парадигма» в науковій спільноті викликав дискусію, яка знайшла різні форми прояву. У теорії та практиці освіти, підкреслює вона, використовують і поняття «педагогічна парадигма», і «освітня парадигма». Педагогічна парадигма визначається як сталий, значний погляд, певний стандарт, зразок вирішення освітніх і дослідницьких завдань, а освітня парадигма розглядається в контексті існування освітньо-історичного процесу як синтез онтологічних та індивідуальних аспектів педагогічного мислення та поведінки (Касьянова, 2017, с. 89).

На думку М. Богуславського, під науково-педагогічними парадигмами варто розуміти теоретичні положення, що дозволяють сформулювати й упровадити в практику цілісні моделі освіти, що є принциповими для науково-педагогічної спільноти вчених-теоретиків та вчителів,

які їх створюють, розвивають і втілюють у життя (Богуславский, 2012, с. 83).

Ми не будемо вдаватися до більш докладного термінологічного аналізу, а зазначимо, що *педагогічна парадигма*, поперше, є теорією або теоретичним положенням, яке прийняте науковим співтовариством в якості еталона, зразка вирішення дослідницьких завдань, і, по-друге, ця теорія або теоретичне положення дають можливість створити й утілити в практику цілісну модель освіти.

Оскільки парадигми формуються в результаті конкурентної боротьби між різними підходами до вирішення педагогічних проблем, то в ході дискусій позначаються полярні погляди, які утворюють так звані *бінарні опозиції* (двоїчні протилежності). Вони дають можливість найбільш повно схарактеризувати генезу педагогічної теорії, бо за тяжінням до однієї зі сторін опозиції й виділяються парадигми.

Надзвичайно важливим моментом є *квантування*, тобто розгортання фаз парадигми, ідеальна модель якого включає: 1) відкриття світоглядного значення, на основі якого створюється нова філософія освіти, перебудовуються цілі й принципи педагогічної теорії; 2) поширення основоположних принципів у сферу теорії виховання й дидактики, створення на їх базі освітньо-виховних концепцій; 3) технологізація наукових побудов, розробка прикладного педагогічного інструментарію, конкретних методик і їхнє втілення в масову педагогічну практику. І тільки на рівні масової практики початкова ідея, що розгорнулася до граничних меж, стає фактом суспільного життя і виявляє свою справжню природу (Богуславский, 2012, с. 85).

Слід мати на увазі, що представлена логіка розгортання парадигми є класичною, ідеалізованою. У реальному історико-педагогічному процесі послідовність фаз може бути зовсім іншою. Розгортання

парадигми може початися з інноваційної діяльності вчителів, узагальнення досвіду яких призведе до створення конкретних педагогічних концепцій. Своєю чергою, на їхній основі індуктивним методом можуть бути розроблені інтегративні концепції (Там само).

На основі зазначеного вище можна схарактеризувати *алгоритм*, тобто послідовність дій при застосуванні парадигмального підходу в дослідженнях з історії освіти і педагогічної думки.

**Крок 1.** Аналіз філософсько-педагогічних концепцій, ідей, положень, які зумовили якісні зміни в державній освітній політиці, теорії та практиці освіти в досліджуваний період.

Як уже було зазначено, зміна педагогічних парадигм зазвичай зумовлена появою на тому чи тому історичному етапі нової філософії освіти, нового педагогічного світогляду, які найчастіше є реакцією на кризу освітньої галузі.

Так, в епоху європейського Просвітництва в межах західної цивілізації в контексті наукових відкриттів XVII – XVIII ст., створення класичної науки й обґрунтування її фундаментальних принципів сформувалась нова філософія освіти, яка стала відправною точкою своєрідної педагогічної революції. До найважливіших досягнень філософії освіти цього історичного періоду належить принципово нове вчення про людину як предмет виховання, обґрунтування нової системи цінностей і ціннісних орієнтацій, розробка емпірико-сенсуалістичної теорії пізнання, що стала методологічною основою педагогічного процесу (Ваховський, 2002, с. 26).

**Крок 2.** Виявлення в межах педагогічних концепцій бінарних опозицій – полярних поглядів щодо сутності освіти, критеріїв відбору змісту освіти, форм і методів освітньої діяльності.

Як підкреслено раніше, бінарні опозиції дають можливість найбільш повно схарактеризувати генезу педагогічної теорії. У ході дискусій одна із сторін бінарної опозиції отримує перевагу, визнається науковим співтовариством й отримує статус парадигми. Однак не слід думати, що нова педагогічна парадигма утверджується лише завдяки тому, що ґрунтовно руйнує стару або повністю витісняє її. Ідеї, які отримали парадигмальний статус, стають доміантними, але продовжують співіснувати в загальному руслі з альтернативними поглядами. Це забезпечує зв'язок нових ідей зі старими, певну спадкоємність у їхньому розвитку.

Досліджуючи розвиток філософії освіти в епоху Просвітництва, ми виокремили три бінарні опозиції, які зумовлювали трансформацію освітньо-виховних концепцій наприкінці XVII – XVIII ст. (Ваховський, 2002). Першу з них можна позначити як *«релігійне виховання – світське виховання»*. Філософсько-педагогічними передумовами парадигми «світське виховання» стала секуляризація європейської свідомості в XVII – XVIII ст., поширення деїзму просвітниками, розгляд філософами питання про співвідношення віри і знання.

Зауважимо, що панівне становище на західноєвропейському освітньому просторі в цей період займала католицька церква, яка не лише була організатором шкільної справи, а й визначала мету, зміст, форми і методи навчання та виховання. Ситуацію у сфері освіти та виховання чітко й точно оцінив П. Монро, який зазначав, що протягом багатьох століть головною місією освіти було розвинути в дитині релігійні вірування, дати їй знання релігійної обрядовості, порушити в ній почуття близькості до церкви і до церковних інтересів загалом, від чого залежало її вічне благополуччя (Монро,

1923, с. 48). Школи цілком були підпорядковані церкві, або і державі, і церкві. Державний нагляд за шкільною освітою був формальним.

Протиборство з панівною парадигмою релігійного виховання було розпочато протестантськими релігійними течіями. Фундаторами руху Реформації були німецький релігійний діяч Мартін Лютер (1483 – 1546), французький реформатор Жан Кальвін (1509 – 1564) і швейцарець Ульріх Цвінглі (1484 – 1531), які з метою поширення свого вчення розгорнули активну діяльність з організації навчальних закладів.

Римсько-католицька церква, яка побачила в Реформації загрозу своїй діяльності, на Тридентському вселенському соборі (1545) розробила програму боротьби з реформаційними течіями, обравши в якості основних засобів освітню діяльність і сумнозвісну інквізицію, дії якої У. Медлін (W. Medlin) назвав найбільш чорними і найбільш нелюдськими збоченнями в західній історії (Medlin, 1964, р. 79). Церквою були створені вчительські конгрегації, які прагнули зміцнити панування католицької церкви й викоринити ересь.

Конкурентну боротьбу з католицькими орденами у сфері освіти стали вести також нові протестантські рухи – пуританізм в Англії, янсенізм у Франції та пієтизм у Німеччині, які відверто орієнтувалися на парадигму світського виховання. Дух суперництва і змагальності стимулював розвиток педагогічної думки і сприятливо позначався на розвитку шкільної справи.

Поступово під впливом філософії освіти західноєвропейського Просвітництва панівною в педагогічних концепціях стає парадигма світського виховання, філософсько-педагогічним обґрунтуванням якої служив раціоналізм і деїзм просвітелів, їхні намагання навчити людину ко-

ристуватися власним розумом, самій відповідати за свої вчинки й обходитися без духовних наставників. При цьому ідея світського виховання, яка стає домінуючою в суспільній свідомості, не заперечувала повністю парадигму релігійного виховання.

Під впливом філософії освіти Просвітництва виникла також бінарна опозиція *«станової освіти – загальної освіти»*. Слід звернути увагу, що загальна освіта в цьому протистоянні означала рівне право на освіту для всіх людей, незалежно від їхньої станової приналежності, тобто йшлося про загальнодоступність і загальнолюдський характер освіти. Витоки ідеї загальної освіти знаходяться в запереченні просвітниками вроджених ідей, у розгляді людини як природної істоти, у якій закладено прагнення до вдосконалення, у вченні про рівність людей від народження і теорії суспільного договору. Потужним чинником поширення загальної освіти стала педагогічна концепція Я. Коменського, який розробив струнку освітню систему – «універсальне мистецтво всіх учити всього».

Найбільш повно парадигма загального навчання у формі освітньо-виховних концепцій була представлена в шкільних проєктах Французької революції (Ж. А. Кондорсе, Л. М. Лепелетьє, Ш. Талейран).

Під впливом філософії освіти епохи Просвітництва виникло протиріччя між традиційним і новаторським підходами до педагогічного цілепокладання, що сприяло розгортанню ще однієї бінарної опозиції, яку можна позначити як *«класична освіта – реальна освіта»*. Протиборство парадигм, що тяжіли до полюсів названої бінарної опозиції, зумовило зміни у змісті програм у середніх загальноосвітніх школах. До початку XVIII ст. у діяльності середніх шкіл (граматична школа в Англії, коледж у Франції, міська (латинська) школа і гімназія в Німеччині)

переважала консервативна традиція, яка проявлялася в тому, що ці школи були призначені для заможних верств населення, а основна частина навчального часу відводилася на вивчення класичних мов і літератури. Проте в цей час багато західноєвропейських учених і громадських діячів (Й. Базедов, С. Гартліб, Й. Геккер, Д. Мільтон, Е. Трапп та ін.) наполягали на перегляді змісту освіти, пропонуючи ввести пріоритетне вивчення предметів реального циклу.

Наведений приклад показує, що західноєвропейська філософія освіти епохи Просвітництва відіграла вирішальну роль у становленні нових педагогічних парадигм. Саме протиборство ідей, які тяжіли до полярних точок бінарних опозицій, відображало генезу педагогічної теорії та практики в досліджуваній період. Було підірвано безроздільне панування парадигми релігійного виховання й утверджується ідея світського виховання, у суспільній свідомості домінуюче становище почали займати парадигми загального та реального навчання.

**Крок 3.** Визначення впливу нових педагогічних парадигм на масову освітню практику.

Статус педагогічних парадигм остаточно підтверджується їхнім впливом на практичну освітню діяльність. Якщо навіть популярна й поширена педагогічна теорія чи ідея не спроможні змінити масову практику, то їх не можна назвати педагогічними парадигмами. Так, ідеї світського навчання, загального навчання, реального навчання, які були обґрунтовані в епоху Просвітництва, підтвердили свій парадигмальний статус, оскільки сприяли зміні освітньої політики держав, зумовили введення загального початкового навчання, реформування середньої школи. А, наприклад, теорія вільного виховання, яка була популярною у світі та викликала підвищений інтерес у вітчизня-

них учених на зламі XIX і XX ст., на нашу думку, не може визначатись як педагогічна парадигма. Безсумнівно, вона була важливим орієнтиром для розвитку вітчизняної педагогічної думки наприкінці XIX – початку XX ст., але лише опосередковано вплинула на реформування загальноосвітньої школи України у 20-ті рр. XX ст. (Ваховський, 2020, с. 272). Інакше кажучи, теорія вільного виховання не змогла кардинально змінити освітню практику, хоча вона продовжує жити й має своїх прибічників у всьому світі й на сучасному етапі.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, особливість застосування парадигмального підходу в дослідженнях з історії освіти і педагогічної думки полягає в тому, що він відволікається від зовнішніх чинників і зосереджується на виявленні внутрішньої логіки розвитку педагогічної думки щодо виникнення, трансформації, взаємодії та зміни парадигм, у результаті чого відбувається легітимізація нових педагогічних теорій. Методологічний потенціал, або ступінь впливу цього підходу на отримані результати залежить від процедури його реалізації, яка повинна включати певний алгоритм дій: аналіз філософсько-педагогічних концепцій, ідей, положень, які зумовили якісні зміни в державній освітній політиці, теорії та практиці освіти в досліджуваній період; виявлення в межах педагогічних концепцій певного історичного періоду бінарних опозицій; визначення впливу нових педагогічних парадигм на масову освітню практику. За умови дотримання обґрунтованого алгоритму парадигмальний підхід буде не просто декларацією чи демонстрацією приналежності до мейнстриму, а стане методологічною основою для пояснення, інтерпретації історико-педагогічних фактів, наукових висновків та узагальнень.

Предметом подальших наукових пошуків може стати процедура застосування в історико-педагогічному дослідженні інших методологічних підходів (культурологічного, синергетичного, аксіологічного).

---

## Література

**Богуславский М. В.** История педагогики: методология, теория, персоналии: монография. Москва: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. 434 с.

**Ваховський Л. Ц.** Філософія виховання західної цивілізації в епоху просвітництва: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2002. 40 с.

**Ваховський Л. Ц.** Ідея вільного виховання у вітчизняній педагогічній думці кінця XIX – початку XX ст. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. «Pedagogika. Studia i Rozprawy»*. 2020. Т. 29. S. 145–154.

**Гершунский Б. С.** Гуманистическое образование: необходимость новой парадигмы. *Магистр*. 1991. Июнь. С. 10–18.

**Касьянова О. М.** Парадигмальний підхід до розвитку теорії та практики освіти. *Східноєвропейський журнал внутрішньої та сімейної медицини*. 2017. № 1. С. 89–94.

**Корнетов Г. Б.** Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учеб. пособие. Москва: Изд-во УРАО, 2001. 121 с.

**Монро П.** История педагогики. Новое время. Москва, 1923. Часть II. 342 с.

**Философский** энциклопедический словарь. Москва: Сов. Энциклопедия, 1989. 815 с.

**Medlin W.** The History of Educational Ideas in the West. New York, 1964. 118 p.

## References

**Boguslavskiy, M. V.** (2012). *Istoriya pedagogiki: metodologiya, teoriya, personalii* [History of Pedagogy: Methodology, Theory, Personalities]. Moscow: FGNU ITIP RAO, Izdatelskiy tsentr IET [in Russian].

**Vakhovskiy, L. Ts.** (2002). *Filosofiiia vykhovannia zakhidnoi tsyvilizatsii v epokhu prosvitnytstva* [Philosophy of Education of Western Civilization in the Enlightenment]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

**Vakhovskiy, L. Ts.** (2020). *Ideia vilnoho vykhovannia u vitchyznianiі pedahohichnii dumtsi kintsia XIX – pochatku XX st.* [The Idea of Free Education in the Domestic Pedagogical Thought of the Late XIX – early XX centuries]. *Pedagogika. Studia i Rozprawy – Education. Studies and Dissertations*, 29, 145–154 [in Ukrainian].

**Gershunskiy, B. S.** (1991). *Gumanisticheskoe obrazovanie: neobhodimost novoy paradigmy* [Humanistic Education: the Need for a New Paradigm]. *Magistr – Master*, June, 10–18 [in Russian].

**Kasianova, O. M.** (2017). *Paradyhmalnyi pidkhid do rozvytku teorii ta praktyky osvity* [Paradigmatic Approach to the Development of Theory and Practice of Education]. *Skhidnoievropeyskiy zhurnal vnutrishnoi ta simeinoi medytsyny – Eastern European Journal of Internal and Family Medicine*, 1, 89–94 [in Ukrainian].

**Kornetov, G. B.** (2001). *Pedagogicheskie paradigmy bazovyih modeley obrazovaniya* [Pedagogical Paradigms of Basic Education odels]. Moscow: Izd-vo URAO [in Russian].

**Monro, P.** (1923). *Istoriya pedagogiki. Novoe vremya* [History of Pedagogy. New Time]. (Vols. II). Moscow [in Russian].

**Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar** [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. (1989). Moscow: Sov. Entsiklopediya [in Russian].

**Medlin, W.** (1964). *The History of Educational Ideas in the West*. New York [in English].

\*\*\*

**Ваховський Л. Ц. Особливості використання парадигмального підходу в дослідженнях з історії освіти та педагогічної думки**

У статті визначено особливості та обґрунтовано алгоритм використання парадигмального підходу в дослідженнях з історії освіти та педагогічної думки. У зв'язку з цим уточнено поняття «педагогічна парадигма», яка розглядається як теоретичне положення або теорія, прийнята науковим співтовариством у якості еталона, зразка вирішення дослідницьких завдань і спроможна обґрунтувати й утілити в практику цілісну модель освіти. Показано, що в ході конкурентної боротьби між різними підходами до вирішення педагогічних проблем позначаються так звані бінарні опозиції – полярні погляди, протиборство між якими відображає генезу педагогічної теорії в певних хронологічних межах. Звертається увага на квантування, тобто розгортання фаз педагогічної парадигми.

На цій основі визначено алгоритм, тобто послідовність дій при застосуванні парадигмального підходу в студіях з історії освіти і педагогічної думки, який включає: аналіз філософсько-педагогічних концепцій, ідей, положень, які зумовили якісні зміни в державній освітній політиці, теорії та практиці освіти в досліджуваній період; виявлення в межах педагогічних концепцій бінарних опозицій – полярних поглядів щодо сутності освіти, критеріїв відбору змісту освіти, форм і методів освітньої діяльності; визначення впливу нових педагогічних парадигм на масову освітню практику.

*Ключові слова:* дослідження з історії освіти та педагогічної думки, парадигмальний підхід, педагогічна парадигма, бінарні опозиції, квантування, алгоритм.

### **Ваховский Л. Ц. Особенности использования парадигмального подхода в исследованиях из истории образования и педагогической мысли**

В статье определены особенности и обоснован алгоритм использования парадигмального подхода в исследованиях по истории образования и педагогической мысли. В связи с этим уточнено понятие «педагогическая парадигма», которая рассматривается как теоретическое положение или теория, принятая научным сообществом в качестве эталона, образца решения исследовательских задач и способная обосновать и воплотить в практику целостную модель образования. Показано, что в ходе конкурентной борьбы между различными подходами к решению педагогических проблем формируются так называемые бинарные оппозиции – полярные точки зрения, противоборство между которыми отражает генезис педагогической теории в определенных хронологических рамках. Обращается внимание на квантирование – развертывание фаз педагогической парадигмы.

На этой основе определен алгоритм, то есть последовательность действий при применении парадигмального подхода в исследованиях по истории образования и педагогической мысли, включающий: анализ философско-педагогических концепций, идей, положений, которые обусловили качественные изменения в государственной образовательной политике, теории и практике образования в исследуемый период; выявление в пределах педагогических концепций бинарных оппозиций – полярных точек зрения относительно сущности образования, критериев отбора содержания образования, форм и методов образовательной деятельности; определение влияния новых педагогических парадигм на массовую образовательную практику.

*Ключевые слова:* исследования по истории образования и педагогической мысли, парадигмальный подход, педаго-

гическая парадигма, бинарные оппозиции, квантование, алгоритм.

### **Vakhovskiy L. Features of Use of Paradigmatic Approach in Research on History of Education and Pedagogical Thought**

The article identifies the features and substantiates the algorithm for using the paradigmatic approach in research on the history of education and pedagogical thought.

In this regard, the concept of «pedagogical paradigm» is clarified, which is considered as a theoretical position or theory accepted by the scientific community as a standard, a model for solving research problems and capable of justifying and implementing a holistic model of education. It is shown that in the course of competition between different approaches to solving pedagogical problems the so-called binary oppositions are formed – polar points of view, and the opposition between them reflects the genesis of pedagogical theory within certain chronological frameworks. Attention is paid to quantization, which is the deployment of phases of the pedagogical paradigm.

On this basis, the algorithm has been defined, i.e. the sequence of actions when applying the paradigmatic approach in research on the history of education and pedagogical thought, including: analysis of philosophical and pedagogical concepts, ideas, positions that led to qualitative changes in public education policy, theory and practice of education during the period under analysis; identification within the pedagogical concepts of binary oppositions – polar points of view on the essence of education, the criteria for selecting the content of education, forms and methods of educational activities; determining the impact of new pedagogical paradigms on mass educational practice.

*Keywords:* research on the history of education and pedagogical thought, paradigmatic approach, pedagogical paradigm, binary oppositions, quantization, algorithm.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Бривко Микола Вікторович** – аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна).

**Ваховський Леонід Цезаревич** – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна), проректор з науково-педагогічної роботи.

**Дубова Ганна Вікторівна** – старший викладач кафедри іноземних мов, Луганський державний університет внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка (м. Сєвєродонецьк, Україна).

**Кашинська Олена Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна), доцент кафедри туризму, готельної і ресторанної справи.

**Квітко Наталія Миколаївна** – аспірантка кафедри соціальної роботи КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків, Україна).

**Маковецька Анастасія Сергіївна** – аспірантка ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна).

**Мигович Ірина Вікторівна** – доктор педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна), професор кафедри романо-германської філології.

**Хайруліна Наїля Фаритівна** – кандидат філологічних наук, Луганський державний університет внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка (м. Сєвєродонецьк, Україна), викладач кафедри іноземних мов.

## ДО УВАГИ АВТОРІВ. ОФОРМЛЕННЯ СПИСКУ ДЖЕРЕЛ ТА REFERENCES

Список використаних джерел подається наприкінці статті після слова «**Літера-тура**» й оформлюється відповідно до ДСТУ 8302:2015. Бібліографічний опис джерела подається з абзацу; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним шрифтом.

До статті також додається перелік використаних джерел латиницею (**References**). Для оформлення References обов'язковим є АРА–стиль: Автор. (Рік публікації). Назва книги транслітерована. [Назва книги англійською мовою]. Місто: Видавництво [Держава]. У дужках мова оригіналу зазначається таким чином: [in Ukrainian], [in Russian].

Рекомендований сайт для транслітерації з української мови – <http://ukrlit.org/transliteratsiia>, з російської – <http://ru.translit.net/?account=mvd>.

<b>Роменець В. А.</b> Психологія творчості: навч. посіб. Київ: Либідь, 2004. 288 с.	<b>Romenets, V. A.</b> (2004). <i>Psykhologhiia tvor-chosti: navch. posib</i> [Psychology of Creativity: textbook]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
<b>Нова українська школа: основи Стандарту освіти / редкол.: Л. Гриневич та ін.; за заг. ред. М. Товкало.</b> Львів, 2016. 64 с.	<b>Tovkalo, M. &amp; Hrynevych, L.</b> (Eds.) (2016). <i>Nova ukrainska shkola: osnovy Standartu osvity</i> [New Ukrainian School: Fundamentals of the Standard of Education]. Lviv [in Ukrainian].
<b>Сайнчук М.</b> Парадокси феномену та колізії легітимізації терміна «фізична культура». <i>Теорія і методика фіз. виховання та спорту</i> . 2017. № 2. С. 76–85.	<b>Sayinchuk, M.</b> (2017). <i>Paradoksy fenomenu ta koliziyi legitymizaciyi terminu «fizychna kultura»</i> [The Paradoxes of the Phenomenon and the Collision of the Legitimation of the Term «Physical Culture»]. <i>Teoriya i metodyka fizychnogo vukhovannya ta sportu – Theory and Methods of the Physical Education and Sports</i> , 2, 76–85 [in Ukrainian].
<b>Заболотний О. А.</b> Педагогічні умови формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. А. Заболотний. Київ, 2010. 18 с.	<b>Zabolotnyi, O. A.</b> (2010). <i>Pedahohichni umovy formuvannya dydaktychnoi kompetentnosti maibutnykh vykladachiv vyshchyykh ahrarnykh navchalnykh zakladiv</i> [Pedagogical Conditions of Forming Didactic Competence of Future Teachers of Higher Agricultural Institutions]. <i>Extended abstract of candidate's thesis</i> . Kyiv [in Ukrainian].
<b>Разуменко Д. О.</b> Формування економічної культури майбутніх учителів у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Разуменко Дмитро Олегович. Харків, 2006. 211 с.	<b>Razumenko, D. O.</b> (2006). <i>Formuvannya ekonomichnoi kultury maibutnykh uchytelev u fakhovii pidhotovtsi</i> [Formation of the Economic Culture Among Future Teachers in Vocational Training]. <i>Candidate's thesis</i> . Kharkiv [in Ukrainian].
<b>Говорун Т. В.</b> Гендерний ракурс проблеми економічної культури молоді. URL: <a href="http://gender.at.ua/_ld/2/203_forming.pdf">http://gender.at.ua/_ld/2/203_forming.pdf</a>	<b>Hovorun, T. V.</b> (2013). <i>Hendernyi rakurs problemy ekonomichnoi kultury molodi</i> [Gender Perspective of the Problem of the Economic Culture of Youth]. Retrieved from <a href="http://gender.at.ua/_ld/2/203_forming.pdf">http://gender.at.ua/_ld/2/203_forming.pdf</a>

При оформленні переліку використаних джерел латиницею (References) необхідно враховувати відповідні правила для **різного типу видань** (книги, періодичні видання, дисертації і т.д.) (наприклад, <http://publications.ntu.edu.ua/info/APA.pdf>).