

ISSN 2309-9763

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 23 (2-2017)

Частина 1

м. Кам'янець-Подільський
2017

Рецензенти:

Коссаковський Едвард, доктор, професор, Краківська академія мистецтв ім. Яна Матейка, м. Краків, Польща; **Рокачук В.В.**, кандидат мистецтвознавства, старший науковий співробітник, Інститут культурної спадщини АН Молдови, м. Кишинів, Молдова; **Тарасенко Г.С.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, м. Вінниця, Україна; **Чепіль М.М.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький педагогічний університет імені І. Франка, м. Дрогобич, Україна.

*Рекомендовано до друку рішеннями вчених рад Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №11 від 27.11.2017 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №11 від 09.11.2017 р.).*

Міжнародна редакційна колегія:

О.М. Топузов, директор Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Л.Д. Березівська**, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О.Сухомлинського НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **М.В. Головка**, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент; **М.С. Вашуленко**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Н.П. Дічек**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **Т.М. Засекіна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України; **Уршуля Груца-Мьонск**, доктор гуманітарних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **Л.М. Калініна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України; **В.М. Лабунець**, доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (головний редактор); **І.О. Кучинська**, доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (заступник головного редактора); **Н.В. Гудима**, кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (відповідальний секретар); **Н.В. Мелекєсцева**, кандидат філологічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (мовний редактор); **Януш Мьонсо**, доктор габілітований, професор надзвичайний, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **М.А. Печенюк**, кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Л.М. Воввідко**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Н.В. Бахмат**, доктор педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Міжнародна наукова рада:

О.Д. Баженова, доктор мистецтвознавства, професор, Білоруський державний університет, м. Мінськ, Білорусь; **Земба Беата Анна**, доктор гуманітарних наук, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **І.М. Конет**, доктор фізико-математичних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **О.І. Локшина**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **О.М. Онаць**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України; **Пйотр Яргуш**, професор, Директор Інституту малярства і художнього виховання, Педагогічний університет імені Комісії національної освіти, м. Краків, Польща; **О.І. Пометун**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України; **Н.О. Урсу**, доктор мистецтвознавства, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип.23 (2-2017). – Ч.1. – Кам'янець-Подільський, 2017. – 284 с.

У збірнику наукових праць висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної педагогіки та методик у галузі вищої освіти, старшої, основної, початкової школи та дошкільця. Представлено широкий спектр наукових розробок українських і закордонних дослідників.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, педагогам, докторантам і аспірантам, студентам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку педагогічної науки.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 15071-3643Р Збірник наукових праць "Педагогічна освіта: теорія і практика" 24.04.2009 р.

Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. №1328).

За достовірність фактів, назв, дат, посилань та літературних джерел тощо
відповідальність несуть автори.

Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.

ISSN 2309-9763

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
KAMIANETS-PODILSKYI IVAN OHIENKO NATIONAL UNIVERSITY
INSTITUTE OF PEDAGOGY OF THE NAES OF UKRAINE**

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 23 (2-2017)

Part 1

**Kamianets-Podilskyi
2017**

Reviewers:

Edvard Kossakovskiy, Doctor, Professor, Jan Matejko Academy Of Fine Arts in Krakow, Poland; **V.V. Rokachuk**, Candidate of Art Criticism, Senior Research Officer, Institute of Cultural Legacy of the Academy of Sciences of Moldova, Kyshyniv, Moldova; **H.S. Tarasenko**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of Preschool and Primary Education Department, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky, Vinnytsia, Ukraine; **M.M. Chepil**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Department of General Pedagogics and Preschool Education, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine.

*The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine (Protocol №11 of 27.11.2017),
Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (Protocol №11 of 09.11.2017).*

International Editorial Board:

O.M. Topuzov, Director of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine; **L.D. Berezivska**, Director of V.O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine of the NAES of Ukraine, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine; **M.V. Holovko**, Deputy Director for Science of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Research Officer, Docent; **M.S. Vashulenko**, Full Member of the NAES of Ukraine, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor; **N.P. Dichek**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Division of the History of Pedagogy of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine; **T.M. Zasiukina**, Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Research Officer, Deputy Director for Scientific and Experimental Work of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine; **Urshulia Hrutsa-Mionsik**, Doctor of Humanities, University of Rzeszow, Rzeszow, Poland; **L.M. Kalinina**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Division of Economics and Management of the Comprehensive Secondary Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine; **V.M. Labunets**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (Editor-in-Chief); **I.O. Kuchynska**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (Deputy Editor-in-Chief); **N.V. Hudyma**, Candidate of Filological Sciences, Docent, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (Chief Secretary); **N.V. Mieliekiestseva**, Candidate of Filological Sciences, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (Language Editor); **Yanush Mionso**, Habilitated Doctor, Professor Extraordinarius, University of Rzeszow, Rzeszow, Poland; **M.A. Pecheniuk**, Candidate of Pedagogic Sciences, Full Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University; **L.M. Voievidko**, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University; **N.V. Bakhmat**, Doctor of Pedagogic Sciences, Docent, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University.

International Scientific Council:

O.D. Bazhenova, Doctor of Art Criticism, Full Professor, Belarusian State University, Minsk, Belarus; **Ziembra Beata Anna**, Doctor of Humanities, Institute of Pedagogy of the University of Rzeszow, Rzeszow, Poland; **Marek Paliukh**, Professor Extraordinarius, Habilitated Doctor of Humanities, Head of the Social Pedagogy Department, Institute of Pedagogy of the University of Rzeszow, Rzeszow, Poland; **I.M. Konet**, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Full Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University; **O.I. Lokshyna**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Division of Comparative Pedagogy of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine; **O.M. Onats**, Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Research Officer, Leading Researcher of Economics and Management of the Comprehensive Secondary Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine; **Piotr Jargusz**, Professor, Director of the Institute of Painting and Art Education, Pedagogical University of Cracow, Cracow, Poland; **O.I. Pometun**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine, Leading Researcher of the Social Science Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine; **N.O. Ursu**, Doctor of Art Criticism, Full Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University.

Pedagogical Education: Theory and Practice : Collection of research papers / Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University; Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine [Editor-in-Chief Labunets V.M.]. – Issue 23 (2-2017). – Part 1. – Kamianets-Podilskiy, 2017. – 284 p.

The collection of research papers deals with the scientific discussion of the most actual issues in contemporary pedagogy and methods of teaching in higher education, secondary school, primary school and preschool education. It presents a wide range of scientific works by Ukrainian and foreign researchers.

The target readership of the collection of research papers includes researches, pedagogues, graduate and postgraduate students, as well as everybody else who shows interest in the current state of pedagogics as a science.

Certificate of state registration of the printed source of mass medium KB № 15071-3643P “Collection of research papers ‘Pedagogical Education: Theory and Practice’ of 24.04.2009”.

This publication is listed in Special editions of HAC of Ukraine in Pedagogics (Order of Ministry of Education and Science of Ukraine 21.12.2015, №1328).

The authors are responsible for the reliability of facts, names, dates, references and literature.

The editorial staff and the publishing house do not always share their ideas.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА	
<i>Тетяна Абрамович</i>	
РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “СОЦІАЛЬНИЙ ПЕДАГОГ” У СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА КРАЇН ЗАРУБІЖЖЯ.....	8
<i>Микола Анісімов</i>	
ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ.....	14
<i>Надія Ашишок</i>	
СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ У КОНТЕКСТІ СВІТОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	21
<i>Сергій Бабюк</i>	
ПРЕВЕНТИВНЕ СПРЯМУВАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ ЗІ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ	26
<i>Тетяна Бабюк</i>	
РОЛЬ СОЦІАЛІЗАЦІЇ У ФОРМУВАННІ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	31
<i>Наталія Бахмат</i>	
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ДОСВІД КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ	37
<i>Олена Березкіна, Тетяна Кошельник</i>	
ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ І ЦІЛІСНОСТІ ПРОЦЕСУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	44
<i>Ірина Біла</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ БАЗОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЗДІБНОСТЕЙ ДИТИНИ	50
<i>Світлана Бурсова, Ірина Каранузова</i>	
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ У ПЕРІОД АДАПТАЦІЇ ДО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	57
<i>Назарій Вербин</i>	
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ В ПРОЦЕСІ ОПЕРАТИВНО-ТАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	62
<i>Галина Воронка</i>	
ВИКЛАДАННЯ БРИТАНСЬКИХ МАГІСТЕРСЬКИХ “ПРИКЛАДНИХ” ЕКОНОМІЧНИХ ПРОГРАМОВИХ МАТЕРІАЛІВ – ЯК АЛЬТЕРНАТИВНО-ПЕРЕКВАЛІФІКАЦІЙНЕ.....	68
<i>Майя Галицька, Наталія Рекун</i>	
СУЧАСНИЙ СТАН ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ДО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	74
<i>Оксана Горбатюк</i>	79
РОЗВИТОК ТА САМОРОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ.....	79
<i>Олена Довгань</i>	
МОТИВАЦІЯ – ОСНОВА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	85
<i>Ірина Дорож, Анатолій Ковальчук</i>	
РЕФЛЕКСИВНО-ТВОРЧІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	90

<i>Тетяна Дудка</i>	
ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМСТВ У КОНТЕКСТІ ВІДКРИТТЯ МУЗЕЇВ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ ст.)	97
<i>Ольга Ельбрехт</i>	
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ У США	101
<i>Алла Капська</i>	
ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТА В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	108
<i>Геннадій Ковальчук, Володимир Присакар</i>	
ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ У ШКОЛЯРІВ КУЛЬТУРИ МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН У ПЕРІОД НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО БУДІВНИЦТВА В УКРАЇНІ У 20-30-х рр. ХХ ст.	114
<i>Геннадій Ковальчук</i>	
ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ І ПОЛІТЕХНІЧНЕ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ В УКРАЇНІ У ПЕРЕДВОЄННИЙ ПЕРІОД (1937-1941 рр.).....	122
<i>Ірина Кучинська</i>	
ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО СВИТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ: СУЧАСНІ ОРІЄНТИРИ Й ПЕРСПЕКТИВИ.....	129
<i>Лілія Мартинець</i>	
ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ АДМІНІСТРАЦІЄЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	135
<i>Світлана Музиченко</i>	
ШЛЯХИ ПРОТИДІЇ СТУДЕНТСЬКОМУ ПЛАГІАТУ	143
<i>Юлія Ненько</i>	
ЛОГІКО-СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ “КОМУНІКАЦІЯ” ТА ЙОГО ПОХІДНИХ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРА СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ.....	149
<i>Ігор Оксенюк</i>	
СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У СПОРТИВНІЙ КОМАНДІ.....	153
<i>Тетяна Пантюк, Микола Пантюк</i>	
МІГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ: ЦИВІЛІЗАЦІЙНИЙ ТА ОСВІТНІЙ КОНТЕКСТИ	159
<i>Людмила Петришин</i>	
РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ЯК МЕДІАТОРА У ВРЕГУЛЮВАННІ КОНФЛІКТІВ	164
<i>Світлана Поліщук</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ ДОРОБКИ ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ У ГАЛУЗІ РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ (ПОЧАТОК 30-х - КІНЕЦЬ 90-х рр. ХХ ст.) ...	171
<i>Юрій Приходько</i>	
ВІЙСЬКОВА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ.....	176
<i>Іванна Пукас</i>	
ПРОБЛЕМИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	181
<i>Микола Савельєв</i>	
НЕОБХІДНІСТЬ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ “ВЧОРАШНІХ” СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ДО УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ЖИТТЯ	188

<i>Наталія Сегеда</i> АКМЕОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС АКСІОСФЕРИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА	192
<i>Іван Сесак</i> ЕКСТЕРНАТ ПРАВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ ЯК ОДНА З ФОРМ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	198
<i>Барбара Сітарска</i> ЯН АМОС КОМЕНСКИЙ: ПУТЬ ЧЕЛОВЕКА К ПОЗНАНИЮ САМОГО СЕБЯ КАК ПУТЬ К ГАРМОНИИ В МИРЕ ХАОСА	204
<i>Ольга Сорока</i> ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАСОБАМИ РЕКЛАМНО-ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	212
<i>Таїсія Цуркан</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї І ШКОЛИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ...	218
<i>Вікторія Швирка</i> ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПОГРАНИЧЧЯ СХОДУ УКРАЇНИ	224
<i>Ірина Ясточкина</i> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ТЕРАПЕВТИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ТА ПІДЛІТКАМ	230
 РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Ольга Гнатенко</i> КОМП'ЮТЕРНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРО ЧАСТИНИ І ДРОБИ	235
<i>Ольга Єжова</i> ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ДИЗАЙНУ ОДЯГУ ЗАСОБАМИ САПР ГРАЦІЯ	240
<i>Людмила Моцик</i> СВІТОВИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНИХ ФОРМ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНОМУ КОНТЕКСТІ	246
<i>Ростислав Моцик</i> ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	251
<i>Вікторія Перетяцько, Юлія Булгака</i> ХІМІЧНІ ЗАДАЧІ ЕКОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ	257
<i>Ліна Рибалко</i> ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ	263
<i>Олександра Шевченко, Олена Снісар</i> ЕКОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ	269
 ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	278
 ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ	280

РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА

УДК 378.013.42(091)(477+4)

Тетяна Абрамович
Tetiana Abramovych

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “СОЦІАЛЬНИЙ ПЕДАГОГ” У СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА КРАЇН ЗАРУБІЖЖЯ

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF DEVELOPMENT OF THE SPECIALTY “SOCIAL PEDAGOGUE” IN EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE AND FOREIGN COUNTRIES

У статті зосереджено увагу на розширенні сфери впливу педагогіки на суспільство та життя людини загалом. Оглядом схарактеризовано походження терміна “соціальна педагогіка” та розвиток соціальної педагогіки як галузі в країнах зарубіжжя. Описано період початку існування інституту із підготовки соціальних педагогів та етапи розвитку спеціальності “Соціальна педагогіка”. Звернено увагу на школи із розвитку соціальної педагогіки, що сформувалися упродовж останніх десятиріч в Україні під керівництвом І. Зверєвої, А. Капської, С. Харченка.

Ключові слова: соціальний педагог, соціальний працівник, навчання, країни зарубіжжя, етапи розвитку соціальної педагогіки, школи соціальної педагогіки, перспективи розвитку.

Серед безлічі різних галузей, наявних у сучасному суспільстві, значна роль відведена педагогічній теорії і практиці. Маючи на меті виховання дітей, підготовку їх до дорослого життя на початковому етапі свого розвитку, сьогодні педагогіка сформувалася в інтегрально-об'єднуючу галузь знань, об'єктом дослідження якої є як суспільство загалом, так і окрема людина у період онтогенезу. До педагогіки все частіше звертаються як до засобу проектування розвитку соціуму, формування нового типу мислення особистості, її поведінки та взаємодії у соціумі.

У процесі розвитку підходів до отримання нових знань, розширення сфери впливу на реальне життя, а також зважаючи на нові соціальні виклики та потреби людей, у педагогіці як науці виокремилися такі незалежні галузі – історія педагогіки, дошкільна педагогіка, педагогіка середньої освіти, професійна педагогіка, педагогіка інклюзивної освіти, а також соціальна педагогіка, яка сьогодні вважається відносно молодою наукою.

Мета статті – на основі аналізу вітчизняного та зарубіжного практичного досвіду відокремлення соціальної педагогіки як окремої галузі науки охарактеризувати процес становлення ролі соціального педагога.

Уперше термін “соціальна педагогіка” було використано в ході проведення профілактичної роботи з безпритульними дітьми та дітьми-сиротами ученим, педагогом, “батьком німецьких учителів” Адольфом Дістервегом (1790-1866 рр.).

Пізніше ідею Дістервега розвинув у своїх дослідженнях та виклав у своїх наукових працях німецький філософ Пауль Наторп (1854-1924 рр.). Саме він у 1898 році написав твір під назвою “Соціальна педагогіка”, в якому розкрив сенс, основні домінанти, положення та методи дослідження окресленого напрямку. Наторп висловив припущення щодо необхідності об'єднання виховного потенціалу суспільства з метою розповсюдження культури та освіти серед простих людей. Також він виступав за загальну педагогізацію соціуму і закликав створювати “виховні спілки громадян”, які б втілювали цю ідею в життя. Подібні твердження відповідали запитам суспільства і давали підґрунтя для розгляду соціальної педагогіки як галузі знань про виховання особистості впродовж життя.

На початку 20-х років ХХ століття у Європі виникає ідея впровадження “громадських шкіл”, які вперше з'явилися у Великобританії та США. Пізніше ці школи перетворилися на осередки дозвілля в громаді, а також центри соціальних змін функціонування громади, а на вихователя було покладено роль забезпечення цих змін.

У *Великобританії* виокремлюють кілька підходів до підготовки майбутніх соціальних педагогів: модель особистісного зростання і розвитку, учнівську модель, управлінську модель, модель структурованого навчання, яка набула найбільшого поширення, адже базувалася на теорії навчання дорослих, що неабияк сприяло ефективності процесу підготовки фахівців [5, с. 26].

Оскільки соціальна робота насамперед була пов'язана із благодійністю, то основна увага приділялася вивченню принципів милосердя. Пізніше було впроваджено курси “Соціальна робота з дітьми”, “Сім'я та особистість”. До участі у такій роботі першими зазвичай долучалися жінки.

Неабияким досягненням стало те, що вже на початку 1900-х років у кількох навчальних закладах було відкрито факультети із підготовки соціальних працівників, навчання на яких передбачало проведення практики як у соціальних закладах, так і в громадських організаціях.

Із 1983 р. у Великій Британії розпочала свою діяльність Центральна рада з питань навчання і підготовки в соціальній роботі (Central Council for Education and Training in Social Work). До її функціональних обов'язків входили: розробка національних освітніх стандартів, ліцензування факультетів соціальної роботи, формування державного замовлення на наукову роботу в галузі соціальної педагогіки, визначення кваліфікаційних вимог до спеціальності соціального працівника та демонстрація соціальними педагогами необхідних знань, умінь і навичок по завершенні навчального курсу.

Заслужують на увагу результати дослідження процесу формування професійної компетентності педагога в Англії та Уельсі, проведених Ю. Кіщенком. На основі отриманих даних він, зокрема, виявив, що навчальні заклади здійснюють пролонгований супровід своїх випускників. Так, після закінчення навчання вищий навчальний заклад не менше року спостерігає за працевлаштуванням та досягненнями своїх випускників. Тобто, школа і ВНЗ перебувають у тісній взаємодії [2].

Цікавим є досвід становлення галузі підготовки соціальних працівників *Франції*, де домінує принцип безперервної освіти. Освітня система побудована таким чином, що дає можливість уникати як складних ситуацій, так і тривалої підготовки, яка стає неможливою в умовах різких суспільних змін. Підготовка фахівців передбачає почерговість зміни теоретичного засвоєння знань із проходженням цільової практики або стажування, що проходить на базі соціальних служб. Таке чергування теоретичної та практичної складових навчального плану (з акцентом на практичній діяльності) дає неабияку можливість фахівцям соціальної сфери не лише формувати професійну компетентність, а й набувати навичок практичної діяльності [5, с. 39].

Особливістю французької системи підготовки фахівців соціальної галузі є те, що тут не існує чіткого розмежування між соціальними працівниками і соціальними педагогами. Вони об'єднані єдиною метою і завданнями діяльності та належать до спільноти “Професії соціальної сфери”. Спеціалістам цієї професії властива реалізація завдань виховання і

соціальної допомоги, а їхні дії спрямовані на конкретну особистість. Представники соціальної сфери покликані налагоджувати взаємозв'язок між сім'єю й особистістю як одним цілим та соціальним оточенням, державними і громадськими організаціями. Враховуючи кваліфікаційні вимоги до означених професій, оволодіти ними можуть люди, яким властиві певні особистісні якості. Крім професійної компетентності, вони мають володіти духовними якостями, комунікативними й організаторськими здібностями, вмінням аналізувати суспільні події та визначати їх вплив на життя людей, мати високий рівень загальної культури, розвинені чіткі моральні позиції. До спільноти працівників соціальної галузі входять: асистенти соціальної служби, вихователі дітей молодшого шкільного віку, фахівці із соціального правоохоронного виховання молоді, аніматори соціально-культурної діяльності [5, с. 41; 11]. В університетах Франції можна здобути кваліфікацію соціального працівника, яка передбачає триступеневу підготовку. Отриманий після закінчення університету диплом дає право працювати за трьома спеціалізаціями: соціальна і соціокультурна анімація, соціальний захист та спеціалізоване виховання [5; с. 43; 11].

Свої особливості має і новітня система соціальної допомоги, що сформувалася в Польщі. Вона включає і таку сферу діяльності, як соціальна робота, підготовка фахівців для якої здійснюється з урахуванням Болонської декларації та в контексті прийняття Польщі до Євросоюзу. Значних змін зазнала професійна підготовка соціальних працівників після прийняття 29 листопада 1990 року Закону про соціальну допомогу (*Ustawa o pomocy społecznej*), в якому визначено вимоги до соціального працівника, окреслено його посадові обов'язки та завдання, обґрунтовано принципи та методи роботи. У додатку до закону зазначено, що на посаді соціального працівника може працювати особа, яка має диплом про закінчення колегіуму працівників соціальних служб або вищого навчального закладу за напрямом "Соціальна робота". Зважаючи на вимоги ринку праці Польщі, соціальну роботу виокремлено як самостійну галузь освіти, що перебуває у безперервному розвитку. До галузевих стандартів за спеціальністю "Соціальна робота" входять: загальні вимоги, освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма, практична підготовка тощо [3].

Основи української соціальної педагогіки були закладені в 20-30-х роках ХХ століття за часів існування Радянського Союзу. Ця галузь педагогіки розглядала людину у невід'ємному зв'язку із оточуючим середовищем як динамічну систему, що постійно видозмінюється, а її формування відбувається при поєднанні розвитку та соціалізації виховання. Саме цю систему і було покладено в основу надання соціальної підтримки населенню.

На початку 60-х років основоположником поєднання навчання з практикою, наповнення її соціально активними ідеями став М. Пирогов. Він запропонував змінювати зміст освіти відповідно до трансформацій, які відбуваються в науці та суспільстві.

К. Ушинський, засновник наукової педагогіки в Росії, важливого значення для формування особистості як цілісної субстанції надавав впливу природи, сім'ї, школи та суспільства. У своїй праці "Людина як предмет виховання" [9, с. 107-112] він наводить переконливі аргументи стосовно того, що лише завдяки реалізації людиною впродовж усього життя власних задатків та здібностей вона зможе реалізуватися у професійній сфері.

Аналізуючи процес становлення соціальної педагогіки та соціальної роботи, можна виокремити три етапи. Перший етап – початкове накопичення досвіду, що припадає на 60-ті роки минулого століття. У державі з'являються фахівці, які бажають працювати над організацією соціально-педагогічної діяльності в суспільстві, зокрема соціального виховання. З'являються і нові посади: вихователь кімнати школяра, керівник підліткового клубу та ін. Ці посади на той час вважалися базовими у формуванні сучасного образу соціального педагога, оскільки були покликані реалізувати певні соціально-педагогічні напрями діяльності. Рівень розвитку соціальної педагогіки на цьому етапі можна виокремити як організаційно-емпіричний [6, с. 17].

Упродовж 70-80-х років триває другий етап розвитку соціальної педагогіки, упродовж якого напрацювання в галузі соціально-педагогічної роботи виводять її на новий щабель розвитку. Це були спроби систематизувати наявний соціально-педагогічний досвід та здійснити комплексну організацію проведення соціальної роботи в мікрорайонах, на підприємствах та в організаціях.

Проте впровадженню якісної соціальної роботи суперечили значні перешкоди. Так, існував сталий підхід щодо виконання функцій надання соціальної допомоги, коли обов'язки розподілялися між службами, які вже фактично існували (партійні організації, установи охорони здоров'я і спорту, організації дозвілля). Значними недоліками були відсутність фінансової підтримки та нестача кадрового забезпечення, а як наслідок – обов'язки соціальних працівників виконували представники органів внутрішніх справ, учителі, медичні працівники. З одного боку, це позбавляло їх можливості належним чином виконувати свої безпосередні обов'язки, від чого страждали медична, освітня та інші галузі, а з іншого, – неможливим став конструктивний та системний розвиток соціальної роботи як окремої галузі фахової діяльності.

З'явилася ідея, що школа має бути дозвіллевим осередком мікрорайону, забезпечуючи формування стосунків дітей і дорослих у навколишньому середовищі та організовуючи проведення значної кількості позашкільних заходів, згуртовуючи, таким чином, громаду мікрорайону.

Щодо підлітків “групи ризику” та сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, то з ними організовували роботу окремі структури органів внутрішніх справ, адже соціальні працівники були відсутні. Від серйозних недоліків у проведенні соціальної роботи значною мірою потерпали й інші незахищені категорії населення: інваліди, люди похилого віку, діти з особливими освітніми потребами тощо.

Зважаючи на вищевикладене, в суспільстві з'явилася низка кризових моментів, які значно ускладнювали життя соціально незахищених категорій населення. Необхідно було шукати шляхи вирішення проблем, які б сприяли задоволенню інтересів осіб та захисту їх прав і свобод. Заходи, до яких вдавалися, не мали системного характеру та не могли вирішити складної ситуації, особливо при зростанні рівня інфляції, призводили лише до короткочасного економічного ефекту. Це насамперед стосувалося питання надання фінансової допомоги окремим громадянам, які перебували за межею бідності. Необхідно було вдаватися до більш радикальних змін, зокрема створення оновленого інституту соціальної політики, на який би було покладено задоволення потреб та надання правової допомоги незахищеним категоріям населення.

Упродовж 80-х років ХХ ст. створюються всі необхідні передумови для вирішення проблеми соціального забезпечення на державному рівні: формування навчальних програм для фахівців із соціальної роботи, отримання додаткової кваліфікації для спеціалістів інших професій, поява розгорнутої інфраструктури, метою якої є забезпечення соціального захисту населення.

У березні-квітні 1991 року в Україні, яка на той час ще перебувала у складі Радянського Союзу, розпочав своє функціонування інститут із підготовки соціальних педагогів та соціальних робітників. Державним комітетом із питань освіти СРСР було введено спеціальність 03.11.00 “Соціальна педагогіка” [6, с. 5].

Посаду соціального педагога у навчальних закладах було впроваджено у 1990 р. спеціальним рішенням колегії Держосвіти СРСР “Про введення інституту соціальних педагогів”, проте кваліфікаційні характеристики соціального педагога Кабінетом Міністрів України затвердив лише в 1994 р. На сьогодні статус соціального педагога як педагогічного працівника гарантує Закон України “Про освіту” (2017 р.) ст.76 “Психологічна служба та соціально-педагогічний патронаж у системі освіти” [4].

Донедавна в загальноосвітніх навчальних закладах функції соціального педагога певною мірою виконували класні керівники, вихователі груп продовженого дня, організатори дитячих

колективів, тренери та керівники гуртків, заступники директорів із навчально-виховної та виховної роботи. У зв'язку з цим соціальні педагоги відчують нагальну потребу в окресленні своїх функцій та змісту роботи, у навчально-методичному забезпеченні своєї діяльності в закладі освіти.

Аналізуючи процес становлення інституту соціальної педагогіки в Україні, можна виокремити основні чинники, які перешкоджали швидкому досягненню поставленої мети:

- недостатня кількість нормативно-правових актів, які б регулювали системність розвитку соціальної роботи;
- відсутність стратегії розвитку соціальної роботи в Україні та плану її реалізації на найближчу перспективу;
- недостатня кількість кваліфікованих кадрів.

Аналіз перших спроб підготовки дипломованих фахівців у галузі соціальної педагогіки засвідчує, що реалізація поставлених завдань відбувалася за такими напрямками: допрофесійне навчання, професійне навчання, перепідготовка, підвищення кваліфікації кадрів.

На початку 30-х років ХХ століття в Україні було стабілізовано установи соціального виховання та здійснено перехід від “адміністративно-організаційної та навчально-організаційної роботи до ... навчально-методологічної” [8]. У цей період впроваджувалися конкретні заходи, спрямовані на підвищення якості підготовки соціально-педагогічних кадрів: удосконалено перелік дисциплін, що вивчалися у вищих навчальних закладах, у навчальний процес упроваджено інтерактивні методи навчання та методи наукової організації праці; підвищено роль методичних органів у плануванні, науковій організації праці та контролі у навчальних закладах; перевага надавалася таким методам навчання, як дедуктивний, евристичний, дослідницький та їх похідні.

До першочергових освітніх завдань у 40-50-ті рр. ХХ ст. належить перепідготовка соціальних педагогів для роботи з молоддю, що відповідала б змісту та вимогам часу. Один із провідних принципів здійснення соціально-педагогічної діяльності того часу – принцип виховання в колективі та через колектив, що мав на меті створення колективів на основі спільності інтересів, традицій і звичаїв, духу творчості й ініціативи, а завдання соціального педагога полягало в постійному контролі за діяльністю такого колективу [7]. Разом із тим, соціальний педагог здійснював як трудове, так і моральне виховання особистості, усував соціальну напругу та формував свідому дисципліну, використовуючи при цьому бригадні форми роботи. До фахової підготовки соціального педагога висувалися певні вимоги: знання особливостей стану здоров'я дитини та організації навчального процесу; особливостей, які характеризують поведінку учня (якість засвоєння знань, ставлення до навчання, навички самостійної роботи) та розвиток його морально-вольових якостей; ефективність використання педагогічних прийомів у роботі з кожною дитиною. Важлива вимога при цьому – наявність у соціального педагога вміння планувати роботу в групі, виявляти інтереси дітей, знаходити індивідуальний підхід до кожної дитини, а також знання їх вікових особливостей.

Упродовж останніх десятиріч в Україні сформовано кілька провідних наукових шкіл із соціальної педагогіки. Засновником однієї із них є І. Зверева, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України. Вагомим внеском у розвиток соціальної педагогіки та результатом діяльності наукової школи під її керівництвом стало видання у 2012 році “Енциклопедії для працівників соціальної сфери”.

Також необхідно відзначити роботу А. Капської, доктора педагогічних наук, професора, завідувача кафедри соціальної педагогіки Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова, одного із провідних фундаторів соціальної педагогіки в Україні. Упродовж багатьох років учена працює над розвитком теми наукової школи “Система професійної підготовки соціального педагога”. Серед досягнень означеної школи – розроблені стандарти спеціальностей “Соціальна педагогіка” та “Соціальна робота”, які стали найважливішими

науково-теоретичними орієнтирами й змістовим критерієм організації та здійснення підготовки соціального педагога вищої освіти України. Напрацювання цієї наукової школи переконливо доводять важливу роль і місце соціальної педагогіки як науки, що розкриває взаємовідносини освітнього процесу із соціокультурними умовами, які є посередником між соціальним середовищем і окремими галузями педагогічних знань. За висновками роботи школи, основна мета соціальної педагогіки як науки полягає в інтеграції знань про соціальну природу особистості та головну мету соціальної педагогіки як практичної дисципліни, що спрямована на побудову технологій, які забезпечують подолання відчуження особистості від своєї справжньої соціальної природи.

На сході України розвивається наукова школа С. Харченка, доктора педагогічних наук, професора, завідувача кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Проте, аналізуючи праці вчених щодо значного висхідного розвитку соціальної педагогіки, залишається безліч питань, які потребують аналізу дослідників [1]: історія розвитку соціальної педагогіки в Україні та за кордоном; шляхи взаємодії та інтеграції соціальних інститутів у формуванні особистості підростаючого покоління; вплив соціального середовища на формування особистості педагога; особливості розвитку соціальної педагогіки в закладах післядипломної педагогічної освіти та інші.

Щодо питання географічного розташування міст, у яких функціонують вищі навчальні заклади, де готують фахівців за спеціальністю “Соціальний педагог”, то це – Донецьк, Запоріжжя, Київ, Одеса, Рівне, Суми, Харків. Перекваліфікація фахівців із вищою освітою за спеціальністю “Соціальна педагогіка” здійснюється на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти Запоріжжя, Києва, Луганська, Харкова, а із вересня 2014 року – ще й Черкас.

Отже, соціальна педагогіка в Україні утвердилася як галузь педагогіки, навчальна дисципліна і спеціальність. Подальший її розвиток має бути спрямований на підготовку фахівців із наряду забезпечення соціального виховання і соціально-педагогічної підтримки особистості. Це обумовлено підвищенням рівня впливу суспільних чинників на життя людини та збільшенням кількості людей, які потребують соціально-педагогічної допомоги і захисту. Тому необхідно працювати над вивченням досвіду формування компетентності соціальних педагогів різних країн, аби створити єдиний базовий підхід до фахівців педагогічно-соціальної сфери.

Перспективним для подальшого вивчення є практичний досвід формування професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти України, його вивчення та поширення з метою подальшого розвитку спеціальності “Соціальна педагогіка”.

Список використаних джерел

1. Беспалько О. В. Реалии и перспективы развития социальной педагогики в Украине [Электронный ресурс] / О. В. Беспалько. – Режим доступа : http://elibrary.kubg.edu.ua/3366/1/O_Vezpalko_SPZH_6_IL.pdf. – Назва з екрана.
2. Вісник психології і педагогіки : зб. наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету ім. Б. Грінченка ; Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету ім. Б. Грінченка [Електронний ресурс]. – К., 2012. – Вип. 8. – Режим доступа : http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць.-_Випуск_8._-_Назва_з_екрана.
3. Галатир І. А. Зміст і організація практичної підготовки фахівців вищої кваліфікації у галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи у деяких країнах Європи [Електронний ресурс] / І. А. Галатир. – Режим доступа : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Znpkhist_2010_2_18.pdf. – Назва з екрана.
4. Закон України “Про освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Назва з екрана.
5. Некрасов А. Я. Международный опыт социальной работы: уч. пособ. / А. Я. Некрасов. – М. : Государственная академия сферы быта и услуг, 1994. – 96 с.

6. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / Л. І. Міщик. – К. : ІЗМН, 1997. – 140 с.
7. Мкртчян О. А. Зміст роботи соціального педагога в закладах позашкільного типу в Україні (40-50-ті рр. ХХ ст.) / О. А. Мкртчян // Соціальна педагогіка: теорія і практика, 2006. – № 3. – С. 84–88.
8. Ряппо Я. П. Новий етап у праці Наркомосвіти / Я. П. Ряппо // Радянська освіта. – 1925. – № 2. – С. 8–12.
9. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. – Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки / К. Д. Ушинський ; за ред. О. І. Пискунова. – К. : Радянська школа, 1983. – 488 с.
10. Hake B. La question sociale et l'éducation des adultes. Perspectives européennes XIX-XX siècles / B. Hake, F. Laot. – 2009.

The article focuses on the expansion of the sphere of influence of pedagogy on society and human life in general, the distinction of social pedagogy as a separate branch of pedagogy. To implement the principles of social pedagogy among various sectors of the population such social specialists were called: social workers, workers. In educational establishments there are social educators who belong to pedagogical workers.

The article characterizes in general the origin of the “social pedagogy” term and the development of social pedagogy as an industry in foreign countries. It is noted that there are “public schools” that should provide social change in the United Kingdom and the United States. In these countries, social work is associated with charity. In France, the preparation of specialists in the social sphere provides for a change in theoretical knowledge acquisition and the passing of targeted practices on the basis of social services. There is no clear distinction between social workers and social educators. In Poland, the “Law on Social Assistance” was adopted, the law, which regulates the requirements for a social worker, outlines his duties and justifies the principles and methods of work. During the Soviet Union, social pedagogy considered a human as a dynamic system that is constantly changing and is shaped under the influence of society.

The analysis of normative documents testifies that the institution for the training of social educators and social workers began to exist and the specialty “Social pedagogy” was introduced only in 1991.

In addition, the article focuses on schools for the development of social pedagogy that have been formed over the past decades in our state under the leadership of I. Zvereva, A. Kapskaya, S. Kharchenko. Considering the socio-political conditions for the development of society, it is noted, that there is a great need for training specialists in the direction of ensuring social education and social and pedagogical support of the individual. It is provided by the increase of the level of influence of social factors on human life and the increase of the number of people in need of social and educational assistance and protection.

Key words: *social pedagogue, social worker, study, special course, foreign countries, stages of development of social pedagogy.*

УДК 377 373.5.091.3: 62

Микола Анісімов
Mykola Anisimov

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

WAYS OF IMPROVEMENT OF TECHNOLOGICAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL

У статті зроблена спроба показати, якими засобами можна реформувати та прискорити процес навчання учнів середніх шкіл з одержанням кваліфікації за конкретною професією. Запропоновано дві технології навчання. Одна технологія дозволяє розв'язати проблему

одержання конкретної професії без відриву від навчання в середній школі. І в остаточному підсумку вирішити проблему 12 класів середньої школи. Інша запропонована технологія дозволяє одержати більш якісне професійне навчання на базі середніх професійно технічних навчальних закладів.

Ключові слова: професія, процес навчання, професійне навчання, кваліфікація, технологія навчання.

У понятті “професія” відбивається історичний зміст праці людини та ідеології суспільства. Під час панування релігійного світогляду професію вважали життєвим покликанням (vocatio), видом суспільного заняття, встановленого людині волею Божою, і яка виконується в ім'я Бога. Це підтверджує значення німецького слова “Beruf”. Науково-технічний прогрес (НТП) привів до змін в об'єктах, засобах і змісті праці робітників. Це викликало зникнення частини професій, інші змінили свій зміст, з'явилися нові.

З поняттям “професія” тісно пов'язане поняття “професійне навчання”, яке можна застосовувати у двох значеннях. У першому воно позначає сукупність явищ, які відбуваються в процесі професійної підготовки й удосконалення професіоналізму певною групою людей. У цьому разі ми говоримо про процес або ж процеси професійного навчання конкретної професії. У другому вживаємо цей термін для позначення конкретного процесу навчання групи учнів, наприклад, “підготовка в професійно-технічному навчальному закладі (ПТНЗ) професії радіомеханік” або “підготовка в ВНЗ професії вчитель трудового навчання (вчитель технологічної освіти).

Великий внесок у розвиток системи трудового навчання і професійної підготовки (теоретичні дослідження, практичні розробки і реалізація їх на практиці) зробили видні вчені (С.Я. Батишев, А.П. Беляєва, Б.С. Гершунський, Н.К. Деева, А.Г. Калашніков, Є.Г. Костяшкін, Д.О. Тхоржевський, В.К. Сидоренко, М.М. Шкодін, А.Г. Щеколдін та ін.) дали певну картину розвитку професійно-технічної системи освіти в цей період (до 1991 р.). Сьогодні цю роботу продовжили Р.С. Гуревич, К.Н. Катханов, Н.Г. Ничкало, В.В. Олійник, В.О. Радкевич та ін.

Метою статті є спроба висвітлення нових підходів у процесі підготовки учнів з трудового навчання в середній школі.

Варто відзначити неоціненний внесок у справу відродження й становлення предмета “Трудове навчання” у середній школі, який зробили вчені А.Г. Калашніков, Д.О. Тхоржевський, В.К. Сидоренко, А.Г. Щеколдін. Хотілося б навести приклад про класичну чоловічу гімназію м. Єлісаветграда. У свій час у цій гімназії навчалися лауреат Нобелівської премії Тамм Ігор Євгенович, а також літератор і політик Володимир Винниченко. Навіть у цій гімназії поряд з обов'язковими предметами (математика, фізика, хімія та ін.) викладалися креслення та трудове навчання. Підтвердженням цього є копія обкладинки практичного посібника з “Трудового навчання” (рис. 1).

Коли й у який період проходило це навчання?

Сьогодні застосовується поняття “Технологічна освіта”, яка не завжди ототожнює дійсне поняття “Трудового навчання”. Ми розглядаємо “Технологічну освіту”, і це підтверджується багаторічними дослідженнями [1], що модна назва “Технологічна освіта” нічого загального із трудовим навчанням не має. Для того, щоб зрозуміти цей підхід, проаналізуємо й на інші приклади з реалій нашої освіти.

Наприклад, навчальний заклад мав назву “Середній професійно-технічний навчальний заклад”, який має конкретний рік народження (1968-1973 рр.), його перейменовують у “Технічний ліцей” або “Коледж”. Якщо ми подивимося на справжній “Ліцей” або “Коледж”, як на тип навчального закладу, звідки вони прийшли, і яка була їхня структура та кого навчали в цих навчальних закладах, то ми побачимо, що “Ліцей” або “Коледж” є зовсім іншого типу

навчальні заклади. Наприклад: “Коледж” – історія його народження й розвитку йде в глибину століть. Перші коледжі були створені у Франції (Байєнський коледж – 1308 р.) і призначалися для підготовки церковнослужителів. Необхідно дуже акуратно підходити до назв навчальних закладів. Тому дуже б хотілося, щоб, спочатку розібралися з назвами навчальних закладів, а вже потім з їхнім змістом.

Основне завдання професійного навчання – не тільки набуття знань, формування навичок і вмінь, але й розвиток в учнів, насамперед, технічного мислення. Із цього погляду дотримання логіки й системи, властивих конкретної науково-технічній дисципліні, бачиться особливо важливим. Доводиться враховувати й те, що зміст праці з будь-якої професії тепер, у період НТП, змінюється досить рухливо й динамічно. Необхідно мати на увазі й перспективи зміни в змісті праці під впливом науково-технічного прогресу. Перші дослідження були проведені нами в секції методології і методики прогнозування в професійно-технічній педагогіці відділення педагогіки та психології професійно-технічної освіти АПН СРСР (1986-1992 рр.), у проблемній лабораторії Міжнародної академії проблем людини в авіації і космонавтиці (1992-2006 рр.) [1], у Кіровоградському державному педагогічному університеті імені В. Винниченка (2006-2016 рр.) показали, що професійну підготовку фахівця можна умовно розбити на три великих етапи:

1. Початкова професійне освіта – середня школа, де учні одержують ази професійної підготовки.
2. Середня професійна освіта – професійно-технічні навчальні заклади, технікуми, ліцеї.
3. Вища професійна освіта – вищі професійно-технічні навчальні заклади, інститути і університети.

Потрібно чітко розмежувати процеси навчання: середня школа, училища й коледжі, а також вищі навчальні заклади.

Так, студент навчається в технологічному ВНЗі, наприклад, інженер-технолог – тут можна сказати, що це технологічна освіта. Але якщо інженер-механік, інженер-електрик, інженер-хімік, інженер-програміст, то це вже не технологічна освіта, а професійна.

Потім не можна порівнювати підготовку учнів у ПТНЗ і в школі за професією й відносити їх до технологічної освіти. У школі учні отримують професію за прискороною програмою. Ще більш укорочений процес навчання виходить у процесі підготовки студентів у педагогічних навчальних закладах за спеціальністю “Технологічна освіта”.

Шляхом теоретичних досліджень було з'ясовано, що створення необхідної номенклатури професій здійснюється на підставі аналізу трудових дій людини, що є досить складним процесом, який вимагає участі в ньому представників різних галузей науки. До них належать фахівці таких напрямів: інженери, соціологи, психологи, фізіологи і лікарі, педагоги (фахівці

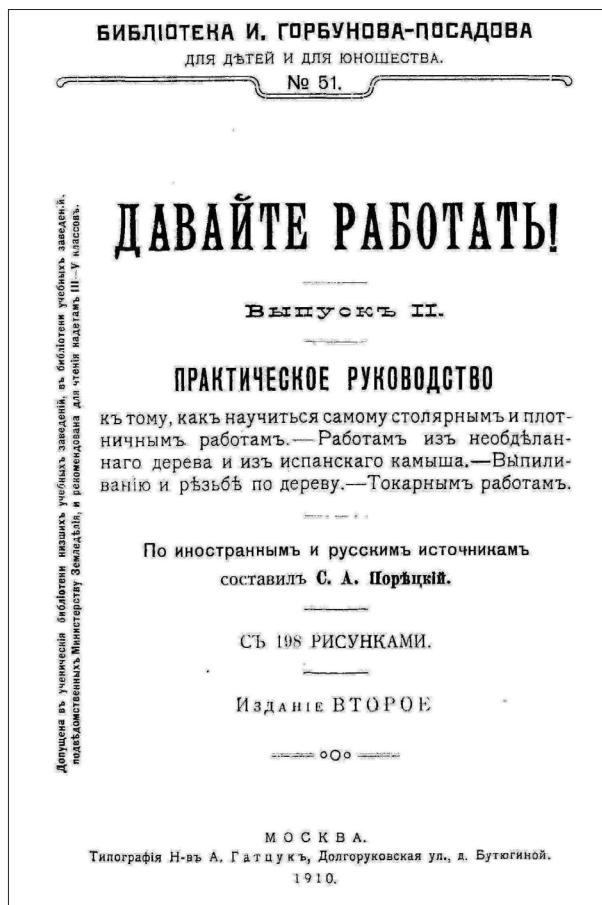


Рис. 1. Копія обкладинки практичного посібника з “Трудового навчання” (1910 р.)

з дидактики, з професійної педагогіки), викладачі і майстри виробничого навчання, учні-методисти та ін.

Тривалі дослідження дозволили практично перевірити дві моделі одержання конкретної професії в школі. Сьогодні практично покажемо, як можна розв'язати проблему підготовки учнів у середній школі конкретної й необхідної професії для України.

Перший варіант. Ця модель підготовки фахівців була розроблена в 50 роках минулого століття. Ця модель навчання дозволила підготувати дуже велику кількість робочих професій безпосередньо в школі. Ваш покірний слуга в цей період навчався школі (з 1957 по 1961 рр.), яка мала назву “Трудова політехнічна середня школа № 6”.

Необхідно відзначити, що в таких школах уже з 5 класу йшла професійна спрямованість учнів. Тривалі дослідження проводилися більше 60 років. Ваш покірний слуга також був причетний до цих експериментів, але не як експерт, а як особа, яка брала участь у цьому експерименті. З п'ятого класу нам починали викладати предмет “Креслення”, який продовжували вивчати до 8 класу. В 8-10 класах креслення вже викладалося викладачами училища щодо обраної професії. Яким чином був побудований навчальний процес у середній школі?

1. Один день тижня був звільнений від шкільних уроків. У цей день проводилися заняття з конкретної професії. Процес навчання здійснювався на навчальній базі професійно технічного училища (ПТУ) впродовж 3 років (8-10 клас). Упродовж 3 років усі учні школи, ходили в училище й навчалися за тією або іншою професією.

2. Клас ділився на дві групи: в одній групі були юнаки, в іншій – дівчата, для того, щоб процес навчання можна було здійснювалося за різними професіями.

3. В обох групах проводилися теоретичні й практичні заняття. Ці заняття проходили на навчальній базі ПТУ. Так, жіноча половина класів ходила в училище № 14, де навчання здійснювалося за професією “швачка-закрійниця”; чоловіча половина класів ходила в училище № 6, де навчання здійснювалося за професією “токарь-електромонтажник”. Після кожного року навчання учні проходили практику впродовж місяця на конкретних підприємствах. Юнаки проходили практику на машинообробних підприємствах, а дівчата – на швейних підприємствах. Після закінчення школи учні отримували атестат про середню освіту, а після закінчення ПТУ учням присвоювався розряд і видавалося посвідчення державного зразка.

Другий варіант. Це підготовка учнів після закінчення 9 класу в середніх професійно-технічних навчальних закладах (СПТНЗ). Ця модель підготовки фахівців була розроблена в 60-70 роки минулого століття. Тільки в Кіровограді для підготовки професійних кадрів було побудовано чотири СПТНЗ. Повний комплекс цих навчальних закладів складався з: 1) 4-х поверхового навчального корпусу, 2-х поверхових майстерень, їдальні, спортзалу та інших допоміжних приміщень; 2) у навчальному корпусі знаходяться навчальні кабінети з загальнотехнічних і спеціальних предметів (в училищі їм надавався пріоритет), а також навчальні кабінети з загальноосвітніх предметів. Більш докладно із цим можна познайомитися в літ. 1, 2.

Після закінчення 9 класу учень середньої школи йшов вчитися в середнє ПТНЗ і впродовж 3 років навчався за конкретною професією. Після закінчення СПТНЗ він одержував диплом з конкретної професії (наприклад, електромонтажник) із присвоєнням конкретного розряду й одержував атестат зрілості за середню школу.

Дослідження, проведені в проблемній лабораторії Міжнародної академії проблем людини в авіації й космонавтиці, вказують, що учень, який визначився із професією й закінчив ПТНЗ, набагато краще вчиться у вищому навчальному закладі. Це пов'язане з тим, що у професійно-технічному навчальному закладі він вивчав багато спеціальних дисциплін, які читають у вищій школі.

Таблиця 1

**Порівняльний аналіз професійних предметів і кількість годин
у навчальних закладах різних типів (2015 – 2018 рр.)**

№ пор.	Предмети	ПТНЗ електротехнічного профілю	ПТНЗ радіотехнічного профілю	ВНЗ електротехнічного профілю	ВНЗ радіотехнічного профілю	ВНЗ (трудове навчання)
1	2	3	4	5	6	7
1.	Виробниче навчання	2074	1460			120
2.	Спеціальна технологія (електромонтажні роботи)	330		48		36
3.	Спеціальні дисципліни			564	780	
4.	Спеціальна технологія (радіомонтажні роботи)		267		156	
5.	Електроматеріалознавство	78	68			
6.	Електрорадіоматеріали			144	168	
7.	Матеріалознавство і технологія конструкційних матеріалів					80
8.	Електротехніка	76	76			90
9.	Теоретичні основи електротехніки			146	180	
10.	Електротехніка з основами промислової електроніки	81				
11.	Радіоелектроніка		104		160	36
12.	Теоретичні основи радіотехніки				180	
13.	Технічне креслення	112	34	246	264	68

У таблиці 1 наведено порівняльний аналіз кількості годин і дисципліни, які викладають за спорідненими професіями у навчальних закладах різних типів, що проводять професійну підготовку (джерело інформації: відділ професійної освіти інституту інноваційних технологій і змісту освіти) [9, 10].

У таблиці 1 в колонці 3 наведені дані з навчальних планів електротехнічних професій (електромонтажник, електрослюсар та ін. споріднені професії) ПТНЗ (Кропивницький професійний ліцей; ПТНЗ № 17, м. Олександрія; ВПТНЗ № 4, м. Кропивницький). У колонці 4 – дані з навчальних планів радіотехнічних професій (радіомеханік з обслуговування та ремонту радіотелевізійної апаратури – Кропивницький вищий професійно-технічний навчальний заклад, монтажник радіоелектронної апаратури та приладів – Світловодський ПТНЗ).

У колонці 7 наведені дані з навчального плану підготовки студентів трудового навчання із спеціалізації “Бакалавр технологічної освіти, учитель технологій, креслення і безпеки життєдіяльності навчального закладу IV рівня акредитації” Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка.

Цей аналіз дає змогу побачити різницю кількості годин зі спеціальних дисциплін, які закладено в навчальних планах ПТНЗ і вищих навчальних закладів.

У результаті порівняльного аналізу кількості годин, що виділяється на спеціальні дисципліни та виробниче навчання з двох професій “електромонтажник” і “учитель трудового навчання” більша в ПТНЗ – перша перевага. Друга перевага підготовки учнів у ПТНЗ полягає в

тому, що вони навчаються за обраною професією 3 роки. Після закінчення училища захищають дипломну роботу, на підставі якої комісія присвоює їм III–IV кваліфікаційний розряд. Але основна перевага в порівнянні з випускниками вищої школи полягає в тому, що вони мають відповідні допуски до роботи на верстатах при виконанні різних електромонтажних робіт. Як правило, це 3 група допуску (робота з обладнанням до 1000 В).

Студенти вищого навчального закладу не мають ніякого виробничого розряду і відповідного допуску до верстатів та виконання електромонтажних робіт. З погляду техніки безпеки і відповідно до правил улаштування електроустановок (ПУЕ) допускати студентів до відповідних робіт не можна. А що робити? Відповідь однозначна – на спеціальність “Трудове навчання” необхідно набирати учнів після ПТНЗ, скоротивши час навчання у вищому навчальному закладі. Як приклад, можна взяти спеціальність “Вчитель початкових класів”. Студенти після закінчення педагогічного коледжу приходять у педагогічний університет на третій курс.

Тривалі наукові дослідження та експериментальна перевірка викладання дисциплін “Трудове навчання” і “Технологічна освіта” в середніх навчальних закладах дала нам можливість зробити узагальнюючі висновки:

1. У тому вигляді, у якому сьогодні існує трудове навчання в школі, воно не дає ніяких результатів. По-перше, учні вивчають начебто все, а по великому рахунку нічого. Візьмемо як приклад підручник “Трудове навчання. Технічні види праці” [8]. У цьому підручнику впродовж цілого року учні вивчають різні професії. Із цим їх потрібно знайомити, коли мова йде про професійну орієнтацію, а на уроках трудового навчання потрібно вчити конкретної професії.

2. Сьогодні ми можемо запропонувати дві моделі підготовки середньої професійної підготовки учнів:

2.1. У 8-10 класах в учнів середньої школи трудове навчання проводиться на навчальній базі ПТНЗ.

2.2. Після закінчення 9 класу учень середньої школи вступає до середнього ПТНЗ і впродовж 3 років навчається за конкретною професією. При цьому він одержує диплом з конкретної професії (наприклад, електромонтажник) із присвоєнням конкретного розряду й одержує атестат зрілості за середню школу.

3. Для економії коштів держави прийом у вищі навчальні заклади на професію “Трудове навчання” проводити після співбесіди з учнями, які закінчили профільні ПТНЗ або коледж виключив при цьому ЗНО.

Розробити програмну документацію з різних моделей “Трудового навчання”, при цьому дуже уважно переглянути всю навчальну документацію (навчальні плани, підручники, навчальні посібники та іншу літературу), виробничу базу всіх навчальних закладів (ПТНЗ, коледжів, ВНЗ) на предмет можливості підготовки конкретної робітничої професії.

Список використаних джерел

1. Анісімов М. В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах: [монографія] / М. В. Анісімов. – Київ-Кіровоград : Поліграфічне підприємство “ПОЛІУМ”, 2011. – 464 с.: 68 іл., таблиць 37.
2. Анисимов Н. В. Теоретические основы построения моделей электрорадиотехнических профессий в системе ПТО: [монография] Н. В. Анисимов. – Кировоград : Издательство ГЛАУ, 2011. – 448 с.: ил.
3. Анісімов М. В. Системний аналіз літератури з креслення для середніх професійних навчальних закладах / М. В. Анісімов. – Наукові записки. – Вип. 7. Сер. Проблеми методики фіз.-мат. і технол. освіти. – Час. 1. – КДПУ, 2015. – С. 114–118.

4. Анісімов М. В. Розподіл технічних дисциплін залежно від їхнього призначення / М. В. Анісімов, Н. В. Григор. – Наукові записки. – Вип. 9. Сер. Проблеми методики фіз.-мат. і технол. освіти. – Час. 3. – КДПУ, 2016. – С. 83–86.
5. Методика трудового навчання / Ред. Тхоржевського Д. О. – К. : Вища школа, 1972. – 348 с.
6. Сидоренко В. К. Креслення: підруч. для учнів загальноосвіт. навч.-вихов. закл. / В. К. Сидоренко. – К. : Школяр, 2009. – 239 с., 254 іл., таблиць 12.
7. Тхоржевський Д. А. Дидактика трудового обучения / Д. А. Тхоржевський. – К. : Радянська школа, 1972. – 348 с.
8. Терещук Б. М. Трудове навчання. Технічні види праці: підруч. для 9 кл. загально-освіт. навч. закл. / Б. М. Терещук, В.І. Туташинський, В. К. Загорний. – К. : Генеза, 2009. – 160 с. : іл..
9. <http://www.mnu.gov.ua>.
10. <http://www.lko.paideia.ru/corporat standart/ analiz standartov.phtml>.

An attempt to show possible ways of reformation and acceleration of the process of secondary school pupils training for receiving of the qualification of a particular profession is made in this article. Two teaching technologies are proposed. Long-term studies made it possible to test two models of obtaining a particular profession at school.

The first studies were carried out by us in the section of methodology and methods of forecasting in vocational and technical pedagogy of the department of pedagogy and psychology of vocational education (1986-1992) and in the fundamental research laboratory of the International Academy of Human Problems in Aviation and Cosmonautics (1992-2006). Further research was carried out in Kirovohrad State Pedagogical University named after V. Vynnychenko (2006-2016) and showed that the professional training of a specialist can be divided into three main stages:

1. Primary vocational education – secondary school, where students receive the basics of vocational training.

2. Secondary vocational education – vocational-technical schools, technical schools, lyceums.

3. Higher vocational education – professional-vocational higher educational establishments, institutes and universities.

The first model allows to solve the problem of getting a specific profession with in secondary school. The training process is carried out on the training base of a vocational technical school during 3 years (grades 8-10). During this period all pupils study different professions (1 day per week). This allows eventually solve the problem of 12-years secondary school.

The second model. After graduation of the 9th grade, the pupil of secondary school goes to a secondary vocational technical school and studies for a specific profession for 3 years. At the same time, he receives a diploma in a particular profession (for example an electrician) with assignment of a specific grade and receives a secondary school maturity certificate. The second proposed technology allows to get better professional training on the basis of secondary professional vocational educational establishments.

Key words: *profession, training process, vocational training, qualification, technology of training.*

УДК 364:37

Надія Ашуток
Nadiia Ashytok

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ У КОНТЕКСТІ СВІТОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN UKRAINE WITHIN THE CONTEXT OF WORLD TRENDS IN DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION

У статті визначено найважливіші завдання та шляхи розвитку інклюзивної освіти в Україні, роль інклюзивної освіти у соціалізації дітей із психофізичними вадами у контексті світових тенденцій розвитку освіти. Досліджено особливості роботи вчителів, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, вчитель, інклюзивна освіта, інтегроване навчання, соціалізація дітей з особливими потребами, система спеціальної освіти.

Модернізація національної системи української освіти на засадах світових стандартів проголошується в стратегічному документі “Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті”. У цьому документі метою державної політики є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, що означає визнання рівного доступу всіх громадян до якісної освіти [5]. Реалізувати проголошене можна лише за умови побудови ефективної освітньої системи, яка сприяла б ефективній соціалізації дітей і молоді на гуманістичній основі.

Удосконалення освіти на гуманістичних принципах передбачає її реформування не лише для звичайних дітей, а й для неповнолітніх з особливими потребами. Зміни в освітній сфері актуалізують осмислення вченими і практиками етіології негативних тенденцій у вітчизняній освітній сфері та обґрунтування шляхів їх подолання. Одним із таких шляхів є пошук ефективної освітньої моделі для навчальних закладів, у тому числі й спеціальних. Проблемами удосконалення освіти займалися В. Андрущенко [1, с. 5 – 9], А. Дорошкевич, С. Каріна [3], Л. Зязюн [4, с. 111 – 116], Л. Савчук [7], М. Фуллан [10] та ін. Характеристика процесу соціалізації як системи, розробка її теоретичних основ знайшли відображення в працях українських учених І. Звереві, Л. Коваль, А. Караман, М. Лукашевича, В. Слюсаревського, Ю. Сичова та ін. Розроблено вітчизняні та зарубіжні концепції соціалізації особистості (І. Зверева, А. Капська, А. Мудрик, С. Харченко).

У роботах цих та інших дослідників освітні форми, можливість їх застосування з метою навчання, соціалізації осіб з особливими потребами у контексті світових тенденцій, на наш погляд, вичерпно не аналізуються. Висвітленню проблеми соціалізації цієї категорії дітей у згаданому контексті присвячена наша стаття.

Звісно, організація інклюзивної освіти як форма втілення гуманістичних поглядів можлива лише за умови перегляду та переоцінки педагогічного процесу з точки зору ствердження особистості як найвищої соціальної цінності незалежно від її соціального стану, національності, особливостей фізичного і психічного розвитку та ін. В контексті гуманістичної освітньої моделі формується нове розуміння понять “інвалід”, “дефективна дитина”. Сьогодні всі ці визначення поступаються новим – “діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку”, “діти з особливостями психофізичного розвитку” та ін. Ці

визначення часто доповнюється ще одним – “діти з особливими освітніми потребами”, яке охоплює всіх дітей, чії освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Такий підхід пояснюється тим, що явище “недостатності” або “інвалідності” припускає втрату або обмеження фізичної та розумової здібності. Проте здатність навчатися залежить не від стану окремих органів, а від функціональної здатності дитини. Звісно, не кожен інвалід може засвоїти програму загальноосвітньої школи нарівні з іншими дітьми, проте той, хто здатний це зробити, повинен навчатися в загальноосвітній школі, в якій йому буде надаватися відповідна підтримка в навчанні.

Соціалізація дітей з особливими потребами відбувається з тією ж метою, що й інших дітей, а саме з метою їх включення до системи соціальних відносин, активної взаємодії з оточенням, що можливе за умови засвоєння ними зразків поведінки, соціальних норм і цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в суспільстві. Може виникнути думка, що зміст соціалізації дітей з особливими потребами має бути своєрідним, відмінним від змісту цього процесу для інших дітей. Ні. Про це Л. Виготський, заперечуючи доцільність специфічного виховання особливих дітей, писав, що основне положення традиційної педагогіки дефективного дитинства, згідно з яким сліпого, глухонімого і недоумкуватого не можна міряти тією ж міркою, що й нормального, помилкове, і стверджував якраз зворотне психологічне і педагогічне положення, за яким сліпого, глухонімого і недоумкуватого можна і треба міряти тією ж міркою, що й нормального. На думку дослідника, виховання дефектної дитини є таким самим процесом вироблення нових форм поведінки, умовних реакцій, установок, як і в нормальній [2]. Вчений слушно відзначав, що кожен дефект створює стимул для вироблення компенсації. Наприклад, у сліпого компенсаторно підвищується здатність розрізняти за допомогою дотику. В сфері психологічних функцій малоцінність однієї здібності повністю або частково заміщується сильнішим розвитком іншої. Якщо будь-який орган не справляється повною мірою зі своїми завданнями, центральна нервова система і психічний апарат людини бере на себе завдання компенсувати ускладнення в функціонуванні органу. Позитивна своєрідність дефектної дитини полягає в тому, що випадіння деяких функцій у неї викликає до життя нові утворення, які є реакцією особистості на дефект і водночас компенсацією в процесі розвитку. Для педагога важливо знати своєрідність шляху, яким він повинен повести дефективну дитину. Ключ до своєрідності дає закон перетворення мінусу дефекту на плюс компенсації [Там само].

Люди з різними психофізичними можливостями є членами одного і того суспільства, а тому зміст їх соціалізації не повинен відрізнятися. Могуть бути лише відмінності в шляхах досягнення мети. На сьогоднішній день одним з таких шляхів є інклюзивна освіта. Організація цього різновиду освіти неоднакова в різних країнах, що пов'язано з законодавчими, соціальними, фінансовими відмінностями, національної освітньої специфікою.

Інклюзивна освіта має ґрунтовну міжнародну законодавчу базу. Починаючи з 1948 року, була прийнята низка міжнародних законодавчих документів, які є нормативною базою для забезпечення загального доступу громадян до освіти. Важливим правовим документом у визначенні рівних можливостей у галузі початкової, середньої та вищої освіти для дітей, молоді та дорослих з особливими освітніми потребами є “Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів”, що були прийняті ООН 20 грудня 1993 року. Правило 6 даного документа наголошує на забезпеченні права інвалідів на освіту в системі загальної освіти [9]. Важливою для світового педагогічного співтовариства стала Всесвітня конференція про освіту осіб з особливими потребами, яка пройшла в 1994 році в Іспанії (м. Саламанка). “Саламанська декларація про принципи, політику та практичної діяльності в сфері освіти осіб з особливими потребами”, що була прийнята представниками 92 урядів і 25 міжнародними організаціями, є одним з основоположних міжнародних документів [8].

У наш час поширення інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами стало світовою тенденцією. До країн із найбільш розвиненим законодавством у сфері інклюзивної освіти належать Канада, Кіпр, Данія, ПАР, Іспанія, Бельгія, Швеція,

Великобританія, США. Наприклад, в Італії законодавство підтримує інклюзивну освіту з 1971 року та акцентує увагу саме на соціалізації “особливих” дітей, у результаті якої вони повинні стати повноправними членами суспільства.

В контексті законодавчих ініціатив у країнах світу відбувається реформування спеціальної школи. Наприклад, у ФРН передбачається обов'язкове відвідування школи дітьми-інвалідами. Коли дитина досягає шкільного віку, батьки або опікуни записують її в початкову школу або спеціальну школу для дітей з фізичними обмеженнями, затримкою розумового розвитку тощо. Якщо дитина відстає в навчанні від своїх однолітків, керівництво школи приймає рішення про те, яку школу їй слід відвідувати (спеціальну або звичайну). Рішення про переведення дитини в іншу школу зазвичай приймається після бесіди з батьками, під час якої вчителі пояснюють їм, які проблеми переживає їхня дитина в процесі навчання. Якщо батьки відмовляються переводити свою дитину, шкільна адміністрація може оскаржити рішення батьків у суді. Окремі типи спеціальних шкіл (наприклад, школи для дітей з ослабленим сприйняттям) пропонують дітям комбіновані навчальні програми. Особливі діти отримують такі самі знання, що й їхні ровесники без інвалідності [6].

У Великобританії в Законі про освіту від 1996 року відзначається, що діти з особливими потребами можуть навчатися на рівних з іншими дітьми у школах основного потоку. Закон про особливі потреби в освіті та інвалідність (2001 р.) гарантує право неповносправним дітям на навчання на основному потоці за умови, що батьки хочуть цього та інтереси інших дітей не обмежуються. У 2003 році Департамент освіти підготував нову програму дій щодо особливих потреб в освіті. Мета програми – допомогти особливим дітям реалізувати свій потенціал шляхом поліпшення доступу до освіти, підвищення стандартів навчання і посилення партнерських відносин між дітьми, батьками [Там само].

У США реабілітаційний акт 1973 року включає розділ 504, який забороняє дискримінацію осіб з обмеженими можливостями та захищає їхні права, в тому числі, в сфері освіти. У 1975 році був прийнятий Акт про освіту всіх дітей з відхиленнями, який передбачає безкоштовне навчання дітей-інвалідів. Цей документ містить кілька положень, а саме: 1) батьки дитини з інвалідністю повинні брати участь в обговоренні результатів обстеження і прийнятті рішення про скерування дитини у спеціальну установу; 2) щорічно повинні складатися індивідуальні програми навчання; 3) діти з порушеннями психофізичного розвитку повинні мати можливість навчатися разом з іншими учнями і отримувати додаткові освітні послуги. У 1986 році були внесені зміни у законодавство про надання освітніх послуг дітям дошкільного віку з інвалідністю та їхнім сім'ям. У законі 1990 року особлива увага була приділена вимогам до складання програм щодо переходу особливих підлітків зі шкільного життя в доросле [Там само].

У Швеції відповідно до діючого Закону про рішення щодо скерування дитини у спеціальну школу (навіть проти волі батьків) приймає відділ спеціальної освіти. Скерування може бути опротестовано особами, що опікуються дитиною, в Апеляційній комісії. Рішення про скерування в спеціальну школу ґрунтується на результатах педагогічних, психологічних та медичних досліджень [Там само].

Спеціальна освіта для інвалідів в Угорщині почала розвиватися з початку XIX століття: в 1802 році було відкрито навчальний будинок для глухих у місті Баку та інститут для хворих у Будапешті. У 1875 році з'явилися школи для осіб з середніми та важкими розумовими відхиленнями, а в 1891 році – для тих, хто страждав заїканням. У 1921 році був прийнятий Закон про освіту, який передбачав обов'язкове відвідування школи дітьми з фізичними відхиленнями. У кінці XX століття в Угорщині була створена окрема система дошкільних навчальних закладів (для хворих, глухих дітей, дітей з мовними та середніми ментальними відхиленнями) та шкіл для учнів з фізичною, сенсорною та складною інвалідністю. У наш час угорські закони гарантують позитивну дискримінацію дітей-інвалідів. Освіта, що ґрунтується на ідеї рівності, пропонує однакові культурні можливості для дітей з особливими освітніми потребами у

процесі навчання з іншими дітьми. Умови навчання можуть змінюватися відповідно до потреб дітей-інвалідів [Там само].

На відміну від зарубіжних країн з тривалим розвитком освіти для дітей з особливими потребами, в Україні інклюзивна освіта робить лише перші крики. У пошуках власного шляху країна, ґрунтуючись на досвіді інших країн, враховує специфіку своїх економічних, соціальних, політичних умов, менталітету. В державі інтеграція “особливих дітей” у загальноосвітню школу почалася з 90-х років ХХ століття. В 2001 році Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки АПН України та Всеукраїнський фонд “Крок за кроком” ініціювали проведення науково-педагогічного експерименту “Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їхнього навчання у загальноосвітніх закладах”. Метою експерименту була розробка і реалізація механізму інтеграції особливих дітей у загальноосвітні заклади, ранньої інтеграції цих дітей у соціальне середовище. Законодавчо інклюзивна освіта стала підтримуватися з 2010 року, коли до Закону України “Про загальну середню освіту” були внесені зміни, згідно з якими загальноосвітні заклади могли створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами. У жовтні 2010 року МОН України затвердило “Концепцію розвитку інклюзивної освіти”, а в серпні 2011 року Кабінет міністрів України – “Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах”. На сьогоднішній день інклюзивна форма навчання відома в усіх регіонах України, проте досі частина дітей з особливими потребами вчиться в спеціальних навчальних закладах або не отримує освіти взагалі. Саме тому пошук підходів до активізації розвитку інклюзивної освіти є важливим для держави. Останнім часом вітчизняні вчені, зокрема, С. Богданов, Г. Гаврюшенко, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Колупаєва, В. Ляшенко, А. Савченко, А. Столяренко, А. Шевчук та інші присвячують свої праці дослідженню проблеми залучення осіб з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх закладах, їхньої повноцінної реабілітації і соціалізації.

В Україні інклюзивне навчання може здійснюватися за однією із форм: 1) повна інтеграція для дітей, психологічна готовність до спільного навчання зі здоровими однолітками і рівень психофізичного розвитку яких відповідає віковій нормі (1 – 3 особи включаються в звичайні класи (групи) загальноосвітнього або дошкільного навчального закладу); 2) часткова інтеграція для дітей, особливості психофізичного розвитку яких дозволяють їм засвоїти навчальну програму (такі діти по 1 – 3 осіб включаються в загальноосвітні класи або групи лише на частину дня); 3) тимчасова інтеграція, при якій діти з особливостями психофізичного розвитку об'єднуються зі здоровими однолітками 2 – 4 рази на місяць для проведення спільних виховних заходів; 4) комбінована інтеграція, при якій діти з наближеним до норми рівнем психофізичного розвитку по 1 – 3 особи навчаються в звичайних класах або групах загальноосвітнього або дошкільного навчального закладу (в процесі навчання вони постійно отримують допомогу вчителя-дефектолога, асистента вчителя).

Повна і комбінована форми інтеграції прийнятні для дітей з високим рівнем психофізичного і мовленнєвого розвитку, а часткова і тимчасова доцільні для дітей з низьким рівнем розвитку, зокрема, для дітей з порушеннями інтелекту. Ефективності навчально-виховного процесу сприяє використання різних форм роботи: навчальна робота в парах; робота груп кооперативного навчання; робота з індивідуальними інструкціями; незалежні самостійні заняття.

Поширення в Україні інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку пов'язано не лише з прагненням країни відповідати світовим стандартам, але й являє собою ще один крок до забезпечення реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту і виховання, ефективну соціалізацію. Інклюзивна форма навчання не є панацеєю у вирішенні всіх проблем сучасної спеціальної освіти. Крім того, цей різновид освіти лише задекларований і чекає докладного вивчення. Подальші наукові дослідження в напрямку з'ясування механізмів, форм, змісту інклюзивної освіти більш конкретно окреслять шляхи вирішення низки існуючих освітніх проблем особливих дітей.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5–9.
2. Выготский Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности / Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис / Л. С. Выготский. – Режим доступа : www.detskiysad.ru/ped/hrestomatia06.html. – Дата доступа : 17.09.2017.
3. Дорошкевич А. С., Модель освіти в інформаційному суспільстві / А. С. Дорошкевич, С. М. Каріна // Вісник Національного авіаційного університету : зб. наук. пр. – № 1 (13). – К. : Вид-во Нац. авіац. ун-ту “НАУ-друк”, 2011. – С. 127–131.
4. Зязюн Л. Гуманістична парадигма освіти і виховання / Л. Зязюн // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – № 3. – С. 111–116.
5. Национальная доктрина развития образования. – Режим доступа: https://uchebnikonline.com/pedagogika/pedagogika_-_maksimyuk_sp/natsionalna_doktrina_rozvitku_osviti_vityag.htm. – Дата доступа : 17.09.2017.
6. Обзор инклюзивного образования за рубежом.– Режим доступа: <http://turrion.net/default.asp?src=library&id=001>. – Дата доступа : 17.09.2017.
7. Савчук Л. О. Нові підходи до надання освітньо-корекційних послуг дітям з особливими освітніми потребами / Л. О. Савчук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://navigator.rv.ua/index.php?option=com_con
8. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями.– Режим доступа: http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html. – Дата доступа : 17.09.2017.
9. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled_ch2.shtml#a6. – Дата доступа : 17.09.2017.
10. Фуллан М. Сила змін: вимірювання глибини освітніх реформ / М. Фуллан. – Львів : Літопис, 2000. – 269 с.

The article deals with the urgent and important tasks that are necessary for realization of inclusive education of children with special educational needs in comprehensive school in Ukraine. The article identifies the most important tasks and ways of developing inclusive education in this country, the role of inclusive education in the socialization of children with psychophysical disabilities in the context of the world trends of education development.

The experience of foreign countries in the sphere of education and socialization of the children with special needs is analyzed in this article. The modern state and the interstate tendencies in the educational system of the children with limited abilities in these countries are grounded. The dependence of teaching quality on the qualification and teachers' experience is proved. The importance of studying of foreign experience for improving the system of education for the children with special needs in Ukraine is emphasized.

The article deals with the necessity of socializing of the children with special educational needs in the process of education. The influence of many factors on the socialization of children with limited abilities is noted. This article gives insight into the socialization of children with special educational needs in modern society, reveals its mechanisms.

The author studies the peculiarities of teachers' work with children with special educational needs. The article substantiates the necessity to prepare the subjects of the educational process to accept strategic aims of the modern education, to develop new forms of the organization of the educational process due to the need of the organization of activity to include children with special educational needs into the process of education in comprehensive school.

Key words: *children with special educational needs, teacher, inclusive education, integrated teaching, socialization of children with special needs, special educational system.*

УДК 769.011.3+373.24

Сергій Бабюк
Serhii Babiuk

ПРЕВЕНТИВНЕ СПРЯМУВАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ ЗІ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ

PREVENTIVE ORIENTATION OF PHYSICAL AND HEALTH-IMPROVING WORK WITH SENIOR PRESCHOOLERS

У статті проаналізовано останні дослідження щодо сутності, змісту та особливостей превентивної спрямованості фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного віку. Схарактеризовано ефективний засіб запобігання (превенції) негативного впливу навчального середовища на організм дитини, а саме раціональний розподіл у режимі дошкільного навчального закладу розумової діяльності та відпочинку, де останній відбувається у вигляді фізичної активності.

Ключові слова: превентивне виховання, фізкультурно-оздоровча робота, діти дошкільного віку.

Сьогодні проблема підростаючого покоління набула особливої актуальності через стійку тенденцію до його погіршення. У зв'язку з цим зростає роль превентивного фізичного виховання з метою первинної профілактики захворювань дошкільників – керованої діяльності, що забезпечує теоретичну та практичну реалізацію заходів попередження відхилень у стані здоров'я дитини.

Вперше про превентивну педагогіку як нову галузь знань у педагогіці йшлося на Міжнародній науково-практичній конференції у Болгарії у вересні 2003 року [8]. Саме тоді було прийнято рішення розглядати превентивну педагогіку як систему знань, що передбачає розкриття впливу на індивідуума різноманітних соціальних інституцій і забезпечення йому фізичного, духовного, соціального розвитку, формування відповідальної поведінки, ціннісних орієнтацій, захисних реакцій на негативні впливи довкілля у процесі соціалізації [8]. Певною мірою уточнює розуміння сутності превентивного виховання інформація Б. Блума [9, с. 3], – це науково обґрунтовані та своєчасно вжиті заходи із запобігання життєвим негараздам; збереження, підтримки, захисту нормального рівня життя і здоров'я індивіда; сприяння у досягненні поставленої мети та розкритті його внутрішнього потенціалу. Педагоги Г. Амман, С. Беличева, В. Бочарова, Ф. Гельмут, С. Саррі та ін. превентивне виховання розглядають як науково обґрунтовані і своєчасно вжиті заходи, спрямовані на запобігання асоціальної поведінки та збереження здоров'я дітей.

Сьогодні в Україні ідею превентивного виховання розвивають В. Оржеховська, Н. Максимова, М. Окаринський, В. Приходько, В. Кашуба, Т. Круцевич, Г. Апанасенко, Л. Галаманжук та ін.

На сучасному етапі основою розвитку цього напрямку педагогічної науки в Україні є розроблена у 1998 р. “Концепція превентивного виховання дітей і молоді”, – нова філософія виховання, що передбачає позитивну соціалізацію дитини у складних, несприятливих умовах взаємодії з довкіллям. Зокрема відзначається, що основними завданнями превентивного виховання повинні бути: стимулювання дітей до здорового способу життя і позитивної соціальної орієнтації; сприяння валеологізації навчального процесу; формування з раннього віку навиків охорони дитиною свого життя; зміцнення її здоров'я, використовуючи технології

навчання і виховання, що мають здоров'язбережувальний зміст; розвиток національної мережі шкіл сприяння здоров'ю.

За інформацією деяких дослідників [6, с. 8], у сучасній психолого-педагогічній літературі превентивне виховання часто ототожнюють із профілактикою, – сукупністю заходів, спрямованих на збереження та зміцнення нормального стану. Іншими словами профілактика передбачає збереження вже наявного стану, використовуючи комплекс заходів, який передусім не дозволяє йому погіршитися, у кращому випадку – покращити наявний стан. Превентивні заходи (у нашому випадку виховання) спрямовані на запобігання виникненню стану, що заздалегідь відомий та з різних причин розглядається як неадекватний. Тому, на нашу думку, не можна ототожнювати превентивне виховання та профілактику. В. Приходько вбачає різницю між поняттями “превенція” та “профілактика”: “превентивне виховання” є випереджувальним застережливим процесом, а профілактика – запобіжним, захисним, охоронним [9, с. 14].

За своєю науковою спрямованістю теорія і методика фізичного виховання є складовою частиною педагогічних наук та має тісний зв'язок із загальною та дошкільною педагогікою, дидактикою та особливо педагогікою виховання, яка розглядає фізичне виховання як один із напрямів виховання підростаючого покоління. Тому наукові надбання педагогіки виховання можуть мати практичне застосування у фізичному вихованні дітей та молоді. А зміст спеціальних понять теорії і методики фізичного виховання, на думку Е. Вільчковського, не є постійним, він уточнюється та поглиблюється у зв'язку з розвитком науки про фізичне виховання та його практичне застосування [2]. Теорія і методика фізичного виховання, як галузь наукового пізнання, міцно пов'язана з педагогікою (загальною, віковою), а зміст занять фізичними вправами не є сталим, а постійно уточнюється, коригується в зв'язку з розвитком науки [10, с. 13]. Тому правомірним є виокремлення такого завдання фізичного виховання дошкільників як запобігання негативній зміні певних показників фізичного, психоемоційного станів, психофізіологічній функцій, соматичного здоров'я, оскільки відмінні від необхідних параметри цих характеристик є причинами неадекватної адаптації таких дітей до навчання у початковій школі.

Ця позиція знайшла своє відображення у наукових розробках В. Оржеховської, В. Приходька, Т. Круцевич, через які простежується ієрархія застосування терміну “превентивний”: “превентивна освіта”, “превентивна педагогіка”, “превентивне виховання”, “превентивна спрямованість фізичного виховання” [4; 7; 9].

Уперше в теорії і методиці фізичного виховання поняття “превентивне” було запропоновано Т. Круцевич, яка вважає, що превентивна спрямованість фізкультурно-оздоровчої роботи забезпечує первинну профілактику найбільш поширених захворювань та вторинну профілактику вже існуючих хронічних захворювань і вирішує дві групи завдань: укріплення здоров'я, підвищення опірності організму до несприятливих умов зовнішнього середовища, підвищення фізичної працездатності і витривалості та специфічні – попередження професійних чи найбільш поширених захворювань. Загострення конкретних хронічних захворювань [4, с. 110].

Доцільність і необхідність виокремлення превентивної спрямованості фізичного виховання та ефективність розроблення на цій основі програм відповідного змісту підтверджується інформацією літературних джерел та підтверджена експериментально. В останньому випадку відзначаємо, що такі дослідження поодинокі, а пропонувані програми адресовано старшим дошкільникам [6], учням других [3] та других-четвертих (В. Крамская) класів. Проте їхня інформація може бути використана для створення уявлення про організаційно-методичні положення формування та реалізації програм превентивного змісту під час фізичного виховання.

У зв'язку з останнім проаналізували інформацію фахівців провідних країн світу та виявили, що одним із ефективних засобів запобігання (превенції) негативного впливу навчального середовища на організм дитини є раціональний розподіл у режимі дошкільного

навчального закладу розумової діяльності та відпочинку, де останній відбувається активно, а саме у вигляді фізичної активності. Частково відповідь на це питання знаходимо у дослідженнях означеної спрямованості (Г. Єдинак, Л. Галаманжук, О. Ключ). Зокрема автори звертають увагу на таке: при формуванні оптимального (в аспекті підвищення чи підтримання на досягнутому рівні РП) режиму навчання і відпочинку, що передбачає використання визначених форм фізичного виховання, необхідно враховувати дані щоденної протягом навчальних тижнів динаміки РП учнів других класів у різні періоди навчального року. При формуванні та реалізації змісту визначених форм використовують алгоритм організаційної та методичної складових, що містять комплекси проектувальних операцій і виконуються у встановленій послідовності. Використовуючи їх у першому випадку визначають: форми занять, їх місце у навчально-виховному процесі впродовж певних дня і тижня в кожному семестрі; місце харчування дітей у режимі навчального дня; заходи зі взаємодії вчителя фізичного виховання і початкових класів для забезпечення останніх рекомендаціями з реалізації форм занять, якими вони здійснюють керівництво, а також цих учителів із батьками для реалізації дітьми фізичної активності; необхідну матеріально-технічну базу до початку навчального року; оптимальну організацію дітей до початку кожного уроку фізичної культури. Проектувальні операції методичної складової передбачають визначення: мети і завдань занять; компонентів психофізичного стану для корекції; побажань дітей щодо певних видів вправ і їх урахування на уроках; послідовності розвитку фізичних якостей у навчальному році; дозування вправ на кожному уроці серії певної спрямованості й занять удома; стимулів для мотивації до фізичної активності; термінів і змісту педагогічного контролю.

Підтвердження ефективності врахування більшості зазначених положень при формуванні та реалізації змісту фізичного виховання превентивної спрямованості знаходимо у дослідженні Н. Маляр [6].

Результати іншого дослідження [5] засвідчують високу ефективність у підвищенні адаптаційних можливостей дітей 6–7-и років до навчання нетрадиційних для фізичного виховання видів рухової діяльності, методик і комплексів вправ, зокрема дихальних, елементів хатха-йоги, психорегулюючих.

Висновки іншого дослідження свідчать про значний позитивний ефект використання навчально-ігрового середовища як способу організації фізичної активності 6-річних дітей для успішного вирішення завдання із забезпечення їхньої готовності до навчання у початковій школі.

Що стосується організаційно-методичного забезпечення, пов'язаного з формуванням змісту занять фізичними вправами превентивної спрямованості, то, враховуючи наявну інформацію, оптимальним у цьому випадку є програмування. Передусім це зумовлено призначенням програмування у фізичному вихованні – оптимізувати управління процесом покращення соматичного здоров'я, фізичних якостей, функціональних можливостей, а також формування знань, умінь і навичок. Водночас, як зазначають дослідники [3; 5; 10], доцільність і необхідність використання програмування при формуванні змісту занять фізичними вправами у різних формах полягає у можливості зменшити експромти вчителя і забезпечити так досягнення запланованого результату.

З іншого боку, необхідність використання програмування при формуванні змісту занять фізичними вправами – наявність у нашому випадку інформації про поточні та підсумкові показники дітей у перший рік навчання, – їхні цільові (модельно-цільові) характеристики. Вони є однією з обов'язкових складових програмування та умов здійснення корекції змісту у випадку розбіжності запланованого та одержаного результатів. Водночас відзначимо важливу особливість, а саме те, що у нашому випадку необхідно не досягти запланованого результату, оскільки адаптація неадекватна, а навпаки – запобігти такій адаптації, сприяючи утворенню адекватної.

На сучасному етапі програмування розглядається як процес підготовки до вирішення поставлених завдань, що передбачає складання “плану вирішення завдання” у вигляді набору операцій (алгоритмічне описання операцій), опис “плану вирішення завдання” (складання програми) і транслявання програми у вигляді послідовних дій. Щодо поняття “програма”, то воно має декілька значень: зміст і план діяльності, коротке викладення змісту навчального матеріалу, опис алгоритму вирішення завдання [1]. Практика застосування основ програмування у фізичному вихованні, зокрема у програмованому навчанні рухових дій засвідчує, що одна з основних операцій при формуванні певної програми – визначення алгоритму програмування. Так у програмах, спрямованих на вирішення завдань лікувальної фізичної культури, алгоритм містить такі операції з визначення для кожного заняття: інтенсивності виконання фізичних вправ, кратності й тривалості, типу фізичної активності, загальної тривалості програми, врахування чинників, що впливають на результат, заходів безпеки під час занять.

Певні операції, що можуть увійти до складу алгоритму формування програми, спрямованої на покращення показників фізичного стану дітей, повинні передбачати визначення періодів природного розвитку фізичних якостей; взаємозв'язки між їх приростом [2, с. 38], мінімально достатніх обсягу й інтенсивності фізичного навантаження, що в окремому занятті забезпечують термінову адаптацію, а також кількості занять з оптимальними параметрами навантажень, реалізація яких сприятиме утворенню кумулятивної адаптації певної спрямованості. Водночас необхідно узгодити спрямованість фізичних навантажень і зміст навчального матеріалу, враховувати мотиви й інтереси дітей, пов'язані з фізичною активністю, індивідуальні особливості вияву морфофункціональних показників та реакції організму на фізичні навантаження [4, с. 12].

Вищезазначене свідчить, що вирішення завдання з превенції негативного впливу навчального середовища на організм дитини в перший рік навчання у початковій школі значною мірою залежить від його організації, а саме наскільки раціональним є режим навчальної діяльності та відпочинку у вигляді фізичної активності. Це сприятиме, передусім запобіганню втомі й стомленню – вагомим чинникам неадекватної адаптації дітей до навчальної діяльності. Водночас необхідно забезпечити цілеспрямований вплив на фізичний і психоемоційний стани дитини у напрямі їх поліпшення, оскільки вони є іншими важливими чинниками, що визначають адекватність адаптації дітей до навчальної діяльності в перший рік навчання. Визначальну роль тут відводять урокам, заняттям у секціях із видів спорту, самостійним заняттям фізичними вправами вдома.

Отже, хоча в літературі немає чіткої позиції щодо сутності, змісту та особливостей превентивного фізичного виховання дошкільників, все ж існуючі джерела можуть слугувати основою удосконалення та розширення теоретичної бази та є підґрунтям для створення програми превентивного фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і гол. редактор В. Т. Бусел. – Київ-Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
2. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. – Суми : ВТД “Університетська книга”, 2005. – 428 с.
3. Ключ О. А. Організація і методика корекції психофізичного стану учнів других класів у процесі фізичного виховання : навч. посіб. / О. Ключ, Л. Галаманжук, Г. Єдинак. – Кам'янець-Подільський : Рута, 2013. – 204 с.

4. Круцевець Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання : [підруч. для студ. вищ. навч. закл. фіз. вих. і спорту] : у 2 т. / Т. Ю. Круцевець. – Київ : Олімпійська література, 2008. – Т. 2. – 366 с.
5. Лясота Т. І. Підвищення адаптаційних можливостей дітей 6–7 років до умов навчання в початковій школі засобами фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання та спорту : [спец.] 24.00.02 “Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення” / Т. І. Лясота. – Київ, 2012. – 21 с.
6. Маляр Н. С. Організаційно-методичні основи превентивного фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання та спорту : [спец.] 24.00.02 “Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення” / Н. С. Маляр. – Львів, 2014. – 20 с.
7. Оржеховська В. М. Сучасні орієнтири превентивної педагогіки / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко // Вісник АПН України “Педагогіка і психологія”. – 2005. – № 2 (47). – С. 17–25.
8. Превентивна педагогіка като научно познание. – София : Компливес-ЛМ, 2003. – 582 с.
9. Приходько В. М. Превентивна педагогіка / В. М. Приходько // Виховна робота в школі. – 2006. – № 3. – С. 2–5; 14–19.
10. Шиян Б. М. Наукові дослідження у фізичному вихованні та спорті : навч. посіб. / Б. М. Шиян, Г. А. Єдинак, Ю. В. Петришин. – Кам'янець-Подільський : Рута, 2012. – 280 с.

The article deals with the analysis of the latest researches on the essence, content and features of preventive orientation of physical and health-improving work with children of preschool age.

The main objectives of preventive education are considered to be: stimulating children to healthy lifestyle and positive social orientation; providing of valeological educational environment aimed at the formation of children's skills of life protection; improving of children's health by means of educational technologies of health-saving content; development of national network of schools of health promotion.

The author has characterized the effective means of preventing the negative influence of educational environment on the child's organism – rational distribution of mental activity and rest in the form of physical activity within the pre-school educational establishment. Non-traditional types of motor activity, techniques and complexes of exercises (respiratory, psycho-regulating, elements of hatha-yoga) are of high effectivity in improving 6-7-year-old children's adaptive capacity to study.

Programming is considered to be an optimal means of organizational and methodological providing for the formation of the content of classes based on the physical exercises of preventive orientation. First of all, it is determined by the purpose of programming in physical education – to optimize the management of the process of improving somatic health, physical qualities, functional capabilities, as well as the formation of knowledge, skills and habits.

Although there is no clear position according the essence, content and features of preventive physical education of pre-schoolers in the scientific literature, the existing sources may be used as the basis for improving and extending of the theoretical basis and be considered as the basis for the programme of preventive physical education of preschool children.

Key words: preventive education, physical and health-improving work, children of preschool age.

УДК 373.2.016:613

*Тетяна Бабюк
Tetiana Babiuk*

РОЛЬ СОЦІАЛІЗАЦІЇ У ФОРМУВАННІ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

THE ROLE OF SOCIALIZATION IN FORMING PRE-SCHOOLERS' HABITS OF HEALTHY LIFESTYLE

У статті автор досліджує проблему формування у дітей дошкільного віку здорового способу життя та чинники, які впливають на означений процес, зокрема роль соціалізації. Визначено, що особливість формування навичок здорового способу життя у дітей дошкільного віку полягає в тому, що вони набуваються шляхом відтворення тих зразків ставлення до свого здоров'я, праці, інших людей, довкілля, які здійснюють безпосередній вплив на дитину постійно й систематично.

Ключові слова: соціалізація, здоровий спосіб життя, діти дошкільного віку, провідна діяльність.

Пріоритетним завданням дошкільних навчальних закладів є збереження та зміцнення здоров'я дошкільників, формування у них навичок здорового способу життя. Дошкільне дитинство є періодом інтенсивного формування психіки, різноманітних якісних утворень як у процесі органічного розвитку, так і в особистісній сфері індивіда. Нові якісні утворення відбуваються завдяки багатьом чинникам: розвитку мовлення, спілкування з дорослими та однолітками, різноманітним формам пізнання та залучення до різноманітних видів діяльності (ігрової, навчальної, продуктивної тощо).

Вивчення стану проблеми формування здорового способу життя у педагогічній науці свідчить, що значна кількість сучасних наукових досліджень О. Дубогай, М. Зубалія, І. Петренко, Н. Хоменко присвячена формуванню здорового способу життя шляхом фізичного удосконалення. Напрями валеологічної обізнаності відображено у працях Т. Бойченко, В. Горашука, Л. Сущенко, С. Юрочкіної. Формування ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя досліджували В. Оржеховська, А. Сологуб, С. Лапаєнко та ін. Значним новоутворенням старшого дошкільного віку є здатність до усвідомлення прагнення до здорового способу життя. Підґрунтям забезпечення соціального здоров'я дошкільників є розвиток комунікативних умінь, здатність встановлювати доброзичливі взаємини в різних сферах життєдіяльності. Це положення підтверджено дослідженнями Л. Артемової, А. Богуш, О. Кононко, Т. Поніманської та ін.

Оскільки метою нашого дослідження є формування у дітей здорового способу життя, то цілком очевидна необхідність розглянути чинники, які впливають на означений процес, зокрема роль соціалізації у формуванні здорового способу життя.

Здоровий спосіб життя засвоюється людиною впродовж життя під впливом різних чинників. На сьогодні науковці (А. Мудрик, С. Попов) процес формування способу життя особистості обмежують впливом чотирьох груп: мега-, макро-, мезо- та мікрочинників. Мегачинники – космос, планета, світ, що так чи інакше впливають на здоров'я всіх жителів Землі. Макрочинники – країна, етнос, суспільство, держава – це чинники, що визначають напрями соціалізації людей, які живуть у певних країнах, за умови залучення до цього процесу і використання населенням засобів масової інформації. Мезочинники – умови соціалізації великих груп людей, які розмежовуються за типом місцевості та поселення, де вони проживають (регіон, село, місто), за їхньою належністю до тих чи інших субкультур. Мікрочинники – це чинники, що безпосередньо впливають на конкретних людей: це сім'я,

групи однолітків, навчально-виховні установи, громадські, державні, релігійні організації, мікросоціум. Подане структурування щодо чинники, які впливають на здоров'я і здоровий спосіб життя людини, дозволяє узагальнити погляди світової спільноти щодо взаємозв'язку індивідуального і громадського здоров'я, наскрізну залежність і взаємодетермінованість усіх його рівнів прояву.

Звичайно, людина пов'язана з мега-, меза-, макрочинниками, що забезпечують процес соціалізації, але найбільший вплив на якість і спосіб життя індивіда мають мікрочинники. Саме під впливом цих чинників у процесі соціалізації у дитини формується певна соціальна спрямованість, індивідуальність, певний спосіб життя, а також відповідне ставлення до власного здоров'я.

Розглянемо докладніше складові соціально-виховного впливу на дітей, спрямованого на формування у них навичок певного способу життя. Слід зазначити, що інституційний спосіб реалізується через систему громадського виховання: насамперед через систему дошкільних навчальних закладів та загальноосвітніх шкіл. Залежно від того, яка загальна атмосфера панує в навчальному закладі, які цінності в ньому набувають підтримки і які знешкоджуються, наскільки затишно та впевнено почувають себе вихованці, – усе це впливає на їхнє духовне і психічне здоров'я.

В усіх соціальних інституціях є одна спільна мета – виховання людини. Проте вирішується вона кожною з них по-різному і роль їх є нерівнозначною. Основними функціями інституційного способу формування особистості вважаються такі: залучення людини до культури суспільства; створення умов для індивідуального розвитку та духовно-ціннісної орієнтації; автономізація підростаючого покоління від дорослих; диференціація молоді у співвіднесенні, відповідно до їхніх особистісних ресурсів, з реальною соціально-професійною структурою суспільства [3].

Інша група механізмів соціалізації є традиційною – це засвоєння дитиною цінностей, еталонів поведінки, поглядів, що характерні для її оточення: сім'ї, родичів, близьких людей. Засвоєння норм громадської поведінки та вплив традиційних механізмів відбувається здебільшого на підсвідомому рівні за допомогою сприйняття домінантних стереотипів поведінки. При цьому сім'я відіграє особливу роль у формуванні уявлення про способи життя дитини, вносить корекцію у її здоров'я. Основними аспектами впливу сім'ї є фізичний (фізичне здоров'я), розумовий розвиток дітей (духовне здоров'я); емоційний, психологічний стан (психічне здоров'я); оволодіння соціальними нормами; ціннісні орієнтації сім'ї (соціальне здоров'я).

За оптимальних умов сімейне виховання є одним із важливих чинників формування здорового способу життя. Формування здорового способу життя здебільшого залежить від традиційних складових цього впливу: стилю життя сім'ї, способу організації повсякденного життя, характеру взаєностосунків між подружжям, участі обох батьків у вихованні, правильної організації вільного часу сім'ї, ставлення самих батьків до вживання алкоголю, паління, застосування наркотичних речовин. Саме в сім'ї діти набувають позитивного ставлення до світу, індивідуального досвіду соціальної поведінки. А позитивні взаємини з батьками та близькими дорослими – головна умова їхнього фізичного, психічного, духовного і соціального розвитку [6]. Отже, спосіб життя сім'ї здебільшого обумовлює і спосіб життя дітей.

Друзі та ровесники є одним із досить впливових джерел інформації для дитини щодо питань виховання здорового способу життя. Із дорослішанням дитини друзі і ровесники починають домінувати серед джерел потрібної інформації. З одного боку, це пов'язано з “набуттям досвіду” серед однолітків, з іншого – з “гостротою тематики”, особливо, що стосується алкоголю, наркотиків та міжстатевих стосунків. Окрім того, саме однолітки є найбільш “легкодоступним” джерелом інформації в умовах недостатнього розвитку інших інформаційних джерел.

Отже, міжособистісний спосіб соціалізації є тим механізмом, який впливає на формування особистості в процесі спілкування із суб'єктивно значимими для неї особами [3, с. 35]. Це батьки, вчителі, просто доросла людина, одноліток, спортсмен, артист та ін. Однолітки реально стають

тією групою, яка на певний період стає надзвичайно важливою для кожного індивіда. Групи однолітків мають як позитивний, так і негативний вплив на спосіб життя дитини. Позитивний вплив залежить від “якісного”, якщо так можна сказати, складу групи однолітків.

Окремої уваги заслуговує вплив засобів масової інформації на формування та становлення особистості. Сьогодні, вже з раннього дитинства людина потрапляє в інформаційне поле, вона не може жити без інформації, сприймає її через безліч каналів, і на цій основі формує свою власну поведінку. Засоби масової інформації створюють своєрідний інформаційний світ, у якому людина, зокрема дитина, виробляє власний світогляд щодо життя, способу життя та типів поведінки тощо [7]. Слід зауважити, що засоби масової інформації відіграють особливу роль у формуванні здорового способу життя (М. Лалонд, Л. Піндер, К. Роппл, Р. Вільмотт). Наслідками впливу засобів масової інформації на індивідуальному рівні щодо формування здорового способу життя є усвідомлення певних знань та вмінь, пов'язаних із здоров'ям людини. Завдяки засобам масової інформації дитина має можливість бачити, слухати багато ситуацій, які торкаються проблеми здоров'я, його цінностей, знайомитися зі зразками поведінки і діяльністю, що виявляють здоровий спосіб життя, як цінний, соціально схвалюваний.

Важливим чинником у формуванні здорового способу життя дитини є соціальні норми. Вплив засобів масової інформації проявляється як у сприйнятті її особистістю, так і у визначенні нормативної поведінки в соціальній системі. Індивідуальне сприйняття соціальних норм під впливом мас-медіа може бути настільки сильним, наскільки вдало подаються одні нормативні стосунки і поведінка та виключаються інші. На суспільному рівні нормативна поведінка випливає принаймні частково з тих норм поведінки, які постійно висвітлюються засобами масової інформації.

Суттєво, що спосіб життя може змінюватися впродовж життя людини. Але, як свідчать дослідження психологів (Б. Братусь, Л. Захаров, О. Лісова, Г. Нікіфоров), навички певного способу життя засвоюються людиною змалку і насамперед під впливом тих зразків поведінки й діяльності, які дитині демонструють дорослі. Тобто навички здорового способу життя у дитини набуваються як відтворення тих зразків ставлення до свого здоров'я, праці, інших людей, довкілля, які щоденно вона бачить перед своїми очима у поведінці й діяльності своїх батьків, родичів, вихователів тощо. Тобто навички здорового способу життя у дитини складаються під безпосереднім впливом навичок, що відтворюють спосіб інших людей батьків і вихователів.

Дошкільне дитинство є періодом інтенсивного формування психіки, різноманітних якісних утворень як у процесі органічного розвитку, так і в особистісній сфері індивіда. Нові якісні утворення відбуваються завдяки багатьом чинникам: розвитку мовлення, спілкування з дорослими та однолітками, різноманітним формам пізнання та залучення до різноманітних видів діяльності (ігрової, навчальної, продуктивної тощо). Однак дитина дошкільного віку залишається залежною від дорослих людей: вона повинна зважати на вимоги батьків, інших дорослих до власної поведінки, бо це реально визначає її особистісні взаємини з ними. Від цих стосунків залежать не лише успіхи й невдачі дитини – вони мають силу та функцію мотиву.

Отже, основним засобом впливу на розвиток особистості дітей дошкільного віку щодо засвоєння норм, правил поведінки, навичок трудової діяльності, культури та гігієни, здорового способу життя є спільна діяльність із дорослими, які демонструють приклади поведінки. Найбільш суттєвий вплив на дитину молодшого дошкільного віку (3-4 роки) має поведінка близьких людей, які безпосередньо її оточують. Дитина схильна до відтворення (копіювання), наслідування дій дорослих близького оточення. Крім того, дітям дошкільного віку властиво наслідувати оцінні судження дорослих близького оточення. Це особливо яскраво відтворюється в ситуаціях засвоєння взірців поведінки, що виходять за межі поведінки близького оточення дитини. Зокрема, слухаючи казку, розповідь, діти намагаються з'ясувати, хто з героїв добрий, а хто поганий, не допускаючи при цьому невизначеності. У такій ситуації діти

молодшого та середнього дошкільного віку самостійно оцінюють героїв на підставі думки авторитетного для них дорослого.

Однією із психологічних особливостей, властивих дітям цього вікового періоду, є прагнення оцінювати відповідно до норм поведінки навіть неживі предмети (ліс, річку тощо). У цьому виявляються особливі, властиві дошкільному віку, когнітивні феномени сприйняття та мислення, що були досліджені Ж. Піаже. У середньому та особливо старшому дошкільному віці провідним є засвоєння норм і правил взаємин з іншими дітьми. Насамперед, це пов'язано зі здійсненням спільної діяльності з однолітками, що вимагає врахування точки зору товариша, його інтересів і прав.

Як у випадку засвоєння норм і формування вмінь соціальної поведінки, навичок здорового способу життя, так і в ситуації оволодіння правилами взаємин, діти дошкільного віку часто застосовують їх формально, не розуміючи особливостей конкретного випадку.

Розглядаючи проблему формування навичок поведінки та їх відповідності нормам і правилам, необхідно звернути увагу на те, що впродовж усього періоду дошкільного дитинства змінюється рівень усвідомленості виконання цих правил і норм. Так, діти молодшого та середнього дошкільного віку настільки “звикають” виконувати правила, що інколи не погоджуються з незначним їх порушенням. У цьому виявляється ригідність поведінки дітей дошкільного віку, що пов'язана із замалим життєвим досвідом та обмеженістю набору моделей поведінки.

Перехід від дотримання правил поведінки “за звичкою” до свідомого виконання, що пов'язане з розумінням їх значення, властивий дітям старшого дошкільного віку. До того ж діти 5-6 років не просто добровільно підкоряються правилам, а й стежать за тим, як виконують їх інші діти, тобто здійснюють функцію зовнішнього контролю. Опанування правил, норм, умінь та навичок поведінки (соціальної, побутової, культурно-гігієнічної, здорового способу життя тощо), закріплення їх у власній поведінці як динамічних стереотипів відбувається лише у результаті досвіду, який дитина набуває, змінюючи, порушуючи та відновлюючи ці правила.

Отже, формування навичок соціально прийнятної поведінки дітей дошкільного віку відбувається під впливом соціальних чинників і “залежить від особливостей спілкування з іншими людьми, від глибини взаємин дитини з дорослим” [2, с. 38].

Соціальну ситуацію розвитку в цьому віці визначають і певні стосунки з однолітками. Результати психолого-педагогічних досліджень визначають особливості взаємин та спілкування дітей із однолітками в дошкільному віці.

За результатами аналізу комунікативної діяльності, здійсненого Л. Волошенко, встановлено, що з точки зору впливу на формування особистості дитини дошкільного віку спілкування з однолітком є більш продуктивним. Дошкільник швидше наслідує однолітка, ніж дорослого, адже спілкування з ним допомагає дитині скласти враження про себе, сформуванню самооцінку тощо. Отже, спілкування з однолітком стає джерелом усвідомлення власного “Я” [2, с. 52].

Однак, взаємини з однолітками дітей дошкільного віку часто опосередковуються особистістю дорослого (вихователя), який організовує спілкування та спільну діяльність.

У п'ятилітньому віці дитина уже має певний соціальний статус. Цікавим є той факт, що переваги, які дитина віддає своїм одноліткам в ігровій діяльності, на заняттях, при виконанні трудових доручень, характеризуються відносною стабільністю. Вибірковість вибору пов'язана з формуванням у дошкільному віці мотиваційної сфери, різноманітних особистісних якостей. Головними мотивами, що спонукають дітей до групування, є задоволення процесом ігрового спілкування та орієнтація на позитивні якості партнера, що виявляються при спілкуванні. Наприкінці старшого дошкільного віку до цих мотивів вибору партнера для спілкування додається його здатність до будь-якої конкретної діяльності [1]. Отже, слід зазначити, що соціальна ситуація розвитку дитини дошкільного віку сприяє формуванню суб'єкта діяльності, рефлексії власних дій та вчинків, їх результатів, здатності помічати помилки у власній діяльності під впливом оцінювання дорослих та однолітків, які її оточують.

Особливості соціальної ситуації розвитку дітей дошкільного віку відповідно до принципу єдності діяльності та свідомості логічно пов'язані з проблемою провідної діяльності. Розглянемо вплив провідної діяльності на формування особистості дітей дошкільного віку. Серед видів діяльності дитини дошкільного віку вітчизняні психологи розрізняють спілкування (М. Лісіна), трудову діяльність (Б. Ананьєв, В. Тютюнник), зображувальну діяльність (Л. Обухова), навчання (А. Усова). У наукових працях психологів Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Леонтєва та ін. провідною діяльністю дошкільників визначено ігрову діяльність. У дошкільному віці гра стає провідним видом діяльності не тому, що дитина, зазвичай, більшу частину часу проводить в іграх, які її розважають, – гра викликає якісні зміни у психіці дитини. На межі раннього дитинства та дошкільного віку рольова гра інтенсивно розвивається, а у другій половині дошкільного віку досягає свого найвищого рівня. Гра в дошкільному віці є соціальним за своїм походженням та за змістом історичним утворенням, яке зумовлене розвитком суспільства, його культури. Це особлива форма життя дитини у суспільстві, в якому діти виконують ролі дорослих, відтворюючи їхнє життя, працю та взаємини.

Долучаємося до досліджень Л. Виготського, що саме в сюжетно-рольовій грі діти навчаються праці, виробляють соціальні навички, а також розвивають здібності обмірковувати свою поведінку, удосконалюють уміння керувати нею. Цей вид гри створює можливості для колективного обговорення, рефлексивного мислення та спільного розв'язання проблеми. Разом дошкільники домовляються про взаємовигідні умови та сюжетні лінії гри, спільно створюють її структуру.

На думку В. Мухіної, саме у грі найбільш яскраво виявляється утворювальна знакова функція свідомості дитини, адже справжня ігрова дія, що характеризується символічністю, передбачає ситуацію, коли “дитина однією дією замінює іншу, одним предметом – інший” [4, с. 112]. Знакова, або символічна функція ігрової діяльності полягає ще й у тому, що ігрові замісники предметів можуть бути мало схожими. Однак ігрові замісники мають надавати можливість використовувати їх саме так, як і предмет, який вони заміщують. Тому, даючи власну назву обраному предмету-заміснику та приписуючи йому певні властивості, дитина враховує і деякі особливості самого предмета – замісника, що впливають із реальної взаємодії предметів.

В ігровій діяльності дошкільник не лише заміщує предмети, а й бере на себе ту чи іншу роль і починає діяти відповідно до неї. Отже, у новому сюжетно-рольовому різновиді гри дитині вперше відкриваються взаємини, права та обов'язки, що існують між людьми у процесі спілкування та діяльності.

Функцію формування адекватних і прийнятних стереотипів поведінки, властивих ролі, у грі виконує зовнішній контроль однолітків – діти очікують і вимагають правильного виконання обраної ролі, психологічно винагородою за що є отримання прав стосовно осіб, ролі яких виконують інші учасники гри. У грі є активне прагнення досягти певної мети, оперувати предметами, спілкуватися, взаємодіяти з іншими людьми, що забезпечує результативність гри, яка виражається в пізнавальних, емоційних та інших надбаннях, що формуються у процесі ігрової діяльності. У 5-6 років діти отримують задоволення не тільки від процесу, а й від результату гри. В іграх, за правилами характерними старшому дошкільному віку, виграє той, хто краще засвоїв гру.

У дошкільній педагогіці не лише накопичено значний досвід організації та керівництва іграми дітей усіх вікових груп дошкільного дитинства, а й за результатами багаторічних спеціальних педагогічних досліджень узагальнено дані особливостей ігрової діяльності дітей дошкільного віку.

Дослідження мотиваційного компонента гри, проведене П. Рудиком, дає підстави свідчити про те, що в молодшому дошкільному віці (3-4 роки) мотиви гри процесуальні, зміст полягає у самому процесі дії, а не в результаті, до якого ця дія може привести. У середньому дошкільному віці (4-5 років) мотивом ігрових дій стає виконання тієї чи іншої ролі, а у старшому – (5-6 років)

дітей цікавить не просто виконання ролі, а й якість її. Відповідно до цього поступово відбувається підвищення вимог до правдивості, переконливості та відповідності дій дитини ігровій ролі, яку вона виконує [5]. Ураховуючи вищезазначене, можна дійти висновку, що внутрішня динаміка ігрової діяльності в дошкільному віці зумовлює не лише засвоєння дитиною соціально-рольового досвіду, а й впливає на формування психічних процесів і поведінки.

Отже, формування навичок здорового способу життя відбувається у процесі соціалізації особистості, що може здійснюватися двома шляхами. Перший шлях, найбільш поширений, зазвичай, проходить стихійно. Його суть полягає в тому, що людина засвоює і продукує певні норми поведінки та життєдіяльності, що домінують у суспільстві, пріоритетними у масовій свідомості, значущими для самої особистості. Такий шлях, на наш погляд, безперечно не є ефективним, оскільки процес формування здорового способу життя не має чіткої структури. Другий шлях визначається цілеспрямованістю та високим рівнем свідомості особистості, усвідомленим ставленням до мети і завдань діяльності. Формування здорового способу життя в такому випадку здійснюється через формування власної системи організації своєї життєдіяльності, основу якої становить уважне та свідоме ставлення до свого здоров'я.

Особливість формування навичок здорового способу життя у дітей дошкільного віку полягає в тому, що вони набуваються шляхом відтворення тих зразків ставлення до свого здоров'я, праці, інших людей, довкілля, які здійснюють безпосередній вплив на дитину постійно й систематично. Серед соціально-психологічних чинників, що сприяють засвоєнню навичок здорового способу життя необхідно виокремити: спільну діяльність із дорослими та однолітками, які демонструють позитивні приклади поведінки; схильність до відтворення, наслідування вчинків дорослих близького оточення; виконання правил поведінки за звичкою.

Список використаних джерел

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 224 с.
2. Волошенко Л. І. Проблема розвитку спілкування дітей з однолітками у дошкільному віці / Л. І. Волошенко // Вісник ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків : ХДПУ, 2003. – Вип. 11. – С. 51–54.
3. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластёнина. – Москва : Академия, 1999. – 184 с.
4. Мухина В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – Москва : Просвещение, 1985. – 246 с.
5. Мухина В. С. Психология дошкольника / Под ред. Л. А. Венгера. – Москва : Просвещение, 1975. – 239 с.
6. Свириденко С. Формування культури здоров'я дитини в сім'ї як чинник соціальної компетентності // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (кер. авт. кол. і наук. ред.) та ін. / С. Свириденко. – Київ : Контекст, 2000. – С. 135–139.
7. Формування здорового способу життя молоді : стан, проблеми та перспективи : щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2002 р.). – Київ : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. – 250 с.

The article deals with the problem of forming pre-schoolers' healthy lifestyle. The author investigates the factors influencing this process and emphasises on the role of socialization.

Healthy lifestyle is acquired by a person during her life under the influence of various factors affecting her health. As a rule, a person is influenced by mega-, mesa-, and macro-factors providing the process of her socialization, but micro-factors have the greatest impact on the quality and lifestyle of an individual.

In the process of child's socialization these factors influence on the formation of her social orientation, individuality, way of life, as well as an attitude towards her health.

In the process of individual's socialization healthy lifestyle habits may be formed in two ways. The first way is the most common and usually spontaneous: a person acquires and reproduces certain norms of behaviour and life which have the priority in society, in mass consciousness, and are meaningful to the person too. This way, in our opinion, is not an effective one, because the process of forming healthy lifestyle does not have clear structure. The second way is determined by the individual's purposefulness and high level of consciousness, conscious attitude towards the goals and tasks of his activity. In this case the formation of healthy lifestyle is carried out through the formation of individual's own system of organization of his life, which is based on careful and conscious attitude to his health.

The process of forming pre-schoolers' habits of healthy lifestyle is peculiar because they acquire and reproduce those samples of attitude towards health, work, other people and environment, which influence them constantly and systematically. Socio-psychological factors contributing to the acquisition of healthy lifestyle habits are: joint activities with adults and peers demonstrating positive examples of behaviour; tendency to reproduce and imitate adults of close surrounding; following behaviour rules by habit, etc.

Key words: socialization, healthy lifestyle, children of preschool age, leading activity.

УДК 37.014:371

Наталія Бахмат
Nataliia Bakhmat

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ДОСВІД КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS: EXPERIENCE OF EUROPEAN UNION COUNTRIES

У статті розкрито специфіку підготовки педагогічних працівників у галузі початкової освіти в країнах Європейського Союзу. Підґрунтям успіху систем освіти цих держав виступають високі вимоги до кваліфікації педагога, процес підготовки вчителів початкової школи передбачає певну поетапність та оволодіння нормативними педагогічними курсами.

Ключові слова: співвідношення учень-учитель, ЮНЕСКО, вимоги до кваліфікації, сертифікат, педагогічна практика, ІКТ.

Якісна підготовка майбутніх педагогів гарантує розвиток країни. Сьогодні країни Європейського Союзу (ЄС) пропонують велику кількість систем здійснення такої підготовки, що потребує пошуку шляхів побудови відповідної національної системи на спільних засадах професійної підготовки педагогів.

Основні тенденції професійної підготовки вчителів у розвинутих країнах Європи досліджували Н. Авшенюк, В. Базурінова, І. Вестбарі, Х. Голдстейн, І. Задорожна, П. Кансанен, Ю. Кіщенко, Ю. Коротова, Т. Кучай, Л. Поліщук, Н. Постригач, О. Проценко, Дж. Х'ютонен, Н. Яцишин та ін. Однак розкриттю етапів оволодіння нормативними професійно-педагогічними дисциплінами майбутніми вчителями початкової школи, оволодінню сучасними інноваційними знаннями, формуванню фахових компетентностей в умовах інформатизації освіти не надавалося потрібної уваги.

Метою статті є виокремлення специфіки підготовки вчителів початкової школи в країнах Європейського Союзу, визначення особливостей систем їх підготовки, розкриття етапів оволодіння нормативними професійно-педагогічними курсами з урахуванням розвитку освіти.

Дослідження систем професійної підготовки вчителів початкової школи в розвинутих країнах ЄС дозволяють зробити висновок, що в останні часи вони були суттєво трансформовані. Загалом держави формуються залежновід особливостей національних рис, впливу культурних традицій і, безумовно, рівня розвитку інформатизації країни та, відповідно, системи освіти. В кожній системі професійної підготовки вчителів відтворено характерні особливості розвитку та досягнень педагогічних шкіл суспільства, рівень розвитку економіки, науки і техніки.

Так, у Фінляндії посада вчителя є однією із найбільш поважаних і затребуваних серед інших. Однак для того, щоб отримати посаду шкільного педагога необхідно пройти досить прискіпливий, суворий відбір, у результаті якого із 30% кращих випускників педагогічних факультетів країни за статистикою обираються приблизно 12% претендентів.

Як правило, громадяни Фінляндії навчання розпочинають у 7 років та навчаються в початковій школі впродовж шести років. Співвідношення вчитель/учень для початкової школи за даними ЮНЕСКО, складає 1:13, 7 в 1982 р., в 1976 р. – 1:18,52. Пріоритет віддається навчанню в малих групах [6].

Основні вимоги до педагогічних працівників країни визначаються Законом про освіту, де окреслено кваліфікації фахівців у галузі освіти. Задекларовані вимоги держави до вчителів забезпечують високий критерій якості освіти.

Рівень фахової підготовки Фінляндії підтверджується оцінюванням Міжнародної програми контролю за освітою PISA (Programme For Student Assessment) та Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), яка показує, що ця країна за рівнем шкільної освіти займає лідируюче місце, досвід якого аналізується світовою освітньою громадськістю [1].

Сформовані впродовж багатьох років високі вимоги до кваліфікації педагога стали підґрунтям успіху системи освіти країни: реорганізацію системи педагогічної освіти здійснено одночасно із реформою системи освіти. Відповідно до неї, вчителі початкової школи повинні мати вищу освіту; вирізнятися високим рівнем організації академічної педагогічної підготовки; мати диплом магістра; можуть вступити до вищого навчального закладу залежно від результату проходження вступних іспитів.

На підставі означених вимог до вчителів відповідно сформувалась потужна високорівнева система підтримки учнів – за кількістю психологів та соціальних робітників Фінляндія очолює європейські країни.

Учителі початкової школи навчаються на відділеннях педагогічної підготовки за програмою педагогічної освіти, яка включає всі предмети, що передбачені навчальними планом для початкової школи та отримують диплом магістра зі спеціалізацією в галузі педагогічних наук. З метою підготовки педагогів до викладання базових та деяких інших навчальних предметів загальноосвітньої школи, ці предмети можуть бути включені до навчальної програми університету.

В університетах Фінляндії процес підготовки вчителів початкової школи, який було розпочато на початку 70-х минулого століття, передбачає поетапність:

I етап – отримання ступеню бакалавра (180 ECTS-кредитів);

II етап – отримання ступеню магістра (300 ECTS-кредитів), який можна здобути через обов'язкові курси: освітні технології (75 кредитів); педагогіка і психологія (35 кредитів); комунікативна компетентність (12 кредитів); основна предметна спеціалізація (35 кредитів); додаткова предметна спеціалізація (35 кредитів); курси за вибором (5-8 кредитів).

У навчанні майбутні вчителі вивчають базові і проміжні курси, профільні курси підвищеного рівня – 120 ECTS-кредитів, а також базові та проміжні курси за додатковою спеціальністю – 60 ECTS-кредитів.

Примітно, що в цій країні професійно-педагогічна освіта передбачає профільну підготовку: вивчення спеціальних дисциплін і курсів та обов'язкову педагогічну практику. Вона може проходити на базі ВНЗ, при відділеннях педагогічної підготовки та на базі звичайних шкіл.

У процесі вивчення стану педагогічної підготовки вчителів початкової школи у Великій Британії з'ясовано, що зміни в освітній системі цієї країни відбулися в останні роки ХХ ст. – у той час, коли в країні відбулася її потужна реорганізація. Потреба в проведенні такого сильного революційного явища була спричинена запитом суспільства в педагогах високої кваліфікації та професійної майстерності, професійний рівень яких дозволить готувати молоде покоління, що має характеризуватися високим рівнем моралі, духовності, фізичної сили, стремлінням до успіху, творчості та креативності та іншими якостями, які, загалом, забезпечать готовність до конкурентоздатності в глобалізованому інформаційному суспільстві.

Модернізація в підходах та організації педагогічної освіти в цій країні, насамперед, передбачала оновлення змісту освіти, структурних перетворень з метою пошуку інноваційних підходів та методик підготовки вчителів, нових, професійно спрямованих систем відбору абітурієнтів – майбутніх педагогів. У результаті проведених реформ у країні було розроблено та запроваджено багаторівневу та багатоваріантну систему вищої професійної освіти, яка представлена навчальними закладами: коледжі вищої освіти (колишні педагогічні коледжі та політехнічні ВНЗ), університети.

Вимогливий відбір майбутніх учителів для навчання в коледжах та університетах Великої Британії здійснює Інформаційне бюро по сприянню набору абітурієнтів на педагогічні спеціальності (Graduate Teacher Training Registry). При вступі до навчального закладу абітурієнт подає до бюро документи: заяву із впорядкованим за ступенем вибору чотирьох навчальних закладів; копію свідоцтва про отримання середньої освіти (General Certificate of Secondary Education), довідку, яка засвідчує відсутність серйозних захворювань.

Після опрацювання документи з Інформаційного бюро передаються у відповідний відділ навчальних закладів. Слід відзначити, що запрошення на співбесіду претендент на навчання в педагогічному закладі отримує після детального вивчення його документів. Проте, якщо в закладі з'ясовано невідповідність академічного рівня чи фізичної підготовки поставленим вимогам, Інформаційне бюро відправляє документи абітурієнта до іншого навчального закладу, який вказаний наступним у заяві абітурієнта.

У той же час, система педагогічної освіти Великої Британії розподіляється на три взаємопов'язані самостійні ступені майбутніх учителів у коледжах і університетах. Це означає, що для здійснення професійної діяльності майбутні педагоги повинні отримати два дипломи про вищу освіту та про професійну придатність [2].

- На першому ступені (2-3 р.) педагог здійснює остаточний відбір спеціальності і отримує диплом бакалавра освіти (BE – Bachelor of Education).
- На другому ступені (1 рік) педагог формується як професіонал і отримує диплом професійної придатності.
- На третьому ступені (1 рік) здійснюється підготовка фахівців вищої кваліфікації з дипломом магістра освіти (ME – Magister of Education).

Починаючи з 1994 р., громадяни Великої Британії розпочинають навчання в 5 років, співвідношення вчитель/учень для початкової школи (за даними ЮНЕСКО), складає 1:20,33 в 1988 р., в 2012 р. – 1:18,31, так само як і в інших країнах пріоритет віддається навчанням в малих групах [9].

Зміст освіти вчителів початкової школи у Великій Британії характеризується інтеграцією теоретичних курсів педагогіки та психології. В педагогічних навчальних закладах країни ці навчальні дисципліни, залежно від їх спрямованості, об'єднуються в блоки: професійно-педагогічний, спеціальний та загальноосвітній. Окремою структурою виділяється блок “Педагогічна практика”.

Вагомість компетенцій цього блоку в фаховому арсеналі вчителя підтверджується тим, що на практику відводиться близько 50% об'єму всього навчального часу. Професійна педагогічна підготовка включає три основні складові: теоретичні дисципліни психолого-педагогічного циклу; професійний курс; педагогічна практика в школі.

Детальне вивчення блоку професійно-педагогічної підготовки показує, що це – інтегрований педагогічний курс з виховання та освіти, важливою рисою його змісту є перехід курсу загальної психології в курс педагогічної психології. Більшість коледжів, що готують бакалаврів, розподіляють його за розділами: принципи виховання й освіти; педагогічна психологія та розвиток дитини; соціальні аспекти педагогіки.

Значна увага в педагогічних навчальних закладах відводиться розвитку загальноосвітнього рівня майбутніх учителів і надання їм сучасних, інноваційних знань, які відображають досягнення науки та техніки, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). З цією метою в навчальні плани коледжів та університетів вводяться відповідні курси й теми в дисципліни, які вони вивчають.

Найбільш популярними в Англії технології навчання майбутніх учителів є:

1. Персоналізоване навчання, сутність якого полягає в тому, що навчальний контент курсу розподіляється на частини, кожна з яких містить навчальний матеріал, приклади і задачі, питання для самоперевірки, а також необхідні методичні рекомендації; студент вивчає самостійно навчальний матеріал, після чого “проходить”, так званий, “тест готовності”; лише після отримання високої оцінки за попередній матеріал стає можливим перехід до вивчення наступного фрагменту навчального матеріалу. Технологія передбачає самостійність студента у виконанні роботи відповідно до обраного ним індивідуального темпу.

2. Модульне навчання – цю технологію також можна визначати як вид персоналізованого навчання, однак її сутність полягає у відмінності від першої більш чіткою організацією самонавчання і групових занять: кожен студент самостійно може працювати за запропонованою навчальною програмою, яка включає цільовий план дій, банк навчально-методичних матеріалів і методичне керівництво від педагога, функції якого передбачають від інформаційно-контрольованих до консультаційно-координувальних дій.

3. Тьюторська система навчання (тьюторіали) – сутність її складають систематичні заняття викладача, які проводяться з прикріпленими до нього на весь період навчання одним або декількома студентами; структура системи передбачає включення трьох елементів: керівник занять (director of studies) – забезпечує навчання студентів і дає їм поради по роботі в канікулярний час; моральний наставник (moral tutor) – відповідальний за життєдіяльність студентів під час навчання у навчальному закладі; тьютор (tutor) – безпосередньо здійснює навчання студентів.

4. Бригадно-індивідуальне навчання – здійснюється, як правило, за ситуації, коли в академічній групі виявлено великі розбіжності в рівні знань (успішності).

У вищих навчальних закладах (ВНЗ) цієї держави прослідковуються різні підходи до організації взаємного навчання та консультування студентів. Наприклад, найбільш розповсюдженим є підхід, за якого: викладачі керують старшокурсниками, старшокурсників, у свою чергу, для надання педагогічної допомоги, а також для вирішення питань, пов'язаних з організацією самостійної роботи, прикріплюють до студентів молодших курсів.

Загалом, окреслені дії було спрямовано на формування якостей та духовних цінностей сучасного вчителя початкової школи, на високий рівень його практичної підготовки як з організаційно-педагогічних, так і з науково-методичних поглядів.

В Англії всі студенти, що навчаються за послідовною моделлю навчання (на отримання сертифікату PGCE) для отримання допуску до роботи в початковій школі, повинні пройти, щонайменше, 18 тижнів педагогічної практики в школі. Якщо ж вони спрямовуються на роботу в середній школі, то згідно з новими вимогами, вони зобов'язані пройти педагогічну практику за 32 тижні.

Педагогічна практика вчителів здійснюється поетапно (передбачено три етапи) з її поступовим ускладненням.

I етап початковий – практика-спостереження – відбувається знайомство студентів зі школою, з учнями в класі, з кожним учнем окремо, з педагогічним колективом, відвідування уроків свого наставника; студенти здійснюють аналітичну діяльність (проводять опитування

та анкетування, на підставі яких складають психолого-педагогічні характеристики), відвідують сім'ї учнів тощо.

II етап – практика стажера – студентам дозволяється самостійно виконувати педагогічні функції, виробнича діяльність розпочинається з одного-двох пробних уроків на день.

III етап – виробнича практика – студенти повною мірою виконують усі функціональні обов'язки вчителя початкових класів.

Слід відзначити важливу особливість організації педагогічної практики майбутніх учителів в Англії, яка полягає в тому, що: по-перше, вона розпочинається ще до вивчення теоретичних дисциплін психолого-педагогічного циклу; по-друге, її проходження відбувається в різних за типом школах.

Примітною є також інша особливість, яка полягає в організації керування практичною діяльністю, яке ми визначаємо як дворівневе:

1. Безпосереднє керівництво – керування діяльністю практикантів здійснюють досвідчені вчителі шкіл, які називаються менторами (mentors).

2. Опосередковане керівництво – над менторами або паралельно з ними керування здійснюють викладачі ВНЗ – тьютори (tutors).

Однак тьютори не виконують роль безпосередніх керівників педагогічною практикою – в своїх діях вони керуються повідомленнями від менторів. Спільний розгляд й обговорення менторами і тьюторами процесу та складових практики дозволяє їм виробити напрями і шляхи координування та спрямування діяльності майбутніх учителів. Створений підхід управління педагогічною практикою майбутніх педагогів початкової школи сприяє усуненню професійної конкуренції між педагогами школи та викладачами ВНЗ та дозволяє, на нашу думку, забезпечити їх можливе тісне співробітництво в розробленні інноваційних форм, методів і засобів педагогічної практики.

Такий підхід в організації завчасної педагогічної практики, коли фактично відбувається занурення майбутніх учителів в реальне навчальне середовище, сприяє формуванню мотивації, інтересу та професійної свідомості й розуміння професійної діяльності.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що в основі технологій педагогічної підготовки вчителів початкових класів в Англії знаходяться принципи досконалості та сталого прогресу в навчальному процесі. Це означає, що, неперервно підвищуючи рівень власних знань, умінь та навичок студент спрямовується до максимально можливого рівня засвоєння нових знань, осмислення навчальних матеріалів та формування професійних педагогічних умінь – у результаті до нової навчальної мети.

Національна модернізація країни Греції та її сфер, інституційні темпи змін і європейські події є важливими чинниками. Модернізація освіти передбачає зміну навчальних та педагогічних практик для задоволення міжнародних стандартів якості та забезпечення того, щоби майбутні вчителі в галузі освіти були компетентними, продуктивними й ефективними в умовах глобалізації і конкуренції в світі [5].

У Греції вчителів початкової школи готують в Університетах Аристотеля в Салоніках на педагогічному факультеті, Західної Македонії на педагогічному факультеті; Патр в інституті гуманітарних і соціальних наук; Фракійському університеті “Демокріт” (Александрополіс) на факультеті педагогіки початкової та середньої освіти та ін.

Професійна підготовка вчителя початкової школи в педагогічних академіях здійснюється за єдиною програмою, розробленою Міністерством національної освіти й релігії Греції та передбачає “участь у формуванні та реалізації освітніх програм ЄС і політики; участь у європейських і міжнародних організаціях та їх програмах; національні ініціативи щодо укладання двосторонніх і багатосторонніх угод у сфері освіти; сприяння європейському і міжнародному вимірах в усіх навчальних програмах на всіх рівнях освіти; сприяння поширення знань грецької мови і розширення викладання грецьких досліджень за кордоном” [3, с. 91].

За показниками ЮНЕСКО, співвідношення вчителів та учнів початкової школи з 1971 по 2012 рік склало 20,17 учнів на одного вчителя з мінімумом 9,2 учня на одного вчителя в 2012 році та максимум 32,24 учня на одного вчителя в 1973 році [7].

Досліджуючи систему професійної підготовки вчителя початкових класів в Греції, можна відзначити певні позитивні зрушення, які відбулися завдяки [8, с. 8-15]:

- створенню педагогічних відділень початкової освіти в університетах країни;
- значному збільшенню терміну навчання (від двох до чотирьох років);
- конкретизації мети професійної підготовки (формування компетентної у своїй справі цілісної особистості майбутнього вчителя);
- конкретизації завдань професійної підготовки (допомогти студентам усвідомити і сприйняти загальнолюдські цінності; розвивати дослідницькі навички, необхідні вміння для розуміння й подолання сучасних глобальних та регіональних соціальних проблем; забезпечити майбутніх учителів уміннями розвитку в учнів самостійності, певних особистісних якостей, критичного мислення тощо) професійної підготовки;
- суттєвому збагаченню змісту професійної підготовки за рахунок введення предметів за вибором студентів та нових дисциплін: “Порівняльна педагогіка”; “Практична педагогіка з елементами статистики”; “Соціологія освіти”; “Проблеми освіти й освітня політика”; “Економіка освіти”; “Навчальні плани, програми, посібники”; “Навчання та виховання дітей емігрантів і репатріантів” тощо;
- розширенню форм і методів навчання (наприклад, окрім традиційної лекції, грецькі педагоги почали активно застосовувати лекції-диспути, лекції-дискусії тощо, значну увагу було приділено самостійній роботі студентів);
- удосконаленню педагогічної практики студентів;
- посиленню вимог до професійних якостей випускників (володіння сучасними засобами навчання, Інтернет-технологіями; обов'язкове підвищення свого кваліфікаційного рівня; здатність до дослідницької діяльності тощо);
- розробці вченими-педагогами країни теоретичних і методологічних засад професійної підготовки “рефлексуючого” вчителя (який характеризується наявністю критичної думки, є творчою особистістю, наділений професійною автономією, має чітку громадянську позицію, є здатним до певних соціальних змін);
- розробці вченими-педагогами країни теоретичних і методологічних засад професійної підготовки, так званого “вчителя-європейця”, який повністю відповідає вимогам Болонської угоди.

Узагальнюючи проведену роботу щодо з'ясування особливостей систем підготовки вчителів початкової школи країн ЄС, можна погодитись із тим, що “педагоги в усіх країнах світу все краще усвідомлюють переваги, які дає вмиле використання сучасних ІКТ у сфері загальної освіти. ІКТ допомагають вирішувати проблеми всюди, де істотне значення мають знання і комунікації. Сюди входять: вдосконалення процесів навчання / навчання, підвищення освітніх результатів і навчальної мотивації школярів, поліпшення взаємодії батьків і школи, спілкування в шкільній мережі та виконання спільних проектів, вдосконалення організації та управління освітнім процесом. І це не дивно, оскільки можливості, які ІКТ надають для розвитку інноваційної економіки і сучасного суспільства, стали доступні і для освіти” [4, с. 6].

Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в розглянутих країнах вказують на певну динаміку цього процесу, яка є інноваційною за змістом та характером. Встановлено, що в різних державах розвинуто різноманітні форми педагогічної самоосвіти: дослідницька робота з певної тематики з педагогіки під керівництвом викладачів ВНЗ, досвідчених учителів або наставників; самостійне вивчення досягнень передового педагогічного досвіду в бібліотеках, електронних освітніх ресурсах, навчанні в школі молодого вчителя тощо. Сьогодні, на етапі стрімкого розвитку ІКТ та всебічного прогресу в інформатизації діяльності вчителя,

вбачається необхідність пошуку нових підходів до організації педагогічної підготовки у ВНЗ України з метою підвищення її рівня до світових стандартів.

Список використаних джерел

1. Как готовят учителей в Финляндии [Электронный ресурс]. – Электронный журнал об образовании. Новости учебных заведений. Аналитические материалы. Мнение экспертов. – Режим доступа : http://www.akvobr.ru/kak_gotovjat_uchitelei_v_finlandii.html. – Название с экрана.
2. Карабутова Е. А. Организационно-педагогические основы профессиональной подготовки будущих учителей в высшей школе Англии (80-90 гг. XX столетия) / Карабутова Елена Александровна / Автореф. диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук, 13.00.01 – общая педагогика, Белгород – 2000. – Режим доступа : <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-organizatsionno-pedagogicheskie-osnovy-professionalnoy-podgotovki-buduschih-uchiteley-v-vysshey-shkole-anglii>. – Название с экрана.
3. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : монографія / авт. кол. : Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко, Н. О. Постригая, Л. П. Пуховська, Т. С. Пятакова, О. В. Сулима. – Київ : Педагогічна думка, 2011. – 231 с.
4. Структура ИКТ-компетентности учителей. рекомендации ЮНЕСКО [Электронный ресурс] / – Режим доступа : <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>. – Название с экрана.
5. Antigone Sarakinioti. European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece / Antigone Sarakinioti, Anna Tsatsaroni [Электронный ресурс] : Education Inquiry. – Режим доступа : <http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/view/28421>. – Назва з екрану.
6. Finland Student teacher ratio, primary school: For that indicator, UNESCO provides data for Finland from 1971 to 2012 [Электронный ресурс]. TheGlobalEconomy.com. – Режим доступа : http://www.theglobaleconomy.com/Finland/Student_teacher_ratio_primary_school/. – Назва з екрану.
7. Greece: Student teacher ratio, primary For that indicator, UNESCO provides data for Finland from 1971 to 2012 [Электронный ресурс]. TheGlobalEconomy.com. – Режим доступа : http://www.theglobaleconomy.com/Greece/Student_teacher_ratio_primary_school/. – Назва з екрану.
8. Teachers. Where Teachers Come First Scholastic [Электронный ресурс]. Teachers site. – Режим доступа : <http://www.scholastic.com/teachers/teaching-resources/>. – Назва з екрану.
9. UK Student teacher ratio, primary school (students per teacher, source: UNESCO) [Электронный ресурс]. TheGlobalEconomy.com. – Режим доступа : http://www.theglobaleconomy.com/United-Kingdom/Student_teacher_ratio_primary_school/. – Назва з екрану.

The article deals with the specifics of teacher training in the field of primary education in European Union countries: Great Britain, Greece and Finland. Each system reflects characteristic features of development and achievements of pedagogical schools of society, the level of development of economy, science and technology.

The peculiarities of teacher training systems of these countries and the pupil-teacher ratio are given (according to UNESCO data). The basis for the success of educational systems are high requirements for teacher qualification which provide the formation of powerful high-level system of children's support. In Finland pedagogical education involves profile training by studying special disciplines and teaching practice on the basis of higher educational establishments, departments of teacher training and ordinary schools.

In Great Britain teacher training in the field of primary education is directed at the formation of teacher's qualities and spiritual values, high level of his practical training from organizational-pedagogical

and scientific-methodological views, which promotes the formation of motivation, interest, professional consciousness and understanding of future professional activity.

In Greece the system of professional training of primary school teachers involves “European teacher” training by means of forming teacher’s competent integral personality, knowledge of modern learning tools, Internet technologies, etc.

It has been determined that in educational institutions of these countries the process of primary school teachers training has step-by-step character and provides the acquisition of normative pedagogical courses. At universities special attention is given to the development of future teachers’ general educational level and providing them with modern innovative knowledge reflecting the achievements of science and technology, in particular, information and communication technologies.

The author traces the dynamics of the process of professional training of primary school teachers in EU countries. It is characterized by the innovative content and character, the use of various forms of students’ professional and pedagogical self-education.

Key words: teacher training, UNESCO, pupil-teacher ratio, qualification requirements, certificate, teaching practice, ICT.

УДК 373.5.016:796

Олена Березкіна, Тетяна Кошельник
Olena Berezkina, Tetiana Koshelnyk

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ І ЦІЛІСНОСТІ ПРОЦЕСУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

OPTIMIZATION OF THE PROCESS OF SCHOOLCHILDREN’S ADAPTATION TO STUDY IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT FOR PROVIDING CONTINUITY AND INTEGRALITY OF PHYSICAL EDUCATION PROCESS

У статті підкреслено, що спадкоємність є найважливішою складовою процесу освіти і необхідною умовою безперервності і цілісності, єдності і послідовності навчання.

Ключові слова: фізичне виховання, цілісність процесу, наступність та безперервність, старші підлітки, студентська молодь.

Сучасна освітня система не може виконати свою місію в рамках відокремлених, відірваних із загального контексту освітніх закладів. Хоча в нашій країні склалася досить розгалужена мережа навчальних закладів, що надають середню освіту, але ця система досі не стала повноправною частиною системи фахової освіти. На нашу думку, сучасна система середньої освіти повинна стати рівноправним партнером системи вищої фахової освіти.

На сучасному етапі розбудови національної системи освіти, в основі якої закладено гуманістичний підхід до організації педагогічного процесу, однією з актуальних є проблема забезпечення наступності в навчанні. В Законі України про освіту зазначено, що саме наступність є однією з обов’язкових умов здійснення неперервності здобуття знань, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв’язок та узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання й виховання з урахуванням вікових особливостей дітей на суміжних щаблях освіти. Для цього

необхідно забезпечити наступність та безперервність розвитку всіх освітніх ступенів, у тому числі і у фізичному вихованні [4, с. 165–175].

Достатньо актуальною і невирішеною проблемою в освітній системі України є розрив між фізичною підготовленістю випускників шкіл і вимогами, які висуваються до них програмами вищих навчальних закладів. Перед викладачами виникають логічні питання щодо оптимізації процесу адаптації школярів до навчання у вищому навчальному закладі й організації процесу фізичного виховання, збереження його цілісності при зміні освітніх ланок.

Наступність фізичного виховання як багатокомпонентна педагогічна категорія є найважливішою складовою в системі фізичного виховання учнівської і студентської молоді, ефективність якої забезпечується завдяки інтеграції системного, компетентнісного, аксіологічного, синергетичного, особистісно-діяльнісного підходів, які визначають загальні, дидактичні і специфічні принципи, на яких формується і виховується гармонійно розвинена особистість старшокласника, студента як суб'єкта фізичного виховання. Вступаючи до вузу, школярі переходять до нових умов навчання і виховання. При цьому порушується звична послідовність поточних для них подій. Виникає суперечність між новими установками вузу і недостатнім досвідом студентів-першокурсників [1, с. 7]. Викладачам необхідно за короткий час визначити рівень фізичної підготовленості студентів, стан їх функціональних систем, щоб ефективно керувати їх діяльністю. Особливості організації процесу фізичного виховання в середній школі, через певні обставини, не дозволяє повною мірою забезпечити якісну підготовку учнів, достатню для засвоєння вузівських програмових вимог. На мотивацію фізичного розвитку студентів негативний вплив роблять змістовно застарілі програми по фізичному вихованню, які не відповідають конкретним завданням професійного становлення особистості [7, с. 73].

Багаторічні дослідження свідчать, що в даний час реально існують лише послідовно розташовані інститути безперервної освіти і фізичного виховання. Наслідком такого положення є недостатня спадкоємність в освіті й, особливо у фізичному вихованні, у формуванні у школярів і студентів позитивної установки на подолання природних труднощів переходу з однієї сфери освіти і фізичного виховання в іншу [2; 3; 8].

У результаті кожен подальший ступінь освіти і фізичного виховання вимушений здійснювати функцію заповнення явних пропусків передуючих їм, що спричиняє за собою втрату темпу і часу в розвитку особистості. Тому увагу викладачів фізичного виховання необхідно зосередити на переході молоді, що вчиться, з одного ступеня навчання і виховання на іншу, від одного вікового періоду до іншого, від однієї соціальної ролі до іншої.

Дослідження, присвячені основним питанням спадкоємності середньої і вищої школи, спрямовані на вирішення проблем труднощів, з якими стикаються студенти молодших курсів. Це пов'язано з тим, що саме на перших курсах спостерігається найнижчий відсоток успішності, найвищий відсоток захворюваності і відсіву студентів. Отже, шкільним і вузівським педагогам важливо мати достовірні уявлення про зміст проблем студентів-першокурсників, причини їх виникнення, а також динаміку фізичного розвитку від курсу до курсу [3, с. 56].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні доцільності збереження цілісності організації процесу фізичного виховання при зміні освітніх ланок.

Система освіти характеризується низкою взаємопов'язаних структур і функціональних компонентів, що підпорядковуються цілям навчання, виховання й розвитку підростаючого покоління. Системний підхід до вивчення педагогічних процесів дає змогу визначити положення, значимі з огляду та розробку моделі ефективної взаємодії системи середньої та вищої освіти.

Згідно з системним підходом, елементи, що складають зміст управлінської діяльності в педагогічній системі “загальноосвітній та вищий навчальний заклад”, не просто функціонально впливають один на одного, а всі без винятку пов'язані один з одним, впливаючи один на одного – або безпосередньо, або опосередковано. Зміна одного з них неминуче зумовлює

зміни в іншому, а в кінцевому підсумку впливає на весь процес взаємодії. Це вимагає комплексного розв'язання проблем: поточних і перспективних [6, с. 14].

Вирішуючи проблему ефективної взаємодії закладів середньої та вищої освіти, необхідно звернути увагу на такі моменти:

- особливості соціально-економічної ситуації, поява нових професій, що раніше не існували на ринку праці або були недостатньо затребуваними, диктують нові вимоги (на рівні світових стандартів) до професійної компетентності майбутнього фахівця;
- необхідність поєднання дидактики вищої школи з методикою викладання предметів в умовах середнього навчального закладу вимагає розробки загальнотеоретичних і методичних підходів до організації наступності ВНЗ і школи на пізнавальному, методичному й особистісному рівнях;
- низка питань, пов'язаних з ефективністю здійснення наступності шкільної освіти та вишівської підготовки, потребує детальнішого дослідження тенденцій розвитку наступності в умовах інтеграції і диференціації навчання;
- становлення особистості учня або студента як суб'єкта освіти і професійної діяльності [5, с. 17].

Таким чином, створення ефективної моделі взаємодії закладів середньої та вищої освіти передбачає послідовну перебудову навчально-виховного процесу з метою формування високоякісного конкурентоспроможного фахівця.

Теоретичний аналіз літературних джерел і результати власних досліджень свідчать, що сьогодні реально і незалежно функціонують два послідовно розташованих соціальних об'єкта: освіта і фізичне виховання середньої і вищої школи. Недостатня спадкоємність різних рівнів освіти, й особливо фізичного виховання, учнівської і студентської молоді, створює труднощі при переході з одного ступеня фізичного виховання на іншу. В результаті цього кожний подальший ступінь фізичного виховання вимушений здійснювати функцію заповнення пропусків попередніх ступенів, що спричиняє втрату часу у фізичному розвитку особи.

Результати аналізу літературних джерел [1; 4, 5; 6; 7; і ін.] і педагогічної практики показують, що дослідження в галузі спадкоємності фізичного виховання учнів і студентів спрямовані, в основному, на теоретичне обґрунтування нашої проблеми, на вивчення процесу організації спадкоємності в системі “дитячий сад – школа” або “початкова школа – середня школа”. Значно рідше трапляються роботи з організації аналогічного процесу на стику “школа – вуз”. Такий підхід зумовлює створення принципово нової освітньої парадигми, основу якої повинен складати принцип спадкоємності, покликаний забезпечити організаційну і змістовну єдність, а також взаємозв'язок усіх ланок навчального процесу.

Суть проблеми полягає в тому, що до цих пір була відсутня концепція спадкоємності між ступенями фізичного виховання в середній і вищій школі. Це і зумовило необхідність теоретичного обґрунтування педагогічної категорії “спадкоємність фізичного виховання”.

На підставі низки теоретико-методичних положень, які досліджуються у нашій країні і за кордоном, признається, що вихід із ситуації, яка склалася в організації фізичного виховання молоді, може бути забезпечений лише на основі єдиної обґрунтованої концепції педагогічного управління фізичним потенціалом індивіда. Вирішення цієї проблеми вимагає реалізації загальної концепції безперервного фізичного виховання, яка передбачає гуманізацію і демократизацію, компетентнісний і особистісно-діяльнісний підхід, цілісність педагогічного процесу [8, с. 15].

Проведені нами дослідження дозволяють констатувати, що вільний, безперешкодний перехід з одного ступеня фізичного виховання на інший не є заставою результативного функціонування системи як єдиного цілого. Система безперервного фізичного виховання дискретна, а з погляду педагогічної доцільності вона повинна бути наступною. У державних програмах з фізичного виховання в навчальних закладах виокремлений спеціальний час для занять фізичними вправами, тому соціальна гарантія в цьому випадку має лише потенційний

сенс: вона висуває перед людиною перспективи довічного фізичного розвитку, але не створює матеріальних, організаційних і психолого-педагогічних умов для їх реалізації. Щоб соціальна гарантія стала можливістю фізичного розвитку особистості, педагогічна наука й органи управління системою фізичного виховання зобов'язані обґрунтувати і створити необхідні умови фізичного виховання, які дозволять досягти значних результатів на кожному подальшому ступені безперервного фізичного виховання.

Усе вищевикладене дозволяє стверджувати, що проблема розробки педагогічних основ спадкоємності, яка б включала своєчасний початок занять фізичними вправами, плавне їх завершення і відповідала б вимогам теперішнього часу і перспективного фізичного розвитку особи, стоїть дуже гостро і є актуальною.

Аналіз науково-методичної літератури, що розкриває питання спадкоємності у фізичному вихованні, дозволив зробити висновок, що досліджувана проблема має низку недоробок, хоча тенденції до її розвитку, поза сумнівом, існують. Дотримання безперервності і цілісності в освітньому процесі під час переходу учнів з одного ступеня навчання на іншу слід вирішувати, приділяючи особливу увагу спадкоємності. Такий підхід дозволить оптимізувати процес адаптації на всіх етапах навчання [4; 5; 6].

Для ситуації спадкоємності фізичного виховання школярів характерна оперативна зміна системи установок і умов переходу від одного ступеня виховання до іншої. У зв'язку з цим істотного значення набуває розробка методології спадкоємності фізичного виховання школярів старшого віку та студентської молоді, покликаної поетапно формувати активну позицію особистості. Необхідні певні етапи спадкоємності, які програмують і реалізують певні стадії (фази) розвитку такої позиції школяра. У наших дослідженнях відмічено, що ці об'єктивні суперечності школярі відчувають як труднощі. За умови їх обґрунтованого підходу окреслені суперечності стають головними рушійними силами процесу спадкоємності фізичного виховання учнівської молоді. А отже, такі умови сприяють успішному подоланню труднощів навчально-виховного процесу вчителями фізичної культури з школярами старшого віку та студентами можуть служити основою їх взаєморозуміння і взаємодії. Перед педагогами при цьому виникають фундаментальні питання: які саме "моменти" (тобто етапи) повинен включати процес спадкоємності? Як забезпечити їх закономірну, безперервну зміну на благо перманентного розвитку особистості? Іншими словами, на якій науковій основі може бути забезпечений процес спадкоємності – в цьому випадку між учнями старшого віку і студентською молоддю. Не претендуючи на універсальне визначення й абсолютну істину, умовимося в подальшому вважати, що спадкоємність фізичного виховання здійснює зв'язок сьогодення з минулим і майбутнім, між новими і колишніми спеціальними знаннями, руховими уміннями і навичками як елементами цілісної системи; вона виступає як засіб вирішення протиріч у навчально-виховному процесі, здійснює контроль, корекцію, прогнозування і подальший розвиток фізичних якостей. Зв'язок попереднього з подальшим носить у цьому процесі необхідний і загальний характер, оскільки спадкоємність виступає як його закономірність, реалізація якого можлива за умови профільного навчання старших школярів.

Організацію профільного навчання в загальноосвітній школі зумовлюють соціально-економічні зміни в виробництві, які все більше потребують фахівців високої кваліфікації. Стати висококваліфікованим робітником можна, лише маючи вузьку спеціалізацію, а це вимагає вдосконалення профільного навчання. Саме воно сприяє задоволенню освітніх потреб, утвердженню принципів професійного самовизначення кожного школяра, відповідає зростаючим вимогам до особистості щодо її професійної компетентності у майбутній самостійно обраній професії. Це є особливо актуальним щодо шкіл, у більшості яких профільне навчання складно організувати через недостатню розробленість у педагогічній науці його дидактичних засад [10, с. 81-83].

Одне з основних завдань спадкоємності полягає у формуванні такої спрямованості особистості, яка б психологічно настроювала її на активне подолання природних труднощів переходу з

однієї системи в іншу. Звичайно, важливо озброїти школярів спеціальними знаннями, умінням і навичками, необхідними для успішного проходження предмету “фізична культура” в школі.

Важлива проблема освітнього процесу – збереження наступності навчання між школою та вузом, навчальним закладом та виробництвом, у тому числі – у сфері фізичного виховання. Більшість учорашніх школярів відчують труднощі у період адаптації до студентського навчання або роботи в трудовому колективі. Високий ритм життя і робота в сучасних виробничих, управлінських, комерційних структурах вимагає повної самовіддачі та особистісної внутрішньої енергії. Відомо, що фізична культура сприяє соціально-психологічній адаптації молодих спеціалістів, покращенню міжособових відносин, створення позитивного клімату на робочому місці. Проводячи відповідні паралелі з іншими видами діяльності, особистість, загартована у спорті, знаходить шляхи вирішення поставлених перед людиною проблем і завдань, не пасує перед труднощами, здатен володіти собою. Разом з тим, різноманітні форми і методи фізичного виховання можуть викликати додаткову тривожність і навіть комплекс неповноцінності у молодих людей, які не володіють природними даними і гарною фізичною підготовкою [9, с. 5].

На думку спеціалістів фізичної культури, наступність цієї дисципліни можлива лише за її єдиним змістом у школі і вузі. Необхідно створити цілісну систему виховання, яка б відповідала потребам і молоді і суспільства. Їм необхідно дати змогу самостійно вибрати час і вид спортивно-оздоровчої діяльності, допомогти визначити особистісні цілі фізичної підготовки, завдання та обсяг тренувальних навантажень. Кожен школяр і студент, застосовуючи спорт і фізичну культуру для фізичного удосконалення, повинен відчувати свою приналежність до суспільства, його духовним цінностям, адекватно сприймати й усвідомлювати використовувані засоби фізичного виховання.

Фізична культура як навчальна дисципліна, яка має безпосередній вплив на організм школяра і студента, повинна розглядатися як ключова ланка у формуванні фізичної культури особистості. Тому удосконалення системи фізичного виховання необхідно здійснювати з урахуванням таких організаційно-методичних принципів:

- збалансованості навчальної і фізичної діяльності школярів і студентів;
- доступності системи знань про сутність і роль фізичної культури та спорту у житті і професійній діяльності індивіда;
- розробки навчальних програм, адекватних психофізіологічним особливостям особистості, рівню компетентності та освіти спеціалістів, реальним соціально-економічним умовам розвитку суспільства;
- дотриманням безперервності і наступності фізкультурної освіти і самоосвіти на етапах шкільного і вузівського навчання.

Отже, важливими завданнями адаптаційного періоду навчання є:

- визначення складу та обсягу змісту теоретичних знань навчального предмета “Фізична культура” для різних ступенів і рівнів освіти, вікових періодів і навчальних відділень фізичного виховання;
- точне визначення критеріїв успішності з предмета “фізична культура”;
- розробка методів оптимального оздоровчого впливу на молодь засобами фізичної культури з урахуванням матеріальних та організаційних можливостей навчального закладу;
- розробка диференційованого підходу в навчанні школярів і студентів;
- розробка і запровадження сучасних технологій масового тестування фізичного і функціонального стану школярів і студентів;
- розробка методик цілеспрямованого підвищення функціональних резервів школярів за допомогою комп'ютеризації;
- комплексне використання усіх можливостей фізичної культури з іншими навчальними предметами і дисциплінами для формування всебічного розвитку особистості, підвищення її усвідомлення, інтелектуальної працездатності, соціальної активності.

Список використаних джерел

1. Вовк В.М. Педагогічні основи наступності фізичного виховання учнівської і студентської молоді : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / В.М. Вовк. – Луганськ, 2009. – 40 с.
2. Калинин Е. В. Высшая школа в системе непрерывного образования: Науч.-теорет. Пособие / Е.В. Калинин. – М. : Педагогика – Пресс, 1990. – 144 с.
3. Канішевський С.М. Науково-методичні та організаційні основи фізичного самовдосконалення студентства / С.М. Канішевський. – К. : ІЗМН, 1999. – 270 с
4. Красуля М.А. Удосконалення системи фізичного виховання в умовах безперервної освіти / М.А. Красуля, А.В.Красуля // Вчені зап. Харк. гуманітар. ін-ту “Нар. укр. акад.” / Х. : Изд-во НУА, 2004. – Том X – С. 165–175.
5. Кустов Ю.А. Преемственность в работе средней и высшей школы. – В кн.: Вопросы обучения и воспитания студентов, т. 146. – Куйбышев, 1974. – С. 17.
6. Мулин Н.В. Оптимизация процесса физического самовоспитания студентов / Н.В. Мулин, А.П. Скрыпник. – Харьков : ХГАФК, 2002. – 44 с.
7. Николаева С.В. Совершенствование системы физического воспитания в средней школе в условиях непрерывного образования / С.В. Николаева // Программа и материалы X науч.-практ. конф. учителей, работающих в системе непрерывного образования, Харьков, 12 апр. 2003 г. / М-во образования и науки Украины, Харьк. обл. гос. администрация, Нар. укр. акад.; [редкол.: В.И. Астахова и др.]. – Х. : Изд-во НУА, 2003. – С. 73.
8. Сманцер А. Педагогічні основи наступності у навчанні школярів і студентів: теорія і практика / А. Сманцер. – Мінськ : ІПК освіти, 1995. – 288 с.
9. Студент на пороге XXI века: монография / отв. ред. Н.И. Рейнвальд. – М. : Изд-во УДН, 1990. – 152 с. 5.
10. Слободянюк А. Педагогіка вищої технічної школи / А.П. Слободянюк // Вища освіта України. – 2002. – № 3 – С. 81–83.

The article deals with the problem of optimization of the process of pupils' adaptation to study in higher educational establishments for providing continuity and integrality of physical education process.

The topicality of the article is determined by a number of contradictions between the goals of pre-professional training of senior pupils, focused on the development of an individual, and real educational tasks of forming their readiness for professional activity; integrative tendencies of modelling the content of profile education in high school and pupils' professional self-determination in the field of construction and technical professions; the need for creating conditions to form pupils' value attitude towards the basics of professional work, and teachers' ignorance of personally oriented technologies of future builders-technicians' professional development.

The aim of the article is to reveal the theoretical aspects of providing the formation of senior pupils' readiness for professional self-determination in the field of construction and technical professions on the basis of maintaining the integrity of the organization of physical education process.

The authors investigate the problem of continuity of programmes, methods and approaches in physical education, which are considered to be the basis of ensuring the connection between the structural links of educational system. It is emphasized that continuity is the most important component of the educational process and a necessary condition for the continuity and integrality of education. The study of continuity problems, the development and implementation of integrated educational programmes will optimize schoolchildren and students' physical education.

Key words: *physical education, integrality, continuity, senior teenagers, student youth.*

УДК 159.928.23

Ірина Біла
Iryna Bila**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ БАЗОВИХ
ХАРАКТЕРИСТИК ЗДІБНОСТЕЙ ДИТИНИ****PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE
OF DEVELOPING BASIC CHARACTERISTICS OF CHILDREN'S
ABILITIES**

У статті представлено аналіз досліджень проблеми здібностей, закономірності їх розвитку. Розглянуто компонентний склад здібностей, види здібностей, особливості їх прояву та умови розвитку в онтогенезі. Представлено модель розвитку здібностей, яка демонструє інтегроване поєднання мотиваційної, ціннісної, когнітивної та операційної компоненти і враховує закономірності особистісного розвитку дитини, супровід, підтримку становлення її талантів. Модель відображає динамічну природу здібностей, їх багатомірність та наголошує на значенні базису здібностей – фізіологічних і психічних властивостей. Запорукою ефективності моделі виступають умови соціальної взаємодії у різних видах діяльності у розвивальному середовищі. Модель розвитку здібностей дітей визначає критерії діагностики й орієнтири розвитку генези здібностей.

Ключові слова: здібності, обдарованість, розвиток здібностей, діти, модель розвитку, діагностика.

Творча продуктивна діяльність обдарованих людей є найціннішим людським капіталом, завдяки якому українське суспільство зможе подолати кризові явища. З огляду на це, перед психологопедагогічною наукою стоїть важливе завдання – зосередити увагу досліджень та освітню діяльність на вивченні та забезпеченні необхідних умов для максимального розвитку здібностей і обдарованості.

Становлення здібностей, формування особистості починається з раннього дитинства. Відомі психологи та педагоги (Л.С. Виготський, В.А. Крутецький, В.Т. Кудрявцев, О.І. Кульчицька, М.М. Поддьяков, Б.М. Теплов та ін.) довели, що здібності яскраво проявляються у дитячому віці й поступово розвиваються в процесі спеціально організованого навчання. Побудова моделі, схеми-проекту вивчення, розвитку здібностей та поінформованість дорослих, які виховують дітей, про специфіку та закономірності їх прояву, дозволить пришвидшити успіх зростання здібностей, становлення творчої, гармонійної особистості.

Теоретичним підґрунтям розробки моделі ми обрали ідеї вчених (П.Я. Гальперіна, Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплова та ін.) щодо динамічної сутності здібностей, детермінувальних чинників їх розвитку, зокрема, виховання і навчання та взаємодію з соціальним середовищем. Здібності людини, на їхню думку, то – внутрішні умови її розвитку, які формуються під впливом зовнішніх – у процесі взаємодії зі світом. “Практичні межі розвитку здібностей визначаються лише такими факторами, як довжина людського життя, умови цього життя, методи виховання та навчання і т.д., але зовсім не закладені в самих здібностях. Достатньо удосконалити методи виховання та навчання, щоб межі розвитку здібностей негайно підвищилися” (Б.М. Теплов, 1961). На думку С.Л. Рубінштейна, розвиток здібностей здійснюється за спіраллю: “...реалізація здібності, яка представляє здібність одного рівня, відкриває нові можливості для подальшого розвитку здібностей більш високого рівня. Склад кожної здібності, що робить людину здатною до

виконання певної діяльності, завжди включає деякі операції або способи дії, через які ця діяльність здійснюється. Жодна здібність не є актуальною, реальною здібністю, аж до поки вона органічно не вібрала в себе систему відповідних суспільно вироблених операцій (С.Л. Рубінштейн, 1960) [4, с. 18].

О.М. Леонт'єв, розвиваючи ідеї Л.С. Виготського, обґрунтовує “історичне успадкування здібностей”: знаряддя виробництва і продукти праці, є втіленням здібностей людини. Він також стверджує, що у людини є тільки одна здатність – здатність до розвитку, і що здібності формуються в процесі засвоєння кожним поколінням людей того, що створено попередніми поколіннями. Наступні покоління тим самим історично успадковують здібності попередніх поколінь. Цей процес у кожному поколінні відкриває нові можливості їх розвитку порівняно з попередніми поколіннями [4].

У складі здібностей важливими є мотиваційний, ціннісний та когнітивний компонент. Індивідуальні цінності визначають якісну специфіку здібностей, від них залежить особливість розв'язання індивідом пізнавальних задач.

Для кожного виду творчої діяльності характерний психологічно своєрідний склад здібностей, індивідуальні відмінності, що проявляються як у загальному рівні обдарованості, так і в якісній своєрідності окремих пізнавальних процесів, у їх структурному взаємозв'язку.

В індивідуальних особливостях перебігу психічних процесів (уваги, сприймання, уяви, мислення, пам'яті) та особистісних утворень (спрямованості відносин та емоційно-вольових елементів) у певних видах діяльності, на думку В.О. Крутецького, проявляється інтегративна природа здібностей. Тому здібності можуть класифікуватися за психологічними, особистісними критеріями, як : сенсорномоторні, перцептивні, мнемічні, імажинативні, мисленнєві, комунікативні, мотиваційні, емоційно-вольові тощо, а також за критеріями віднесення до певної предметної галузі – наукові (гуманітарні, лінгвістичні, математичні, інженерні, художні (літературні, музичні, образотворчі) тощо. Здібності також поділяються на загальні, що виявляються у більшості видах діяльності (розумові, фізичні, здібності до навчання), та спеціальні, вузькі, обмежені предметами цих діяльності (технічні, операторські, педагогічні, управлінські, музичні, літературні, математичні) [5, с. 99].

В.Д. Шадріков запропонував поділ здібностей на творчі й виконавські, що відображає сутнісні відмінності між творчим і консервативним типом особистості. Автор наголошує, що нормативні (виконавські) здібності є необхідним етапом у розвитку інших, який має забезпечити умови для якісного стрибка від виконання до творчості [9].

Відтак здібності розвиваються на базі інтегративних компонентів, якостей особистості, в умовах безпосередньої взаємодії індивіда з соціумом. Взаємозв'язок цих компонентів, зовнішніх та внутрішніх умов розвитку здібностей – відправний пункт та теоретична основа для розв'язання докорінних дискусійних питань теорії здібностей, розробки моделі та експериментального інструментарію їх аналізу.

Метою нашої розвідки є побудова структурної моделі розвитку здібностей дітей та відповідно підбір діагностичного інструментарію, що забезпечує ефективну динаміку їх онтогенезу, починаючи з дитинства.

Наразі представлений аналіз наукових теорій дає нам підстави для побудови саме такої теоретико-структурної моделі розвитку здібностей (рис.1), яка враховує інтегративну, багатомірну будову здібностей та закономірності їх онтогенезу, що проявляються у індивідуальних особливостях перебігу психічних процесів (уваги, сприймання, уяви, мислення, пам'яті) та особистісних утворень (спрямованості ставлення, емоційно-ціннісних, вольових елементів) у певних видах діяльності.

Побудована нами модель є підґрунтям для визначення критеріїв оцінки розвитку різних видів здібностей.

Найбільш ефективним діагностичним методом у дошкільному віці є спостереження за дитиною у різних видах діяльності та запис життєвих спостережень. Переваги методу спосте-

реження полягають у тому, що воно проходить у природних умовах, у природному для дитини оточенні, вдома, в навчальному закладі, де не позначається вплив обмежень, що накладаються проведенням стандартизованих тестів.

Епізоди з життя дітей із розповідей батьків, педагогів та інших дорослих, які беруть участь у вихованні, можуть дати достатньо повну інформацію про історію розвитку дитини та з'ясувати її інтереси. Все це набуває особливої важливості, якщо враховувати, що умови традиційного тестування не дають дослідникам достатніх часових можливостей для спостереження за дитиною, і це змушує їх орієнтуватися на результати виконання спеціально запропонованих завдань. Спостереження цінні ще й тим, що допомагають виявити особливо рідкісні здібності, які можуть бути упущені в процесі обстеження дитини. Якщо ж спостереження за дитиною ведеться систематично впродовж певного періоду (наприклад, у дошкільному закладі), його результати складають карту (портрет) розвитку дитини, яку неможливо отримати за допомогою тестів.

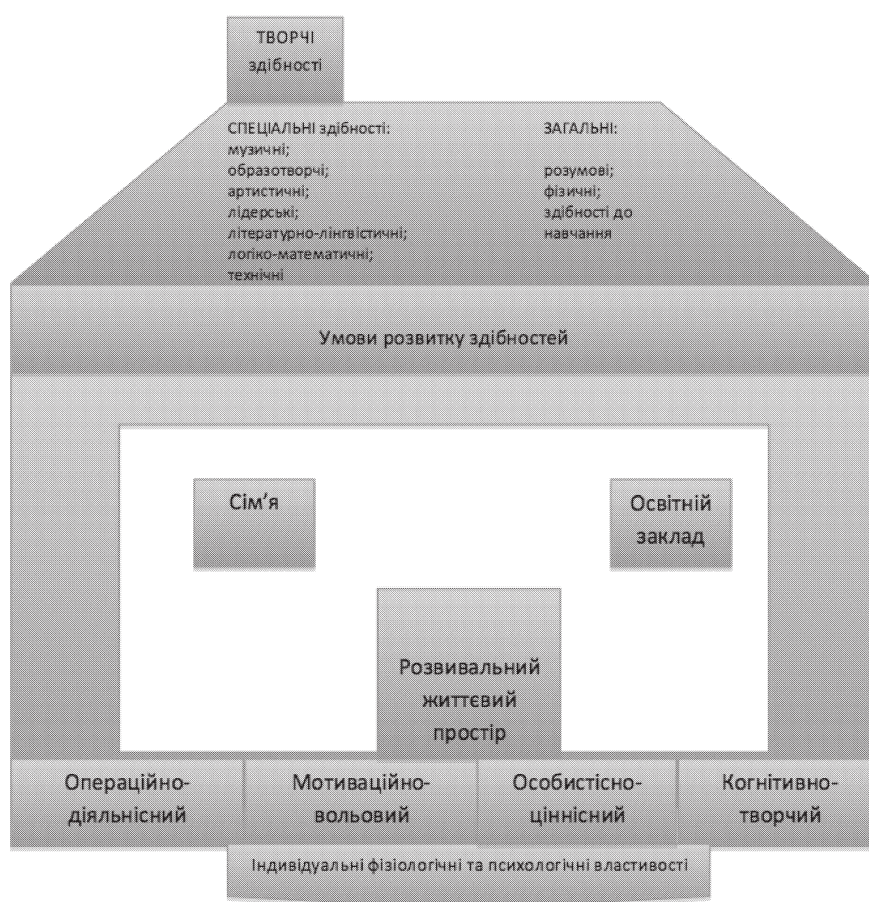


Рис 1. Структурна модель розвитку здібностей

Спостерігаючи за успіхами дітей у певному виді діяльності, дорослі можуть помітити й ті досягнення, які виходять за межі вікових норм. Вони і є індикатором обдарованості. Якщо дитина з великим задоволенням займається певним видом діяльності і майже байдужа до інших, можна констатувати в неї наявність певних здібностей.

Загальні інтелектуальні здібності виявляються у легкості навчання, спостережливості, гостроті, рухливості, швидкості мислення, винятковій пам'яті, багатій і різноманітній обізнаності дитини. Інтелектуально обдарована дитина гарно міркує, ясно мислить, задає багато запитань, спостережлива, має творче сприймання, швидко реагує на все нове.

Здібності до мови виявляються у незвичайному інтересі дитини до читання, яке стає найулюбленишим заняттям, у збереженні і тривалості уваги до книги, словесної інформації, доброму розумінні того, що дитині читають, запам'ятовуванні і відтворенні прочитаного.

Здібності до математики виявляються в інтересі до обчислювання, вимірювання чи упорядкування предметів, у незвичному для свого віку розумінні математичних символів; здібності в природознавстві – у винятковому інтересі до живої природи, природних явищ, схильностях до їх класифікації, в інтересі до природничих дослідів, у розумінні причинно-наслідкових залежностей у природі тощо.

Для спілкування і лідерства характерний високий рівень комунікації, легке пристосування до різних ситуацій. При сторонніх людях дитина зберігає упевненість у собі, легко спілкується з дорослими і дітьми, генерує ідеї, виявляє ініціативу. Часто стає лідером у спільній діяльності, бере на себе роль організатора, володіє даром переконання. Інші діти звертаються до неї за допомогою чи за порадою.

Художньо-образотворчі здібності дитини виявляються в інтересі до візуальної інформації. Вона до подробиць запам'ятовує побачене. Багато часу малює і ліпить, зосереджено працює над своїми витворами, оригінально використовує матеріали художньої виразності. Будуючи композицію малюнка, включає в нього багато деталей. В образах художньо обдарованої дитини немає одноманітності, вона відтворює в образотворчій діяльності все, що бачить довкола.

Психомоторні здібності проявляються у високому інтересі до діяльності, яка вимагає зусиль тонкої моторики. Дитина має хорошу зорово-моторну координацію, любить бігати, стрибати, має чудову рівновагу при виконанні рухів, володіє тілом у будь-якому маневруванні, має відносно до свого віку значну фізичну силу.

Якщо дитині властивий інтерес до музичних занять, співів, вона чутлива до характеру і настрою музики, складає власні оригінальні мелодії чи співає – у неї є музичні здібності і їх варто розвивати.

Дитина виявляє незалежність і некомформність, винахідливість у своїй продуктивній діяльності, значну гнучкість при вирішенні проблеми або використанні матеріалів, може продукувати оригінальні ідеї і виявляє новий підхід у стандартних ситуаціях, цікавиться різними механізмами та машинами, багато конструє та проектує – у неї є потенціал технічної творчості.

Дитина може бути схильна до фантазування, коли розповідає про щось знайоме, оригінально передає характер, почуття, настрої героїв, легко будує сюжети розповідей та віддає перевагу читанню – тоді вона схильна до літературної творчості.

Діти із артистичними здібностями легко входять у роль будь-якого персонажу, передають почуття та емоції через міміку, жести, рухи, люблять ігри-драматизації [4].

Варто зазначити, що суттєвим показником розвитку здібностей можуть служити темп, легкість засвоєння та швидкість просування у тій чи іншій сфері. Але необхідно зважати на результати чи швидкість розвитку у співвідношенні з його умовами, тому що однакові досягнення у навчанні або роботі при різних умовах можуть свідчити про неоднакові здібності. Вміння добиватися великих досягнень при зовнішньо складних, несприятливих умовах свідчить про особливо великі здібності.

Щодо умов, які стимулюють становлення здібностей на початку онтогенезу, то це, у першу чергу: забезпечення сприятливої атмосфери, позитивного психологічного клімату, можливостей для вправління та практики; естетичність розвивального середовища; збагачення оточуючого середовища різноманітними новими предметами та стимулами; залучення літератури та мистецтва, яке сприяє формуванню естетичних критеріїв обдарованої особистості; широке використання запитань дивергентного типу, заохочення висловлювання оригінальних ідей; відмова від висловлювання оцінок та критики на адресу дитини; особистий приклад творчої поведінки дорослого; взаємодія усіх учасників педагогічного процесу; педагогічна майстерність дорослого у виявленні та розвитку здібностей дитини.

Слід враховувати те, що сприймання дитини дорослим може бути викривлено емоційними чинниками, незнанням вікових норм розвитку, неправильними свідченнями, які отримані від друзів або навіть спеціалістів. Беручи до уваги відсутність оперативних та універсальних засобів перевірки достовірності життєвих спостережень, експериментатор має зіставляти їх з іншими об'єктивно встановленими даними (результатами тестування, анкетування, продуктами дитячої творчості, вивіреною інформацією спеціалістів тощо) та результатами, отриманими за запропонованою нами методикою.

У процесі підготовки діагностичного інструментарію, методики вивчення здібностей дітей, ми брали до уваги розроблену нами структурну модель розвитку здібностей та модифікували згідно з нею наявну в експериментальній практиці шкалу рейтингу базових характеристик здібностей (Дж. Рензуллі).

Шкали базових характеристик методики вивчення здібностей дітей ми склали таким чином, щоб дорослий, який виховує дитину, міг оцінити виокремлені нами характеристики в пізнавальній, мотиваційно-вольовій, творчій, особистісно-ціннісній та операційній сфері в балах від 1 до 4. Кожен із пунктів шкали важливо визначати безвідносно до інших пунктів. Оцінка повинна відображати те, як часто дорослі спостерігають у дитини прояв кожної з характеристик. Оцінки за різними шкалами не сумуються.

Було сформульовано інструкцію дослідження а саме: “Уважно прочитайте твердження та поставте X у відповідному місці відповідно до наступних критеріїв: 1 – якщо Ви майже ніколи не спостерігали у дитини цієї характеристики; 2 – якщо Ви спостерігаєте цю характеристику час від часу; 3 – якщо Ви спостерігаєте цю характеристику доволі часто; 4 – якщо Ви спостерігаєте цю характеристику постійно”.

Виокремлені, згідно з моделлю, шкали містили такі характеристики:

Шкала I. Пізнавальні характеристики:

- володіє незвично великим для свого віку словниковим запасом, використовує терміни з розумінням, мова відрізняється виразністю, легкістю та складністю;
- володіє обширним запасом інформації з різноманітних тем (які виходять на межі звичайних інтересів дітей цього віку);
- швидко запам'ятовує та відтворює фактичну інформацію;
- легко засвоює причинно-наслідкові зв'язки; намагається зрозуміти “як” та “чому”; задає багато стимулювальних запитань (на відміну від запитань, спрямованих на отримання фактів); хоче знати, що лежить в основі явищ та поведінки людей;
- чутливий та кмітливий спостерігач; зазвичай “бачить більше” або ширше інтерпретує побачене, почуте, прочитане, те, що відбувається, у порівнянні з іншими.

Шкала II. Мотиваційно-вольові характеристики:

- демонструє захопленість та активність;
- проявляє організованість та старанність в процесі своєї улюбленої діяльності;
- впевнено відчуває себе у сфері своїх інтересів;
- доводить улюблену справу до кінця;
- проявляє лідерські здібності у сфері своєї компетентності. Із задоволенням ділиться з іншими тим, що знає та вміє.

Шкала III. Особистісно-ціннісні характеристики:

- свідомо обирає сферу діяльності, пізнання або особистісних стосунків;
- демонструє вибіркову перевагу певним сторонам дійсності, певному змісту, способу виконання експериментальних завдань, своє ставлення до них;
- усвідомлює себе, свої якості, як оцінюють їх інші, свої оцінки інших, сторони дійсності та види діяльності, яким віддає перевагу;
- заглиблений у ситуацію, захоплений нею та спирається на свій попередній досвід;
- впевнено виражає свої думки, переконання, інтереси та реалізує їх на практиці.

Шкала IV. Творчі характеристики:

- висуває велику кількість ідей або розв'язків проблем і відповідей на запитання; пропонує незвичні, оригінальні, розумні відповіді;
- виявляє тонке почуття гумору і бачить гумор у таких ситуаціях, які не здаються смішними іншим;
- схильність до гри з ідеями; фантазує, уявляє: цікаво, що буде якщо...; зайнятий пристосуванням, удосконаленням і змінами предметів та систем;
- надзвичайно чутливий до внутрішніх імпульсів та більш відкритий до ірраціонального в собі;
- чутливий до краси, звертає увагу на естетичну складову, цікавиться деталями. Не боїться бути не таким, як усі.

Шкала V. Операційні характеристики:

- має досвід та знання в обраній сфері;
- швидше за інших виконує спеціальні завдання;
- діє впевнено та виважено;
- прагне до досконалості у сфері своїх інтересів;
- майстерно володіє практичними навичками улюбленої діяльності.

Після оцінки кожної з характеристик, варто підрахувати загальне число з кожної колонки, помножити на відповідне число (бал) та додати отримані числа. Загальний показник демонструє рейтинг, ступінь прояву, рівень розвитку тієї чи іншої характеристики здібностей дитини.

Підкреслимо, що вивчення характеристик здібностей дітей, не лише діагностує зрілість їх базових компонентів, а й орієнтує на їх зростання. Загалом процедура ідентифікації здібностей передбачає якісний аналіз усіх сфер діяльності дитини і має проходити у формі психолого-педагогічного моніторингу (спостереження, аналіз продуктів діяльності, ведення щоденника, проєктивні методики, метод експертних оцінок, шкала рейтингу базових характеристик здібностей дитини, опитувальники для батьків тощо).

Вивчаючи здібності дітей, доцільно брати за основу принцип гуманності, індивідуальності та “презумпції обдарованості” по відношенню до кожної дитини. Це означає, що проблема діагностики та розвитку здібностей має передбачати виявлення якомога більше здібних дітей та необхідність забезпечення сприятливих передумов для розвитку обдарованості.

Аналіз досліджень проблеми здібностей дозволив побудувати модель розвитку здібностей, яка враховує закономірності особистісного розвитку дитини та передбачає супровід, підтримку становлення її здібностей. Розроблена нами структурна модель розвитку здібностей дітей демонструє динамічну, інтегративну природу здібностей (що включає мотиваційну, ціннісну, когнітивну та операційну компоненти), їх багатомірність та наголошує на значенні як умов, так і базису здібностей – фізіологічних і психічних властивостях.

Згідно з моделлю нами розроблено діагностичний інструментарій, методику вивчення здібностей дітей, що є модифікованим варіантом шкали базових характеристик дитини в пізнавальній, мотиваційно-вольовій, творчій, особистісно-ціннісній та операційній сфері. Пропонована діагностична процедура, що включає методи якісного аналізу, відповідає всім вимогам психологічної практики та створює можливості для ґрунтового вивчення онтогенезу здібностей, починаючи з дитинства.

Перспективою подальших досліджень є вивчення можливостей розвитку здібностей дітей в онтогенезі та розробка психолого-педагогічних проєктів, що їх стимулюють.

Список використаних джерел

1. Біла І. М. Здібності: дефініції та характеристики / І. М. Біла // Актуальні проблеми психології обдарованості та творчості: новітні розробки українських вчених : матеріали Міжнародної наукової конференції, Київ, 12 червня 2014 р. – С. 13–20.

2. Біла І.М. Модель розвитку здібностей на етапі дитинства // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т. VI : Психологія обдарованості. – Випуск 12. – Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2016. – С. 20–31.
3. Біла І.М. Структурна модель розвитку здібностей в онтогенезі / Біла І.М. // Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (11-12 листопада 2016 р., м. Київ) / за ред. О.І. Власової та ін. – К. : Вид-во “Віваріо”, 2016. – С. 12–14.
4. Лосева А. А. Психологическая диагностика одаренности : Учебное пособие для вузов / А.А. Лосева. – М. : Академический Проект : Трикста, 2004. – 176 с. – (Руководство практического психолога).
5. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М., Наука, 1972. – 312 с.
6. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской и В. М. Слущкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
7. Рибалка В. В. Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості: термінологічний словник / В. В. Рибалка. – Київ, Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2016. – 424 с.
8. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 47–54. – (Хрестоматия по психологии).
9. Шадриков В. Д. Психология способностей // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 64–79. – (Хрестоматия по психологии).

The article deals with the analysis of researches on the problem of abilities and regularities of abilities development. The component composition of abilities, types of abilities, peculiarities of their loose and conditions of development in ontogenesis have been given.

The author also presented the model of abilities development demonstrating the integrated combination of motivational, volitional, value, cognitive-creative and operationally-active components, and taking into account the regularities of children's personal development, the assistance and support in forming their talents. The model reflects the dynamic nature of abilities, their multidimensionality and stresses on the importance of basic abilities – mental and physiological.

Abilities are considered from the perspective of personality's individual features. During childhood the determining factor of abilities development is education – organized support of personal development. The key to effective development of abilities are the conditions of social interaction and availability of developing environment for a child. The proposed model defines the criteria for diagnostics of children's abilities and landmarks of genesis of their development.

In early childhood the most effective diagnostic methods are: the observation of a child in various activities, especially in game process, recording of everyday observations, and analyzing the results of productive activities.

The method of peer review and questionnaires to gather information about children, their individual psychological characteristics of development have been given. Studying children's abilities, it is appropriate to rely on the principles of humanity, individuality, optimistic forecasting of the development in relation to each child and providing of favorable environment for cognitive activity of children's interests, their preferences and talents.

Key words: *abilities, genius, development of abilities, children, model of development, diagnostics..*

УДК 373.2:159.923.2-053.4

Світлана Бурсова, Ірина Каранузова
Svitlana Bursova, Iryna Karapuzova

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ У ПЕРІОД АДАПТАЦІЇ ДО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN DURING THEIR ADAPTATION TO THE KINDERGARTEN

У статті розкриваються особливості діяльності педагога, психолога під час супроводу дитини, що адаптується до умов дошкільного навчального закладу. Описуються етапи та види адаптації; напрями роботи педагога, психолога; технологія супроводу новоприбулих дітей у різні періоди адаптації.

Ключові слова: дошкільник, педагог, психолог, психологічний супровід, адаптація.

Відвідування дитиною дошкільного навчального закладу – це важлива подія в її житті, але вона потрапляє в нові для неї умови, зокрема, змінюється режим дня, характер харчування, оточуюче середовище, температура приміщення, виховні прийоми, характер спілкування тощо. Все це, як правило, призводить до певних змін у поведінці дитини, порушується її апетит, сон, емоційний стан. Відомо, що стан емоційного дискомфорту, пережитий дитиною, може призвести до зниження опірних сил організму, тому педагогічний колектив дошкільного закладу спільно з батьками мають докласти максимум зусиль до того, щоб допомогти дитині адаптуватися до нових умов.

Таким чином, виникає необхідність у працівниках психологічної служби, які на сьогодні є невід'ємною, важливою складовою освітньо-виховного процесу у ДНЗ. Свою діяльність психологи, педагоги здійснюють шляхом забезпечення супроводу діяльності дошкільного навчального закладу, основною метою якого є підтримка умов для повноцінного розвитку дитини відповідно до вікових норм та її індивідуальних особливостей, зокрема в період адаптації дитини до нових умов.

Проблеми адаптації дітей до дошкільного навчального закладу висвітлюються в роботах А. Атанасової-Вукової, Н. Васильєвої, Н. Ватутіної, Ю. Галагузової, Т. Гурковської, Н. Дмитришиної, Н. Захарової, Р. Калініної, О. Кононко, Г. Левицької, Ж. Маценко, О. Окерешко, Л. Стреж, І. Терещенко, Р. Тонкової-Ямпольської та ін. Науково-теоретичну основу розвитку психологічної служби в системі освіти становлять дослідження таких відомих учених: Д. Ельконін, Ю. Забродін, Н. Кузьміна, С. Ладивір, В. Мухіна, В. Панок, С. Подмазін, Т. Титатернко. Проблема психологічного супроводу дітей розкриті в працях Г. Бардієв, М. Батіянова, І. Бех, І. Валітова, Н. Глуханюк, В. Зінченко, В. Кузьменко, І. Мамайчук, Р. Овчарова, Т. Янічева та ін.

Метою статті є показ ефективності психолого-педагогічного супроводу дітей у період адаптації залежить від чіткості поставлених завдань, доцільно підібраних методів та прийомів роботи, професійної та злагодженої роботи педагогів, позиції батьків, створення розвивального середовища вдома та ДНЗ.

Початок відвідування дошкільного навчального закладу – це не тільки нові умови життєдіяльності, режиму і харчування, – але й нові контакти, оточення, нові взаємини, обов'язки. Це дуже напружений період, який потребує від кожної дитини особливих форм пристосування. Прийшовши до ДНЗ, дитина опиняється в нових соціальних умовах, у новому середовищі, відбувається зміна способу життя, тому у неї може виникнути відчуття нестабільності. Цей період життя дитини також насичений різними проявами поведінки, що, в першу чергу,

пов'язано з труднощами адаптації до нових умов. Звикання до дитячого садка найчастіше супроводжується порушенням емоційного стану дошкільника, погіршенням сну, апетиту, підвищенням захворюваності тощо.

Ефективність процесу адаптації людини значною мірою визначається успішністю її діяльності, а також збереженням фізичного і психічного здоров'я. Центральними для дітей дошкільного віку є фізіологічна, психічна, психологічна і соціальна адаптація [2].

Фізіологічна адаптація виявляється у стані здоров'я дитини. Якщо дитина легко пристосовується до навколишнього середовища, то вона рідко хворіє, а всі фізіологічні процеси проходять без ускладнень. Якщо дитина справляється з усіма вимогами дошкільної установи, але при цьому часто хворіє, то вважати дитину адаптованою до ДНЗ не можна.

Психічна (психоемоційна) адаптація виражається у перебудові динамічного стереотипу особистості у відповідності до нових вимог навколишнього середовища. Адаптовані діти перебувають у гарному настрої, у них високий рівень працездатності, відсутність невротичних реакцій і афективної збудливості.

Психологічна адаптація полягає у психологічному пристосуванні дитини до змінених умов середовища та у виробленні моделі поведінки, адекватної до нових умов. Діти почувають себе комфортно, активно взаємодіють із дорослими та однолітками, включені у спільні ігри та образотворчу діяльність.

Соціальна адаптація виявляється у пристосуванні індивіда до соціального середовища, яке передбачає взаємодію і поступове узгодження намірів обох сторін. Адаптація до соціуму виражається підкоренням індивідуальних бажань нормам та заборонам ДНЗ. Важливо при цьому розуміти, що стовідсоткове підкорення індивідуальних потреб вимогам соціуму призводить до порушення інших видів адаптації. Соціальна адаптація – це стан гармонії між індивідом і соціальною дійсністю [1].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з питань адаптації дітей до ДНЗ показав, що найчастіше вчені розглядають критерії адаптованості у вигляді фізіологічного, показниками якого виступають задовільний або незадовільний соматичний стани; психоемоційного – стан психіки, задоволеність або невдоволеність, негативні чи позитивні емоції; соціального – пізнання нового оточуючого середовища, умов, ефективність у сфері спілкування, діяльності та психологічного (адекватність поведінки, включення у спільні ігри та діяльність з однолітками та дорослими) благополуччя. Критеріями успішної адаптації дошкільників до умов ДНЗ визначаємо: позитивне емоційне ставлення до його відвідування, мотиваційна готовність до відвідування закладу, активність в ігровій діяльності.

Психолого-педагогічний супровід дитини в період адаптації до умов ДНЗ спрямований на забезпечення нормального розвитку дитини (фізіологічного, психоемоційного, соціального, психологічного благополуччя).

Супровід – це не просто поєднання різноманітних методів та прийомів психолого-педагогічних роботи з дітьми раннього та дошкільного віку, але й комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги дитині в процесі її адаптації до умов ДНЗ.

Основними завданнями психолого-педагогічного супроводу в процесі адаптації є: попередження виникнення проблем розвитку дитини; допомога їй у вирішенні актуальних завдань розвитку, соціалізації; психологічне забезпечення освітніх програм ДНЗ; розвиток психолого-педагогічної компетентності батьків та педагогів.

В основі психолого-педагогічного супроводу лежать принципи:

- розвитку особистості за рахунок її власної активності;
- орієнтація на суб'єкт-суб'єктну взаємодію;
- індивідуалізація, індивідуальний підхід;
- конфіденційність;
- гуманізація.

Напрями роботи з психолого-педагогічного супроводу дітей у період адаптації до умов ДНЗ, на нашу думку, можуть бути такі:

- Профілактика – дозволяє попередити виникнення тих чи інших проблем. Особливість профілактики в ранньому віці полягає в опосередкованості впливу на дитину через батьків і вихователів.
 - Діагностика – відстежуються норми розвитку дитини певного віку, її емоційний стан, труднощі в період адаптації тощо.
 - Консультації – здійснюється як з педагогами, так і з батьками, з різних питань.
- Просвітницький – формування психологічної культури, розвиток психолого-педагогічної компетентності дітей, педагогів, батьків.

Здійснюючи психологічний супровід дітей у період адаптації, необхідно визначити етапи адаптації дошкільників, характерні для більшості з них. У своєму дослідженні ми будемо використовувати етапи адаптації, описані Л. Стреж [5].

На першому етапі у більшості дітей спостерігаються ознаки нестабільності в емоційній сфері, психологічний дискомфорт. Діти відмовляються від спілкування, іграшок, хворобливо реагують на розставання з батьками – плачуть, розлучаючись і зустрічаючись із ними. У групі поведуться неспокійно, часто вередують, постійно запитують про маму, просяться додому, можуть відмовлятися від їжі; іноді дитину нічим не можна заспокоїти. Заняття і групові ігри, організовані вихователем, дітей не цікавлять, вони не звертають увагу на яскраві іграшки, що знаходяться у групі, віддаючи перевагу своїй улюбленій іграшці, принесеній із дому. До однолітків і вихователя ставляться байдуже або стороняться їх [5].

На другому етапі діти з безлічі незнайомих дорослих виділяють для себе вихователя, вони починають реагувати на ласку і пропозиції погратися, звертаються до нього за допомогою і підтримкою, якщо виникають труднощі при виконанні режимних процедур або якщо щось не виходить. Малюки хочуть, щоб вихователь їх утішив, коли вони сумують за домівкою і за мамою: діти прагнуть постійного фізичного контакту, хочуть отримувати увагу й ласку, позитивну оцінку своєї діяльності, впевненість у тому, що батьки все-таки прийдуть. Дитина може постійно ходити за вихователем, який підбадьорює дитину, запевняє її, що мама обов'язково прийде, залучає малюка до своїх справ – просить допомогти прибрати іграшки або принести книжку, щоб почитати її з іншими дітьми, як правило, діти охоче виконують такі прохання [5].

На третьому етапі діти починають користуватися іграшками, що є у групі, досліджувати незнайомі предмети й навколишнє оточення. Малюки активно привертають увагу вихователя, прагнуть залучити його до своєї діяльності, якщо виникають труднощі під час гри, звертаються за допомогою, відгукуються на пропозиції погратися разом. На цьому етапі діти включаються у групові рухливі ігри й заняття [5].

На останньому етапі малюки починають цікавитися іншими дітьми, потребують спілкування з ними, прагнуть привернути до себе увагу товаришів, утримати її, посміхаються при зустрічі з ровесниками, заглядають в очі, пропонують іграшки. Діти починають гратися з однолітками, емоційно висловлюються, кривляються, наслідуючи інших, отримуючи задоволення від таких забав, з'являються вибіркові симпатії до певних дітей. Малюки починають помічати смуток, радість інших дітей, емоційно співпереживають, якщо комусь боляче [5].

Окреслені періоди адаптації проходять усі, хто прийшов у дитячий садок, але тривалість етапів у кожного індивідуальна. Дитина швидко й безболісно може адаптуватися до ДНЗ, а може надовго зупинитися на певному етапі [5].

Заходи, що полегшують період адаптації до умов ДНЗ, умовно можна поділити на дві групи:

- 1) заходи з підготовки дітей до вступу у ДНЗ;
- 2) організація роботи із новоприбулими дітьми в період їхнього звикання до нових умов.

Здійснюючи заходи з підготовки дітей до вступу в ДНЗ, слід провести батьківські збори на які запросити батьків, діти яких збираються відвідувати дошкільний заклад. Під час зборів

розказати про особливості адаптації дітей до умов ДНЗ та прочитати лекцію на тему: “Як підготувати дитину до ДНЗ”. Не всі батьки можуть відвідати ці збори, тому для них можна підготувати буклети, наприклад: “У дитсадок із задоволенням”, “Як допомогти дитині адаптуватися до ДНЗ” тощо, у яких описати поради батькам при підготовці до вступу в ДНЗ. Також у приміщенні ДНЗ оформлюється куточок психолога, в якому міститься інформація: про умови забезпечення успішної адаптації, “Малюк іде в дитячий садок”, “Чи готовий ваш малюк до вступу в ДНЗ”, “Дозвольте дитині насолоджуватися дитинством” тощо.

Організація роботи із новоприбулими дітьми в період їхнього звикання до нових умов передбачає роботу з батьками, педагогами та дітьми.

Робота з батьками включає в себе: загальні та групові батьківські збори за такою тематикою: “Адаптація дитини раннього віку”, “Особливості адаптації дітей до умов дитячого закладу”; матеріали в куточку психолога “Вередування в період адаптації”, “Активність дитини раннього віку”, “Неадекватна поведінка малюка – спосіб привертати увагу”, “Чи треба дитині брати в дитячий сад іграшки?”, “Які помилки здійснюють батьки в період адаптації дитини до ДНЗ”. У батьківському куточку розміщують пам'ятки для батьків із профілактики труднощів адаптації; батькам, які вперше приводять дитину в ДНЗ; щодо забезпечення позитивного емоційного настрою дитини вдома тощо.

Робота з педагогами передбачає проведення консультацій педагогічних працівників ДНЗ щодо організації психологічного комфорту дітей у групі, звернення увагу вихователя на дітей імпульсивних, демонстративних, сором'язливих, тривожних, збудливих, гіперактивних, аутичних та з іншими індивідуальними особливостями в поведінці (допомога в підборі методів та прийомів роботи з такими дітьми); проведення семінарів, педрад з орієнтовних тем: “Емоційний портрет новоприбулої дитини”, “Вплив персоналу ДНЗ на перебіг адаптації дитини”, “Адаптація та “не садочкові” діти”, “Взаємодія ДНЗ і сім'ї як умова успішної адаптації дитини”, “Технології спілкування”.

Робота з педагогами ДНЗ також передбачає організацію розвивального середовища в групах, упровадження інноваційних технологій, що сприяють особистісному самовизначенню, формуванню життєвих компетентностей дитини. Методичне забезпечення психолого-педагогічного супроводу дається на методичних нарадах, консультаціях, зокрема: “Психічний розвиток дитини в динаміці, в умовах упровадження інноваційних технологій у ДНЗ”, “Психологічний супровід інноваційних технологій у ДНЗ” тощо.

Робота з дітьми: спостереження за емоційним станом та поведінковими проявами дітей упродовж дня, під час різних режимних моментів, індивідуальні та групові заняття, мета яких зняття психоемоційного напруження дитини, встановлення емоційного контакту з дитиною, ознайомлення дитини з умовами дошкільного закладу, допомога дитині у встановленні відносин із ровесниками. При цьому можна використовувати різні прийоми, зокрема психогімнастика (заспокійливі етюди, вправи з релаксації “Сонячний зайчик”, “Чарівний сон”, “Сонне кошеня” тощо, ігри з пальчиками “Привітання”, “Котики-мишки” тощо), нетрадиційні відволікаючі та заспокійливі техніки (елементи пісочної терапії, музикотерапії, ізотерапії (“Подаруємо слізки хмаринці”, “Чарівний глечик”, “Веселі слізки”, “Хвилинка танцю”) тощо), ігри та вправи на встановлення емоційного контакту й позитивного ставлення до дорослих і дітей (“Павутинка дружби”, “Посмішка по колу”).

Забезпечення відповідних психологічних умов для нормального самопочуття дитини в дошкільному закладі; психологічна допомога в період адаптації дітей раннього віку; попередження порушень у динаміці розвитку дітей; забезпечення індивідуалізації виховання та розвитку дитини неможливе без використання різних ігрових технік, вправ, профілактично-корекційного та розвивального характеру. Так, для забезпечення емоційного комфорту дитини в період перших днів перебування у ДНЗ, доречно використати “мамотерапію” – лікування ласкою. Для формування позитивного відношення до свого “Я” – експресивна терапія (вербальний та тактильний контакт), психокінесіологічна гімнастика (симетричні

рухи тіла). Для встановлення емоційного контакту та позитивного відношення до дорослих та дітей можна проводити ігри з пальчиками, ігри – інсценізації. Проводячи пальчикові ігри, необхідно створити доброзичливу атмосферу, викликати у дітей позитивні емоції. Для підвищення емоційного впливу ігор можна застосувати музичний супровід. Для розвитку здатності дитини до симпатії, співчуття, співпереживання (ігри-симпатії, психогімнастика тощо). Слід зазначити, психогімнастика дає змогу коректувати поведінку дитини і знімати емоційну напругу, тривожність, агресію, вчить саморегуляції. Використовуючи ігри-сюрпризи, ігри-маневри, ігри-пошуки, ігри-забави, пальчикові ігри, які є емоційними, захопливими, розвивається пізнавальна активність дітей, мислення, мовлення, творча діяльність.

Слід пам'ятати, якщо дитина відчуває психологічний дискомфорт, важливо створити для неї “зону безпеки”, відчуття захищеності, спокою. У такій ситуації найефективнішим прийомом є казка, близька і зрозуміла дитині за змістом.

Проводячи роботу з дітьми, що адаптуються до умов ДНЗ необхідно враховувати такі вимоги:

1. Тривалість занять має відповідати віковій нормі.
2. Кількість дітей у групі повинно бути 6-8 чоловік, що забезпечує індивідуальний підхід до кожної дитини.
3. Заняття та ігри необхідно повторювати, оскільки діти люблять знайомі гри, тому повторювані вправи сприймаються ними легше.
4. Повинно бути присутнім емоційне спілкування з кожною дитиною на занятті, яке обов'язково має включати: контакт очей, дотик, усмішку.

У процесі психолого-педагогічного супроводу також необхідно враховувати, що адаптація у всіх дітей відбувається по-різному: відповідно до їх віку, типу вищої нервової системи, стану здоров'я, особливостей виховання в сім'ї, родинних взаємин, рівня розвитку у дитини ігрових навичок, її контактності, доброзичливості, емоційної залежності від матері тощо.

Практика роботи ДНЗ показала, що педагоги, які здійснюють спільну діяльність (психологи, батьки, медичні працівники, помічники вихователів, адміністрація закладу) щодо виховання й навчання дітей, а особливо з новоприбулими дітьми, безумовно отримують більш високих результатів, ніж спеціалісти, що працюють окремо один від одного.

Отже, адаптація дітей до ДНЗ завжди була й залишається психологічно найбільш складним періодом як для дитини та її батьків, так і для педагогів. Урахування специфіки адаптаційного періоду допоможе не лише знайти правильний підхід до малюка, а й закласти передумови для його успішної соціалізації в новому колективі. Основним змістом роботи психолога, педагога в період адаптації малюка є здійснення психологічного супроводу дитини та її родини. Результативність роботи з профілактики і корекції дезадаптації дітей у ДНЗ досягається лише за умови узгодженої діяльності батьків, психолога і педагогів, спрямованої на забезпечення вільного продуктивного розвитку особистості дитини.

Список використаних джерел

1. Бурсова С.С. Адаптація дитини до умов дошкільного навчального закладу як психолого-педагогічна проблема / С.С. Бурсова // Педагогічні науки : збірник наукових праць – Вип. 1. – Полтава, 2011. – С. 49–53.
2. Васильева Н. К вопросу о социально-психологической адаптации / Н. Васильева // Дошкольное воспитание. – 2010. – №8. – С. 16–18.
3. Гурковська Т. Супровід розвитку дітей раннього віку / Т. Гурковська. – К. : Шкільний світ, 2011. – 128 с.
4. Ладивір С. Супровід розвитку дитини на засадах гуманного підходу / С. Ладивір // Практичний психолог: дитячий садок. – 2013. – № 8. – С. 17–22
5. Стреж Л. Адаптація дітей раннього віку / Л. Стреж. – К. : Шкільний світ, 2009. – 159 с.

Beginning to attend preschool by a child is an important event in his/her life. When a child comes to the kindergarten, he/she falls into new conditions: there is the change of daily routine, the nature of the food, the temperature of the room, educational methods, the nature of communication, etc. All of these, as a rule, lead to changes in the child's behavior, disturbs his/her appetite, sleep, emotional state. It should be remembered that the state of emotional discomfort experienced by the child may lead to a decrease in the body's resistance. The pedagogical staff of the preschool educational establishment together with parents should make every effort to help the child adapt to the new conditions.

So, there has been an urgent need for the psychological staff, who is nowadays an integral and important component of the educational process in preschool and a reliable partner of children, teachers, and parents. Psychologists carry out their activities by providing support to the activities of preschool educational establishments. Its main purpose is to arrange for suitable conditions for the development of the child in accordance with age standards and individual characteristics, during the period of adaptation of the child to the conditions of preschool in particular.

The article represents the peculiarities of the activities of a teacher and a psychologist while accompanying the child, adapting to the conditions of the preschool educational establishment. Stages and types of the adaptation period, directions of the teacher and psychologist's work, technology of supporting newly arrived children in different adjustment periods are described. The authors prove the fact that the effectiveness of psychological and pedagogical support for children during their adaptation period depends on the clarity of the tasks set, the appropriate methods and techniques employed, the professional and coordinated work of the teachers, the position of the parents (their activity, interest), the creation of the learning environment at home and in preschool.

Key words: *preschooler, teacher, psychologist, psychological support, adaptation.*

УДК 355.232.22:371.26

Назарій Вербин
Nazarii Verbyn

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ В ПРОЦЕСІ ОПЕРАТИВНО- ТАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ENDURANCE OF FUTURE MASTERS IN COMMAND AND CONTROL IN THE PROCESS OF OPERATIONAL TRAINING

У статті розглянуто сучасні підходи щодо визначення сутності понять “умова” та “організаційно-педагогічні умови” в загальному розумінні. Визначені та теоретично обґрунтовані організаційно-педагогічні умови розвитку професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління в процесі оперативно-тактичної підготовки.

Ключові слова: *умова, організаційно-педагогічні умови, майбутні магістри військового управління, професійна витривалість, оперативно-тактична підготовка, військова освіта.*

З початком бойових дій та проведенням Антитерористичної операції вище керівництво держави поставило стратегічні завдання перед керівництвом Міністерства Оборони України та Генерального штабу Збройних Сил України щодо розбудови нової професійної армії, яка

буде конкурентоспроможною у боротьбі з будь-яким агресором. Важливим елементом у реформуванні є система вищої військової освіти, яка має забезпечити підготовку компетентних фахівців різних спеціальностей і спеціалізацій тактичного, оперативно-тактичного та оперативно-стратегічного рівнів підготовки.

Під впливом державних реформ, у системі підготовки майбутніх військових фахівців спостерігається підвищення вимог до індивідуальних якостей фахівців. Важливого значення у даних умовах набуває високий рівень розвиненості професійної витривалості майбутніх військових фахівців, який перешкоджає розвитку втоми, підвищує фізичну і розумову працездатність та ефективність навчально-пізнавальної діяльності.

Реалізація професійної витривалості у процесі оперативно-тактичної підготовки потребує творчості від науково-педагогічних працівників, пошуку нових чи вдосконалених принципів, підходів до навчально-виховного процесу, суттєвих змін у змісті, формах і методах навчання, а також визначення організаційно-педагогічних умов для ефективного процесу підготовки майбутніх магістрів військового управління (далі – МВУ).

Питанню обґрунтування і впровадження педагогічних умов щодо вдосконалення навчально-виховного процесу присвячено чимало праць (А. Алексюк, Ю. Бабанський, Н. Ничкало, П. Підкасистий, Л. Петльована та ін.). У силових структурах окреслене питання розглядали такі вчені, як Т. Ваколюк, О. Гнидюк, О. Діденко, О. Коваль, І. Михайліченко, В. Монастирський та ін. Обґрунтуванням та впровадженням педагогічних умов у систему військової освіти займались С. Жембровський, Є. Брижаний, Г. Гапоненко, М. Нещадим, О. Старчук, Р. Торчевський, В. Шемчук, В. Ягупов та ін. Щодо організаційно-педагогічних умов розвитку професійної витривалості, то окремі аспекти цього питання висвітлено в працях В. Веселова, Є. Гаркавцева, О. Кузнецова, В. Лавриненка, Н. Маямсина, Н. Пенькової та ін. Однак комплексних досліджень щодо організаційно-педагогічних умов розвитку професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління в процесі оперативно-тактичної підготовки нами не виявлено.

Саме тому метою нашого дослідження є виявлення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку професійної витривалості у майбутніх магістрів військового управління в процесі оперативно-тактичної підготовки.

Розкритті сутності організаційно-педагогічних умов сприятиме визначення дефініції “умова”. У великому тлумачному словнику поняття “умова” розглядається як: “необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь [2, с. 1295].

Автори філософського енциклопедичного словника пов'язують окреслений термін з відношенням предмета до оточуючого його явищем, без якого він існувати не зможе: “те, від чого залежить дещо інше (обумовлене); суттєвий компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), із наявності якого з необхідністю походить існування даного явища” [10, с. 707].

У свою чергу, в педагогічному тлумаченні В. Полонським поняття “умова” розглядається як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на фізичний, психічний, моральнісний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, формування особистості [7, с. 36]. Зокрема, вчені Н. Іполітова та Н. Стерхова, узагальнюючи поняття “умова”, визначають її як загальнонаукову, а її сутність у педагогічному аспекті характеризують декількома положеннями: сукупністю причин, обставин, будь-яких об'єктів; визначена сукупність впливає на розвиток, виховання і навчання людини; вплив умов може прискорювати або уповільнювати процеси розвитку, виховання і навчання, а також впливати на їх динаміку і кінцевий результат [5].

Отже, в сучасній науковій літературі категорія “умова” розглядається як “середовище”, “обставина”, яка впливає на розвиток, виховання і навчання особистості у визначеній педагогічній системі.

Аналіз дисертаційних досліджень засвідчив, що в переважній більшості з них учені використовують три різновиди педагогічних умов: організаційно-педагогічні (Є. Брижатиї, Г. Гапоненко, Н. Кошелева, А. Машталер, Т. Пагута, О. Романовська, О. Самойленко та ін.), психолого-педагогічні (С. Васів, Л. Мельник, Н. Надточій, Е. Остапенко, В. Соловійов, С. Тихомиров та ін.) та власне педагогічні або дидактичні (В. Воловник, О. Гнидюк, М. Горліченко, О. Діденко, О. Коваль, К. Тушко, В. Шемчук та ін.) умови.

У контексті нашого дослідження актуальними є організаційно-педагогічні умови, які є різновидом педагогічних умов та залежать від особливостей організації педагогічного процесу. Вони охоплюють усі рівні взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу та сприятимуть, на нашу думку, ефективній організації розвитку професійної витривалості майбутніх МВУ.

Учений І. Підласий поняття “організація” визначає як упорядкування дидактичного процесу за визначеним критерієм, надання йому необхідної форми з метою найкращої реалізації поставленої мети [6, с. 130]. Поняття “організація” включає в себе всю сукупність впливів, відношень, умов, форм і методів роботи. Якщо організація не відповідає меті, навчально-виховний процес не досягає успіху. І навпаки, чим доцільніше організація, тим кращі форми, засоби і методи, які застосовуються, відповідають поставленим завданням, тим вище ефективність навчально-виховного процесу [6, с. 250].

У психолого-педагогічних дослідженнях існують різні підходи щодо визначення поняття “організаційно-педагогічні умови”. Так, О. Романовська визначає їх як сукупність зовнішніх обставин освітнього процесу й внутрішніх особливостей студента, від яких залежить формування професійних якостей і умінь особистості конкурентоздатного фахівця та реалізуються всі компоненти [9].

Досліджуючи питання розвитку професійної компетентності саперів у процесі підвищення кваліфікації, В. Родіков розглядає організаційно-педагогічні умови як обставини процесу навчання, що охоплюють відповідні організаційні форми, методи та прийоми навчання, необхідні для розвитку професійної компетентності саперів у процесі підвищення кваліфікації [8, с. 81].

Є. Брижатиї під “організаційно-педагогічними умовами” розуміє сукупність сприятливих умов, які закладені безпосередньо науково-педагогічним осередком вищого навчального закладу для цілеспрямованої військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів інженерних військ в системі безперервної підготовки [1].

Під організаційно-педагогічними умовами розвитку професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління розуміємо сукупність обставин, створених педагогами, та які є продуктом його діяльності, за допомогою яких буде прослідковуватись позитивна динаміка визначених нами критеріїв та перехід їх на більш високий рівень.

На сьогодні науковці розглядають широкий спектр організаційно-педагогічних умов для досягнення позитивного результату в процесі розвитку професійно важливих якостей майбутніх фахівців. Так, Є. Брижатиї, досліджуючи питання формування професійної готовності майбутніх офіцерів інженерних військ, виокремлює такі організаційно-педагогічні умови: створення моделі професійної готовності майбутніх офіцерів; удосконалення методики поетапного формування професійних знань; наявність мотиваційного осередку розвитку професійної готовності; наявність уточнених критеріїв сформованості професійних знань до професійної діяльності та їх показників; безперервність професійного зростання майбутніх офіцерів [1].

Г. Гапоненко вважає, що процес формування професійної компетентності водолазів-підричників буде успішним при забезпеченні визначених організаційно-педагогічних умов, а саме: педагогічна готовність викладача до формування професійної компетентності

майбутніх водолазів-підривників, що поєднується з достатньою мотивацією до навчання слухачів; практична спрямованість занять на реальні умови майбутньої професійної діяльності; забезпечення інформаційного середовища з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; упровадження комплексної методики підготовки водолаза-підривника, а також уточнення критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної компетентності водолазів-підривників у вищому військовому навчальному закладі [3].

Щодо організаційно-педагогічних умов розвитку професійної витривалості, то окремі аспекти цього питання висвітлено в працях В. Веселова, Є. Гаркавцева, О. Кузнецова, В. Лавриненка, Н. Маямсина, Н. Пенькової та ін.

Так, Є. Гаркавцев зазначає, що для сприяння формування професійної витривалості майбутніх працівників органів внутрішніх справ будуть ефективними такі умови: спрямованість освітнього процесу на формування мотивації до професійної діяльності; орієнтація змісту нормативних дисциплін професійної підготовки на формування професійної надійності майбутніх працівників ОВС; використання у навчальному процесі активних форм, методів та інноваційних засобів, що дозволяють моделювати ситуації [4].

Отже, аналіз психолого-педагогічних досліджень, у яких висвітлюється питання формування і розвитку професійно важливих якостей у майбутніх фахівців, в особливості професійної витривалості, засвідчив, що успішність досягнення мети нашого дослідження можливе у разі створення визначених організаційно-педагогічних умов.

При підборі сприятливих організаційно-педагогічних умов розвитку професійної витривалості майбутніх МВУ, нами, в першу чергу, було враховано: сучасні вимоги до компетентності військових спеціалістів, здатних професійно вирішувати службово-бойові завдання; особливості військово-професійного становлення майбутніх МВУ на етапі оперативно-тактичного рівня підготовки; що розвиток професійної витривалості досягається не за рахунок однієї умови, а їх взаємопов'язаного комплексу.

Тому, визначаючи організаційно-педагогічні умови, ми виходили з того, що процес розвитку професійної витривалості може бути продуктивним тільки при чітко визначеному комплексі умов, які достатньо гнучкі, динамічні, розвиваються залежно від ускладнення підготовки на кожному новому етапі професійного становлення майбутніх магістрів військового управління.

На основі аналізу наукових досліджень та практичної діяльності, нами виокремлено такі організаційно-педагогічні умови, які, на нашу думку, сприятимуть розвитку професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління: моделювання розвитку професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління на етапі оперативно-тактичного рівня підготовки; застосування в навчально-виховному процесі засобів професійно-прикладної фізичної підготовки; розроблення критеріїв оцінювання розвиненості професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління та конкретизованих їх показників.

Щодо першої організаційно-педагогічної умови – *моделювання розвитку професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління на етапі оперативно-тактичного рівня підготовки*, то використання такої умови є найбільш ефективною для досягнення позитивних результатів щодо розробки і управління педагогічними системами. В наукових дослідженнях моделювання дозволяє виявити взаємозв'язок між структурними елементами, функціями, умовами складних систем, які саморозвиваються.

Виступаючи універсальним методом наукового дослідження, моделювання володіє низкою специфічних особливостей: дає змогу вивчати процес до його здійснення, при цьому виявляються можливі негативні наслідки, що дозволяє ліквідувати або послабити їх до реального прояву; дозволяє більш цілісно вивчити процес, так як появляється можливість виявити не тільки елементи, але і зв'язки між ними, розглянути освітню ситуацію з різних сторін; процес, який представлений моделлю, має рельєфний вигляд, що полегшує теоретичний аналіз, а також, обґрунтування шляхів його вдосконалення; з огляду на те, що при моделюванні

ситуації свідомо (в цілях дослідження) спрощуються, стає можливим застосовувати якісні методи аналізу і отримувати на їх основі науково обґрунтовані дані про процес.

Основою моделювання є створення моделі розвитку професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління, яка забезпечить взаємодію всіх елементів навчально-виховного процесу та координацію його суб'єктів. Розроблена та обґрунтована нами модель розвитку професійної витривалості майбутніх МВУ представлено у вигляді чотирьох компонентів: цільового, змістовного, операційно-діяльнісного та діагностико-результативного. Така модель є цілісною і схожою з оригіналом, так як відображає структуру і всі взаємозв'язки об'єкту який досліджується. Це дозволить сформулювати під час підготовки майбутніх МВУ єдиний підхід до процесу розвитку професійної витривалості викладацького складу ВВНЗ.

Наступна організаційно-педагогічна умова – *застосування засобів професійно-прикладної фізичної підготовки в навчально-виховному процесі*. Така умова спрямована на розвиток і вдосконалення провідних професійно важливих фізичних і психофізіологічних якостей, прикладних рухових навичок, які забезпечують успішне виконання офіцерами органів військового управління військово-професійних завдань у мирний час та особливий період.

Теоретичний аналіз проблеми професійно-прикладної фізичної підготовки засвідчив, що вона буде ефективною, якщо буде орієнтована не тільки на розвиток професійної витривалості, а й на формування системи знань з фізичної культури та здорового способу життя, створення умов для повного розкриття потенціалу кожного слухача, а також, якщо слухач стане рівноправним учасником педагогічного процесу, усвідомлюючи свої потреби і цілі, ідентифікує себе в культурі і самовизначитися в її цінностях, і закономірним підсумковим результатом фізичного виховання буде новий якісний стан, що дозволить майбутньому МВУ знайти себе в професії, жити й успішно розвиватися в гармонії з культурою, світом, із самим собою. Така умова має бути реалізована в процесі вивчення дисципліни “Фізичне виховання та спеціальна фізична підготовка”, яка є нормативною дисципліною та викладається впродовж двох років, а також факультативного курсу “Витримки та виживання на полі бою”, який спеціалістами фізичної підготовки і спорту проводиться на водно-спортивній базі університету, і включає в себе такі елементи: військово-прикладне плавання в спорядженні та зі зброєю, легковолозна підготовка; подолання водяної перешкоди з підручними засобами та без них; теоретичний та практичний дводенний курс витримки (десантування в незнайому місцевість, додання 20 кілометрового маршруту по азимуту, добування води та їжі, нічний привал та розбиття табору, приготування їжі тощо).

Третя організаційно-педагогічна умова – *розробка критеріїв оцінювання розвиненості професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління та конкретизованих їх показників*. Наявність критеріально-діагностичний апарату дозволить об'єктивно оцінювати рівень розвиненості професійної витривалості на всіх етапах дослідження, приймати оперативні дії та вносити корективи в процес підготовки щодо підвищення рівня такого явища. На основі теоретичного аналізу наукової літератури, нами було удосконалено критерії розвиненості професійної витривалості майбутніх МВУ, з урахуванням її структури, як єдності ціннісно-мотиваційного, емоційно-вольового, когнітивного, діяльнісно-практичного та суб'єктного компонентів. Вважаємо за доцільне в якості критеріїв та показників визначити: ціннісно-мотиваційний (мотивація до навчально-пізнавальної діяльності; мотивація до військово-професійної діяльності; наявність ціннісних військово-професійних орієнтацій); емоційно-вольовий (витривалість центральної нервової системи; розвиненість вольових якостей; емоційна готовність до розвитку професійної витривалості); інтелектуальний (знання з проблеми професійної витривалості та особливості актуалізації в майбутній військово-професійній діяльності; знання щодо методик, технологій і засобів розвитку професійної витривалості; знання щодо організації саморозвитку професійної витривалості з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей), діяльнісно-поведінковий (освоєння раціональних методів, прийомів і технологій розвитку професійної витривалості;

прояв вольових та емоційних якостей; здатність регулювати та переносити навантаження військово-професійної діяльності та долати втому); суб'єктний (рефлексивність майбутніх МВУ; здатність нести відповідальність за рівень професійної витривалості та її розвиток; суб'єктна позиція майбутніх МВУ щодо розвитку професійної витривалості) та оцінювально-результативний (м'язова витривалість; кардіореспіраторна витривалість; витривалість нервової системи).

Отже, виявленні організаційно-педагогічні умови розвитку професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління пов'язанні одна з одною та будуть ефективними у разі сумісного їх застосування.

Отже, проаналізовано сучасні підходи до розуміння сутності організаційно-педагогічних умов, думки науковців щодо визначення цької категорії та що потрібно, в першу чергу, враховувати при їх підборі. У межах нашого дослідження нами виокремлено та обґрунтовано такі організаційно-педагогічні умови: моделювання розвитку професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління на етапі оперативного-тактичного рівня підготовки, застосування засобів професійно-прикладної фізичної підготовки в навчально-виховному процесі, розробка критеріїв оцінювання розвиненості професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління та конкретизованих їх показників.

Визначення окреслених умов дозволяє перейти до експериментальних заходів у навчально-виховному процесі, а саме реалізації та впровадження обґрунтованих організаційно-педагогічних умов.

Список використаних джерел

1. Брижатиє Є. І. Організаційно-педагогічні умови поетапного формування професійної готовності майбутніх офіцерів інженерних військ в системі безперервної освіти / Є. І. Брижатиє // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – Рівне, 2013. – Вип. 7 (50). – С. 23-26.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ Перун, 2004. – 1440 с.
3. Гапоненко Г. М. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності вододозвіз-підричників у ВВНЗ : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Гапоненко Геннадій Миколайович. – К., 2014. – 170 с.
4. Гаркавцев Є. І. Педагогічні умови формування професійної надійності майбутніх працівників органів внутрішніх справ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Є. І. Гаркавцев. – Харків, 2015. – 292 с.
5. Ипполитова Н. Анализ понятия “педагогические условия”: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education, 2012. – № 1. – С. 8-14. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf.
6. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: [учеб. пособие для студентов вузов] / И. П. Подласый. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 365 с.
7. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
8. Родіков В. Г. Розвиток професійної компетенції саперів у процесі підвищення кваліфікації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. Г. Родіков; НАДПСУ. – Хмельницький, 2015. – 263 с.
9. Романовська О. О. Організаційно-педагогічні умови підготовки конкурентноздатного фахівця в інженерно-педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. О. Романовська; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2011. – 20 с.
10. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

The high level of professional endurance of future military specialists, which requires a constant search for new or improved principles and approaches to the educational process, significant changes in the content, forms and methods of learning, as well as the definition of the organizational and pedagogical conditions for an effective training process of future Masters in Command and Control have become really important under the modern conditions of the Armed Forces of Ukraine reform process. Therefore, the objective of our research is to identify and substantiate the organizational and pedagogical conditions needed for the development of professional endurance of future Masters in Command and Control in the process of operational training.

The article deals with modern approaches to the definition of the essence of two concepts – “condition” and “organizational and pedagogical conditions” in the general meaning. In the context of our research, the organizational and pedagogical conditions of the professional endurance development of the future Masters in Command and Control is understood as a variety of circumstances created by teachers. Such circumstances are the product of their activity and will help to track the positive dynamics of the criteria we defined, and their transition to a higher level.

The analysis of psychological and pedagogical literature made it possible to determine the main factors to be taken into account while selecting favourable organizational and pedagogical conditions for the professional endurance development of the future Masters of Command and Control. They are, as follows: modern requirements for the competence of military specialists capable to professionally fulfill their service and combat tasks; peculiarities of military-professional formation of the future Masters in Command and Control at the operational level of training; and the understanding that development of professional endurance is achieved not by means of one condition, but by virtue of their interconnected complex.

Based on the analysis of scientific research and practical activity, we have identified the following organizational and pedagogical conditions which, in our opinion, will contribute to the professional endurance development of the future Masters in Command and Control: modelling of the development of professional endurance of future Masters in Command and Control at the operational level of training; use of the professional applied physical training means in the educational process; elaboration of assessment criteria for the development of professional endurance of future Masters in Command and Control and their specified indicators.

Key words: *condition, organizational and pedagogical conditions, future Masters in Command and Control, professional endurance, operational level of training, military education.*

УДК 378.141.4-378.046.4

Галина Воронка
Halyna Voronka

ВИКЛАДАННЯ БРИТАНСЬКИХ МАГІСТЕРСЬКИХ “ПРИКЛАДНИХ” ЕКОНОМІЧНИХ ПРОГРАМОВИХ МАТЕРІАЛІВ – ЯК АЛЬТЕРНАТИВНО-ПЕРЕКВАЛІФІКАЦІЙНЕ

EXPOSITION OF THE BRITISH POST-GRADUATE “APPLIED” ECONOMIC PROGRAMME MATERIALS – AS ALTERNATIVE- REQUALIFICATIONAL

Імплементування британських магістерських економічних – “прикладних” програм, “конверсійної” [перекваліфікаційної] програми здійснюють у прагматично-соціальному форматі: “викладання технологічно-безпекових, бізнес-, актуарних дисциплінарних матеріалів”.

Ключові слова: магістерські “прикладні” програми, магістерський “конверсійний” [перекваліфікаційний] курс, видача пост-бакалаврських дипломів, видача магістерських дипломів, педагогічно-контролінгові методи, темпоральні навчальні параметри, режимні навчальні параметри, кампус-локаційні навчальні параметри.

У публікаційних матеріалах, автори яких – Вітченко А. [1]; Десятов Т. [7]; Воробієнко П., Ложковський А. [3]; Загородня А. [8]; Дебич М. [5], [6]; Яцунь О. [10]; Возняк О. [2]; Некряч А. [9]; Ганаба С. [4], досліджено процеси – впровадження освітніх стандартів у навчальних процесах, які здійснюють у європейських, українських ВНЗ; упровадження “компетентісно-формувальних” методів до навчального процесу у ВНЗ; упровадження інноваційних форм, раціональних методів до навчального процесу у підготовці спеціалістів-економістів у ВНЗ; імплементації програм “подвійно-ступеневих” у ВНЗ; визначення стратегічних векторів у здійсненні навчального процесу у ВНЗ; здійснення “формалізування” неформальних навчальних процесів у ВНЗ; визначення “європейських” перспектив (“європейських вимірів”) у здійсненні навчальних процесів у ВНЗ; упровадження освітньо-професійних стандартів, які визначено у ЮНЕСКО, до навчально-педагогічних процесів у ВНЗ (розширення “європейського цивілізаційного простору”); використання інформаційно-мережових технологій у здійсненні навчальних процесів у ВНЗ.

Мета статті – здійснення “інформаційного аналізу” – формування модульно-курсів елементів у викладанні британських магістерських прикладних економічних програмових матеріалів як “перекваліфікаційних”; здійснення “структуризаційного аналізу” – утворення модульно-курсів матеріалів як “кластерних інформаційних елементів” у процесах викладання британських післядипломних ступеневих економічних програмових матеріалів; здійснення “функціонального аналізу” – використання педагогічно-інструктивних технологій, упровадження раціонально-інструктивних методів у викладанні британських післядипломних лекційних економічних програмових матеріалів.

У 2013-2014 н.р. у Кентському університеті, Кентській економічній школі (University of Kent, The Kent School of Economics) здійснено імплементацію ступеневих магістерських економічних програм: 1) “Магістр наук (МН): Аграрний сектор, економічні дисципліни” (“Agricultural Economics, MSc”); 2) “МН: Економічні дисципліни (прикладний, екологічний аспекти)” (“Applied Environmental Economics, MSc”); 3) “МН: Економічні дисципліни” (“Economics, MSc”); 4) “МН: Економічні дисципліни (конверсійний [перекваліфікаційний] курс)” (“Economics Conversion, MSc”); 5) “Видача пост-бакалаврських дипломів (Дипломів-II): Економічний аналіз” (“Diploma in Economic Analysis”); 6) “МН: Економічні, економетричні дисципліни” (“Economics and Econometrics, MSc”); 7) “МН: Економічні, фінансові дисципліни” (“Economics and Finance, MSc”); 8) “МН: Фінансові, економетричні дисципліни” (“Finance and Econometrics, MSc”); 9) “Магістр гуманітарних наук (МГН): Євро-розвиток” (“International Development, MA”); 10) “МН: Міжнародний розвиток” (“International Development, MSc”); 11) “МН: Фінансові операції, економічний розвиток (євро-аспект)” (“International Finance and Economic Development, MSc”) [11, с. 81].

I. “Видача магістерських дипломів (МД), надання звань: “Магістр наук” (МН): Економічні дисципліни (прикладний, екологічний аспекти)” (“Applied Environmental Economics, MSc”). М.к.= “модульний/і курс(и)”, м.к.-матеріали= “модульно-курсів матеріали”. У структуруванні курсових матеріалів (Course Content) здійснено модульне форматування. Здійснено викладання базових модульно-курсів матеріалів (Core Modules) – 6-ти: 1) “Мікроекономічний курс (ускладнено)” (“Advanced Microeconomics”); 2) “Економетричні методи” (“Econometric Methods”); 3) “Економічні операції, екологічні процеси” (“Economics of Environmental Policy”); 4) “Інвестиційні ресурси, екологічні проекти” (“Environmental Valuation”); 5) “Політико-економічні процеси, соціально-політичні проекти” (“Political Economy of Public Policy”); 6) “Дослідницькі методи” (“Research Methods”); елективних модульно-курсів матеріалів

(Optional Modules) – 2-ох. Здійснено методологічно-консультаційні процеси у написанні студентами дисертаційно-дослідницьких манускриптів; текстовий обсяг у написанні дисертаційних манускриптів – регламентаційний, 10-12.000 слів [11, с. 82]. Педагогічно-контролінгові методи, які запроваджено, – комбінаційні: виконання студентами варіативних завдань (a mixture of assignments); “акцентне” – запровадження письмового викладу студентами: екзаменаційних матеріалів (навч. період/ семестр – “у травні”), дисертаційних матеріалів (навч. період/ семестр – “у червні-вересні”). Темпоральні, режимні, локальні параметри у викладанні програмових матеріалів: навч. термін (академтермін) – 1-річний; навч. режим – “класичний стаціонарний” (КС); локаційні параметри – кампусні, на території університетського кампусу – у м. Кентербері. Вступні вимоги – подання до аплікаційної комісії – дипломів “1-го рівня” (first degree) (бакалаврських дипломів), мінімальний рейтинговий рівень – 2.1 (minimum 2.1); бакалаврський спеціалізаційний напрям (“фоновий”: background) – математичні, статистичні дисципліни. Перелік навчальних питань, які інкорпоровано до “тематичного меню”, – теоретичний виклад економічних матеріалів у відношенні до здійснення екологічних процесів (рівні – локальний, регіональний, глобалізаційний); перелік екологічно-безпекових методів, запровадження яких можливо здійснювати у протидії атмосферному, гідро-забрудненню, зникненню біологічних видів, кліматичним змінам (environmental policy options that could be used to combat a range of environmental issues – air and water pollution, biodiversity management, climate change); перелік практично-реалізаційних методів, запровадження яких рекомендовано здійснювати у збільшенні кількості с.-г. ресурсів, у здійсненні екологічно-захисних процесів у с.-г. регіонах; теоретичний виклад економічних матеріалів у відношенні до здійснення комерційних процесів у торговельно-обмінних, сервісно-реципієнтних відносинах.

II. “Видача пост-бакалаврських дипломів (ПБД) у сфері: “Економічний аналіз”. Видача магістерських дипломів (МД), надання звань: “Магістр наук” (МН): Економічні дисципліни (конверсійний [перекваліфікаційний] курс” (“Economics Conversion, MSc. Diploma in Economic Analysis”). Методологічне викладання економічних матеріалів здійснено ступенево – Навч. роки 1, 2; форматування модульно-курсів матеріалів – здійснено: Фундаментальні, Елективні, Дослідницько-дисертаційні. У навч. році 1 – здійснено викладання: фундаментальних м.к.-матеріалів – 1) “Макроекономічні процеси” (“Macroeconomics”); 2) “Мікроекономічні процеси” (“Microeconomics”); 3) “Статистичні (кількісні) економічні методи” (“Quantitative Economics”); елективних м.к.-матеріалів (селекціювання студентами 1-го м.к. із 2-ох) – 1) “Політичний аналіз” (“Policy Analysis”);/ 2) “Екологічні: методи, інституції, процеси; економічні операції” (“Environmental Economics, Institutions and Policy”); комплементарних (вторинних) елективних м.к.-матеріалів (селекціювання студентами 1-го м.к. із 2-ох) – 1) “Економічні операції у підприємствах у держсекторі” (“The Public Sector”);/ 2) “Фінансовий аналіз” (“Financial Analysis”). У навч. році 2 – здійснено методологічно-консультаційні процеси у написанні студентами дисертаційно-дослідницьких манускриптів (Chosen MSc pathway) [11, с. 82]. У навч. році 1, у фінальний період у викладанні/ вивченні м.к.-матеріалів, студентам видають пост-бакалаврські дипломи (ПБД)/ Дипломи-II у сфері: “Здійснення економічного аналізу” (the Diploma in Economic Analysis – DEA). Студенти, яким видають ПБД, у яких рейтинг: “60%-не акумулювання кр. балів, [+] акумулювання додаткової к-ті кр. балів”, здійснюють транзитні процеси до наступного (кінцевого) вивчення магістерських програмових матеріалів у навч. році 2. Студенти, яким видають ПБД, у яких рейтинг: “менше 60%-го акумулювання кр. балів”, здійснюють транзитні процеси до виробничого працевлаштування. Педагогічно-контролінгові методи, запровадження яких здійснено, – комбінаційні (“мікс-методи”): процесуально-контролінгові, екзаменаційно-контролінгові (a mix of coursework and examinations). Темпоральні, режимні, локальні параметри у викладанні програмових матеріалів: навч. період (академтермін) – 2-річний, навч. режим – “класичний стаціонарний” (КС), здійснення навч. процесу – кампусне, на території кампусу – у м. Кентербері.

У 2013-2014 н.р. у Кентському університеті у школі математичних, статистичних, актуарних дисциплін (ШМСАД) (University of Kent, the School of Mathematics, Statistics and Actuarial Science – SMSAS) – здійснено імплементацію прикладних дипломно-магістерських актуарних програм (у викладанні “актуарних” дисциплін – здійснюють визначення страхових ризиків; обчислення страхових виплат, премій; упровадження статистичних методів): 1) “Видача Дипломів-II: Актуарні дисципліни” (“Actuarial Science, PDip”); 2) “МН: Актуарні дисципліни (прикладний аспект)” (“Applied Actuarial Science, MSc”); 3) “МН: Актуарні дисципліни (прикладний аспект, євро- контекст)” (“International Master’s in Applied Actuarial Science”) [11, с. 28].

II. “Видача магістерських дипломів (МД), надання звань “Магістр наук” (МН): Актуарні дисципліни (прикладний аспект)” (“Applied Actuarial Science, MSc”). Формування реєстру базових м.к. здійснено із (9-ти м.к.): 1) “Актуарне антикризове управління” (“Actuarial Risk Management (CA 1)”); 2) “Комунікаційні процеси” (“Communications (CA 3)”); 3) “Страховання” (“Life Insurance (ST 2)”); 4) “Пенсійні виплати” (“Pensions and Other Benefits (ST 4)”); 5) “Фінансові інвестиційні ресурси – А” (“Finance and Investment A (ST 5)”); 6) “Фінансові інвестиційні ресурси – Б” (“Finance and Investment B (ST 6)”); 7) “Загальне страхування – резервування фінресурсів, фінансове моделювання” (“General Insurance – Reserving and Capital Modelling (ST 7)”); 8) “Загальне страхування – страхові внески” (“General Insurance – Pricing (ST 8)”); 9) “Підприємницьке антикризове управління” (“Enterprise Risk Management (ST 9)”) [11, с. 29]. Студентам, які здійснюють акумулювання 180-ти британських кр. балів у процесах вивчення м.к.-матеріалів, видають “Магістерські Дипломи”; студентам, які акумулюють менше 180-ти британських кр. балів, видають “Дипломи-II”. Педагогічно-контролінгові методи, упровадження яких здійснено, – варіативні у викладанні м.к.-матеріалів (процесуально-контролінгові, екзаменаційно-тестувальні). Темпоральні, режимні, локальні параметри у викладанні м.к.-матеріалів – навч. період (академтермін) – 1-річний, навч. режим – “класичний стаціонарний” (КС), викладання м.к.-матеріалів – базово-кампусне, на території кампусу у м. Кентербері. Викладання м.к.-матеріалів – структуризаційних інформаційних елементів здійснюють адаптаційно: із інкорпоруванням навчальних матеріалів “транснаціональні економічні процеси”; “національне форматування” у викладанні м.к.-матеріалів трансформують у “транснаціональне форматування” – імплементацію симетрично-модульної програми із транснаціональними інформаційними компонентами: “МН: Актуарні дисципліни (прикладний аспект, міжнародний контекст)” (“International Master’s in Applied Actuarial Science”). Вивчення магістерських програмових матеріалів у транснаціональному варіативному форматуванні – освітній спецпроект, здійснювати який пропонують освітнім суб’єктам – студентам-/ небританцям, нерезидентам. Викладання “актуарних” дисциплін – специфічно-спеціалізаційні навчальні процеси у британських ВНЗ; у Кентському університеті, у ШМСАД [Kent is one of a very few universities in the UK to teach the subject.]. Актуарії – фінансово-страхові аналітики, менеджери; спеціалісти-актуарії – виконують виробничі функції у страхових компаніях, інвестиційних організаціях, пенсійно-страхових фондах, банківських установах, медичних страхових товариствах. Актуарні дослідницькі програми, які пропонують здійснювати у ШМСАД (areas of research, research opportunities), – “страхування у використанні фінресурсів, у наданні фінпослуг у фінансових фірмах, банківських установах”, “упровадження стохастично-моделювальних (статистично-прогностичних) технологій у наданні фінпослуг у фінансовому секторі”, “генетичні показники, страховальні процеси”, “корпоративно-індустріальні потенціали, пенсійно-акумулювальні фонди”.

У Лестерському університеті, Лестерській університетській менеджмент-школі (University of Leicester, School of Management) імплементацію у 2011-2012 н.р. спеціалізаційно-інтеграційну магістерську програму: “Бухгалтерський облік, фінансові операції – Магістр наук (МН)” (“Accounting and Finance – MSc”). Реєстр базових м.к. – структуровано із 9-ти, реєстр елективних м.к. – із 7-ми. Базові м.к. (Core Modules): 1) “Професійні знання, уміння (основи)” (“Foundations

of Professional Knowledge and Skills”); 2) “Фінансовий аналіз, інвестиційні процеси (основи)” (“Foundations of Financial Analysis and Investment”); 3) “Фінансові звіти: теоретичний аспект, практичні процеси, критичний аналіз” (“Financial Statements: Theory, Practice, Critique”); 4) “Облік, звіти, ревізійні процеси (контролінг)” (“Accountability, Representations, and Control”); 5) “Фінансове моделювання” (“Financial Modelling”); 6) “Бухгалтерські звіти: підприємства у держсекторі, недержавному секторі” (“Accounting Representations: Public and Private Sector”); 7) “Корпоративні фінансові ресурси” (“Corporate Finance”); 8) “Дослідницькі методи” (Research Methods); 9) Дисертаційне дослідження (Dissertation). Із 9-ти базових м.к. – “навчальних” – 7, “прикладних” (реалізаційних) – 2 (#8, #9). Опційні м.к. (Option Modules): 1) “Прикладні статистичні методи у фінансах (ускладнено)” (“Advance Applied Quantitative Methods in Finance”); 2) “Альтернативні економічні типи” (“Alternative Economies”); 3) “Фіноперації у підприємствах у бізнес-секторах (інноваційний курс)” (“Developments in Business Finance”); 4) “Оптимізаційні цінові рівні” (“Financial Options Pricing”); 5) “Управлінський бухоблік” (“Management Accounting”); 6) “Фінресурси у підприємствах, у держсекторі” (“Public Finance”); 7) “Соціальне здійснення бухоблікових процесів” (“Social and Environmental Accounting”). Із 7-ми опційних м.к. – студенти здійснюють селекціювання 2-ох [12, с. 78]. Темпоральні, режимні параметри у викладанні магістерських програмових матеріалів: 1-річний період, кампус-формат (Campus Based) [“кампус” – університетський територіально-інфраструктурний комплекс], режим – “класичний стаціонарний” (full-time); здійснення дисертаційного дослідження – фінально-кваліфікаційний курс (the concluding element of the programme), текстовий обсяг у дисертаційному манускрипті – 15. 000 слів. Упровадження педагогічно-контролінгових методів у викладанні базових м.к.-матеріалів – альтернативно: тьюторське консультування у написанні студентами курсових есе, екзаменаційне тестування у результаті викладання м.к.-матеріалів.

Структурування навчального процесу у викладанні британських магістерських економічних – “прикладних”, “конверсійних” програмових матеріалів здійснюють ступенево: ступінь I – кваліфікаційно-дипломний, ступінь II – фінально-магістерський. Ступеневе структурування навчального процесу – надання ексклюзивних освітніх можливостей освітнім суб'єктам: здійснювати адаптування навчального процесу до виробничих процесів; “входити” до навчального процесу, “виходити” із навчального процесу відповідно до виробничих [професійних] потреб, із урахуванням виробничих [професійних] вимог; здійснювати здобуття 2-ої вищої освіти; здійснювати рецептивні процеси – 2-ох освітніх документів (“Кваліфікаційних Дипломів”/ Дипломів-II, “Магістерських Дипломів”); консолідувати кваліфікаційно-професійні потенціали; здійснювати процеси преференційного працевлаштування у пост-університетські періоди.

Список використаних джерел

1. Вітченко А. Стандартизація вищої освіти в Україні: стан, проблеми, перспективи удосконалення/ А. Вітченко // Вища школа. – 2016. – № 9. – С. 36–56.
2. Возняк О. Порівняльний аналіз формальної та неформальної освіти у контексті євроінтеграції освітнього простору / О. Возняк // Вища школа. – 2016. – № 2. – С. 41–47.
3. Воробієнко П., Ложковський А. Компетентісний підхід у вищій освіті – від теорії до практики / П. Воробієнко, А. Ложковський // Вища школа. – 2016. – № 6. – С. 13–20.
4. Ганаба С. Мережеві технології як складова якісної освіти / С. Ганаба // Вища школа. – 2016. – № 1. – С. 44–52.
5. Дебич М. Імплементация програм подвійних, спільних ступенів: теоретичний аналіз/ М. Дебич // Вища школа. – 2017. – № 3. – С. 41–50.
6. Дебич М. Перспективи розвитку інтернаціоналізації вищої освіти: європейський вимір для України / М. Дебич // Вища школа. – 2017. – № 2. – С. 33–42.

7. Десятов Т. Концепції упровадження сучасних стандартів професійної освіти у навчальний процес вищої школи: зарубіжний досвід/ Т. Десятов// Вища школа. – 2016. – № 4. – С. 107–114.
8. Загородня А. Форми і методи підготовки фахівців економічної галузі у вищих навчальних закладах України / А. Загородня // Вища школа. – 2017. – № 1. – С. 37–43.
9. Некряч А. Реалізація освітніх стандартів ЮНЕСКО – запорука входження України у європейський цивілізаційний простір / А. Некряч // Вища школа. – 2016. – № 3. – С. 11–22.
10. Яцунь О. Університетська освіта: шлях від ревізії до світоглядного переосмислення та визначення нових векторів розвитку / О. Яцунь // Вища школа. – 2017. – № 4. – С. 34–47.
11. University of Kent, Graduate Prospectus 2013. Design at Uffindell & Un-ty of Kent Design & Print Centre. Published at the Un-ty of Kent, Copyright 2012. 228 p.
12. University of Leicester, PostGr Prospectus 2011-2012. Designed & printed at Sterling. Division of Marketing, Planning & Communications. Un-ty of Leicester – 2010. 235 p.

Structuring of the instructive process in exposition of the British post-graduate economic – “applied”, “converse” programme materials has been realized in stages: Stage I – qualification-Diplomas, Stage II – final-postgraduate.

Stage structuring in realization of the instructive process has been implemented in the purposes of offering to educational agents of exclusive educational opportunities: to achieve adapting of the instructive process to industrial circumstances; to enter/ leave the instructive process realization in accordance with industrial (professional) needs, with taking into consideration of industrial (professional) charges; to study re-qualificational programme materials, to realize achievement of the 2-nd higher education; to realize receptional processes of 2 educational documents (“Qualification Diplomas”/ Diplomas-II, “Post-Graduate Diplomas”); to consolidate qualification-professional potentials; to realize processes of preferential employment in the post-university periods.

To students, accumulating 180 British credit points, in the processes of learning of the modular courses materials, Masters Diplomas are issued; to students, accumulating less than 180 British credit points, Diplomas-II (professional-qualificational) are issued. Pedagogic-controlling methods are variative – processive-controlling, examinational-testing. “National Formatting” in exposition of the modular courses materials is transformed into “Transnational Formatting” – exposition of the symmetric-modular courses materials, with incorporation of “transnational informational instructive materials”. Implementation of Post-graduate Economic, Management Programmes in Transnational Variative Formatting – are Educational Special Projects, realization of which is being proposed to Educational Agents – Non-British, Non-residential students.

Key words: *post-graduate applied programmes, post-graduate conversion (re-qualificational) course, issue of post-baccalaureate diplomas, issue of masters diplomas, pedagogic-controlling methods, temporal-instructive parameters, regime-instructive parameters, campus-locative instructive parameters.*

УДК 378.011.3-057.87:796.015.85]:81'23

Майя Галицька, Наталія Рекун
Maia Halytska, Nataliia Rekun

СУЧАСНИЙ СТАН ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ДО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

CURRENT CONDITIONS OF FORMING STUDENTS' READINESS TO FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

У статті обґрунтовано результати анкетування майбутніх фахівців сфери туризму з метою виявлення потреб та сучасного стану формування готовності до іншомовного спілкування. Зроблено висновок, що такі результати не зможуть забезпечити успіх та ефективність комунікативної взаємодії іноземною мовою і не вплинуть позитивно на професіоналізм майбутніх фахівців сфери туризму. Тому ефективним засобом, який сприяв би вирішенню цієї проблеми, буде створення педагогічної технології формування у студентів, майбутніх фахівців сфери туризму, готовності до іншомовного спілкування.

Ключові слова: сучасні умови; готовність; іншомовне спілкування; студенти вищих навчальних закладів; сфера туризму.

Інтенсивний розвиток педагогічної теорії і практики, що відбувся в соціокультурному просторі України у нових суспільно-економічних і політичних умовах, спричинив необхідність створення цілісного і системного методологічного забезпечення педагогічної науки, який охоплював би всі ланки державної освіти. Сфера туризму – це та галузь, що потребує висококваліфікованих фахівців кардинально оновленого типу – менеджерів туризму та готельного господарства. Фахівець такого профілю повинен бути людиною з різнобічним гуманістичним і гуманітарним мисленням, здібним до самореалізації та саморозвитку, із чітко сформованою мовленнєвою культурою та етикою комунікативної поведінки.

Важливого значення для обґрунтування проблеми формування у майбутніх фахівців сфери туризму готовності до іншомовного спілкування має вивчення сучасного стану формування готовності студентів вищих навчальних закладів сфери туризму до іншомовного спілкування, що було нами здійснено на початку експериментального дослідження.

А відтак *мета статті* полягає в обґрунтуванні сучасного стану формування готовності студентів, майбутніх фахівців сфери туризму, до іншомовного спілкування.

Для виявлення потреб та сучасного стану формування готовності студентів, майбутніх фахівців сфери туризму, до іншомовного спілкування було проведено анкетування студентів вищих навчальних закладів сфери туризму, у якому брало участь 446 осіб. Проаналізуємо результати анкетування.

На запитання “Чи вважаєте Ви, що іноземна мова – необхідний предмет у вищих навчальних закладах туристичного спрямування?” всі студенти дали позитивну відповідь. На наступне запитання “На Вашу думку, чи згодяться знання, уміння та навички іншомовного спілкування у майбутній професійній діяльності?” 70% студентів дали позитивну відповідь, 18% студентів не знають і 12% студентів дали відповідь “ні”. Відповіді студентів на третє запитання “Чи є іноземна мова одним із важливих засобів спілкування у сфері туризму?” розділилися наступним чином: відповідь “так” дало 89% студентів, відповідь “ні” – 8% студентів, відповідь “не знаю” – 3% студентів. На четверте запитання анкети “Чи вважаєте Ви, що у

процесі вивчення іноземної мови відбуватиметься поглиблення знань з профілюючої дисципліни туристичної спеціальності?” відповідь “так” дало 58% студентів, відповідь “ні” – 35% студентів, відповідь “не знаю” – 7% студентів.

Таким чином, результати відповідей на ці запитання свідчать, що значна кількість студентів вищих навчальних закладів сфери туризму не усвідомлюють ролі іншомовного спілкування у їхній майбутній професійній діяльності та не вважають іноземну мову одним із важливих засобів спілкування у сфері туризму.

На запитання анкети “Які завдання на заняттях з іноземної мови Вам найбільше всього подобаються” засвідчили наступні відповіді: 10% студентів обрали роботу з текстами по спеціальності; 66% студентів подобаються ділові ігри; 14% студентів обрали обговорення проблемних питань по спеціальності та 10% студентів обрали тематичну лексико-граматичну діяльність.

На наступне запитання “Найбільші труднощі, які Ви відчуваєте в оволодінні: а) мовним матеріалом (лексикою та граматику); б) аудіюванням; в) говорінням; г) читанням; г) письмом” відповіді студентів розділилися наступним чином: 17% студентів відчувають труднощі в оволодінні мовним матеріалом, 24% студентів відчувають труднощі в оволодінні аудіюванням, 28% студентів – труднощі в оволодінні говорінням, 18% студентів відчувають труднощі в оволодінні читанням, 13% студентів відчувають труднощі в оволодінні письмом.

Таким чином, аналіз результатів відповідей свідчить про те, що студенти не достатньо готові до іншомовного спілкування, оскільки у процесі оволодіння іншомовним спілкуванням у них виникають певні труднощі.

Відповідь на запитання про те, якими із зазначених видів мовленнєвої діяльності необхідно володіти для вирішення професійних завдань, засвідчили такі результати: 12% студентів обрали діалогічне мовлення на побутові теми, 68% студентів – діалогічне професійне мовлення за спеціальністю (ділові бесіди з клієнтами/партнерами, переговори, наради та ін.), 20% студентів обрали монологічне мовлення (публічні виступи, доповіді, звіти). Що стосується аудіювання, то 59% студентів обрали розуміння іноземної мови при безпосередньому спілкуванні та 41% студентів – розуміння іноземної мови по телефону. Щодо читання, 32% студентів для вирішення професійних завдань обрали читання суспільно-політичної літератури, 57% студентів – читання літератури за спеціальністю, 10% студентів надають перевагу читанню художньої літератури. Результати відповідей щодо володіння письмом наступні: 7% студентів обрали особисту переписку, 49% студентів – ділову переписку, 44% студентів обрали заповнення відповідних форм (анкета, віза, страховий поліс).

Таким чином, результати відповідей анкети свідчать, що для вирішення професійних завдань майбутні фахівці сфери туризму, в однаковій мірі, обирають чотири види мовленнєвої діяльності, а саме: говоріння, аудіювання, читання, письмо.

Особливість навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі полягає у формуванні в студентів мовних навичок і мовленнєвих умінь, необхідних для їхньої майбутньої діяльності. Реальне спілкування людей відбувається завдяки виникненню потреби реалізації певного комунікативного наміру, досягнення якого передбачає результат процесу спілкування. Таким чином, під комунікативними намірами розуміємо потребу певної категорії спеціалістів спілкуватися у тих чи інших мовленнєвих ситуаціях [5].

Щоб отримати інформацію для визначення комунікативних намірів майбутніх фахівців сфери туризму, необхідно виокремити *сфери спілкування* фахівців туристичної галузі.

Питання про сфери спілкування є одним із ключових у процесі вивчення проблем міжкультурної комунікації. Вслід за С.Ю. Ніколаєвою, під поняттям “*сфера спілкування*” розуміємо сукупність комунікативних ситуацій, що характеризуються однотипністю мовленнєвого спонукання людини до мовлення, стосунків між комунікантами та обставин спілкування [3, с. 47]. На основі принципу міжособистісної взаємодії виділяються такі сфери спілкування: виробнича, побутова, культурологічна, суспільно-політична [6, с. 143].

За твердженням І.І. Халєєвої [6], виділені сфери спілкування як соціокомунікативні утворення є вихідним чинником, який визначає сфери використання мови: спеціальна мова (у сфері виробничої діяльності); розмовно-побутова мова (у сфері побуту); художня й наукова мова (у сфері культурології); публіцистична мова (у сфері суспільно-політичної діяльності). Зрозуміло, що ці сфери не можна розглядати ізольовано, тому що вони взаємозалежні. Але ми обмежимося тільки спеціальною мовою на виробничу (професійну) тематику.

Т.Н. Астафурова, класифікуючи типи комунікацій, поділяє соціальну комунікацію на міжособистісну, спеціальну й масову, причому наполягає на заміні терміна “міжособистісна комунікація” терміном “побутове спілкування”, обґрунтовуючи це перевагою фактичної функції (встановлення контакту) у певному типі спілкування всупереч спеціальній комунікації, що реалізує, в першу чергу, свій інформаційний аспект. “Ділове спілкування”, таким чином, відповідно до цієї класифікації складається з побутового спілкування й спеціальної комунікації. Під поняттям “ділове спілкування” вчена розуміє міжособистісний аспект професійної комунікації [1, с. 55].

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти виділяються такі сфери спілкування:

- особиста сфера, у якій суб'єкт навчання живе як приватна особа. У центрі цієї сфери – дім, сім'я, друзі. Вона охоплює індивідуальні заняття, такі як читання, задоволення, введення особистого щоденника, хобі;
- суспільна сфера стосується усього, що пов'язане із звичайними соціальними видами взаємодії, такими як: ділові та адміністративні установи, сервіс, культура та дозвілля суспільного характеру, засоби зв'язку тощо;
- професійна сфера, де суб'єкт навчання виконує свої посадові чи професійні обов'язки;
- освітня сфера пов'язана з навчально-тренувальним контекстом (як правило, у певному закладі), мета якого – оволодіння специфічними знаннями та вміннями [2, с. 45].

Нам імponує точка зору В.Л. Скалкіна, який виокремив вісім сфер спілкування, що притаманні будь-якому сучасному мовному колективу:

- сервісна або соціально-побутова;
- сімейна;
- професійно-трудова;
- соціально-культурна;
- сфера суспільної діяльності;
- адміністративно-правова;
- сфера ігор і захоплень;
- видовищно-масова [4, с. 123-124].

Цю класифікацію ми запропонували студентам у восьмому запитанні анкети для того, щоб узнати, у якій саме сфері спілкування вони найчастіше будуть користуватися мовою міжкультурного спілкування. Отримані результати оформлені у табл. 1.

Таблиця 1

Показник розподілу кількості студентів, майбутніх фахівців сфери туризму, опитаних щодо визначення сфери спілкування, %

№ з/п	Сфери спілкування	Використання іноземної мови як засобу міжнародного спілкування
1	Сервісна або соціально-побутова	25
2	Сімейна	1
3	Професійно-трудова	34
4	Соціально-культурна	19
5	Сфера суспільної діяльності	10
6	Адміністративно-правова	2
7	Сфера ігор і захоплень	4
8	Видовищно-масова	5

Як свідчать результати табл. 1, майбутні фахівці туристичного бізнесу обирають професійно-трудова сферу спілкування з іноземними партнерами (34%). При цьому сервісна або соціально-побутова (25%) та соціально-культурна (19%) є не менш важливими.

Далі ми визначали основні *види спілкування* студентів вищих навчальних закладів сфери туризму саме в професійно-трудова сфері спілкування, оскільки вона займає чільне місце в процесі оволодіння іншомовним спілкуванням. У розв'язанні цього завдання ми погоджуємося із результатами дослідження В.Л. Скалкіна [4, с. 126], який виокремлює такі основні види комунікації у професійно-трудова сфері спілкування:

- офіційний індивідуальний контакт діалогічної та монологічної форми;
- офіційне групове спілкування діалогічної та монологічної форми;
- неофіційна ділова розмова;
- неофіційна вільна бесіда.

На нашу думку, до цієї класифікації слід додати ще один вид спілкування – публічний виступ.

Результати анкетування студентів щодо їх участі в тих чи інших видах іншомовного спілкування для вирішення професійних завдань представлені в табл. 2.

Таблиця 2

Показник розподілу кількості студентів, майбутніх фахівців сфери туризму, опитаних щодо визначення видів іншомовного спілкування, %

№ з/п	Види іншомовного спілкування	Частотність використання
1	Офіційна ділова індивідуальна бесіда	11
2	Офіційна ділова групова бесіда	10
3	Неофіційна ділова індивідуальна бесіда	15
4	Неофіційна ділова групова бесіда	20
5	Офіційний індивідуальний контакт діалогічної форми	24
6	Офіційний індивідуальний контакт монологічної форми	11
7	Публічний виступ	9

Отже, як бачимо з табл. 2., названі види іншомовного професійного спілкування в однаковій мірі використовуються майбутніми фахівцями сфери туризму.

На запитання анкети про те, які форми іншомовного спілкування є більш діючими для вирішення професійних завдань, студенти дали наступні відповіді: 46% студентів обрали усно-контактну форму іншомовного спілкування, 43% студентів – дистантну (за телефоном) форму іншомовного спілкування, 12% студентів обрали письмову (ділові листи, факси, телекси, електронна пошта) форму іншомовного спілкування.

Отже, майбутні фахівці сфери туризму, в однаковій мірі, обрали усну форму іншомовного спілкування.

Відповідь студентів на запитання анкети “Підкресліть, якими стосунками частіше за все буде характеризувати Ваше спілкування із зарубіжними клієнтами/партнерами” засвідчила такі результати: 43% студентів обрали офіційний стиль спілкування, 50% студентів – напів-офіційний стиль спілкування, 7% студентів обрали неофіційний стиль спілкування.

Щодо важливих особистих якостей фахівців сфери туризму студенти виділили комунікабельність, відповідальність, креативність, готовність до вирішення неординарних ситуацій. Лише 30% студентів важливою якістю фахівця сфери туризму вважають знання кількох іноземних мов.

Таким чином, педагогічне спостереження за студентами та аналіз анкетування майбутніх фахівців сфери туризму показав, що студенти недостатньо усвідомлюють роль іншомовного

спілкування у майбутній професійній діяльності, відповідно вони не достатньо готові здійснювати спілкування іноземною мовою. Як наслідок, такі результати не зможуть забезпечити успіх та ефективність комунікативної взаємодії іноземною мовою і не вплинуть позитивно на професіоналізм майбутніх фахівців сфери туризму. На нашу думку, низькі показники формування готовності студентів до іншомовного спілкування можна пояснити характером ставлення до іноземної мови та іншомовної комунікації, організацією і методикою проведення занять з іноземної мови, які орієнтуються на інформативний, а не процесуальний бік навчання. Вважаємо, що ефективним засобом, який сприяв би вирішенню цієї проблеми, буде створення педагогічної технології формування у студентів, майбутніх фахівців сфери туризму, готовності до іншомовного спілкування.

Список використаних джерел

1. Астафурова Т.Н. Прагматика делового общения / Т.Н. Астафурова // Вестник ВолГУ. – 1966. – Вып. 1. – С. 54–57.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с. 82
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 327 с.
4. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – М. : Русский язык, 1981. – 248 с.
5. Тарнопольский О.Б., Методика обучения английскому языку для делового общения: учебное пособие / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К., 2004. – 192 с.
6. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: Подгот. переводчиков / И.И. Халеева . – М., 1989. – 237 с.

The article deals with the problem of current conditions of forming students' readiness to foreign language communication in higher educational establishments.

To identify the needs and the current conditions of forming students' readiness to foreign language communication in higher educational establishments it was conducted students' survey in higher educational establishments of tourism sphere which involved 446 people.

So, as for the question "Do you think that a foreign language is a necessary subject in higher educational establishments of tourism sphere?" all students gave a positive answer. The following question "Do you think that knowledge, skills and abilities of foreign language communication in the future professional activities will be accepted?" 70% of students gave a positive answer, 18% did not know the answer and 12% of the students answered "no".

Students' answers to the third question "Is foreign language one of the most important means of communication in the field of tourism?" were divided as follows: 89% of students answered "yes", 8% answered "no", the answer "I do not know" – 3% of the students.

As for the question "Do you think that in the process of studying a foreign language, there will be a deepening of knowledge of the main discipline of the tourism specialty?" 58% of the students gave a positive answer, the answer "no" – 35% of the students, the answer "I do not know" – 7% of students.

So, the results of the answers to these questions indicate that a significant number of students in higher educational establishments of tourism sphere do not realize the role of foreign language communication in their future professional activities and do not consider foreign language as one of the most important means of communication in tourism sphere.

Pedagogical observation for students and their questionnaires' analysis showed that students are not aware of the role of foreign language communication in their future professional activities, respectively, they are not sufficiently prepared for communication. As a result, such results will not be able to ensure the success and effectiveness of communicative interaction in foreign language. In our opinion, low indicators of formation of students' readiness to foreign language communication can be explained by the nature of the attitude towards foreign language and foreign language communication, organization and method of conducting

classes, which are guided by the informative rather than the procedural side of education. We believe that effective means of solving this problem will be the creation of pedagogical technology conditions of forming students' readiness to foreign language communication in higher educational establishments of tourism sphere.

Key words: current conditions, readiness, foreign language communication, students of higher educational institutions, tourism sphere.

УДК 378.017.4

Оксана Горбатюк
Oksana Horbatiuk

РОЗВИТОК ТА САМОРОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

DEVELOPMENT AND SELF-DEVELOPMENT OF A STUDENT'S CIVIC POSITION IN THE PROCESS OF HIS PROFESSIONAL FORMATION

У статті подано теоретико-методологічний аналіз розвитку та саморозвитку громадянської позиції студента в процесі його професійного становлення. Виокремлено проблемні зони формування у студентів активної громадянської позиції, що зумовлено поширеним серед учнівської молоді орієнтації на прагматичні цінності; нерозкритими потенційними можливостями щодо формування соціально активного громадянина у процесі навчання; відсутністю дидактичних механізмів формування соціальної компетентності як провідної складової активної соціальної позиції студента. Автор наголошує на тому, що стрижнем сучасного навчально-виховного процесу є формування активної життєвої позиції людини, становлення її як громадянина своєї держави.

Ключові слова: позиція, громадянська позиція, розвиток, саморозвиток, громадянський розвиток особистості, громадянська самосвідомість, соціалізація, індивідуалізація.

Становлення української державності та побудова громадського суспільства на сучасному етапі відкрили широкі можливості для розвитку вищої освіти, орієнтованої на особистість, націю, пріоритети духовної культури, які визначають основні напрями навчально-виховного процесу. Сучасне суспільство прагне компетентної і самостійної, прогресивно мислячої, готової до співпраці молоді. Стрижнем сучасного навчально-виховного процесу є формування активної життєвої позиції людини, становлення її як громадянина своєї держави.

Актуальність дослідження полягає у пошуку і побудові системи спеціально організованих умов, що сприяють розвитку та саморозвитку громадянської позиції студента в процесі його професійного становлення: сензитивності до культурних цінностей та соціальних процесів; установок на самостійне вирішення соціальних проблемних ситуацій; почуття особистості; формування громадянської позиції, електоральної активності, заснованих на конституційних правах дитини і дорослого; самоорганізації і самовизначення юнаків в різноманітних реаліях життя. Цими умовами можуть виступати соціально-психологічні орієнтири.

Позицію як внутрішній компонент структури особистості досліджували багато вчених (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, І. Булах, Л. Божович, Б. Братусь, Л. Виготський, Л. Крамущенко, А. Макаренко, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, О. Титова, К. Ушинський, І. Хомич, Є. Шиянов, С. Щербина та ін.). Водночас, як свідчить аналіз наукових праць, проблему розвитку та саморозвитку громадянської позиції студента в процесі його професійного становлення досліджено недостатньо, зокрема не визначено повною мірою сутнісні характеристики громадської та умови її формування.

З'явилися нові соціально-психологічні орієнтири в діяльності людини, що визначаються суспільними відносинами. Це розширило можливості і свободу людині в прийнятті важливих життєвих рішень, у тому числі і в питаннях виховання і більш широкого використання механізмів регулювання власної поведінки. Формування самосвідомості в юнацькому віці має своє завершення в усвідомленні юнаками свого місця в житті, в праці, суспільстві, визначення життєвого шляху, в усвідомленні себе майбутніми активними діячами суспільного розвитку. Питання формування у студентів активної громадянської позиції зумовлена поширеним серед учнівської молоді орієнтацією на прагматичні цінності; нерозкритими потенційними можливостями щодо формування соціально активного громадянина в процесі навчання; відсутністю дидактичних механізмів формування соціальної компетентності як провідної складової активної соціальної позиції студента. Розв'язання цих проблем визначається тим, що певна частина студентства втратила, на жаль, соціальні орієнтири, особливо патріотичні та громадянські.

Метою нашого дослідження є осмислення суті розвитку та саморозвитку громадянської позиції студента в процесі його професійного становлення.

Аналіз теорій розвитку особистості розпочнемо з тих, що є основоположними для багатьох сучасних досліджень особистості. Засновники особистісного підходу в психології (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) наголошували на пріоритетності принципу цілісності (системності) у дослідженні розвитку особистості, обґрунтовуючи це тим, що кожна психологічна властивість в аспекті особистості повинна вивчатися з позиції цілісності, а не як сукупність різних індивідуальних особливостей людини. Особистісне, як системне утворення людини, почало виступати особливою соціальною цінністю, своєрідним зразком, здібністю, спрямованою на засвоєння образу світу, інших, себе [4, с. 185].

Найважливішою для побудови теоретичної моделі розвитку особистості була ідея “соціальної ситуації розвитку” (Л. Виготський). Сила впливу соціальної ситуації набуває спрямовального значення лише у зв'язку із переживанням. У сучасній теорії переживання вводиться як одиниця свідомості [5, с. 216].

Видатний психолог С. Рубінштейн упровадив основні положення щодо вищої структури особистості – її активність, інтегрованість, спрямованість, індивідуальність, які притаманні їй як суб'єкту життя. В основі цих міркувань лежить теза про співвідношення соціального (зовнішнього) з індивідуальним (внутрішнім). Науковець категорично заперечував точку зору, відповідно з якою треба виводити розвиток особистості безпосередньо з тих соціальних умов, які до неї висуває суспільство [8].

Соціальні вимоги, за вченим, не проєктуються механічно на людину, а опосередковуються внутрішніми умовами, перш за все – власною моральною роботою особистості. Соціальні і моральні вимоги повинні бути прийняті особистістю, виходячи з її власних внутрішніх спонукань (мотивів). При цьому суперечність між зовнішнім та внутрішнім стає джерелом розвитку особистості в суспільстві. Життєвий шлях дорослої людини в концепції С. Рубінштейна розглядається як індивідуальна історія, що твориться кожної миті його індивідуальними виборами, прийнятими рішеннями, здійсненими вчинками (особливо в поворотних, лімінальних моментах життя) [8].

В. Зінченко наголошував, що вчинки будують особистість, вони немов поєднують онтологічний план із феноменологічним, тобто свідомість із особистістю. “Вчинки не тільки породжують особистість, вони модифікують свідомість, піднімаючи її з буттєвого рівня на рефлексивний рівень завдяки усвідомленню самої себе, своїх власних можливостей, у т.ч. запасів фізичної і моральної енергії” [6].

І. Бех запропонував генетичний підхід у дослідженні цього феномена. Основою розвитку особистості, на його думку, є воля як першооснова соціальної форми поведінки людини. Саме воля як форма детермінації спонукає особистість до моральних дій, приводить її до “відповідального звернення”, творення і саморозвитку. Розвинена воля – то є моральна воля.

Тому в психологічному розумінні воля є усвідомлене хотіння, яке дає особистості свободу, оскільки хотіти – означає оцінювати, вибирати, творити. При цьому, за позицією вченого, психологічною основою особистісного розвитку має виступати “довільне прийняття соціальної вимоги і норми” [2, с. 87].

Цю думку підтримує М. Боришевський, який вважає, що моральні переконання, почуття обов'язку й відповідальності визрівають у лоні самосвідомості особистості. Розвинута самосвідомість є необхідною базовою умовою виникнення у людини прагнення до саморегуляції. Без розвитку здатності до саморегуляції неможливе становлення творчої, соціально відповідальної особистості із загостреним почуттям нового, критичним ставленням до себе та навколишньої дійсності, глибоким розумінням сенсу людського існування, усвідомленням свого місця та ролі серед інших [3].

За його дослідженнями, важливою умовою та складовою громадянської свідомості та самосвідомості є громадянська спрямованість особистості. Саме вона, зазначав М. Боришевський, забезпечує повноцінний розвиток особистості як члена суспільства, котрий психологічно і практично готовий до вияву громадянської відповідальності у власній життєдіяльності.

Прихильник системно-генетичної концепції Л. Анциферова (процесуально-динамічний підхід) вважала, що “у своїх соціальних і психологічних характеристиках особистість здатна до безмежного розвитку на всіх етапах життєвого шляху”. Такий підхід пояснює особливості розвитку особистості в дорослому віці як безперервний рух до саморозвитку і самоздійснення. Внутрішньою умовою розвитку особистості є постійна незавершеність як характерна генетична риса організації індивіда, як його потенційна можливість до безмежного розвитку. Вчена вважала, що пройдені особистістю стадії розвитку, точніше характерні для цих стадій особистісні новоутворення, “насихуючи” одне одного змістом, перетворюються у синергійно працюючі рівні цілісної особистісної організації. Саме ці рівні, проходячи через усвідомлення, рефлексію, критичні оцінки, продуманий вибір, вироблення оптимальних систем дій (які характерні саме для дорослого віку), поступово стають психологічними основами особистості, її фундаментом і феноменологічно виявляють себе в естетичних смаках, інтуїції, передчуттях, моральній поведінці тощо [1].

Розвиток особистості як багаторівневої живої системи обґрунтовувано і в концепції І. Хоміча, який виокремив п'ять рівнів: 1) структурний; 2) функціональний; 3) психічний; 4) свідомий; 5) поведінково-діяльнісний. Жоден із цих рівнів не є самостійним, виконує свою специфічну роль у системі і служить невід'ємним її компонентом. Усі вони поєднуються системоутворювальним чинником – кінцевим результатом функціонування живої системи. Кожний рівень ґрунтується на можливостях і якостях наступного, маючи на них інформаційний, енергетичний та інший вплив[11].

Зазначимо, що всі рівні людини-системи залучено до виконання центрального завдання – підтримання цілісності, стійкості і здатності до розвитку всієї системи. Вищі рівні ніби вбирають у себе, інтегрують наступні рівні і надають їм якісно нового характеру. Тому всі нижчі рівні і належні до них елементи мають на собі відбиток попередніх. Такий підхід дає підстави щодо аналізу структурних складових особистості, на кожній з яких у результаті розвитку людини відбуваються певні особистісні зміни. Це дозволяє відстежувати утворення громадянських якостей особистості на психічному, свідомому і поведінково-діяльнісному рівнях. Окрім того, можливе урахування особливостей характеру і темпераменту у типології суспільно спрямованих особистостей, які потенційно розглядаються нами як активні носії громадянських цінностей.

Принцип цілісності відстоювала у своїх роботах учена І. Булах, яка наголошувала на розумінні цілісності, єдності, нерозривності онтогенетичного розвитку, де розвиток психіки і розвиток особистості взаємопов'язані. Дослідниця виокремила нову тенденцію у вітчизняних концепціях. Розвиток людини як суб'єкта власної психічної активності розглядається в єдності (але не тотожності) з власною психікою. Сутність буття людини бачиться в ній самій,

а розвиток особистості визначається на основі уявлень про саморух, спонтанність, самосходження індивіда до глибин своєї психіки, до возз'єднання із самим собою [4, с. 192].

У дослідженнях Т. Титаренко, автора структурно-генетичної моделі цілісного саморозгортання життєвого світу людини, саме особистість є активним творцем власного життя. Життєвий світ особистості виступає як результат її саморуху, саморозвитку, розгортання особистісних цінностей і смислів, а також їх структурування відносно зовнішньої дійсності. Інструментом саморозгортання є домагання особистості. Вони задають швидкість і напрям руху, формують загартованість до перешкод і випробувань, допомагають переосмисленню свого теперішнього життя, визначають резерви зміни його якості. Особистість з реалістичними життєвими домаганнями відрізняється активністю, цілеспрямованістю, креативністю, упевненістю в собі, здатністю до осмислювання свого життя, інтерпретації набутого досвіду, включення його у свій автонаратив [10].

Учена наголошувала: в аналізі життєвого шляху дорослої особистості, що здатна до самоконтролю, зріла особистість розрізняє реальність і фантазії в побудові життєвих перспектив, спираючись передусім на минуле з його досвідом поразок і перемог і на майбутнє з його бажаними горизонтами. Тривала й реалістична часова перспектива демонструє ініціативне та структуроване планування людиною власного майбутнього. Тож доросла людина, що набуває зрілості за умов свого конструктивного розвитку, створює найбільш вдалу модель свого подальшого розвитку, вміло балансує на межі між внутрішніми потенціями і зовнішніми запитами, а особистість незріла, інфантильна або схиляється до безбарвного, хоча, можливо, і старанного функціонування як відповідь на зовнішні очікування, або самозаглиблюється, усамітнюється, орієнтуючись виключно на внутрішні імпульси та ігноруючи зовнішні умови [10].

Суб'єкт виступає найголовнішою основою, яка інтегрує психіку і особистість, свідомість і діяльність, свідоме і безсвідоме у просторі та часі онтологічно недискретного протікання і розвитку життя. Субстанціональну (самопричинну і самодіяльну) основу активності людини становить суб'єктне ядро. Як самопричина і самодія виступає субстанціональна інтуїція. Остання, за поглядами вченого, первісно притаманна людській істоті і дозволяє їй проявляти суб'єктну життєву активність у тих формах (особистості, індивідуальності), які відповідають людській природі. Однак відокремлення розвитку особистості від зовнішніх умов, на якому наголошує вчений, у принципі неможливо. Особистість – це соціальна характеристика людини, тож, вилучаючи її з оточуючого середовища, можна отримати “стерильний продукт” (авторський термін), який в жодному сенсі не відобразить особливе в людині – моральні, духовні, громадянські цінності, які формуються виключно у соціумі і мають сенс у конкретному суспільстві.

Зазначимо, психологія враховує, що особистість не тільки об'єкт суспільних відносин, не тільки відчуває соціальний вплив, але переломлює, перетворює його, оскільки поступово особистість починає виступати як сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються зовнішні впливи суспільства. Таким чином, особистість – не тільки об'єкт і продукт громадських відносин, а й активний суб'єкт діяльності, спілкування, свідомості, самосвідомості [9, с. 53].

Учені (Р. Зеленський, О. Попова, В. Радул та ін.) довели кореляційну залежність зростання соціальної активності студента від його соціальної відповідальності. Учені вважають, що за своєю логічною структурою соціальна відповідальність особистості студента передбачає реалізацію самовизначеності особистості та на цій основі соціально зріла особистість студента виявляє здатність до [7]:

- усвідомлення власних дій і необхідності особистого внеску в життя суспільства і відповідальність за них;
- вільного та ініціативного вибору суспільно значимої мети;
- узгодження своїх намірів, можливостей та індивідуальних якостей з вимогами конкретної діяльності і сфери взаємодії із соціальним середовищем.

Свій погляд щодо аналізу сучасних вітчизняних теорії приводить науковець І. Булах: "... У цілому процес розвитку особистості, навіть у логіцистичного ланцюга, уявляється досить складним. Це процес деякого динамічного, конструктивного "еволюціонування", для розуміння якого треба "звільнити" суб'єкт діяльності від зовнішнього середовища і діяльності. Особистість у зв'язку з цим несе в собі і постійно накопичує власний потенціал (вільний рух, субстанціальні інтуїції) розвитку і саморозвитку" [4, с. 209].

Тому з позиції представників цієї тенденції правомірно говорити про самоактивність, спонтанність, саморозгортання, самоздійснення і саморозвиток особистості. В їх роботах з поняттям "розвиток" уподібнюються терміни "самоінтегрування", "свобода", "творчість", "самореалізація" тощо.

Отже, розвиток і саморозвиток людини можна розглядати як діалектичне поєднання двох протилежних процесів: а) процесу формування соціальних ролей (соціалізація), де відбувається еволюція від індивіда до особистості; б) процес відчуження соціальних ролей (індивідуалізація), де відбувається перехід від особистості до індивідуальності. Такий підхід на наявну ситуацію ми отримуємо тоді, коли вона починає розглядатися у контексті саморозвитку особистості. Тільки в цьому випадку вона може бути розгорнута до повноти своєї сутності. Формою цієї "повноти" є смисл діяльності особистості.

Наше розуміння громадянського розвитку та саморозвитку студента в процесі його професійного становлення поєднує позицію вчених (Т. Титаренко, В. Татенко, І. Булах), за якою джерело розвитку особистості полягає в самій людині. А також ґрунтується на розумінні значущості впливу соціуму на розвиток особистості як умови її громадянського розвитку, у взаємодії, з яким розкривається в особистості суттєве, типове, що закономірно формується в конкретно-історичній системі соціальних відносин: відбувається засвоєння людиною громадянських цінностей, норм, установок, зразків поведінки, властивих сучасному суспільству, соціальній спільності, групі і відтворення нею соціальних зв'язків і соціального досвіду.

Евристичний потенціал такого підходу вбачається нами у можливості виявляти кореляцію між характеристиками різного рівня узагальнення: вузького, конкретного (професійний ресурс) із найбільш широкими, інтегративними характеристиками (добро, любов). Думається, такий підхід може бути використаний і для дослідження громадянського саморозвитку дорослої людини в контексті використання її власного професійного психологічного ресурсу. Такий підхід пояснює прийняття особистістю себе як громадянина не з точки зору правових відносин (громадянин-держава) і не з відчуття боргу перед країною, які носять скоріше зобов'язуючий характер, а з внутрішньої громадянської позиції, свободи самовиявлення, розуміння необхідності побудови громадянського суспільства для себе й інших як умови щодо реалізації творчого потенціалу людини, її особистісного і громадянського самоздійснення. Що і має стати предметом подальших наших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Анцыферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития / Л.И. Анцыферова // Принцип развития в психологии. – М. : Наука, 1978. – С. 3–20.
2. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех. – К. : Україна-Віта, 1995. – 202 с.
3. Боришевский М.И. Саморегуляция поведения школьников / М.И. Боришевский // Советская педагогика. – 1991. – №3. – С. 63–67.
4. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія / І.С. Булах. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
5. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6-ти т. – Т. 4. Детская психология / [под ред. Д.Б. Эльконина]. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
6. Зинченко В.П. Проблемы психологии развития (читая О. Мандельштама) / В.П. Зинченко // Вопр. психол. – 1992. – №5–6. – С. 44–53.

7. Калашнікова Л. Ю. Суть соціальної позиції майбутнього вчителя / Л.Ю. Калашнікова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 36. – С. 179–184.
8. Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 28–34
9. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : МГУ, 2003. – 284 с.
10. Титаренко Т.М. Життєві домагання особистості у сучасному потенціалістському дискурсі / Т.М. Титаренко // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України [за ред. С.Д. Максименка]. – К., 2006. – Вип. 25. – С. 416–430.
11. Хомич И.И. Человек – живая система: Естественнонаучный и философский анализ / И.И. Хомич. – Минск : Беларусь, 1989. – С. 70–94.

The article deals with theoretical and methodological analysis of development and self-development of a student's civic position in the process of his professional formation. The analysis of the main approaches proves that the personal development occurs in the process of mastering of the phenomena of social world (L. Vyhotskys, S. Rubinshtein, L. Antsiferova). Personality is formed under the influence of social relations, communication with other people, etc. Civic development reflects the context of these relationships, correlated with the subjectivity of an individual.

The scientific vision of the relationship between personality and society is connected with the understanding of the individual as an integral system which in the course of his self-development reaches the highest level of moral consciousness, forming personality's civic consciousness, civic position and responsibility. It is manifested in professional, civil, family and everyday spheres in the process of human relations with other people, social groups, society.

The author states that the formation of self-consciousness in adolescence has its completion in the awareness of young people of their position in life, work and society, in determining the way of life, in recognizing themselves as future active subjects of social development. The problems of forming student's active civic position are identified by orientation of pragmatic values of youth.

The author emphasizes that the core of the modern educational process is the formation of an active life position of a person, the formation of the citizen of Ukraine.

The author's understanding of the student's civic development and self-development in the process of his professional formation is based on the understanding of the significance of the influence of society on the individual: assimilation of civic values, norms, attitudes, patterns of behavior inherent in contemporary society, social community, and the reproduction of his social duties and social experience.

Such an approach explains the person's acceptance of himself as a citizen not from the point of view of legal relations (citizen-state) and not from a sense of duty to the country, which are more binding, but from an internal civil position, freedom of self-expression, understanding of the necessity of building a civil society for himself and others as conditions for the realization of creative potential of a person, his personal and civic self-realization.

Key words: position, civic position, development, self-development, personality's civil development, civil consciousness, socialization, individualization.

УДК 37.015.3: 005.32

Олена Довгань
Olena Dovhan

МОТИВАЦІЯ – ОСНОВА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

MOTIVATION AS A BASIS OF PUPILS' EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY

У статті аналізується мотивація учіння, основні підходи до її обґрунтування. Розкрито актуальність окресленої психолого-педагогічної проблеми; з'ясовано сутність понять "мотивація", "мотив", "потреба", "діяльність", "інтерес", "схильність", "настанова". Описані результати дослідження мотивації навчальної діяльності молодших школярів.

Ключові слова: *мотив, мотивація, потреба, діяльність, інтерес, схильність, настанова.*

Зростає актуальність проблем, пов'язаних з розробкою, вивченням і використанням методів впливу, що спрямовані на формування особистого сенсу навчально-пізнавальної діяльності – однією з внутрішніх умов продуктивності, яка визначає відношення учнів до навчання. А це висуває на розгляд питання про необхідність вивчення мотивів, які сприяють цілеспрямованому формуванню мотиваційної основи будь-якої діяльності, в тому числі і навчально-пізнавальної.

Тому важливо докладніше зупинитися на понятті "мотив", його видах та зв'язку з потребами.

Проблема мотивації людини досить докладно вивчена як у вітчизняних, так і зарубіжних дослідженнях. Ще Х. Хекхаузен писав, що "... навряд чи знайдеться будь-яка інша така обширна галузь психологічних досліджень, до якої можна було б підійти зі стількох різних сторін, як психологія мотивації".

У зарубіжних дослідженнях вивченню мотивів приділяється велика увага. Вивчення мотивації проводилось в різних галузях психології з використанням різноманітних методів [5, с. 5].

У дослідженнях, проведених під керівництвом А.В. Запорожця, було виявлено залежність мисленневих процесів дитини від мотивів її діяльності [1, с. 36, 38].

Численні дослідження проведені з питань мотивів діяльності, зокрема навчальної. Так, Л.І. Божович та її однодумці дійшли до висновку, що одним із важливих моментів, які розкривають суть ставлення школярів до навчання, є сукупність мотивів. Під мотивами автор розуміє те, заради чого навчається дитина, що спонукає її вчитися [2, с. 25, 28].

Аналіз літератури з проблем мотивації показав, що:

- поняття "мотив" є основним в дослідженнях мотиваційної сфери суб'єкта, які проводяться з різних теоретичних позицій;
- базові поняття "мотив" і "мотивація" використовуються в різних значеннях; проблема мотивації не має однозначного вирішення;
- компоненти мотиваційної сфери є суб'єктивними формами існування як один одного, так і власне мотиву;
- мотиваційна сфера розглядається як багатокомплексне, багаторівневе, ієрархічне, динамічне утворення;
- виділені різні функції мотивів діяльності: багатоутворююча, смислоутворююча, спрямовуюча, когнітивна, селекційна, цілемоделююча [3; 4; 5; 8].

Згідно з психологічним словником за ред. А.В. Петровського, мотивація – це спонукання, що викликає активність організму і визначає його спрямованість [6, с. 219].

С.Т. Григорян під мотивом вважав “спонукання суб'єкта до дії або діяльності, що пов'язане з досягненням поставленої мети, яка виникає на основі його певних потреб” [3, с. 12].

Кожне із визначень мотиву, які даються у науковій літературі, як правило, виносять на перший план різні аспекти одного феномена. І це закономірно, оскільки явище мотивації багатогранне і сам термін використовується у різних науках для позначення різних явищ від інстинктивних імпульсів до ідеалів.

При розгляді проблеми мотивації важливим є її взаємозв'язок з семантично близькими категоріями. До них можна віднести: потреби, інтереси, схильність, настанови, цільові утворення, спрямованість особистості.

Співвідношення мотивації з поняттям потреба найбільш проблематичне. В одних авторів потреба – це стан нестатку як певної внутрішньої сили, як спонукання (О.М. Леонт'єв, О.Г. Ковальов, В.К. Вілюнас). В інших – це синонім мотиву трактується: як інстинкт (У. Мак-Даугол); потяг (З. Фрейд); програма життєдіяльності особистості (С.В. Каверин); спонукання до спрямованої діяльності (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонт'єв, П.В. Симонов).

Суть полягає в тому, що кожна потреба не може існувати, якщо людина не взаємодіє з нею. Лише коли об'єкт, на який спрямована потреба, був виділений, він виявляє свої стимулювальні функції далі перетворюється у мотив [4, с. 218].

Усі істоти народжуються з потребами, які задовольняються через діяльність. Іншими словами, потреба є передумовою діяльності. Але, як тільки людина починає діяти, потреба трансформується і передумова поступово переходить у свій результат. Трансформація потреб чітко простежується в еволюції тваринного світу: потреби трансформуються у збільшенні кількості та якості речей, які можуть задовольняти потребу. Збільшення видів діяльності призводить до зміни потреб. Задоволення потреб через діяльність призводить до утворення нових, більш складних потреб.

Людина має ще й соціальні потреби, невідомі тваринам. Коли утворюється матеріальна основа людської потреби, відбувається зміна її психічного відображення. Біологічні потреби стабільні у людей, але вони по-різному відображаються залежно від мір їх задоволення [4, с. 220].

Тим часом соціальні потреби можуть існувати за умови існування свідомості. Соціальні потреби такі, як потреба у праці, в учінні не підпорядковані життєво важливим біологічним потребам. Вони характеризують новий тип взаємовідносин з ними. Сьогодні люди задовольняють біологічні потреби, щоб мати можливість задовольняти соціальні.

Проблематика мотивації тісно пов'язана зі сферою інтересів людини. Найчастіше в літературі інтерес трактується як визначений вид спрямованості особистості чи рівень її мотивації до діяльності. Виходячи з цих позицій, інтерес є увагою (М.І. Дьяченко); спрямованістю (С.Л. Рубінштейн, М.І. Дьяченко) і мотив (В.С. Мерлін); потреба чи бажання (В.С. Кузин). Деякі вчені в межах “теорії навчання” визначають інтереси як навички чи звички, сформовані в результаті навчання (Е. Торндайк, Р. Вудвортс), інші бачать у формі інтересів особистості вибір прийомів адаптації до певної діяльності (К. Еванс). Частина психологів відносить інтереси до властивостей (якостей) особистості: вроджена властивість – інстинкт, потяг (З. Фрейд); вроджено-придбана властивість (С.Л. Рубінштейн, Г.І. Щукіна).

Схильність у понятійному психологічному існуванні має пряме відношення до проблеми інтересу, мотиву і спрямованості. В.С. Мерлін визначає схильності як вид придбаного мотиву, а С.П. Крягжде до них відносить найважливіші мотиви. М.І. Дьяченко ототожнює схильності з інтересом до певного виду діяльності, а С.Л. Рубінштейн трактує їх як прагнення або спрямованість до діяльності.

Досить складне співвідношення мотиву і настанови. Так, Д.Н. Узнадзе та його школа співвідносять ці поняття, інші (А. Левицький) ототожнюють настанову з векторною і

значенневою характеристиками мотивації. Значна частина авторів визначає психологічну настанову як "готовність до визначеного виду діяльності".

Людська діяльність об'єктивно включає активні взаємовідносини з навколишньою дійсністю, суспільством та самою собою. Тому діяльність людини відбувається під впливом багатьох різновекторних мотивів. Кожен вчинок – це результат сумарної дії різних мотивів.

Отже, в контексті розгляду проблеми важливо з'ясувати систематизацію і ієрархію мотивів. Широко визнану ієрархію мотивів розробив А. Маслоу. Він стверджував, що у будь-якої людини є вищі та нижчі потреби. В основу своєї ієрархії він поклав фізіологічні потреби (задоволення голоду, втамування спраги). Вище стоять потреби у безпеці, стабільності, свободі, потреба у захисті від болю, страху. Потім ідуть потреби в соціальних зв'язках: любові й прихильності. Ще більш високим рівнем А. Маслоу вважав потреби оцінювати себе: потреби у досягненні, впевненості, компетентності, визнанні, престижі, прийнятті, схваленні. І на найвищий рівень він ставить потребу в самоактуалізації. Під самоактуалізацією розуміється тенденція особистості до реалізації внутрішнього потенціалу, бажання людини стати всім, на що вона здатна.

Усі мотиви можна також поділити на усвідомлені та неусвідомлені. Якщо людина усвідомлює цілі своєї діяльності і мотиви, які її спонукають до діяльності, то це усвідомлені мотиви. Якщо ж ні – то мотиви неусвідомлені.

Необхідно також зауважити, що різні психологічні школи мають різні погляди на мотивацію. Так, біхевіористські теоретики наголошують, що особистість є мотивована, якщо її поведінка підкріплюється. Вони радять учителям підтримувати учнів похвалою та різними винагородами, коли ті правильно відповідають. Теоретики когнітивної школи стверджують, що особа є мотивована, коли вона має бажання знайти вирішення проблеми. Якщо організувати роботу так, що людина бажає знайти інформацію чи вирішення – буде виявлятися інстинктивна форма мотивації, у якій уміння відбувається саме собою.

Гуманістичні психологи висунули думку про те, що можливість концентруватися на задоволенні вищих потреб може бути реалізована, якщо задоволені нижчі потреби. А. Маслоу виокремив також два типи мотивації подолання дефіциту та прагнення до розвитку.

Вивчаючи людей з мотивацією другого типу, він дійшов висновку, що у них задоволення потреб посилює, а не послаблює мотивацію. Такі люди ніколи не зупиняються на досягнутому. Мотивацію першого типу він розглядає як безперервний рух вперед.

Концепція рівня домагань наголошує, що людині притаманне бажання досягти успіху на якомога вищому рівні, в той же час намагаючись уникнути невдачі.

Розглядаючи проблему мотивації, психологи виокремлюють ще такий елемент, як стимул. Вважається, що людина не має стимулу, поки потреба не спонукає людину діяти.

Особливу групу складають мотиви учіння, які визначаються як спрямованість суб'єкта на ті чи інші сторони навчальної діяльності. І.Ф. Харламов у мотиві учіння вбачає таке суб'єктивне ставлення того, хто навчається, до учіння, в основі якого лежить свідомо поставлена мета [7, с. 615]. А.К. Маркова вважає, що мотиви можна описати у термінах змістовних і динамічних характеристик. Перша група розглядає змістовну частину діяльності, друга розглядає динаміку вираження мотивів.

А.К. Маркова виокремила такі змістовні характеристики мотивів учіння:

- 1) рівень усвідомлення мотиву;
- 2) дієвість мотиву;
- 3) місце мотиву у загальній структурі мотиваційної сфери;
- 4) особистісний смисл учіння;
- 5) самостійність виникнення та прояву мотиву;
- 6) міра впливу мотиву на різні види діяльності.

Особливості форм вияву мотивів складають їх динамічні характеристики. До них належать:

1) стійкість мотиву, яка характеризується тим, наскільки постійно актуалізується мотив у різних навчальних ситуаціях. Може бути стійка або ситуативна мотивація навчальної діяльності;

2) модальність мотиву, його емоційна забарвленість. Згідно з цим критерієм, виділяють позитивну і негативну мотивації. Під негативною мотивацією розуміють спонуки, викликані незручностями чи неприємностями, які виникають у випадку відсутності діяльності;

3) сила мотиву, його вираженість і швидкість виникнення [8, с. 98–99].

Ураховуючи окреслені вище підходи щодо мотивів учіння, в навчальній діяльності повинні достатньо повно бути сформовані пізнавальні мотиви – один із основних чинників ефективної пізнавальної діяльності. Ця група мотивів стало домінує, очолює мотиваційну структуру особистості і визначає спрямованість діяльності. Крім пізнавальних мотивів, навчально-пізнавальну діяльність спонукають мотиви загальносоціальні, професійні, утилітарні.

Формування мотивів учіння школярів має бути пов'язане з організацією навчально-пізнавальної діяльності в контексті їх особистісно-орієнтованого підходу. Термін "особистісний" означає – всі психічні процеси, властивості та стани розглядаються як такі, які належать конкретній людині, вони похідні, залежать від індивідуального та суспільного буття людини та визначаються його закономірностями.

Згідно з особистісним підходом, у центрі навчання знаходиться особистість учня, його мотиви, цілі; його неповторний психологічний склад, тобто учень. Вчитель у контексті такого підходу визначає мету заняття та організує, корегує весь навчальний процес, що дає можливість учневі визначити основні напрямки його навчально-пізнавальної діяльності.

Постійна увага до мотиваційної основи навчально-пізнавальної діяльності, створення оптимальних умов діяльності, опора на пізнавальний інтерес, актуалізація соціально-цінних мотивів дають можливість значно покращити підготовку учнів. Саме тому предметом дослідження було обрано мотивацію навчальної діяльності молодших школярів.

Метою – дослідження психологічних особливостей навчальної мотивації молодших школярів.

Для досягнення мети було проаналізовано літературу з проблеми, проведено дослідження мотивів навчальної діяльності учнів, виконано аналіз результатів дослідження.

Дослідження проводились на базі НВК №3 міста Кам'янець-Подільський серед учнів 1-4 класів з розподілом за віком:

1 клас-вік 6-7 років (10 осіб)

2 клас-вік 7-8 років (10 осіб)

3 клас-вік 8-9 років (10 осіб)

4 клас-вік 9-10 років (10 осіб)

Дослідження проводились методом письмового опитування (анкетування) з метою охоплення більшої кількості школярів. Використовувалась проєктивна методика (незакінчені речення). Методика визначення шкільної мотивації (Н.Г. Лусканової) допускає проведення дослідження на будь-якому етапі навчання.

Перевірка рівня мотивації учнів відбувалась індивідуально з кожною дитиною за анкетой Н.Г. Лусканової (1993), яка складалась з 10 питань, що відображали ставлення учнів до школи, навчального процесу, емоційні реакції на шкільні ситуації.

Використання незакінчених речень дозволяє з'ясувати особливості емоційного ставлення школярів до різних компонентів навчального середовища. У першому класі, поки школярі ще не оволоділи навичками письма достатньою мірою, методика реалізується виключно у формі індивідуальної бесіди.

Методика вивчення навчальної мотивації (М.Р. Гінзбурга) спрямована на виявлення мотивів учіння (зовнішнього, ігрового, одержання оцінки, позиційного, соціального, навчального), проводиться на будь-якому етапі навчання як індивідуально, так і в груповій формі. Вона представлена у чотирьох незакінчених реченнях із запропонованими на них відповідями.

Результати дослідження за методикою визначення шкільної мотивації (Н.Г. Лусканової) показали, що із 40 (100%) респондентів (учнів 1-4 класів) у 14 (35%) сформовано позитивне ставлення до себе як до школяра, у них висока навчальна активність (1 клас-2 особи, 2 клас-3 особи, 3 клас-4 особи, 4 клас-5 осіб), у 16 (40%) ставлення до себе практично сформоване (1 клас-3 особи, 2 клас-4 особи, 3 клас-4 особи, 4 клас-5 осіб) і 11 (27,5%) осіб позитивно ставляться до школи, але їх приваблює позашкільна сторона (1 клас-6 осіб, 2 клас-4 особи, 3 клас-1 особа, 4 клас-0 осіб).

У 40 опитуваних переважають відповіді, які вказують на позитивне або нейтральне ставлення до запропонованих у незакінчених реченнях ситуацій. Відсутність "несприятливих" відповідей свідчить про те, що школярі не відчувають тривоги, страху, образи, злості тощо.

Результати дослідження за методикою (М.Р. Гінзбурга) показали, що у 1 класі з 10 осіб четверо мають середній рівень навчальної мотивації, у п'яти- занижений, у одного- низький рівень. У 2 класі з 10 осіб у семи осіб нормальний (середній) рівень, у трьох-занижений. У 3 класі у трьох-високий, у п'яти-середній, у двох – занижений. У 4 класі з 10 осіб у двох дуже високий рівень навчальної мотивації, у чотирьох-високий, у чотирьох – середній.

Дослідивши мотивацію учнів початкової школи, можна зробити висновок, що спочатку у школярів переважає інтерес до зовнішньої сторони перебування у школі (шкільна форма, рюкзак, парта, шкільне приладдя), далі виникає інтерес до перших навчальних досягнень (до перших написаних літер, до перших оцінок) і лише потім – до самого процесу та змісту навчання.

Отже, зниження мотивації учіння на кінець навчання в початкових класах не спостерігається. У дітей, що вступають до школи, переважають широкі соціальні мотиви, що відображають позицію школяра, пов'язану з потребою зайняти нове місце серед оточуючих.

Список використаних джерел

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 159 с.
2. Божович Л.И. Психологическое развитие школьника и его воспитание / Л.И. Божович, А.С. Славина. – М. : Просвещение, 1979. – 212 с.
3. Григорян С.Т. Формирование мотивации учения школьников: методические рекомендации. / С.Т. Григорян. – М., 1982.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977.
5. Маркова А.К. Формирование интереса учения у школьников / под ред. А.К. Марковой. – М. : Педагогика, 1986. – 96 с.
6. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990.
7. Харламов И.Ф. Как активизировать учение школьников. Дидактические очерки. / И.Ф. Харламов. – Минск, 1975.
8. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988.

The article deals with the problems of development, study and use of influence methods, aimed at the formation of personal meaning of educational and cognitive activity, which is considered to be one of the internal conditions of productivity and determines pupils' attitude to study. Thus, the question of motives contributing to the purposeful formation of the motivational basis of any activity, including educational and cognitive one, is of high topicality.

The article analyses the problem of motivation to study and main approaches to its substantiation. The vitality of this psychological-pedagogical problem is revealed; the essence of the concepts "motivation", "motive", "need", "activity", "interest", "aptitude", "behaviour", and the correlation with the notion of need are revealed. The author gives the results of the research of junior pupils' motivation to educational

activity, clarifies the systematization and hierarchy of motives, analyses psychological motives of junior pupils' educational and cognitive activity.

The research of the motives of pupils' educational activity, using the method of unfinished sentences, has been carried out. It made it possible to find out the peculiarities of schoolchildren's emotional attitude to various components of educational environment and methods of studying educational motivation aimed at defining learning motives. The analysis of the research results showed that within 40 respondents positive or neutral answers to the proposals in unfinished sentences prevail. The absence of "adverse" answers indicates that pupils do not feel anxiety, fear, insults, anger, etc.

Having examined junior pupils' motivation, we can conclude that at first children are interested in the external side of being at school, then their interest to first educational achievements, and as consequence – to the process and content of study, arises. The author proves that there is no decrease in learning motivation at the end of primary school. Children entering school have social motives reflecting their need to take place among others.

Key words: motive, motivation, need, activity, interest, aptitude, behaviour.

УДК: 378.147.091.31-057

Ірина Дорож, Анатолій Ковальчук
Iryna Dorozh, Anatolii Kovalchuk

РЕФЛЕКСИВНО-ТВОРЧІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

REFLEXIVE AND CREATIVE MECHANISMS OF FORMING FUTURE TEACHERS' ACTIVE HUMANISTIC PROFESSIONAL POSITION

Стаття присвячена формуванню у студентів активної гуманістично орієнтованої професійної позиції в процесі рефлексивно-творчої діяльності, яка є компонентом світоглядної культури студентів, що формується через залучення їх до створення власного художнього портфоліо на основі прагнення до реалізації отриманих знань і вмінь у практичній роботі з вихованцями.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивно-діяльнісна підготовка студента, активна гуманістична професійна позиція, світоглядна культура, художньо-трудова діяльність.

Виховання у студентів світоглядної культури є одним з важливих етапів, який передбачає формування у них активної гуманістичної професійної позиції. На жаль, у практиці ВНЗ відсутня система продуктивного особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. На заняттях переважають репродуктивні методи навчання, які сприяють накопиченню студентами знань, а не формування професійних компетентностей. Це спричиняє недостатню практико-орієнтовану підготовку до майбутньої самостійної діяльності. Тому одним із завдань професійної підготовки, крім передачі знань та формування вмінь, має стати формування особистості-професіонала, його професійної мотивації, сприяння його ідентифікації з майбутньою професією, заснований на врахуванні психологічних закономірностей процесу професіоналізації та професійної рефлексії [1; 7, с. 1330]. Тільки особистість, якій притаманна саморефлексія, здатна до усвідомлення педагогічних реалій, адекватної самодетермінації та саморегуляції [4, с. 8].

Дослідження рефлексії було започатковане в працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, С. Рубінштейна й отримало своє продовження у сучасних

дослідженнях М. Боришевського, С. Васьківської, Н. Гуткіної, С. Максименко, І. Семенова, С. Степанова, Р. Чумичевої, Г. Щедровицького, В. Юрченко, Т. Яценко та ін.

Рефлексію тлумачимо як міркування про свій внутрішній стан, аналіз власної діяльності та її результатів, самопізнання. Рефлексія допомагає переглянути, “пережити” переваги та недоліки власне особистості, сприяє самовизначенню в актуальній діяльності, програмуванню власних дій, які відповідають цій діяльності. Завдяки рефлексії відбувається усвідомлення власного ставлення до професійної діяльності, її результатів [5].

Важливим для нашого дослідження є те, що рефлексивні навички мають загальний характер і, набуті на певному виді діяльності, вони можуть бути перенесені на інші види діяльності. У завдання нашого дослідження не входить розвиток у студентів навичок професійної рефлексії. Нас цікавить рефлексія художніх образів, сприйнятих та створених студентами в процесі художньо-трудова діяльності. Проте, покладаючи перед собою завдання формування рефлексивно-діяльнісного компонента світоглядної культури майбутнього вчителя засобами художньо-трудова діяльності, значну увагу приділяємо орієнтації діяльності студентів на майбутню професію (рис. 1).



Рис. 1. Зміст рефлексивно-діяльнісної підготовки студента педагогічного університету

У межах професійної рефлексії студента педагогічного ВНЗ виокремлюють такі компоненти: рефлексія власної професійної компетентності; рефлексія власного професійного майбутнього; рефлексія професійної діяльності та її невизначеності; рефлексія взаємодії з іншими суб'єктами педагогічного процесу [160]. Саме на ці аспекти вважаємо за необхідне звертати увагу, добираючи методи і прийоми організації рефлексивної діяльності студентів педагогічних ВНЗ (рис. 2).

Рефлексивно-творча діяльність студентів може бути організована як на гуртках художньо-трудова спрямування, в клубах за мистецькими інтересами, майстер-класах, так і під час здійснення інших форм позааудиторної діяльності студентів. Зокрема, на психологічних (профорієнтаційних) консультпунктах, на тренінгах особистісного росту, гуртках фахового спрямування.

Профорієнтаційне консультування (індивідуальне та групове) з використанням потенціалу художньо-трудова діяльності має здійснюватися згідно з принципами, виокремленими О. Мельником, які позитивно впливають на ефективність цієї роботи. Серед них: принцип добровільності; принцип доброзичливого ставлення до об'єкта допомоги; принцип конфіденційності зустрічі; принцип невтручання в близьке соціальне середовище; принцип

відмови від надання порад і рецептів; принцип – не вступати в близькі стосунки з особами, які звернулися за допомогою та всіма іншими зацікавленими особами [6].

Значний потенціал для організації рефлексії під час художньо-трудової діяльності має педагогічна практика, будь-які інші форми педагогічної діяльності студентів, у тому числі і волонтерська (співпраця з соціальними службами, добровільна допомога дітям з обмеженими можливостями, з сімей, які потрапили у складні життєві обставини тощо), благодійна. Організація рефлексивно-творчої діяльності у такому форматі передбачає такі етапи:

- відбір необхідних для художньо-трудової діяльності знань (ознайомлення з ними студентів, якщо вони є специфічними для такого виду виробу);
- набуття досвіду здійснення художньо-трудової діяльності на основі отриманих знань (вправління, підготовка до основної роботи);
- розвиток досвіду творчої діяльності (самостійне виконання виробу);
- рефлексивний аналіз процесу та результату художньої праці (формування ставлення до своєї діяльності, усвідомлення себе суб'єктом художньо-трудової діяльності, творцем).

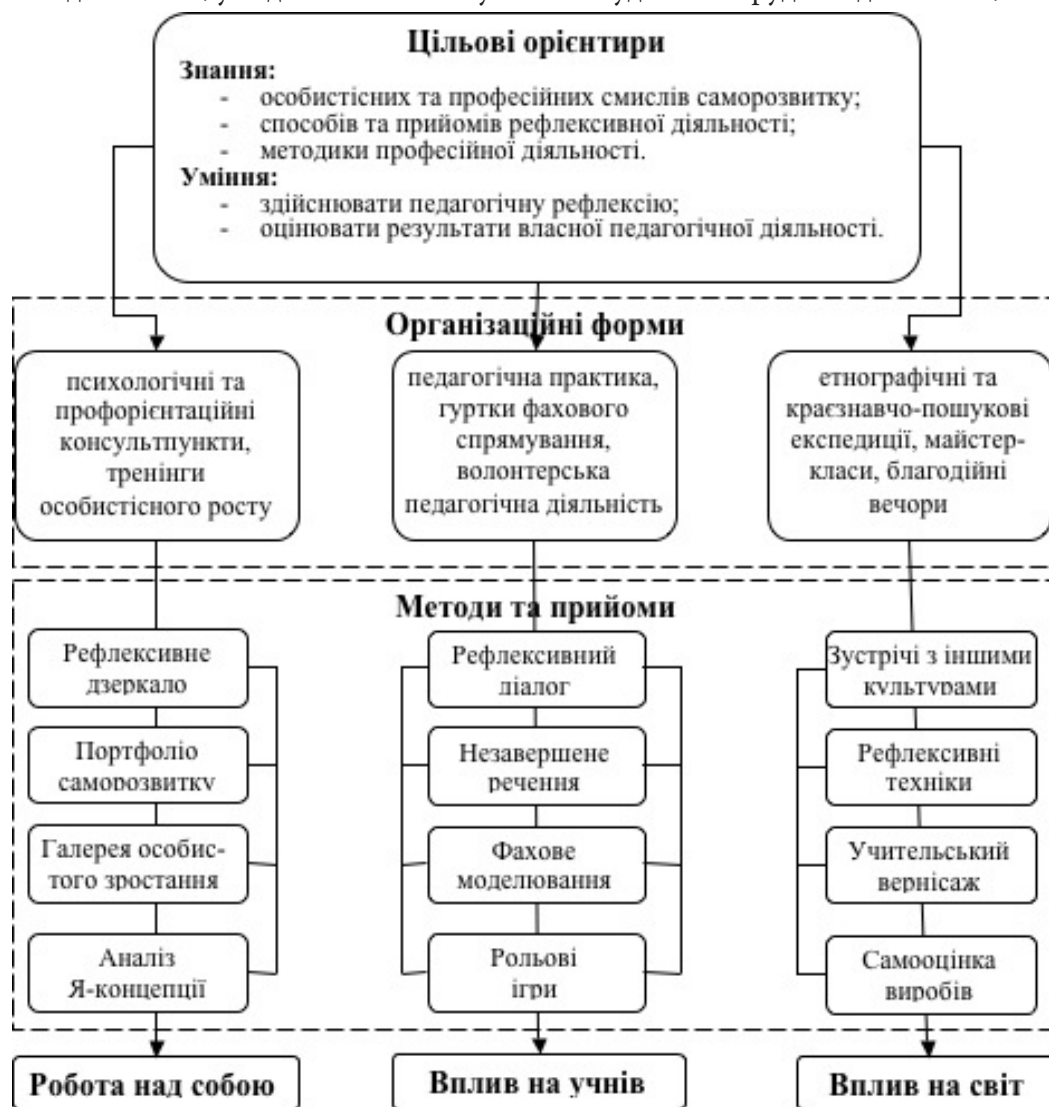


Рис. 2. Методичний інструментарій рефлексивно-діяльнісної підготовки студента педагогічного університету засобами позааудиторної художньо-трудової діяльності

Окрему увагу слід приділити таким формам позааудиторної роботи зі студентами, як етнографічні та краєзнавчо-пошукові експедиції, під час яких студенти можуть ознайомитися з невідомими їм техніками художньо-трудової діяльності, новими способами обробки матеріалів тощо. Застосування їх на практиці з подальшим процесом самоаналізу процесу та продукту

власної діяльності сприятиме набуттю необхідних для виховання світоглядної культури знань народознавчого характеру та їх застосуванню з проекцією на власний духовний світ, їх подальшому привласненню.

Розкриємо зміст окремих прийомів та методів, які ми застосовували з метою рефлексивно-діяльнісної підготовки студента педагогічного університету засобами позааудиторної художньо-трудової діяльності.

У процесі роботи з *“Галереєю особистого зростання”* реалізуються такі завдання: збагачення світоглядної культури майбутнього вчителя; розвиток можливості пізнання себе та інших, самоприйняття і саморозуміння; розуміння власної індивідуальності та її проявів. Студенти виконують завдання із самоспостереження, самоаналізу, планують самовиховання особистих властивостей, які відіграватимуть визначальну роль у майбутній професійній діяльності. Форма ведення *“Галереї”* довільна. Вона може містити текстові матеріали, картинки, вироби, фотографії тощо.

Ще один метод, який сьогодні є одним з основних шляхів модернізації освіти, – портфоліо – “спосіб фіксування, накопичення, аналізу та оцінки особистих досягнень” [3, с. 66]. Портфоліо орієнтоване як на процес оцінювання, так і на самооцінювання. Рефлексія займає важливе місце в технології портфоліо. Призначення *“Портфоліо саморозвитку”* – визначення студентами властивостей і параметрів власної особистості з метою їх подальшого вдосконалення. Робота з *“Портфоліо саморозвитку”* – не просто збирання окремих фактів, це дослідження студентом особливостей його особистості і спланована на базі отриманих даних робота з їх удосконалення. Головний засіб досягнення ефективності – осмислення результатів власної творчої діяльності через призму цінностей, установок, переваг, устремлень.

Окрему увагу під час формувальної роботи зі студентами ми приділяли вихованню у них чеснот, необхідних для повноцінного гуманістичного спілкування з іншими людьми: учнями, їхніми батьками, колегами. Варто відзначити, що сучасне суспільство висуває досить високі вимоги як до рівня світоглядної культури, так і до особистості педагогів школи. Сучасний учитель повинен побудувати освітній процес гуманно [2] – так, щоб не тільки враховувались здібності і можливості учнів, а й здійснювався максимальний розвиток їхньої особистості. З цією метою кожен майбутній педагог має приймати дитину такою, якою вона є, виявляти гуманність, альтруїзм, терпіння та толерантність щодо неї та її батьків, їхніх поглядів та переконань. Усі ці складові особистості майбутнього вчителя базуються на його світоглядній культурі. Тому ми зацентрували увагу на формуванні окремих особистісних рис та ставлень студентів у процесі позааудиторної художньо-трудової діяльності. Зупинимось на висвітленні методики роботи над вихованням у студентів педагогічних ВНЗ толерантності як необхідної складової їхньої світоглядної культури.

Виховання толерантності у студентів педагогічних ВНЗ може відбуватися під час цілеспрямовано створених ситуацій у підготовленому педагогізованому середовищі. Так, ефективними є зустрічі з представниками інших культур у природних умовах (під час екскурсій, поїздок тощо). Зустрічі студентів з іншими культурами можуть бути змодельовані педагогом у спеціальних *ігрових ситуаціях*, де вже майбутні педагоги беруть на себе ролі представників різних культур і, намагаючись утримувати свою нову культурну позицію, вступають у *“міжкультурний”* діалог. Це можуть бути й імовірні ситуації зі шкільного життя, коли до класу потрапляє учень-представник іншої культури, релігії, національності. Так, на одному із занять гуртка, студенти виготовляли героїв для рольової гри *“Новачок у класі”*.

Рольові ігри зі студентами враховують особистий досвід кожного учасника, переживання і почуття, які відчуваються студентами в процесі самопізнання. Під час гри знаходять застосування самодіагностика, самоаналіз, самоспостереження тощо. До того ж студенти оволодівають знаннями про методи і прийоми самопізнання і саморозвитку; вміннями усвідомлювати й оцінювати себе, свої особистісні професійні властивості, розуміти інших. Діяльність студентів під час рольових ігор орієнтована на розуміння мотивів власної поведінки, власної ролі в різноманітних професійних ситуаціях, обставин появи тих чи інших емоційних реакцій, моделей поведінки.

Значний виховний потенціал мають діалоги, що розгортаються в ході таких ігор. Вони дозволяють майбутньому педагогу подивитися на звичну реальність очима іншої людини,

побачити оцінку того чи іншого явища з позицій іншої культури. Власне зустрічі з іншою культурою не обов'язково мають виховний ефект. Але вони можуть слугувати базою, на якій розгортатиметься реалізація подальшої виховної роботи з формування толерантності.

Обов'язковою умовою формування толерантного ставлення у студентів педагогічних ВНЗ вважаємо проблематизацію відносин молодій людині з представниками інших культур. *Проблематизація* – це штучно створювана проблемна ситуація, спрямована на виявлення можливих суперечностей у їхньому ставленні до інших культур, що дозволяє їм виявити і подолати власні стереотипи, забобони, культуроцентризм, які раніше не усвідомлювалися ними.

Під час роботи над такими проблемними ситуаціями часто спостерігається протиріччя між декларованою студентом прихильністю гуманістичним принципам і його реальними інтолерантними установками. Проблематизація відкриває перед ним можливість перевищення свого ставлення. Такий прийом виконує і ще одну функцію: сприяє подальшому формуванню студентом своєї свідомої позиції у сфері міжкультурних відносин. Сприятливі умови для цього складаються в групі однолітків – у процесі співвіднесення різних точок зору, проблемних дискусій.

Проблемна дискусія дозволяє студентові співвіднести власне ставлення до інших культур із думками товаришів. Іноді вона сприяє корекції цих відносин, оскільки думка однолітків може стати джерелом зміни їхніх власних поглядів. Одним із головних завдань педагога під час проблемної дискусії є створення в групі атмосфери взаємоприйняття та поваги усіх точок зору. Під час таких дискусій набувається цінний досвід врахування інших точок зору, що сприяє подоланню егоцентризму та категоричності.

Після завершення дискусії доречно організувати рефлексію студентами свого ставлення до представників інших культур. Рефлексія дозволяє молодій людині з'ясувати власне ставлення до іншого, допомагає знайти особистісні смисли. Додатковою умовою формування толерантності у майбутніх учителів є надання допомоги студентам в оволодінні ними вміннями критично мислити, вести діалог, аналізувати свою і чужі точки зору. Це дозволяє їм бути активними учасниками у зустрічах з іншими культурами, вирішенні проблемних ситуацій, дискусіях, рефлексії.

Виставки та вернісажі також виступають дієвим засобом підготовки студентів до інтенсивної самостійної рефлексивної діяльності. Виставки можуть бути влаштовані як звітні для членів гуртка, для конкретної цільової аудиторії, можуть бути присвячені певній темі (рис. 3).



Рис. 3. Виставка творчих робіт студентів педагогічного факультету до дня української вишиванки Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Для проведення вернісажів чи виставок творчі роботи учасників вивішуються на стінах чи розташовуються на спеціальних стелажах. Учасники обходять виставку, їм дається достатній час для ознайомлення з окремими виробами та обговорення їх з іншими учасниками. Якщо виріб відрізняється складністю або схематично, бажано, щоб автор роботи перебував біля неї і дав необхідні пояснення. Перевагою виставок і вернісажів є те, що вони не вимагають тривалого часу на виступи й обговорення. Учасники оцінюють роботи інших, обговорюють їх, рефлектують із приводу власного виробу, що сприяє вмінню самостійно оцінювати як процес, що призвів до отриманого результату, так і результат.

Ефективність представленої вище методики рефлексивно-творчої діяльності для формування у студентів активної гуманістичної професійної позиції обумовлена домінуванням особистісної рефлексії, яка виступає як джерело подальшої успішної роботи над собою. Адже спрямованість особистісної рефлексії майбутнього педагога на самореалізацію творчого самовиховного процесу завдяки осмисленню ним себе і своїх творчих зусиль сприяє самовиховній діяльності майбутніх учителів.

Метою такої роботи є оволодіння рефлексивною культурою [8] – необхідною складовою світоглядної культури особистості, зокрема, метакогнітивними вміннями, такими як вміння оцінити, що я знаю / вмію, чого ще не знаю / не вмію; ставити перед собою навчальну задачу; скласти план із розв'язання поставленої проблеми; організувати пошукові дії; критично оцінити отриманий результат; осмислити правильність чи неправильність власних дій щодо розв'язання проблемної ситуації.

Не менш важливою для рефлексивної культури особистості є культура спільної діяльності, яка передбачає формування у студента таких умінь: вміння працювати у команді; ставити запитання та відповідати на запитання товаришів; толерантно ставитися до різних точок зору; знаходити можливості компромісу та спільні точки дотику в позиціях різних учасників діалогу; відверто презентувати власну позицію та щиро обговорювати думки інших. І ще одним важливим аспектом рефлексивної культури вважаємо культуру самопізнання, до якої відносимо: вміння аналізувати мотиви власної діяльності та її ціннісну основу (установки, норми, ціннісні орієнтації); адекватно визначати достатність чи недостатність власних сил, знань, умінь та навичок для виконання того чи іншого трудового завдання.

У процесі навчальної аудиторної діяльності студент набуває не лише знань та умінь, але й готується застосовувати на практиці опановані способи та прийоми майбутньої професійної діяльності. Прагнення реалізувати отримані знання та вміння в практичній роботі з учнями під час педагогічної практики – одна з обов'язкових умов формування рефлексивно-діяльнісного компоненту світоглядної культури студента, а саме діяльнісної його складової. Адже основний критерій виявлення світоглядної культури особистості – це її поведінка та практична діяльність.

Отже, виховання у студентів світоглядної культури є одним зі важливих етапів, який передбачає формування у них активної гуманістичної професійної позиції. Основним засобом впливу на цей процес вважаємо рефлексивно-творчу діяльність. Важливим для нашого дослідження є те, що рефлексивні навички мають загальний характер і, набуті на певному виді діяльності, вони можуть бути перенесені на інші види діяльності. Значну увагу варто приділяти орієнтації даної діяльності студентів на майбутню професію.

У процесі рефлексивно-творчої діяльності студенти опановують навички гуманного впливу на учнів, володіння методикою взаємодії з учнями; навички роботи над собою, творчої самореалізації, саморегуляції, професійного самовдосконалення; перетворення світу за законами краси.

У процесі навчальної аудиторної діяльності студент набуває не лише знань та вмінь, але й готується до застосування на практиці опановані способи та прийоми майбутньої професійної діяльності. Прагнення реалізувати отримані знання та вміння у практичній роботі з учнями під час педагогічної практики – одна з обов'язкових умов формування рефлексивно-діяльнісного компоненту світоглядної культури студента, а саме діяльнісної його складової. Адже основний критерій виявлення світоглядної культури особистості – це її поведінка та практична діяльність.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Основні методологічні принципи філософської рефлексії освіти / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2006. – № 3. – С. 6–12.
2. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. – Рівне : Ліста – М, 2003. – 128 с.
3. Вдовина С. А. Педагогические средства развития рефлексии / С. А. Вдовина // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 6. – С. 64–67.
4. Кравець Л. М. Виховання саморефлексії у студентів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Л. М. Кравець ; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ : [б. в.], 2009. – 20 с.
5. Кунгурова И. М. Педагогические средства развития рефлексивного компонента профессионально-творческого саморазвития студентов [Электронный ресурс] / И. М. Кунгурова, Ю. В. Рындина. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2013/13080.htm>. – Загл. с экрана.
6. Мельник О. В. Підготовка старшокласників до самостійного вибору майбутньої професії в процесі профільного трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / О. В. Мельник ; Ін-т проблем виховання АПН України. – Київ : [б. в.], 2003. – 20 с.
7. Романова М. В. Профессиональная рефлексия и личностные характеристики студентов будущих педагогов-психологов / М. В. Романова, В. В. Константинов // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского. Серия : “Общественные науки”. – 2012. – № 28. – С. 1330–1333.
8. Щекина С. С. Развитие и формирование рефлексивных умений у студентов в процессе учебной и педагогических практик / С. С. Щекина // Вестник Поморского университета. Серия: “Гуманитарные и социальные науки”. – 2011. – № 4. – С. 159–166.

The article deals with the formation of students' active humanistic oriented professional position in the process of reflective and creative activity, which is a component of students' worldview culture and is formed through their involvement in modelling their own artistic portfolio based on the desire to realize the acquired knowledge and skills in practical work with pupils.

The reflexive-activity component of worldview culture ensuring the realisation of students' needs for personal professional growth is intensively developed in the process of artistic and labour activities. This opportunity is provided by group discussions organised by the teacher after conducting classes with students. At such discussions it is important to direct the analysis process not only to the students' self-perception during work, the projection of their feelings on the pupils' probable feelings, but also to a detailed analysis of the teacher's way of actions, methods and techniques used in the organisation of artistic and labour activities.

Observing the university teacher to organize artistic and labour activities, analysing and discussing them with other students, future teacher projects gained knowledge into the professional plane as a specialist. To provide full realization of this aspect, it is important to take into account the university teacher's position, his way of organizing communication with students, his style of pedagogical interaction with them (it should be based on the main humanistic values, the principles of mutual respect, trust and positive).

In the process of students' artistic and labour activities it is important to provide their reflexive activity systematically; it should be aimed at the analysis and evaluation of their own pedagogical actions, external professional principles and norms, their own professional activity and behaviour, the prospects of their self-development according to their own worldview values, etc.

Key words: reflection, reflexive-activity training of students, active humanistic professional position, world-view culture, artistic and labour activities.

УДК 78.047

Тетяна Дудка
Tetiana Dudka**ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМСТВ
У КОНТЕКСТІ ВІДКРИТТЯ МУЗЕЇВ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX ст.)****ENLIGHTENING ACTIVITY OF UKRAINIAN ZEMSTVOS
IN THE CONTEXT OF MUSEUMS OPENING (THE SECOND HALF
OF THE XIXth CENTURY)**

У статті окреслено просвітницьку роль земств у відкритті мережі музеїв на території Наддніпрянщини. Шляхом аналізу аксіологічної сутності окресленого педагогічного феномена, зацентровано увагу на його функціональній багатоаспектності у соціокультурному просторі.

Доведено, що ціннісні орієнтири освіти, віддзеркалювали рівень національного розвитку українського суспільства. У дослідженні було використано історико-педагогічний, історико-генетичний, поетапно-проблемний, порівняльний, хронологічно-змістовний та біографічний методи. Використання такого широкого методологічного спектру дозволило структурувати детермінанти розвитку просвітництва на досліджуваній території.

Ключові слова: земства, музеї, освіта, просвітницька діяльність.

В умовах поступального розвитку українського суспільства, значною мірою актуалізується проблема якісної підготовки фахівців. Залежно від того, наскільки правильно вибудована освітня реальність – багато в чому залежить успішність професійного становлення особистості. Особливе місце у цьому процесі відводиться історико-педагогічному базису, як каталізатору реалізації навчально-виховних завдань.

Цінними у такому контексті є наукові дослідження О. Сухомлинської, С. Золотухіної, В. Євтуха, Т. Усатенко, В. Сиротюка, Н. Дем'яненко, О. Шпак та ін.

В історико-педагогічному контексті актуальним залишається питання дослідження просвітницького внеску Наддніпрянських земств, як величезного аксіологічного потенціалу для вітчизняної педагогічної теорії та практики XXI століття.

Окреслений педагогічний феномен розглядаємо під кутом етимологічного, діяльнісного, та дефінітивно-класифікаційних критеріїв. Інструментарієм дослідження виступив хронологічно-змістовний, порівняльний, історико-педагогічний та інші методи.

Відповідно до мети визначено основні завдання дослідження:

- проаналізувати стан проблеми, яка досліджується, в історико-педагогічній науці;
- дослідити вплив досліджуваного педагогічного феномена на розвиток педагогічної теорії та практики окресленої історичної епохи;
- популяризувати просвітницький досвід діяльності земств у сучасних умовах розвитку українського суспільства.

Початок другої половини XIX ст. був досить складним для українського суспільства в соціально-політичному, економічному та культурному аспектах. У розрізі життєвих труднощів, на похмуро-песимістичні народні настрої нашаровувалася проблема масової неграмотності. На історико-педагогічному ландшафті проросійських заборон, розгорнули свою діяльність земства Наддніпрянщини. За їх сприяння, історико-педагогічний феномен просвітництва реалізовувався у вигляді:

- "...функціонування недільних шкіл, народних бібліотек, музеїв;

- видання навчальної літератури для позакласного читання та публікацій інформаційного змісту;
- читання науково-популярних лекцій для народу...”, та ін. [3, с. 39-47].

На сторінках сучасних історико-педагогічних нарисів зазначається, що “...общини, приватні громадяни Бельгії, Німеччини, Франції, Фінляндії спонукали до просвітницьких ініціатив земства України” [3, с. 49].

Значний внесок у практичну реалізацію вище окреслених завдань, був зроблений М. Пироговим, М. Корфом, Х. Алчевською, Т. Лубенцем, С. Русовою та іншими визначними українськими світочами.

Про просвітницьку прогресивність вітчизняних земств у своїх нарисах згадував ще М. Драгоманов. Педагог зауважував: “З краєвих земств російських далеко не послідніми показали себе наші українські. А надто чернігівське й херсонське, так що маємо резон дивитись на земства, як на наші симпатичні національні порядки, з котрих мусить вийти ліпша доля нашої нації” [7, с.100]. Таким формулюванням учений прагнув підкреслити, що за справу національного просвітництва взялися і представники вище названих інституцій, що підсилило справу загальнодержавного українського відродження.

Досить високо оцінив Михайло Петрович і діяльність на ниві просвітництва полтавчан. Позитивне враження залишилося у педагога від того, що “...Полтавське земство...задачею своєю ставить: обняти якомога ширше руський народ... і скільки то можливо пильнувати його над розвитком... поширювати освіту та культуру в своїм краю...” [9, с. 104-105].

Реалізація місцевими земствами просвітницьких завдань нерозривно пов'язувалася із заснуванням музеїв, паралельно впливаючи на поглиблений розвиток досліджуваного феномена на території України в цілому. Зокрема, Херсонське губернське земство посприяло відкриттю міського музею старожитностей (1890 р.) [2]. Підвалини багатой колекції попередньо були закладені учителем з Єлизаветграда – В. Ястребовим [2]. Упродовж декількох років, педагог зі своїми підопічними збирав необхідні матеріали, які згодом увійшли в основу майбутньої експозиції.

У 1891 р. за ініціативи Полтавського земства в регіоні було відкрито новий культурно-освітній заклад [8]. В основу колекції експонатів названого музею увійшли цінні зразки, які були продуктом трьох річної діяльності представники представників Товариства дослідників природи [8].

Про важливий внесок Наддніпрянських земств у справу музейництва писала і С. Русова. Учена зазначала, що “...ще про одну справу позашкільної освіти дбали різні земства... – про організацію музеїв” [12, с. 25]. Педагог підкреслювала, що фактично місцеві інституції налагодили діяльність культурно-освітніх установ таким чином, що вони відрізнялися один від одного за типологією та сукупністю виконуваних завдань. Як приклад, Софія Федорівна окреслила такі різновиди вітчизняних музеїв із:

- наочними експонатами для шкіл, які були “...центральними... і районними, що обслуговували звичайні школи і вечірні класи” [12, с. 25];
- збірками “...природничих, економічних, кустарних, історичних та інших...” здобутків, для “...загальної освіти людности...” [12, с. 25-26];
- “...сільсько-господарськими і періодичними виставками...”, зорієнтованими на “...підняття фахової освіти селянства...” [12, с. 26].

Із наведеного переліку, досить знаковим до досліджуваної проблематики був “...педагогічний... музей” [12, с.70]. Учена зазначала, що в перелік його експонатів входили “...різні наочні прилади, картини, мапи, зразки ґрунту, та інші”, які постачалися різним школам [12].

Посилаючись на європейський педагогічний досвід, С. Русова надзвичайно важливу просвітницьку роль у вихованні підростаючого покоління відводила музеям, які у досліджуваній період мали “...найширше розповсюдження в Англії та Америці” [11, с. 96]. З метою

співставлення практики освітньо-культурних осередків у різних містах, учена окреслила провідні напрями їх діяльності (див. табл. 4.4).

Загалом, детальна порівняльна характеристика американських музеїв була зроблена Софією Федорівною для того, щоб інноваційні елементи прогресивного досвіду вдалося втілити у вітчизняну практику (табл. 1). Крім цього, вище наведений факт вкотре підтверджує надзвичайну цінність для досліджуваного періоду феномена просвітництва.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика двох американських музеїв (за матеріалами С. Русової) [11]

Культурно-освітні установи двох міст Сполучених Штатів Америки (другої пол. XIX ст.)	
Бруктон (штат Массачусетс)	Вашингтон (не входить до жодного штату)
наявність дитячого і шкільного відділів	
річна відвідуваність дитячими і шкільними групами	
340 тис.	понад 380 тис.
систематична публікація музеєм власних дитячих періодичних видань	
журналу, в якому представлено “...багато цікавого про життя природи...” [714, с. 96]	“живої” газети, у якій “...самі діти пишуть різні самостійні твори, описи побуту улюблених тварин і птахів” [11, с. 96]
наявність у складі музею бібліотеки – “... книгозбірні...” [11, с. 96]	
відсутня	присутня у обсязі понад “...3000 томів...” [11, с. 96]

Не менш продуктивною у цьому ключі у досліджуваній період була діяльність Чернігівського земства. Тісну співпрацю з вище названим осередком підтримував В. Тарновський молодший. Зазначеному дуєту вдалося зберегти дуже цінний народознавчий матеріал шевченкіани і презентувати його у місцевому музеї імені В. Тарновського старшого (1897 р.). Найціннішими експонатами у ньому були представлені: “...особисті речі (сорочка, мольберт, муштабель, палітра, малярське та гравіювальне приладдя), мистецькі твори, рукописи поезій та листів” [13, с. 94-95]. Наведені вище дані свідчать, що робота земств була неоціненним діамантом у вітчизняній колекції скарбів просвітництва.

Опис прогресивності вище названого музею знаходимо на сторінках львівської періодики, яка була опублікована через декілька десятиліть В. Гнатюком. Український учений так описав свої враження від побаченого: “...ледве один... музей ім. Тарновського в Чернігові має виразно український характер, інші (в Києві, Полтаві, Катеринославі, Харкові) – це звичайні російські музеї, в яких лише заступлена місцева... українська культура...” [4, с. 3-4].

Упродовж багатьох років поспіль, народні цінності матеріального характеру концентрувала у своєму маєтку відома в історії династія Тарновських. У праці “Каталог української давньої колекції” (1898 р.) зазначалося, що сім’я прагнула “...зібрати якомога повнішу колекцію предметів... які були в особистому користуванні історичних діячів” [1, с. 7].

За дорученням зазначеного земства, описом неоціненної колекції займався відомий український педагог Б. Грінченко. Характеризуючи свої особисті почуття під час клопіткої роботи, Борис Дмитрович підкреслив: “...одчинив вперше шаховку з Шевченковими речами, узяв у руки його сорочку і почув, що мене обіймає гіркий сум, і плач...” [10, с. 195-196].

Досить схвально відгукувався М. Драгоманов щодо відновлення в пам’яті кращих українських просвітників: “... я радий бачити, що тепер українці повертаються в Шевченківщину, в передостанні часи занедбану формальним націоналізмом” [6, с. 21]. Такі слова наштовхують нас на думку, що консервативні кола російського царизму прикладали чималих зусиль для того, щоб викреслити зі сторінок вітчизняної історії справжніх українських світочів.

Глибинну значимість опрацювання життєвих віх персоналії Т. Шевченка для особистісного розвитку усього покоління українства розкрив у своїх творчих доробках Михайло Петрович Драгоманов, який був переконаний, що “...таке досліджування розбиває ідоли... та зате дає

не тільки правдивий погляд на померших “пророків”, а ще й міцну нитку, щоб провести нас у будуче слідом за собою з усіма часовими й особистими одмінами й хибами, за справжньою думкою...” [5, с. 134]. Такими словами педагог підкреслював необхідність збереження в пам’яті поколінь об’єктивних історичних подій та визначних персоналій, з метою недопущення помилок прийдешніми поколіннями.

На необхідності дослідження знакових вітчизняних постатей просвітників, М. Драгоманов наголосив таким формулюванням: “...кожного чоловіка... тільки тоді можна оцінити як слід, коли роздивимося на нього власне історичним, об’єктивним поглядом, та ще й на ґрунті тієї громади, в якій він виріс і працював. Таке досліджування “пророків”... “всецілих виразників народу”... безцінне...” [5, с.133]. Така думка наштовхує нас, що неможливо проводити персоніфіковані дослідження ізольовано від впливу зовнішніх та внутрішніх детермінант, які розкривають усю багатоклірність їх системної прогресивної діяльності.

Отже, у другій пол. ХІХ ст. на території України активізувалися прояви соціальної ініціативності земств, які були спрямовані на розв’язання проблем народної грамотності. В складних соціально-політичних умовах, ініціативні почини свідомих представників українського суспільства протиставлялися офіційній імперській політиці, та в історичному розрізі окресленого століття стали справжньою панацеєю від “захворювань” масової неграмотності.

Список використаних джерел

1. Бекетова В. Перлина Півдня / В. Бекетова // Українська культура. – К. : ДП “Національне газетно-журнальне видавництво”, 1998. – №8. – С.14–19.
2. Верига В. Нариси з історії України (кін. ХVІІІ – поч. ХХ ст.) / В. Верига. – Львів: Світ, 1996. – 580 с.
3. Волков Ф.П. П. Чубинский. Отрывки из личных воспоминаний / Ф.П. Волков // Украинская жизнь. – М. : Типография Т-ва “ЗА ДРУГА”, 1914. – № 1. – С. 43–60.
4. Гавдяк М. Завдання українського краєзнавства / М. Гавдяк // Наша Батьківщина. – Львів, 1937. – Ч.1. – С. 4–9.
5. Горбач Н.Я. Справжній Михайло Драгоманов / Н.Я. Горбач. – Львів : Каменяр, 2008. – 167 с.
6. Драгоманов М. Листи до Івана Франка і інших (1887 – 1895) / М. Драгоманов. – Л., 1908. – 423 с.
7. Драгоманов М. Чудацькі думки про українську національну справу / М. Драгоманов. – К., 1915. – 119 с.
8. Листопад О. Іван Гавришкевич – перший краєзнавець Розточчя / О. Листопад // Туризм і краєзнавство. – Львів [б.в.], 1995. – Ч.1. – С. 3–11.
9. Листування Івана Франка та Михайла Драгоманова / Редкол.: І. Вакарчук, Я. Ісаєвич (співголови) та ін. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – 560 с.
10. Малюта О.В. “Просвіта” (1868-1939) / О.В. Малюта // Енциклопедія історії України: у 10 т.; ред. кол. В.А. Смолій, та ін.; Інститут історії НАН України. – К. : Наукова думка, 2012. – Т.9. – 338 с.
11. Русова С. Дошкільне виховання / С. Русова. – К. : Українське видавництво в Катеринославі, 1918. – 162 с.
12. Русова С. Позашкільна освіта. Засоби її переведення / С. Русова. – К. : Видавниче товариство “Дзвін”, 1917. – 88 с.
13. Шульгин В. Практические занятия студентов по всеобщей истории / В. Шульгин // Киевские университетские известия. – К., 1861. – №1. – С. 21-25.

This article describes the enlightening role of zemstvos in the opening of a network of museums on the territory of Dnieper Ukraine. By analysing the axiological essence of the described pedagogical phenomenon, the attention is focused on its functional multidimensionality in the sociocultural space.

It is proved that the value orientations of education reflected the level of the national development of Ukrainian society.

It is investigated that in the second half of the 19th century, the manifestations of social initiative intensified on the territory of Ukraine. They were aimed at solving the problems of people's literacy. Initiative beginnings of conscious representatives of Ukrainian society were opposed to official imperial policy in difficult socio-political conditions, and in the historical context of this century they became a real panacea for "diseases" of mass illiteracy.

The historical period of XIX century is described in Ukrainian education as a phase of active introduction of pedagogical experience. An aggregate of social and cultural determinants of the researched period, that reflects dualistic unity of social and political as well as academic and pedagogic aspects of the time, has become propaedeutic canvas for fostering educational integration.

It is proved that the implementation of the task of creating museums by local zemstvos foresaw the development of the phenomenon of Enlightenment on the territory of Ukraine.

Historical and pedagogical, historical and genetic, stage-by-stage problem, comparative, chronologically meaningful and biographical methods were used in the research. The use of such a broad methodological spectrum allowed structuring the determinants of the development of the Enlightenment on the territory under study.

Key words: *zemstvos, museums, education, enlightening activity.*

УДК 373.3/.5.091.64 (73)

Ольга Ельбрехт
Olha Elbrekht

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ У США

CURRENT TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF TEXTBOOKS PROVIDING SYSTEM IN THE USA

У статті розглядаються деякі умови і стійкі закономірності життєдіяльності суспільства, що впливають на шкільну освіту у США загалом та на систему її забезпечення підручниками зокрема. Аналізуються тенденції розвитку системи підручникотворення США, які складаються у відгук на багатоаспектний процес перебудови, що відбувається у шкільній освіті в цій країні. Подаються погляди американських аналітиків щодо ситуації, в якій опинялася шкільна освіта США. Вчені обговорюють сучасну роль держави в реформуванні системи освіти, дають практичні поради щодо подальших змін і деякі застереження. Здійснений аналіз праць американських колег дає змогу навчитися на їхньому досвіді розв'язання деяких проблем освіти і підручникотворення, які вони виявляли в процесі реформування системи шкільної освіти.

Ключові слова: *шкільна освіта, система підручникотворення, тенденція, реформування, реструктуризація, децентралізація, гуманізація, навчальний план, навчальна програма, освітні стандарти.*

За академічним тлумачним словником, тенденція – це 1) напрям розвитку чого-небудь; 2) прагнення, намір, властиві кому-небудь, чому-небудь; 3) потяг, схильність до чогось [5, с. 72]. Інтерпретуючи визначення, під сучасними тенденціями розвитку системи підручникотворення розуміємо сформовані напрями розвитку системи організації діяльності зі створення, добору, видання, впровадження і використання шкільних підручників, зумовлені

впливом соціальних, культурних, наукових, економічних факторів, притаманних шкільній освіті за останні десятиліття.

Система підручникотворення є складовою системи управління освітою. Тож проблема шкільного підручника розглядається у взаємозв'язку з педагогічною теорією і практикою, відбиває типові недоліки і позитивні аспекти розвитку системи освіти.

Головною тенденцією розвитку шкільної освіти у США з початку 80-х років минулого століття є її реформування. "Осмислення сутності реформи, вважає К. Тьюел (Kenneth J. Tewel), має виходити безпосередньо з тлумачення слова. Реформа загалом розглядається як "покращення дефектного, порочного, зіпсованого або розбещеного. Вона також спрямована на усунення зловживання, неправильного, помилок" [15, с. 18].

Причинами реформ середньої освіти США було її відставання від інших розвинених країн; постійне збільшення обсягу наукових знань; бурний розвиток інформаційних технологій; зміна національно-етнічного складу учнів. Основні положення реформи: визнання неможливості існування єдиних для всіх штатів принципів реформування школи, необхідність покращення навчального плану і навчальних програм, включення в них нових прогресивних ідей, підвищення кваліфікації педагогічного персоналу [3; 8; 15].

Американські вчені й освітяни-практики пов'язують реформування системи шкільної освіти з її реструктуризацією. Реструктуризація має багато визначень і передбачає взаємопов'язані концепції та процедури, реалізація яких повинна призвести до підвищення рівня досягнення учнів [8, с. 23]. П. Голдман (P. Goldman, 1991) наголошує на тому, що визначення поняття "реструктуризація" створюється щодня в процесі перекладу педагогами його сутності на мову різноманітних освітніх програм і взірців поведінки [9; 15, с. 23]. З наведеної точки зору випливає, що реструктуризація має локальний характер, передбачає диференціацію освітніх потреб учнів конкретних навчальних закладів відповідно до їх специфіки. На думку К. Тьюела (K. Tewel, 1995), досить точно сутність реструктуризації відображає визначення поняття, запропоноване Г. Кауелті (Cawelti, 1994). Головною метою реструктуризації середньої школи, вважає Г. Кауелті, є підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на досягнення результатів, окреслених у навчальному плані (curriculum) майбутнього. Для створення навчального плану і навчальної програми, відповідних завтрашньому дню, реструктуризація передбачає принципові зміни в очікуваних результатах навчального процесу, змісті освіти, практиці навчання. Для досягнення цієї мети реструктуризація використовує засоби стимулювання, урізноманітнення організаційних структур, нові й вдосконалені навчальні технології, ширшу співпрацю з громадськими установами і батьками [6; 15, с. 23]. У наведеному визначенні реструктуризація представлена як система, компоненти якої взаємодіють, зосереджуючись на підвищенні результативності пізнавальної діяльності учнів щодо набуття знань та навичок, включених до навчального плану (curriculum).

Реструктуризація шкільної освіти США загалом охоплює системні зміни в таких аспектах: структура управління, робочі ролі й організаційне середовище, освітні технології, навчально-методичне забезпечення, зв'язки між школою та її оточенням. Реструктуризація передбачає фундаментальні зміни у відносинах між учасниками навчального процесу. Як бачимо, реструктуризація (відповідно до такої її інтерпретації) є складним явищем, пов'язаним з трансформаційними змінами у всіх компонентах системи шкільної освіти; вимагає залучення всіх учасників освітнього процесу, одночасного використання різних, проте взаємопов'язаних стратегій змін.

Аналіз ідей американських колег виявляє, що реструктуризація насамперед характеризується поняттям "структурна децентралізація", що має за мету 1) структурні зміни, що зазвичай супроводжуються зменшенням кількості рівнів ієрархії та керівників середньої ланки, отримання у такий спосіб додаткових ресурсів для підтримки нових ініціатив на рівні школи; 2) реорганізація більших організаційних підрозділів у менші, але більш дієві; 3) просування відпрацювання рішень на нижчий рівень системи освіти: передачу повноважень з рівня штатів

на рівень округу, з рівня округу шкільній адміністрації, від неї вчителям; 4) зміни у владних повноваженнях і відносинах, посилення місцевого контролю, разом з тим відповідальності шкіл за свою діяльність (соціальні питання, якість навчальних програм, досягнення учнів тощо) [8, с. 9-15; 15, с. 20-32].

Чисельні дослідження особливостей управління системою освіти у США, представлені у науково-педагогічній літературі, засвідчують, що нарізно від України США не має єдиної державної системи освіти, кожен штат визначає освітню політику самостійно. Сучасна система освіти США побудована на принципах самоуправління і самофінансування за взаємодії федеральних і місцевих органів влади. Не маючи національних стандартів, шкільна освіта країни регулюється власними освітніми стандартами кожного штату. Реальні ж освітні процедури формуються на рівні кожної школи. Для утвердження центральної ролі національні органи влади використовують проблеми справедливості та національної ефективності, спрямовуючи національні ресурси на конкретні сфери потреб у галузі освіти. Зокрема підтримуються потреби дітей, що знаходяться під ризиком, заохочується просвітницька діяльність на національному рівні, співпраця на рівні держави у таких сферах, як розробка навчальних програм тощо [1; 2, с. 28-32; 4].

У системі санкціонування підручників і контролю за їх застосуванням також існує певна специфіка. З аналізу науково-педагогічної літератури ясно, що реформування системи творення підручників та інших навчальних матеріалів, як складової системи шкільної освіти США, знаходить прояв на різних рівнях: федеральному (розробляються загальні концепції, підходи, стратегії, стандарти освіти, на які орієнтується система підручникотворення); рівень штатів (визначається специфіка штату, особливості його історичного розвитку, традиційний напрям у змісті навчальних предметів, що враховує система підручникотворення); рівні шкільного округу (вивчається національний і етнічний склад населення, місцеві особливості, фінансові можливості, що береться до уваги розробниками підручників); рівень школи (випрацювання рішення щодо вибору підручників та інших навчальних матеріалів, зважуючи на кваліфікацію і досвід учителів, приналежність учнів до певної етнічної групи, рівень розумового розвитку учнів, побажання батьків).

У США федеральна адміністрація лише сприяє виданню підручників і посібників, залишаючи право вибору комітетам окремих штатів [2, с. 28]. Комітети виконують більшу частину роботи з оцінювання підручників. Ця система використовується у деяких штатах і великих шкільних округах. Зазвичай освітяни прагнуть створити комітет, який належно представлятиме інтереси і потреби штату або округу. Дослідження показують, що ідеальними членами комітетів вважаються учителі, які мають відповідну освіту, ґрунтовні знання з предмету, належний рівень педагогічної майстерності, достатній досвід викладання, а також які мають різне етнічне походження. Цінується участь батьків, яка сприяє репрезентації різноманітності учнівського контингенту [17, с. 115].

Результатом аналізу дослідниками процесів реформування системи шкільної освіти стало їх переконання у тому, що децентралізація розкриває творчість, привносить нові ідеї, відкриває ширші можливості отримання додаткових ресурсів (регіонально та локально організованих); проте реалізація цих ідей є важливим викликом у реальних ситуаціях сьогодення [7, с. 24].

Відзначимо, що децентралізація як процес адміністративних змін у системі освіти є важливим, але не єдиним аспектом реформування освіти США. У працях вітчизняних і зарубіжних учених значний інтерес представляють результати і рекомендації щодо реформування змісту освіти і відповідно нових підходів до засобів його реалізації.

Американські вчені привертають увагу до проблеми документів навчального процесу, на які орієнтується система підручникотворення. Зокрема висловлюються ідеї щодо реструктуризації навчального плану (*curricula*) – важливого аспекту реформування шкільної освіти. Історично навчальний план у шкільній освіті США розглядався з позицій дисциплінарно-центричного підходу як перелік дисциплін. Його зміст відображав структуру системи знань,

що формувалися у школі. З 1930-х років у зміст навчального плану поступово впроваджувалися ідеї навчання на основі досвіду, запропоновані Дж. Дьюї. Сьогодні чисельні визначення американськими вченими поняття “навчальний план” включають концепцію досвіду, зокрема положення щодо 1) планування школою набуття учнями освітнього досвіду та відповідальність педагогічних колективів за результати з урахуванням сподівань представників конкретних соціальних груп щодо навчальних досягнень їхніх дітей; 2) активне залучення учнів до освітнього середовища; 3) врахування освітніх потреб учнів щодо набуття теоретичних знань; 4) забезпечення учнів необхідними навчальними матеріалами [10, с. 42; 15, с. 21]. Вчені переконані, що на зміну навчального плану, побудованого на засадах фрагментарного, типового для традиційної середньої школи підходу, повинен прийти новий, більш інтегрований навчальний план. Нові навчальні плани повинні відповідати меті навчання та бути узгоджені між собою. Відповідні зміни передбачаються у навчальному процесі: навчання стає менш загальним, сфокусованим на вчителя, конкурентним, а більше персоналізованим, орієнтованим на учнів, кооперативним (Сарасон (Sarason), 1990, 1993). М'юрфі (Murphy (1990), досліджуючи елементи реструктуризації, визначає три аспекти змін у навчальному плані і навчальному процесі: 1) навчання на основі результатів; 2) навчання на основі розвитку; 3) персоналізація навчання. Він називає нову систему “навчання для розуміння”. Увага акцентується на педагогіці, орієнтованій на учня, на відміну від більш традиційної моделі учителя-орієнтованого навчання. Вчителі, які бажають здійснювати навчальний процес на засадах технології підходу “навчання для розуміння”, повинні навчитися модифікувати навчальні завдання, спрямовані на зазубрювання фактів і визначень, характерні для більшості підручників та інших навчальних матеріалів [14, с. 12]. Аналізуючи хід шкільних реформ, К. Тьел відзначає, що навчальні програми в реструктурованих школах характеризуються більшою складністю, що зумовлено такими змінами: 1) розширення основної навчальної програми; 2) посилення міждисциплінарного характеру змісту; 3) акцент на глибину знань; 4) використання більш оригінальних інформативних матеріалів; 5) зміна порядку навчання, 6) глибші методи оцінювання учнів; 7) додатковий вибір викладача [15, с. 21].

Нові підходи до освіти, вважає Х. Коннел (H. Connel) вимагають ґрунтовних змін в управлінні навчальним процесом, у взаємовідносинах між учителем і учнями, у навчальних матеріалах. На його погляд, узвичаєний упродовж століть учителя-центрований підхід до навчання учнів цілим класом характеризується формалізмом, авторитаризмом, дотриманням попередньо визначених процедур, передачею інформації з авторитарного джерела, логічною організацією матеріалу, який вивчається. Новому підходу притаманні деякі з наведених характеристик, проте акцент на урізноманітненні шляхів розвитку, допитливості, активності учнів, актуальності знань, що надає школа [7, с. 16-17].

Дослідження щодо використання підручників учителями у школах США, засвідчують, що 1) більшість учителів є прихильниками підручників, що містять відносно легкі для вивчення завдання; 2) вчителі часто адаптують навчальні матеріали, позбавляються від несуттєвого, на їх погляд, або занадто важкого матеріалу, додаючи важливіший; у такий спосіб вони фактично визначають зміст і технології навчання; 3) адаптація підручників та інших навчальних матеріалів відбувається на основі власного розуміння учителем завдань навчального процесу відповідно до рівня професійної майстерності; 4) за таких умов учні позбавлені можливості отримувати ґрунтовніші знання, опановувати складніші теми (Collins, Brown & Newman, 1984; Schwille et al., 1983). Загальні занепокоєння щодо ситуації в школах, призвели до поширення думки про те, що шлях удосконалення діяльності шкіл полягає в підготовці вчителів до навчання відповідно до чітко визначених принципів і до пропаганди програм, спрямованих на підвищення педагогічної майстерності викладачів (D.L. Ball; Hunter, 1988-89; Mandeville & Rivers, 1988-89; Sparks, 1988-89) [14, с. 11-12, 71-73].

У полі зору реформаторів розширення повноважень і професійних можливостей учителів, підвищення ефективності професійної підготовки вчителів та їхньої відповідальності,

спрямовані на вдосконалення навчального процесу. Розвиваються механізми, які дозволяють учителям взяти на себе функції контролю над рішеннями, що історично було прерогативою інших – керівних кадрів. Стратегічні зміни педагогічної ролі вчителів, які пропонуються, найчастіше містять ідеї щодо 1) формування у вчителів адекватних сучасності знань предмету; 2) підвищення якості навчальних матеріалів, які вони повинні використовувати на заняттях; 3) тренування вчителів у застосуванні ефективних методів навчання. Всі три аспекти змін взаємопов'язані, поодиноці вони не можуть бути достатніми для зміни моделей традиційного навчального процесу [14, с. 11-12]. Повноваження, які надаються вчителям, сприяють вибору оптимального варіанта підручника для них і учнів, урізноманітненню та актуальності навчальних матеріалів (Erickson and Formalont, 1979; Watts-Taffe, 2006) [17, с. 117].

Реформування системи підручникотворення передбачає покращення якості підручників та інших навчальних матеріалів, підвищення рівня об'єктивності знань (особливо суспільствознавчих дисциплін), оновлення застарілої інформації, використання сучасних знань про відкриття у різних галузях науки, долання сталих стереотипів і різних форм дискримінації.

Зміни, що стосуються проблеми якості в шкільній освіті США, зосереджуються на питаннях розвитку системи освіти і підручникотворення, досягнення ефективності, встановлення стандартів діяльності, вимірювання результатів, визначення змісту навчання, підвищення ефективності професійної діяльності вчителя. Надається більша свобода прийняття рішень, разом з тим передбачається посилення відповідальності і відпрацювання механізмів підзвітності.

Питання покращення якості знаходить широке визнання, проте залишається проблематичним. Ускладнення, на погляд Х. Коннела (H. Connel), полягає в тому, чи запропоновані, прийняті для вимірювання та підвищення якості, засоби спрямовані на її підвищення, чи виявляють причини непродуктивності діяльності вчителя, чи фактично досягають бажаного результату, і чи не ведуть до нових обмежень та великих витрат [7, с. 20]. Критерії оцінювання підручників, застосовувані у США, дуже різняться. Більшість шкільних округів використовують єдину форму оцінювання, перевірочний список або набір критеріїв, проте деякі округи дозволяють членам комітетів формулювати оціночні критерії самостійно. Більшість систем критеріїв оцінювання зосереджені на точності змісту; обсязі, послідовності та швидкості подачі матеріалу; корисності для вчителів; відповідності стандартам навчальної програми чи тестування у штаті або окрузі. Рекомендується використовувати інструменти оцінювання, які вимагають більшого, ніж відзначення галочкою правильної відповіді. У деяких випадках форми оцінювання передбачають коментар або виставлення оцінки якості матеріалів. В інших – наявність певних характеристик, а не якісних показників цих характеристик. Форми також відрізняються за деталізацією. В одних надаються загальні рекомендації для подальшого індивідуального тлумачення експертами, в інших – конкретніші вказівки щодо виставлення оцінки або письмових відповідей. Відтак, важливою є підготовка експертів до оцінювання підручників, яка не обмежується простим поінформуванням щодо вимог, а охоплює перегляд останніх досліджень у галузі підручникотворення та відповідній галузі знань, ознайомлення з повними текстами підручників тощо [Джерело: Watts-Taffe, S. (2006), "Textbook selection and respect for diversity in the United States" in E. Roberts- Schweitzer (ed.), Promoting Social Cohesion through Education: Case Studies and Tools for Using Textbooks and Curricula, World Bank, Washington, DC. у 17, с. 115-118].

Введення стандартів у зміст шкільної освіти – одна із тенденцій її розвитку – напряму торкається проблеми вимог до сучасних навчальних матеріалів. Розробка і введення загальнонаціональних стандартів у галузі освіти руйнує усталену американську традицію самостійності шкільних округів та індивідуалізму в освіті. Цьому процесу чинять перепони місцеві органи шкільної освіти і попечительські ради шкільних округів, оскільки їх позиції несумісні з ідеєю державного контролю у сфері освіти.

Словникова інтерпретація терміну "стандарт" передбачає його подвійне значення: 1) виразний об'єкт (банер), розташований у верхньому кінці жердини, який використовувався для позначення пункту згуртування, особливо в бойових діях, або слугував емблемою, гербом;

2) дещо, визначене і затверджене владою як правило, критерій за якими відбувається вимірювання кількості, ваги, обсягу, вартості або якості. Стандарт, за ідеєю Д. Равіч (D. Ravitch), є водночас метою (що потрібно було б зробити) і мірою для визначення прогресу в досягненні цієї мети (наскільки добре виконано). Стандарти створюються та вдосконалюються, говорить вона, оскільки покращують якість життя, запобігаючи хаотичності і непередбачуваності. Адже кожен, хто живе в цивілізованому суспільстві, користується захистом і передбачуваністю, які забезпечують стандарти [13, с. 7].

З'ясовуючи зміст терміна “стандарт” у сфері освіти, Д. Равіч визначає три взаємопов'язані варіанти його вживання, кожний з яких має своє призначення:

- стандарти змісту (content standards) або стандарти навчального плану дають чіткі, конкретні описи навичок та знань, які слід сформулювати в учнів;
- стандарти досягнень (performance standards) визначають рівні досягнень (неадекватний, прийнятний, видатний) і описують показники цих рівнів.
- стандарти забезпечення можливостей навчання (opportunity-to-learn, or school delivery standards) визначають наявність і якість програм, персоналу, інших ресурсів, які надають школи, округи і штати для забезпечення відповідності результатів навчання учнів стандартам змісту досягнень [13, с. 11-12].

Зазначимо, що багато американських освітян з різних причин виступають проти національних стандартів освіти. Вони висловлюють таку критику: 1) національні стандарти, що виходять зі змісту освіти, зорієнтованого на вивчення традиційних дисциплін, зокрема математики, науки, історії, звужують можливості навчального плану і програм навчання, обмежують творчість учителів, які вважають за доцільне і намагаються зосередити увагу на проблемах реального життя на засадах міждисциплінарного або недисциплінарного підходів; 2) національні стандарти не сприятимуть ефективності діяльності бідних місцевих шкіл (inner-city schools), нагальною потребою яких є потреба у належному фінансуванні, додаткових ресурсах, а не запровадження стандартів та бюрократизм в оцінюванні діяльності; 3) національні стандарти не сприятимуть створенню рівних можливостей громадянам щодо набуття освіти, не поліпшать результати навчання дітей мешканців з меншин, не зменшать розрив у досягненнях між учнями з меншин та іншими учнями – не громадянами цих меншин; 4) встановлення високих національних стандартів перешкоджатиме підвищенню ефективності діяльності педагогічних колективів, оскільки більшість учителів їх ігноруватимуть і робитимуть те, що завжди робили. Невиконання національних стандартів підірве віру у державну освіту та сприятиме приватизації освіти [13, с. 18-23].

Система підручників в американській освіті вважається важливим елементом стандартизації. За оцінкою Вудвора, Елліота та Нагеля від 75% до 90% навчального часу в класі організується відповідно до навчальних програм, які реалізуються засобами підручників. Виготовлені для продажу на масовому високо конкурентному ринку, підручники написані для задоволення широкого кола покупців, особливо вимог комітетів з адаптації підручників, зокрема у великих штатах, таких як Техас і Каліфорнія. Оскільки підручники відіграють таку важливу роль і широко використовуються як основний засіб навчання, вони ефективно впливають на визначення змісту навчання. Автори, деякі з яких є вченими та вчителями, переглядають зміст інших підручників у галузі знань, вимоги до підручників комітетів з їх вибору та адаптації або штатів. Завдяки цьому процесу вони встановлюють для себе вимоги стандартів змісту – нормативну основу для створення підручника [13, с. 24-25, 46].

Аналіз поглядів американських аналітиків на стан і зміни системи підручникотворення США підвів до таких висновків:

- функціонування і розвиток чинної системи підручникотворення США віддзеркалює політику держави у галузі освіти;
- у США, де характерною є децентралізація управління освітою, управління системою підручникотворення також побудоване на засадах децентралізованого підходу, за якого на верхньому рівні ієрархії вирішуються питання загальної політики, розробляються стратегічні підходи тощо; реалізація визначеної політики відбувається на нижчих рівнях;

- перевагою децентралізованого підходу до управління системою забезпечення школярів підручниками та іншими навчальними матеріалами є визначальна участь громадськості, що забезпечує демократичний характер управління процесами підручникотворення, врахування місцевих особливостей і потреб, розвиток громадських ініціатив;
- зміни підходів до управління освітою зумовили нову роль учителя в процесі підручникотворення: учитель має повноваження брати безпосередню участь в удосконаленні і створенні підручників та інших навчальних матеріалів, контролювати рішення щодо вибору доцільних для конкретних груп школярів;
- попри зазначені позитивні тенденції розвитку підручникотворення у США, можуть виникати певні ускладнення, зокрема у координації діяльності підструктур системи підручникотворення, забезпеченні їх рівного розвитку в різних регіонах, розв'язанні проблем стандартизації та інші.

Список використаних джерел

1. Галаган А.И. Финансирование образования в развитых зарубежных странах / А.И. Галаган, О.Д. Прянишникова ; НИИВО. – М., 2003. – 60 с.
2. Косенко О.Н. Сопоставимость критериев при сравнении образовательных систем России, Японии и США / О.Н. Косенко, Р.В. Самойлов // Стандарты и мониторинг в образовании. № 6 (57). – 2007. – С. 28–32.
3. Літвінов О.І. Сучасні тенденції формування змісту освіти в державних школах США. Автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / О.І. Літвінов. – Луганський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, Луганськ, 2000 – 21 с.
4. Огляди ОЕСР на тему доброчесності в освіті: Україна 2017 / Переклад з англ. – Інститут розвитку освіти, – К.; Таксон, 2017. – 184 с. Режим доступу: [iro.org.ua/uploads/OECDrev_ua_K+P293_out2_(1).pdf].
5. Сайдаметова З.С., Темненко В.А. Процедури і соціальна тканина розробки curricula : досвід США / З.С. Сайдаметова, В.А. Темненко // Нові горизонти української освіти. – 2008, №2 (79). – С. 16–21.
6. Словник української мови: в 11 томах. – Том 10, 1979. – С. 72.
7. Cawelti G. High School Restructuring: A National Study Arlington, Virginia: Educational Research Service. – 1994.
8. Conne, H. Reforming schooling – what have we learnt? Educational studies and documents 68. Unesco Publishing. – 1998. – P. 21–35.
9. Education reform in the '90s / edited by Chester E. Finn, Jr. and Theodor Rebarber. – New York : Macmillan Pub. Co. ; Toronto : Maxwell Macmillan Canada ; New York : Maxwell Macmillan International, c1992. – xix, 210 p.
10. Goldman P., Dunlap D.M., and Conley D.T. (1991, April). Administrative Facilitation and Site-Based School Reform Projects. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
11. Johansen John H. et el. American Education. An Introduction to Teaching. Fifth Edition. W.m. Brown Publishers. – 1986. – 468 p.
12. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 10-th ed. (Springfield, Mass., 1993), p. 1145.
13. Preparing students with disabilities for college success : a practical guide to transition planning / edited by Stan F. Shaw, Joseph W. Madaus, and Lyman L. Dukes, III. – Baltimore : Paul H. Brookes Pub. Co., [c2010]. – xvii, 293 p.
14. Ravitch Diane. National standards in American education : a citizen's guide / Diane Ravitch. – Washington, D.C. : Brookings, c1995. – xiv, 223 p.
15. Teaching academic subjects to diverse learners / edited by Mary M. Kennedy. – New York : Teachers College Press, c1991. – ix, 298 p.

16. Tewel Kenneth J. New schools for a new century : a leader's guide to high school reform / by Kenneth J. Tewel – St. Lucie Press. – 1995. – 231 p.
17. The Politics of curriculum decision-making: issues in centralizing the curriculum / edited by M. Frances Klein. – Albany : State University of New York Press, c1991. – vi, 236 p.

The article deals with some conditions and stable patterns of life of society, affecting school education in the United States in general and its system of providing textbooks in particular. The tendencies of the US textbook development system, which arise in response to the multidimensional process of rebuilding taking place in school education, in this country are analyzed. The views of American analysts about the situation in which the US school education turned out are presented. Scientists discuss the problems faced by the educators of this country: clarify the current role of the state in reforming the education system, emphasize the importance of school-based management and curriculum reform, consider the cases for and against national education standards, try to find out the ways of changing the educational role of teachers and improving the quality of textbooks and other teaching materials. The analysis of the works of American colleagues can help Ukrainian educators to gain better understanding of the linkages between government textbook polices and textbooks providing system in the United States. It also provides an opportunity to learn from US education system experience the possible ways of solving some textbooks providing problems that American colleagues saw in the process of reforming the education system. In today's conditions of integration of Ukrainian education system into the world, the domestic practice of textbook creation should take into account the achievements and negative results of the activities of foreign educators. It should also be in mind that foreign experience can only be useful if it is used in view of the traditions and national characteristics of Ukrainian people.

Key words: school education, textbooks providing system, tendency, reforming, restructuring, decentralization, humanization, school-based management, curriculum, national education standards, the role of teachers.

УДК 378 – 057.87:159.923.2

Алла Капська
Alla Kapaska

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТА В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

PEDAGOGICAL ASSISTANCE OF STUDENTS' SELF-DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF HIGHER SCHOOL

Стаття присвячена аналізу теоретичних основ саморозвитку особистості як одного із чинників успішного становлення соціальної особистості; проаналізовано феномен саморозвитку з позиції різних учених, сучасне бачення необхідності посилення розвитку індивіда та підтримки окресленого процесу загалом; привертається увага до проблеми врахування вікового періоду студента та зростання ролі самопізнання і самооцінки; зацентовано увагу на необхідності створення педагогічних умов для саморозвитку; обумовлена потреба в поетапній активізації саморозвитку особистості на різних рівнях аналізованого процесу – від самопізнання до саморозвитку.

Ключові слова: саморозвиток особистості, педагогічна підтримка, самопізнання, самовдосконалення, цілеспрямованість педагогічного впливу.

Період професійного самовизначення і самоствердження студентів характеризується їх особливостями, які відображаються в сензитивності індивіда для життєвого самовизначення, формування світогляду, зростання самосвідомості, розвитку розумової діяльності духовного, морального й етичного розвитку.

В особистісно-орієнтованій педагогіці існують окремі підходи до проблеми педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів. Розглянуто одне із актуальних питань – педагогічна підтримка саморозвитку, в результаті чого формується самодостатній феномен особистості з позитивною спрямованістю. Це явище виразно простежується в низці наукових праць, зокрема: сутність розвитку людини з залученням її інтелектуальних, духовних, психічних, внутрішніх сил (К. Абдульханова-Славська, І.Бех, Л.Коган, І. Підласний).

Звернення до психологічних досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених-психологів розширило факторне поле активізації особистісного саморозвитку і допомогло визначитись у структуруванні педагогічної підтримки саморозвитку; основою для зіставлення самооцінки особистості її здібностей до саморозвитку стали дослідження І. Кона, Л. Хьела та ін.

Сутність і специфіку педагогічної підтримки саморозвитку особистості допомогли з'ясувати дослідження П. Каптьорова, І. Підласого, В. Сухомлинського та ін.

Зазначено, що сучасний студент – це індивід планетарного рівня. В його формуванні активно беруть участь, поряд з найближчим соціальним і є фактори планетарного рівня, діалог культур, цивілізацій, духовне зростання завдяки науці, мистецтву, масовій комунікації. [1, с. 16]. Цей факт і обумовлює актуальність проблеми особистісного саморозвитку студентів. Це спонукає нас до створення позитивних програм особистісного вдосконалення.

Без сумніву, з метою з'ясування педагогічної підтримки саморозвитку особистості постала потреба в необхідності розкриття психологічної сутності особистості. В цьому плані ми приймаємо позицію К. Левіна, в якій відображається взаємодія і єдність всіх особистісних і середовищних компонентів. [2, с. 15].

Більш привабливим і переконливим є підхід до суті особистості. І. Бех вважає, що, “Особистість – це конкретний, цілісний людський індивід як носій свідомості, як суб'єкт і об'єкт соціальної діяльності, властивості якої детерміновані конкретно до історичних умов життя суспільства і який розглядається в єдності його природних і соціальних, гуманістичних якостей, з врахуванням можливих змін цих якостей протягом життя індивіда” [3, с. 30]. Розуміння різних сторін особистості дозволяє нам у пошуках можливого вирішення означеної проблеми – педагогічного забезпечення саморозвитку студентів і перейти від розуміння особистості до аналізу суті процесу саморозвитку особистості.

До вивчення особистості різні науковці підходять по-різному: зокрема, Л. Виготський, [4] А. Петровський [5] вбачають у розвитку особистості формування соціальної якості, яка є результатом виховання і соціалізації.

У теорії А. Леонтьєва домінує думка про розвиток особистості внаслідок ієрархії мотиваційно-сміслових утворень у результаті перетворення зовнішньої практичної діяльності в діяльність внутрішню [6, с. 187].

Досить неоднозначною є позиція К. Абдульханової-Славської, яка розглядає саморозвиток особистості як самовдосконалення, як процес “доручення до культури суспільства, постійне підвищення рівня своїх знань і активної реалізації себе в житті у праці, творчості [7, с. 261].

Розглядаючи проблему підтримки особистісного саморозвитку індивіда, акцентуємо увагу на одному із вікових періодів людини – юність. А зважаючи на те, що саморозвиток на кожному віковому етапі має свою специфіку, то нас зацікавили окремі положення про особливості юнацького саморозвитку. Враховано той факт, що юність – це період “рольового”, експериментування, коли особистість примірює до себе різні погляди й інтереси, тоді зростає роль самооцінки, самоповаги особистості. З розвитком самоусвідомлення в юнацькому віці водночас відбувається самопізнання, розвивається самокритичність з приводу власних рис.

Для нашого дослідження важливим є концепція Майерса в галузі мотивації самоповаги – “індикатора” соціального комфорту індивіда. Цим пояснюється факт, коли зниження самооцінки індивіда під впливом соціального дискомфорту спонукає молоду людину до самовдосконалення та пошуку такого співтовариства, в якому наявна можливість для підвищення мотивації самоповаги. При цьому концепція Майерса соціально-психологічного розвитку, побудована на когнітивній теорії, дозволяє визначити низку положень, які сприяють виявленню умов навчання, виховання, соціалізації, зокрема це стосується твердження про вплив групи на індивіда [7, с. 21].

Розглядаючи саморозвиток особистості як процес, що вбирає різні аспекти змін у структурі особистості, звертаємо особливу увагу на нього як на педагогічний феномен. Витоки педагогіки саморозвитку виявили не лише в психологічних теоріях, але й у педагогіці розвитку. Педагогіка розвитку вивчає закономірності фізичного розвитку індивіда, духовного розвитку.

При цьому досить активно було вироблено принципи духовного становлення людини, які лягли в основу педагогіки саморозвитку.

Окрім того, педагогіка розглядає саморозвиток як «справжній, не спотворений педагогічний процес в один і той же час, вільний і необхідний, тому що це є процес саморозвитку [2, с. 163]. У свою чергу, С. Поляков визначив саморозвиток у педагогічній виховній системі як “збагачення, ускладнення, гармонізація, динамізація особистості з її власною участю” [8, с. 100].

При цьому педагогічними цілями щодо саморозвитку можна визначити таке: цілеспрямований вплив на розвиток потреби і здібності особистості до самопізнання, самовизначення, до самореалізації та особистісної саморегуляції.

Виходячи із потреби педагогічних умов для саморозвитку, розглядаємо їх як позитивно спрямоване виховання, як зовнішній чинник, саморозвитку особистості при максимальному поєднанні різноманітний форм виховання.

Незважаючи на те, що педагогіка саморозвитку спеціально не вивчалася, все ж таки певні напрацювання щодо розуміння педагогічного управління саморозвитком особистості вихованця здійснювалася в першу чергу, педагогами гуманістичної орієнтації (А. Макаренком [9], В. Сухомлинським [10]).

В. Сухомлинський та інші педагоги ставили на одному рівні виховання, розвиток особистості і її свободу як гуманістичне начало в людині. Певною мірою продовжують розвивати цю ідею й інші педагоги, хоча при цьому роблять акцент на поєднанні індивідуальності, котра може творити себе, і на спільній стороні у вихованні. Навіть Макаренко [9, с. 23], відстежуючи закон дії колективу, не відкидає розвиток та особистісне формування окремих членів колективу. Ця ідея помітно перегукується з сучасними концепціями єдиного незалежного процесу саморозвитку особистості і саморозвитку громади, в якій ця особистість перебуває. Адже оцінка громади, спільноти створює основу для ефективного розвитку молодої людини. Крім того, оцінка спільноти служить їй основою для саморефлексії самооцінки і виводу її на адекватний рівень. Тому, створюючи умови для саморозвитку (через самоосвіту і виховання), необхідно, перш за все, потурбуватись про підвищення когнітивних здібностей студентів, доводячи їх до самоусвідомлення і самовдосконалення.

Таке бачення процесу саморозвитку дозволяє орієнтуватися на принципи організації професійного навчання, яке сприяє активізації особистісного саморозвитку студентів. Таким методом активізації можна вважати “правильну діяльність” (за К. Ушинським). Говорячи про саморозвиток як педагогічний феномен, розглядаємо, в першу чергу, якості чинника саморозвитку особистості студента: навчальну і творчу діяльність, або “соціально-виховну діяльність”.

У цьому твердженні спираємось на ідеї вітчизняних і зарубіжних педагогів (А. Макаренко [9], А. Петровський [5] та ін.), які доводять, що серед основних закономірностей формування особистості на перший план висунуто закон розвитку особистості в діяльності. Саме в процесі діяльній активності особистості створюються її суб'єкт-суб'єктні перспективи виховання, оскільки діяльність включає в себе і має на увазі активність і творчість

особистості, котра бере в ній участь. Практика підтверджує нашу думку про те, що у студентів з високим творчим потенціалом наявний широкий набір компонентів для процесу саморозвитку особистості. Отже, створюючи для студентів умови для наближення їх до творчості і творчої діяльності, що є відображенням соціально-виховної діяльності, обумовлюємо ефективність перебігу процесу їх саморозвитку.

Проте, щоб вийти за межі звичайної діяльності й оволодіти соціально-виховним процесом, необхідно володіти певними знаннями, організаційним досвідом, уміти оптимально використовувати педагогічні засоби для досягнення помітних результатів у роботі, володіти навичками педагогічної роботи. Зазначені якості, без сумніву, посилюють ефективність поля саморозвитку, де завжди є резерв для роботи зі студентами.

Активізація саморозвитку особистості разом із соціально-особистісною атмосферою створюють певне соціально-виховне середовище, яке може бути як позитивним для саморозвитку студента, так негативним і також може бути одним із чинників саморозвитку. Зазначимо, що соціально-виховне середовище включає всю сукупність умов життєдіяльності особистості: наявність свободи вибору, конкретної сфери, співтовариства ровесників, сприйнятливої дисципліни, доброзичливості дорослих, доцільних завдань, життєвих планів тощо. Хоча таке соціально-виховне середовище не можна сприймати як суму педагогічних умов необхідних для успішної життєдіяльності, оскільки ці умови, вступаючи у складні “стосунки” один з одним (наприклад, відмежованість, інтеріоризація, посилення окремих аспектів тощо), вибірково впливають на саморозвиток особистості студента. Адже одне і те соціально-виховне середовище може посилювати саморозвиток однієї особистості, послаблювати другої чи бути нейтральним стосовно третьої.

На основі аналізу теоретичних досліджень у галузі саморозвитку молоді людини дійшли висновку про те, що активізація саморозвитку особистості є домінантною функцією і результатом соціально-виховного процесу. Але це не значить, що соціально-виховний процес не виконує супровідних функцій: освітньої, виховної, розвивальної, корекційної, цілеспрямованості дій тощо. Специфіка саморозвитку особистості потребує реалізації відповідної мети, завдань, змісту, форм і методів виховання й освіти. Будучи системо-утворювальні феноменом, соціально-виховний процес сприяє саморуку і саморозвитку структур, в основі яких є одна головна спрямованість – активізація саморозвитку індивіда.

Аналізуючи концепцію саморозвитку індивіда як особистісне зростання [26], переконалися в тому, що ніякі зовнішні впливи соціально-виховного середовища на особистість не можуть не “відгукнутись” у внутрішньому “я” людини. Адже відомо, що будь-яке зіткнення із зовнішнім середовищем викликає ту чи іншу реакцію в індивіда. Одні взаємодії молоді людини із середовищем досить швидко активізують особистості, а інші залишаються у підсвідомому ракурсі, який студент може розширювати, доповнювати, збагачувати, а на певному етапі саморозвитку долучати до усвідомленого ним саморозвитку.

Вивчення теоретичних положень про саморозвиток дозволяє нам стверджувати самодостатність цього процесу і його поетапну активізацію:

- а) активізація на рівні самоцінності, самомотивації цього процесу;
- б) активізація саморозвитку на рівні дій внутрішніх чинників, які проявляються у свідомому збагаченні особистості;
- в) активізація на рівні дії зовнішніх чинників саморозвитку шляхом їх інтеріоризації і переведення у внутрішні чинники цього процесу.

У процесі дослідження й апробації окресленої проблеми виявили, що серед складових феноменології саморозвитку особливе місце посідає самовиховання і самовдосконалення, які, виступаючи засобами реалізації процесу саморозвитку особистості, водночас входять до компонентів процесу саморозвитку. Тому самовиховання і самовдосконалення розглядаємо не лише як потенціал саморозвитку, але й як умову активізації саморозвитку, які реалізуються у процесі досягнення мети і виконання запропонованого саморозвитку.

Самовиховання і самовдосконалення є не просто передумовою чи умовою саморозвитку особистості, але вони виконують ще низку функцій у саморозвитку. Крім того, що самовиховання і самовдосконалення виконують головну функцію в прискореній інтенсифікації психофізіологічного розвитку людини, вони ще й сприяють соціальному самовизначенню і самоствердженню особистості, а також усуненню негативних якостей, шкідливих звичок і відхилень у поведінці. Виявлені чинники, звичайно, потребують ще і самокорекції при уточненні змісту самовиховання і самовдосконалення.

Без сумніву, міра саморозвитку особистості в різних індивідумів проявляється по-різному, все залежить від наявної активності саморозвитку, яка включає: програму саморозвитку, саморегуляцію активності саморозвитку в діяльності, вміння добирати зовнішні чинники саморозвитку, які дозволяють удосконалювати діяльність, а також здатність студента до адекватної оцінки особистісного потенціалу. Все зазначене в сукупності дозволяє розглядати процес саморозвитку на різних рівнях:

- перший рівень характеризується наявністю самопізнання, самоусвідомлення і самовизначення, що дозволяє особистості студента спроектувати власну програму саморозвитку і самовдосконалення;
- другий рівень – це активний саморозвиток, що характеризується тим, що головними складовими у саморозвитку є процеси саморегуляції, самовиховання, самовдосконалення, які допомагають особистості студента вийти на шлях самоактуалізації;
- третій рівень – найбільш багатоаспектний – засвідчує, що особистість не лише сама постійно вдосконалюється, але й поступово включає в коло свого вдосконалення інших людей і спільноту;
- четвертий рівень характеризується саморухом процесу саморозвитку, причому саморозвиток стає реальністю, яка поширюється і впливає на інших людей, культуру, природу, суспільство.

Простеживши в педагогічному процесі зміни на кожному із рівнів саморозвитку, звернули увагу на те, що на кожному із них спрацьовує певна рушійна сила. Такою рушійною силою є педагогічна підтримка саморозвитку студентів.

Слід зазначити, що педагогічна підтримка є по суті безпосередньою активізацією викладачем зовнішніх чинників саморозвитку з метою успішної інтериоризації суб'єктом з внутрішнім чинником в контексті потреби підвищення саморозвитку студента. До того ж сутність педагогічної підтримки проявляється в тому, що вона спрямована не на отримання прискореного педагогічного результату, а є довготривалою спонукою до накопичення індивідом позитивних потенціалів саморозвитку.

Ураховуючи контекст потенційної активізації саморозвитку особистості студента, помітне значення має логіка педагогічної підтримки, яка відображається у взаємодії визначених засобів, у послідовності етапів педагогічної підтримки та їх взаємозалежності. Адже від органічних педагогічних зусиль активізації особистісного саморозвитку студентів відсутність логіки процесу перестає бути педагогічною підтримкою. Навіть за умови використання досить широкого пакету педагогічних засобів, але без чітко окресленої мети вони не приносять позитивного результату.

Отже, логіка педагогічної підтримки визначається структурою педагогічної діяльності, компонентами якої є: мотивація, діагностика, попереджувально-корекційна, організаційна. Кожен із компонентів потребує в подальшому свого дослідження, обґрунтування і реалізації при розробці конкретної програми саморозвитку особистості.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Личность в процессе деятельности и общения. / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности. Хрестоматия. – Т. 2. – Самара : “Бахрах”, 1999. – 286 с.

2. Левін К. Динамічна психологія: Вибрані праці / За заг. ред. Д. О. Леонт'єва / К. Левін. – М. : Сенс, 2001. – С. 572.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2-х кн.. Кн.1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
4. Выготский Л.С. и ОНО // Психология личности. Хрестоматия. – Т.2. – Самара: “Бахрах”, 1999. – С. 145–164.
5. Петровский А. В. Индивид и его потребность быть личностью / А.В. Петровский // Психология личности. Хрестоматия. – Т. 2.- Самара: “Бахрах”, 1999. – С. 457–466.
6. Леонт'єв А. Н. Деятельность и личность / А.Н. Леонт'єв // Психология личности. Хрестоматия. – Т. 2. – Самара: “Бахрах”, 1999. – С. 165–196.
7. Майерс Д. Социальная психология / Перев. с английс. / Д. Майерс. – СПб. : “Питер”, 1999. – 688 с.
8. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания / С.Д. Поляков. – М. : Новая школа, 1996. – 160 с.
9. Макаренко А. С. О системі виховання / А.С. Макаренко. – М. : Просвещение, 1988, – С. 162–169.
10. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – С. 249–418.

The article analyses theoretical foundations of personality's self-development as one of the factors of successful formation of a social individual. The author studies the researches of self-development phenomenon in the works of different scientists, and stresses on the current need to strengthen the development of an individual and give the assistance in this process. There are separate approaches to the problem of pedagogical assistance of developing student's personality in personally oriented pedagogy. One of the topical issues has been considered – pedagogical assistance of self-development, resulting in the formation of a self-sufficient phenomenon of personality with a positive orientation. This phenomenon is traced in a number of scientific works, in particular: the essence of human development with the involvement of her intellectual, spiritual, psychic and internal resources.

The attention is given to the problem of taking into account the student's age and the increasing role of self-knowledge and self-esteem. It is noted that up-to-day student is an individual of planetary level. The factors of planetary level, dialogue of cultures, civilizations, spiritual growth through science, art, mass communication, as well as the closest social ones are actively involved in his formation. The emphasis is on the need to create pedagogical conditions for self-development. They are considered as positively directed education, as an external factor influencing person's self-development. The need for a phased activation of personality's self-development at different levels of this process (from self-knowledge to self-development) has been grounded.

As self-development has its own specifics at each age stage, the object of this research are the peculiarities of youth's self-development. It has been taken into account the fact that youth is a period of "role-play" experimentation (when a person experiences different views and interests), thus, the role of self-esteem of the individual increases. Self-knowledge takes place with the development of self-awareness and self-criticism of personality's qualities.

It is noted, that the specificity of self-development of the individual requires the realization of the corresponding goals, tasks, content, forms and methods of education. Being a system-forming phenomenon, the socio-educational process promotes self-movement and self-development of structures, based on the main orientation – the activation of individual's self-development.

Key words: *personality's self-development, pedagogical assistance, self-knowledge, self-perfection, purposefulness of pedagogical influence.*

УДК 371(477) “1920-1930”:314.9

*Геннадій Ковальчук, Володимир Присакар
Hennadii Kovalchuk, Volodymyr Prysakar***ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ У ШКОЛЯРІВ КУЛЬТУРИ МІЖЕТНІЧНИХ
ВІДНОСИН У ПЕРІОД НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО
БУДІВНИЦТВА В УКРАЇНІ У 20–30-х рр. ХХ ст.****THE PROBLEM OF FORMING PUPILS' CULTURE OF INTERETHNIC
RELATIONS DURING THE PERIOD OF NATIONAL-CULTURAL
FORMATION OF UKRAINE IN 20's – 30's YEARS
OF THE XXth CENTURY**

У статті розглядається проблема виховання культури міжетнічних відносин у школярів в Україні у 20-х – першій половині 30-х рр. ХХ ст. На основі аналізу наукової літератури та архівних джерел досліджено особливості впливу державної політики періоду національно-культурного будівництва в Україні на процес виховання культури міжетнічних стосунків у загальноосвітніх закладах. Виокремлено два основні напрями у розробці концептуальних засад досліджуваної проблеми – інтернаціонального і національного виховання, розкрито зміст форм і методи роботи в умовах урочної і позаурочної діяльності.

Ключові слова: *культура міжетнічних відносин, етнічні меншини, коренізація, пролетарський інтернаціоналізм, національне виховання, позашкільна робота, інтернаціональні зв'язки, інтернаціональне виховання, національно-культурне будівництво, есперанто.*

Розвиток етнополітичних процесів в Україні впродовж років її незалежності виявив нові тенденції і явища, складність, динамізм і суперечливість яких досить часто не співпадає із поясненням багатьох офіційних схем розвитку етнонаціонального життя. Бурхливий етнічний ренесанс, що охопив як титульний етнос – український, так і всі етноси, які проживають на теренах України, призвів до таких наслідків в етнополітичному житті країни, що процеси національного відродження етнічних меншин не обмежуються лише питаннями відродження національної культури, а все більше набувають політичного характеру. Особливо виразно цей процес виявився серед тих етнічних груп, котрі живуть компактно упродовж багатьох століть на території певних регіонів України. Тому досягнення високої культури міжетнічних взаємин, формування у підростаючого покоління, незалежно від етнічної приналежності, особистісних рис громадянина Української держави розглядається як одне з пріоритетних завдань сучасного виховання. “Культура міжетнічних відносин, – зазначається у проекті Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності, – проявляється у повазі до інтересів, прав, самобутності великих і малих народів, у підготовці особистості до свідомого життя у вільному, демократичному суспільстві, готовності й умінні йти на компроміси з різними етнічними, релігійними групами заради соціальної злагоди в державі” [4].

Філософські, культурологічні педагогічні та психологічні аспекти культури міжетнічних відносин розглядалися у наукових працях Ю. Арутюняна, Є. Баграмова, Ю. Бромлея, З. Гасанова, Ф. Горовського, Л. Гумільова, В. Заслуженюка, В. Кафарського, В. Кукушина, Л. Нагорної, Ю. Римаренка, М. Степика, І. Серової, А. Шведової та ін.

Питання національно-культурного будівництва у 20-х рр. ХХ ст. в Україні, становлення і розвитку системи освіти національних меншин, особливості їх національно-культурного життя були предметом дослідження В. Букача, О. Бистрицької, В. Борисова, М. Вівчарика,

О. Войналовича, Н. Кротік, В. Орлянського, Л. Місінкевича, В. Нестеренка, М. Панчука, Ю. Чирви, Б. Чирка, Л. Якубової та ін.

Проблемі виховання культури міжнаціональних стосунків учнівської молоді у 20-х – першій половині 30-х рр. ХХ ст. в Україні присвячена дисертація О. Вербовського, у якій здійснено історіографічний аналіз, виокремлено п'ять головних етапів у дослідженні цього питання, розглянуто особливості впливу державної політики на виховання у школярів культури міжнаціональних стосунків цього періоду, окреслено два головних напрями розвитку педагогічних ідей, пов'язаних з інтернаціональним та національним вихованням, здійснено історичний огляд змісту, форм і методів цієї роботи та її навчально-методичне забезпечення тощо. Проте у своєму дослідженні автор обминає гостроту у стосунках між представниками різних етносів серед учнівської молоді у поліетнічних за своєю структурою населення регіонах України. Тому, враховуючи необхідність розгорнутого історико-педагогічного вивчення цієї проблеми, глибокого переосмислення тих протиріч, які відбуваються у сучасному етнонаціональному просторі України і на цій основі подальшої розробки теоретико-методичних основ виховання у школярів культури міжетнічних відносин, темою статті є: “Проблема виховання у школярів культури міжетнічних відносин у період національно-культурного будівництва в Україні у 20-30-х роках ХХ століття”. *Мета статті* – розкриття основних концептуальних ідей і тенденцій розвитку теорії і практики виховання у школярів культури міжетнічних відносин, вплив державної політики у галузі національно-культурного будівництва, спрямованої на розв'язання нашої проблеми.

У 20-30-ті роки Україна була складовою частиною СРСР. Причому росіяни України становили лише 4 % загальної чисельності в СРСР, а от євреї – 52%, поляки – 48%, німці – 40 % (кількість німців України навіть дещо перевищувала чисельність німецької людності Автономної Радянської Республіки Німців Поволжя), греки – 30%, молдавани – 82% (разом з АМРСР), чехи – 75% [2, с. 288].

Україна, таким чином, була однією з найбільш строкатих щодо національного складу республік, до того ж цю строкатість становили здебільшого некорінні етнічні групи. Так або інакше, на початок 20-х років щодо національно-культурного розвитку національні меншини не були інтегровані в загальнодержавну культуру. Для них існувало лише дві реальні історичні перспективи: або асимілюватись, або зберігатись у вигляді поодиноких етнографічних груп. Саме складна економічна й політична ситуація, що склалася в Україні після революції 1917 р. та громадянської війни, спричинили жахливий стан освітніх установ національних меншин. У сільській місцевості в 1921/22 навчальному році функціонувало не більше третини шкіл від загальної кількості до революції. Робота їх проходила в складних умовах, непридатних приміщеннях, без необхідних приладів та навчальних посібників. За винятком грецької школи в Одесі (150 учнів) і незначної кількості німецьких та єврейських сільських шкіл, до середини 20-х років національних навчальних закладів для національних меншин в Україні не існувало. Не було також жодних спеціальних або вищих навчальних закладів, навчальних установ, які б займалися вивченням проблем етнічних меншин, культурних осередків [13, с. 25]. Цим самим регіони компактного проживання національних меншин залишалися осередками прихованої конфліктності на міжетнічному ґрунті, що недостатньо піддавалися заходам державного управління. В таких умовах запроваджена коренізація стосовно національних меншин в Україні розпочалася у 1923 р., з прийняттям постанови ВУЦВК та РНК УСРР “Про заходи забезпечення рівноправності мов та про допомогу в розвитку української мови”. Ситуація була досить складною навіть із суто технічної точки зору. Адже за п'ять років планувалося не тільки провести ґрунтовні дослідження з історії та культурного стану етнічних груп, а й створити мережу загальноосвітніх закладів, у яких викладання проводилося б національною мовою, налагодити випуск літератури мовами етнічних меншин, створити загальноукраїнську мережу науково-дослідних і вищих навчальних установ, які б обслуговували національні меншини республіки.

За даними Центрального статистичного управління в Україні у 1929/30 навчальному році було 3 579 національних шкіл першого та другого концентрів, що охоплювали понад 400 тисяч учнів різних національностей, з них – 1539 російських шкіл, 786 – єврейських, 628 – німецьких, 381 – польська, 121 – молдавська, 73 – болгарських, 16 – грецьких, 15 – чеських, 10 – вірменських, 8 – татарських, 2 – асирійські. Якщо порівнювати з мережею національних шкіл у 1924/25 навчальному році, то за чотири роки чисельність німецьких, польських та болгарських шкіл збільшилася приблизно на 20, 40 та 60 відсотків, а чисельність єврейських шкіл – більш ніж удвічі. Кількість російських шкіл майже не змінилася. Звернемо увагу й на те, що в структурі загальноосвітніх навчальних закладів, де викладання здійснювалося мовами національних меншин, переважали школи першого концентру. Розширення мережі національних шкіл підняло загальноосвітній рівень населення України. Значно поліпшились умови для надання дітям освіти рідною мовою. За матеріалами ЦСУ УСРР на початку 1930/31 навчального року в російських школах навчалося 81,2% загальної кількості учнів російської національності: відповідно єврейської – 53,0 %; німецької – 89,3 %; болгарської – 84,9 %; вірменської – 81,9 %; молдавської – 63,3 %; польської – 42,4%; грецької – 26,5 %; в той же час в українських школах, яких в Україні було понад 18 тисяч, навчалося 97,4 % загальної кількості учнів української національності [12, с. 105].

За даними офіційної статистики, в процесі національно-культурного будівництва, розвитку освіти національних меншин відбулися суттєві позитивні зрушення. В таких умовах значну увагу заслуговують педагогічні погляди 20-х – першої половини 30-х років в Україні, чільне місце серед яких зайняла ідея виховання у школярів культури міжетнічних стосунків, у розв'язанні якої умовно виділялись два головних напрями, над якими працювали вчені. Перший напрям – це так звані прибічники ленінської національної політики та інтернаціонального виховання (В. Затонський, О. Шумський, М. Скрипник та ін.). В основу інтернаціонального виховання було покладене ленінське вчення про пролетарський інтернаціоналізм. Цей напрям був домінантним і єдиним офіційно дозволеним Комуністичною партією і Радянським урядом. Важливе значення у розробці теорії інтернаціонального виховання школярів мали праці Н. Крупської, які були опубліковані у 30-х роках: “За інтернаціональне виховання”, “Про дружбу дітей різних національностей”, “Інтернаціональне виховання дітей в початковій школі” та ін. Вона рекомендувала, щоб “...інтернаціональне виховання було повсякденною справою, а не зводилось лише до інтернаціональних гасел, мітингів і святкувань. Ним повинна бути пронизана вся виховна робота” [5, с. 72].

Другий напрям – це прихильники національного виховання (П. Біланюк, Г. Ващенко, М. Галушинський, Я. Чепіга, С. Сірополко, С. Русова, Я. Ярема та ін.). Головна увага цього напрямку була сконцентрована на розробці теоретичних засад національного шкільництва й національного виховання, в основі була покладена ідея про те, що, добиваючись національної окремішності, виховуючи на національному ґрунті, треба забезпечувати єдність національного із загальнолюдською культурою; доповнювати національне цінностями інших культур. Ідеали, шляхи й засоби національного виховання автори шукали в минулому і в сучасному житті народу, спираючись у своїх теоретичних міркуваннях на українську і світову теорію та практику виховання. Характеризуючи цей напрям, зазначимо, що він був під забороною, оскільки одні вчені зазнавали переслідувань, інші емігрували за кордон. Тому основна література друкувалася за межами України.

В основу інтернаціонального виховання було покладене ленінське вчення про пролетарський інтернаціоналізм. Цей напрям у 20-х – першій половині 30-х рр. ХХ ст. був домінантним і єдиним офіційно дозволеним урядом. Характерною особливістю інтернаціонального виховання була його заідеологізованість і за політизованість і мало бути національним за формою та інтернаціональним за змістом. Цим самим виховання у школярів культури міжнаціональних стосунків у зазначений період не виділялося в окремий напрям роботи, а було інтегровано у систему інтернаціонального виховання, яке здійснювалось за такими головними

напрямами: 1) робота з навчальними закладами етнічних меншин; 2) загальна робота з інтернаціонального виховання школярів (інтернаціональні зв'язки, інтернаціональна пропаганда, масова інтернаціональна робота); 3) впровадження міжнародних мов спілкування.

Інтернаціональне виховання школярів здійснювалось на уроках шляхом використання виховних можливостей предметів гуманітарного циклу і в умовах позакласної та позашкільної роботи. Наприклад, викладання географії потрібно побудувати таким чином, щоб в учня свідомо посилювався інтерес до представників інших національностей, зокрема: листуванню зі школами братерських республік, із піонерами закордону, проведення інтернаціональних вечорів та ранків, збір та поновлення матеріалів в інтернаціональному кутку тощо. Викладання географії повинно викликати в учнів інтерес і бажання поглибити свої знання з географії через гурткову роботу, глибше вивчити окремі країни, прочитати цікаві науково-популярні книжки про мандрівки, наукові винаходи й відкриття. Зміст цієї роботи будувався таким чином, щоб учень отримав “правильне” розуміння тенденцій, закономірностей, сутності національних відносин у період комуністичного будівництва, тих процесів, які відбувалися в рамках багатонаціональної держави в тогочасних умовах.

Позаурочна виховна робота включала проведення різноманітних заходів, а саме: інтернаціональних вечорів і ранків, зустрічей, революційних свят, індивідуальних і колективних читань літератури інших народів, інтернаціонального листування тощо. У проведенні позашкільної інтернаціональної роботи з дітьми особлива увага була спрямована на забезпечення єдності дій педагогічним колективом школи та піонерською організацією. Вчителі школи повинні були надавати піонервожатому конкретну методичну допомогу щодо організації та розгортання інтернаціональної роботи в піонерській організації, допомогти підібрати літературу та оформити відповідну доповідь, підготувати ігри та розваги під час інтернаціональних вечорів і ранків, керувати підготовкою інсценізацій, добром матеріалу та художнім оформленням інтернаціонального кутка, виставок, фотомонтажів, надавати методичну допомогу у підготовці до проведення бесід та організації роботи над матеріалами журналів і газет в піонерських ланках, серед жовтеньят та ін. Зі свого боку, піонервожатий повинен був допомагати вчителям у здійсненні тих заходів інтернаціональної роботи, що їх проводить учитель у цьому класі та брати активну участь у проведенні інтернаціональної роботи серед батьків.

До підготовки і проведення революційних свят та інтернаціональних вечорів і ранків широко залучались різні гуртки школи з метою масової й активної участі дітей, прояву їх ініціативи та самодіяльності. Належну увагу при проведенні цих заходів приділяли художньому оформленні приміщення (плакати, макети, фотомонтаж, діаграми, картини та ін.). Практикувались також спільні гулянки учнів за місто, у ліс та інші місця з організацією художніх виступів, спортивних змагань, спільних воєнізованих ігор тощо.

Дієвою формою інтернаціональної роботи було колективне та індивідуальне листування між вожатими піонерських загонів шкіл із керівниками різних позашкільних учнівських гуртків, піонерами та школярами інших республік Радянського Союзу. Проводився взаємобмін шкільними журналами й стіннінками, фотознімками місцевих краєвидів, художньою літературою, відповідними колекціями й гербаріями.

Ефективною формою виховання у школярів культури міжетнічних стосунків була організація проведення спільних інтернаціональних вечорів за участю учнів українських, єврейських, польських та російських шкіл у м. Вінниці та у Вербівській, Деражнянській, Славутській українських зразкових школах Вінницької області, у яких упродовж 1933-1934 навчального року було проведено 3 таких вечори. В процесі їх підготовки удосконалювались форми і методи їх проведення, поновлювався репертуар художніх виступів (нові пісні, декламації, музичні і фізкультурні виступи тощо). Це безперечно і зумовлювало великий інтерес дітей та їх емоційне задоволення в участі у таких заходах. Організація зв'язку з учнями шкіл національних меншин здійснювалась у систематичному проведенні спільних зльотів учнів-ударників навчання. Це сприяло формуванню у них поваги і прихильного ставлення по відношенню до представників інших

національностей, фактичному їх зближенню, встановленню між ними особистих контактів. Водночас реальні міжетнічні взаємовідносини серед учнів в окремих регіонах України відзначались певною напруженістю.

У протоколах засідань Ради національних меншин при Наркомісаріаті освіти УРСР від 11 травня 1925 року відзначалось, що із 22 шкіл Вінницького, Кам'янецького і Проскурівського округів у 10 школах були випадки національної ворожнечі, причому на першому місці спостерігався антисемітизм [8]. Як відзначалось, на засіданні, від шкіл й піонерських організацій усе це дістало належну відсіч. Найчастіше у школах і піонерзагонах правильно реагували на ці явища, проводили відповідну виховну роботу. Але у деяких школах і піонерзагонах було вжито таких заходів впливу, які свідчать про архінезадовільний стан виховної роботи. Наприклад, у двох школах виключено учнів, що допустили антисемітські дії. До таких засобів впливу, звичайно, вдавалися школи й піонерзагони, у яких інтернаціональне виховання було незадовільним [9].

Якщо характеризувати гостроту міжетнічних відносин, то головними причинами напруженості, наприклад, українсько-польських стосунків серед учнів були конфлікти на економічному, політичному ґрунті і так зване питання про “українців-католиків”, сутність якого зводилась до того, що в Україні проживає прошарок українського і польського населення, яке визначає свою національність за релігійною приналежністю. Це населення не вживає у повсякденному житті іншої мови, крім української, проте з різних причин вважають себе поляками. Конфлікти на міжетнічному ґрунті серед учнів загальноосвітніх шкіл зводились в основному до взаємних образ та окремих сутичок. Після 1925-1926 рр. у документах майже відсутні дані щодо випадків загострення українсько-польських взаємин серед школярів [10].

У документах немає фактів щодо негативного ставлення українського населення до росіян та взаємовідносин між учнями – представниками українського та російського етносів. Антиросійські настрої торкались переважно національної політики радянського уряду, який ототожнювався з російським. Окремі антиросійські розмови, що спостерігались серед школярів, були такого змісту: “Я ніяк не згоден з твердженнями Комуністичної партії, що Україну неможливо відокремити від Росії. Якщо Україна буде самостійною, то це дасть їй можливість економічного росту”. “Раніше було жити краще, ніж тепер живеться при Радянській владі. Нам, українцям, заважають жити жиди і кацапи” та ін. [8]. Водночас, з боку деяких старшокласників-росіян, переважно дітей службовців, мало місце негативне ставлення до політики українізації, оскільки російські службовці, звільнені за незнання української мови, дотримувались антиукраїнських поглядів. Але, усе-таки, у період так званої “коренізації”, вони свої антиукраїнські почуття змушені були стримувати.

Система виховної роботи в школах України була спрямована на боротьбу з проявами антисемітизму, націоналізму, міжнаціональної ворожнечі серед школярів на основі програмних завдань, накреслених VIII Всеукраїнською нарадою комдитруху та школи, Всеукраїнською партнарадою у справах народної освіти щодо регулювання інтернаціональної роботи.

Якщо аналізувати навчальні заклади етнічних меншин, то до початку 1919 р. для них Наркомосом України не було розроблено обґрунтування організації навчально-виховного процесу. Основні можливості реального впливу на зміст, форми й методи навчання в школах для національних меншин були реалізовані після створення Раднацмену при НКО України у 1921 році. Уже з перших кроків діяльності його працівники ставили за мету наблизити навчально-виховний процес у національних школах відповідно до вимог “Положення про єдину трудову школу в УРСР” (1919 р.). Статутний документ не лише визначав організаційну структуру нової системи освіти, а й формулював завдання навчально-виховного процесу в єдиній трудовій школі [1, с.17].

З метою запобігання непорозуміннь НКО України 25 серпня 1931 р. вніс роз'яснення, що “Школи національних меншин працюють за навчальним планом школи з українською мовою викладання з такими змінами:

- Години, визначені в цьому плані для української мови у школах національних меншин, відводяться для рідної мови.
- Години, призначені в початковому плані для російської мови, використовуються в школах національних меншин для російської мови”.

На викладання української мови і літератури в всіх національних школах відводилося по 3 години понад визначену кількість годин на інші мови [6, с. 5]. Цим самим, у проаналізованих нами матеріалах 20-х – першої половини 30-х рр., національні школи в Україні діяли за навчальними планами й програмами для українських шкіл. Певна різниця стосувалася лише у викладанні мов, а також основ українознавства.

Одним з напрямів виховання в учнів культури міжетнічних стосунків зазначеного періоду в Україні можна вважати впровадження в шкільний курс міжнародної мови есперанто, щодо її впровадження висловлювалися різні міркування. В одному з них наголошувалося, що впровадження загальної міжнародної мови з часом допоможе усунути національну ворожнечу. Вивчення міжнародної мови практикувалося не лише в трудових школах, але й у багатьох інших навчальних закладах, у першу чергу, в Інститутах Народної Освіти. Навчання мови для дорослого трудового населення проводилося в клубах, народних будинках, сільбудах шляхом організації в цих установах гуртків вивчення есперанто.

Спеціальна комісія при НКО РСФРР, проаналізувавши доцільність факультативного викладання есперанто у навчальних закладах, висловила позитивне ставлення до цього питання. Усе це до деякої міри сприяло поширенню міжнародної мови, але й тільки. Проте великої активності щодо цього питання з боку керівників народної освіти залишилося непомітним. Якщо одна частина високопосадовців цілком позитивно ставилася до ідеї міжнародної мови, то друга частина наголошувала на несерйозності, “штучності” і взагалі вказувала на недоцільність її впровадження [3, с. 19].

Кожна з цих основних форм інтернаціональної роботи охоплювала широкий спектр із відповідними завданнями, змістом, формами, методами й засобами. Всі ж напрями разом були досить стрункою системою, що склалася на підставі досвіду більш як десятирічної практики інтернаціонального виховання. Виключна роль у розгортанні й опрацюванні системи інтернаціональної роботи належала, безумовно, комуністичному дитячому рухові, що з перших днів свого розвитку під керівництвом комсомолу (на основі загального керівництва Комуністичної партії) поставив як найпершим завданням – виховання дітей трудящих як бойових інтернаціоналістів, як допомогу партії у боротьбі за світову пролетарську революцію [11]. Як зазначалось у резолюції IX з'їзду ВЛКСМ: “Боротьба за залучення дітей до національно-культурного й господарського будівництва та зміцнення інтернаціональної роботи піонерзагонів і шкіл мусять бути найважливішим змістом усієї виховної роботи школи й піонерзагону” [7, с. 39]. Визначивши низку засобів, форм і методів виконання цього завдання, з'їзд з особливою рішучістю підкреслив нерозривність усієї роботи із питанням залучення дітей до роботи міжнародного революційного руху й виховання в них свідомої інтернаціональної класової солідарності.

Аналізуючи зміст виховання у школярів культури міжетнічних відносин у період національно-культурного будівництва в Україні у 20-х – 30-х рр. ХХ ст. констатуємо, що така проблема реалізувалась у загальноосвітніх навчальних закладах в умовах урочної і позаурочної діяльності. На уроках ця робота здійснювалась шляхом використання виховних можливостей навчальних предметів. У школах для етнічних меншин – на основі загальних нормативних документів Народного комісаріату освіти, які майже не відрізнялися від програм для українських шкіл. Водночас вони мали й свої певні особливості, пов'язані з визначенням співвідношення інтернаціонального і національного співвідношення у викладанні державної російської та національних мов, історії СРСР, історії України з елементами національної історії та культури, етнографії тощо.

Ефективною формою процесу виховання у школярів культури міжетнічних відносин була позаурочна. Вона включала різноманітні заходи, а саме: інтернаціональні вечори, зустрічі, індивідуальне й колективне читання літератури інших народів, інтернаціональне листування, впровадження в шкільний курс міжнародної мови есперанто та тощо. Здебільшого неформальний зв'язок між дітьми різних національностей дуже ефективно впливав на формування в них позитивного ставлення до представників інших етнічних груп, хоча і спостерігались окремі прояви міжетнічної ворожнечі.

Значній роботі з виховання в учнів культури міжетнічних стосунків у цей період сприяла поява нової науково-методичної літератури, підручників мовами національних меншин, що здебільшого компенсувало нестачу й низький рівень працівників, задіяних у сфері інтернаціонального виховання. Зазначимо, що реалізації накреслених завдань і планів значною мірою перешкоджала низка чинників, що супроводжували процес організації освіти для національних меншин. Серед них – відсутність необхідних асигнувань, кваліфікованих фахівців, заідеологізованість підходів до навчального процесу в національних школах.

Загалом проблема виховання культури міжетнічних відносин серед школярів в Україні була методологічно інтегрована у систему інтернаціонального виховання на основі положень психології особистості соціалістичного типу, радянських педагогічних концепцій і суспільних процесів у площині марксистсько-ленінської ідеології. Оскільки сформована на початку 30-х рр. радянська ідеологія пролетарського інтернаціоналізму і дружби народів за своєю сутністю була заідеологізованою і заполітизованою, ігнорувала віками сформовану національну систему виховання, тому не відзначалась високим рівнем науковості і не могла бути ефективною для виховання підростаючого покоління. Водночас, форми і методи, спрямовані на виховання культури міжетнічних відносин, які використовувалися в той час, були досить ефективними і не втратили своєї значимості в умовах сьогодення.

Список використаних джерел

1. Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917-1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вища шк., 1968. – 260 с.
2. Всесоюзная перепись населения 1926 г. – Т.1. – М. і В/О Союзоргучет. Ред.-издат. управление, 1928. – С. 288–289.
3. Канцелярський П. Інтернаціональне виховання в добу реконструкції / П. Канцелярський // Комуністична освіта. – 1931. – № 4. – С. 16–19.
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності / Проект // Освіта України. – 2000. – 9 серпня.
5. Крупская Н.К. Интернациональное воспитание детей в начальной школе // Педагогические сочинения: В 6-ти т. Под. ред. А.М. Арсеньева, П.К. Гончарова, П.В. Руднева. – Т.6. – М. : Педагогика, 1980. – С. 72–76.
6. Про навчальний план до шкіл нацмен // Бюлетень Народного комісаріату освіти України. – 1931. – № 49. – С. 5.
7. Фрадкин С.А. Интернациональное воспитание в школе. – М. : Наркопрос РСФСР, 1929. – 76 с.
8. Центральний Державний Архів Громадських об'єднань України (ЦДАГО). – Ф. п. 1 (Центральний комітет Комуністичний партії України. Відділ агітації і пропаганди). – Оп. 20 – Спр. 6642. – Арк. 159.
9. Центральний Державний Архів Громадських об'єднань України (ЦДАГО). – Ф. п. 1 (Центральний комітет Комуністичний партії України. Відділ агітації і пропаганди). – Оп. 1 – Спр. 503. – Арк. 133.
10. Центральний Державний Архів Громадських об'єднань України (ЦДАГО). – Ф. п. 1 (Центральний комітет Комуністичний партії України. Відділ агітації і пропаганди). – Оп. 20 – Спр. 2002. – Арк. 5.

11. Центральний Державний Архів Органів Вищої Влади та Управління (ЦДАВО). – Ф.р. 166. – Оп.10. – Спр.424. – Арк. 38
12. Чирко Б.В. Національні меншини в Україні (20-30 роки ХХ століття). – К. : Асоціація “Україно”, 1995. – 215 с.
13. Якубова Л.Д. Національно-культурне життя етнічних меншостей України (20-30-ті роки) : коренізація і денаціоналізація / Л. Д. Якубова // Укр. іст. 1998. – № 6. – С. 25–31.

The article deals with the problem of raising the culture of interethnic relations among schoolchildren in Ukraine in the 20's – the first half of the 30's of the XX century. Through the analysis of scientific literature and archival documents, the authors study the peculiarities of the influence of the state policy of the period of national-cultural construction in Ukraine on the process of raising the culture of interethnic relations in secondary schools. There have been identified two main directions in developing the conceptual foundations of the problem under study – international and national education. The first direction was developed by the representatives of the Leninist national politics and the international education (V. Zatonyskiy, O. Shumskyi, M. Skrypnyk, etc.). It was based on the Leninist theory of proletarian internationalism, which was the dominant one and the only officially authorized by communist party. The second line is presented by the supporters of national education (P. Bilaniuk, H. Vashchenko, M. Halushchynski, J. Chepyga, S. Severopolko, S. Rusova, J. Yarema, etc.). It was aimed at the fact that, in pursuit of national isolation, raising on a national basis, it is necessary to ensure the unity of the national with the universal culture, complement the national values of other cultures. This line was banned because some scientists were persecuted, others emigrated abroad.

An overview of the content of forms and methods of conducting international work at schools in Ukraine at the lessons and during extra-curricular activities was conducted. At the lessons, this work was carried out through the use of educational facilities for educational subjects. At schools for ethnic minorities it was carried out on the basis of general normative documents of the People's Commissariat of Education, which were almost the same as those for Ukrainian schools. It included various events, such as international evenings, meetings, individual and collective reading of literature, international correspondence, the introduction of the Esperanto international language school course, etc. It was noted that the informal connection between children of different nationalities influenced the formation of positive attitude towards the representatives of other ethnic groups. Although there were some manifestations of interethnic hostility, the main reasons of which were conflicts on the economic, political and religious grounds. The authors also noted that the Soviet ideology of proletarian internationalism and friendship of peoples, which was formed in the early 1930's, was ideologically politicized, ignored the national system of education established for centuries. Therefore, it was not marked by a high level of scientific knowledge and could not be effective in educating young generation. However, some forms and methods of this work are worth studying.

Key words: culture of interethnic relations, ethnic minorities, rooting, proletarian internationalism, national education, extracurricular activity, international relations, international education, national and cultural formation, Esperanto.

УДК 377.091.39(477)"1937/1941"

*Геннадій Ковальчук
Hennadii Kovalchuk***ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ І ПОЛІТЕХНІЧНЕ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ
В УКРАЇНІ У ПЕРЕДВОЄННИЙ ПЕРІОД (1937-1941 рр.)****PUPILS' LABOUR AND POLYTECHNIC EDUCATION IN UKRAINE
OF THE PREWAR PERIOD (1937-1941)**

У статті розкрито особливості трудового виховання і політехнічного навчання школярів в Україні у передвоєнний період (1937-1941 рр.). На основі аналізу історико-педагогічної літератури, періодичних видань цього періоду узагальнено вітчизняний досвід та специфіку роботи у системі трудової підготовки та особливості залучення школярів до суспільно корисної праці із чітко вираженою виховною спрямованістю.

Ключові слова: *трудове виховання, політехнічне навчання, навчальні заклади, сільськогосподарська праця, загальноосвітня школа, гуртки юних натуралістів і дослідників, гуртки сільського господарства, позакласна робота, пришкільні ділянки, навчально-дослідна робота, дитячі технічні станції.*

У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Концепції трудової підготовки школярів, Національній стратегії розвитку освіти України у 2012-2021 років [6], Концепції профільного навчання у старшій школі зазначається, що система освіти має забезпечити підготовку людей високої освіченості і моралі, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження новітніх інформаційних технологій, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці, формування творчої, працелюбної особистості, відповідальної за свої дії, здатної до самовиховання і творчої самореалізації у розв'язанні завдань побутового й професійного характеру тощо. Для вирішення цього завдання велике значення має досвід, нагромаджений в школах України упродовж 30-х років XX століття. Незважаючи на те, що 23 лютого 1937 року Наркомос УРСР видав наказ № 309 "Про скасування викладання праці як самостійного предмета", ліквідацію навчальних майстерень, мотивуючи це тим, що трудове навчання будується на кустарній техніці, мало примітивний характер, але всупереч обставинам робота з трудового виховання та політехнічного навчання в школах України не зупинилась – вона здійснювалася у процесі викладання предметів природничо-математичного циклу, в позакласній роботі.

Проблема взаємозв'язку "виховання", "навчання", і "праці" є однією з актуальних у сучасній педагогіці і психології. Питання становлення та розвитку трудової підготовки учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України на різних етапах їх функціонування присвячено низку досліджень, зокрема: А. Вихруща, І. Волощука, С. Дем'янчука, Н. Калініченко, Г. Ковальчука, В. Кухарського, М. Левківського, Л. Лікарчука, Г. Левченка, В. Мадзігона, С. Мазуренко, В. Макарчук, В. Нечипорук, І. Пащенко, Д. Сергієнка, В. Сидоренка, Н. Слюсаренко, Д. Сметаніна, Г. Терещука, М. Ярошенка та багатьох інших. Проте проблема поєднання трудового виховання і політехнічного навчання учнів у передвоєнний період в Україні залишається мало дослідженою. Крім того, варто підкреслити той факт, що багато педагогічних працівників намагалися компенсувати збитки, які були нанесені системі народної освіти ліквідацією трудового виховання та політехнічного навчання. Про це свідчить досвід роботи шкіл УРСР, представлений на районних, обласних та республіканській виставках сільського господарства, а також видані в 1939-1940 рр. збірники Наркомосу УРСР: "Про підготовку учнів сільських

шкіл до практичної діяльності”, “З досвіду роботи Ново-Санжарської середньої школи Полтавської області” та ін. Водночас, набутий досвід більше опирався на ентузіазм, ніж на виважений науково-теоретичний та методичний підхід, а окремі оцінки радянського періоду розвитку трудової політехнічної школи мають, на наш погляд, суб'єктивний характер. Тому нами була обрана тема статті “Трудове виховання і політехнічне навчання школярів в Україні у передвоєнний період (1937-1941 рр.).

Метою статті є обґрунтування історичних, соціально-педагогічних умов діяльності загальноосвітніх навчальних закладів з трудового виховання і політехнічного навчання учнів в Україні саме у передвоєнний період (1937-1941 рр.).

У 1937-1941 роках Наркомос УРСР здійснював політехнічне навчання учнів шляхом поєднання викладання основ наук з роботою учнів у навчальних майстернях, робочих кімнатах, безпосередньо на виробництві, на пришкольніх земельних ділянках тощо. Знявши з навчального плану ручну працю учнів I-IV класів і політехнічне навчання учнів V-X класів, ліквідувавши майстерні, пришкольні навчально-дослідні земельні ділянки і посади інструкторів політехнічного навчання, Наркомос УРСР по суті відмінив політехнічне навчання в школах. В наказі наркома освіти УРСР В. П. Затонського зазначалось, що замість праці як самостійного предмета потрібно “значно поширити елементи політехнізму при викладанні фізики, хімії, математики, креслення, природознавства” [2, с. 145]. Години праці рекомендувалося передати на викладання арифметики, рідної мови, географії тощо. Наказ про скасування викладання праці, як самостійного навчального предмета, був мотивований необхідністю знайти додатковий час для вивчення основ наук, ліквідувати навантаження школярів навчальними заняттями, знайти додаткові можливості для організації навчальних кабінетів з фізики, хімії, біології. Свої позиції про відміну політехнічного навчання керівництво Наркому освіти пояснювало тим, що в багатьох школах навчальні майстерні були обладнані “кустарною, примітивною технікою”, цим самим учням прищеплювались неправильні уявлення про “сучасне індустріально-соціалістичне виробництво”, і “стан цих майстерень приводив до того, що учні не бачили кінцевих наслідків своєї праці”, а пришкольні ділянки часто використовувались в особистих інтересах керівників шкіл і вчителів [8, с. 162-163].

Незважаючи на такі обставини, в Україні був нагромаджений певний досвід політехнічного навчання учнів, особливо в створенні навчальної і матеріально-технічної бази політехнічної освіти, у встановленні зв'язків між школами, промисловими підприємствами, колгоспами, радгоспами і МТС. Особливо змістовною була робота учнів у майстернях промислових підприємств Харкова, Києва, Дніпропетровська, Запоріжжя, Донецька, Одеси, Луганська та інших великих міст. Так, прикладом чіткої організації цієї роботи була Харківська середня школа № 21 ім. Жовтневої революції, для якої електромеханічний завод обладнав майстерні, виділив робочі місця в цехах для учнів, яких навчали інженерно-технічні працівники. Досвід роботи цієї школи було висвітлено в брошурі “За політехнізм”, виданий Наркомосом і Науково-дослідним інститутом педагогіки УРСР.

26 травня 1937 року НКО УРСР видає наказ “Про ліквідацію шкільних земельних ділянок”, яким пропонувалось ліквідувати навчальні господарства при всіх початкових, неповних, середніх школах, щоб не відволікати керівників шкіл від керівництва навчально-виховною роботою [3, с. 6]. Навчально-дослідні ділянки були повсюдно ліквідовані, збереглись вони лише у зразкових школах. Водночас, мали місце негативні тенденції ставлення до сільськогосподарської праці з боку окремих вчителів, і відповідно й учнів. Проте, всупереч обставинам, що виникли у зв'язку з постановами Наркомосу України, робота з трудового виховання та політехнічного навчання в школах не зупинялась – вона здійснювалася у процесі викладання предметів природничо-математичного циклу, в позакласній роботі. Переважна більшість педагогічних колективів намагалися компенсувати збитки, які були нанесені системі народної освіти у зв'язку з цією постановою.

Керівництво освіти України впродовж тривалого часу не приймало ніяких наказів та розпоряджень з питань трудового виховання і політехнічного навчання школярів. Лише восени наступного року (10.10.1938 р.) був виданий наказ № 5213 “Про підготовку піонерів до Всесоюзної сільськогосподарської виставки” [5, с. 124]. Відповідну організаторську діяльність щодо підготовки школярів до ВСГВ розгорнули Народний комісаріат освіти України, місцеві відділи народної освіти, керівники шкіл. Про це свідчить досвід роботи шкіл, представлений на районних, обласних, республіканській та Всесоюзній виставках сільського господарства. Підготовка до ВСГВ сприяла активізації позакласної роботи з біології на пришкільних ділянках. Так, наприклад, в інструктивному листі Київського облвнв вказувалось на необхідність “організувати роботу шкіл, гуртків, юннатів по підготовці їх до весняної посівної кампанії та боротьби за високий урожай. Кожна школа повинна мати дослідну ділянку, організувати вивчення основ агротехніки, ознайомлювати дітей із способами боротьби із шкідниками сільського господарства, допомагати сільським організаціям в поширенні агротехнічних знань серед колгоспників. Вся ця робота повинна проводитися в позакласний час і сприяти кращому вивченню і засвоєнню природознавчих наук, зв'язку теоретичних знань учнів з практичним досвідом сільського господарства”. [12, с. 37].

У серпні 1938 року в Києві відбувся республіканський зліт юних дослідників, йому передували обласні та районні зльоти, на яких виявлялися кращі юннати для участі в ВСГВ. 10 жовтня 1938 року Народний комісаріат освіти УРСР видав спеціальний наказ, у якому всім школам республіки пропонувалося готувати юннатів до ВСГВ, повсюдно організувати гуртки юних натуралістів і дослідників [11, с. 15]. У багатьох гуртках юннати навчилися закладати парники, вирощувати розсаду, обробляти і висаджувати її в ґрунт, вирощувати садженці з насіння і кісточок і переносили “свій досвід в колгоспи”. Юннати, прагнучи стати учасниками ВСГВ вирощували високі врожаї сільськогосподарських культур, добивались високої продуктивності у тваринництві. Так, учні Лозова, Полуботько, Ничик на колгоспному полі у селі Локнисти Березанського району Київської області на площі 2.5 га зібрали 410 ц. картоплі, 32 ц. проса, 8.2 ц. льону у перерахунку на гектар [12, с. 38].

У передвоєнні роки спостерігалось швидке зростання гуртків юннатів. Так, 1940 році при агробіологічних станціях і в школах України працювало уже понад 140 тис. юннатів. Учасниками ВСГВ були 5000 юннатів з УРСР, з них 3447 учнів сільських шкіл [7, с. 115]. Діяльність юних натуралістів охоплювала і ряд міських шкіл України. Цікавим прикладом цієї роботи була школа № 109 м. Києва, у якій було виділено дослідну ділянку, на якій школярі вирощували нові технічні культури, знайомилися з досягненнями агротехнічної науки. Крім того, робота на пришкільній ділянці допомагала їм “поєднати теоретичний курс ботаніки та біології з передовою сільськогосподарською практикою”. На ділянці працювали члени юннатського гуртка та інші учні школи.

Однією з форм практичного освоєння агробіології була навчально-дослідна робота на пришкільних ділянках, у якій передові вчителі вбачали широкі можливості для підготовки школярів до практичної діяльності:

- 1) закріплення і поглиблення знань учнів з ботаніки в процесі вивчення життя і розвитку сільськогосподарських рослин;
- 2) виконання певних сільськогосподарських робіт, набуття навичок за доглядом рослин та боротьбі з їх шкідниками;
- 3) отримання наочних матеріалів для навчання на уроках [12, с. 39].

Здійснюючи постанову X Пленуму ЦК ВЛКСМ про насадження плодкових садів, гуртки юннатів УРСР навесні 1940 року посадили багато нових плодкових і декоративних дерев. Так, в Харківській області було посаджено 120 тис. дерев, в Запорізькій – 107 тис., у Київській – 106 тис., в Полтавській – 60 тис. Можна навести чимало прикладів участі школярів України у боротьбі з шкідниками сільського і лісового господарства, яка була, за свідченням сучасників, “однією з найважливіших форм суспільно корисної роботи гуртків юних натуралістів. Школярі

на практиці застосовували знання з техніки і агробіології, отримані на уроках з основ наук, закріплювали вміння і навички, набуті в технічних гуртках і на навчально-дослідних ділянках. У районах бурякосіяння піонери щорічно брали участь у боротьбі з довгоносом, збирали сотні кілограмів жуків-шкідників, проводили боротьбу з яблуневою плодожеркою, хлібною черепашкою тощо. У степових районах учні виловлювали величезна кількість шкідливих гризунів-ховрахів і хом'яків тощо [12 с. 56-57].

У зв'язку із ситуацією під час вступної кампанії у 1938 р., коли більшість випускників, не витримавши конкурсних екзаменів у вищі та середні спеціальні навчальні заклади, змушені були йти на роботу у народне господарство, проблема трудового виховання і політехнічного навчання постала особливо гостро і чекала свого вирішення. На XVIII з'їзді ВКП(б) (березень 1939 р.) у доповіді було наголошено на тому, щоб випускники перед закінченням середньої школи уже отримували хоча б деяку підготовку до майбутньої практичної діяльності. Тому для обговорення цієї проблеми у НКО УРСР 10 червня 1939 року відбулася нарада за участю представників Наркоматів, науковців, учителів, виробничників. Нарком освіти Ф.Редько у своєму виступі відзначив необхідність впровадження практичних занять у 9-10-их класах у межах 4-6 годин на тиждень, вдосконалення програм, підручників, методик, подолання відставання школи від практичних вимог життя. Особливу увагу учасників наради нарком освіти звернув на трудове виховання: "Треба прищепити учням любов і розуміння необхідності фізичної праці. Адже, ясна річ, що учнів які ростуть білоручками і до свідомості яких іноді не доходить проста істина, що людина без праці не може жити в будь-якому суспільстві, наша школа випускати не повинна" [9, с. 8].

Відповідно до завдання деякої підготовки учнів до практичної діяльності, Народні комісаріати освіти союзних республік стали приділяти більше уваги розширенню позакласної роботи в галузі агробіології. У наказі Наркомосу РРФСР № 1260 від 26 серпня 1940 г. "Про заходи щодо поліпшення роботи сільської середньої школи" зверталася увага на необхідність організації шкільних гуртків у зв'язку з потребами сільського господарства. При всіх школах передбачалася організація навчально-дослідних ділянок площею до 0,5 га. У свою чергу в наказі Наркомосу України "Про заходи щодо поліпшення роботи сільських шкіл" від 6 жовтня 1940 року рекомендувалася організація гуртків сільського господарства (юних тваринників, садівників, шовківників, трактористів, комбайнерів), зв'язку (радистів, телеграфістів) та ін.

Гуртки юних трактористів і автомобілістів отримували широке поширення в різних районах країни. Вчитель фізики Ново-Санжарської школи Полтавської області т. Гордієнко зумів включити до програми фізики вивчення трактора. Він стимулював в учнів такий інтерес, що вже неможливо було обмежити його вивчення одними уроками. Був організований спеціальний гурток з вивчення тракторної справи. До нього увійшли 43 учні 7-10 класів. Дирекція місцевого МТС дозволила їм використовувати для вивчення механізмів наявні трактори. По закінченні теоретичного курсу вони приступали до практичних занять. На кінець навчального року всі члени гуртка здали екзамени на звання тракториста. Отримавши кваліфікацію механізаторів, учні працювали влітку в колгоспах, у яких їм було нараховано 1500 трудових днів. Така робота була організована також в інших школах України. Заслуговує на увагу досвід роботи гуртка трактористів с. Гостра Могила Ставищенського району Київської області, у якому 25 школярів упродовж року вивчали теорію і матеріальну частину трактора в МТС, допомагали колгоспам, працюючи на тракторних прицепах. Всі вони навчились самостійно управляти трактором, отримали схвальну оцінку районних організацій і були представлені для участі у ВСГВ. Лише з однієї Київської області 600 юних автомобілістів і трактористів були затвердженні учасниками ВСГВ [10, с. 110].

У 1939 році (лютий) НКО УРСР вдалося затвердити "Положення про Центральну дитячу технічну станцію" та "Положення про Центральну дитячу екскурсійно-туристичну станцію", у яких були визначені завдання, зміст, структура, форми роботи. Ці навчально-виховні заклади мали юридичні права позашкільних установ, передбачалось їх державне

фінансування [4, с. 19-22]. Залучення учнів у технічні гуртки розширювало їх політехнічний кругозір, сприяло виробленню в них елементарних трудових умінь і навичок, зокрема дослідницьких та конструктивних. Важливу організаторську роль щодо розвитку дитячої технічної творчості відігравали дитячі технічні станції та відділи техніки Палаців і Будинків піонерів. Для керівництва цими гуртками залучались учителі, наукові співробітники та спеціалісти промислових підприємств. Технічними гуртками, котрі знаходилися на бюджеті Наркомосу, у 1939/40 навчальному році було охоплено 2943 школярів, або 0,79%, від їх загальної кількості. Відповідно у 1940/41 навчальному році – 5856 школярів, або 1,7%, і 14498, або 4,3% [5, с. 126].

У 1941 році позашкільна робота з техніки сприяє виконанню завдання деякої підготовки учнів до майбутньої практичної діяльності і до служби в лавах Червоної Армії, допомагає поглибленню знань з основ наук, зміцненню свідомої дисципліни, вихованню навичок до суспільно корисної праці, Народним комісаріатом освіти України було розроблено систему заходів щодо поліпшення дитячої технічної творчості. Директорам шкіл та керівникам позашкільних установ, зокрема, пропонувалося всіляко розширювати кількість гуртків електротехнічних, авіамодельних, радіотехнічних, транспортних, хімічних, фотографічних та інших, що дають учням необхідні знання та практичні навички; організовувати гуртки юних трактористів, автомобілістів, комбайнерів. Особлива увага зверталася на те, щоб “у технічних гуртках навчати учнів володіти основними столярними і слюсарними інструментами і прийомами найпростіших електромонтажних робіт”. Далі йшлося про необхідність “залучати юних техніків і всіх учнів до самообслуговування у школі і в позашкільних установах до посильної суспільно корисної праці; в гуртках юних техніків основну увагу приділяти виготовленню практично корисних речей (прилади та наочні посібники для школи, предмети обладнання, побутові речі і т. п.”) [12, с. 44-45].

Таким чином, через чотири роки після скасування викладання праці в школі як самостійного навчального предмета і закриття шкільних майстерень Народний комісаріат освіти був змушений знову порушити питання про необхідність, хоча і в позаурочний час, озброєння школярів навичками роботи з найпростішими інструментами і залучення їх до посильної суспільно корисної праці.

Досліджуючи проблему трудового виховання і політехнічного навчання періоду 1937-1941 рр., необхідно зазначити, що вона отримала неоднозначну оцінку у працях радянських, зарубіжних і сучасних українських науковців. Так, у наукових доробках радянських учених А. Ахмедова, А. Бондар, П. Дадабаєвої, М. Дмитрієва, П. Леонтьєва, Д. Сметаніна, М. Хітаряна, Д. Фельдштейна та ін. зазначалось, що радянська школа успішно працювала над здійсненням певних завдань щодо підготовки учнів до практичної діяльності, основним шляхом вирішення яких було підвищення рівня трудового виховання і політехнічного навчання учнів в процесі вивчення навчальних дисциплін. Відзначалось також, що постанова Наркомпросу про відмінну викладання уроків праці у школі в 1937 році є помилковим не тому, що вона не відображало тих завдань, які були поставлені перед радянською школою, а тому, що не відображала елементів прогнозування подальшого її розвитку у недалекому майбутньому. Окремі автори (Г. Баланюк, М. Толмачов та ін.) цілком заперечували трудове виховання і політехнічну освіту у радянській школі 1937-1941 рр., стверджуючи, що після 1937 р. вона перестала бути трудовою і політехнічною: “В 1937 році були знищені всі починання в галузі трудової, політехнічної підготовки в загальноосвітній школі” [1, с. 27]. Інші автори, дотримуючись подібної цієї є ж думки, у своїх дослідженнях з історії радянської школи довоєнних років обминають гостроту проблему трудового виховання і політехнічного навчання.

У низці наукових праць зарубіжних авторів (У. Брікман (США), О. Анвайлер (ФРН) та ін. стверджувалось, що окреслене питання мало політизований, пропагандистський і утопічний характер і в його здійсненні мало місце відхід від вимог програми партії про політехнічну освіту і зв'язок навчання з продуктивною працею.

Сучасний історико-педагогічний погляд на проблему трудового виховання і політехнічної освіти школярів, здійснений у наукових розвідках Ю. Аверичева, А. Вихруща, Й. Гушулей, О. Колігаєвої, Н. Калініченко, В. Курила, В. Мадзігона, Г. Назарова, Г. Терещука, В. Шепотька та ін. З позицій історичної об'єктивності вони відзначали, що суспільство у своєму розвитку завжди випереджало школу і висувало до неї все більш складні вимоги, які, у свою чергу, зумовлювали необхідність їх задоволення, а поняття служіння інтересам трудового народу неминуче призводила вітчизняну педагогічну думку до усвідомлення значення трудового виховання і політехнічної освіти як основи педагогічного процесу. Крім цього, питання трудового виховання і політехнічної освіти школярів вказаного періоду характеризувалося низкою провідних тенденцій загального характеру: 1) неперервністю розвитку ідеї трудового виховання і політехнічної освіти на етапах становлення вітчизняної трудової політехнічної школи; 2) існування чітких ідеологічних установок на цінності радянської системи, що не завжди відповідало внутрішнім, особистісним прагненням та потребам школярів.

У 1937-1941 рр., знявши з навчального плану ручну працю учнів I-IV класів і політехнічне навчання учнів V-X класів, ліквідувавши майстерні, пришкільні навчально-дослідні земельні ділянки і посади інструкторів політехнічного навчання, Наркомос УРСР по суті послабив трудове виховання та відмінив політехнічне навчання в школах. У школах України виконувалось по змісту одне завдання: учням давали загальноосвітню підготовку, необхідну для вступу їх до вузів. З цим завданням школа, в основному, справлялась, але вона не готувала своїх випускників до практичної діяльності в різних галузях народного господарства. Незважаючи на хибні, навчальні плани тих років мали ряд позитивних сторін, зокрема те, що в них велике значення надавалось вивченню основ наук, естетичному і фізичному вихованню учнів, орієнтували на правильну організацію навчальної роботи школи.

Згорання трудового навчання, недооцінка ролі поєднання навчання з продуктивною працею призвели до того, що школа, хоч і домоглася певних успіхів у підвищенні якості теоретичних знань учнів, значно зменшила зв'язок з життям, недостатньо готувала своїх вихованців до участі в промисловому і сільськогосподарському виробництві. Проте система трудового виховання і політехнічної освіти продовжувала розвиватися за рахунок здійснення політехнічного принципу у викладанні основ наук, проведення виробничих екскурсій, організації позакласної роботи з техніки та агробіології, залучення школярів до суспільно корисної праці. Цим самим провідні компоненти політехнічної освіти в інших формах реалізовувалася в практиці роботи шкіл.

Список використаних джерел

1. Баланюк Г. Педагогіке – должное место в вузе / Баланюк Г. // Народное образование. – 1963. – №8. – С. 25–29.
2. Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917-1965) / М.С. Гриценко; за ред. С.А. Литвинова. – К. : Рад. школа, 1966. – 260 с.
3. Збірник наказів та розпоряджень Наркомосу Української РСР. – 1937. – №11. – С. 5–7.
4. Збірник наказів та розпоряджень Наркомосу Української РСР. – 1939. – №8. – С. 19–22.
5. Калініченко Н.А. Трудова підготовка учнів учнів сільської школи в Україні. Друга половина XIX-XX століття : Монографія / Н.А. Калініченко. – Кіровоград : “Імекс-ЛТД”, 2007. – 744 с.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки // [Електронний ресурс]. – ministry@mon.gov.ua.
7. Піонтковський А. Юні друзі природи / А. Піонтковський // Комуністична освіта. – 1940. – №10. – С. 114–115.
8. Про скасування викладання праці, як самостійного предмета // Комуністична освіта. – 1937. – №3. – С. 162–163.

9. Редько Ф. Про практичну підготовку випускників середніх шкіл / Ф. Редько // Комуністична освіта. – 1939. – №8. – С. 6–13.
10. Розенберг М.И. Физика в сельской школе / М.И. Розенберг // Физика в школе. – 1941. – №1-2. – С. 109–113.
11. Сергієнко Д.Л. З досвіду роботи юних натуралістів-мічуринців / Д.Л. Сергієнко // З досвіду роботи юних натуралістів-мічуринців: [мет. зб.]. – К. : Рад. школа, 1949. – 104 с.
12. Хитарян М.Г. Проблемы трудового воспитания и политехнического обучения школьников в советской педагогике накануне перехода ко всеобщему среднему образованию (1937-1956 гг. / М.Г. Хитарян // Вопросы трудового воспитания и политехнического обучения в истории советской педагогике и школы. – Вологда, 1975. – Вып. 2. – С. 12–113.

The article reveals the peculiarities of labour and polytechnic education of schoolchildren in Ukraine in the prewar period (1937-1941). The domestic experience and specifics of work in the system of labor training and the peculiarities of involving schoolchildren in socially useful work with a clearly expressed educational orientation are generalized on the basis of the analysis of historical and pedagogical literature and periodicals of this period.

Despite the fact that on February 23, 1937, the government of the Ukrainian SSR issued an order "On the abolition of the labor teaching as an independent subject", labor and polytechnics education in schools of Ukraine did not stop – it was materialized in the course of teaching subjects of the natural and mathematical cycle and in out-of-school work. Considerable place in the article is occupied by the accumulated experience of labour polytechnic education of students in Ukraine, especially in creating the educational and material and technical base of polytechnic education, in establishing links between schools, industrial enterprises, collective farms, state farms and MTS, because the vast majority of pedagogical teams tried to compensate for the losses that were inflicted on the system of public education in connection with the adoption of this order. The author pays special attention to the organizing activities of the National Commissariat of Education of Ukraine, local departments of public education, school directors on the preparation of schoolchildren for participation in regional, republican and All-Union agricultural exhibitions, which contributed to the activation of out-of-school work in biology and in educational areas near schools. In addition, the experience of organizing the work of circles of young naturalists and researchers, having aspired to become participants of agricultural exhibitions, able to grow high crops and achieve high productivity in livestock production is shown.

According to the task of preparing students for practical activities, the article outlines measures for improving the functioning of rural secondary schools; pays attention to the organization of agricultural groups (young livestock farmers, horticulturists, silkworms, tractor drivers, motorists, combines), communication (radio operators, telegraphers) and many others who, after the completion of the theoretical course, began to enter practical classes directly at the workplace. Exploring the problem of labour and polytechnic education of students from 1937 till 1941, the author noted its ambiguity, as it received a controversial assessment both in the works of Soviet, foreign and modern Ukrainian scholars. The curtailment of labour education, the underestimation of the role of the combination of learning with productive work led to the fact that the school, although it had some success in improving the quality of theoretical knowledge of students, significantly weakened the connection with life, did not prepare their pupils for participation in industrial and Agricultural production. At the same time, the leading components of polytechnic education in other forms were implemented in schools practice.

Key words: *labour education, polytechnic education, educational institutions, agricultural work, secondary school, groups of young naturalists and researchers, agricultural circles, out-of-school work, areas near schools, educational work, children's technical station.*

УДК 37.013(477)“18-19” (018)

Ірина Кучинська
*Iryna Kuchynska***ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ:
СУЧАСНІ ОРІЄНТИРИ Й ПЕРСПЕКТИВИ****THE FORMATION OF CIVIC IDEOLOGY OF PERSONALITY:
CURRENT DIRECTIONS AND PROSPECTS**

У статті висвітлений можливий варіант актуалізації досвіду виховання громадянськості дітей та молоді у проекції на сучасні завдання громадянського виховання. Акцентується увага педагогічної громадськості на особливості процесу формування громадянського світогляду особистості в умовах сьогодення.

Ключові слова: розвиток, ідеї, громадянське виховання, перспективи, орієнтири.

Проблематика формування громадянського світогляду підростаючої особистості безперечно є доцільною та своєчасною. Сьогодні, коли дефіцит громадянської культури усвідомлюється як одна з головних перешкод на шляху оновлення суспільства, громадянський розвиток особистості виступає одним із *найактуальніших* завдань сучасної школи. Українські педагоги прагнуть сьогодні відшукати і виробити методи та засоби виховання громадянина демократичного суспільства, що допоможуть молодим людям сформувати ціннісні орієнтації, оволодіти знаннями, які навчать їх орієнтуватись у складному світі політичних явищ, розуміти свою відповідальність перед суспільством і майбутніми поколіннями, захищати свої права і виконувати громадянські обов'язки, усвідомлювати і відстоювати особисту позицію, визначати форми своєї участі у житті суспільства, спілкуватися з демократичними інститутами, захищати і підтримувати закон і права людини. Цілком очевидно, що визначальними у вихованні громадянськості учнів повинні стати ідеї становлення громадянського суспільства, розбудови демократичної держави, утвердження української нації у своїй духовній єдності та моральній відповідальності за будівництво демократичної України. Вважаємо за необхідне у цьому аспекті, акцентувати увагу на доцільності використання досвіду виховання громадянськості та перспективних (у контексті концепції громадянського виховання особистості) ідей розвитку громадянського виховання у сучасній виховній практиці. Безперечно, звернення до історичного досвіду громадянського суспільства і громадянського виховання, як зазначає у праці “Теоретико-методичні основи громадянського виховання учнівської молоді у загальноосвітніх навчальних закладах” науковець П. Вербицька, сприяє осмисленню сучасних проблем суспільного розвитку та формулюванню першочергових завдань його удосконалення педагогічними засобами [3].

Мета статті: використовуючи історико-педагогічний досвід, висвітлити актуальні шляхи розвитку ідей громадянського виховання особистості в умовах сьогодення та зацентувати увагу на перспективних орієнтирах управління формуванням громадянського світогляду особистості в умовах сьогодення.

Досліджувана проблематика підтверджує той факт, що вітчизняна суспільно-педагогічна думка нагромадила немало *ідей*, підходів до визначення громадянськості; громадянського виховання тощо. Першочерговими громадянськими орієнтирами вважалось: 1) суспільство повинно складатися з вільних, економічно забезпечених індивідів, діяти на основі громадянської ініціативи та асоціації, поєднання приватних і колективних інтересів та розв'язання суперечностей і конфліктів між ними на засадах взаємоповаги, діалогу та компромісів, пошуку

спільних цілей і завдань (М. Костомаров, П. Куліш, В. Антонович, П. Юркевич, М. Пирогов, М. Драгоманов, П. Грабовський, С. Миропольський та ін.); 2) розвиток патріотичних якостей, формування правових цінностей, потреби до активних дій з метою вирішення дієвих проблемних ситуацій (Б. Грінченко, С. Єфремов, М. Рубінштейн, С. Сікорський, Я. Чепіга та ін.); 3) укріплення ідеї української демократичної державності, її поширення в громадянстві, виховання у підростаючого покоління почуття обов'язку перед українською демократією (М. Грушевський, В. Винниченко, І. Огієнко, С. Русова, С. Сірополко та ін.); 4) формування дисциплінованого, політично (класово) свідомого, діяльного і відповідального громадянина-інтернаціоналіста (С. Ананьїн, Г. Гринько, В. Дурдуківський, О. Залужний, Я. Мамонтов, О. Попов, Я. Ряпо, М. Скрипник, Е. Яновська та ін.).

Зазначимо, що безперечно доцільною у виховній діяльності, є *популяризація національної ідеології*, в основі якої лежить служіння Україні, втілюється прагнення кожного громадянина до державності і соборності; готовності до захисту України, глибоке розуміння громадянського обов'язку у будь-який час стати на захист Батьківщини. Саме у цьому контексті розглядали проблематику виховання громадянськості відомі національні діячі І. Франко, М. Грушевський, В. Винниченко та ін.

Підкреслимо, що національна ідея – це певний механізм урівноваження та гармонізації життєдіяльності народів, що мають єдину історико-політичну долю, орієнтацію на майбутнє. Це – відображення нацією свого місця на планеті та перспектив власного розвитку. Для нас, у першу чергу, це ідея вільної, процвітаючої, могутньої України, демократії, правової держави, вільного розвитку людини і суспільства.

Безперечно, як зазначають сучасні вчені, національна ідеологія допомагає певною мірою конкретизувати зміст національної ідеї: в економічній, правовій та етичній сфері (В. Андрущенко, Л. Губернський, М. Михальченко та ін.) [1]. Цілком очевидно, що національна ідеологія повинна бути закладена в процес освіти і політичної соціалізації, в її цілеспрямованому аспекті (політичне навчання і виховання). Важливо, щоб у сучасних підручниках була закладена національна ідея і її практичне, розгорнуте втілення – національна ідеологія. Це – вільна Україна, вільна людина, вільне суспільство і демократична правова держава як гарант їх волі.

Підкреслимо, що в моральний кодекс патріота завжди включались такі *критерії*, як: любов до Батьківщини, відданість їй, бажання своїми діями послужити її інтересам (М. Грушевський, І. Франко, С. Сірополко, І. Огієнко та ін.). Акцентувалась увага, що патріот відчуває любов до своєї Батьківщини, а громадянин усвідомлює свої обов'язки перед нею. Саме у такому аспекті розглядають окреслену проблематику й сучасні педагоги (І. Бех, В. Бондар, М. Євтух, Т. Говорун, О. Сухомлинська та ін.), акцентуючи увагу на тому, що виховання громадянина має бути спрямоване передусім на розвиток патріотизму – любові до свого народу, до України. Важливою якістю українського патріотизму, на погляд учених, повинна стати турбота про благо народу, сприяння становленню й утвердженню України як правової демократичної держави, готовності відстоювати її незалежність.

Із патріотизмом органічно поєднується національна самосвідомість громадян, яка ґрунтується на національній ідентифікації: вбирає у себе віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє; волю до праці на користь народу; вміння осмислювати моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку; систему вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, волею, осмисленням відповідальності перед своєю нацією [4, с. 256].

Прагнучи розвивати і зміцнювати “демократичну, соціальну, правову державу” (Конституція України), сучасні педагоги намагаються наповнити ідеями громадянського виховання зміст і форми діяльності сучасної школи. Успіх у здійсненні політичних, економічних, соціальних і духовних перетворень в Україні значною мірою залежить від того, як швидко вкоріняться і наскільки глибоко проникнуть у свідомість усіх без винятку членів суспільства принципи та інститути демократії. Про важливість цього аспекту діяльності наголошував у праці “На порозі нової України” відомий український діяч М. Грушевський.

Учений підкреслював, що справа розбудови української демократичної держави не може увінчатися успіхом без культивування республіканського героїзму, спартанської простоти і благородства духу, соціальної справедливості, непримиримого ставлення до протекціонізму і бюрократизму, до гонитви за розкошами і збагаченням за всю ціну. Тільки пріоритет прав кожної людини, на переконання М. Грушевського, незалежно від її віри чи національності, може бути запорукою високого рівня демократії. Укріплення ідеї української демократичної державності розглядалося вченим як вагомий фактор впливу на розвиток громадянської свідомості [5].

Цілком очевидно, що сучасна школа покликана виробити в кожного громадянина цінності, без яких неможливе функціонування демократії. Трансформація цінностей і сенсу демократії від одного покоління до іншого може забезпечити умови для стійкого розвитку українського суспільства.

Виховання й навчання майбутніх громадян демократичного суспільства означає формування у них розуміння системи державного управління, набору цінностей, уяви про суспільство, в якому вони проживають, і способу життя. У цьому аспекті, як і в попередні історичні періоди, важливо використання таких навчальних предметів, як історія, суспільствознавство, географія, етика, література, українознавство, філософія, правознавство тощо.

Зазначимо, що винятково важливе значення щодо поглиблення громадянської культури поведінки школярів належить правознавству. Підкреслимо, що ще у 1907–1908 рр. ХХ століття науковцями М. Ясинським та І. Демченко у “Звіті” корисності та необхідності проведення у середніх школах предмета “Законознавство” акцентувалась увага на його виховній значущості. Відзначалось, що законознавство не тільки відповідає на питання що цікавлять молодь, але й, в першу чергу, дає ґрунтовну інформацію про державу, її устрій, існуючі у ній відношення. Крім цього, важливе виховне значення предмета обґрунтовувалось у аспекті поваги до самої ідеї права, принципу законності, яке і повинно бути в основі життя людської спільноти.

Актуальною залишається ця проблематика і на сучасному етапі. Так, в умовах сьогодення українські вчені констатують, що визначальною характеристикою громадянської зрілості як результату громадянського виховання є розвинута правосвідомість – усвідомлення своїх прав, свобод, обов'язків, ставлення до закону, до державної влади. Правосвідомість охоплює знання, почуття, волю, уяву, думку і сферу духовного досвіду особистості [4, с. 257].

Основою правосвідомості особистості є усвідомлення, що головне завдання України, як цивілізованої держави, – захист соціальних інтересів, прав і свобод своїх громадян. Свобода і незалежність особистості є умовою безпеки і розквіту України. Тому ніхто не повинен бути поза системою захисту, турботи і сприяння. Водночас держава має гарантувати кожному реальну можливість працювати і творити за своєю вільною ініціативою. Права людини абсолютні, інтереси держави й суспільства відносні. Правова держава додержує верховенства закону, якому підкоряються всі його органи, а також громадські організації і окремі особи. Щоб захистити свої права, громадянин зобов'язаний добровільно додержувати чинних законів, знати не лише свої права, а й сприймати їх як свої обов'язки. В цьому діалектика взаємовідносин прав і обов'язків, головна суть виховання правосвідомості [4, с. 258].

У цьому аспекті, не викликає сумніву доцільність та необхідність *ознайомлення з правовою культурою* як системи правових цінностей, що відповідають рівню досягнутого суспільством правового прогресу і відображають у правовій формі стан свободи людини, інші найважливіші соціальні цінності.

Вважаємо, що до основних завдань правового виховання, на сучасному етапі, необхідно віднести:

- оволодіння вихованцями законів і нормативних актів України та їх усвідомлення;
- систематичне інформування вихованців з поточних і актуальних правових питань;
- формування у них правової свідомості;

- прищеплення їм поваги до правових норм, принципів законності, розуміння необхідності їх дотримання;
- ознайомлення вихованців з правовими нормами, які стосуються правових основ їхньої діяльності;
- вироблення у вихованців навичок і вмінь правової поведінки;
- формування почуття нетерпимого ставлення до правопорушень і злочинності, залучення вихованців до посильної участі у боротьбі з негативними явищами, які мають місце у життєдіяльності колективу;
- подолання у свідомості окремих вихованців помилкових уявлень, негативних звичок і навичок поведінки, які формувалися під впливом негативних явищ.

Зауважимо, що правове виховання, безперечно повинно бути спрямоване на прищеплення вихованцям поваги до Конституції України, її державних символів (герба, прапора, гімну), прав і свобод людини і громадянина. Воно також має озброїти їх знаннями законів України і свідомого їх дотримання у професійній і повсякденній поведінці; формувати активну протидію особам та установам, що порушують закони, завдають збитків державі, зазіхають на територіальну цілісність і незалежність України.

Зазначимо, що надзвичайно важливого виховного значення на початку ХХ століття в аспекті громадянської проблематики набув предмет “пропедевтика”. Підкреслимо, що і в умовах сьогодення, цей аспект діяльності визначається сучасними науковцями актуальним і доцільним. Так, учений М. Рагозін у праці “Принцип інтеркультурності у викладанні прав людини: деякі проблеми пропедевтики” констатує, що досягнення мінімального рівня розвитку здатності до самостійного судження в галузі прав людини – це мета того етапу у викладанні прав людини, який ми називаємо пропедевтичним. Завдання пропедевтики – розбудити і сприяти розвитку в учнів моральної рефлексії, направленої на визнання і повагу гідності людини, розпізнавання принижуючих людську гідність упереджень, передсудів, стереотипів. На переконання М. Рагозіна, нерозвинена моральна свідомість, відсутність чуття власної гідності і гідності іншої людини, моральна глухість, не пробуджена совість учня – це камінь, на якому зерна прав людини навряд чи дадуть сходи. Тому пропедевтика – необхідний етап і компонент у викладанні прав людини [4, с. 232].

Безперечно, акцентування громадянських виховних орієнтирів, що обґрунтовувались вітчизняними діячами з точки зору доцільності і необхідності, і в умовах сьогодення, збагатившись науковою думкою, носять актуальний характер. Сьогодні, педагогічна громадськість має можливість виявити й застосувати у виховній практичній діяльності ті ідеї громадянського виховання, які найбільше відповідають сучасним виховним тенденціям. Виховні концепції педагогів минулого, з умовою їх критичної переоцінки, дають можливість сучасним дослідникам визначити найбільш перспективні шляхи розвитку громадянського виховання в сучасній Україні.

Так, домінантною виховною концепцією педагогів 20-х рр. ХХ століття, була концепція соціального виховання дітей і молоді, яка, разом з тим, асоціювалась із громадянським вихованням. Соціальні ідеї формування громадянського світогляду школярів набули в означені роки пріоритетного значення (С. Ананьїн, Г. Гринько, А. Гендрихівська, А. Гурарій, О. Дойніков, В. Дурдуківський, В. Дюшен, О. Залужний, Т. Лубенець, Я. Мамонтов, О. Музиченко, О. Попов, Я. Ряппо, М. Скрипник, Я. Чепіга, Е. Яновська та ін.). Громадянське формування особистості розглядалось у контексті соціального виховання, метою якого було засвоєння особистістю елементів суспільного досвіду, соціальних норм і цінностей. В умовах сьогодення, на наш погляд, очевидною є важливість розуміння учнями, що соціальні права і свободи людини – це конституційні права та свободи людини і громадянина, які передбачають можливості особи користуватися соціальними благами у сферах соціального виробництва, трудової діяльності, охорони здоров'я, відпочинку, і закріплені вони у відповідних статтях Основного закону. Школярі повинні усвідомити, що соціальні права і свободи людини і громадянина в Україні

не є другорядними, адже саме матеріальні умови (проживання, медичне обслуговування, соціальне забезпечення) великою мірою визначають якість життя сучасної людини. Без цих прав неможливо забезпечити гідність людської особистості. Майбутні громадяни повинні бути обізнані з тим, що загальна декларація прав людини проголошує, що кожна людина як член суспільства має право на соціальне забезпечення і здійснення прав, необхідних для підтримання її гідності і вільного розвитку її особистості, прав в економічній, соціальній і культурній галузях за допомогою національних зусиль та відповідно до структури і ресурсів кожної держави. При цьому, гармонізація законодавства України завжди буде запорукою успішного розв'язання проблем реалізації соціальних прав і свобод громадян.

Зауважимо, що в сучасній виховній практиці педагогічна громадськість акцентує увагу на важливості *усвідомлення соціальних прав і свобод*, що забезпечується в усіх сферах життєдіяльності людини і громадянина: політичній, екологічній, соціальній, економічній, культурній; дотримання Конституції України, дбайливе ставлення до національних багатств і рідної природи. Безперечно важливим, на наш погляд, є *акцентування активної життєвої позиції* на основі усвідомлення громадянської гідності, обов'язку і відповідальності, що означає переживання людиною позитивного ставлення до самої себе і вимога нею такого ж ставлення від інших з огляду на цінності своєї держави; усвідомлення і переживання своєї багатосторонньої залежності від держави, інтеріоризація тих завдань, які поставила перед нею держава, і які вона повинна реалізувати в своїй діяльності; переживання відповідності наслідків власної діяльності громадянського обов'язку.

Цілком очевидно, що ефективним засобом навчання демократії в учнівському колективі може бути набутий досвід в учнівському *самоврядуванні*. Про важливість цього аспекту в 1923 році в праці “Дитяче шкільне самоврядування” наголошував відомий український педагог В. Дурдуківський. Залучення вихованців до самоврядування, на погляд багатьох сучасних дослідників, є одним із найдоцільніших способів формування активу в групі (І. Бех, С. Карпенчук та ін.). Щоб підвищити ефективність учнівського самоврядування у формуванні колективу, на погляд учених, важливо створити такі умови: надати самоврядуванню більшої самостійності; надати самоврядуванню вихованців реальних прав і обов'язків; поважати самостійні рішення учнівського колективу та його органів; відбирати до самоврядування найавторитетніших лідерів.

Підкреслимо, що вагомий внесок у розробку теорії й практики формування колективу вніс відомий український педагог А. Макаренко. Саме йому належать такі закони і принципи: закон паралельної дії (передбачає не тільки пряму дію педагога на особистість як члена колективу, а й опосередковану дію на неї через громадську думку колективу. Колектив сам виступає суб'єктом виховання, носієм виховної дії); закон розвитку (руху) колективу (діє через постановку нових цілей, завдань, оптимізацію колективних взаємин, постійну динаміку якісних змін у колективі); принцип перспективних ліній (полягає в організації нових перспектив колективної діяльності, які захоплюють увесь колектив і кожного його члена, стають стимулом подальшої діяльності); принцип педагогічної доцільності (зміст життя, діяльності й спілкування в колективі обумовлені цілями та завданнями виховання); принцип відповідальної залежності (характеризує систему взаємин між членами колективу, їх взаємодопомогу, відповідальність за спільну справу); принцип зміцнення позитивних традицій (це усталені форми колективного життя, які емоційно втілюють норми, звички та бажання вихованців). Зазначимо, що важливість виховної ролі колективу обґрунтовується і багатьма сучасними педагогами. Так, на думку науковця М. Фіцули, виховна роль учнівського колективу підвищується за таких умов: розумне поєднання педагогічного керівництва зі створенням умов для прояву вихованцями самостійності, ініціативи, самодіяльності; колектив вступає у відносини співпраці з вихованцями; контроль за діяльністю членів колективу переходить у самоконтроль; колектив навчився терпляче ставитися до недоліків його членів, прощати необдумані дії, образи; адекватність ролей членів колективу своїм реальним можливостям; своєчасне

педагогічне втручання у формування стосунків між членами колективу; створення тимчасових об'єднань з переведенням до них вихованців, у яких не склалися нормальні стосунки в первинному колективі; зміна характеру та видів колективної діяльності, що дозволяє вводити учнів до нових стосунків [8, с. 142–143].

Як зазначав у своїй праці “Учення про колектив” у 1928 році відомий український педагог О. Залужний, великого значення у формуванні колективу повинно належати цілеспрямованій роботі педагога, що дозволяє залучити вихованців до різнопланової діяльності та виявити їх ініціативність і творчість [6].

Залучення вихованців до самоврядування, *оптимізація* колективних взаємин, *зміна характеру та видів колективної діяльності*, що дозволяє вводити учнів до нових стосунків акцентується у сучасній виховній діяльності з точки зору доцільності й необхідності.

Актуальним на сучасному етапі є відродження громадсько-політичних клубів учнів, дискусійних центрів, шкільних журналів та газет, наповнених принципово новим змістом, що дасть змогу школярам набутися важливого досвіду участі в громадському житті, навчитися приймати важливі рішення, вибирати лідерів, делегувати частину прав окремим органам чи особам.

Результативність громадянського виховання, безперечно, великою мірою залежить від того, наскільки ті чи інші форми й методи виховної діяльності стимулюють розвиток самоорганізації, самоуправління дітей, підлітків, юнацтва, молоді. На важливість цього аспекту виховної діяльності звертала увагу видатна українська просвітелька С. Русова. Сучасні науковці у “Концепції громадянського виховання” констатують, що значною мірою ефективність громадянського виховання залежить саме від спрямованості виховного процесу, форм та методів його організації. Серед методів і форм громадянського виховання пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. До таких методів належать: ситуаційно-рольові ігри, соціодрама, метод відкритої трибуни, соціально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, ігри-драматизації тощо. Крім цих методів підкреслюється доцільність використання також і традиційних: бесіди, диспути, семінари, різні форми роботи з книгою, періодичною пресою, самостійне рецензування тощо. Науковці підкреслюють, що застосування наведених форм і методів громадянського виховання покликане формувати в особистості когнітивні, нормативні та поведінкові норми, що передбачають вироблення вмінь міркувати, аналізувати, ставити питання, шукати власні відповіді, критично розглядати проблему, робити власні висновки, брати участь у громадському житті, набувати вмінь та навичок адаптації до нових суспільних відносин адекватної орієнтації, захищати свої інтереси, поважати інтереси і права інших, самореалізуватися тощо.

Отже, цілком очевидно, що формування громадянського світогляду особистості відноситься до головних виховних завдань сьогодення. Адже від вирішення цього завдання буде залежати не тільки розвиток громадянського потенціалу нашої країни, але й доля держави загалом.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Культура. Ідеологія. Особистість / В. Андрущенко, Л. Губернський, М. Михальченко. – К., 2002. – С. 75–103.
2. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144–150.
3. Вербицька П. Теоретико-методичні основи громадянського виховання учнівської молоді у загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.07 / Вербицька П. – К., 2010. – С. 5–20.
4. Громадянин – Держава – Громадянське виховання. Антологія / Упорядники М. П. Рагозін і О. В. Сухомлинська. – Донецьк : Видавництво “Донбас”, 2001. – 262 с.
5. Грушевський М. На порозі нової України / М. Грушевський. – К., 1918. – С. 7–15.

6. Залужний О. С. Учення про колектив / О. С. Залужний. – Харків : Держ. видавництво України, –1928. – С. 3–4; 44–75; 84.
7. Кучинська І. О. Виховання громадянськості в Україні (друга половина ХІХ – ХХ ст.) : монографія / І. О. Кучинська. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. – 196 с.
8. Мартиненко С. М. Загальна педагогіка: Навч. посіб. / С. М. Мартиненко, Л. Л. Хоружа. – К. : МАУП, 2002. – 176 с.

The article deals with the problem of development of ideas of personality's civic education in modern context. The author stresses on the vital role of promoting national ideology in educational work. It is based on the devotion to Ukraine, embodies the desire of unification, of readiness to protect Ukraine, deep understanding of civic duty – to defend our Motherland at any time.

It is noted that national idea is a mechanism of balancing and harmonizing the lives of people with common historical and political destiny, as well as future orientation. This reflects the nation's place in the world and shows the prospects of its development. For Ukrainians it is the idea of free, prosperous, mighty Ukraine, democracy, ruling by law, free development of people and society.

It is emphasized on the importance of young person's understanding, that her rights and freedom based on the constitutional laws provide the opportunities of social benefits in the areas of social production, labour activities, health, leisure, etc. It is noted that future citizens should be familiar with the Declaration of human rights.

The author states that civic education depends to a large extent on the forms and methods of educational activities stimulating the development of students' self-organization and self-government. It is noted that methods and forms of civic education belong mainly to active methods, which are based on democratic style of interaction aimed at independent search of truth and contribute to the formation of critical thinking, initiative and creativity. These methods include: role-play, social drama, method of 'open tribune', socio-psychological trainings, intellectual auctions, method of analysis of social situations with moral and ethical character, games-dramatizations, etc. The focus is on the priority of values of the educational process content in modern school.

Key words: *development, ideas, civic education, prospects, directions.*

УДК 37.013.2

Лілія Мартинець
Liliia Martynets

ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ АДМІНІСТРАЦІЄЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

ASSESSMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF BY THE ADMINISTRATION OF COMPREHENSIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті розглядаються наукові підходи до оцінювання професійного розвитку педагогічних працівників адміністрацією загальноосвітніх навчальних закладів. Визначено параметри, чинники, критерії професійного розвитку вчителів, подано факторно-критеріальну модель оцінювання адміністрацією загальноосвітніх навчальних закладів професійного розвитку педагогів. Розкриваються такі рівні професійного розвитку педагогів: високий, достатній, середній, низький.

Ключові слова: професійний розвиток, параметр, чинник, критерій, факторно-критеріальна модель, професіограма, рівень.

Професійний розвиток учителя навчального закладу – процес тривалий і різноплановий. Від директора та його заступника залежить правильне визначення сфер перспективного розвитку педагога, доречний управлінський, науково-методичний, а часом і психологічний супровід, а також забезпечення мотивації персоналу. Це передбачає проведення діагностики педагогічної діяльності вчителя, що є актуальною і важливою для вирішення питань удосконалення викладання і системи неперервного підвищення кваліфікації вчителів, більш повного та ефективного задоволення їх професійних запитів і потреб у системі професійної роботи.

Українські науковці вивчали особливості професійної підготовки вчителів: філософія освіти (В. Андрущенко, Р. Войтович, І. Зязюн, М. Конох,), неперервна професійна освіта (Я. Бельмаз, Т. Десятов), освіта дорослих (Л. Лук'янова, О. Огієнко), професійна освіта (С. Гончаренко, Р. Гуревич, Н. Ничкало), професійно-педагогічна підготовка вчителя (М. Євтух, О. Кучерявий, О. Семенов, М. Солдатенко), технології підготовки вчителя (С. Клепко, В. Крижко, О. Пехота). Розглянемо більш детально оцінювання професійного розвитку педагогічних працівників адміністрацією загальноосвітніх навчальних закладів.

Мета статті – розкрити процедуру оцінювання професійного розвитку педагогічних працівників адміністрацією загальноосвітніх навчальних закладів.

Педагогічна діагностика, як система методів і засобів вивчення професійного рівня вчителя, створює основу для вивчення труднощів у роботі, сприяє усвідомленню та пошуку оптимальних шляхів їх подолання. Разом з тим, вона дозволяє визначити і сильні сторони вчителя, спланувати шляхи і конкретні способи їх закріплення та розвитку в індивідуальному стилі педагогічної діяльності.

Аналіз наукових праць дав змогу систематизувати складові частини діяльності вчителя. Так, В. Приходько виокремлює такі складові діяльності вчителя навчального закладу, як педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість педагога як змістові блоки, що, у свою чергу, поділяються на: професійні знання; педагогічні уміння, необхідні для здійснення самодіагностики і самоформування цієї сторони праці; професійні психологічні позиції; психологічні якості, які забезпечують виконання цієї сторони праці, психологічні новоутворення, які виникають під час її виконання; психологічна карта стану цієї сторони праці [8, с. 57].

Фахівці в галузі психології розглядають педагогічну діяльність як складну багаторівневу динамічну систему, яка містить такі структурні елементи:

1. Мета професійної педагогічної діяльності.
2. Зміст викладацької діяльності.
3. Засоби діяльності вчителя.
4. Результат викладацької діяльності.
5. Суб'єкт педагогічної діяльності.
6. Об'єкт педагогічної діяльності.

Російський психолог Н. Кузьміна [5, с. 36] у структурі педагогічної діяльності виокремлює такі взаємопов'язані компоненти:

1. Конструктивний компонент. Він пов'язаний із добром та композицією навчально-виховного матеріалу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів; плануванням і побудовою педагогічного процесу; визначенням структури своїх дій та вчинків; проектуванням навчально-матеріальної бази для здійснення навчально-виховної роботи.

2. Організаційний компонент. Передбачає залучення учнів до різноманітних видів діяльності, організацію учнівського колективу та перетворення його на інструмент педагогічного впливу на особистість.

3. Комунікативний компонент. Сутність його полягає у встановленні педагогічно доцільних взаємин з учнями, колегами, батьками, представниками громадськості.

Усі компоненти проявляються у роботі педагога будь-якої спеціальності. Для успішного їх здійснення необхідні відповідні здібності та вміння – комунікативні, організаційні, конструктивні, перцептивні, сугестивні, дидактичні, пізнавальні, саморегуляційні тощо.

Сучасні вимоги до педагога висвітлено в Законі України “Про загальну середню освіту”: “Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки у навчальних закладах середньої освіти” [2].

Основним нормативним документом, у якому зафіксовано вимоги до різних категорій педагогічних працівників, у т.ч. і до вчителів, є кваліфікаційна характеристика фахівця. Кожна група вимог складається із трьох розділів: “Посадові обов'язки”, “Повинен знати”, “Вимоги до кваліфікації з розділів оплати праці”. На підставі кваліфікаційної характеристики (тобто вимог ринку праці) і вимог суспільства щодо соціально важливих якостей випускника вищого навчального закладу формується освітньо-кваліфікаційна характеристика, яка є переліком його основних компетентностей. На основі розроблених кваліфікаційних характеристик педагогічних працівників виокремлюють такі їх категорії: учитель (“спеціаліст”), учитель другої категорії, учитель першої категорії, учитель вищої категорії [4].

Сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя визначається як професійна готовність до педагогічної діяльності. У її складі виокремлюють психологічну, психофізіологічну готовність, а також науково-теоретичну і практичну підготовку як основу професіоналізму.

Зміст професійної готовності як відображення мети педагогічної освіти акумульовано в професіограмі. Професіограма (лат. *professio* – спеціальність і грец. *gramma* – риска, написання) особистості вчителя – ідеальний портрет учителя, зразок, еталон, у якому представлені якості особистості, якими він має володіти, а також знання, уміння, навички, необхідні для виконання педагогічних функцій [6].

Сьогодні накопичено значний досвід побудови професіограми вчителя, що дає змогу об'єднати професійні вимоги до нього у такі основні взаємопов'язані комплекси:

- а) громадянські якості;
- б) якості, зумовлені специфікою професії вчителя;
- в) спеціальні знання, уміння та навички з предмета (спеціальності).

Зазначені якості педагога забезпечують повноцінне виконання ним своїх професійних функцій та обов'язків.

У Положенні про загальноосвітній навчальний заклад [7] чітко визначено правовий статус педагогічних працівників, їхні професійні права й обов'язки. Педагогічні працівники загальноосвітнього закладу мають право:

- самостійно обирати форми, методи, засоби навчальної роботи, нешкідливі для здоров'я учнів;
- брати участь у роботі методичних об'єднань, зборів загальноосвітнього навчального закладу, у заходах, пов'язаних з організацією навчально-виховної роботи;
- обирати форми підвищення кваліфікації;
- здійснювати в установленому порядку науково-дослідну, експериментальну, пошукову роботу;
- вносити пропозиції керівництву загальноосвітнього навчального закладу й органам управління освітою щодо покращення навчально-виховної роботи;
- на соціальне і матеріальне забезпечення відповідно до законодавства;

- об'єднуватися у професійні спілки та бути членом інших угруповань громадян, діяльність яких не заборонена законодавством.
Педагогічні працівники загальноосвітнього навчального закладу зобов'язані:
- забезпечувати належний рівень викладання навчальних дисциплін відповідно до навчальних програм, дотримуючись вимог Державного стандарту загальної середньої освіти;
- сприяти розвитку інтересів, нахилів та здібностей дітей, а також збереженню їх здоров'я;
- утверджувати особистим прикладом і настановами повагу до державної символіки, принципів загальнолюдської моралі;
- виконувати статут загальноосвітнього навчального закладу, правила внутрішнього розпорядку, умови контракту чи трудового договору;
- брати участь у роботі педагогічної ради;
- виховувати в учнів повагу до батьків, жінки, старших за віком, народних традицій та звичаїв, духовних та культурних надбань народу України;
- готувати учнів до самостійного життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;
- дотримуватись педагогічної етики, моралі, поважати гідність учнів;
- постійно підвищувати свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну і політичну культуру;
- виконувати накази і розпорядження керівника навчального закладу, органів управління освітою.

На основі особистісних якостей у процесі професійної підготовки, а згодом і в практичній діяльності у педагога формуються необхідні педагогічні вміння. Психолого-педагогічні якості у поєднанні з уміннями створюють надійний фундамент для розвитку педагогічної майстерності.

Знання професійно значимих особистісних якостей сучасного педагога, їх ролі у професійній діяльності дасть змогу керівнику діагностувати ступінь їх сформованості на певному етапі професійного становлення, визначити шляхи їх подальшого удосконалення.

Усі особистісні якості педагога тісно взаємопов'язані й однаково важливі. Проте провідна роль належить світогляду і спрямованості особистості, мотивам, що визначають її поведінку і діяльність. Ідеться про соціально-моральну, професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість педагога [6].

Модель діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу буде складатися із декількох груп якостей, у середині яких є низка уточнювальних характеристик цих груп. Групи якостей учителя визначимо як чинники, уточнювальні характеристики – як критерії.

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури дозволив нам визначити п'ять основних груп характеристик учителя школи, що більш детально висвітлять його діяльність:

1. Безперервна освіта. Сюди відносимо такі критерії, як: кваліфікаційні вимоги, поновлення фахових знань із професійної діяльності, розвиток фахових умінь із професійної діяльності, рівень професійно-мовної культури, систематичне підвищення професійної кваліфікації.

2. Особистісні якості вчителя. З усіх зазначених вище якостей виокремлюємо комунікативні здібності, організаторські здібності та особистісні якості.

3. Посадові обов'язки. Виділяємо головну групу характеристик, яка регламентує зміст професійної діяльності вчителя: знання та використання законодавчо-нормативних актів про освіту, документів Міністерства освіти і науки України з питань навчання й виховання, державної мови відповідно до чинного законодавства про мову в Україні; забезпечення умов для засвоєння учнями освітніх програм на рівні обов'язкових державних вимог; використання ефективних форм, методів, засобів навчально-виховного процесу, володіння

методикою викладання предмета й виховної роботи, у тому числі педагогіки, психології, вікової фізіології.

4. Творча педагогічна діяльність. Можна визначити такі критерії цього чинника: розробка принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку учнів; модернізація змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу з метою розвитку творчих можливостей учнів, їх талантів та обдарованості; проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідницької роботи з творчого узагальнення власного досвіду та досвіду своїх колег, реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва.

За умов розвитку демократичного суспільства важливим чинником діяльності вчителя сучасного навчального закладу є його суспільна активність. Тому останнім чинником, що відображає та деталізує діяльність учителя загальноосвітнього навчального закладу, може бути показник, що характеризує його соціальну орієнтацію.

5. Розвиток соціальної активності вчителя. У рамках цього чинника визначальними є такі компоненти: особиста участь у професійних конкурсах та участь у педагогічних ярмарках; виступи з питань навчання та виховання на педагогічних радах, нарадах, методичних об'єднаннях; представлення загальноосвітнього навчального закладу на конференціях, нарадах, у державних органах управління загальною середньою освітою, через засоби масової інформації, робота з батьками, громадськістю і формування позитивної громадської думки щодо діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

У таблиці ці чинники складають модель професійного розвитку вчителя загальноосвітнього навчального закладу.

Ґрунтуючись на проведеному аналізі наукової літератури, розробили факторно-критеріальну модель професійного розвитку вчителя загальноосвітнього навчального закладу (див. таблицю 1). Зазначимо, що чинники “Безперервна освіта педагога” та “Особистісні якості вчителя” можуть бути віднесені до такого параметру діяльності педагога, як готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності. Чинники “Посадові обов'язки” та “Творча педагогічна діяльність” належать до змісту діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу. Чинник “Розвиток соціальної активності вчителя” характеризує результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу.

Для експертної оцінки в моделі надаються опорні критеріальні судження. Наприклад, при відповіді на питання “так” виставляється 1,00 бал; “так” > “ні” – 0,75 бала; “так” = “ні” – 0,50 бала; “так” < “ні” – 0,25 бала; “ні” – 0,00 балів.

Якщо загальна сума балів у таких межах:

до 0,5 – низький рівень, діяльність учителя не відповідає вимогам адміністрації загальноосвітнього навчального закладу;

від 0,5 до 0,54 – середній рівень професійного розвитку вчителя;

від 0,55 до 0,75 – достатній рівень, діяльність учителя відповідає вимогам адміністрації загальноосвітнього навчального закладу;

від 0,75 до 1,00 – високий рівень професійного розвитку вчителя (включаються механізми саморегуляції).

Високий рівень професійного розвитку вчителя характеризується: високим ступенем усвідомлення важливості та потреб педагогічної діяльності; високорозвиненими знаннями, вміннями та навичками, що є показниками визначених когнітивного та діяльнісного критеріїв професійного розвитку вчителя; здатністю контролювати й оцінювати власну діяльність із подальшою її корекцією, проявляти творчість та ініціативу за різних умов навчання. Високий рівень (авторської методичної системи) передбачає розвинену інноваційну здатність особистості до творчості у професійній діяльності, розроблення та впровадження сучасного змісту освіти і засобів навчання, інноваційних освітніх технологій, усвідомлення причетності до професійної адаптації та становлення молодих спеціалістів.

**Факторно-критеріальна модель оцінювання адміністрацією ЗНЗ
професійного розвитку вчителів**

Параметр	Vпар	Чинник	Vфакт	Критерій	Vкр
Готовність учителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності		Безперервна освіта		1. Кваліфікаційні вимоги	
				2. Поновлення фахових знань із професійної діяльності	
				3. Розвиток фахових умінь із професійної діяльності	
				4. Рівень професійно-мовної культури	
		5. Систематичне підвищення професійної кваліфікації			
		Особистісні якості вчителя		6. Комунікативні здібності	
				7. Організаторські здібності	
				8. Особистісні якості	
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу			Посадові обов'язки		9. Знання та використання законодавчо-нормативних актів про освіту, документів Міністерства освіти і науки України з питань навчання й виховання, державної мови відповідно до чинного законодавства про мови в Україні
		10. Забезпечення умов для засвоєння учнями освітніх програм на рівні обов'язкових державних вимог			
		11. Використання ефективних форм, методів, засобів навчально-виховного процесу			
		12. Володіння методикою викладання предмета й виховної роботи, у тому числі педагогіки, психології, вікової фізіології			
		Творча педагогічна діяльність	13. Розробка принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку учнів		
			14. Модернізація змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу з метою розвитку творчих можливостей учнів, їх талантів та обдарованості		
			15. Проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідницької роботи з творчого узагальнення власного досвіду та досвіду своїх колег		
			16. Реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва		
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу		Соціальна активність учителя		17. Особиста участь у професійних конкурсах та участь у педагогічних ярмарках	
				18. Виступи з питань навчання та виховання на педагогічних радах, нарадах, методичних об'єднаннях	
				19. Представлення загальноосвітнього навчального закладу на конференціях, нарадах, у державних органах управління загальною середньою освітою, через засоби масової інформації	
				20. Робота з батьками, громадськістю і формування позитивної громадської думки щодо діяльності загальноосвітнього навчального закладу	
Сума					

Достатній рівень професійного розвитку характеризується таким ступенем осмисленням учителем мотивів і цілей професійної підготовки, що дозволяє визначити їх вагомість для педагогічної діяльності; володінням систематизованими знаннями й уміннями їх застосовувати в типових педагогічних, психологічних ситуаціях; здатністю взаємодіяти в колективі, але з деякими ускладненнями, якщо ситуація виявляється нетиповою; основними вміннями здійснювати контроль і оцінку власної діяльності, яка не завжди потім коригується; частковою готовністю здійснювати творчу, нестандартну діяльність, активно проявляти власну ініціативу, самостійність. Цій категорії вчителів властива більше репродуктивна діяльність (для середнього рівня, певною сформованістю знань, умінь, навичок, які не набули системного характеру). Конструктивний рівень характеризується утвердженням професіонала, передбачає сформованість власного педагогічного досвіду, вмінь презентувати свої напрацювання, професійну майстерність, гнучкість у використанні педагогічних засобів, прогнозування навчальних результатів, оволодіння інноваційними освітніми технологіями.

Вважаємо, що середній рівень професійного розвитку вчителя характеризується: осмислення вчителями мотивів і цілей професійної підготовки не повною мірою дозволяє визначити їх вагомість для педагогічної діяльності (відсутність частини компонентів мотиваційного критерію); посереднім володінням професійними знаннями, вміннями та навичками, зокрема знаннями щодо вікових, психологічних особливостей школярів, сфер їхніх інтересів і схильностей; посереднім рівнем сформованості вмінь професійно та доцільно моделювати навчальний процес, використовувати різноманітні навчальні ситуації з урахуванням віку і психологічних особливостей школярів; певним рівнем комунікативних умінь, недостатньою впевненістю у власних професійних можливостях, оцінкою власної діяльності; частковою відсутністю потреб у її подальшій корекції та вдосконаленні. Репродуктивно-коригувальний рівень реалізується на основі набутого практичного досвіду та індивідуальних рішень, передбачає становлення професійної діяльності педагога, формування особистісної професійної позиції, вдосконалення методів і прийомів навчання, пошук власного "Я".

Низький рівень професійного розвитку характеризується: недостатністю інтересу до педагогічної діяльності, переважанням прагматичних мотивів діяльності, відсутністю сформованої системи професійно значущих знань, умінь і навичок, низькою оцінкою власної діяльності, майже повною відсутністю потреб у її подальшому вдосконаленні. Репродуктивний рівень переважає на етапі професійної адаптації молодого спеціаліста і характеризується процесом відтворення отриманих теоретичних знань із предмета, застосуванням умінь і навичок, набутих у вищій школі, формуванням власного стилю педагогічної діяльності.

Отже, виокремлення критеріїв та відповідних їм показників дає змогу вести мову про можливість визначення певного рівня сформованості професійного розвитку вчителя. А відтак, отримані результати оцінювання в зіставленні з критеріями, що слугують своєрідним еталоном для визначення ефективної моделі навчального процесу, допоможуть скоригувати процес формування професійного розвитку вчителя загальноосвітнього навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент у системі освіти : [навч. посібн.] / Г.А. Дмитренко. – К. : МАУП, 1999. – 176 с.
2. Закон України "Про загальну середню освіту". – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
3. Єльнікова Г. В. Атестація загальноосвітніх навчальних закладів в Україні: Передумови, зміст, експеримент : [наук.-метод. посібник] / Г.В. Єльнікова. – Харків : ТО "Гімназія", 1999. – 160 с.
4. Кваліфікаційна характеристика фахівця. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/legislation/other/37302/>.

5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
6. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії / Г.М. Мешко. – К. : Академвидав, 2010. – 200 с.
7. Положення про загальноосвітній навчальний заклад. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/778-2010-п>.
8. Приходько В.М. Професійна компетентність вчителя як складова моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу / В.М. Приходько // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (15), Issue: 30, 2014.

The article deals with the scientific approaches to the assessment of the professional development of teaching staff by the administration of comprehensive educational institutions. The following factors, criteria of professional development of teachers are defined: continuous education (criteria: qualification requirements, renewal of professional knowledge on professional activity, professional skills development, level of professional language culture, systematic improvement of professional qualification); personal qualities of a teacher (criteria: communicative abilities, organizational skills and personal qualities); functions (criteria: knowledge and use of legislative and normative acts on education, documents of the Ministry of Education and Science of Ukraine on issues of education and upbringing, the state language in accordance with the current legislation on languages in Ukraine; provision of conditions for pupils to acquire educational programs at the level of mandatory state requirements; the use of effective forms, methods, means of the educational process, proficiency in the method of teaching the subject and educational work, including pedagogy, psychology, age physiology); creative pedagogical activity (criteria: development of fundamentally new approaches to teaching, upbringing and development of pupils; upgrading of content, forms, methods and means of educational process in order to develop pupils' creative abilities, their talents and giftedness; systematic self-analysis of professional activity, research work on creative compilation of own experience and experience of the colleagues, realization of the principles of cooperation pedagogy in practice); development of social activity of the teacher (criteria: personal participation in professional competitions and participation in pedagogical fairs; speeches on education and training issues at pedagogical councils, meetings, methodological associations; representation of a comprehensive educational institution at conferences, meetings, government bodies of general secondary education with the help of media, work with parents, public and the formation of positive public opinion on the activities of a comprehensive educational institution).

It was emphasized that the factors “Teacher's Continuous Education” and “Personal Qualities of a Teacher” are attributed to such a parameter of the teacher activity as the readiness of the general educational institution teacher for pedagogical activity. Factors “Functions” and “Creative Pedagogical Activity” refer to the content of the comprehensive educational institution teacher activity. The factor “Development of Social Activity of a Teacher” characterizes the result of the activity of a comprehensive educational institution teacher.

Key words: professional development, parameter, factor, criterion, factor-criterial model, professional diagram.

УДК 378:347.778(045)

Світлана Музиченко
Svitlana Muzychenko

ШЛЯХИ ПРОТИДІЇ СТУДЕНТСЬКОМУ ПЛАГІАТУ

WAYS OF COUNTERACTION TO STUDENTS' ACADEMIC PLAGIAT

У статті зроблена спроба системного підходу до визначення комплексу заходів та засобів протидії плагіату, до якого вдаються студенти під час виконання навчально-наукових досліджень. Як метод систематизації використано класифікацію. Зокрема, розглянуто поділ заходів на групи залежно від предметної галузі, що розробляє засіб чи технологію протидії; від функціонального призначення заходу; від рівня управління процесом навчання, на якому забезпечується впровадження того чи іншого заходу.

Ключові слова: академічна несамостійність студентів, академічний плагіат, навчально-наукові дослідження.

Для сучасного фахівця у будь-якій галузі надзвичайно важливою є така риса як *професійна самостійність*. Як інтегративна якість особистості, вона полягає у здатності приймати обґрунтовані професійні рішення, брати на себе відповідальність за них, виявляти ініціативу, помічати професійні проблеми та шукати шляхи їх вирішення, визначати брак фахових знань та з власної ініціативи їх вдосконалювати.

Основи для формування професійної самостійності, безумовно, закладаються у процесі професійної підготовки. Особливо значну роль у цьому відіграють різні види *навчально-наукових досліджень*, найбільш вагомими серед яких є курсові та дипломні роботи. Крім того, студенти готують численні доповіді для семінарів, студентських конференцій; пишуть реферати і навіть статті. Навчально-наукове дослідження є засобом як розвитку інтелектуальних та професійних якостей студента, так і діагностики рівня їх сформованості. При цьому самостійність роботи є основною вимогою. Проте далеко не всі студенти дійсно самостійно виконують такі дослідження. Очевидно, що тоді такий вид роботи втрачає свої дидактичні функції.

Форми академічної несамостійності студентів досить різноманітні: від зловживання цитатами до цілковитої та свідомої відмови від самостійної роботи над завданням (у таких випадках студенти замовляють виконання роботи іншим особам або знаходять придатний реферат чи курсову в Інтернеті). Так чи інакше, має місце привласнення чужого інтелектуального продукту у процесі здобуття освітньої кваліфікації, що у науковій літературі визнається як *академічний або освітньо-науковий плагіат* [8].

Найчастіше студенти компілюють свою роботу з фрагментів робіт різних авторів без жодних посилань та супровідних коментарів, видаючи результати праці інших за власні. Одні студенти це роблять свідомо, тоді плагіат є *навмисним*. Такий плагіат, безумовно, є виявом *академічної недоброчесності* студента. Водночас більшість вважає, що саме так і потрібно виконувати навчальне дослідження. Такий плагіат доцільно розцінювати як *ненавмисний*. Проте відсутність аморальних намірів не зменшує його негативного впливу на процес та результати навчання.

Слід зазначити, що значну частину вітчизняних науковців, які вивчають проблеми плагіату, складають фахівці юридичної галузі ([8], [11]) та галузі інформаційних технологій ([2], [5]). Безпосередньо педагоги чи методисти вкрай рідко звертаються до цієї тематики.

Практично у кожній публікації з приводу академічного плагіату автори так чи інакше торкаються методів, способів, засобів, заходів протидії такому деструктивному явищу. Багато

науковців як основний засіб боротьби з плагіатом розглядають програмне забезпечення для виявлення текстових запозичень ([1], [2], [3], [5], [9], [10]). І. О. Болкунов ефективними напрямками боротьби з недобросовісними практиками навчання, крім того, вважає формування інформаційної культури студентів та максимальну індивідуалізацію завдань для навчальних творчих робіт [3]. Т. С. Савочкіна та І. В. Нератова вважають за необхідне введення спецкурсу “Як уникнути плагіату”, заключення між ВНЗ та студентом договору щодо академічної доброчесності та налагодження у відповідному руслі активного співробітництва між університетами [10]. Достатньо радикальні пропозиції С. В. Голунова переважно стосуються заходів, запровадити які навчальні заклади автономно не в змозі: зниження норм індивідуального навантаження на викладача; незалежність державного фінансування від звільнення бюджетних місць у результаті відрахування студентів за плагіат; запровадження терміну, впродовж якого диплом випускника може бути анульовано, якщо в його роботах виявлять плагіат; введення юридичної відповідальності за надання комерційних послуг з написання робіт [4]. На думку Г. О. Ульянової, комплексна протидія студентському плагіату має включати широкий спектр заходів: підвищення рівня знань у сфері авторського права, формування негативного ставлення до привласнення чужих робіт, мотивування студентів до самостійної роботи через зацікавленість, встановлення санкцій за плагіат [11].

Як бачимо, науковці здійснюють багатовекторний пошук ефективного вирішення проблеми академічної недоброчесності та несамотійності студентів. При цьому не викликає сумнівів теза, що “плагіат – це системна проблема і для протидії їй необхідна система заходів” [1]. Разом з тим, комплекс таких заходів переважно визначають довільно, без ознак застосування системного підходу. Спробуємо систематизувати існуючі шляхи протидії поширеній на сьогодні серед студентів практиці академічного плагіату. З логічної точки зору одним із методів систематизації є класифікація або поділ на групи. Очевидно, що заходи протидії плагіату можна розподілити на групи за різними основами.

Проблема плагіату взагалі і текстових запозичень зокрема досить багатогранна. Її аспекти можуть перебувати у фокусі дослідження різних наукових галузей: права, інформаційних технологій, філософії, філології, педагогіки, психології та інших. Відповідно, кожна з цих галузей може розробляти власні засоби чи заходи протидії плагіату. З даної точки зору серед заходів, які на сьогодні науковці пропонують для боротьби зі студентським плагіатом, можна виокремити технічні, правові та педагогічні. На нашу думку, спектр таких заходів міг би бути розширений за рахунок досліджень у інших наукових площинах. Наприклад, доцільними могли би бути рекомендації психологів на предмет формування негативних особистісних установок щодо плагіату. Причому психологічні служби могли б долучитися до викорінення поширеної практики списування вже на етапі шкільного навчання.

Навчально-наукові дослідження є різновидом навчальних завдань. Плагіат, до якого студенти можуть вдатися при виконанні дослідження, особливо у випадках ненавмисного плагіату, фактично є аналогом помилок, які можуть бути допущені при вирішенні будь-яких інших навчальних завдань. Тому стратегія боротьби з плагіатом має бути подібна до стратегії боротьби з помилками взагалі: спочатку зробити все можливе, щоб запобігти помилці, далі перевірити результати самостійного використання здобутих знань та підбити підсумки навчального циклу. Отже, залежно від дидактичного функціонального призначення серед заходів протидії академічній недоброчесності можна виокремити три блоки: заходи запобігання плагіату, заходи виявлення та заходи реагування (покарання).

Взагалі, зазначений поділ заходів досить умовний. Насправді заходи усіх трьох блоків тісно взаємопов'язані: усі вони призначені для попередження плагіату. Адже усвідомлення студентом того, що його роботу буде перевірено на плагіат і у разі виявлення такого доведеться нести відповідальність, також мотивує до самостійності. Але якщо безпосередньо заходи запобігання дозволяють звести до мінімуму випадки ненавмисного плагіату, то заходи з виявлення

та покарання, а точніше поінформованість щодо них студентів, спрямовані переважно на перешкоджання фактам навмисного плагіату.

Функції заходів запобігання полягають у донесенні до студентів у повному обсязі тієї інформації, яка необхідна як для свідомого вибору шляхів досягнення навчальних цілей, так і для якісного самостійного виконання роботи. Насамперед це стосується розширення обізнаності студентів у галузі авторського права та формування належного рівня інформаційної культури. Викладачі мають приділяти достатню увагу навчанню студентів раціональним прийомам пошуку потрібної інформації; формуванню навичок аналізувати та оцінювати інформаційні джерела; ознайомленню з нормами етичного та коректного їх використання у своїх роботах.

Формування культури використання інформаційних джерел слід здійснювати задовго до безпосереднього виконання того чи іншого навчально-наукового дослідження. Розпочинаючи роботу, наприклад, над курсовою, студент уже має володіти певними дослідницькими компетенціями, зокрема і щодо пошуку та використання потрібної інформації. Відповідні рекомендації ми наводимо у посібнику [6], з яким пропонуємо студентам ознайомитися ще до вибору теми курсової роботи. Проте, як показує практика, лише роз'яснювальної роботи недостатньо. Значно кращих результатів можна досягти, якщо не лише озброїти студентів необхідними знаннями, а й формувати відповідні вміння і навіть навички через систему *тренувальних завдань*. Викладач повинен спонукати студента до використання здобутих знань.

Як не дивно, але нам доводилося зустрічати студентів випускних курсів з хорошою академічною репутацією, які жодного разу самостійно не користувалися систематичним каталогом університетської бібліотеки. Що змушує студентів оминати бібліотеку? У психології існує таке поняття як "психологічний бар'єр": стан людини, який виявляється у пасивності, нерішучості в ситуації, коли потрібно опанувати щось нове. Такий стан викликає, зазвичай, страх можливих труднощів, невдач. На нашу думку, цей страх є одним із факторів, що нейтралізують ефективність навчання. Адже він не просто перешкоджає відвідати бібліотеку чи здійснити якусь нову для себе дію, а стримує ініціативу студентів, обмежує у повноцінному виявленні своїх здібностей, блокує мислительні процеси. Отже, умовно кажучи, важливо не стільки розповісти, як користуватися бібліотечними каталогами, скільки змусити студента піти до бібліотеки. Це виявляється зробити легше, коли перед студентом стоїть простіше завдання, порівняно із завданням написати деяку творчу роботу. Через систему тренувальних вправ реалізується стратегія поступової адаптації у подоланні психологічних бар'єрів.

Як відомо, складні вміння формуються поступово через відпрацювання окремих простіших елементів, що входять до структури вміння. Робота з інформаційними джерелами, безумовно, є складним умінням. Вона передбачає етапи: пошук джерел потрібної інформації, їх вивчення, використання. При цьому етапи не є чітко відокремленими один від одного. Особливо тісно взаємопов'язані перший та другий з них. Адже раціональній організації пошуку сприяє паралельний первинний аналіз уже знайденого матеріалу. Зазначені етапи обумовлюють логіку конструювання системи тренувальних завдань.

Так, пошуковий етап зводиться до вміння користуватися бібліотечними каталогами та здійснювати пошук інформації в Інтернеті, які, у свою чергу, вимагають уміння складати пошукові запити, тобто визначати ключові слова, добирати до них синоніми. Отже, студентам доцільно запропонувати, наприклад, такі завдання: визначити ключові слова конкретного матеріалу; для даної теми підібрати варіанти ключових слів та їх комбінацій; для даного поняття скласти кластер взаємопов'язаних понять тощо.

Аналогічні тренувальні завдання можуть бути запропоновані студентам щодо інших етапів. Основним методом вивчення джерел інформації, звичайно, є аналіз, зокрема критичний аналіз, метою якого є оцінка релевантності джерела. Отже, варто передбачити завдання, за допомогою яких студенти опановували б такий аналіз. Наприклад, для аналізу статей необхідно вміти скласти план основної частини статті; визначити провідну ідею статті; з'ясувати, у

чому полягає суб'єктивна новизна статті. Крім того, аналізуючи публікацію, варто звертати увагу на її стиль, доступність та послідовність викладу; корисно поцікавитися, хто автор статті, чи можна вважати його експертом у даному питанні тощо.

На етапі використання інформаційних джерел студент створює власний інформаційний продукт. Знайдені з теми дослідження джерела мають бути лише робочим матеріалом для написання нового тексту. Студенти повинні твердо розуміти, що їх творча робота не може бути зведена до низки цитат, а повинна переважно містити власні судження. Багатьох студентів буває надзвичайно важко переконати навести у тій же курсовій роботі свою точку зору з того чи іншого приводу. Через низьку оцінку власних можливостей виявляється непереборною спокуса скористатися чужими добре сформульованими думками. Тому з метою пропедевтики виконання навчально-наукового методичного дослідження вважаємо доцільним використання на заняттях з методики математики завдань, які відображають окремі локальні фрагменти такого дослідження. Наприклад:

- з'ясуйте, як у методичній літературі тлумачать поняття “прикладна задача”, які терміни близькі за змістом; порівняйте існуючі підходи; зробіть висновки;
- зробіть огляд засобів розвитку просторового мислення учнів; оцініть їх ефективність;
- обґрунтуйте роль планіметричних задач на побудову у формуванні алгоритмічного мислення учнів;
- порівняйте чинні підручники з алгебри для 5-6 класів у контексті реалізації завдання екологічного виховання учнів тощо.

Сферою впливу заходів, призначених для запобігання плагіату, можуть бути не тільки студенти, а й самі завдання для навчальних досліджень. Р. Ш. Ахметов називає такі заходи методичними і відносить до них скорочення кількості та обсягу письмових робіт студентів; зміну тематики письмових робіт на користь більш оригінальних, прикладних, конкретних тем; більш чітку регламентацію структури роботи, включення до роботи експериментальної частини [1].

На наш погляд, найбільш актуальною є друга рекомендація. Справді, за шаблонними темами криється велика спокуса цілком скористатися вже існуючими напрацюваннями. Так, обравши тему курсової роботи “Методика навчання учнів розв'язування текстових задач в курсі алгебри основної школи”, студент, безумовно, знайде максимально відповідне даній темі джерело (наприклад, методичний посібник С. М. Лук'янової “Текстові задачі на уроках і в позаурочний час”) та з великою ймовірністю ним одним і обмежиться. Натомість значно більше зусиль вимагає розкриття таких тем, як “Евристична бесіда як метод навчання учнів основної школи розв'язування текстових задач”, “Геометричне моделювання у процесі розв'язування текстових задач курсу алгебри основної школи”, “Роль аналогії у процесі навчання учнів розв'язувати текстові задачі” тощо.

Організація процесу навчання в університеті реалізується через вертикальну систему управління на трьох основних рівнях: на рівні адміністрації навчального закладу; на рівні факультету (інституту); на рівні викладання конкретних дисциплін.

Відповідно, заходи протидії студентському плагіату можуть бути організовані на кожному з цих рівнів. Розглянуті вище заходи, очевидно, слід віднести до останньої групи – заходи, що перебувають у компетенції окремих викладачів, які й здійснюють функції безпосереднього управління навчальним процесом. Слід зазначити, що у наукових публікаціях практично не зацентровано увагу на заходах, які б могли бути ініційовані саме керівництвом факультету. Отже, це питання вимагає додаткових досліджень.

До повноважень адміністрації університету входить формування правового поля закладу, втіленням якого є Статут. Тому одним із адміністративних важелів впливу на дану ситуацію є відображення у Статуті навчального закладу нормативних положень щодо плагіату та визначення міри відповідальності за їх порушення. Не менш важливим є доведення до відома студентів цієї інформації. Як відомо, подібна практика уже давно існує у зарубіжній системі

вищої освіти. Етичні та правові норми виконання письмових творчих робіт чітко зафіксовані у нормативних документах престижних навчальних закладів Європи та США, при цьому їх широко пропагують серед студентів, зокрема і завдяки розповсюдженню так званого “Кодексу честі” [10]. В Україні у цьому напрямі роблять лише перші кроки.

У роботі [7] серед методів протидії академічному плагіату автори розрізняють адміністративні та техніко-технологічні, під останніми розуміючи як інструментальні (програмно-технічні) методи, так і методи освітніх технологій. Не зовсім зрозумілими є підстави для інтеграції методів із досить відокремлених галузей, якими є інформатика та педагогіка. На нашу думку, використання спеціальних програмних продуктів, призначених для виявлення текстових запозичень, швидше належить до комплексу адміністративних заходів. Одна справа, якщо деякі викладачі ВНЗ застосовують такі програми за власною ініціативою, і зовсім інша – якщо перевірка на плагіат у навчальному закладі є системним явищем. Перед навчальним закладом, порівняно з приватною особою, відкриті ширші можливості з вибору програмного продукту, адже університет може собі дозволити не лише безкоштовні Інтернет-сервіси, а й ліцензовані платні програми. Крім того, існують системи, доступ до яких приватним особам обмежений (наприклад, система світового рівня *Turnitin*).

Ще одним засобом системної протидії академічному плагіату серед студентів, застосування якого неможливе без адміністративного сприяння, є запровадження відповідного спецкурсу. Т. С. Савочкіна та І. В. Нератова вважають введення для студентів спецкурсу “Як уникнути плагіату” ефективним та доступним способом запобігання плагіату. Автори посилаються на досвід європейських країн, де освітні програми багатьох університетів передбачають навчання студентів роботі з джерелами та правильному цитуванню уже на підготовчих курсах (*Academic writing*) [10]. Ми також вважаємо спецкурс найбільш впорядкованим і продуктивним профілактичним засобом. Відповідна робота окремих викладачів у межах інших навчальних дисциплін може лише частково компенсувати такий спецкурс. Як відомо, у вітчизняних ВНЗ поширена практика проведення спецкурсу “Основи наукових досліджень” (“Методологія наукових досліджень”) для студентів магістратури. У межах цього спецкурсу студенти вивчають також і питання інформаційного забезпечення наукових досліджень. На нашу думку, такий спецкурс доцільно ввести значно раніше. Звичайно, це вимагає певної трансформації його змісту, спрямованої на адаптацію до навчальних потреб та можливостей молодших студентів.

Отже, несамостійність студентів, яка виявляється у різних формах плагіату при виконанні навчально-наукових досліджень, на сьогодні є надзвичайно актуальною проблемою. Плагіат не просто спотворює реальну картину успішності студентів, а знецінює результати навчання. Творче завдання, яке студент виконує не самостійно, втрачає будь-який сенс. Скасування цих завдань (такі пропозиції можна зустріти) не може бути конструктивним вирішенням проблеми, адже у випадку їх добросовісного виконання студент отримує незамінний досвід, фахово значущі знання, вміння та навички, які не можуть бути компенсовані за рахунок інших видів навчальних завдань. Тому вкрай важливо налагодити ефективну систему протидії даному негативному явищу. Результати протидії, безумовно, залежать від багатьох факторів, одним із яких є повнота системи заходів. Забезпечити таку повноту може застосування системного підходу до формування комплексу запобіжних заходів. Зокрема, здійснення класифікації заходів за різними основами дозволяє максимально врахувати усі можливі напрямки протидії та виявити прогалини. Розглянута система заходів не претендує на завершеність. Так, залишилися поза увагою заходи, впровадження яких могло б взяти на себе студентське самоврядування; заходи, спрямовані на підвищення компетентності викладачів щодо запобігання плагіату серед студентів. Очевидно, окремих досліджень вимагає питання ефективності тих чи інших заходів. Також у сучасних умовах євроінтеграції для розробки комплексу заходів перспективним є вивчення зарубіжного досвіду боротьби з академічною недоброчесністю студентів.

Список використаних джерел

1. Ахметов Р. Ш. Противодействие студенческому плагиату как необходимое условие эффективности обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf8/s6.pdf.
2. Болілий В. О. Перевірка унікальності тексту при оцінюванні студентських робіт творчого або дослідницького характеру / В. О. Болілий, В. В. Копотій // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – 2011. – № 7 (34). – С. 134–145.
3. Болкунов И. А. Пути преодоления студенческого плагиата / И. А. Болкунов // Проблемы сучасної педагогічної освіти : зб. наук. праць. – Ялта : РВНЗ “КГУ”, 2009. – Вип. 21, ч. 3: Серія: Педагогіка і психологія. – С. 58–66.
4. Голунов С. В. Студенческий плагиат как вызов системе высшего образования в России и за рубежом / С. В. Голунов // Вопросы образования. – 2010. – №3. – С. 243–257.
5. Лупаренко Л. А. Инструментарій виявлення плагиату в наукових роботах: аналіз програмних рішень / Л. А. Лупаренко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – №. 40. – Вип. 2. – С. 151–169.
6. Музиченко С. В. Як написати курсову роботу з методики навчання математики: методичні рекомендації для студентів / С. В. Музиченко. – Чернігів : Сівер-Друк, 2015. – 46 с.
7. Никитов А. В. Плагиат в работах студентов и аспирантов: проблема и методы противодействия / А. В. Никитов, О. А. Орчаков, Ю. В. Чехович // Университетское управление: практика и анализ. – 2012. – № 5. – С. 61–68.
8. Петренко В. С. Поняття та види плагиату / В. С. Петренко // Часопис цивілістики. – 2013. – Вип. 14. – С. 128–131.
9. Плагиат у студентських роботах: методи виявлення та запобігання. Методичний посібник / Н. В. Стукало, К. В. Ковальчук, М. В. Литвин та ін. – Дніпропетровськ : ДНУ ім. О. Гончара, 2013. – 44 с.
10. Савочкина Т. С. Студенческий плагиат в высшем профессиональном образовании / Т. С. Савочкина, И. В. Нератова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2009. – № 6. – С. 90–104.
11. Ульянова Г.О. Плагиат у роботах школярів та студентів: актуальна проблема сьогодення / Г. О. Ульянова // Актуальні проблеми держави і права. – 2014. – Вип. 71. – С. 255–261.

The article is dedicated to the problem of academic lack of independence of students which is particularly acute in the course of conducting educational and research work. The latter suggests the preparation of abstracts, reports for seminars or conferences, writing articles, conducting coursework and qualifying papers. The author considers formal, dishonest attitude of students to such tasks as well as low level of information culture of a large part of students to be a cause for concern as the reason for the widespread dissemination of both intentional and unintentional academic plagiarism today.

The author attempts to find a systematic approach to the definition of a complex of measures and means of counteraction to plagiarism. As a systematization method, the classification is used. In particular, the division of activities into groups is considered depending on the subject field developing the means or technology of counteraction; the functional purpose of the event; the level of teaching management, which is initiated by the introduction of a measure.

It is specified that by a functional purpose a complex of measures to counter plagiarism are measures of prevention, detection and punishment. Special attention is paid to warning measures, as they are in the competence of a wide range of teachers. It is stated that for the formation of students' information culture only explanatory work is not enough. It is necessary to purposefully generate appropriate skills through a system of training tasks. The basis for the formation of such tasks should be separate structural elements of complex research skills, which include the ability to work with information sources. Such tasks should be offered to students in advance, gradually preparing them for the educational research, which requires the integrated application of individual elementary skills and abilities.

Key words: *academic dishonesty of students, plagiarism, educational scientific research.*

УДК 378.016:81'243

Юлія Ненько
Yuliia Nenko**ЛОГІКО-СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ “КОМУНІКАЦІЯ”
ТА ЙОГО ПОХІДНИХ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ОФІЦЕРА СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ****LOGICAL-SEMANTIC ANALYSIS OF THE NOTION
“COMMUNICATION” AND ITS DERIVATIVES IN THE CONTEXT
OF PROFESSIONAL TRAINING OF CIVIL PROTECTION SERVICE
OFFICERS**

У статті розкрито тлумачення понять “комунікація”, “комунікативний”, “комунікативні дії”, “професійна комунікація” на основі аналізу дослідницьких, нормативних та енциклопедичних джерел. Виокремлено наукові підходи до вивчення досліджуваних явищ: традиційний, загальнотеоретичний, прикладний, філологічний, психологічний і соціологічний. Виявлено, що комунікації за суб'єктами діляться на міжособистісні, міжгрупові, між особистістю і групою. Класифікація комунікацій за засобами включає комунікацію через текст, схеми; технічні засоби; живе спілкування з вербальними і невербальними засобами тощо. Розглянуто типи комунікативних дій.

Ключові слова: комунікація; комунікативний; комунікативні дії; офіцер служби цивільного захисту.

Сучасна педагогіка має у своєму понятійному апараті багато традиційних термінів, що визначаються по-різному залежно від контексту їхнього застосування, тому існує необхідність уточнення дефініцій, які характеризують професійну підготовку майбутніх офіцерів служби цивільного захисту.

Незважаючи на низку публікацій, дотепер залишаються невирішеними деякі підходи до визначення понять “комунікація”, “комунікації”, їх основних складових та похідних. Понятійно-категоріальний апарат так званої комунікології ще й досі не розвинувся до більш-менш стійкої та загально визнаної термінологічної системи, хоча і з'явилися з цього питання достатньо фундаментальні праці.

Теоретичні основи комунікативістики (комунікології) були закладені філософськими працями Д. Белла, Г. Блумера, Р. Якобсона. У витоків дослідження комунікацій стояли такі вчені, як М. Вебер, Г. Годе, М. Маклюен. Суттєвий внесок у становлення цього наукового напрямку зробили Т. Адорно, Е. Аронсон, М. Василик, Б. Грушин та багато інших фахівців. Активні розробки щодо різних складових комунікацій ведуть українські вчені, зокрема О. Зернецька, Ю. Ганжуров, С. Квіт, Г. Почепцов, О. Холод та інші.

Відповідно до мети і завдань нашої наукової розвідки щодо професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх офіцерів служби цивільного захисту метою статті є аналіз дослідницьких, нормативних та енциклопедичних джерел, у яких формулюються поняття “комунікація”, “комунікативний”, “комунікативні дії”, “професійна комунікація”.

У сучасних розробках щодо поняття “комунікація” є чимало визначень як загальнонаукового, так і різних галузевих спрямувань. Порівняльний аналіз низки визначень цих понять свідчить про те, що тривалий пошук їх досконалої форми з позиції формальної логіки, науковства, а також наявних поглядів у філософії, соціології, політології, педагогіці, психології, в інформатиці та в інших наукових дисциплінах ще триває. На межі ХХІ ст. встановилася та

існує й зараз тенденція до диференціації принципів видових ознак цього предмета дослідження з позицій різних галузей знань. Такі тенденції диференціації поняття комунікації пов'язані з профілюючою орієнтацією дослідницьких пошуків [3].

У працях дослідників прослідковуються такі наукові підходи. Традиційний підхід, що користується поняттями герменевтики – науки, яка вивчає принципи розуміння тексту, способи його правильної інтерпретації; гомілетики – науки, що поєднує теологію і комунікацію, тобто всі питання релігійної комунікації; риторики – мистецтва правильного мовлення, науки про те, як впливати на людей своїм мовленням; філософії та логіки – наук, які тільки й дали змогу створити моделі реального спілкування людей; теорії аргументації – науки, що є, власне, відгалуженням логіки і вчить, як треба переконувати людей, шукати незаперечної аргументації для доказу власної думки або для спростування думки співбесідника.

Загальнотеоретичний підхід, що базується на теорії комунікації – науці про теоретичні концепції щодо загальних питань людського спілкування; теорії масової комунікації – науці про особливості спілкування з масовою аудиторією; семіотиці – науці про знаковий аспект комунікації, яка розглядає знак як вільне поєднання значення (змісту) і форми; теорії міжнародних комунікацій – науці, що розглядає такі різновиди діяльності, як урядові переговори, переклад як засіб міжнародного спілкування, менеджмент конфліктних міжнародних ситуацій.

Прикладний підхід, що виходить з психоаналізу – науки, яка розглядає комунікативні процеси як такі, що дають змогу зазирнути в підсвідоме, у ту частину нашої психіки, яку звичайно закрито для інших індивідуальною цензурою; ділової комунікації – науки, яка вивчає найраціональніші способи розв'язання ділових проблем; теорії перформансу – науки, яка вивчає особливості поведінки індивідуума чи групи в присутності іншого індивідуума чи групи; теорії інформації – суто прикладної математичної науки; теорії комунікативних обмінів – науки про стратегію і тактику людської поведінки під час обміну інформацією. Так, сильний не дає інформації слабшому, оскільки не розглядає його як вартого уваги співрозмовника (ділового партнера). Під час обміну інформацією сильний весь час вимагає зворотного зв'язку, оскільки він не впевнений, чи розуміє його партнер; слабкий навпаки – легко віддає свою інформацію, сподіваючись отримати від сильного хоча б мінімум корисної для себе інформації.

Філологічний підхід з використанням лінгвістики – науки про мову, яка пояснює мовні форми, за допомогою яких саме й відбувається комунікація; семантики – науки, що вивчає значення мовних одиниць, бо без формалізації семантики неможливе будь-яке комп'ютерне моделювання людського мислення та спілкування. На ній базуються комп'ютерна лінгвістика, когнітивна лінгвістика, штучний інтелект; соціолінгвістики – науки, яка досліджує зв'язок соціальних і мовних структур; психолінгвістики – науки про еквіваленти мовних процесів у психіці; паралінгвістики – науки про процеси, які супроводжують мовну комунікацію, тобто про невербальні комунікації.

Психологічний і соціологічний підхід, що використовує психологію – науку про поведінку окремого індивідуума, групи людей або народу загалом згідно з менталітетом; соціологію – науку, що вивчає відносини соціальних структур.

Для більш повного висвітлення досліджуваного поняття вважаємо за доцільне розпочати науковий пошук з аналізу тлумачення поняття “комунікація” у словникових джерелах.

У філософському енциклопедичному словнику підкреслюється неоднозначність поняття “комунікація”. Звертається увага на походження цього поняття від латинського *communicare* – “радитися з ким-небудь”; при цьому вказується на різноманітність трактувань залежно від різних філософських підходів [5, с. 207].

У Сучасному словнику іноземних слів “комунікація” визначається як “спілкування, обмін думками, відомостями, ідеями і так далі; специфічна форма взаємодії людей в процесі їх пізнавально-трудова діяльності; найважливіший механізм становлення індивіда як соціальної особистості, провідник установок даного соціуму, які формують індивідуальні та групові установки; як засіб корекції асоціального вияву індивіда або групи”.

У Філософському словнику підкреслюється знаковий аспект процесів соціальної взаємодії в комунікації (мова, пара- і екстралінгвістичні, оптико-акінетичні знакові системи), а також вказується на важливість взаєморозуміння і дискусії як основи цих процесів (сучасний екзистенціалізм і персоналізм) [6, с. 248].

Аналіз праць науковців засвідчив, що у широкому сенсі під комунікацією розуміють будь-який зв'язок між людьми, всі існуючі способи соціальних зв'язків і взаємозв'язків. При такому широкому визначенні поняття “комунікація” стає більш загальним по відношенню до спілкування, якщо останнім позначається лише безпосередні форми взаємодії між людьми. У більш вузькому сенсі під комунікацією розуміється смисловий аспект соціальної взаємодії [2].

Г. Андреева вказує, що термін “комунікація” народився і вийшов із теорії інформації і теорії зв'язків, у кінці 60 – на початку 70-х під нею розуміли простий обмін або передачу інформації або повідомлення. Основне завдання інформаційного обміну в процесі комунікації полягає у виробленні загального сенсу, єдиної точки зору і згоди з приводу різних аспектів ситуації спілкування [2, с. 48].

Однак, на думку автора, комунікацію неможливо розглядати тільки в рамках теорії інформації, оскільки при такому підході опускаються важливі характеристики людської комунікації: в комунікативному процесі відбувається не просто рух інформації, а активний обмін нею (вона не просто прийнята, але і зрозуміла, осмислена); обмін інформацією передбачає психологічний вплив на партнера з метою зміни його поведінки; учасники спілкування володіють єдиною системою кодування і декодування; у спілкуванні відбувається постійне подолання комунікативних бар'єрів психологічного і соціального характеру.

Таким чином, комунікацію слід розглядати в єдності зі спілкуванням, у зв'язку з чим вважаємо за доцільне “розвести” ці поняття. Необхідно відзначити, що поняття “комунікація” часто ототожнюється з поняттям “спілкування”. Так, низка вчених (А. Леонтьєв, Б. Паригін, А. Спіркіна) дають один і той же сенс поняттям “комунікація” і “спілкування”. Інші дослідники (Б. Ананьєв, Г. Дрідзе, Л. Мітіна) не ототожнюють ці поняття.

На наш погляд, комунікація – технічний процес обміну інформацією між двома і більше індивідами (або групами). Коли говоримо про комунікацію, нас, перш за все, цікавить те, як інформація передається. Поняття “комунікація” може вживатись у таких значеннях: соціальна комунікація, спілкування між людьми та іншими соціальними суб'єктами; зв'язок за допомогою технічних засобів; певна система, за допомогою якої забезпечується сполучення між віддаленими об'єктами, наприклад: підземні комунікації, транспортні комунікації, каналізаційні комунікації тощо.

Спілкування – це соціально-психологічний процес взаємодії двох і більше людей з приводу повідомленого; люди, на відміну від телефонного апарата, не просто передають інформацію, а формують її, уточнюють, розвивають, спотворюють, переживають і реагують на повідомлене.

Звернемось до тлумачення поняття “комунікативний”, яке характеризується як “здатний, схильний до комунікації, встановлення контактів і зв'язків, легко встановлює їх, товариський”. Комунікативність характеризується і як активність у встановленні контактів, відкритість, товариськість, природність і невимушеність поведінки, емоційна зрілість, незалежність мислення, прагнення в своїх рішеннях покладатися на себе, впевненість у собі і своїх силах, врівноваженість, раціональність, практичність, реалістичний підхід до оцінки навколишньої дійсності, обов'язковість, прагнення працювати з людьми, готовність до співпраці, здатність згуртовувати людей, надавати допомогу і підтримку.

Учені розглядають комунікативність як одну зі складових спілкування (комунікативна, інтерактивна, перцептивна складові) (Б. Паригін, Л. Аверченко). Важливо відзначити, що всі ці сторони спілкування виявляються одночасно. Комунікативна сторона реалізується в обміні інформацією, інтерактивна – в регуляції взаємодії партнерів спілкування за умови однозначності кодування і декодування ними знакових (вербальних, невербальних) систем спілкування, перцептивна – в “прочитанні” співрозмовника за рахунок таких психологічних

механізмів, як порівняння, ідентифікація, апперцепція, рефлексія. У всіх сенсах поняття “комунікація” визнається як складне, багатогранне і, отже, вимагає системного розгляду і логічного аналізу. Змістове структурування даного поняття також потребує уточнення. У зв'язку з цим проаналізуємо типи і засоби комунікації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що загальновідомі в психології типи комунікацій за суб'єктами діляться на міжособистісні, міжгрупові, між особистістю і групою. Міжособистісні комунікації є обміном інформацією між двома особистостями. Це діалог-бесіда, розмова, суперечка, переговори та інші. Міжгрупові комунікації припускають комунікативні відносини між групами. Вони також включають емоційний (симпатія, байдужість, роздратування тощо) і інтелектуальний (інформаційні потоки, їх рух) чинники.

А. Панфілова зазначає, що класифікація комунікацій за засобами включає комунікацію через текст, схеми; технічні засоби; живе спілкування з вербальними і невербальними засобами тощо. Технічні засоби комунікації сьогодні відрізняються різноманітністю і величезними можливостями скорочувати час передачі інформації. “Живе” спілкування “віч-на-віч” вимагає більшої толерантності, ніж інші засоби. Вербальні та невербальні засоби в комунікації сприймаються в сукупності. Почуття міри у використанні вербальних і невербальних засобів – необхідний атрибут комунікативних здібностей.

Формування комунікативних здібностей нерозривно пов'язане з комунікативними діями, які забезпечують соціальну компетентність і свідому орієнтацію особистості на позиції інших людей (перш за все, партнера по спілкуванню або діяльності), вміння чути, слухати і вступати в діалог, брати участь у колективному обговоренні проблем, розподіляти ролі, будувати продуктивну взаємодію.

Виокремлюють такі види комунікативних дій: планування навчального співробітництва – визначення мети, функцій учасників, способів взаємодії; постановка питань – ініціативне співробітництво в пошуку і зборі інформації; вирішення конфліктів – виявлення, ідентифікація проблеми, пошук і оцінка альтернативних способів вирішення конфлікту, прийняття рішення і його реалізація; управління поведінкою партнера – контроль, корекція, оцінка дій партнера; вміння висловлювати свої думки відповідно до завдань і умов комунікації, володіння монологічного та діалогічного формами мови.

У контексті професійної підготовки майбутнього офіцера служби цивільного захисту вважаємо за доцільне дати визначення професійної комунікації. Поділяємо точку зору науковців, що професійна комунікація – це процес взаємодії людей, спрямований на організацію та оптимізацію того чи іншого виду предметної діяльності [1, с. 15].

Професійна комунікація передбачає реалізацію таких умов: обов'язковість контактів усіх учасників спілкування, незалежно від їхніх політичних симпатій і антипатій; предметно-цільовий зміст комунікації; дотримання формально-рольових принципів взаємодії, з урахуванням посадових ролей, прав і функційних обов'язків, субординації і ділового етикету; взаємозалежність всіх учасників комунікації і в досягненні кінцевого результату, і при реалізації особистих намірів; комунікативний контроль учасників взаємодії [4, с. 15].

На підставі розглянутих визначень “комунікація”, “комунікативний”, “комунікативні дії”, “професійна комунікація” розглядаємо професійно орієнтовану комунікативну підготовку майбутнього офіцера служби цивільного захисту як цілеспрямований процес освоєння ним професійних комунікативних дій, які забезпечують можливість продуктивної професійної взаємодії з колегами, підлеглим особовим складом та цивільним населенням.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. О психологических эффектах социализации. Человек и общество / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1971. – 145 с.
2. Блонский П. П. Память и мышление / П. П. Блонский // Избр. педагогические и психологические сочинения: В 2 т. – М., 1979. – 437 с.

3. Кіслов Д. В. Термінологія комунікації: теоретичний дискурс та його практичне використання // Державне управління: удосконалення та розвиток [Електронний ресурс]. – Назва з екрану: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=551>.
4. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности : учеб. пособие / А. П. Панфилова. – 3-е изд. – СПб : ИВЭСЭП, Знание, 2005. – 495 с.
5. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 576 с.
6. Философский словарь / под ред. А. Ярещенко. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 560 с.

The article deals with the interpretation of the concepts of “communication”, “communicative”, “communicative action”, “professional communication” based on the analysis of research, regulatory and encyclopedic sources. The following scientific approaches to the study of the studied phenomena are allocated: traditional, general theoretical, applied, philological, psychological and sociological.

The author emphasized that communication should be considered in unity with intercourse. Communication is distinguished as the technical process of exchanging information between two or more individuals (or groups). Intercourse is a social-psychological process of interaction between two or more people over reports; people, unlike telephone, not just convey information, but form it, specify, develop, distort, experience and respond to messages.

The researcher revealed that communication according to its subjects is divided into interpersonal, intergroup, between the individual and the group. Classification according to the communication means includes communication via text, diagrams; hardware; live communication with verbal and nonverbal means, etc.

The author studied that formation of communicative abilities is inextricably linked to communication actions, providing social competence and conscious orientation of a person to the position of others (primarily communication or activity partner), develop the ability to hear, listen and engage in dialogue, to take part in collective discussion of problems, allocate roles and build productive interaction.

The article singles out various types of communicative actions. There are several types of communication actions: planning educational cooperation, asking questions, resolving conflicts, partner's behavior management, expressing views in accordance with the objectives and terms of communication.

Key words: *communication; communicative; communication actions; civil protection service officer.*

УДК 37:[796/799:005.42]

*Ігор Оксенюк
Ihor Okseniuk*

СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У СПОРТИВНІЙ КОМАНДІ

SOCIO-PERCEPTIVE CHARACTERISTICS OF INTERPERSONAL RELATIONS WITHIN THE SPORT TEAM

Соціальна психологія та психологія спорту тісно взаємопов'язані, оскільки обидві спрямовані на вивчення психологічних закономірностей взаємин особистості та колективу, визначають психологічну сумісність людей у групі; вивчають такі явища, як лідерство, згуртованість, процес прийняття групових рішень, проблеми соціального становлення особистості, її самооцінки, стійкості, навіюваності; ефективність впливу засобів масової інформації на особистість, особливості поширення чуток, моди, шкідливих звичок і обрядів.

Ключові слова: *міжособистісна взаємодія, спортивна група, пізнання, перцепція, розуміння.*

До основних рівнів розвитку спортивних команд як соціальних груп відносять: навчальний клас – це реальна зовнішньоорганізована група, яка за своєю чисельністю наближається до складу малої групи. Групою називають сукупність людей, що пов'язані між собою певною ознакою, мала група – така спільність людей, яка має загальну ціль, взаємодіє заради досягнення цієї цілі і має відносну автономію існування. Наприклад, для класу під час занять фізичною культурою загальною ціллю може бути перемога в змаганнях на першість школи. Для досягнення цієї мети однокласники взаємодіють один з одним, допомагають один одному на тренуваннях, підтримують один одного під час змагань [3].

Ступінь соціальної зрілості малих груп буває різна. Нижча ступінь зрілості – це поєднання людей в одній групі заради спілкування, проведення часу у зв'язку з однаковими інтересами. Такі групи називаються дифузними. Наприклад, діти, які зібралися на подвір'ї, щоб пограти у футбол, є такою групою. Вищою формою соціальної зрілості групи є колектив. Ним стає група, в якій ціль діяльності суспільно корисна. Колектив – це цілеспрямований комплекс особистостей; він можливий тільки за умови, якщо об'єднує людей на завданнях діяльності, яка є корисною для суспільства [9].

Спортивна група – це один із різновидів малих груп, до складу якої входить не менше двох і не більше 25 чоловік, об'єднаних спільними цілями спортивної діяльності, що виконується під контролем тренера, інструктора або суді [9]. Спортивна група розвивається на основі спільної мети, яка породжує спільну діяльність, спільні цінності та способи взаємодії, а також за безпосереднього контакту осіб у групі, що створює можливості для встановлення хорошої міжособистісної взаємодії [7].

Під міжособистісною взаємодією розуміють систему взаємообумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, при якій поведінка кожного з учасників виступає одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших. Специфіка виду спорту або змагальної вправи може вимагати від учасників змагань або співробітництва, внесення свого вкладу в успіх команди (як у стрільбі, метаннях, стрибках, естафетах), або взаємодії (як в баскетболі, хокеї, футболі, волейболі). При цьому головною умовою взаємодії стає відповідна ступінь організованості команди. Для цього потрібно оволодіти прийомами сумісних дій. У багатьох видах спорту можливий вибір між співробітництвом та взаємодією. Наприклад, у тенісі, бадмінтоні відомо чимало гравців, які не можуть похвалитись індивідуальними перемогами, але успішно виступають у парах, мають перемоги над прославленими чемпіонами в одиночних розрядах [11].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Тематика суспільного сприймання у спорті є важливою проблемою, яка на сьогодні відкрито обговорюється науковцями. Зокрема, вивченням соціально – перцептивних характеристик спільної діяльності займалися М. Обозов, С. Фрейзер, П. Шихирев, А. Юревич. Механізми соціальної перцепції досліджували В. Агеєв, О. Бодальов, І. Кон, В. Ядов. Науковими працями, де активно висвітлювались проблеми підвищення точності міжособистісного сприймання та розвитку соціальної перцепції, відзначились такі дослідники, як: А. Бандура, М. Герберт, М. Даннет, К. Девіс, Г. Келлі, Дж. Кемпбелл, К. Левін, З.Фрейд. Перцептивну сторону спілкування вивчали Л. Гозман, Я. Коломінський, Р. Кричевський, С. Максименко, М. Пірен, В. Циба, Н. Чепелева. Соціальне сприймання у спорті досліджували Г. Андреева, А. Донцов, Ю. Коломійцев, Р. Мартенс, В. Симеченко, Ю. Ханін та ін.

Виокремлення не вирішених частин загальної проблеми:

1) теоретично обґрунтувати зміст соціально-перцептивної характеристики міжособистісних взаємин у спортивній команді;

2) окреслити перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

Мета статті – визначити сутність соціально-перцептивної характеристики міжособистісних взаємин у спортивній команді, обґрунтувати тезаурус окресленої характеристики.

У процесі встановлення міжособистісних взаєностосунків відбувається сприйняття і розуміння людьми один одним. Таке соціальне поняття відіграє неабияку важливу роль у

створенні спортивної команди і має назву “соціальна перцепція”. Цей термін запровадив у науковий обіг американський психолог Дж. Брунер у 1947 році. Соціальна (лат. *Socialis* – суспільний) перцепція (лат. *percepti* – сприймання, пізнання) – цілісне сприймання суб'єктом соціальних об'єктів (людей, груп, спільностей), яке дає змогу надійніше визначати успішність і перспективи міжособистісної взаємодії.

Сприймання соціальних об'єктів якісно відрізняється від сприймання предметів матеріального світу. Соціальний об'єкт (індивід, група) не є пасивним і байдужим стосовно суб'єкта сприймання, а намагається викликати у нього позитивне уявлення про себе [12].

Загалом дослідження в межах соціальної перцепції зосередились на таких проблемах: особливості суб'єкта і об'єкта сприймання; вікові, статеві, професійні особливості соціальної перцепції; механізми соціального сприймання (міжособистісні та міжгрупові); особливості міжособистісного сприймання і розуміння людьми одне одного; структурна типологія міжособистісного і міжгрупового сприймання; точність і адекватність сприймання соціальних об'єктів; закономірності та ефекти міжгрупового сприймання; закономірності формування першого враження; вплив на процеси соціального пізнання минулого досвіду, характеру взаємин, самооцінки, особистісних властивостей індивідів, що спілкуються між собою та ін [15].

Усі ці проблеми безпосередньо включені в спілкування як міжособистісне пізнання. Термін “пізнання” найточніше окреслює коло проблем, пов'язаних із соціальною перцепцією, відображає процеси у міжособистісній взаємодії.

Процес міжособистісного пізнання охоплює такі складові: сприймання та оцінювання зовнішніх ознак, поведінки індивіда, створення уявлень про його психологічні особливості, стани; оцінювання отриманих уявлень та зіставлення зовнішніх ознак індивіда з особистісними характеристиками; розуміння та інтерпретація отриманої інформації; оцінювання партнера загалом; загальні умовиводи; прогнозування дій і вчинків партнера; створення стратегії власної поведінки. Цей перелік доповнюють такі характеристики, як прийняття рішення, прийняття партнера по спілкуванню, його цілей, мотивів, установок [14].

У процесі створення малої групи дослідники пропонують розглядати особливості процесів міжособистісного пізнання.

Сприймання людьми один одного в процесі спілкування, формування враження є вихідною передумовою їх пізнання. Безпосередньо цей процес починається із відображення зовнішності. Спостерігач оцінює зовнішні ознаки і робить умовиводи (іноді несвідомо) про внутрішні психологічні властивості партнера по взаємодії. Взаємне сприймання ставить до учасників взаємодії високі вимоги, пов'язані з поглибленим інтелектуальним аналізом. За дефіциту часу та інтенсивного розвитку комунікативної інформації партнери по спілкуванню змушені поповнювати нестачу даних і знань про іншого інформацією, почерпнутою разом із першим враженням. Проте воно може частково й цілком не збігатися з подальшими уявленнями про людину. Перше враження є складним психологічним феноменом, у якому поєднуються чуттєвий, логічний та емоційний компоненти. Йому притаманні емоційне ставлення та більш чи менш усвідомлювані й узагальнені оцінні судження. Залежить воно від досвіду спілкування; зовнішнього вигляду, поведінки людини, за якою спостерігають; ситуації, в якій відбувається її пізнання; особистісних якостей того, хто спостерігає, тощо.

Загальну особистісну сутність людини встановлюють шляхом інтерпретації елементів її зовнішності, поведінки, вчинків. Під час спілкування її образ є результатом взаємодії та комунікації, перебираючи на себе функції регулятора спілкування. При цьому людина розкривається партнерові як особистість з індивідуальними характерологічними рисами, емоційними, вольовими, інтелектуальними властивостями, поведінковими можливостями. У розкритті цих властивостей і полягає міжособистісне розуміння [1].

Отже, вступаючи у міжособистісні відносини, особистість повинна намагатися розуміти людей, емоційно реагувати на їх психічні стани: співчувати, співпереживати, разом радіти і сумувати, обирати адекватні способи звернень, впливів. Поняття “розуміння” виражає

здатність людини пізнати суттєве, істотне в іншій людині, розкрити його у зв'язках і відношеннях з іншими особистостями [10]. Соціальна психологія частіше послуговується поняттям “раціональне розуміння”.

Раціональне (лат. Rationales – розумний) розуміння – накопичення, систематизація інформації, оперування знаннями про інших людей задля досягнення максимальної відповідності суджень, оцінок, уявлень про них об'єктивним рисам, властивостям та можливостям.

Накопичення досвіду спілкування сприяє розумінню інших людей. Зумовлюється воно завданнями взаємодії, особистісними характеристиками учасників спільної дії (життєвим досвідом, рівнем самооцінки та ін.) [2].

Проникнення у внутрішній світ іншої людини є нелегкою справою. Вона потребує принципово іншої пізнавальної праці, ніж сприйняття її зовнішнього образу (поведінки, висловлювань, переживань, комунікативних можливостей). Ця праця постає як процес переходу міжособистісного сприймання в розуміння і в оцінку іншої людини.

Міжособистісне пізнання відбувається як емоційно-раціональне та абстрактно-логічне оцінювання іншої людини, емпатійне розуміння та прийняття її, інтерпретація інформації та вчинків, формування узагальнень про неї як особистість, прогнозування змін її поведінки, побудова стратегії власної поведінки. На основі цього у процесі спільної діяльності та спілкування формуються образи, поняття, уявлення, знання, які полегшують або ускладнюють міжособистісні відносини. Міжособистісне пізнання успішне тоді, коли люди здатні усвідомити, зрозуміти й оцінити своїх партнерів по взаємодії, тобто проникнути у внутрішній світ іншого [5].

У процесі міжособистісного пізнання важливою є точність міжособистісної перцепції. Проблема полягає в тому, що, спостерігаючи за фізичними об'єктами, людина може легко перевірити точність сприймання, зіставивши результати з об'єктивною фіксацією, вимірюванням певних якостей і властивостей. Під час пізнання іншої людини зробити це набагато важче, оскільки враження про неї ні з чим зіставити через відсутність методик безпосередньої реєстрації численних якостей особистості іншої людини [13].

У процесі пізнання іншої людини одночасно відбуваються емоційне оцінювання її, намагання зрозуміти вчинки, спрогнозувати її поведінку та змодельовати власну. Цього досягають завдяки використанню механізмів соціальної перцепції – це способи, за допомогою яких люди інтерпретують, розуміють і оцінюють інших людей. До основних механізмів відносять: ідентифікацію, емпатію, егоцентризм, рефлексію, стереотипізацію, каузальну атрибуцію, ефекти соціальної перцепції та ін [14].

Ідентифікація (лат. *identicus* – тотожний) – процес ототожнення (уподібнення) себе з іншим індивідом або групою, основою якого є емоційний зв'язок; набуття, засвоєння цінностей, ролей, моральних якостей іншої людини, особливо батьків; копіювання суб'єктом думок, почуттів, дій іншої людини, яка є моделлю.

Ідентифікація є способом розуміння іншої людини через усвідомлене чи неусвідомлене ототожнення її з собою, намагання зрозуміти її стан, настрої, самооцінку, ставлення до світу, уявивши себе на її місці. Вона може бути *повною* (ототожнення себе з іншою людиною загалом) або *частковою* (уподібнення за однією ознакою). Цей механізм найкраще досліджено в психоаналізі, де ідентифікація фігурує як важливий несвідомий процес, завдяки якому відбувається саморозвиток “Я” суб'єкта. З. Фрейд поділяв ідентифікацію на *первинну* (примітивна форма емоційної прив'язаності до матері) і *вторинну* (захисна форма, яка полягає у несвідомому уподібненні об'єкту, що викликає страх чи тривогу) [18].

Наслідком ідентифікації є інтроєкція (лат. *intro* – всередину) – виокремлення й ототожнення себе з особистістю чи групою, перенесення, запозичення, “вбирання” в себе певних рис об'єкта і проєкція (лат. *projectio* – викидання) – приписування іншому своїх думок і почуттів.

Емпатія (грец. *empathia* – співпереживання, співчуття) – осягнення емоційних станів іншої людини; психічний процес, який дає змогу зрозуміти переживання іншої людини (механізм

пізнання); дія індивіда, що допомагає йому по-особливому вибудувати спілкування (особливий вид уваги до іншої людини); здібність, властивість, здатність проникати в психічний стан іншої людини (характеристика людини, тобто емпатійність).

Здатність до емпатії зростає при набутті життєвого досвіду, а також серед схожих між собою людей. Рівень емпатії залежить від здатності індивіда уявити, як одна подія сприймається різними людьми, визнання права на існування різних точок зору. Здатна до емпатії людина терпима до вираження емоцій іншими людьми; глибоко вникає у суб'єктивний внутрішній світ співрозмовника, не розкриваючи при цьому власного настрою і світу; готова адаптувати своє сприймання до сприймання іншої людини задля кращого розуміння того, що з нею відбувається.

З огляду на переживання об'єкта емпатії емпатичні переживання можуть бути адекватними і неадекватними: одні люди можуть радіти чужому горю, інші – співчувати.

Егоцентризм (лат. ego – я і centrum – осередя) – зосередженість індивіда тільки на власних інтересах і переживаннях, що спричинює його нездатність зрозуміти іншу людину як суб'єкта взаємодії та самодостатню особистість.

Зважаючи на сферу вияву, виокремлюють такі різновиди егоцентризму:

- пізнавальний егоцентризм. Характеризує процеси сприймання і мислення;
- моральний егоцентризм. Нездатність зрозуміти причини вчинків інших людей;
- комунікативний егоцентризм. Неповага до смислових понять партнерів за спілкуванням.

Нормальний особистісний розвиток передбачає наявність егоцентричності як закономірного етапу становлення. Відхиленням від норми є застрягання особистості на цьому етапі, відсутність сил і прагнення подолати його. Жорстка орієнтація на себе не сприяє розвитку особистості. Тому егоцентрики живуть своїми уявленнями про добро, справедливість, любов [6].

Рефлексія (лат. reflexio – звернення назад, самопізнання) – усвідомлення індивідом того, як його сприймають і оцінюють інші індивіди або спільності; вид пізнання, в процесі якого суб'єкт стає об'єктом свого спостереження; роздуми, аналіз власного психічного стану.

Цей важливий аспект соціального пізнання означає і пізнання іншого через з'ясування думок про суб'єкта, і пізнання суб'єктом себе через з'ясування думок інших людей про нього. І чим ширше коло спілкування, чим більше різних уявлень про те, як людина сприймається іншими, тим більше вона знає про себе й людей, що її оточують. Рефлексія засвідчує перехід від повного включення самосвідомості в діяльність до формування нового ставлення суб'єкта не лише до діяльності, а й до себе в цій діяльності.

Отже, спортивна група – це один із різновидів малих груп, до складу якої входить не менше двох і не більше 25 чоловік, об'єднаних спільними цілями спортивної діяльності, що виконується під контролем тренера, інструктора або судді. Вона має власні рівні розвитку, які формуватися за допомогою встановлення хороших міжособистісних відносин. Внутрішньогрупова взаємодія пов'язана з явищем соціальної перцепції, яку розглядають як цілісне сприймання суб'єктом соціальних об'єктів (людей, груп, спільностей), що дає змогу надійніше визначити успішність і перспективи міжособистісної взаємодії. Внутрішньогрупові взаємини тренера та гравців футбольної команди пов'язані з поняттям міжособистісного пізнання та раціонального розуміння. В ході спортивної діяльності тренер, як керівник команди, повинен володіти механізмами та ефектами соціальної перцепції задля підвищення результативності тренувального процесу.

Перспективним етапом у дослідженні командних процесів буде розроблена тренінгова програма, що в своїй основі носитиме рекомендаційний характер. Її основним завданням буде спрямувати футбольних гравців та тренера на розвиток внутрішньої мотивації через покращення їхніх міжособистісних стосунків, а також проведення контрольного експерименту з метою визначення успішності застосування програми оптимізації внутрішньогрупової взаємодії.

Список використаних джерел

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: Социально психологические проблемы / В.С. Агеев. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 240 с.
2. Алексеев П. В. Теория познания и диалектика / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – М. : Высшая школа, 1991. – 383 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для студентов вузов / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 376 с.
4. Бернс Р. Я-концепция и воспитание/ Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1989. – 169 с.
5. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей. Учеб. Пособие/ М.Р. Битянов. – М.: Изд-во “ЭКСМО-Пресс”, 2001. – 576 с.
6. Богданов В.А. Социально-психологические свойства личности / В.А. Богданов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1983. – 213 с.
7. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком/ А.А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
8. Гогунев Е.Н. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. Пособие для студ. высш. зав./ Е.Н. Гогунев, Б.И. Мартыанов – 2-е изд., дораб. – М. : изд. центр “Академия”, 2004. – 224 с.
9. Ильин Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
10. Лекторский В. А. Субъект, объект познания / В.А. Лекторский. – М. : Наука, 1980. – 359 с.
11. Лубышева Л.И. Социология физической культуры и спорта: Учеб.пособие / Л.И. Лубышева. – М. : Изд. центр Академия, 2001. – 240 с.
12. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 1997. – 688 с.
13. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – К. : Лыбидь, 1990. – 192 с.
14. Орбан-Лембрек Л.Е. Соціальна психологія. Навчальний посібник / Л.Е. Орбан-Лембрек. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
15. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – Питер : Мастера психологии, 2001. – 416 с.
16. Слободчиков В.И. Психология человека. Учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа – Пресс, 1995. – 384 с.
17. Уэнберг Р.С. Основы психологии спорта и физической культуры / Р.С. Уэнберг, Д. Гоулдс. – К. : Олимпийская литература, 2001. – 335 с.
18. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1990. – 448 с.

Social psychology and psychology of sport are closely interrelated, since both are aimed at studying the psychological patterns of relationships between the individual and the team, determine the psychological compatibility of people in the group; studying such phenomena as leadership, cohesion, the process of making group decisions, the problem of social formation of the individual, his self-esteem, sustainability, inventiveness; the effectiveness of the influence of the media on the personality, especially the spread of rumours, fashion, bad habits and rituals.

Interpersonal interaction is understood as a system of interdependent individual actions, associated with cyclic causative dependence, in which the behavior of each participant acts simultaneously, and a stimulus, and a reaction to the behavior of others. Specificity of sport or competitive exercise may require participants of the competition or cooperation, contributing to the team's success (such as shooting, throwing, jumping, relay), or interaction (such as basketball, hockey, football, volleyball). In this case, the main condition of interaction becomes the appropriate degree of organization of the team. In many sports, it is possible to choose between co-operation and interaction. For example, in tennis, badminton a lot of players are known not to boast in individual victories, but successfully playing in pairs and having victories over the famous champions in singles

Consequently, sport group is one of the varieties of small groups, which includes at least two and no more than 25 people, united by common goals of sports activities, conducted under the control of a trainer, instructor or judge. It has its own levels of development, which are formed through the establishment of good interpersonal relationships. Intragroup interaction is associated with the phenomenon of social perception, which is considered as a holistic perception of the subject of social objects (people, groups, communities), which makes it possible to determine the success and prospects of interpersonal interaction. Intragroup relationships between the coach and players of the football team are related to the concept of interpersonal knowledge and rational understanding. During sports activity, the trainer, as the team leader, have to know the mechanisms and effects of social perception in order to increase the effectiveness of the training process.

Key words: interpersonal interaction, sports group, cognition, perception, understanding.

УДК 37.014.5(477)

Тетяна Пантюк, Микола Пантюк
Tetiana Pantiuk, Mykola Pantiuk

МІГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ: ЦИВІЛІЗАЦІЙНИЙ ТА ОСВІТНІЙ КОНТЕКСТИ

MIGRATION PROCESSES IN MODERN UKRAINE: CIVILIZATION AND EDUCATION CONTEXTS

У статті розглянуті питання міграційних процесів, які визначаються низкою глобалізаційних, економічних, суспільних, демографічних, кліматичних, мілітарних, особистісних та інших детермінант. Розглянуто проблему новітньої міграції в Україні з цивілізаційної та освітньої позицій. З'ясовано, що перед суспільством та школою постають питання реабілітації, створення простору безпеки, задоволення освітніх і культурних проблем мігрантів.

Ключові слова: міграційні процеси, освіта, адаптація, соціалізація, діти.

Міграційні процеси були і залишаються однією із складових суспільних процесів у цілому світі, вони існують стільки, скільки живе людина. У різні епохи вони носили різний характер, зумовлювалися різними причинами, мали різні наслідки, проте завжди відзначалися складністю, неоднозначністю, критичністю і кризовістю. Вчені доводять, що основною суттєвою ознакою цих процесів є переселення людей: “В широкому розумінні, міграційні процеси – це процеси просторового переміщення людей між поселеннями, регіонами, країнами. У вузькому значенні, під ними розуміють сукупність переселень людей, пов'язаних зі зміною ними місця проживання на довготривалий строк, що спричиняє зміни територіального розміщення поселення” [2]. Основною ж метою, на наше переконання, є пошук безпеки та поліпшення умов життя і праці.

Вони мають свою специфіку і визначаються низкою глобалізаційних, економічних, суспільних, демографічних, кліматичних, мілітарних, особистісних та інших детермінант і суттєво впливають на рівень життя народу, держави, окремої особистості: “Сучасні процеси міграції у світі є однією з ключових проблем людства. Основою цих процесів є прагнення мігрантів до добробуту й безпеки, які між собою нерозривно пов'язані” [2].

Якими би чинниками не була зумовлена міграція, вона завжди супроводжується кризою, яка, своєю чергою, по різному відображається на суб'єктах міграції. Часто результатом міграції може бути значний успіх людини: вона почувається у безпеці, піднімається на вищий рівень матеріального життя, підвищує свій життєвий статус, одержує освіту, робить вагомі кроки у

професійному рості та розвитку, відчуває задоволення від спілкування та праці, має можливість забезпечити достатній рівень життя сім'ї і родини тощо. Проте точка відліку життя людей у статусі мігрантів завжди драматична, іноді трагічна. Яскравим прикладом цього є масова міграція українців у рамках нашої держави, що зумовлена військовими діями на сході України через окупацію цього регіону російськими військами та їхніми найманцями. Підступність, несподівана агресія, особлива жорстокість сусіда, який ще недавно позиціонував себе як "брат" спричинили особливо важкі обставини, у які попали тисячі наших громадян. Розгортання таких військових дій на чужій території та нечувана жорстокість агресора у ХХІ столітті є свідченням кризи суспільства і окремої людини; краху ціннісних орієнтирів Росії; надламом людської психіки агресора.

2013-2014 роки ознаменувалися новітньою важкою хвилею міграції в Україні, основними суб'єктами якої стали внутрішньо переміщені особи з окупованої території та районів військових дій на сході України. За даними Державної міграційної служби, станом на 31 грудня 2014 р. загальна кількість таких осіб, з урахуванням переміщених у межах Донецької та Луганської областей, становила близько 630 тис. осіб [3]. За даними ООН, кількість біженців і внутрішньо переміщених осіб в Україні значно вища – 1,8 млн осіб (з урахуванням тих, хто переїхав в інші регіони України, та тих, хто виїхав за межі країни) [5].

Війна на Сході, доводять дослідники міграції в Україні, може категорично і суттєво змінити демографічну карту України: "З початком загострення ситуації на сході України демографічна карта України може суттєво змінитись. Станеться це, в першу чергу, за рахунок внутрішньої міграції з охоплених війною областей в більш спокійні регіони. Навіть якщо активна фаза військового протистояння закінчиться найближчим часом – відтік переселенців з Луганської та Донецької областей не зупиниться, різке зменшення чисельності населення може відчуватися тут ще протягом кількох років" [7]. Отже, усі сфери суспільного життя повинні бути готові до прийому, працевлаштування, адаптації мігрантів, що складає особливі труднощі не лише для економіки, але й для культурної, освітньої, медичної, політичної сфер життя.

Таким чином, доводять українські дослідники, події на сході України вплинули не тільки на внутрішні потоки трудової міграції, а й на географію напрямів зовнішньої трудової міграції українців. Наймасовішою серед усіх потоків міграції є трудова маятникова міграція, проте така міграція, як і інші внутрішні трудові міграції, не завжди є офіційною та безпечною. Зростає кількість українських трудових мігрантів, які працюють за кордоном не маючи офіційного правового статусу, наслідком чого є порушення їхніх прав і свобод [6].

В умовах сьогодення говорити про стабілізацію ситуації складно. Військові дії продовжуються, спричиняючи все нові і нові потоки мігрантів. Така ж ситуація спостерігається і на території окупованого Криму. За даними ООН, кількість біженців з Криму та Донбасу вже становить 39 тисяч осіб, на практиці ж кількість біженців може бути суттєво більшою. Дослідники стверджують, що це лише перша хвиля міграції, наступна може бути суттєво чисельнішою. Прогнозується, що друга хвиля міграції буде мати економічне підґрунтя, на противагу першій, яка носила політичний та патріотичний характер. Справа в тому, що в першу чергу виїхали ті люди, які мали проукраїнські погляди і не могли прийняти позиції окупантів.

З огляду на те, що на окупованих територіях системно руйнується інфраструктура, вивозиться обладнання заводів та інших підприємств, а тому ростиме безробіття та економічна скрута населення – передбачається економічна і трудова міграція у стабільні регіони України та за кордон: "Зрозуміло, що за таких обставин проблемні території змушена буде покинути навіть та працездатна частина населення, яка в даний момент почуває себе відносно безпечно і комфортно на окупованих землях. І якщо врахувати, що станом на 01 травня 2014 року чисельність всього населення обох областей становить 6 154 903 чоловік, то цілком вірогідно, що масштаби другої хвилі міграції будуть значно вищими" [7].

Ми зробимо спробу розглянути проблему новітньої міграції в Україні з двох позицій: цивілізаційної та освітньої. Перша передбачає зміни в аспекті світового виміру життя країни,

народу, регіону; визначає нові проблеми у розбудові політичного, економічного, суспільно-культурного життя; детермінує вектор змін, які б сприяли поліпшенню умов суспільного устрою з огляду на кризовий характер міграційних процесів; з'ясовує способи і технології роботи з суб'єктами міграції з урахуванням демографічного, етнічного, гендерного, вікового, культурного, освітнього та інших чинників, які уможливили би відносно комфортне життя особистості у просторі і часі міграційних процесів.

Проте, попри важливість розгляду означених проблем у різних вимірах та проєкціях однією із найважливіших є життя дитини у статусі мігранта. Саме вони найгостріше відчують і найскладніше переживають наслідки війни та реальний стан міграції. Так, від конфлікту на Донбасі, за даними УГКП ООН, постраждало 5 млн. українських громадян. За підрахунками ЮНІСЕФ, 1,7 млн. постраждалих (або 34% від усієї кількості), – це діти [1].

В Україні в умовах сьогодення кардинально змінилася сутність дефініції “діти війни”. Якщо раніше мова йшла про старих людей, які дітьми пережили жахіття Другої світової війни, то сьогодні ми говоримо про дітей, які живуть в умовах реальної війни та опинилися у надскладних умовах життя, коли у ХХІ століття цінність людського життя нівелювалася на угоду інтересам окремої хворої особистості та її меркантильних інтересів: “Прикметно те, що сьогодні діти війни – це уже не старше (тобто сформоване) покоління, а покоління, яке лише проходить етап соціалізації, етап формування внутрішнього “я” і майбутнього зовнішнього, колективного “ми” (тобто, політичної та громадянської культури громади та усього народу)” [1].

Особливо гострими з огляду на це стають питання соціалізації, виховання, й освіти дітей-мігрантів. Раптовий перехід від мирного, комфортного та спокійного життя до реалій війни спричиняє гостру кризу людини, відчай, зневіру, безпорадність, психічне напруження страх. Перед суспільством, державою, школою та громадою постають питання не лише і не стільки забезпечення матеріальних потреб мігрантів, але, передовсім, їхньою реабілітацією, створенням простору безпеки, задоволення освітніх і культурних проблем. Освіта у цьому сенсі повинна відіграти пріоритетну роль.

Цінності військового часу та мирного суттєво відрізняються між собою. Усвідомлення того, що покоління дітей, яке переживає військові дії змінює свої погляди та традиційний устрій людського життя повинен змінити також стратегію роботи з ними. Наше освітнє поле не в змозі сьогодні усвідомити та забезпечити реалізацію життєвої стратегії дитини-мігранта. Специфічним і складним для педагога є використання нових технологій роботи з дітьми війни, якщо він сам не пережив усєї трагедії дитини, яка втратила звичний спосіб життя, малу батьківщину, друзів, місце проживання, колектив ровесників, усталені культурні та особистісні зв'язки. Перед педагогікою сьогодні стоїть завдання знайти системні і цілісні шляхи задля допомоги дітям-мігрантам. Аксиологічна концепція військового часу із головним суб'єктом – дитиною диктує цілковито інші підходи і стратегії: “Війна не лише популяризує агресію, насильницькі методи вирішення питань. Вона дискредитує норми моралі мирного життя, норми права, компроміс та діалог як засіб досягнення цілей. А це значною мірою визначатиме норми поведінки громадян України, які пройшли становлення під час війни” [1].

Слід також особливо наголосити на тому, що питання адаптації, соціалізації, пошуку життєвої стратегії, виховання та освіти дітей-мігрантів є питаннями міждисциплінарними і сутність цієї інтердисциплінарності полягає передовсім у тому, що вирішити їх без використання психологічних, філософських, соціологічних, демографічних, психотерапевтичних, культурологічних, історичних знань неможливо. Якщо ж проблему розв'язувати вузько, монопредметно, то вона хибуватиме однобокiстю, безсистемністю, часто помилковістю рішень і результатів. Саме тому формування відповідних компетенцій у фахівців, які мають справу із мігрантами повинно опиратися на цілісні, міждисциплінарні, інноваційні підходи з урахуванням специфіки як потреб окремої особистості у стані складної життєвої кризи, так і особливостей сучасного інформаційного, глобалізаційного, постіндустріального суспільства.

Фундаментальною стає ідея патріотизму, яка визначатиме цінності виховання та його інструментарій. У Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, затвердженій на колегії МОН України 26 березня 2015 року, вказується на недоліки української виховної системи, яка все ж тривалий час несла відбиток радянської доби. Це виражалося у тому, що питання національної ідеї та ідентичності; сутності національного, патріотичного та громадянського виховання трактувалися не чітко, не однозначно і не мали реального прикладного підкріплення на практиці: “На жаль, до сьогодні українська освіта не мала переконливої і позитивної традиції, досвіду щодо виховання патріотизму в дітей та молоді, у попередні часи боялися взагалі терміну “національний”, а “патріотичне виховання” сприймали винятково в етнопородному або неорадянському вимірі” [4].

Згідно з Концепцією національно-патріотичного виховання дітей та молоді патріотичне виховання повинно опиратися на загальнопедагогічні принципи виховання, такі як дитиноцентризм, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізм, врахування вікових та індивідуальних особливостей. Всі вони мають особливо важливе значення для формування освітньої стратегії виховання та соціалізації дітей-мігрантів. Дитиноцентризм і гуманізм покликані стати тією основою освітньої справи, яка дозволила б дітям-мігрантам знайти сенс життя у нових етнічних, культурних, ментальних, комунікативних вимірах нових життєвих обставин.

Водночас патріотичне виховання, на переконання авторів Концепції, має власні принципи, що відображають його специфіку. Серед них:

- *принцип національної спрямованості*, що передбачає формування національної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, українського народу, шанобливого ставлення до його культури; поваги до культури всіх народів, які населяють Україну; здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави;
- *принцип самоактивності й саморегуляції* забезпечує розвиток у вихованця суб'єктних характеристик; формує здатність до критичності й самокритичності, до прийняття самостійних рішень; виробляє громадянську позицію особистості, почуття відповідальності за її реалізацію в діях та вчинках;
- *принцип полікультурності* передбачає інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування в дітей та учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до відмінних ідей, цінностей, культури, мистецтва, вірувань інших народів; здатності диференціювати спільне і відмінне в різних культурах, спроможності сприймати українську культуру як невід'ємну складову культури загальнолюдської;
- *принцип соціальної відповідності* обумовлює потребу узгодження змісту і методів патріотичного виховання з реальною соціальною ситуацією, в якій організовується виховний процес, і має на меті виховання в дітей і молоді готовності до захисту вітчизни та ефективного розв'язання життєвих проблем;
- *принцип історичної і соціальної пам'яті* спрямований на збереження духовно-моральної і культурно-історичної спадщини українців та відтворює її у реконструйованих і осучаснених формах і методах діяльності;
- *принцип міжпоколінної наступності*, який зберігає для нащадків зразки української культури, етнокультури народів, що живуть в Україні [4].

Реалізація цих принципів на практиці дає змогу не лише забезпечити успіх та результативність виховної роботи, але створити особистісно центроване, комфортне, розвивальне, інноваційне середовище для соціалізації особистості, яка усвідомлює власну причетність до українського народу, знає його мову, поважає традиції, відчуває себе повноцінним громадянином держави Україна, готова у міру своїх можливостей працювати задля власного блага та розвитку держави.

Важливо сьогодні не лише спродувати певні освітні парадигми чи концепції, які б кардинально вирішували питання виховання й соціалізації особистості у складних обставинах російської агресії та вимушеної міграції, але також необхідно визначити з хибами та шляхами їх подолання в існуючій виховній системі. Мова іде, передовсім, про:

- некоординованість дій усіх виховних інституцій (держави, школи, громадськості, ЗМІ та ін.) задля подолання наслідків міграції;
- реконструкція загальнолюдської системи цінностей і виправдання агресії, насильства, застосування зброї тощо;
- нівелювання цінності окремої особистості, невміння надавати необхідну допомогу людям, які опинилися у складних обставинах життя через військові дії;
- неготовність фахівців (психологів, педагогів, соціальних працівників та ін.) надавати необхідну допомогу людям, які отримали психічні травми через особливі життєві обставини;
- відсутність якісного мас-медійного продукту, який би допомагав реалізувати освітні завдання у широкому їх контексті;
- вакуум культурного продукту та засилля існуючого недосконаліми зразками (художні та документальні фільми; мультфільми; телепрограми пізнавального та розвивального характеру, освітні теле-проекти тощо).

Слід також зауважити, що проблеми у роботі з особами, які постраждали від сучасних міграційних процесів виникають не лише в основних освітніх суспільних інституцій, але й з боку самої особистості. Сьогодні мігранти не готові приймати психологічну чи педагогічну допомогу від фахівців, питання матеріального статусу і побуту їх турбують набагато більше. Через це психологічна травми переходять у хронічний стан і перешкоджають життю людини тривалий час.

Важливим є також усвідомлення тривалості процесу вирішення означених проблем, треба також усвідомлювати, що рано чи пізно Крим і східні області знову повернуться під юрисдикцію України і необхідно буде реінтегрувати в український соціум дітей, які тривалий час жорстко піддавалися ворожій пропаганді, прилучалися до псевдо цінностей і реально втратили зв'язок з Батьківщиною, її традиціями і цінностями. У цій ситуації вирішальним чинником стане міцна, заможна, розбудована Українська держава з європейським вектором розвитку. Такий аргумент буде сильнішим від найдосконаліших концепцій та способів їх реалізації.

Саме тому проблему “діти і війна” неможливо вирішувати ізольовано від глобальної проблеми “держава-війна”. Перш за все слід шукати усі можливі шляхи для глобального вирішення питання відновлення територіальної цілісності країни, її розбудови, приєднання до європейського світу, економічного зростання тощо. Таким способом вирішити питання мігрантів стане простіше, а люди відчуватимуть менше дискомфорту і страждань. Поточний момент диктує вимоги всебічної допомоги мігрантам у матеріальній сфері, у царині працевлаштування, медичної допомоги, освіти, адаптації до нових умов життя.

Список використаних джерел

1. Діти війни: дослідження проблем дитинства в Україні за умов військової агресії. – Режим доступу: <http://uire.org.ua/doslidzhennya/1738/>.
2. Дмитрієва Т.І. Міграційні процеси в Україні: причини і наслідки / Т.І. Дмитрієва, Л.П. Сисюк. – Режим доступу: <http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=76574>.
3. Інформаційний бюлетень Державної міграційної служби за 2014 рік [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dmsu.gov.ua/images/pro-dms/centr/2014_byuleten.pdf.
4. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16. 06. 2015 р. № 641.
5. ООН [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://twitter.com/intent/follow?screen_name=UnitedNationsRU.

6. Тілікіна Н. Нові виклики зовнішньої і внутрішньої трудової міграції http://econf.at.ua/publ/konferencija_2015_10_20_21/sekcija_5_ekonomichni_nauki/novi_vikliki_zovnishnoji_i_vnutrishnoji_trudovoji_migraciji/30-1-0-595.
7. Шух Станіслав. – Режим доступу: https://lb.ua/blog/stanislav_shukh/270980_viyina_shodi_mozhe_dokorinno_zminiti.html.

The article deals with the issues of migration processes, which have been one of important components of social processes in the world; they have existed since the man lives. It is established that the essential characteristic of these processes is the migration of people; their main goal is to find security and improve the conditions of life and work. These processes have their own specific character and are defined by a number of economic, social, demographic, climatic, military, personal and other determinants and significantly affect people's standards of living, state, being an individual.

The article gives grounds to the specific character of the period from 2013 to 2014, which was marked as the latest heavy wave of migration in Ukraine. The people, who were internally displaced from the occupied territories and war zones in the East of Ukraine, have become the main subjects of migration. We prove that the events in the East of Ukraine affected not only the flows of internal labour migration, but also on the geographical directions of external labour migration of Ukrainians.

An attempt was made to consider the issue of the latest migration in Ukraine from two perspectives: civilizational and educational. It was found that the first and foremost questions, which arise in front of society, government, school and community are the ones providing not only the migrants' material needs, but, above all, their rehabilitation, making of a safety space, meeting educational and cultural problems. We emphasize that the issues of adaptation, socialization, the search for life strategy, upbringing and education of migrant children are cross-disciplinary questions and are in the field of psychological, philosophical, sociological, demographic, psychotherapeutic, cultural and historical knowledge. We believe that the problem of "children and war" cannot be solved separate from the global problem "War State". First of all we should look for every possible way to the global solution of the problem of restoring the country's territorial integrity, its development, adherence to European peace, economic growth, ensuring quality education and appropriate competences, etc.

Key words: migration processes, education, adaptation, socialization, children.

УДК 37.036+37.013

Людмила Петришин
Liudmyla Petryshyn

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ЯК МЕДІАТОРА У ВРЕГУЛЮВАННІ КОНФЛІКТІВ

THE ROLE OF A SOCIAL WORKER AS A MEDIATOR IN SOLVING CONFLICTS

У статті схарактерезовано теоретичні та практичні аспекти медіації як альтернативного способу вирішення конфліктних ситуацій; акцентовано увагу на ролі соціального працівника як медіатора у врегулюванні конфліктних ситуацій; розкрито та проаналізовано ролі медіатора, які може виконувати соціальний працівник; означені підходи медіативної діяльності соціального працівника у процесі вирішення конфліктів.

Ключові слова: соціальний працівник, медіаторство, медіатор, конфлікт, професіоналізм, ролі медіатора, фахівець соціальної сфери.

Професія соціального працівника спрямована на соціальну спеціалізовану діяльність, об'єктивно необхідну для функціонування держаних та громадських систем соціальної допомоги різним категорія населення, для реалізації життєвих, потенційно закладених у кожній людині сил для самозабезпечення та саморозвитку. У даному випадку медіаторська діяльність є необхідною складовою професійної діяльності соціальних працівників, тому система професійної підготовки студентів до ролі медіатора спирається на науково-методичне обґрунтування необхідного забезпечення навчального процесу у вищій школі з урахуванням потреб соціальної практики та професійної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери.

Лиш в останні роки медіація стала застосовуватись в Україні належним чином, тому саме зараз відбувається процес її закріплення на законодавчому рівні, підтвердженням чого є реєстрація законопроектів про медіацію у Верховній Раді України. Так, останнім, був зареєстрований 27.03.2015 р. законопроект "Про медіацію" № 2480, метою якого є введення на законодавчому рівні правового інституту медіації та створення правових умов для застосування процедури медіації в Україні. Цей законопроект закладає і окреслює правові основи проведення позасудової процедури врегулювання конфліктів (медіація) за взаємною згодою сторін конфлікту і участю посередника (медіатора), а також визначає принципи медіації, регламентує процедуру та порядок її проведення, визначає правовий статус медіатора, його права і обов'язки, відповідальність.

Варто також зазначити, що нині, попри брак спеціального законодавства, Україна може похвалитися своїм власним досвідом застосування процедури медіації, який підтверджує високу ефективність цього інституту при вирішенні конфліктів.

На сучасному етапі на території України діє низка регіональних груп з медіації, які об'єдналися в Національну асоціацію медіаторів України. У країні є Український Центр Медіації, що створений при Києво-Могилянській Бізнес-Школі, Львівський, Подільський та Київський центри медіації – всі вони здійснюють свою діяльність та звітують її результати в мережі Інтернет.

Слід зауважити, що проблема розв'язання конфліктів у соціальному середовищі досліджували А. Шкіль, Н. Алікіна, О. Бовть, В. Рахмаштаєва, О. Степанова, Н. Левітова, О. Степанова, І. Фурманова.

Окремі теоретичні та практичні аспекти медіації як альтернативного способу вирішення конфліктних ситуацій висвітлювалися у працях Л. Морської, Н. Гришиної, Н. Лаврової, В. Лаврова, Є. Сорокіної, М. Вдовіної, М. Кузьминої, О. Белінської, Г. Єрмоєнко.

Мета статті: схарактеризувати роль соціального працівника як медіатора у врегулюванні різновидових конфліктних ситуацій.

У сучасному суспільстві медіація є інноваційним підходом до вирішення конфліктів. Історія її розвитку в різних країнах підтверджує ефективність медіації у врегулюванні різновидових конфліктних ситуацій. Філософське і психологічне обґрунтування медіації, а також практика юридичного використання зумовлюють перспективи її розвитку. Не менш широке поле для застосування медіації можна знайти в освітній сфері, де вона може стати плацдармом для прищеплення молоді культури конструктивного вирішення конфліктів. Окрім того, вона може бути ефективною в цілях профілактики вікових криз і як наслідок правопорушень серед неповнолітніх. Тому, слід зазначити, що вміння медіатора затребувані також і в розв'язанні низки конфліктів, їхнього запобігання, а також налагодженню партнерських відносин і підвищенні функціонального ресурсу мікросоціальних утворень, у тому числі сімейних, виробничих, навчальних та громадських, адже метою медіації є орієнтування на досягнення обопільної згоди, консенсусу, прийняття спільного рішення, яке задовольнятиме обидві сторони конфлікту. На нашу думку, основною відмінністю медіації від інших способів вирішення конфлікту є те, що вона не зосереджується на пошуку та доведенні правоти тієї чи іншої сторони.

Соціальний працівник у ролі медіатора повинен володіти низкою професійних складових, однією із яких є професіоналізм, що дозволяє майбутньому фахівцю знаходити узгоджене рішення в умовах протиріч сторін і формулювати мирову угоду між ними [4, с. 47].

Як зазначає Н. Гришина, медіаторство має два позитивні аспекти впливу на процес врегулювання конфлікту. По-перше, присутність на переговорах третьої сторони сама собою має позитивний ефект, оскільки знижує міру деструктивності у взаємодії сторін. По-друге, медіаторство, спрямоване на організацію ефективної комунікації, діалогу між сторонами конфлікту, робить їх активними учасниками процесу розв'язання конфлікту [2].

Можна ще навести низку прикладів окремих авторів, які займаються цією проблематикою. Так, М. Кузьміна розглядає медіацію (посередництво) як добровільний і конфіденційний процес розв'язання будь-якого конфлікту, в якому нейтральна третя особа допомагає сторонам досягнути домовленості в їхньому спорі шляхом переговорів [5, с. 59].

О. Белінська розуміє під поняттям “медіація” добровільний та конфіденційний спосіб вирішення конфліктної ситуації, де медіатор у ході структурованої процедури допомагає учасникам конфлікту вступити у прямі перемовини з метою вироблення спільного рішення щодо проблеми [1].

На думку Г. Єрьоменко, медіація – це процес переговорів, коли до вирішення спірного питання залучається нейтральна сторона – медіатор, яка веде цей переговорний процес, вислуховує аргументацію сторін щодо суті конфлікту і активно допомагає сторонам зрозуміти свої інтереси, оцінити можливість компромісів і самостійно прийняти рішення, що задовольнить всіх учасників переговорів [3].

Окрім того, у законопроекті “Про медіацію”, подано визначення понять “медіація” та “медіатор”. Отже, медіація – це альтернативний (позасудовий) метод вирішення конфліктів, за допомогою якого дві або більше сторони конфлікту намагаються в рамках структурованого процесу, самостійно, на добровільній основі досягти згоди для вирішення їх конфлікту за допомогою медіатора. У свою чергу, медіатор – це особа, яка відповідає вимогам, встановленим цим законом та медіаційним застереженням (угодою про медіацію), яка має статус медіатора відповідно до цього закону і яку сторони конфлікту обрали для проведення медіації [10].

Опираючись на законопроект “Про медіацію”, розглянемо основні завдання медіації, які повинні виконуватись медіатором у процесі медіації: вирішення конфлікту шляхом досягнення його сторонами взаємоприйнятної для них рішення; усунення спричиненої конфліктом шкоди; запобігання поновленню конфлікту; відновлення правопорядку та гармонізації суспільних взаємовідносин [10].

Відповідно, здійснюючи підготовку соціального працівника до ролі медіатора на основі мети, завдань медіації, ключовим є сформулювати уміння та новички здійснювати соціально-правовий захист осіб, що ґрунтуються на знаннях та практичних вміннях із дисциплін конфліктології, права, психології, юриспруденції, ораторського мистецтва, іноземних мов, а також особистісних характеристиках.

Розглядаючи соціальну роботу з позиції її практичної спрямованості, А. Капська визначає такі групи об'єктів соціальної роботи: особи з особливими потребами, їхні сім'ї, особи, які мають психологічні проблеми, стреси, схильні до суїциду; люди похилого віку, ветерани, учасники військових дій, вдови і матері військовослужбовців; люди похилого віку, які не спроможні себе обслуговувати, залишились самотніми, які мають певні проблеми через певний вік чи інвалідність; діти і молодь, схильні до девіантної поведінки; діти, які зазнають різного роду насильства; ті, що опинились у кризовій ситуації, коли є загроза їхньому життю чи здоров'ю; особи, котрі повернулись з місць позбавлення волі; сім'ї, і яких живуть особи, схильні до вживання наркотиків, алкоголю; кризові, неблагополучні сім'ї: в яких виховуються діти-сироти чи діти, що залишились без батьківської опіки. Багатодітні сім'ї; сім'ї, де проявляється жорстока поведінка батьків, конфліктні ситуації, сексуальна розбещеність; діти, які опинились у складних критичних ситуаціях з різних причин: діти-сироти, знедолені, діти

позбавлені батьківського піклування, діти, котрі зазнали насилля з боку батьків; діти-бродяжки [9, с. 21].

Названі групи не є вичерпними і сталими. Їх склад може змінюватись як під впливом соціально-економічних умов, так і під впливом змісту соціальної політики в державі, посилення соціально-профілактичної чи соціально-правової роботи з різними групами населення. Зважаючи на досить широке коло об'єктів соціальної роботи можна сказати, що професія соціального працівника вимагає вміння спілкуватись з різноманітними категоріями, допомагати у налагодженні стосунків, вирішенні проблемних ситуацій, суперечок.

Серед науковців саме Л. Козеру належить найпоширеніше трактування конфлікту як боротьби за цінності та претензії на певний статус, владу та ресурси; боротьби, у якій цілями є нейтралізація, заподіяння шкоди або знищення суперника. Конфлікт – зіткнення інтересів, реальних, уявних чи приписуваних іншій стороні, загроза, якого є реальною чи може виникнути в майбутньому; це граничне загострення протиріч між учасниками взаємодії, що проявляється в їхньому протиставленні [12, с. 92].

Центральною фігурою в процесі врегулювання конфліктів у соціальній сфері виступає соціальний працівник як медіатор. У свою чергу, як було зазначено вище, медіатор – це особа, яка відповідає вимогам, встановленим цим законом та медіаційним застереженням (угодою про медіацію), яка має статус медіатора відповідно до цього закону і яку сторони конфлікту обрали для проведення медіації. Він бере участь у процедурі медіації як третя, нейтральна, незацікавлена сторона [7].

Розглянемо ролі медіатора, які може виконувати соціальний працівник:

- *оцінювач конфліктів* – у цій ролі медіатор повинен обдуманно і ретельно вивчити всі вимірювання конфлікту з точок зору обох (або всіх) сторін конфлікту. У багатьох випадках у медіатора занадто мало або зовсім немає інформації про обставини конфлікту; в інших випадках можуть матися цілі справи або звіти з рекомендаціями, або без них. У підсумку медіатор у своїй ролі оцінювача конфлікту повинен зібрати якомога більше даних та інформації. Цю інформацію можна добути такими способами: з наявних у розпорядженні досвідів або газетних статей; в попередніх кокусках зі сторонами конфлікту; в процесі попереднього “розпосюдження” (“вентилювання”); під час дискусій з процедурних питань [11, с. 85].
- *активний слухач* – у цій ролі медіатор повинен слухати активно, з тим, щоб засвоїти як змістовну, так і емоційну складову. Активне слухання включає в себе такі компоненти: забезпечити зворотний зв'язок доповідача та протилежної сторони, щоб упевнитися, що інша сторона почула і зрозуміла його. Зворотній зв'язок може бути “дзеркальним”, просто щоб дати зрозуміти доповідачу, що його почули, або впевнитися, що інша сторона теж почула, що було сказано. Зворотній зв'язок може полягати в переформулюванні тверджень доповідача, з метою упевнитися, що інша сторона та медіатор зрозуміли, що було сказано. Відокремлювати емоції від змістовних питань конфлікту. Помічати, розкривати і дошукуватися до справжніх інтересів сторін. Відокремлювати питання (не пов'язані з реальними інтересами сторін) від питань (пов'язаних з інтересами сторін). Допускати вираз гніву, якщо він буде сприйняти конструктивно. Дозволяти сторонам “бути почутими” і надійно зрозумілими один одним. Встановлювати, коли сторони відчують несправедливість або примушування до угоди. Встановлювати, коли сторонам потрібно більше інформації, консультації, або час подумати.
- *неупереджений організатор процесу* – в цій ролі медіатор має кілька функцій: На першому місці серед цих функцій варто відзначити допомогу у встановленні основних правил, які ляжуть в ядро процедурних угод. Завдання тону процесу. Допомога сторонам у досягненні процедурних угод. Підтримання коректних відносин між сторонами. Утримування сторін

у рамках процесу. Забезпечення і підтримка психологічної задоволеності кожної зі сторін [12, с. 60].

- *Генератор альтернативних пропозицій* – у цій ролі медіатор може допомогти конфліктуючим сторонам знайти інші рішення, які, в кінцевому результаті, можуть послужити порятунку їх репутації.
- *Розширювач ресурсів* – медіатор постачає учасників конфлікту інформацією або допомагає їм розшукати необхідну інформацію. Вся інформація, що надається повинна являти собою тільки дійсні факти і не залежати від всякого роду побічної інформації, уточнень, інтерпретацій або яких-небудь сторонніх результатів. Медіатор не може втручатися в позицію сторони, заявляючи: “Ви сказали мені, що ... Я цьому повірив, але це невірно”. Медіатор має бути впевнений, що сторони не покладаються сліпо на його твердження. Якщо є ймовірність, що вони неповні, невірні або допускають різні тлумачення; в будь-який з цих ситуацій сторонам слід звернутися до відповідних надійних джерел, де вони зможуть отримати правильну інформацію чи роз'яснення.
- *Досліджувач реалістичності і здійсненності* – у цій ролі медіатор – захищає менш прийнятну позицію або позицію іншої сторони, відчуваючи аргументованість кожної позиції, обстоюваної стороною в ході суперечки. Ця рольова функція зазвичай виконується тільки для однієї сторони у ході кокусу, щоб, не займаючи власної позиції в суперечці, дозволити конфліктній стороні вивчити і підготувати ту чи іншу позицію.
- *Помічник у виробленні сторонами остаточної домовленості* – у цій ролі медіатор повинен упевнитися, що учасники конфлікту точно і ясно розуміють всі умови угоди про врегулювання. Сторони, крім того, повинні бути повністю згодні з умовами угоди і здатні виконати свою частину домовленості, так щоб врегулювання залишалось міцним і не порушувалось, як тільки сторони спробують його виконати, або раптом зрозуміють всі його наслідки. Роль медіатора – не просто допомагати сторонам домовитися, а й подбати про те, щоб їх домовленості були надійними і довгостроковими. Тільки таким чином сторони зможуть досягти стійкого задоволення від угоди і процесу медіації [8, с. 73].
- *Тренер процесу партнерських переговорів* – у цій ролі медіатор має вчити сторони думати, діяти і вести переговори з установкою на співробітництво. Більшість беруть участь у спорі не знаючи, як вести переговори з установкою на співробітництво. Вони виступають з помилкових позицій, намагаючись застосувати “переговорні виверти”, задіяти “фальшиві емоції”, щоб зацькувати супротивника або примусити його прийняти їх позицію, або висувають надмірні вимоги в надії отримати те, що вони дійсно хочуть. Більшість учасників переговорів мають потребу в навчанні веденню переговорів з установкою на співробітництво і потребують допомоги при виробленні та пошуку рішень, які б задовольняли, як їхні власні інтереси, так і інтереси іншої сторони.
- Роль *третейського судді* є найбільш авторитарною, оскільки він має найбільше можливостей щодо визначення варіантів вирішення проблеми. Третейський суддя вивчає проблему, вислуховує обидві сторони і приймає рішення, яке не підлягає оскарженню.
- *Арбітр* також має значні повноваження. Він вивчає конфлікт, обговорює його з учасниками, після чого виносить остаточне рішення, яке сторони зобов'язані виконати. Проте сторони – учасниці конфлікту можуть не погодитися з рішенням арбітра й оскаржити його у вищих інстанціях.
- *Помічник* у регулюванні конфлікту бере участь з метою удосконалення процесу обговорення проблеми, організує зустрічі та переговори, але не втручається у полеміку щодо змісту проблеми і прийняття остаточного рішення.
- *Спостерігач* своєю присутністю у зоні конфлікту утримує сторони від порушення досягнутих домовленостей або від взаємної агресії. Присутність спостерігача створює умови для вирішення суперечливих питань шляхом переговорів [8, с. 251].

Взаємодія соціального працівника, який виступає в якості медіатора з клієнтом, будується на основі діалогу, який передбачає наступні особливості спілкування: рівність сутнісних позицій спілкування (суб'єкт-суб'єктні відносини); довіра, взаємна відкритість обох сторін; відсутність оцінки; прийняття іншого, як неповторної і цінної людини [12, с. 268].

Соціальний працівник, допомагає всім учасникам знизити емоційне напруження, почути і зрозуміти один одного, а також допомогти сторонам конфлікту самим знайти вихід із ситуації й обговорити, як уникнути повторення подібного в майбутньому. Він стежить, щоб кожен учасник не тільки висловив свою думку, а й вислухав іншого. Потім допомагає обом сторонам знайти взаємовигідне рішення. Метою соціального працівника як медіатора є перетворити опонентів у партнерів по вирішенню проблеми.

У вирішенні конфліктних ситуацій соціальний працівник може застосовувати такі підходи медіативної діяльності:

- 1) створення середовища для спільного вирішення конфлікту;
- 2) творчий підхід – допомога клієнту направити енергію на пошук нових рішень;
- 3) активний нейтралітет, який врівноважує вплив обох сторін, щоб у них були рівні можливості;
- 4) контроль над емоціями – створити можливість, щоб клієнт висловив власні емоції і водночас не звинувачували іншу сторону (для соціального працівника є дуже важливо зберігати спокій);
- 5) готовність до вирішення конфлікту – соціальний працівник усвідомлює свою готовність до вирішення конфліктної ситуації і запевняє в цьому клієнта;
- 6) напрям учасників на виявлення їх потреб – соціальний працівник спрямовує процес, але не його зміст, веде записи;
- 7) введення учасників у фазу вироблення альтернативних рішень – проведення “Мозкового штурму” з метою накопичення альтернативних рішень, записи корисних відомостей при роботі з клієнтом;
- 8) володіння мистецтвом переговорів [6, с. 110].

Отже, соціальний працівник, виступаючи в ролі медіатора, активізує здатності людей вирішувати проблеми і виходити зі скрутних ситуацій; налагоджує зв'язки між конфліктуючими сторонами.

Виконання соціальним працівником ролі медіатора передбачає формування стійкої готовності до зміни співвідношення сил і соціальної динаміки конфліктних відносин за допомогою впливу на переконання і поведінку сторін конфлікту, надаючи їм необхідні знання та інформацію, використовуючи більш ефективно потенціал переговорного процесу і допомагаючи учасникам прийти до спільного рішення.

Список використаних джерел

1. Белінська О. В. Медіація – альтернативне вирішення спорів / О. В. Белінська // Вісник Вищої ради юстиції. – 2011. – № 1 (5). – С. 158–172.
2. Долинська Л. В., Психологія конфлікту : навч. посібн / Л. В. Долинська., Л. П. Матяш-Заяц. – К. : Каравела, 2013. – 304 с.
3. Єрьоменко Г. Медіація як спосіб вирішення спорів / Г. Єрьоменко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://innovations.com.ua/uk/interview/6/39/374>. – Назва з екрану.
4. Курт Левин. Разрешение социальных конфликтов / Перевод с английского – СПб. Издат-во “Речь”, 2002.
5. Кузьмина М. Юридический конфликт: теория и практика разрешения / М. Кузьмина. – М. : Юрлитинформ, 2013. – С. 59–60.

6. Лазаренко М. М. Імплементация медіації в правову систему: міжнародний досвід та перспективи інституціоналізації в Україні / М. М. Лазаренко // Актуальні проблеми міжнародних відносин. – 2015. – Вип. 124(2). – С. 109–111.
7. Лях Т. Л. Медіація як соціальна технологія посередництва у конфліктних ситуаціях / Т. Л. Лях, Т. П. Спіріна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : зб. наук. пр. / за ред. : В. С. Курило. – Луганськ : ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2015. – № 2 (291). – Сер. Педагогічні науки. – Ч. 1. – С. 37–47.
8. Невлева И. М. Конфликтология в социальной работе : [учеб. пособие] / И. М. Невлева, А. А. Трунов. – Белгород : Кооперативное образование, 2005. – 327 с.
9. Основи медіації в соціальній роботі: навч.-мет. посіб. / Тимчук Л.І., Білик Н.М. – Чернівці : Видавництво ЧНУ ім. Юрія Федьковича, 2016. – 137 с.
10. Проект Закону України “Про медіацію” (реєстр. № 2480 від 27.03.2015 р.), внесений на розгляд Верховної Ради України народним депутатом А. І. Шкрум [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://w1.c1.rada.gov.ua>.
11. Растов Ю. Е. Конфликтология и социальная работа / Ю. Е. Растов // Теория и методология социальной работы. – М. : Наука, 1994. – 185 с.
12. Сорокина Е. Г. Конфликтология в социальной работе: Учебник для бакалавров / Е. Г. Сорокина, М. В. Вдовина. – М. : Издательско-торговая корпорация “Дашков и К”, 2013. – 284 с.

The article describes theoretical and practical aspects of mediation as an alternative way of resolving conflict situations; attention is paid to the role of a social worker as a mediator in the settlement of conflict situations; the role of a mediator, which can be performed by a social worker, is revealed and analyzed. The author defines means of mediating activity of a social worker in the process of resolving conflicts.

The central factor in the process of conflict resolution is a social worker in the quality of mediator. In turn, as noted above, a mediator is a person who meets the requirements established by this law and the mediation clause (mediation agreement), which has the status of a mediator in accordance with this law, and which parties to the conflict have chosen for mediation. He takes part in the procedure of mediation as the third, neutral, unfriendly party.

The interaction of a social worker, acting in the capacity of a mediator, with a client, is based on the basis of a dialogue that involves the following features of communication: the equality of the integral positions of communication (subject-subject relations); trust, mutual openness of both parties; lack of evaluation; acceptance of another as a unique and valuable person.

Social worker helps all participants reduce emotional stress, hear and understand each other, and help the parties to the conflict to find the way out of the situation themselves and discuss how to avoid repeating things in the future. He watches that each participant not only expresses his opinion, but also listens to the other. This helps both sides find mutually-acceptable solutions. The purpose of a social worker as a mediator is to turn opponents into partners in solving the problem.

Key words: *social worker, mediatorism, mediator, conflict, professionalism, role of mediator, specialist in social sphere.*

УДК:001(477)(092):378

Світлана Поліщук
Svitlana Polishchuk**ПЕДАГОГІЧНІ ДОРОБКИ ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ В ГАЛУЗІ
РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ
(ПОЧАТОК 30-х – КІНЕЦЬ 90-х рр. ХХ ст.)****PEDAGOGICAL WORKS OF HOME SCIENTISTS THE FIELD
OF DEVELOPMENT AND ESTABLISHMENT OF NATIONAL
EDUCATION (THE BEGINNING OF THE 30's – END OF THE 90's
OF THE XXth CENTURY)**

На основі наукових педагогічних праць провідних вітчизняних учених автор статті дослідила і проаналізувала об'єктивність поглядів щодо становлення вітчизняної педагогіки, починаючи з 30-х років і закінчуючи 90-ми роками ХХ ст.

Автор робить спробу дати об'єктивну оцінку тим науковим доробкам, які висвітлювали процес розбудови вітчизняної освітньої системи впродовж тривалого періоду. Проаналізовано соціально-політичний вплив на об'єктивність формування педагогічної думки за досліджуваний період. Охарактеризовано чинники, які найбільше вплинули на цей процес.

Ключові слова: становлення, думка, педагогіка, період, освіта, система, процес, розбудова.

Становлення і розвиток вітчизняної педагогіки ніколи не залишалось поза увагою вчених упродовж усього національного відродження. В цьому контексті особливий інтерес викликають педагогічні доробки українських учених різних історичних періодів, зокрема 30-90 рр. ХХ ст. Оскільки саме ці роки є роками великих педагогічних змін, які відбулися на теренах Української держави. Саме ці зміни найбільше впливали на формування педагогічної думки і становлення вітчизняної освітньої системи. Окресленій проблематиці приділяли і приділяють увагу низка провідних учених нашої держави, а саме: Н. Гупан, Л. Ваховський, О. Глузман, Н. Дем'яненко, В. Кремінь, В. Луговий, О. Сухомлинська, В. Ягупов, Е. Федорчук, В. Федорчук, М. Фіцула, А. Кузмінський, В. Омеляненко, В. Вихрущ, М. Левківський, С. Сисоева, І. Соколова та ін.

Розвиток і становлення вітчизняної освіти цих років у великій мірі впливають на стан і становлення вітчизняної освітньої системи і в наші дні. Багато з того, що мало місце в 30-90 рр. ХХ ст. лягло в основу "Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті" (2002 рік). У змісті доктрини наголошується на актуальності збагачення власного досвіду становлення системи освіти досягненнями зарубіжної школи і педагогіки, тобто ті питання, які розглядались у вище згадуваний період.

Метою написання статті є дослідження об'єктивного характеру становлення вітчизняної освітньої системи в контексті вчень вітчизняних учених-педагогів, починаючи з найбільш драматичних в історії Української держави 30-х рр. і закінчуючи 90-ми рр. ХХ ст.

Зміст нашої статті має певний науковий характер, оскільки в ній узагальнюються і систематизуються отримані результати проведених нами досліджень. Опрацювання й практичне використання цих даних, безумовно, сприятиме поліпшенню навчального і виховного процесів у вітчизняній школі.

Розглядаючи суть проблеми, зазначимо, що найбільш складним періодом розбудови вітчизняної школи і формування педагогічної думки в Україні були, безумовно, 30-ті роки ХХ ст., оскільки специфічною рисою цього етапу, за О. Сухомлинською, було те, що вершину

ієрархії канонів посідають ідеї марксизму як соціально-політичне вчення. За її твердженням, ще наприкінці 20-х років взаємини між державою та інтелігенцією почали змінюватись. На місце досить розкріпаченої педагогічної думки, яка віддзеркалювала цілий спектр різноманітних підходів до виховання, почала висуватись чітка і регламентована партійно-класова ідеологема. З гасла “Кадри вирішують все” розпочалося творення “нової інтелігенції”, в основі формування якої був той самий класовий підхід, що замінив професійно-етичні критерії добору фахівців. Для проведення кадрових змін необхідно було усунути “стару” інтелігенцію, і це зробили шляхом масового терору. У цей період було репресовано і знищено весь цвіт педагогічної науки і думки [10].

Тобто кардинальна зміна позиції істориків педагогіки щодо оцінки становлення національної освітньої системи в 30-х роках була зумовлена низкою причин, а саме:

1. Був встановлений сталінський тоталітарний режим, який суттєво змінював освітню політику більшовиків і методологію педагогічної науки. В умовах зміцнення абсолютної влади Сталіна постало питання про уніфікацію освітньої системи СРСР, про ліквідацію розбіжностей в освіті, що існували в республіках [9, с. 5-18].

2. Завершилася політика українізації освітньої сфери й розпочалася доба “інтернаціоналізму” або просто русифікації народів, що входили до складу СРСР. У 1933 році Й. Сталін надіслав до ЦК КПУ телеграму, у якій говорилося про припинення українізації. Російській мові надавався статус мови інтернаціонального спілкування [1, с. 311].

3. 5 вересня 1931 року була прийнята постанова ЦК ВКП(б) “Про початкову й середню школу”, а 25 серпня 1932 року – “Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі”, які відновлювали предметне викладання в загальноосвітній школі й урок як основну форму організації навчання. Комплексні програми, Дальтон-план та інші нововведення 20-х років, які впроваджувались під впливом зарубіжної реформаторської педагогіки, були піддані критиці й ліквідовані.

Саме ці події кардинально змінили характер історико-педагогічних робіт, у яких оцінювалися ідеї зарубіжних педагогів-реформаторів та їх використання в радянській школі та педагогіці. Вітчизняні історико-педагогічні публікації 30-х років, зазвичай, були направлені на популяризацію й пропаганду марксистських ідей, переваг соціалістичної системи виховання. Наприклад, у роботі О. Дзевєріна “Шляхи радянської школи за заповітами В. Леніна” (1931) були викладені основні положення вчення більшовиків про школу, а розвиток радянської школи розглядався винятково як реалізація ленінських думок. Про запозичення ідей зарубіжної педагогіки навіть не згадувалось [3].

5 червня 1936 року в газеті “Правда” опублікували Постанову ЦК ВКП(б) “Про педологічні перекручення в системі наркомосів”, у якій піддали нищівній критиці теорію й практику “так званої педології”, що базувалася на псевдонаукових, антимарксистських положеннях [8, с. 174]. З появою цього документа кампанію з політичної дискредитації педології почали й в Україні. Особливо радикальними були публікації заступника голови Ради народних комісарів І. Хайта, який звинувачував педологів у біологізації виховання, зображенні виховання як біологічного процесу. Це, на думку автора, вихолощує його класовий характер, піддає сумніву положення про докорінні відмінності радянської педагогіки від буржуазної й навіть підриває керівну роль партії на шкільному фронті [11, с. 63-68].

Заохочувалися лише ті праці, які опиралися на марксистсько-ленінську ідеологію. Педагогічна наука, зокрема й історія педагогіки, відмовлялась від “інакомислячих”, демонструвала свою непримиренність до сучасної “буржуазної педагогіки”, з класичної педагогіки вивуджувала тільки те, що відповідало офіційній шкільній політиці. Це фактично паралізувало педагогічні дослідження. Як справедливо підкреслює Н. Гупан, перед вітчизняними істориками педагогіки в цей час ставилося завдання теоретично обґрунтувати радянську модель освіти, знайти її історичні витoki.

Як бачимо, в 30-х рр. ХХ ст. у зв'язку з глибокими змінами, що відбулись в Україні, педагогічна історіографія, базуючись на марксистсько-ленінській методології, протиставляє радянську педагогіку зарубіжній, “буржуазній”. Питання впливу зарубіжної реформаторської педагогіки на розвиток вітчизняної педагогічної думки повністю зникають з історико-педагогічної проблематики.

У 40-х рр. ХХ ст. вітчизняні історики педагогіки виступали як апологети радянської системи виховання. У гранично заідеологізованих статтях “Сталін про освіту і виховання” (1942), “Тридцять років радянської школи в УРСР” (1947) “Найдемократичніша в світі школа” С. Чавдаров доводив переваги радянської системи виховання, прославляв Сталіна і комуністичну партію.

Зауважимо, що розвитку вітчизняної освіти й педагогічної науки величезною мірою зашкодила Друга Світова війна. Проте навіть у ці складні часи науковці продовжували історико-педагогічні дослідження. Переважна більшість історико-педагогічних публікацій воєнного й повоєнного часів, авторами яких були М. Григор'єв, Б. Бендерський, П. Тараненко, С. Чавдаров та інші, присвячувались персоналіям.

Так, Б. Бендерський досліджував педагогічні погляди М. Чернишевського, П. Тараненко – Г. Сковороди. На дослідження і вивчення спадщини Г. Сковороди в 40-х рр. ХХ ст. були націлені також праці С. Чавдарова, М. Григорієва та інших, про що зазначає в своїй науковій праці Н. Гупан [2, с. 88]. У 1945 – 1946 роках науковці зосередилися на постаті К. Ушинського, зокрема С. Чавдаров, І. Полунський, Ю. Горбенко, О. Мороз та інші. Наприкінці 40-х – на початку 50-х рр. значна увага приділялась педагогічній спадщині А. Макаренка (Г. Паперна, Ф. Науменко, М. Даденков, В. Дем'яненко, М. Гусак, М. Ніжинський, П. Степанова, Ю. Львова). Цікаво, що ці історики педагогіки не визнавали впливу зарубіжних педагогічних ідей на погляди вітчизняних педагогів і загалом критично й негативно ставились до зарубіжної педагогіки. Вони переконували, що А. Макаренко негативно ставився до педагогіки зарубіжних країн і наголошували на винятково “соціалістичному” характері його ідей. Його представляли як непримиренного борця з усім зарубіжним, буржуазним.

На основі вивчення основних праць відомих вітчизняних учених-педагогів, можемо зробити висновок про те, що в 40-х – першій половині 50-х рр. ХХ ст., як і в попередні 30-ті роки, зовсім не приділялось уваги вивченню і аналізу педагогічної спадщини зарубіжних учених педагогів-реформаторів кінця ХІХ – початку ХХ ст., впливу їх ідей на формування і становлення вітчизняної педагогічної думки, освітньої системи і розвиток шкільництва. Всі вони були відкинуті й забуті як такі, що суперечили завданням виховання нової людини.

І тільки з посиленням демократичних процесів у державі, зокрема пов'язаних з хрущовською “відлигою”, в другій половині 50-х – 60-х рр. з'являється певна зацікавленість історією зарубіжної педагогіки.

У 1957 році була опублікована стаття С. Чавдарова й М. Грищенка “Педагогічна наука в Українській РСР за сорокаріччя”, у якій вони високо оцінили діяльність О. Музиченка, Л. Синицького та С. Ананьїна, популяризаторів зарубіжної реформаторської педагогіки [12, с. 40-50].

У 1958 році українською мовою видали підручник з історії педагогіки М. Константинова, Є. Мединського, М. Шабаєвої, у якому з марксистсько-ленінських позицій простежувався розвиток виховання, школи та педагогічних теорій у різні історичні періоди. В окремому розділі вони піддавали критиці основні течії зарубіжної реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ ст. [4].

З кінця 50-х рр. публікуються узагальнювальні історико-педагогічні праці Ф. Корольова, З. Равкіна, Т. Корнейчик, М. Гончарова, Е. Моносзона та інших, у яких робиться спроба не тільки політично оцінити, але й науково проаналізувати зарубіжну реформаторську педагогіку, зокрема педологію. Ф. Корольов у монографії “Радянська школа в період соціалістичної індустріалізації” (1959) подає загальний огляд розвитку педології в країні, розпочинаючи

з 1917 року, і намагається виявити витоки її появи. Ця наука, на думку автора, виникла в результаті запозичення й перенесення на радянський ґрунт поглядів і принципів буржуазної науки про дітей [6, с. 42].

Публікуються роботи й українських істориків педагогіки, в яких висвітлюються ідеї зарубіжних педагогів. Так, у 1960 році була надрукована стаття М. Григор'єва “Проблема зв'язку навчання з працею в історії зарубіжної педагогіки”, в якій автор вказує на важливість творчого доробку зарубіжних педагогів-реформаторів і доводить, що їх ідеї значною мірою відбилися на розбудові радянської школи.

У колективній монографії “Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР” (1967), виданій до 50-річчя жовтневої революції, проаналізована “Декларація про соціальне виховання дітей”, ухвалена у 1920 році. Автори висловлюють думку, що вона розроблялась під впливом зарубіжних педагогічних ідей і течій, що загалом підхід до справи будівництва нової освітньої системи був помилковим, одним з проявів “пролеткультівського псевдонаторства”, мав на собі “відбиток педоцентризму і теорії вільного виховання”. У роботі дається аналіз також теоретичній і практичній діяльності педологів. Відзначається, що значну шкоду педагогічній науці завдав рефлексологічний напрям, представники якого не визнавали соціальну природу виховання й розглядали його головним чином з точки зору біологічного розвитку людини. Це призводило до того, що науково-психологічне вивчення педагогічних явищ підміняли “рефлексологічним аналізом” і педагогіка зводилась до “механістичної науки про поведінку” [7, с. 303].

Як бачимо, часткова демократизація суспільно-політичного життя за часів “хрущовської відлиги” позитивно вплинула на розвиток вітчизняної історико-педагогічної науки, яка поступово відходила від політичних оцінок і намагалася дати змістовний аналіз зарубіжним педагогічним концепціям. Але, попри те, що за цей час збільшилася загальна кількість праць і значно підвищився їх теоретичний рівень, розширився тематичний діапазон.

В історико-педагогічних роботах 70-х – першої половини 80-х рр. ХХ ст. характер оцінок зарубіжної реформаторської педагогіки принципово не змінився.

Так, у п'ятому виданні підручника з історії педагогіки А. Константинова, Є. Мединського, М. Шабаєвої у розділі “Школа і педагогіка в період імперіалізму” була окрема глава “Педагогічна думка кінця ХІХ – початку ХХ ст. у Західній Європі і США”, в якій розглядалися буржуазні педагогічні теорії ХІХ – початку ХХ ст. Зокрема, характеризувалась теорія громадянського виховання й трудової школи Г. Кершенштейнера, рух нового виховання й нових шкіл, “педагогіка дії” В. Лая, експериментальна педагогіка, прагматична педагогіка. Автори розглядали сутність означених концепцій і давали їм, як це було прийнято, критичну оцінку. Зазначалось, що буржуазні педагогічні теорії цього періоду були різноманітні, але їх основне завдання полягало в тому, щоб, з одного боку, обґрунтувати освіту мас відповідно до інтересів буржуазії, з другого – сприяти підготовці дітей панівного класу до керівного становища у суспільстві і державі [5].

У другій половині 80-х рр. в умовах демократичних перетворень розпочинається новий етап в історико-педагогічному осмисленні теоретичної й практичної спадщини радянської педагогіки. Перш за все, вчені різних наукових галузей наполягали на необхідності реабілітації педології, яка, як вже зазначалось, сформувалась у рамках реформаторської зарубіжної педагогіки.

Отже, у другій половині 50-х – 80-х рр. ХХ ст. вітчизняна історико-педагогічна наука намагається відійти від політичних оцінок і дати змістовний аналіз зарубіжним педагогічним концепціям. Збільшилась загальна кількість історико-педагогічних праць, підвищився їх теоретичний рівень й урізноманітнилась тематика. Проте вплив зарубіжної реформаторської педагогіки на вітчизняну педагогічну теорію та практику 30-х рр. розглядався, як і раніше, переважно в критичному плані.

Процес активного формування нових методологічних засад вітчизняних історико-педагогічних досліджень розпочинається лише з 1991 року, після проголошення Акту про незалежність Української держави. З цього моменту виникають сприятливі умови для об'єктивного наукового вивчення реформаторської зарубіжної педагогіки та її впливу на вітчизняну педагогічну думку. Провідні вчені нашої держави детально аналізували першоджерела формування педагогічної науки в Україні і чинники, які найбільшою мірою вплинули на становлення і розвиток вітчизняної педагогічної думки. До того ж вони спирались на праці як провідних українських учених-педагогів, громадських і політичних діячів, які свого часу зробили помітний внесок у вітчизняну педагогіку, так і зарубіжних педагогів-реформаторів.

Лише за часів незалежності зарубіжна реформаторська педагогіка кінця XIX – початку XX ст. стає предметом об'єктивного неупередженого історико-педагогічного вивчення, яке здійснювалось з нових методологічних позицій. Було виконано низку дисертаційних досліджень, присвячених історико-педагогічному аналізу основних напрямів зарубіжної реформаторської педагогіки (експериментальної, вільного виховання, руху “нових шкіл”, педології), вивченню спадщини її найбільш відомих представників. В історико-педагогічних дослідженнях з'ясувалось, як вирішувались у зарубіжній реформаторській педагогіці актуальні педагогічні проблеми (вивчення дитини, гуманізація навчально-виховного процесу тощо), висвітлювались окремі аспекти її впливу на вітчизняну педагогічну думку. З'явилися узагальнювальні праці з історії українського шкільництва та педагогічної науки України.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. Історія педагогіки України: підручник / Л. В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
2. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Н. М. Гупан. – К. : Вид-во Нац. пед. ун-та імені М. П. Драгоманова, 2000. – 222 с.
3. Дзевєрін О. Шляхи радянської школи за заповітами В. І. Леніна / О. Дзевєрін. – Х. : Рад. шк., 1932. – 47 с.
4. Константинов М. Історія педагогіки / М. Константинов, Є. Мединський, М. Шабаєва. – К. : Рад. шк., 1958. – 340 с.
5. Константинов Н. История педагогики / Н. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – М. : Просвещение, 1982. – 446 с.
6. Королев Ф. Советская школа в период социалистической индустриализации / Ф. Ф. Королев. – М. : Просвещение, 1959. – 319 с.
7. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР / ред. А. Т. Бондар. – К. : Рад. шк., 1967. – 298 с.
8. О педологических извращениях в системе наркомпросов : Постановление ЦК ВКП(б) от 5 июля 1936 г. // Народное образование в СССР: сб. док. 1917–1973. – М., 1974. – С. 174–175.
9. Скрипник М. Система народної освіти / М. О. Скрипник // Шлях освіти. – 1929. – № 1/2. – С. V–XVII., С. 18.
10. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – 68 с.
11. Хайт І. Про знахарів, які претендували на роль вчених / І. А. Хайт // Комуністична освіта. – 1936. – № 7. – С. 63–68.
12. Чавдаров С. Педагогічна наука в Українській РСР за сорокаріччя / С. Чавдаров, М. Грищенко // Радянська школа – 1957. – № 11. – С. 40–50.

On the basis of scientific pedagogical works of leading home scientists, the author investigated and analyzed the objectivity of the views on the development of national pedagogy in 30's – 90's of the XXth century.

The author makes an attempt to give an objective assessment of the scientific revisions that lighted up the process of the development of the home educational system on the draught of the protracted period. Socio-political influence is analysed on objectivity of forming of pedagogical idea for investigated period. Factors influencing this process are specified in the article.

The author of the article pays attention to the fact that in the 30's – 50's of the XXth century, in the years of great ideological confrontations, Soviet scientists-teachers did not focus their attention on the study and analysis of pedagogical heritage of foreign scientists, teachers-reformers of the end of the XIXth – beginning of the XXth century; on the influence of their ideas on the formation and development of national educational thought, educational system and development of the school.

Based on the conducted research, the author notes that only since the second half of 50's of the XXth century (the time of the Khrushchev's thaw), national historical-pedagogical science began to move away from political interference in the objectivity of the formation of the national education system that gave impetus to the increase of scientific papers on the subject.

Key words: formation, thought, pedagogy, period, education, system, process, development.

УДК 355.233(477).339.9

Юрій Приходько
Yurii Prykhodko

ВІЙСЬКОВА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ

MILITARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF SELF-ORGANIZATION THEORY

У статті висвітлюються поняття теорії самоорганізації і наукові концепції, що складають основу сучасного дослідження самоорганізації систем. Напрацьовані теоретичні положення виявилися універсальними і продуктивно використовуються в процесі дослідження соціальних, економічних, політичних, військових і інших процесів людської діяльності. В контексті теорії самоорганізації обґрунтовуються проблеми та шляхи вдосконалення військової освіти: характеристика військової освіти як відкритої системи; схильність до самоорганізації; рушійні механізми розвитку; стійкість; групи суперечностей; впровадження в освітній процес.

Ключові слова: самоорганізація, система, синергетика, взаємодія, військова освіта, управління, суперечності.

Макро-та мікросвіт, соціальна та гуманітарна сфери являють собою безліч систем зі своїми складовими, елементами, від функціонування яких залежать як стан навколишнього середовища, так і життєдіяльність людства. В умовах формування глобального інформаційного простору, розроблення та запровадження новітніх технологій різного призначення, зростання та накопичення матеріально-технічних і фінансових ресурсів актуальність аналізу та дослідження проблеми самоорганізації систем зростає внаслідок реального отримання можливостей вирішувати такі три важливі задачі: 1) підтримання стійкості системи та оптимальної взаємодії усіх її складових і елементів; 2) забезпечення сталого розвитку та вдосконалення системи, переводу їх у якісно новий сублімаційно-продуктивний стан; 3) запобігання впливу флуктуаційних чинників внутрішнього та зовнішнього характеру шляхом оперативного коригування функціонування системи.

Прогрес поглядів на самоорганізацію припадає на XIX та XX століття. Цьому сприяли, на думку вчених, два видатні досягнення з природничих наук протилежної спрямованості: еволюційна теорія Ч. Дарвіна та нерівноважна термодинаміка (С. де Грот, Н. Карно, П. Мазур,

І. Пригожин, Ж. Фур'є та ін.). Перше обґрунтувало розвиток живої матерії від нижчих форм до вищих, тобто ускладнення структурної організації у процесі еволюції. Друге – передбачає дезорганізацію чи руйнування первісної структури при еволюції до рівноваги. Обидва досягнення мають безпосереднє відношення до теорії самоорганізації бо відображають її сутність у двох протилежних формах – створення структур і руйнування структур, що характерно для систем як живої, так і неживої природи. У процесі подальшого розвитку теорії самоорганізації у природничих науках її положення виявилися універсальними і з успіхом використовуються в соціальних, економічних, політичних і інших процесах людської діяльності.

Фундаментальні основи теорії самоорганізації з позиції термодинаміки знайшли відображення в працях І. Пригожина, І. Стенгерс, Г. Хакена, Хайнца Форстера. Окремі положення прикладних аспектів теорії самоорганізації в соціально-економічній, освітній сферах містяться в наукових публікаціях В. Василькової, С. Капіци, Є. Князевої, Б. Кузнецова, С. Курдюмова, Г. Малинецького, В. Маткіна, О. Чалого, Ю. Шаронова. З позиції філософії синергетична парадигма, як методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття, досліджується в працях В. Кременя, В. Лутая.

Метою статті є узагальнення основних наукових досягнень, концепцій, що сприяли створенню та розвитку теорії і методології самоорганізації систем різної природи, обґрунтування в їх контексті проблем розвитку системи військової освіти.

Предметом теорії самоорганізації є процеси формування та функціонування структур, систем, що існують у навколишньому середовищі і взаємодіють з ним шляхом обміну інформаційними, матеріальними, енергетичними та іншими ресурсами.

Відзначимо основні наукові досягнення, концепції, що сприяли створенню та розвитку теорії і методології самоорганізації систем різної природи [6].

1. Термодинаміка незворотніх (нерівноважних) процесів – фізична теорія макроскопічного опису цих процесів.

2. Стаціонарні нерівноважні стани. Під впливом зовнішніх чинників система досягає стаціонарного нерівноважного стану.

3. Теорема І. Пригожина про мінімум ентропії. Теоремою доводиться, що в стаціонарному нерівноважному стані виробництво ентропії мінімальне.

4. Стійкість стаціонарних нерівноважних станів. Загальною теорією стійкості (О. Ляпунов) доведено, що стаціонарні нерівноважні стани з мінімальним виробництвом ентропії є стійкими.

Основу сучасного дослідження самоорганізації систем, зокрема, соціальної та гуманітарної сфер складають такі концептуальні напрями [6]:

1. Системно-теоретичні та кібернетичні підходи [2; 4].

2. Теорія “дисипативних” структур [5].

3. Синергетика [9].

4. Концепція детерміністичного хаосу Е. Лоренца та Б. Мандельброта.

5. Загальна системна теорія. Л. Бергаланфі [2].

6. Кібернетика. Біологічні знання щодо процесів управління у природних системах склали основу обґрунтування Н. Вінером кібернетики “для конструювання систем управління” [4].

Зазначимо, що на основі обопільної асиміляції теорій еволюції, термодинаміки, синергетики, кібернетики, теорії змін практично створена цілісна теорія функціонування, розвитку та самоорганізації систем. Це знайшло підтвердження результатами успішних досліджень, виконаних на її основі в галузях фізики, хімії, біології, а також у соціальних та гуманітарних науках.

Розглянемо інтерпретацію деяких положень теорії самоорганізації та її прикладні аспекти в контексті військової освіти як системи. Як слушно відзначав академік В. Вернадський, у різних галузях наук” є деякі основні проблеми, є уявлення та явища, є корінні методологічні питання, є, кінець-кінцем, характерні точки чи уявлення, які обов'язково та однаково чинно зачіпають усіх спеціалістів, у якій би галузі цих наук вони не працювали” [3, с. 32]. Співзвучна

з наведеним висловлюванням і думка Г Хакена: принципи самоорганізації поширюються “від морфогенезу в біології, деяких аспектів функціонування мозку до флатера крила літака, від молекулярної фізики до космічних масштабів еволюції зірок, від м'язового напруження до спучування конструкції [9, с. 16]. Наведені наукові узагальнення повною мірою відносяться до теорії самоорганізації і військової освіти як системи, яка є:

- складноорганізованою за структурою;
- відкритою, тобто має джерела обміну матеріальними та нематеріальними носіями інформації із зовнішнім соціальним, військовим і культурним середовищем;
- системою, що апріорі має потенціал самоорганізації і самотворення, тобто містить джерела, що створюють її нерівноважність, неоднорідність з одночасним переборенням деструктивних явищ, що сприяють руху системи до стану стійкості чи дисипації;
- нелінійною, тобто такою, що залежить від середовища, в якому функціонує, зовнішнього впливу, і тому має велику кількість шляхів еволюції (важливого значення при цьому набувають процеси наукового прогнозування та перспективного планування);
- динамічною, тобто всередині її постійно відбуваються різної природи дії, події, рухи, так звані впливи внутрішніх процесів взаємодії, що за сприятливих умов мають забезпечити нерівноважність системи, її самоорганізацію і сталий поточний розвиток, за умови відсутності вагомих факторів, спроможних перевести її у дисипативний стан з негативними наслідками.

Важливою складовою теорії самоорганізації є оцінка ступеню схильності системи до самоорганізації, тобто упорядкованості її різних станів у процесі розвитку. Використовується при цьому порівняльна оцінка ступеню самоорганізованості системи, чим передбачається визначення кількісного чи якісного рівня упорядкованості станів системи як основного показника ефективності її функціонування. Це складне завдання на теоретичному та практичному рівні може бути вирішене за допомогою аналітико-математичних підходів (визначення ентропії станів системи) чи, наприклад, із застосуванням ієрархічної методології (метод аналізу ієрархій) [8].

Основні властивості самоорганізації суспільних, гаманітарних систем, у тому числі системи військової освіти, пов'язані з диференціацією, інтеграцією їх складових елементів, взаємодією та зміною взаємозв'язків між ними. Окреслені властивості призводять до виникнення різного рівня та роду флуктуацій в системі, що може стати причиною появи нової структури з іншими якісними характеристиками (так званий перехід системи з одного стану в інший у точках біфуркації). Це є важливим аспектом в управлінні функціонуванням систем – плануванням та підтриманням їх сталого розвитку. Останнє в теорії саморганізації набуває дещо іншого смислу, у порівнянні з класичним (філософським), де розвиток визначається як незворотній, спрямований, закономірний процес зміни матерії і свідомості, в результаті чого виникає новий якісний стан об'єкта, а саме – його складу чи структури. З точки зору синергетики таке визначення, на наш погляд, не зовсім точно відповідає сутності процесу розвитку. По-перше, теорія самоорганізації розглядає як відкриті системи, для яких характерні незворотні зміни, так і закриті системи, яким притаманні зворотні зміни. По-друге, в результаті розвитку системи змінюється не тільки структура системи, а і її функціональна спрямованість. Тому, на наш погляд, під розвитком в синергетиці слід розуміти якісні зміни складу, зв'язків (тобто структури та зв'язків між її елементами) і функціонування системи. Крім того, розвиток може відбуватися як по лінії прогресу, так і по лінії регресу та представлятися у еволюційній або революційній формі [1, с. 42]. Революційна форма розвитку в синергетиці отримала назву скачка (так званого фазового переходу несподіваних змін або катастрофи). Будь-яка з наведених форм розвитку може реалізовуватися в точці біфуркації (під впливом флуктуацій), у якій системі притаманна нестійкість. Точка біфуркації являє собою переломний, критичний момент у розвитку системи, в якому вона здійснює обрання шляху [5, с. 17]. Таким чином, у процесі руху від однієї точки біфуркації до іншої відбувається розвиток системи – обрання

нею шляху та траєкторії набуття нових структурних і функціональних змін. Характерними ознаками таких змін у системі військової освіти України стали дві головні події – прийняття освітніх концепцій у 1992 р. та 1997 р. Перша концепція визначила напрями та шляхи становлення військової освіти в незалежній Україні, друга – проголосила створення єдиної системи військової освіти в Україні.

Важливим у синергетиці є визначення рушійних механізмів (джерел) розвитку. Аналіз та узагальнення наукових публікацій показує, що їх можна репрезентувати у такі групи: 1) реалізація нових цілей, тобто цілеспрямованість змін; 2) процес адаптації до оточуючого середовища; 3) суперечності; 4) прогрес чи ускладнення системи (еволюційний процес).

Зазначимо, що наведені групи рушійних механізмів, по-перше, не вичерпують їх перелік (наприклад, впливи зовнішніх та внутрішніх чинників) [6], по-друге, як це найчастіше відбувається на практиці, при цьому має місце комбінована дія джерел.

Середовище може бути для системи генератором змін трьох типів: стан хаосу; стан порядку; стан порядку зі стану хаосу або хаос як джерело порядку. Останнє, на думку Е. Режабекова, має таке тлумачення: “Навіть, якщо середовище впливає на систему хаотично, а сила флуктуацій недостатньо велика, щоб викликати точку біфуркації, система має можливість перетворювати хаос у порядок, здійснюючи при цьому певну роботу [7, с. 14].

Дійсно, розвиток реальних систем не є монотонним і включає не тільки фази прогресу, а й фази деградації (які з часом, по-перше, можуть змінитися прогресом, по-друге, привести систему до краху), фази руйнування. Цілком логічно, що при повторюваних із певною циклічністю стадій еволюції та скачка, система постійно переходить із стійкого стану в нестійкий і навпаки, тобто має місце така циклічність: розвиток, скачок – еволюція, революція – стійкість, нестійкість. Нестійка система не може протистояти виникаючим флуктуаціям, не здатна до адаптації і швидко або переходить у дисипативний стан або руйнується. Стійка система протистоїть будь-яким флуктуаціям і на певний час консервує як свою структуру, так і функціональність.

Уважається, що основу управління функціонуванням систем у напрямках самоорганізації складають такі загальні чинники: 1) розроблення стратегії розвитку системи; 2) визначення факторів самоорганізації; 3) здійснення впливу на чинники самоорганізації для забезпечення руху системи в напрямках реалізації задекларованої місії і поставлених цілей. Виходячи з викладеного, на нашу думку, стійкості системи військової освіти сприяють:

- науково обґрунтоване управління на всіх рівнях складових;
- динаміка функціонування на основі визначення ієрархії цілей, принципів, напрямів і шляхів сталого та перспективного розвитку;
- універсалізація організаційних засад функціонування, що є продуктами диверсифікаційних підходів при комплектуванні персоналом;
- наявність у системі підсистем певної спеціалізації;
- аналіз змін, що відбуваються у зовнішньому та внутрішньому середовищі;
- адекватне реагування на зміни та суперечності шляхом коригування діяльності.

Серед окреслених чинників зупинимося на інтерпретації двох з них: наявність у системі військової освіти підсистем певної спеціалізації; адекватне реагування на зміни та суперечності шляхом коригування діяльності.

Під підсистемами певної спеціалізації розуміють структури наукового, творчого спрямування, спроможні на рівні теорії, практики, експертизи надати потужну підтримку щодо забезпечення стійкості та сталості функціонування і розвитку системи. Дійсно, практика свідчить, що системи саме такої структурованості відзначаються найбільшою продуктивністю та ефективністю. Свого часу такою підсистемою був Науково-методичний центр військової освіти Міністерства оборони України.

Щодо суперечностей, притаманних системі військової освіти, то їх об'єктивне визначення є важливою задачею і має сприяти розумінню певної недосконалості системи, пошуку шляхів

оптимізації процесів, що в ній відбуваються. У системі суперечностей, що характеризують функціонування системи військової освіти чи окремих її аспектів, станів, можна виділити такі групи: 1) якість та ефективності функціонування; 2) структурна архітектура; 3) ресурсне забезпечення; 4) нормативно-правова база; 5) система управління; 6) процес формування та розвитку особистості військового фахівця.

Розв'язання таких суперечностей є рушійною силою вдосконалення системи військової освіти як цілісного утворення і має сприяти процесові її оптимізації та системного дослідження на засадах синергетики з метою запобігання занепаду.

На нашу думку, у військово-освітньому процесі синергетичні знання доцільно використовувати у таких напрямках: розроблення та впровадження інтегративних курсів; впровадження в окремих військово-спеціальних та загальнонаукових дисциплінах синергетичних підходів щодо викладання та розуміння навчального матеріалу з позиції цілісності військової науки та гуманітарної, природничої, науково-технічної сфери і культури; забезпечення процесу системного становлення особистості військового фахівця, формування та розвитку його світогляду, системи знань та уявлень, як самодостатньої особистості, спроможної навчатися та вдосконалюватися впродовж служби.

З позиції синергетики особистість військового фахівця в освітньому процесі постає одночасно і як постійне джерело стихійності та невпорядкованості, і як джерело розвитку. Свобода вибору, що є необхідним атрибутом кожної відкритої системи, не тільки дає змогу якнайповніше вдовольняти освітні потреби процесу навчання, а й стає засобом конструювання всієї освітньої системи, вихідним принципом її гуманізації. В умовах свободи вибору якісно змінюються і зміст, і організація діяльності в системі військової освіти. Реалізація принципу свободи вибору у військово-освітньому процесі сприяє підвищенню його ефективності, розвитку самостійності та творчості курсантів (слухачів).

Дослідження складних відкритих систем, що розвиваються, застосування уявлень синергетичної методології приводить до висновку про те, що будь-який еволюційний процес у відкритих системах супроводжується взаємопов'язаним синергетичним рухом. Військова освітня система, будучи цілісною системою, одночасно є підсистемою багатьох макросистем, які впливають на неї певним чином, що разом із внутрішньою взаємодією її складових призводить до стійкої самоорганізації чи дисипації. Синергетика як новий постнекласичний напрям міждисциплінарних досліджень процесів самоорганізації певним чином могла б у майбутньому скласти теоретико-методологічну основу подальшого вдосконалення військової освіти. В контексті викладеного методологічне й світоглядне значення теорії самоорганізації для військової освіти має стати предметом подальших досліджень і конструктивних дискусій.

Список використаних джерел

1. Айламазян А.К. Информатика и теория развития / А.К. Айламазян, Е.В. Стась. – М. : Наука, 2009. – С. 40–50.
2. Бертуланфи Л. Общая теория систем – критический обзор. Исследования по общей теории систем / Л. Бертуланфи. – М. : Наука, 1969. – 272 с.
3. Вернадский В.И. Избранные труды по истории науки / В.И. Вернадский. – М. : Наука, 1981. – С. 27–40.
4. Винер Н. Кибернетика / Н. Винер. – 2-е изд. – М. : Наука, 1969. – 326 с.
5. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
6. Приходько Ю.І. Теоретико-методологічні основи трансформації систем / Ю.І. Приходько // Збірник наукових праць “Військова освіта” Національного університету оборони України. – 2016. – № 2(34). – С. 184–196.

7. Режабеков Е.Я. Мифомышление (когнитивный анализ) / Е.Я. Режабеков. – М. : Едиториал, 2003. – С. 10–20.
8. Саати Т.Л. Принятие решений. Метод анализа иерархий: Пер. с англ. / Т.Л. Саати. – М. : Радио и связь, 1993. – 320 с.
9. Хакен Г. Синергетика: Пер. с англ / Г. Хакен. – М : Мир, 1980. – 246 с.

The topicality of the analysis and research of the self-organization systems' problems increases as a result of real ability to solve the following three important tasks: maintaining system stability; ensuring sustainable development and improvement of the system; preventing the influence of fluctuation factors of internal and external character by means of operational adjustment of the system's operation.

The aim of the article is to synthesize the main scientific achievements and concepts that contributed to the creation and development of the theory and methodology of self-organization systems of various nature, the justification of problems of the development of military education system in their context.

For the purpose of the research it was used the system of general scientific and special methods of theoretical (analysis of scientific literature on the studied problem, systematization and generalization, content analysis, systemic, technological approach) and empirical research (control of the educational process, use of diagnostic tools – questionnaires, generalization of results).

The article covers the concepts of the theory of self-organization and scientific concepts that form the basis of a modern study of self-organization of systems. The problems and ways of improving military education are substantiated based on the theory of self-organization: the description of military education as an open system; propensity to self-organization; driving mechanisms of development; stability; groups of contradictions; introduction into the educational process.

Synergetics as a new post-classical direction of interdisciplinary research in the processes of self-organization in a certain way could become a theoretical and methodological basis for further improvement of military education in the future. In the context of the above, the methodological and ideological significance of the theory of self-organization for military education should be the subject of further research and constructive discussions.

Key words: *self-organization, system, synergetics, interaction, military education, management, contradictions.*

УДК 378.011.3-051

Іванна Пукас
Ivanna Pukas

ПРОБЛЕМИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

PROBLEMS AND TENDENCIES OF A TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

У статті порушуються проблеми оптимізації та модернізації професійного розвитку педагога у зв'язку з переходом на систему та технології компетентнісної освіти. Аналізуються літературні джерела щодо трактування сутності інноваційної післядипломної освіти, основні завдання, які стоять перед учителем в сучасній ситуації кардинальних реформ, необхідності переходу на технології компетентнісної освіти.

Ключові слова: *компетентнісна освіта, особистісно орієнтована освіта, професійна компетентність учителя, суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини, інноваційні освітні технології.*

Посилення інтересу до проблем оптимізації та модернізації професійного розвитку педагога, забезпечення неперервності його освітньої діяльності закономірно продиктоване радикальними змінами на рівні стратегічних орієнтирів, змісту освіти, технологічних підходів до її реалізації.

Концепція “Нової української школи” (оновлена в 2017 р.), закон “Про освіту” (2017 р.) ставлять підвищені вимоги до професійної діяльності вчителя, рівня його фахової, психолого-педагогічної компетентності. Педагог сучасної школи – це, передовсім, високопрофесійний фахівець, здатний до постійного вдосконалення та саморозвитку в процесі педагогічної діяльності, який програмується за індивідуальною траєкторією і має особистісно орієнтоване спрямування та технологічне забезпечення.

Як зазначає М. Карпенко, “отримані знання та набута кваліфікація “старіють” упродовж чотирьох-п'яти років і не можуть відповідати сучасним потребам, а обсяг інформації з 2015 року буде подвоюватися через кожні чотири-п'ять місяців. Загалом динаміка розвитку сучасного суспільства потребує підвищення кваліфікації вчителя 7–10 разів впродовж життя” [6, с. 46].

Педагогічна спільнота трактується як “найбільш визначний носій змін” у реалізації освітніх реформ. Вона одночасно виступає суб'єктом і об'єктом інноваційного розвитку у сфері освіти, актуалізуючи проблеми теорії і практики у зазначеному аспекті. Позиція щодо важливості модернізації підходів до розвитку професійної компетентності педагога загалом, сучасного вчителя зокрема, відображена в наступних державних документах: законах України “Про освіту” (1991 р.), “Про загальну середню освіту” (1999 р.), “Про вищу освіту” (2014 р.), “Про професійний розвиток працівників” (2012 р.), Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті (2002 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні (2013 р.) та ін.

Як зазначає В. Кремень: “...сутністю, основним виміром і, разом з тим, основним важелем стає розвиток особистості, власне людський розвиток. Саме ця обставина буде визначати конкурентоспроможність кожної країни. Ось чому сфера освіти, що найбільшою мірою визначає рівень розвитку людини, стає загальнонаціональним пріоритетом у все більшому числі країн світу” [4, с. 2.].

Проблема є об'єктом активних наукових досліджень у світовому освітньому просторі, при тому послуговуючись термінами: розвиток вчителя (teacher development), професійний розвиток (professional development), неперервна освіта (continuing education), освіта упродовж життя (lifelong learning) та інші.

Досліджуючи методологічні, теоретичні, практичні основи забезпечення оптимізації професійного розвитку вчителя впродовж життя, ми проаналізували літературні джерела, що стосуються як головних проблем, так і загальних стратегічних тенденцій та напрямків розвитку професійної компетентності педагога в Україні, технологічних схем та практичних умов їх реалізації, оскільки важливо було визначити, як проблеми неперервності професійної освіти та особистісного саморозвитку у її контексті реалізуються на різних рівнях формування системи педагогічної діяльності та в конкретних формах навчально-виховного процесу в умовах переходу на технології компетентнісної освіти. Перехідний період до нових освітніх стандартів є досить складним, оскільки йдеться про зміну формули освітньої діяльності, взаємовідносин учасників педагогічного процесу, орієнтацію на інші освітні, життєві цінності.

Проблема розвитку професійної компетентності вчителя є складною та багатоаспектною, тому різні напрямки, форми та методи професійного розвитку особистості були предметом наукових досліджень як вітчизняних науковців (Г. Балл, І. Зязюн, В. Моляко, Є. Мілерян, К. Платонов, С. Сисоєва, В. Семіченко та ін.), так і зарубіжних (Л. Бандура, С. Балей, Е. Зеер, Й. Лінгарт, Д. Міллер, Д. Супер та ін.).

Аналіз зазначених вище документів про освіту, наукових праць щодо професійної готовності педагогів до заявлених реформ в освіті, дав змогу виокремити проблеми, що є особливо актуальними:

1. Консервативність педагогічної спільноти, низький рівень готовності до продуктивного саморозвитку.

2. Недостатній рівень сформованості мотиваційної основи до професійного зростання вчителя, забезпеченості адекватним інформаційно-методичним інструментарієм.

3. Відсутність мобільного діагностичного інструментарію для визначення якості професійної діяльності педагога у масовому масштабі, врахування її результатів для визначення статусних позицій кожного в системі.

4. Недостатній рівень дієвості системи післядипломної освіти, орієнтованої на неперервність, мотивацію до професійного, особистісного саморозвитку педагога.

Актуальність зазначених проблем обумовлюється такими суперечностями:

- між потребами активного професійного росту педагогів, обумовленими розвитком соціально-економічної ситуації в державі, відповідно, завданнями сучасної школи та реальними можливостями організації ефективного професійного розвитку;
- між формалізованим, масовим, типовим підходом та методикою підвищення кваліфікації вчителів та індивідуальними, особистісно орієнтованими особливостями професійного розвитку кожного вчителя;
- між інноваційним досвідом організації системи професійного розвитку педагога та реальними можливостями масової практики в адекватному змістово-технологічному забезпеченні процесу.

На радикальність реформ освітньої сфери, пов'язаних з переосмисленням формули освітньої діяльності, умов забезпечення її неперервності, відповідно, функцій учителя в системі інноваційної освіти на сучасному етапі її розвитку вказують українські науковці В. Кремень, Л. Пуховська, І. Зязюн, Г. Сагач та ін. Так, І. Зязюн стверджує, що "Важливішими цілями створення системи неперервної освіти є: по-перше, творча діяльність спеціаліста, здатність до гнучкої її переорієнтації згідно зі змінами в системі соціальних і культурних інститутів сучасного суспільства, орієнтованого на людські цінності; по-друге, формування особистісних якостей людини, які визначають не лише її суто професійні характеристики, а й стиль мислення, рівень культури, інтелектуальний розвиток [5, с. 9].

Аналіз літературних джерел з питань модернізації педагогічної освіти всіх рівнів, у тому числі післядипломної, дає змогу зацентрувати увагу на найбільш значимих її тенденціях. Поняття "тенденція" (лат. *tendentia*, від *tendo* – прагну, прямую). В. Маслов визначає тенденцію як "узагальнююче поняття, яке втілює в собі суттєві постійні протиріччя, умови, фактори тощо, які носять систематичний прояв і здійснюють суттєвий вплив на якість функціонування системи в цілому та її структурних компонентів". При цьому автор зазначає, що тенденція є формою прояву законів, які взагалі не мають іншої реальності, а відображаються у наближеному вигляді, у тенденції [7, с. 40-41]. Питання тенденцій модернізації освітньої діяльності, навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, інших форм післядипломної освіти досліджувалися в роботах Л. Даниленко, С. Крисюка, А. Кузьмінського, В. Лугового, В. Олійника, Н. Протасової, І. Якухно. Узагальнення позицій авторів дало змогу виокремити такі загальні тенденції осучаснення освіти: 1) тенденція до фундаменталізації, інтеграції, цілісності неперервності освітнього процесу; 2) тенденція до інформатизації освіти; 3) тенденція до забезпечення особистісної орієнтованості освіти тощо.

Адаптація цих тенденцій до змістово-технологічних особливостей післядипломної освіти педагога вказує на важливість:

- розвитку професійної компетентності на основі модернізації наявного досвіду професійної діяльності, сформованої "Я-концепції" у процесі професійного становлення, інтеграції особистісного, професійного, життєвого просторів;
- забезпечення перманентності розвитку на основі інтеграції особистісного та професійного, формування особистості вчителя, як суб'єкта власного професійного росту, реалізації наявного потенціалу.

Позиції повною мірою співвідносяться з європейськими освітніми стандартами, практикою організації професійної освіти вчителів. На основі порівняння зарубіжного та вітчизняного досвіду у сфері професійного розвитку вчителів Л. Пуховською представлені характеристики, визначені Е. Віллегас-Реймерс: професійний розвиток учителів базується на конструктивізмі, тому педагоги – суб'єкти активного навчання; професійний розвиток – це процес, який проходить у межах певного контексту. Тому найбільш ефективною формою професійного розвитку є щоденна діяльність педагога у школі; цей процес нерозривно пов'язаний зі шкільною реформою, тому що він означає процес формування культури, а не лише забезпечення формування в учителів нових умінь реалізації навчальних програм; педагоги є рефлексивними практиками, які входять у професію з певною базою знань і набувають нові знання і досвід, “дорощуючи” їх до попередніх [9].

Тому значення та функції професійного розвитку вчителя полягає в тому, щоб допомогти вчителям у створенні й реалізації особистісно орієнтованих педагогічних методик та технологій, а також у підвищенні їх компетентності щодо інноваційної педагогічної діяльності.

У контексті зазначеної проблеми особливої актуальності набули питання самоосвітньої діяльності сучасного вчителя, які найбільшою мірою забезпечують неперервність, особистісну орієнтованість процесу його професійного розвитку (Є. Безніско, Т. Вайніленко, Л. Клименко, Л. Коростіль, Т. Литвиненко та ін.).

Глибоко та системно досліджені підходи до оптимізації підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі неперервної освіти у дослідженнях В. Арешенкова, С. Архангельського, Л. Даниленко, М. Дарманського, Т. Десятова, А. Зуб'яка, І. Зязюна, В. Лугового, В. Олійника, В. Онушкіна, О. Пехоти, Н. Протасової, М. Романенка, Т. Сорочан, С. Сисоєва, Т. Сущенко, Г. Тимошко, Т. Ткач, Н. Чепурної, А. Чміль та ін.

Безальтернативним є судження, що сучасний учитель повинен інтегруватися у систему розвитку інноваційної освіти, що має тенденцію до постійних змін, які диктуються змінами соціально-економічного розвитку держави, відповідно, зміною попиту на відповідний тип особистості молодшої людини, здатної не лише до них адаптуватися, а і бути суб'єктом інноваційного розвитку у всіх сферах життєдіяльності. Як зазначає Д. Дзвінчук, “найближчими роками не лише поглибитися наша участь у Болонському процесі, а все українське суспільство обере собі європейські взірці життєдіяльності і відмовиться від застарілих та непридатних для майбутнього заокеанських філософських і соціальних поглядів та економічних моделей” [3, с. 25].

Тому сучасний учитель повинен постійно розвиватися як в особистісному, так і в професійному аспектах. Процес є перманентним, пов'язаним з удосконаленням їх професійної діяльності і забезпеченням успішності учнів. Ефективність професійного розвитку структурована: лідерство, знання, доступні ресурси, високий рівень співробітництва, відповідне оцінювання роботи й підтримка.

Проблеми професійного розвитку вчителів розглядаються на основі різних методологічних підходів, які, відповідно, забезпечують визначеність головних орієнтирів, цілеспрямованість, системність процесу. Найбільш поширеними серед них є такі:

Андрогогічний підхід, який орієнтує на формування освітнього процесу, враховуючи особливості навчання дорослої людини. На основі досліджень таких зарубіжних учених, як Дж. Д'юї, Е. Ліндемман, М. Ноулз, П. Джарвіс обґрунтовується позиція щодо необхідності навчання людей з якомога більшим урахуванням їх наявного досвіду у відповідній сфері діяльності, особистісних характеристик як суб'єкта розвитку.

Н. Протасова, Л. Набока, В. Пуцов та інші досліджують проблеми теорії і практики андрагогічної організації навчання, визначаючи такі характеристики:

- високий рівень, самостійності, індивідуалізації своєї освітньої, самоосвітньої діяльності, тенденції до посилення самокерованості процесу;

- розвиток власного досвіду діяльності, реалізація освітньої діяльності на основі взаємодії досвідів того, хто вчить, та того, хто вчиться.
- орієнтованість навчальної діяльності на актуальні потреби реальної практики професійної діяльності вчителя.

У системі післядипломної освіти вчителів широкого використання набув акмеологічний підхід (акме від грец. – вершина, квітуча пора), який асоціюється з періодом найвищих досягнень людини, її зрілістю у професійній діяльності, життєвій практиці тощо. Як зазначає Б. Ананьєв, педагогічна акмеологія є наукою про закономірності вищих досягнень у цілісному розвитку людини на кожному її віковому етапі в процесі неперервної освіти.

Методологічні основи досягнення професійного акме в освітній діяльності досліджували О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, А. Маркова, Є. Селезньова та ін.; у педагогічній акмеології досліджували В. Вакуленко, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Максимова та ін. Так, Н. Кузьміна стверджує, що: “Акмеологія – нова галузь наукових знань в системі наук про людину – досліджує фундаментальні закономірності творчості і самосвідомості людини” [1, с. 34].

Водночас акмеологічний підхід дає змогу з'ясувати суб'єктивні та об'єктивні фактори, які сприяють досягненню вершин професіоналізму людини, педагога у тому числі: це, з одного боку – якість отриманої базової професійної освіти, з іншого – потенціал розвитку, здатність до системної самоосвіти.

Отже, акмеологічний підхід трактується як особливий методологічно-технологічний напрям, якому властива постійна орієнтованість на перспективи розвитку. Характерними ознаками цього підходу є:

- орієнтація на професійну зрілість і майстерність як удосконалення на всіх етапах життя й діяльності людини;
- усебічний розвиток свідомості й діяльності груп (товариств), переконаність у можливості масового вдосконалення;
- оптимістичне бачення людини, її можливостей, майбутнього;
- проектування вищих досягнень як окремими особами, так і групами й товариствами [2, с. 74-80; 8].

Акмеологічний та андрагогічний підходи в системі післядипломної освіти є взаємопов'язаними та взаємозалежними, вони мають багато спільного, зокрема, їх характеризує індивідуальна, особистісна спрямованість освітнього процесу, актуалізація наявного досвіду, його осмислення через призму реалізації високих цілей професійної діяльності, досягнення яких буде слугувати, передусім, формою особистісної самореалізації.

Компетентнісний підхід. Шляхи вдосконалення підготовки педагогічних працівників у післядипломній педагогічній освіті з позицій компетентнісного підходу, концептуальні засади професійної компетенції та компетентності вчителя, методологічні засади розвитку професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти були об'єктом досліджень багатьох українських та зарубіжних вчених, зокрема В. Адольфа, В. Болотова, В. Введенського, І. Зимньої, Л. Даниленко, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Маслова, М. Митника, Н. Мурованої, О. Ніколаєва, О. Овчарук, О. Пошетун, Дж. Равена, В. Саюка, А. Хуторського, С. Шишова, Е. Шорта та ін.

Професійний розвиток учителя ускладнюється особливостями перехідного періоду від освіти інформаційно-репродуктивної до компетентнісної, тому, окрім традиційних знань, які відповідають за розвиток професіоналізму вчителя, враховуючи постійне оновлення програм, змісту освітньої діяльності, форм та методів її реалізації, вчитель, який переходить на інноваційну особистісно орієнтовану освіту, має розуміти теоретико-практичні основи інноваційної діяльності, особливості перехідного періоду, що передбачає радикальні зміни, суттєве оновлення формули організації освітньої діяльності. Йдеться про розвиток професійної компетентності як умову адаптації до інноваційних освітніх стандартів, технологій їх реалізації.

Компетентнісна, особистісно орієнтована модель освіти передбачає відмову від традиційної діяльності за розробленими та уніфікованими схемами, стандартами, типовими моделями поведінки.

Професійний розвиток сучасного вчителя спрямований на формування здатності бути суб'єктом формування власної концепції та моделі діяльності, орієнтуючись на власний досвід та особистісні характеристики, а також формувати ставлення до перманентної професійної освіти, у її контексті – особистісного саморозвитку як головної умови успішної діяльності, забезпечення конкурентоздатності на ринку освітніх послуг.

Отож, йдеться про оновлення освітньої діяльності як на рівні методології, теорії, так і змістово-технологічних аспектів їх реалізації. Неперервність системи професійної освіти може бути забезпечена лише за умови, якщо система освітньої діяльності всіх рівнів буде базуватися на спільних концептуальних основах, забезпечуючи принцип наступності, послідовності, неперервності розвитку систем.

Усі напрями модернізації системи професійної підготовки вчителя логічно мають трансформуватись і на систему післядипломної освіти, систему розвитку та саморозвитку вчителя, забезпечивши приведення основ освітньої діяльності всіх рівнів і до відповідних базових освітніх стандартів.

Реальна компетентність учителя визначається саме вмінням використати набуті теоретичні знання в практичній діяльності. Педагогічний процес складний і багатовимірний і кожна конкретна педагогічна задача потребує передусім її осмислення в контексті відповідних теоретичних основ. Педагог повинен самостійно визначити суть проблеми, поставити адекватну задачу, знайти ефективні способи її вирішення, проаналізувати та визначити рівень ефективності її вирішення. Лише високий рівень теоретичної компетентності, усвідомленого володіння теоретичними знаннями сформує відповідні практичні орієнтації в кожній конкретній педагогічній ситуації.

Учитель реально стає суб'єктом усвідомленого, системного, цілеспрямованого формування власної моделі професійної діяльності в контексті нових освітніх стандартів лише за умови, коли він розуміє сутність інноваційних процесів, що відбуваються в освіті, технологічні основи побудови педагогічної діяльності, формування системи діалогічного, інтерактивного навчання, основи забезпечення їх ефективності. Зрозуміло, що без фундаментальної теоретичної компетентності вирішення означених проблем буде нереальним.

Список використаних джерел

1. Акмеология 2000: Методические и методологические проблемы / Под ред. Н.В. Кузьминой, А.М. Зимичева. – СПб. : АА, 2000.
2. Данилова Г.С. Педагогічний професіоналізм у контексті акмеології / Г.С. Данилова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія і практика: зб. наук, праць. – К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2006. – №5. – С. 74–80.
3. Дзвінчук Д.І. Засади управління і вибір цілей діяльності освітньої системи в контексті європейського виміру / Д.І. Дзвінчук // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 20–26.
4. Доповідь Міністра освіти і науки України В.Г. Кременя на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти 8 жовтня 2001 р. // Освіта. – 2001. – 17-24 жовтня (№59). – С. 2.
5. Зязюн І.А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології / І.А. Зязюн // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти : міжнар. наук. конф. 16-17 травня 2000 р. / [за ред. С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського]. – Харків : ХДПУ, 2000. – С. 8–16.
6. Карпенко М.М. Перспективи реалізації в Україні концепції освіти протягом життя: чинники і механізми / М.М. Карпенко // Стратегічні пріоритети. – 2011. – № 4 (21). – С. 45–51.

7. Маслов В.І. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія / В.І. Маслов, О.С. Боднар, К.В. Гораш. – Тернопіль : Крок, 2012. – 320 с.
8. Огієнко О.І. Акмеологічний підхід у контексті освіти дорослих [Електронний ресурс] / О.І. Огієнко // Філософські, психологічні, аксіологічні контексти педагогічної майстерності. – Режим доступу : / <http://lib.iitta.gov.ua/6043/1.pdf>.
9. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів : рух до концептуальної карти [Електронний ресурс] / Л. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка : науковий журнал. – 2011. – № 1. – Режим доступу : (<http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>.) <http://lib.iitta.gov.ua/2564/1>.

The article deals with the problems of optimization and modernization of professional development of a teacher in connection with the transition to the competent system and technology of education. The author analyzes the literature sources concerning the interpretation of the essence of innovative postgraduate education, the main tasks, actual for the teacher in the present situation of cardinal reforms, the need for transition to the technology of competent education.

Also it's analyzed the literary sources, dealing with both main problems and general strategic tendencies and directions of a teacher's professional competence development in Ukraine, technological schemes and practical conditions for their implementation. The most typical problems are identified: conservatism of teachers, low level of their readiness for self-development; insufficient level of motivation to professional development; lack of mobile diagnostic tools for determining the quality of professional activity of the teacher, inadequate level of efficiency of the system of postgraduate education, personal self-development of the teacher.

The tendencies of the teacher's professional competence development concerns: modernization of the existing experience of professional activity, integration of personal, professional, living spaces; ensuring permanent development, based on the formation of the teacher as a subject of their own professional growth, the implementation of existing potential.

Problems of teachers' professional development are considered on the basis of various methodological approaches, that ensure the main guideline, purposeful, systemic process. The most common among them are: an androgothic approach, which focuses on the formation of the educational process, taking into account the peculiarities of adult education; acmeological approach, which is associated with the period of the highest achievements of man, his maturity in professional activity, life practice; competent approach, that defines the essence and technology of innovative personality-oriented education, a significant updating of the formula of organization of educational activities on the basis of the subject-subjective relations of its participants. It is about developing the teacher's professional competence as a condition for adapting to innovative educational standards, technologies for their implementation. The competence of the teacher in the system of postgraduate education is determined by the ability to use the acquired theoretical knowledge in practical activities; the ability to independently determine the essence of the problem, put an adequate task, find effective ways to solve it, analyze and determine the level of effectiveness of its solution; to be the subject of a conscious, systematic, purposeful formation of his own model of professional activity in the context of new educational standards; mastering the system of dialogical, interactive learning, upbringing, methodical bases for ensuring their effectiveness.

Key words: *competence education, personally directed education, teacher's professional competence, subject-subjective relations, innovative educational technologies.*

УДК 372.022.33

*Микола Савельєв
Mykola Saveliev*

НЕОБХІДНІСТЬ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ “ВЧОРАШНІХ” СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ДО УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ЖИТТЯ

NECESSITY OF IMPROVING FORMER COLLEGE STUDENTS' ADAPTATION PROCESS TO UNIVERSITY LIFE

У статті розглянута проблема вивчення необхідності удосконалення процесу адаптації студентів коледжу до університетського життя. Особлива роль відводиться трьом компонентам: організаційному, кваліфікаційному та культурному.

Ключові слова: адаптація, університетське життя, успіх, мотивація, результативність, першокурсники.

Навчання у вищому закладі освіти для сучасної молоді людини – один із найважливіших періодів її життєдіяльності, особистісного зростання та становлення як фахівця з вищою освітою. Пошук шляхів успішної адаптації до змінених соціальних умов та нової діяльності є нагальною проблемою для кожного, хто переступив поріг вищого навчального закладу.

Вважаємо, що перші два-три тижні від початку навчання “вчорашніх” студентів коледжу є початковим етапом адаптації їх до навчальної діяльності. Цей часовий інтервал характеризується загальним високим рівнем негативного емоційно-почуттєвого стану, відповідає першій стадії загального адаптаційного синдрому – стадії тривоги.

Психологічна адаптація студентів, які завершили коледж і планують свій вступ до вищого навчального закладу, очікують інтелектуальне навчання без типових ілюзій, підвищену мотивацію навчання, знаходять оптимальну модель поведінки в студентському середовищі та добір оптимальної стратегії навчання. Швидка та якісна адаптація студентів першокурсників ВНЗ є необхідною умовою для їх результативного навчання. Комплексний педагогічний супровід є важливим чинником інтелектуальної навчальної діяльності студентів, від якого залежить компетентнісне та професійне досягнення молодшого спеціаліста.

Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті буде сприяти досягненню його основної мети – підготовки кваліфікованого спеціаліста відповідного рівня і профілю [3, с. 192].

Зміст, у якому поняття адаптація вживається в сучасній науковій літературі, бере початок від латинського *adaptare* – пристосувати, налагоджувати, влаштовувати [2].

Проблема адаптації особистості до нових умов життя є надзвичайно актуальною в будь-який період, бо етап вступу до вищого навчального закладу вважається одним із найбільш важких у житті першокурсників.

На жаль, при зарахуванні абітурієнта у вищий заклад освіти в основному враховується лише його успішність – рівень знань. Відсутність іншої інформації у викладача приводить до того, що процес пристосування студентів до вузівського життя затягується.

Адаптацію студентів вузу слід розглядати як комплексну проблему, виокремлюючи в ній низку рівнів і ланок, кожна з яких має специфічні механізми, зумовлені рівнем розвитку студента, групи і колективу. Процес адаптації студентів проходить на декількох рівнях “пристосування”: до нової системи навчання; до режиму праці і відпочинку; до входження в новий колектив. Питання адаптації студентів до нових умов навчання розглядалися у роботах низки науковців, зокрема Т. Алексеевої, І. Бойко, В. Брудного, А. Вербицького, О. Галуса, С. Гури,

Л. Єгорової, Т. Каткової, В. Кондрашова, В. Лісовського, Я. Лоянич, О. Мороза, П. Просецького, І. Суханова, В. Штифурак та ін.

Метою статті є теоретичний аналіз процесу адаптації студентів коледжу до університетського життя, визначення чинників адаптації студентів-першокурсників.

Проблема адаптації першокурсників широко обговорюється в системі вищої освіти, і не випадково: від успішності цього процесу багато в чому залежить подальша професійна кар'єра й особистісний розвиток майбутнього спеціаліста. Традиційно адаптація передбачає активне пристосування індивіда до умов середовища – як фізичного, так і соціального. Здатність до такого пристосування визначається як адаптивність і відображає узгодженість і відповідність між цілями і результатами, яких досягає індивід у процесі виконання певного виду діяльності.

Дослідженню проблеми адаптації першокурсників до нових умов навчальної діяльності у вищих навчальних закладах освіти присвячено багато праць. Під адаптацією студента до умов вищого закладу освіти вчені розуміють процес приведення основних параметрів його соціальної та особистісної характеристик у відповідність до нових умов середовища, виникнення динамічної рівноваги з вимогами навчальної діяльності. Саме у вищому навчальному закладі закладаються основи особистих якостей спеціаліста.

На першому курсі формуються ставлення студента до навчання, до майбутньої професійної діяльності, продовжується активний пошук себе. Навіть перша невдача може призвести до розчарування, втрати перспективи, відчуження, пасивності.

Причиною труднощів для студента можуть бути й нові умови життя, первинна соціалізація у вузі. Разом із присвоєнням статусу студента молоді люди зіштовхуються з такими проблемами, як нова система навчання, взаємовідносини з одногрупниками та викладачами, соціально-побутові умови, самостійне життя в міських умовах, недостатні знання структур і принципів роботи університету та можливість для самореалізації у творчості, науці, громадському житті, спорті. Крім цього, виникають протиріччя та труднощі в становленні самооцінки, самосвідомості та формування образу "Я" [5].

У процесі адаптації першокурсників у групі створюється не тільки система взаємовідносин, але й мікрогрупи. У процесі становлення студентського колективу серед мікрогруп виділяється лідируюча. Саме ця група, її спрямованість, згуртованість, моральні норми та система міжособистісних стосунків у ній створюють тенденції розвитку всієї групи.

Студенту-першокурснику будь-якого вузу доводиться проходити декілька важливих етапів адаптації. Одним із найважливіших, на наш погляд, є знайомство та спілкування з новим колективом, де кожний є новою людиною для її члена. Процес адаптації залежить від багатьох чинників, зокрема атмосфери в групі, психологічного клімату, ситуацій взаємодії з однокурсниками та педагогами, комфорту та безпеки під час занять тощо.

Кожний член групи бере участь у встановленні правил і норм поведінки, у формуванні характеристики певної групи. У всіх членів нового студентського колективу є можливість проявити себе, завоювати авторитет й повагу одногрупників. Існує безліч різних критеріїв прояву особистості, зокрема, поведінка, вчинки, стиль спілкування, творчі та професійні здібності.

Важлива роль на першому етапі відводиться й куратору, який допомагає студентам адаптуватися до нових для них спеціальних умов, закласти підвалини сприятливого клімату в групі. Із цією метою необхідно проводити адаптаційні тренінги, масові заходи (концерти, КВК, екскурсії). Така робота допомагає зменшити показники тривожності студентів-першокурсників. З'являються перші ознаки здорових, успішних колективних груп.

Другим етапом адаптації є контакт із викладачем. Контакт з викладачем та студентом буває логічний, психологічний, моральний. У сфері вищої освіти переважає установка однакового підходу до всіх студентів. Першокурсника необхідно навчити вчитися. Одночасно зі спілкуванням, навчанням теж набуває великого значення. Значно змінюється і мотивація навчальної діяльності. Навчально-пізнавальна діяльність починає визначатися мотивами, спрямованими

на реалізацію майбутнього, усвідомлення своєї життєвої перспективи і професійних намірів, що свідчить про спрямованість у майбутнє.

Професійна адаптація в умовах вузу є процесом формування в студентів інтересу до обраної професії, наполегливість в опануванні повним обсягом знань, умінь, навичок із професії, методикою та логікою науки. Перша сесія в студента викликає стрес. Складання модуля виправдане, бо у випадку не складання сесії, студент позбавляється стипендії та може бути відрахованим.

Дослідження дають змогу констатувати, що психодіагностика адаптаційних можливостей студентів першого року навчання дуже важлива, тому що дезадаптації може позначитися погіршенням роботи пізнавальної сфери, зміни в емоційно-почуттєвій сфері, а саме емоційного та вольового енергетичного потенціалу особистості (оптимістичне чи песимістичне бачення дійсності і свого життя, активне чи пасивне ставлення до життя, запас “упертості духу” і вольової міцності, які забезпечують стійкість особистості під час зіткнення з важкими життєвими обставинами) [9, с. 16].

Варто зауважити, що емоційний стан першокурсника на початку першого семестру є досить специфічним. Він не повторюється у процесі подальшого навчання; втім, його проходження визначає, до певної міри, успішність адаптації студента до умов навчання вищого закладу освіти. Такий емоційний стан виникає як результат несвідомого співвіднесення попередніх очікувань першокурсника від навчання у вузі та його перших вражень від цього процесу.

Аналізуючи теорію Ярослави Лоянич, підтримаємо її тлумачення про три кити адаптації. Це науково та практично. За її висловлюванням адаптація це свого роду “просолювання”. Вивчаючи цю проблематику ми не могли обминути наукову думку Ярослави Лоянич.

Ключова мета адаптації – не просто виведення людини на потрібний компанії стандарт продуктивності, а забезпечення цього стандарту на довготермінову перспективу.

У цьому допоможе розуміння, що в адаптації співіснують три компоненти: організаційний, кваліфікаційний і культурний.

Організаційний компонент усім відомий. Це знайомство з організацією як такою: її стандартами, структурою, інфраструктурою тощо.

Кваліфікаційна складова – це професійні стандарти, тобто професійна компетентність.

Щоб домогтися довготривалого підвищення професійності, то, крім кваліфікаційної адаптації, необхідно підключати третій компонент, культурний. Якщо в процесі “просолювання” людину не просто вчити, а й залучати, то її продуктивність не погіршиться.

Окресленими трьома видами адаптації потрібно займатися одночасно, тому що вони перетинаються.

Безсумнівно, все це дуже корисні вміння, які значно поліпшать процес адаптації, але постають питання: як, хто і коли буде цим займатися? Чи залишиться це справою самого першокурсника, чи ляже новою турботою на плечі куратора групи і чи не пора розробити комплексну систему заходів по вирішенню цієї актуальної проблеми?

Саме вплив родинного оточення є один з вагомих соціально-психологічних чинників на адаптацію студентів-першокурсників до нових умов навчання в університеті.

У першу чергу, необхідно дати зрозуміти вашій дитині, що ви бачите в неї рівноправного партнера, довіряєте їй і відноситеся, як до дорослої людини, яка вже в змозі самостійно будувати своє майбутнє та відповідати за свої вчинки. Прагніть говорити з нею на рівних, як з дорослим, підкреслювати важливість її вибору і вашу віру в неї, а також те, що навчання в університеті обов'язково відкриє перед нею широкі перспективи, дасть змогу влаштуватися в житті, добре заробляти в майбутньому.

У жодному випадку не залишайте в цей складний адаптаційний період, візьміть себе в руки і не йдіть на поводу своїх негативних емоцій, а підтримайте і надайте допомогу. Повірте,

що, не дивлячись на можливу агресію і крики про те, що вас ніхто ні про що не просив, у душі ваша дитина буде вам дуже вдячна і ніколи не забуде за протягнуту руку допомоги.

Поняття “адаптація” є багатозначним, що відображає різноманітність та багаторівневність означуваного явища. В найбільш поширеному розумінні під адаптацією розглядають процес пристосування організму до нового середовища. Мова йде про цілісне, системне пристосування, що об’єднує біологічний, професійні та соціальні рівні [4, с. 76].

Адаптація студента до навчання у вищому навчальному закладі ускладнюється впливом різних психологічних чинників. Виокремлення їх системи необхідне для більш глибокого дослідження окресленої проблеми. А оптимізація цієї системи допоможе розробити більш дієві методики, які забезпечуватимуть швидшу і більш позитивну адаптацію студентів до навчання у вищих навчальних закладах.

Така проблематика викликає подальшого удосконалення ствердження певних компонентів щодо ефективності адаптації. Вивчаючи тезаурус окресленого поняття, усвідомлюєш важливість і науковість та робиш висновки власного судження. На нашу думку, важливо підкреслити життєву компетентність, особливо її чинник як особистісна зрілість, яка інтегрує в собі складові: когнітивну, мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову тощо.

Вибір свого подальшого життєвого шляху, самовизначення є інтегративним мотиваційним центром, що визначає особистісну поведінку, діяльність, інтереси, уподобання, ставлення до оточуючої дійсності. За змістом на перше місце виходять мотиви, які пов’язані з життєвим планом, формуванням майбутніх намірів, світогляду та самовизначення.

Для удосконалення ефективності адаптації потрібно розвивати життєві вміння: розв’язувати найрізноманітніші життєві проблеми; отримувати й аналізувати інформацію, приймати рішення; оцінювати соціальні наслідки дій; працювати в групі; розробляти й виконувати контракти; включатись у проекти, організовувати свою роботу, використовувати нові інформаційні технології, проявляти стійкість перед труднощами, знаходити нові рішення.

Список використаних джерел

1. Алексеева Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у ВНЗ / Т. В. Алексеева. – К. : Київ. національний університет ім. Т.Г. Шевченка, 2004. – 20 с.
2. Воробйов А.М. Умови адаптації та фактори дезадаптації студентів у вищому навчальному закладі / А. М. Воробйов, О. О. Демчук // Психологія: реальність і перспективи: Збірник наукових праць РДГУ. – Вип. 4 – Рівне : РДГУ, 2015 – С. 52–55.
3. Демчук О. О. Компетентнісний підхід до модернізації професійної освіти / О. О. Демчук // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Південного наук. Центру АПН України. (Одеса, жовт. 1997 р.) / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – № 1–2 (січ.-берез.). – С. 192–193.
4. Казміренко В. П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молоді людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В.П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. – №6. – 2004. – С. 76–78.
5. Пономаренко Л. А. Специфічні особливості соціально-психологічної адаптованості студентів в умовах вищого навчального закладу України / Л. А. Пономаренко // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2006. – № 3. – С. 205–213.
6. Резник Т. І. Психологічний зміст труднощів у навчанні студентів-першокурсників / Т.І.Резник // Практична психологія та соціальна робота. – №1. – 2002. – С. 1–3.
7. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. / Т.М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003.
8. Штифурак В. С. Адаптація студентів-першокурсників в умовах вищого навчального закладу / В. С. Штифурак // Дис... канд. пед. наук. – Київ: Київський державний лінгвістичний ун-т. – 2004.

9. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент : монографія / Вадим Маркович Ямницький. – Одеса : ПНЦ АПН України ; СВД Черкасов М.П., 2006 – 362 с.

The article deals with the problem of substantiation of the necessity to improve former college students' adaptation process to university life. The special role within this process is given to three components: organization, qualification and cultural.

The problem of individual's adaptation to new living conditions after the admission to higher educational establishment is still vital nowadays as this period is considered to be one of the most difficult in freshmen's lives.

Study in higher educational institution is one of the most important periods of modern young person's life, her personal development and development as a specialist within higher education. The search of ways of successful adaptation to changing social conditions and new activities is a topical problem of higher education.

The term 'adaptation' is considered as a complex problem having different levels and degrees, each of which is characterised by specific mechanisms promoted by the level of student, group and collective's development. Thus, adaptation is defined as a multilevel phenomenon. In common sense it is understood as body's adaptation to new environment. It is a holistic, system device combining biological, professional and social levels.

Students' adaptation to study in higher educational establishment is complicated by the influence of various psychological factors. The author proves that optimization of the educational system will help to develop more effective methods providing faster and more positive adaptation to study in higher educational establishments.

Key words: adaptation, university life, success, motivation, effectiveness, freshmen.

УДК 378.091.12:005.336.2

Наталя Сегеда
Natalia Seheda

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС АКСІОСФЕРИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА

ACMEOLOGICAL DISCOURSE OF THE AXIOSPHERE OF A TEACHER'S PROFESSIONAL GROWTH

У статті розкрито акмеологічну сутність ціннісно-сислової регуляції професійного зростання педагога. Використано метод наукової рефлексії змісту аксіосфери викладача вищої школи. Аксіосферу педагога визначено як складно організований феномен, у якому співіснують духовно-практичні і матеріально-практичні цінності. Виявлено інваріантну функцію аксіосфери – ціннісно-сислову регуляцію професійного зростання викладача. Виокремлено систему ціннісної структурованості аксіосфери (внутрішні, зовнішні соціально цінні мотиви, особистісна система цінностей, професійні, педагогічні цінності). Системоутворювальним ядром аксіосфери визначено якість Людини.

Ключові слова: професійне зростання, аксіосфера, акмеологічний підхід, професійно-педагогічна якість, соціально цінні мотиви і потреби, інноваційна активність, вірність совісті, стійкий професійний інтерес, індивідуальна нормотворча активність, культурна результативність праці, гуманітарні цінності.

Переорієнтація усіх освітніх процесів у вищій школі з дидактичного характеру в напрямі розвитку і саморозвитку суб'єктів процесу вимагає організації і стимулювання процесів самопізнання, самоактуалізації, самоорганізації, які є органічною складовою креативного контексту професійного розвитку педагога. Акмеологічна сутність цілісності професіоналізації, професійного розвитку, безперервної педагогічної освіти викладача у постнекласичному розумінні вказує на необхідність дослідження проблеми розвитку творчого мотиваційно-смыслового ставлення до педагогічної діяльності як до континууму творчих взаємодосягнень та набуття професійного покликання, універсально-діяльнісного служіння розвитку суспільства, формування відповідальності за власне професійний розвиток і за гуманітарні ефекти його продуктів поза межами професійної галузі. Таке розуміння акмеологічного підходу в теорії професійного розвитку викладача підкреслює його креативні властивості.

Актуальність застосування акмеологічного підходу у вітчизняних педагогічних дослідженнях виявляється у спрямованості науково-педагогічної думки на вивчення проблем педагогічної творчості, професіоналізму, індивідуального професійного розвитку у нових освітніх умовах. Так, акмеологічний підхід активно представлений у працях Н. Гузій, А. Деркача, О. Селезньової, А. Козир. Зокрема, до висвітлення сутності і змісту таких понять як вдосконалення професійної майстерності, педагогічного професіоналізму, самореалізації особистості в професійній сфері життєдіяльності.

Об'єктом акмеології є процес професійного становлення людини, предметом – самореалізація особистості в професійній сфері життєдіяльності. В основі акмеологічного підходу ідея створення або відновлення цілісності людини [3]. Характеристики предмету акмеології вказують на те, що провідними поняттями категоріального апарату цієї наукової галузі виступають самовиявлення, саморозвиток, самоствердження, самоактуалізація [10]. Не зважаючи на психологічний зміст цих системних параметрів самореалізації особистості [6], вони все частіше використовуються у педагогічних дослідженнях, зокрема у проблематиці педагогіки вищої школи. Разом із цим, перенесення в освітніх системах акцентів з масових педагогічних явищ на самоцінність особистості, а також актуалізація наукового інтересу до культурної продуктивності індивідуального розвитку і самореалізації в педагогічній професії демонструють суперечність між соціокультурними очікуваннями щодо реалізації культуротворчої місії та відсутністю систематизованого знання щодо акмеологічної сутності аксіосфери професійного зростання викладача вищої школи.

Мета статті полягає у визначенні змісту аксіосфери професійного зростання педагога у контексті акмеологічного підходу. Виклад основного змісту статті передбачає окреслення її тезаурусу, який представлений ключовими поняттями. У нашій публікації професійне зростання постає об'єктом наукових розвідок. Професійне зростання є процесом взаємообміну, поліфонічного злиття смислів індивідуального і культурного смислів професійно-педагогічної діяльності, що супроводжується специфічною організацією проявів єдності особистості педагога і освітньо-розвивального простору, де він виступає суб'єктом набуття професійного покликання з метою взаємозумовленого оновлення професійно-педагогічної якості його особистості, і педагогічної дійсності та утворення на цьому підґрунті авторської педагогічної системи, актуальної як для себе, так і для іншого. Виявом істинного суб'єкта професійного зростання є вільний вибір, саморозвиток професійно-педагогічної якості, що здійснюється поза утилітарними потребами як феномен ситуативно нестимульованої діяльності, спрямованої на перетворення творчого потенціалу особистості в індивідуально-професійний ресурс викладача. Така специфічна самотворчість у сфері професійної діяльності не є запрограмованою генетичною індивідуальною властивістю, тому постає проблема з'ясування джерела цієї неадаптивної спрямованої на самозміну активності засобами педагогічної професії, що має акмеологічну сутність.

Відповідно до акмеологічного підходу у вивченні професійного розвитку, кожна людина досягає "вершин" у своїй професії найбільш прийнятним, оптимальним для неї шляхом, який

виводить світогляд на інші “світоглядні орбіти”, що зумовлює підвищення якості її професіоналізму, розвитку і підтримання стабільності творчого потенціалу. Акмеологічна сутність професіоналізації розкривається через уявлення про роль власного Я у професійних подіях, або професійну самоідентифікацію як системо-утворювальну ознаку професійної самосвідомості, що ґрунтується на сформованій аксіосфері викладача.

Дискурс (лат. *discursus* – міркування, промова) – в широкому значенні – те саме, що міркування. Карамишева Н. акцентує, що сучасна філософська і логічна рефлексія над дискурсом виявила його особливості, котрі не зводять до звичайного міркування або мовлення. Нам імпонує її думка про те, що дискурс постає особливою розумово-мовленнєвою діяльністю, що має логічно визначену структуру “мета – метод – результат”. [5]. Філософ наголошує на тому, що дискурс може мати контексти, які визначають предметний зміст термінів, текстів, висловлювань. У цьому значенні нами обрано акмеологічний контекст, тобто наше розуміння аксіосфери професійного зростання враховуватиме характеристики предмету акмеології – досягнення людною вершин в діяльності (у нашому випадку – професійній). Дискурс, має мету (зокрема – висвітлення акмеологічної сутності ціннісно-сислової регуляції професійного зростання викладача); відбувається за допомогою методу (яким у нас виступає наукова рефлексія змісту аксіосфери викладача); передбачено результативність дискурсу, або навпаки (пропонуємо зміст аксіосфери професійного зростання викладача у контексті акмеологічного підходу).

Вибір педагогічного способу професійного розвитку зумовлений мотиваційними метаморфозами, що виявляють взаємозв'язок цінності професійного зростання і мотивів, які спонукають людину брати на себе відповідальність за власну життєдіяльність, здобуття життєвого успіху і професійного покликання як досягнення професійного Я, тобто наполегливого формування наміру на самозміну Я-професійного та його об'єктивації в педагогічній реальності. Таке педагогічне розуміння професійного розвитку окреслює акмеологічний контекст дискурсу аксіосфери професійного зростання викладача.

За гуманітарним підходом, вивчення індивідуальності звернене до духовного світу людини, особистісних цінностей, смислів життя. Індивідуально-професійний ресурс як механізм професійного зростання не виникає раптово – його інтегративна структура вимагає постійної рефлексії і планування, які залежать від динаміки як цінностей професійної педагогічної культури, так і аксіосфери особистості, її професійних цілей, ідеалів і потреб виявлення творчого потенціалу в професійній діяльності, мотивів професійного становлення і розвитку, тобто тих параметрів, які складають аксіосферу професійного зростання особистості викладача.

Термін “аксіосфера” запропоновано Л. Столовичем для визначення світу цінностей у будь-якому його розумінні. На думку філософа, аксіосфера охоплює цінності у їх об'єктивному бутті, підкреслює онтологічний аспект ціннісного ставлення, вбирає в себе і суб'єктивний світ ціннісних уявлень, оцінок, усіх різноманітних виявів ціннісної свідомості [11, с. 92]. У такому контексті аксіосфера викладача є складно-організованим феноменом, у якому не можна заперечувати співіснування духовно-практичних і матеріально-практичних цінностей. Поняття аксіосфери викладача виконує системну інваріантну функцію ціннісно-сислової регуляції його професійного зростання, виявляючись у певних стратегіях. Мотивовані особистістю, вони закладаються цінністю особистісного задуму, ідеєю цілеспрямованого переосмислення свого професійного шляху і утвореним проектом реалізації успішного професійного майбутнього, що зумовлює безперервний ланцюг професійного вибору, спричиненого як професійною реальністю, так і власне потребами і мотивами самої людини.

Потреба викладача у розширенні особистісних меж у професійній сфері життєдіяльності виступає визначальною для утворення системи мотивів, що виступають її опредметненням. “Цінність професійних потреб у тому, що, задовольняючи професійне зростання однієї особи, вони сприяють професійному і духовному, культурному зростанню тих, хто залежить від фахової компетентності цієї особи... професійні потреби навіть однієї людини ланцюжком

виходять на рівень задоволення професійних і особистих потреб груп людей і всього суспільства” [8, с. 95].

Потреби людини через свою варіативну індивідуалізовану сутність не можуть розглядатись як інваріант індивідуально-професійного ресурсу, тому звертаємось до категорії мотиву. А. Асмолов наголошує на тому, що висхідний пункт руху потребнісної сфери – це утворення у процесі діяльності “динамічної смислової системи”, зумовленої і спрямованої смислоутворювальними мотивами [1, с. 365]. У психології прийнято виокремлювати мотиви ситуативні, внутрішні і зовнішні, залежно від різноманітних ситуацій співвідношення цілі діяльності і мотиву.

В аксіосфері зміст мотивів визначає професійне зростання, тому розглянемо їх докладніше. Зовнішні мотиви формуються зовнішніми цілями професійної діяльності викладача, вимогами професійної спільноти, соціальними стимулами. Збереження цілісності мотиваційної і цільової сфери є надскладним процесом, підвладним психічно зрілій людині з достатньо розвинутою емоційно-вольовою сферою, адже в педагогічній реальності виникають ситуації, не тільки ініційовані викладачем, але й традицією того менеджменту, що утворився в певному вищому навчальному закладі. У такому разі, серед *зовнішніх мотивів* надзвичайно важливу роль відіграють *соціально ціннісні мотиви*, що набули особистісного смислу професійного зростання.

Професійне зростання може мотивуватись як зовні, так і власним джерелом активності, тобто, коли професійна діяльність набуває для викладача особистісного смислу, глибоко усвідомленої цінності вдосконалення системи професійного самопокладання. *Внутрішні мотиви професійного зростання* зосереджені на потребі утворення особистісно-діяльнісних засобів втілення власних професійних ідей, задумів, проєктів, тобто системної функціональності професійно-педагогічних компетентностей. Така потреба зумовлена збігом соціокультурного смислу місії професії викладача вищої школи з метою постійного оновлення професійно-педагогічної якості як довгочасного розгортання *стійкого мотиву професійного зростання*.

Мотиви професійного зростання пов'язані з інтересом до науково-педагогічної праці та більш конкретизовані специфікою професії викладача вищої школи, яка надає людині іншого соціального статусу і відкриває більші можливості у напрямку наукової діяльності, тому інтерес до неї вже не має романтичної ознаки у вигляді ідеалу першої вчительки або схильності до педагогічної діяльності. Якщо взяти до уваги те, що мотив виявляє потребу людини, то для викладача ним виступає *потреба у науково-педагогічній інтерпретації галузевого знання*. Цей мотив можна віднести до довготривалих.

Важливість виокремлення в аксіосфері *внутрішнього мотиву інноваційної активності* визначена людино-і культуротворчою сутністю професійного зростання, проте її укорінення в особистісних смислах викладача супроводжується середовищем, що ускладнює її ефективне функціонування в індивідуально-професійному ресурсі. Відсутність теоретизації культуровідповідних візрів адаптації до професії викладача у вітчизняній педагогічній дійсності, а з іншого боку наявність суб'єктивних різномодальних можливостей входження у професію, накладають певні стереотипи, далекі від духовних і етичних норм волевиявлення в естетичній галузі людської життєдіяльності. Їх подолання викликає в людини бажання захисту від цих деструктивних тенденцій і віднайдення у своїй автономній індивідуальності підґрунтя, яке забезпечить її самозбереження. Вірність совісті є причиною ефективного механізму саморегуляції, виникнення на її підставі самостійно вироблених стійких оцінок, інтересів, цілей, академічної доброчесності. З іншого боку, інтелектуальна незалежність особистості передбачає усвідомлення відносного характеру своїх переконань, відмову від абсолютного права на істину, що зумовлює потенційну готовність до діалогу, конкуренції ідей. Стимули активності у єдності з її обмежувачами стають провідними властивостями викладача-трансфесіонала, з яким пов'язують майбутнє громадянського суспільства.

Зовнішнім виявом мотиваційної сфери викладача є *стійкий професійний інтерес*. Саме завдяки стійкому професійному інтересу, як довготривалому внутрішньому мотиву професійного зростання, інтелектуальна активність викладача дає поштовх для створення і продукування

культурних фактів на рівні науково-методичного забезпечення навчального процесу. У конструкті феноменів індивідуально-професійного ресурсу цей феномен визначає континуальний характер професійного зростання викладача. Наведені характеристики можна узагальнити у *потребі реалізувати індивідуальну нормотворчу активність у професії* науково-педагогічного працівника.

Соціальні і культурні умови та найбільш глибокі чинники існування людини породжують *цінності*, що виступають позаособистісним і надособистісним феноменом й належать до сфери буття людини. У контексті педагогічного дослідження треба звернути увагу на точку зору В. Франкла, котрий надавав цінностям роль смислоутворення, тобто вказував на те, що цінності виступають смисловими універсальними, які роблять життя людини усвідомленим. Він поділяв їх на три основні класи: цінності творчості (праця), переживання (любові) і ставлення [12]. “Цінності” – поширене поняття, як у сфері буденної свідомості, так і в методологічному, філософському, науковому знанні. Вони відбивають усе, що усвідомлюється і переживається людиною як актуально значуще, як ідеал, смисл, та виступають не лише сутнісними характеристиками свідомості і поведінки людини, але й цільовими конструктами соціальної діяльності [2, с. 185].

Цінності – це потенційне енергетичне джерело реалізації суб'єктивного буття особистості в певному соціально-професійному просторі, яке ініціює формування і створення особистості, визначає і спрямовує процес її професійного зростання. Категорія цінності має стійку позачасову наукову популярність, тому сьогодні її зміст є достатньо розробленим.

З точки зору структури особистості цінності можна розглядати: як елементи когнітивної сфери (уявлення людини про основні життєві цілі, підґрунтя для конструювання цілісного образу світу, критерії оцінювання власних дій, побудови свого ставлення до світу); як утворення мотиваційно-необхідної сфери особистості (що пов'язані з акцентуванням спонукальної сили цінностей, їх значення в ролі регулятора соціальної поведінки); як стійкі мотиваційні утворення або джерела мотивації, збудники цілей, (активізатори і регулятори діяльності людини в суспільстві, критерій вибору рішень з альтернативних способів дій). У контексті нашої статті особистісні цінності розглядаються як смислові утворення особистості, представлені у свідомості як інтегратори у смисловій сфері когнітивної і мотиваційної складової, що виступають у вигляді ціннісних орієнтацій, які уможливають прийняття рішення у ситуації вибору, активізацію, спрямованість поведінки і діяльності людини, тобто є регулятором соціальної поведінки людини.

Усі погляди на цінності професійного розвитку людини є актуальними, але з позицій аксіосфери професійного зростання як педагогічного засобу професійного розвитку виділяються модули *професійних цінностей*: класифікація на самостійні групи цінностей людини та становлення ціннісних орієнтацій у представників педагогічної професії, а також їх динаміка у залежності від стажу професійної діяльності; взаємозв'язок певної ієрархії цінностей і ставлення людини до педагогічної професії. Психологічне трактування таких цінностей пов'язано з їх сприйняттям як найбільш загальних людських цінностей у контексті трудової діяльності. До трудових і професійних цінностей належать: внутрішні, зовнішні, влада. Для професійного зростання визначальними виступають *внутрішні цінності, пов'язані з творчим процесом і культурною результативністю науково-педагогічної праці*.

У змісті аксіосфери професійного зростання розглянемо *педагогічні цінності як зовнішні професійні*, такі, що зумовлені гуманітарною сутністю педагогіки, які самі виступають загальнолюдськими цінностями, започаткованими природою людини. М. Нікандров наголошував: “Усе, що працює на становлення Людини, як в освітньому процесі так і за його межами можна вважати педагогічними цінностями, а те, що працює на розвиток гуманітарної педагогіки треба вважати загальнолюдськими цінностями у самій педагогіці” [9, с. 44]. Представниця гуманітарно-аксіологічного напрямку сучасної педагогіки І. Колесникова вказує на те, що в систему цінностей людини увійшли: природа з її закономірностями і усіма проявами життя – Людина та її здоров'я; вітчизна; рід, родина; мова, традиції; вільна праця та її результати, освячені культурними і цивілізаційними досягненнями; любов і мир; краса і гармонія – втілення Істини і Добра. Саме на них має орієнтуватися виховання людської якості [7, с. 60].

Їх застосування в аксіологічному конструкті має спиратись на сучасну сконцентрованість системи цінностей навколо трактування феномену людини як самодіяльної і самосвідомої істоти, природно-надприродної, яка твориться культурою і творить культуру, суспільне і індивідуалізоване у процесі свого культурного буття, діалектично поєднуючи свою культурну силу і природну слабкість, ество, здатне перетворювати природу, не силуючи її і не підкоряючись, а захоплюючись її наявністю й одночасно вважаючи себе гідним “прикрасити природу”, підносячи природне до рівня художньо-перетвореного [4]. Отже, *системоутворювальним ядром професійно-педагогічних цінностей виступає якість Людини*. Разом із цим саме зрілість аксіосфери організовує людино- і культуротворчі межі професійного зростання.

Отже, представлена у такій спосіб система ціннісної структурованості аксіосфери (внутрішні, зовнішні соціально цінні мотиви, особистісна система цінностей, професійні, педагогічні цінності) становить стрижень особистісних новоутворень (емерджентів) професійної ментальності викладача вищої школи і показує композицію аксіологічної тканини процесу професійного зростання, разом із цим, подальшого розгляду вимагають такі її складові як гуманітарні професійні цінності викладача вищої школи, професійної ментальність, професійна спрямованість, ампліфікація, професійне покликання.

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / Александр Асмолов. – [3-е изд испр., и доп.] – М. : Смысл: Издательский центр “Академия”, 2007. – 528 с.
2. Ахметжанова Г. В. Многоуровневая система развития педагогической функции будущего учителя в процессе непрерывного [монография] / Г. В. Ахметджанова. – Тольятти : ТГУ, 2007. – 326 с.
3. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО “МОДЭК”, 2006. – 496 с.
4. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание : [избр.]. / М. С. Каган. – Л., 1991. – 384 с.
5. Карамішева Н. В. Логіка (теоретична і прикладна) : [навч. посіб.] / Н. В. Карамішева; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. – К. : Знання, 2011. – 455 с.
6. Клочко В. Е., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный анализ: [монография] / В. Е. Клочко, Э. В. Галажинский. – Томск : Изд.-во Томского университета, 1999. – 154 с.
7. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – 288 с.
8. Кузьмінський А. І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика : [монография] / А. І. Кузьмінський. – Черкаси : Видавничий відділ ЧДУ, 2002. – 290 с.
9. Никандров Н. Д. На пути к гуманной педагогике / Н. Д. Никандров // Советская педагогика. – 1990. – № 9. – С. 41–47.
10. Селезнева Е. В. Общая акмеология : [учебное пособие] / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2009. – 206 с.
11. Столович Леонид. Философия. Эстетика. Смех / Леонид Столович. – С.-Петербург : Тарту, 1999. – 384 с.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

The article describes the acmeological essence of a value semantic regulation of the teachers' professional growth. The scientific reflection method of the axiosphere content of a teacher at a higher school was used for this task. As a result of its application, the axiosphere content of the professional growth of a high school teacher is revealed. The teacher's axiosphere is defined as a complexly organized phenomenon in

which spiritual-practical and material-practical values coexist. At the same time, it is the maturity of the axiosphere of the sphere that organizes the human and cultural limits of professional growth in the scientific and pedagogical profession. The invariant function of the teacher's axiosphere is shown to consist in the value-semantic regulation of the teacher's professional growth and turns out to be in certain professional strategies. They are motivated by the person, they are laid down by the values of the personal plan, the idea of a purposeful rethinking of their professional path and an educated project for the realization of successful professional future. It focuses on the desire to protect the professional environment from these destructive tendencies and on the need to find in its autonomous individuality the basis for psychophysiological self-preservation. The intellectual independence of the teacher is emphasized, it is based on the awareness of the relative nature of their beliefs, provides for the rejection of the absolute right to truth, the potential readiness for dialogue, competition of ideas. The formation of personal-activity means of translating their own professional ideas, designs, projects, is noted, that is the functionality system of professional and pedagogical competencies, which is due to internal motivation to achieve peaks in professional activities. The quality of a person is determined by the core of educational values. It is noted that for internal professional development, the internal values associated with the creative process and the cultural effectiveness of scientific and pedagogical work are significant. Proposed content characteristics of the axiosphere of the professional growth of the teacher reveal their acmeological features.

Key words: professional growth, axiosphere, acmeological approach, professional and pedagogical quality, socially valuable motives and needs, innovative activity, loyalty of conscience, persistent professional interest, individual norm-setting activity, cultural productivity of work, humanitarian values.

УДК 378.011.3–051: 37.018.38 (477.4)“18/19”

Іван Сесак
Ivan Sesak

ЕКСТЕРНАТ ПРАВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ ЯК ОДНА З ФОРМ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

EXTERNAL STUDIES OF THE RIGHT-BANK UKRAINE AS ONE OF THE FORMS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING IN THE SECOND HALF OF THE XIXth – AT THE BEGINNING OF THE XXth CENTURIES

Висвітлено питання функціонування та ролі екстернатної форми навчання у Київській, Подільській і Волинській губерніях у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. Охарактеризовано правила і програму здачі екзамену на звання вчителя, окреслено антинародну політику царизму в галузі освіти, зокрема і сфері підготовки педагогічних кадрів, а також освітній рівень учителів початкових шкіл регіону.

Ключові слова: екстернат, педагогічна освіта, початкова школа, учень, учитель, екзамен, програма навчання, середній навчальний заклад, освітній, рівень учителя, учительський інститут, учительська семінарія.

Вивчення історії становлення і розвитку педагогічної освіти в Україні в сучасних умовах займає все більше місця серед історико-педагогічних досліджень. Це зумовлено не тільки потребою вивчення історичного минулого, але й використання досвіду педагогічної спадщини для реформування сучасної системи освіти. Актуальним у цьому контексті є звернення до такої форми підготовки педагогічних кадрів як екстернат, яка відіграла важливу роль у вирішенні освітянських проблем в Україні у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.

Екстернат, як альтернативну форму підготовки вчителів початкової школи, вивчали як дореволюційні, радянські так і сучасні дослідники. Серед них, зокрема, виокремлюють праці Ф.Г. Паначіна [1], Н.М. Дем'яненко [2], І.П. Репко [3], Л.А. Бад'ї [4], Н.Ю. Балабуст [5] та багатьох інших. Однак комплексних наукових досліджень, які б всебічно висвітлювали роль екстернату у підготовці вчителів початкових шкіл, на жаль, українська історико-педагогічна наука немає.

Отже, предметом нашого дослідження вибрано екстернат, як одну із форм підготовки вчителів початкових шкіл у правобережних губерніях України у другій половині ХІХ – початку ХХ ст.

Зауважимо, що сучасні архіви і книгозбірні зберігають величезний пласт інформації з історії екстернату. В архівних фондах збереглися протоколи засідань педагогічних рад різних навчальних закладів, на яких вирішувалась доля абітурієнтів, майбутніх учителів початкових шкіл. Особливе значення має дослідження законодавчої бази проблеми [6], місце екстернату у структурі системи освіти тощо.

Російський царизм нестачу педагогічних кадрів вирішував не шляхом створення учительських семінарій та інститутів, а більш дешевим способом – запровадження спеціальних випробувань для отримання звання вчителя, тобто екстернат. Досвід екстернатної форми підготовки вчителів існував з середини 40-х років ХІХ ст., коли при Київському університеті діяла комісія, яка проводила екзамени на звання вчителя. 22 квітня 1868 р. були затверджені правила “До питання про спеціальні випробування по Міністерству народної освіти”, якими передбачалось, що екзамени проводяться для отримання таких звань: учитель гімназії і прогімназії, а також навчальних закладів Відомства установ імператриці Марії; вихователя гімназії та прогімназії; учителя повітових училищ; приватного початкового учителя і учительки; вчителя малювання, креслення і чистописання в гімназіях і повітових училищах.

Запроваджений у 1868 р., як тимчасовий захід швидкого поповнення вчительськими кадрами початкових шкіл без особливих зусиль і витрат з боку держави, екстернат виявився постійним і важливим способом поповнення народних шкіл вчительськими кадрами.

При підготовці до екзаменів кандидат керувався програмами з відповідних предметів. Спочатку вони склалися безпосередньо екзаменаторами, а з 1870 року розроблялися та затверджувалися Міністерством народної освіти. Вони визначали зміст і обсяг знань з предмету, що підлягали засвоєнню, а також перелік рекомендованої для самопідготовки літератури. На екзамені кандидат мав продемонструвати власні знання з предмету відповідно до вимог програм. Зауважимо, що питанням методики викладання приділялася незначна увага, що свідчило про загальний стан педагогіки у тогочасній Росії.

Варто зауважити, що найважливішою умовою для отримання свідоцтва на звання вчителя була благонадійність кандидата, його стійкість у православній вірі, відданість царизму. Для отримання допуску до випробування кандидат повинен був надати довідку про свою благонадійність з місцевої поліції. Попечитель Київського навчального округу перед проведенням випробувань та перед призначенням кандидатів на вчительські посади зобов'язаний був зноситися з місцевими губернаторами щодо їх моральності та благонадійності.

Дуалізм в управлінні освітою у Російській імперії, в т.ч. і у Правобережній Україні (в основному навчальні заклади знаходились у підпорядкуванні Міністерства народної освіти та Святішого Синоду), зумовив і відповідну систему підготовки вчителів.

У 1888 р. Св. Синод РПЦ надав право радам духовних семінарій та училищ, радам єпархіальних жіночих училищ та правлінням жіночих училищ духовного відомства проводити спеціальні екзамени та видавати свідоцтва вчителів та вчительок парафіяльних шкіл.

У середині 90-х рр. ХІХ ст. Міністерством народної освіти вперше були затверджені “Правила для спеціальних випробувань на звання вчителя і вчительки початкових училищ”, надання якого до того часу не регламентувалася ніякими урядовими документами у

здійснювалося у відповідності з “Положенням про народні училища Міністерства народної освіти” 1864 року повітовими училищними радами за їх власним розсудом.

Педагогічний екстернат також широко застосовувався для спеціальних випробувань на звання учителя повітового училища, домашніх педагогів, вчителя і вчительки парафіяльного і початкового народного училища, приватного початкового вчителя і вчительки.

До екзаменів допускалася молодь не молодша 17 років для юнаків і 16 років для дівчат. До предметів випробування належали: закон Божий, церковнослов'янська мова, російська мова, арифметика і геометрія, краснопис, географія, історія, церковні співи. Екзамени відбувалися з вересня по травень, але не пізніше, як шість тижнів від дня подання прохання, у заздалегідь визначений час, як правило чотири рази на рік. Не допускалося перенесення випробування на наступний навчальний рік.

Від рівня раніше отриманої освіти для кандидатів на вчительське звання визначався і об'єм випробування: повна, скорочена чи тільки проведення пробного уроку.

Для осіб, які не мали свідоцтво про закінчення повітового училища або жіночої прогімназії, підпорядкованих Міністерству народної освіти, чи інших “рівних з ними за курсом навчальних закладів інших відомств” підлягали повному випробуванню – здавали усні і письмові екзамени, проводили пробний урок. Першим відбувся усний екзамен з закону Божого. Особи, які на задовільно його склали, допускалися до письмових випробувань з російської мови, арифметики, географії та російської історії. Наступний етап, якщо письмова відповідь визначалась задовільною, усна відповідь на два питання з кожного предмета. Після теоретичних випробувань кандидати допускалися до пробних уроків – по одному з російської мови та арифметики з тем повідомлених за добу до його проведення.

Скороченому випробуванню підлягали вихованці жіночих прогімназій та випускники повітових училищ. Умови їх проведення мали ту відмінність, що замість усного екзамену відбувалася бесіда (колоквіум), під час якої кандидати надавали “додаткові пояснення” по темі виконаної письмової роботи, а також був відсутній екзамен із закону Божого.

Звання вчителя або вчительки початкового училища без випробувань, лише після проведення пробного уроку, могли отримати особи чоловічої статі, які закінчили вищі навчальні заклади або чотири класи духовної семінарії, а також особи жіночої статі, які успішно закінчили жіночі прогімназії або чотири класи жіночих інститутів та гімназій, та півроку працювали помічницями вчительки початкового училища або парафіяльної школи. З 1884 р. без пробного уроку учительські посади у сільській місцевості дозволено займати випускникам духовних семінарій, оскільки у цих закладах вивчалася педагогіка.

За результатами випробування про кожний іспит складався протокол особливим екзаменаційним комітетом чи педагогічною радою, в якому зазначалися теми письмових робіт, читання, запропоновані на усних іспитах, аналіз пробних уроків, отримані оцінки та загальний висновок про “достойність кандидата”. До протоколу додавалися письмові відповіді та роботи.

Кандидати, які виявили відмінні, добрі або задовільні знання, видавалося свідоцтво про надання звання вчителя початкових училищ, підписане, в залежності від того де відбувалися екзамени, попечителем навчального округу, керівником відповідного середнього навчального закладу, або семінарії, директором або інспектором народних училищ.

Особи, які виявили незадовільні результати випробувань, допускались до повторного, але не раніше, ніж через півроку, однак, не більше як 2 рази. Кандидатам, які проходили випробування про духовному відомству, дозволялося повторне випробування не раніше, ніж через рік і тільки один раз.

Варто зазначити, що основним, як за значимістю, так і за обсягом програмного матеріалу був екзамен з закону Божого. Його програма з церковно-слов'янської мови займала 18 сторінок, тоді як з російської мови – 1, арифметики – 3. Посаду вчителя, хоч і у віддаленому селі можна було отримати, склавши незадовільно всі екзамени, крім закону Божого, однак кандидат з

незадовільною оцінкою з останнього, до наступних іспитів не допускався. Кандидат, який задовільно склав екзамен тільки з закону Божого, направлявся на роботу у віддалені села.

Російський царизм встановив низку обмежень і заборон на вчительську професію. По-перше, до випробування на звання вчителя не допускалися особи, які раніше притягалися до відповідальності за кримінальні злочини та революційну діяльність, відбували покарання у тюрмі чи на засланні.

По-друге, обмежень за національною ознакою не було, але тільки за однієї умови – кандидат повинен бути російськомовним. Діяли релігійні обмеження. Католики та магометани не допускались до випробувань на вчительські звання, не допускались вони і до роботи у початкових школах. Іудеям дозволялося проходити випробування, при цьому їх звільняли від екзамену із закону Божого. Вони мали право викладати тільки своїм одновірцям, однак, їм не надавалися права, які мали учителі православного віросповідання.

По-третє, проявлялися дискримінаційні моменти. Зокрема, діяли різні вимоги до кандидатів на звання міського і сільського вчителя. Від кандидата на звання вчителя початкового міського парафіяльного та міського народного училища вимагалися знання в обсязі програми викладання в повітовому училищі, а на звання учителя сільського початкового училища – на рівні викладання парафіяльного або початкового народного училища.

І ще, хоч майнових і станових обмежень не було, а вихідні з малозабезпечених сімей звільнялися від сплати за випробування, однак, отримавши свідоцтво на звання вчителя початкової школи, вони, як правило, направлялися на роботу у віддалені села. Їх освітній рівень був значно нижчим, ніж у вихідців з заможних верст населення, які мали змогу попереднього навчання в середніх навчальних закладах.

Царський уряд, запровадивши у 1868 р. екстернатну форму підготовки вчителів для початкових шкіл через спеціальні випробування на отримання звання вчителя, не витрачав ні часу, ні коштів, а навіть мав зиск. Так, у 1876 р. була встановлена плата за складання іспитів к розмірі 3 руб., з 1880 р. почала стягуватися платня ще по 3 руб. за свідоцтво, а з 1890 р. – гербовий збір 75 коп. за клопотання, що подавалась особою, яка бажала скласти екзамен. Отже, кожен кандидат, щоб пройти випробування на звання вчителя початкової школи повинен був заплатити 6 руб. 75 коп. (вартість корови з теличкою). Якщо кандидат не проходив випробування, то перездача екзаменів оплачувалась у повному обсязі [7].

Як і в педагогічних навчальних закладах, у своєрідному вчительському екстернаті діяли закони штучного відсіву вчителів: як через сито відсівали людей політично неблагонадійних. Міністерство народної освіти та інші керівні органи школою багаторазово розсилали циркуляри з вказівками на те, що до випробування на вчительські звання допускаються тільки ті громадяни, які мають “схвальні відгуки” про поведінку від різних інстанцій.

Починаючи з 1839 р. діяло царське повеління згідно якого при видачі свідоцтв на право викладання з “іновірців” бралась підписка, що вони не будуть навіювати дітям ідей “противных учению православной восточной церкви”. Інакше ці особи віддавались суду як “совратители”. У 1879 р. сенат своєю постановою автоматично забороняв навчально-виховну роботу у школах особам, які були позбавлені “особливих прав і переваг”.

Варто зазначити, що серед учителів початкових шкіл, які склали екзамен на звання вчителя при різних навчальних закладах, було не мало таких, загальноосвітня і спеціальна підготовка яких була низькою. Так, за характеристикою інспектора народних училищ Київської губернії “багато тих, хто складав екзамен на звання вчителя, не знали ні російської історії, ні географії, не мали навіть елементарної підготовки з фізики, фізіології, хімії, ботаніки, мінералогії, а щодо малювання і співів, то чомусь на ці мистецтва екзаменаційні комісії не звертають уваги” [8].

У кінці XIX ст. із загальної кількості вчителів початкових шкіл Росії 13223 чол. або 20% здобули вчительське звання внаслідок особливого випробування [9]. За іншими даними такі вчителі становили в Росії близько 40% від загальної кількості [10]. В Україні на початку XX ст. майже п'ята частина (21,5%) вчителів початкових шкіл готувалась шляхом екстернату [11].

Однак у правобережних губерніях України відсоток вчителів екстернатної форми навчання сягав половини всіх вчителів початкових шкіл губернії, а в окремих типах шкіл 60 і 70%.

Наприклад, яку роль відіграв екстернат у підготовці вчителів початкових шкіл Поділля, видно, наприклад, з статистичних даних (1908-1909 навчальний рік) про освітній рівень 1733 вчителів і 600 вчительок, які надали відомості про свою освіту. Зокрема, у міністерських училищах найбільше було вчителів з спеціальною освітою (закінчили учительські семінарії і прослухали педагогічні курси) – 20 чол. (54,9% від загальної кількості учителів міністерських училищ – 364 чол.). Друге місце займали вчителі, які здали екзамен на звання учителя народного училища – 151 чол. (41,6%). Далі виділяються вчителі з середньою освітою (закінчили духовні семінарії, гімназії і реальні училища) – 13 чол. (3,5%). Освітній рівень вчительок міністерських училищ (147 чол.) був таким: закінчили жіночі гімназії і прогімназії, епархіальні училища – 104 чол. (71%), а решта – 43 чол. (29%) – здали екзамен на звання учительки [12].

Зовсім іншу картину ми бачимо з освітнім рівнем вчителів церковнопарафіяльних шкіл. Тут найбільшу групу вчителів становлять особи, які витримали екзамен на звання вчителя церковнопарафіяльної школи – 839 чол. (61,2%) від загальної кількості. Вчителів з середньою освітою було 55 чол. і тільки 51 чол. (3,7%) закінчили учительські семінарії і педагогічні курси). Однак, майже 1/3 загальної кількості вчителів (1369 чол.) – 423 чол. (31%) не мали права навчати. Серед 453 вчительок з середньою освітою було 211 чол. (46,6%), 156 чол. (34,8%) здали екзамен на звання вчительки, 86 чол. (19,2%) не мали права навчати [13].

Як свідчать статистичні дані на початок 1913 р., за нашими підрахунками, у початкових школах Міністерства народної освіти Правобережжя працювало 5036 вчителів (без врахування законовчителів – 1953 чол.). Основні групи вчителів склали особи з середньою і початковою освітою (2459 чол.) і спеціальною підготовкою (1959 чол.). Рідкістю у школах були випускники вишів (25 чол.), однак продовжувала залишатися група осіб без освітнього цензу або самоучки (593 чол.), які не мали права навчати. Це кожен восьмий вчитель міністерських училищ регіону [14].

Найвищий освітній рівень був у вчителів земських шкіл (міністерських, якими опікувалось ще й земство, яке було запроваджене на Правобережжі з 1904 р.). Зокрема, у 1911 р. в Київській губернії з 256 земських учителів чоловіків 61 чол. витримав екзамен на звання вчителя, що становить 24 % від загальної кількості вчителів, а серед 182 вчительок – 32 (18%) мали звання вчительки початкової школи. Однак випускників учительських семінарій серед вчителів було 50% – 128 чол., а серед вчительок найбільше було випускниць жіночих гімназій – 87 чол. (48%) і духовних училищ (34%) [15]. У 1912 р. серед 617 вчителів земських шкіл з вищою і середньою освітою було 79,8%, тоді як у церковнопарафіяльних всього 22,4% [16]. У цьому ж році з 2554 вчителів початкових шкіл Київської губернії, які надали відомості про свою освіту, 959 чол. (70,4%) з 1363 вчителів церковнопарафіяльних шкіл мали звання вчителя шляхом здачі спеціального екзамену, хоч загальний показник по губернії становив 45,7% [17]. Це свідчить про відсутність середніх педагогічних навчальних закладів, які готували вчителів для церковнопарафіяльних шкіл, а функціонування кількох церковно-учительських шкіл, які виникли на початку ХХ ст. не відігравали відчутної ролі в підготовці учительських кадрів.

Отже, з вище наведеного видно, що освітній рівень учителів земських і міністерських училищ був вищим, ніж церковнопарафіяльних шкіл. Вищим був освітній рівень вчительок, ніж учителів. Кількість осіб, які здобували звання вчителя через екстернат сягала у Правобережній Україні в окремих типах шкіл 40 – 70 %, що свідчить про відсутність у краї спеціальних педагогічних закладів – учительських семінарій та інститутів, церковноучительських шкіл та другокласних церковнопарафіяльних шкіл. Тільки після революції 1905-1907 рр., у зв'язку із запровадженням загального початкового навчання, активізації роботи громадськості та земців з 1904 р. земств, царизм почав давати дозвіл на їх відкриття.

Підсумовуючи роль екстернату у підготовці вчителів для початкових шкіл, зазначимо, що педагогічний екстернат, запроваджений російським царизмом як тимчасовий захід для

підготовки вчителів, став постійною і важливою формою підготовки вчительських кадрів в останній третині XIX – початку XX ст.

По-перше, внаслідок хронічної нестачі вчителів для початкових шкіл, педагогічний екстернат відкрив дорогу для отримання педагогічної освіти вихідцям з бідних верст суспільства, які не мали можливості для її здобуття у середніх педагогічних навчальних закладах.

По-друге, сам процес підготовки кандидатів до здачі екзаменів на звання народного вчителя сприяв самоосвіті, піднесенню загальнокультурного рівня мешканців Правобережної України. Хоч не відповідала вимогам часу практична підготовка кандидатів на вчительські звання, адже проведення двох пробних уроків з російської мови і арифметики, не можна вважати достатніми. Тільки окремі вчителі, які були дійсно віддані справі самоосвіти, з часом ставали майстрами своєї справи.

По-третє, напередодні і в період Першої світової війни у початкових школах Правобережжя працювало ще більше півтисячі вчителів без освітнього цензу, тобто самоучки. Хоч запроваджений педагогічний екстернат не зміг повністю ліквідувати нестачу вчителів для початкових шкіл, однак відіграв помітну роль у забезпеченні шкіл педагогічними кадрами.

Список використаних джерел

1. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России: Историко-педагогические очерки / Ф.Г. Паначин. – М. : Педагогика, 1979. – 216 с.
2. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша половина XX ст.) : монографія / Н.М. Дем'яненко. – К. : ІЗМН, 1998. – 328 с.
3. Репко І.П. Питання підготовки вчителів для народних шкіл України другої половини 19-го століття / І.П. Репко // Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 49. – Педагогічні науки. – Житомир, 2010. – С. 37–40.
4. Бадья Л.А. Екстернат як альтернативна форма підготовки вчителів початкового навчання у другій половині XIX – на початку XX ст. / Л.А. Бадья // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Частина 2. (Гол. ред. Мартинюк М.Т.) – К. : Міленіум, 2006. – С. 20–26.
5. Балабуст Н.Ю. Педагогічний екстернат як одна з форм підготовки педагогічних кадрів для освітньої сфери Подільської губернії (друга половина XIX – початку XX ст.) / Н.Ю. Балабуст // Науковий вісник Донбасу: електрон. наук. фах. вид. Сер.: Педагогічні науки. – Луганськ, 2013. – Вип. 4 (24).
6. Бадья Л.А. Вказана робота. – С. 20.
7. Новейшие и подробные программы испытаний на домашнего учителя или учительницы и начального учителя или учительницы с новейшими дополнениями и разъяснениями / Составил Орлов. – СПб., 1911. – 192 с.; Правила для специальных испытаний на звание учителя и учительницы начальных училищ // ЖМНП. – 1896. – Ч.305. – Отд. “Правительственные распоряжения”. – С. 99–106; Программы и правила для испытания лиц, желающих получить звания: а) учителя уездного училища; б) домашнего учителя и учительницы; в) учителя и учительницы приходских и начальных училищ / Сост. В.Елисеев. – Издание 17-е – Одесса, 1909. – 87 с. и другие.
8. Ставицький В.А. Становлення і розвиток середньої педагогічної освіти в Українській РСР (1917-1920 рр.) / В.А. Ставицький // Вища і середня педагогічна освіта. Респ. наук-метод. зб. – Вип. 3. – К. : Вища шк., 1969. – С. 54.
9. Фармаковский Вл. Народная школа Министерства народного просвещения / Вл. Фармаковский. – СПб., 1910. – С. 141.
10. Шимбирёв П.Н. Педагогическое образование к 40-летию Октября / П.Н. Шимбирёв // Совесткая педагогика. – 1957. – № 11. – С. 93.
11. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / Под ред. Э.Д. Днепров, С.Ф. Егорова, Ф.Г. Паначина, Б.К. Тебиева. – М. : Педагогика, 1991. – С. 319.
12. Начальное народное образование в Подольской губернии 1908/09 учебный год. – Каменец-Подольск, 1910. – С. 22–24.
13. Там само.

14. Отчёт попечителя Киевского учебного округа о состоянии начальных училищ за 1912 год. – К., 1913. – Ведомость 3. О числе учащихся в начальных училищах разных типов и распределение их по полу и образовательному цензу к 1 января 1913 г.
15. Отчёт о земских школах и земских внешкольных просветительных мероприятиях в Киевской губернии за 1911 год. – К., 1913. – С. 23.
16. Киевская земская справочная книжка-календарь на 1914 год. С картой Киевской губернии. Издание Киевского Губернского Земства. Год 4-й. Б.м. и г. – С. 133.
17. Обзор начального образования в Киевской губернии за 1912 год. – К., 1914. – С. 54.

The history of formation and development of teaching education in Ukraine is a vital problem within historical and pedagogical contexts. It is promoted by the need to study our history, as well as use the experience of pedagogical heritage for reforming modern educational system.

In late XIXth – early XXth centuries external studies was one of the most important forms of teacher training. The article reveals the process of functioning of external studies and its role in Kyiv, Podillia and Volyn provinces in the second half of the XIXth – at the beginning of the XXth centuries. External studies was introduced by Russian tsarism as a temporary teacher training institution, but in the course of time it became an important and permanent form of preparing teachers. Due to the shortage of primary school teachers external studies made it possible for the poor to get pedagogical education, as they did not have the opportunity to get it in pedagogical secondary institutions. It is stressed on tsarism's antinational policy in the field of education, particularly, in the sphere of teacher training.

The rules and programmes of taking examination on the teacher's rank are shown. The process of preparing candidates for examinations for the title of national teacher contributed to self-education and raising of general cultural level of the inhabitants of the Right-Bank Ukraine. The educational level of primary school teachers of the region is analysed. Practical preparedness of the candidates for teaching positions did not meet the requirements of the time, and conducting two trial lessons in the Russian language and Arithmetic couldn't be considered sufficient. Only some teachers devoted to self-education became the masters in that work.

It should be noted that before and during the First World War more than half a dozen teachers without educational qualification worked in primary schools of the Right-Bank Ukraine. Although the implemented external studies couldn't eliminate the lack of primary school teachers, it was of great importance in providing schools with teaching staff.

Key words: *external studies, pedagogical education, primary school, pupil, teacher, examination, curriculum, secondary school, teacher's educational level, teaching institute, teaching seminary.*

УДК 37.011 (437.3)“16”(092)

Барбара Ситарска
Barbara Sitarska

ЯН АМОС КОМЕНСКИЙ: ПУТЬ ЧЕЛОВЕКА К ПОЗНАНИЮ САМОГО СЕБЯ КАК ПУТЬ К ГАРМОНИИ В МИРЕ ХАОСА

MAN'S WAY OF LEARNING ABOUT HIMSELF AS A WAY TO REACH HARMONY IN THE WORLD OF CHAOS ACCORDING TO JOHN AMOS COMENIUS

Статья представляет собой попытку дать ответ на главный вопрос о пути человека к познанию самого себя (самопознанию) в трактовке Яна Амоса Коменского. Это философско-педагогический текст. У человека есть великая миссия для выполнения – он должен развивать свою человечность. Коменский в своих трудах указывал человеку пути самопознания. Они

ведут через очередные этапы непрерывного образования. Однако, более всего Коменский верил в пансофическое воспитание и размышления над собственной жизнью. Подчеркнута роль пансофии как синтеза деятельности человека, который ведёт к самопознанию. Мыслитель верил в безграничное развитие познания и человеческих умений, гармонию души и тела, как постоянный поиск человека. Для Яна Амоса Коменского трудный и сложный путь человека к самопознанию является одновременно искомым путём к гармонии в мире хаоса.

Ключевые слова: самопознание, пансофия, пансофическое образование, развитие, гармония души и тела.

Жизнь человека, по мнению Коменского, – это непрерывный процесс воспитания личности. Ян Амос Коменский понимал воспитание как процесс освобождения и развития человечности. Он подчёркивал, что оно является делом всей человеческой жизни и необходимым на всех её этапах (Ситарска, 2014:193). Человек – это “существо, поддающееся воспитанию”, так как без воспитания человек не может стать человеком. Коменский создал философию жизни, суть которой заключалась в обучении (как жить по-человечески). Такой завершающей телеологической идеей, была идея человечества, представлена в моральном аспекте.

“Всякий человек наслаждается гармонией, ибо и сам он есть ни что иное как гармония в себе и вне себя, сколько в отношении тела, столько и относительно души” (Коменский, 1956:52). “Душа неотделима от тела, ... разумная в человеке, которая состоит из трёх частей: разума с его способностями изобретения, суждения и памяти, (...) воли, состоящей из желаний, свободы выбора и, сознания, (совести) с классификацией желаний. (...) Отсюда любовь и радость в наслаждении, но также гнев и скорбь в страдании” (Коменский, 1658; Фиялковский, 2015: 144-45, польский перевод). Что касается тела, построенного с удивительным искусством – это вечно движущееся сердце, источник жизни и действий от которого получают прочие члены движение и меру движения”. (Коменский 1956:52). “Гиря же, производящая движение, – это мозг, который посредством нервов, подобно шнурам, притягивает и отпускает прочие колеса (члены). Разнообразие внешних и внутренних отправления человека – это самое симметрическое отношение движений”.

Человек наслаждается гармонией и страстно стремится к ней. “Ибо кто не испытывал приятного ощущения при виде хорошо сложенного человека, красивого коня, прекрасной статуи, привлекательной картины?... Но отчего это происходит, как не от того, что соразмерность цветов и красок вызывает приятное чувство? Это услаждение глаз вполне естественно (следует помнить, что у Я. А. Коменского самые главные чувства являются источником верных знаний). Похожим очарованием для слуха является музыка именно потому, что гармония тонов производит приятное созвучие, а хорошо приготовленная еда приятно щекочет нёбо (“отборное сочетание вкусовых ощущений”) (Коменский, 1956: 50-51).

Каждому человеку приятны умеренная теплота, умеренный холод, умеренный покой органов и движение, так как всё умеренное в природе благотворно и здорово. Мало того, мы ценим друг в друге добродетели, почему же не ценим добродетелей в самом себе? “Воистину мы слепые, если не признаём, что все мы носим в себе корни гармонии” (Коменский, 1956: 51). Гармония обычаев для человека является чем-то естественным и он повторял за Цицероном: “В наших душах от рождения заложены семена добродетели, и если бы они могли взрасти, сама природа привела бы нас к счастливой жизни” (Коменский, 1956: 50).

Подобным образом Я. А. Коменский писал и о движениях души, где главным “движущим колесом” является воля. Силы, действующее на неё, – это желания и страсти, склоняющие волю “в ту или другую сторону”, а рычагом, открывающим движение и замыкающим его, является разум, который действует по принципу гармонии и согласованности добродетелей, то есть, сочетания действий и ощущений. Человек же является действительно сам в себе ничем другим как гармонией (Коменский, 1956: 50-52).

В своих трудах Я. А. Коменский представляя свою концепцию жизни, придавал огромное значение ответу на философские вопросы, касающиеся человека и его жизни, путей, ведущих к самопознанию. Такой характер носят его религиозные и нравоучительные письма. Только лишь в Пампедии педагог предпринял попытку связать шире философию жизни с теорией воспитания. Это можно заметить на каждой ступени школы в его концепции непрерывного обучения (Ситарска, 2007:71-82; Ситарска, 2009:271-280); (Ситарска, 2014:189-2008), где каждый человек, находящийся на ступенях школы символического характера (школа юношей, школа мужчин, школа старости), “был приведён к использованию разума, сам для себя должен быть / быть учителем, книгой, школой” (Коменский, 1976: 69).

Человек, по мнению Коменского, занимает особое место в иерархии бытия, в силу того, что он располагает возможностью привести в действие и использовать три имеющиеся силы: *ratio, oratio, operatio*. Как наместник Бога он возвышается над всей тварью, и даже над ангелами; он “выше всех видимых твари. Искупление подняло нас и вознесло выше ангелов, а благодаря освящению мы поднялись аж к соучастию в Божьем деле” (Коменский, 1973: 43). Именно поэтому, у человека есть особая миссия для выполнения – он должен развивать свою человечность, то есть “превосходить разумом и мудростью, отличаться языком и речью, быть сильным в действиях, благопристойным и вежливым, и наконец благочестивым, заслуживающим уже здесь божьей любви и принятия” (Коменский, 1973: 33).

Я. А. Коменский видел взаимосвязь между миром в целом и человеком, и это является главной сутью пансофической школы. Он определял пансофию как всеобщую премудрость, основанную на самой человеческой природе, а само “образование и обучение являются фундаментом человеческой природы”. Пансофия является знанием о мире, но и знанием человека для человека. Пампедия учит, что в процессе воспитания “Целостность человека” формируется “целостностью мира”. Именно поэтому в трудах Я. А. Коменского важное место занимало / занимает знание о самом себе, которое становилось, в определённой степени, знанием о мире. Проблема самопознания представляла собой главный фактор достойной жизни людей. В этом и проявляется глубокий гуманизм Я. А. Коменского (Ситарска, 2012: 130-148).

Великий Педагог определял Пансофию как всеобщую премудрость, основанную на человеческой природе, а обучение должно быть обучением “всему, что является человеческой природой” (Коменский, 1973: глава III). Человеческая природа, однако, не оторвана от мира, а человек и мир, как создание божьего замысла – неразделимы. В процессе воспитания “целостность человека” формируется “целостностью мира”. Можно здесь говорить о концепции воспитания в согласии с природой, в котором усматривали источники нравственности и равенства (Штобрын, 2004:506). Коменский был создателем педагогической системы, связанной с природой.¹ В то время “природу” понимали, как сущность человека.

Мыслитель знал, какие пути ведут человека к самопознанию, и писал об этом. Все его труды насыщены такими размышлениями, и под его влиянием – указаниями для людей на каждом этапе жизни, соответствующее ступеням образования, очередным “школам”. Уже в академии, “предназначенной для накапливания совершеннейшей мудрости”, т.е. в “школе для зрелой молодёжи”, на третьем этапе этой ступени, имеет место аподемия, т.е. “школа странствия и путешествий, для “проветривания” души, для развлечения и для ознакомления с образами жизни (Коменский, 1973: 232-238).

Эта своеобразная “школа” должна охватывать всех выпускников, так как “путешествовать надо для проветривания мыслей и чувств, для радости”, а также и для того, чтобы “ученик легче и увереннее мог принять решение о выборе профессии” (Коменский, 1973: 232; Ярчикова, 2014:228). В путешествиях должно также формироваться умение общаться с людьми. На этой ступени заканчивается школа в институциональном смысле (Ситарска,

¹ Согласно С. Штобрыну, Ян Амос Коменский представлял натуралистическую педагогику в спиритуалистической версии, ибо природа, человек и его природа происходят от Бога. См. Sztobryn Sławomir, *Naturalizm pedagogiczny w: T. Pilch (red) Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004 s: 505-508.*

2014:202). Это очень важный этап в жизни молодого человека, так как он знакомится с людьми разных профессий в их среде жизни, налаживает с ними контакт, учится межлическим отношениям. Познавая других, он познаёт самого себя также в смысле выбора собственного жизненного пути. “Необходимо, на этом взволнованном море придерживаться правильного курса, не наткнуться на рифы, грозящие повреждениями и замедлением, ни не дастся понести парусам легкомысленности” (Коменский, 1973:236).

Учёный верил, что “пансофия научит молодёжь тому, что в этом возрасте нужно заполнять время размышлением о том, как провести жизнь, действуя практически и потом, уже с определённым сознанием хорошо и разумно выполненных в жизни призваний, на старости лет наслаждаться покоем и удовольствием” (Коменский, 1973:237). Чтобы, однако, прийти к этому, надо делать только то, что направлено на достижение хорошей цели, верными средствами и мягкими методами. Причиной того, что какой-то странник сбился с пути, всегда является незнание, или это происходит из-за внешней тьмы или из-за слепоты внешнего зрения, или потери здравого смысла, потому что он не знает, каким путём ему идти, или же нерадивость (...) так как он не обращал внимания на дорогу. То, что мы сбиваемся с пути самопознания, вытекает из того, что люди не знают целей жизни и не знают, куда следует их направлять, либо не знают средств, ведущих к цели, или наконец, “ошеломлены занятиями шумливой современности, не обращают достаточного внимания на более высокие ценности” (Коменский, 1973:237).

После “школы странствия и путешествий” перед молодёжью начинается нелёгкая школа символического характера (молодой человек закончил обучение в школе – образовательном учреждении). Это “школа молодых людей”, суть которой заключается в рекомендации писать мемуары, которые должны охватывать опись жизни по сегодняшней день, общие черты академического обучения, наблюдения из путешествий, и “то, что уже совершено и что должно быть ещё сделано на протяжении всей жизни”. Эта школа является особым шансом для самопознания, чтобы запланировать дальнейшую жизнь, а всё это благодаря собственным размышлениям о существующей до сих пор жизни (Ситарска, 2014:202).

Путь человека к познанию самого себя ведёт дальше, через очередную ступень образования – “школу людей”. Она включает в себя обучение искусству хорошей жизни и счастливому доведению всех своих дел к требуемым результатам, ведь это ничто другое как практика жизни. Основными факторами образования в этом возрасте является – по мнению Я. А. Коменского – “серьёзный подход к вещам и разнообразные отношения между людьми”. Во всех ситуациях, в которых на данном этапе жизни человек находится, главным пространством и целью образования является просто сама жизнь, поэтому Я. А. Коменский анализирует в нескольких тезисах её общие характерные черты и способы, с помощью которых можно оказывать ей сопротивление. В этих ситуациях надо учиться быть “кузнецом своего счастья”. Можно также утверждать, что “труд становится ориентиром человеческой жизни, определяет её путь и цели (Коменский, 1973:250). Действуя таким образом, человек поймёт, что жизнь это путь к старости, и к спокойствию, а плоды осени должны быть подготовлены. Каждый здесь сам для себя является книгой, учителем, школой. Сам для себя будет искать примеры и указания, и также беспрестанно упражняться” (Коменский, 1973:243). Для этого нужна будет соответствующая литература, соответствующее размышления. Жизнь будет становиться непрерывным обучением. В то же самое время она будет профессиональной работой, которая требует и подготовки, и систематичности, и усилия”. Я. А. Коменский рекомендовал стоический подход к терпеливости и скромности, ограничиться на мелких делах, избегать всех преувеличений и успокаивать страсти.

Это были рекомендации и указания по воспитанию, выведенные из философии жизни. Она указывала на то, что для человека является вызовом и то, что является даром, и то, что является искушением и ловушкой, а приносит поражение. Все воспитательные правила составляют особого рода кодекс “человеческой мудрости”, который во всех встречаемых жизненных

делах требует “умно думать, говорить и действовать”. Согласно концепции Я. А. Коменского, “совершенство разума состоит в ясном понимании вещей, доброй воли и усердной старательности” (Коменский, 1973:265).

В своей философии самопознания педагог основывается на главную мысль: “Жизнь – школа, с колыбели и до гроба” (Коменский, 1973:242). Очень легко это сделать, достаточно подкладывать для каждого возраста то, что делать он способен. (...) Каждый возраст хорош, чтобы учиться, а у человеческой жизни нет другой цели, как обучение” (Коменский, 1973:67).

Учёный предупреждает о плохом поведении, которое ведёт к тому, что люди после окончания школы-учреждения перестают читать книги. Это неразумно и даже вредно для дальнейшего познания самого себя, и в результате для дальнейшего развития. Нельзя же переставать заботиться о том, чему мы раньше научились и, таким образом вредить самому себе. Коменский рекомендует и побуждает к чтению книг. Во-первых, надо читать книги Бога: книгу ума, чтобы не допустить к нему что-то неблагоразумное; книгу мира, чтобы в деятельности человека всё было упорядоченно; Библию, чтобы ничего не было сделано без обращения к Богу (Коменский, 1973:243-244). Однако, он подчёркивает, что надо читать и другие, хорошие книги для глубокого, всестороннего изучения действительности (историков, философов, теологов); для совершенствования стиля (поэтов, ораторов); и наконец, книги о хороших обычаях, механике и др. Нужно читать книги разных авторов и уметь их самому выбирать среди огромного их количества (“я бы не советовал выбирать книги по чужому мнению”). Надо подбирать книги пригодные к жизненным планам каждого человека и тянуться к ним для того, чтобы становиться в определённом отношении умнее, разумнее, лучшее, и не надо откладывать книгу, взятую в руки до тех пор, пока не почерпнёшь из неё мудрости, хорошей вещи либо не усвоишь какую-либо добродетель (Коменский, 1973: 246).

Достижение вершин человеческой мудрости происходит, по мнению Я. А. Коменского, лишь в “школе старости”. Это счастливое достижение предела земной жизни и пожинание плодов жизни. Следовательно, эта школа должна иметь также своих наставников, свои правила, свои цели и уроки, свою дисциплину, чтобы и для стариков продолжение жизни было продвижением вперёд. Приводит здесь Я. А. Коменский дает платоновское определение философии: “Философия – это забота о смерти”. Ибо непременно самой лучшей частицей философии является научиться умирать, что надо понимать как хорошо умирать, так как сама смерть не требует искусства, сама приходит, но умереть хорошо – это искусство выше всех искусств.

Этот великий учёный следовал за Сократом в философии создания человека, , который блага, заключавшиеся в познании и знаниях, также считал самыми высшими этическими благами; этическим основанием человека является именно знание (Ломны, 1992: 13), а он приобретает и углубляется в течение всей жизни.

Концепция образования человека у Я. А. Коменского ориентировала образование на внутреннее развитие человека и акцентировала прежде всего отношение человека к жизни, его мудрость, проявляющуюся в соответствующих действиях и соответствующем реагировании на ситуации, которые преподносит судьба. Его модель непрерывного образования представляла человека в его конкретной жизни, его полном существовании. Люди на разных ступенях школы, продолжающейся всю жизнь, должны учиться тому самому, но всё в большом объёме и пределах (Суходольски, 1973: XLIII); они должны, прежде всего, учиться жить по-человечески, и здесь, по моему, проявляется гуманизм педагога.

Для Я. А. Коменского основным пространством воспитательных воздействий есть образование, которое всегда оказывает влияние на поведение человека, но всегда также возникает возможность заметить определённые приоритеты, приписываемых в разработке концепций определённого автора. В данном случае я вижу эту приоритетность у Я. А. Коменского именно в связи с обучением, и то с обучением, которое распространяется на всю жизнь человека, в силу чего он чётко выдвигает на преемника идеи образования и воспитания человека в

течение всей жизни, то есть непрерывного образования, к которому значительным образом приходит в настоящее время также идея воспитания и самовоспитания.

Ян Амос Коменский считал, что человек есть частью природы (мира) и представляет собой не изолированную единицу, а интегральное звено общества и подчиняется всем его правилам. Одной из точек соприкосновения образования человека является учёный человек – активно стремящийся к получению знаний, пониманию мира и общества; развивающий культуру языка; активно участвующий в общественной жизни. Жизнь человека – это путь к всезнанию (Коменский, 1973: 70). Уже хотя бы эта общая цель образования указывает на то, что интегральность человека находилась в центре педагогической мысли Я. А. Коменского. В Пампедии приходит мыслитель к убеждению, что человек способен к постоянному совершенствованию и развитию, а его приоритетная цель – это образование в каждом возрасте.

Из философского понятия человеческой жизни, как пути к всезнанию, согласно тезису “Вся жизнь человека – это процесс обучения” Я. А. Коменский выводит теоретические педагогические предпосылки собственного и общественного развития, предпосылки для организации образования и школы. Упорядоченный мир вещей он делает образцом и основанием гармонии и интегральности человека, и также, организации общественной жизни. И так как “всё в мире согласовано между собой и связано вечными законами правды, так и сами люди пусть пользуются светом, порядком и правдой мира вещей, при этом, каждый из них пусть будет приведён к гармонии в самом себе, а все взаимно друг с другом” (Коменский, 1973: 5; Коменский, 1964: 553).

Тезис, что вся жизнь – это школа, становится основанием для концепции общественной жизни человека, в которой будет выполнена задача “всеобщего образования всего человеческого рода” (Коменский, 1973: 50). Интегральное развитие становится задачей на всю жизнь. Интегральное развитие человека Я. А. Коменский считает не только целью, но путями, ведущими к достижению этой цели, усматривая её в построении гармонии общественной жизни. Интегральное развитие человека он ставит не только как задачу для личности, направленную на самого себя, но также как задачу для личности, выражающуюся в оказании взаимной помощи друг другу. “Цель интегрального развития становится вышестоящей целью школы, которую можно определить воспитывающей школой; она считается самой соответствующей территорией для исправления мира” (Халас, 2007: 42-43). Достижение этой цели способствует самопознанию человека во всех его сферах и одновременно позволяет ему познавать мир.

Синтез действий, который ведёт к осуществлению вышеуказанной цели, автор называет пансофией. Она содержит в себе три части: учение о бытии, учение об историческом развитии общества и теорию развития общества. Пансофия должна была быть особым компендиумом знаний о действительности в целом. “Этим всеведением должны обладать все... Знания должны принадлежать всему человечеству”. Универсализм Коменского выходит далеко за рамки простого суммарного всеведения” (Штобрын, 2012: 261-262).

Для Я. А. Коменского школьное образование является основным условием развития человека в трёх плоскостях: интеллектуальной, общественно-культурной и религиозной. “Каждый, кто поступил в школу, пусть там остаётся до тех пор, пока не станет образованным, благонравным и религиозным человеком” (Коменский, 1956; за Халас, 2007:43), таким, чтобы мог функционировать в дальнейшей жизни и участвовать в дальнейших уровнях образования, но уже самостоятельного, творческого и умозрительного образования, основанного на пансофических знаниях, как непрерывное сопоставление теории и практики (полезность знаний). Выработанный в школе подход к деятельной и умозрительной жизни, приобретенные в рамках морального воспитания добродетели, должны помочь в этом ему.

Мыслитель глубоко верил в безграничное развитие самопознания и человеческих умений. Вся его деятельность пропитана верой в возрастающее развитие человека, которое не совершается автоматически, оно требует целенаправленного и последовательного труда, разумного устранения препятствий и ограничений, применения соответствующих мер.

Учёный, одинаково акцентирует два основных тезиса: тезис о врождённых квалификациях (способностях) людей и тезис о необходимости их формирования. Первый из них является основанием аргументации, указывающей на великолепные возможности каждого человека, как человека, второй тезис является основанием аргументации, указывающей на необходимость обучения всех людей. Каждый человек от рождения наделен чувствами, умом и волей; в каждом живёт жажда познания самого себя и окружающего мира, и также жажда труда (Ситарска, 2010: 154).

В пансофической школе Коменский указывал в чём заключается мудрость и как надо её развивать. Она заключается в понимании всех вещей в природе и обществе, необходимых для человеческой жизни. (Коменский, 1651: §5-7). Но для этого необходимо тщательное познание самого себя и мира. Поэтому такое незнание является главным источником несчастий человека.

Мыслитель полностью осознал, что познание человеком самого себя происходит, главным образом, в результате обучения, но осознал также и то, что приобщение всех людей к образованию, является очень трудной задачей, хотя “существуют пути для удовлетворения этих желаний”. “Если таким прекрасным является это стремление, то мысль о невозможности его удовлетворения должна исчезнуть” (Коменский, 1973: 6).

Концепция образования человека, представлена в трудах Я. А. Коменского является оригинальной концепцией как по постулированному содержанию образования, так и по его функции. Концепция предполагает, что образование должно вести к пониманию мира и к положительной реорганизации жизни, общественной и индивидуальной. Подчёркивая значение образования, Я. А. Коменский в своей теории раскрыл прежде всего те элементы, которые вытекали из пансофической концепции, то есть, были связаны с познанием мира и практической деятельностью людей в общественной действительности (Суходольски, 1973: XXXVIII).

В своей теории Великий Педагог связал образование с пансофическим пониманием мира в целом. Его пансофическая концепция является попыткой преодолеть особенности субъекта и предмета, то есть человека и мира. В Пампедии Коменский сформулировал постулат “Все должны учиться и учиться всему”. (Коменский, 1973:9), а затем в *Via lucis* повторяет этот постулат, что “путь к свету” состоит именно в том, чтобы учить всех всему всесторонне (*omnts, omnia, omnino*). Учить всему значило учить всему в целом. Это должно дать полные знания о человеке и мире, охватывать три великие книги вопросов и ответов по теории, практике и опыту. В своей концепции образования человека он связывал все эти три сферы познания. Он уделял особое внимание практическим знаниям, широко понимаемым, как знаниям о человеческой деятельности, технической и общественной (Суходольски, 1973: 34-36).

Путь к самознанию человека идет с детства к старости разными упомянутыми в статье путями. Однако на каждом этапе жизни он проходит иначе, в зависимости от возраста и развития человека. Воспитание самопознания человека нужно начать с детей и молодёжи, мотивируя их к таким действиям. Это принесет плоды в позднем периоде жизни на каждом его этапе, творческие подходы к собственному развитию; к постоянному приобретению новых знаний о самом себе, а тем самым и мире. Прежде всего, необходимо детей и молодёжь “вести от вялости к оживлению, мотивировать к разностороннему развитию, привить хорошие манеры, учить их осторожно и разумно управлять самим собой, всеми внешними и внутренними своими действиями, касающимися настоящей жизни” (Коменский, 1964:467). В написанном в конце жизни труде *Orbis pictus* Я. А. Коменский, как никто ранее, приблизился к миру воображения и увлечений детей. Этот труд был увенчанием программы исправления воспитания в целом (Фиялковски, 2015:6).

Надо из школы, писал Я. А. Коменский, “убрать скуку и приятным способом привить знания о нужных вещах для жизни, красоте, согласно правилам гармонии, формировать обычаи, и в конце концов подготовить к истинному и тщательному оснащению ума глубокими знаниями” (Коменский, 1964: 467), приобретаемыми на протяжении всей жизни. Ибо свою человечность личность не берёт ни с самой дефиниции, ни с назначения, а только путём

процессов целенаправленного и продуманного одухотворения подрастающей личности, путём введения её в мир общечеловеческой культуры, а этому должно служить соответствующим образом задуманное образование.

Список использованных источников

1. Chałas Krystyna, Nauczanie i uczenie się w myśli pedagogicznej J. A. Komeńskiego w perspektywie integralnego rozwoju ucznia (zarys zagadnienia), W: B. Sitarska, R. Mnich (red.): Jan Amos Komeński a kultura epoki baroku/ Johan Amos Comenius und die Kultur des Barock, STUDIA COMENIANA SEDLCENSIA, tom I, Siedlce 2007, s. 41–46.
2. Dudzikowa Maria, Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki, Warszawa 1993.
3. Fijałkowski Adam, Jan Amos Komeński, świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom, Wstęp i przekład polski z języka łacińskiego, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015.
4. Jarczykowa Mariola, Jan Amos Komeński jako przewodnik życia młodzieży, W: Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, Seria PEDAGOGIKA, Uniwersytet Przyrodniczo Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2014, s. 227–238.
5. Komeński Jan Amos, Wielka dydaktyka, Wstęp i komentarz B. Suchodolski, Zakład im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1956.
6. Komeński Jan Amos, Pampaedia, Wrocław- Warszawa- Warszawa – Kraków- Gdańsk 1973
7. Komeński Jan Amos, Szkoła zabawą, czyli żywa encyklopedia , to jest sceniczna praktyka bramy języków, W: Pisma wybrane, Wrocław- Warszawa- Kraków 1964, s. 462–473.
8. Z. Łomny, Humanizm i uniwersalizm – współczesne klucze do dziedzictwa Komeńskiego, W: Jan Amos Komeński prekursor uniwersalizmu, praca zbiorowa pod red. Z. Jasińskiego i F. A. Marka, WSP im. Powstańców Śląskich w Opolu, Opole-Ołomuniec 1992
9. Muszyński Heliodor, Myśl Komeńskiego w świetle współczesnej pedagogiki, W: Komor Alojzy (red.), Jan Amos Komeński i bracia czescy w 380. rocznicę przybycia do Leszna (1628 – 2008), Leszno 2009, s. 69–100
10. Muszyński Heliodor, Metodologiczne podstawy twórczości Jana Amosa Komeńskiego, W: Sitarska B. (red.). Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, Seria PEDAGOGIKA, Uniwersytet Przyrodniczo Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2014, s.93–118.
11. Nowak Marian, Rola nauczyciela w procesie dydaktycznym w ujęciu Jana Amosa Komeńskiego, W: B. Sitarska, R. Mnich (red.): Jan Amos Komeński a kultura epoki baroku, STUDIA COMENIANA SEDLCENSIA, tom I, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007, s. 47-50
12. Okoń Wincenty, Wszystko o wychowaniu, Wydawnictwo Akademickie “Żak”, Warszawa 2009.
13. Rachańska Joanna, Aktywność samowychowawcza człowieka w ujęciu wybranych koncepcji filozofii, W: S. Sztobryn, M. Miksza (red.): Tradycja i współczesność filozofii wychowania, “Pedagogika Filozoficzna”, Tom II, Kraków 2007.
14. Sitarska Barbara, Jan Amos Komeński prekursorem idei edukacji całożyciowej, W: Sitarska Barbara, Mnich Roman (red.), W: Jan Amos Komeński a kultura epoki baroku / Johan Amos Comenius und die Kultur des Barock, STUDIA COMENIANA SEDLCENSIA, Tom I, Siedlce 2007, s.71–82.
15. Sitarska Barbara, Dlaczego Jan Amos Komeński wciąż żyje wśród nas?, W: Sitarska Barbara, Mnich Roman (red.), Jan Amos Komeński w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku/ Jan Amos Komenský im Kontext der Europäischen Kultur und Geschichte des 17. Jahrhunderts, STUDIA COMENIANA SEDLCENSIA, Tom III, Siedlce 2010, s. 149–160.
16. Sitarska Barbara: Johan Amos Comenius als Vorkämpfer der Idee der lebenslangen Bildung, W: Sitarska Barbara, Mnich Roman, Richter Manfred (red), Werner Korthaase – badacz Jana Amosa Komeńskiego, STUDIA COMENIANA SEDLCENSIA, Tom II, Siedlce 2009, s. 271–280

17. Sitarska Barbara, Wychowanie i samowychowanie w myśli filozoficznej Jana Amosa Komeńskiego, W: Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, Seria PEDAGOGIKA, Uniwersytet Przyrodniczo Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2014, s. 119–140.
18. Sitarska Barbara, Humanizm Jana Amosa Komeńskiego, W: Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, Seria PEDAGOGIKA, Uniwersytet Przyrodniczo Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2014, s. 149–174.
19. Suchodolski Bogdan, Wstęp i komentarz, W: Jan Amos Komeński, Pampaedia, przeł. K. Remerowa, Wrocław 1979, s. V-LXII.
20. Sztobryn Sławomir, Polska komeniologia we współczesnych bibliotekach elektronicznych, [w:] Jan Amos Komeński a Europa XVII wieku/ Jan Amos Komenský und Europa im XVII. Jahrhundert, STUDIA COMENIANA SEDLCENSIA, tom IV, Siedlce 2012, s. 255–262.
21. Sztobryn Sławomir, Naturalizm pedagogiczny, W: T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 505–508.

The article is an attempt to answer the main question about man's way of learning about himself in John Amos Comenius' view. It is a philosophical text. A human being has an important mission to fulfil: he should develop his own humanity. In his writings, Comenius shows man some ways of learning about himself. They go through the consecutive stages of life-long education. However, what Comenius believed in most is pansophic education and reflection upon one's own life. The role of pansophia is emphasized as a synthesis of man's actions leading to self-learning. The thinker believed in an unlimited development of human learning and abilities and the harmony of the body and soul, which man is still seeking. For John Amos Comenius, the difficult and complicated way to man's self-cognition is at the same time a much desired way to reach harmony in the world of chaos.

Key words: self-learning, pansophia, pansophic education, development, harmony of the body and soul.

УДК 364-3/-78

Ольга Сорока
Olha Soroka

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАСОБАМИ РЕКЛАМНО-ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

THE FORMATION OF SOCIAL ACTIVITY OF FUTURE SOCIAL WORKERS BY ADVERTISING AND INFORMATION TECHNOLOGIES

У статті представлено різні наукові підходи до визначення поняття “активність особистості”. Встановлено, що термін “соціальна активність особистості” розглядають як явище, стан, форму діяльності, утворення, характеристику або якість особистості. Охарактеризовано специфіку студентського віку з урахуванням психофізіологічного, аксіологічного, суб'єкт-об'єктного та футурологічного підходів. Увагу зосереджено на сутнісних характеристиках соціальної активності сучасних студентів. Запропоновано формувати соціальну активність майбутніх соціальних працівників, використовуючи потенціал рекламно-інформаційних технологій, до яких віднесено соціальну рекламу. Розроблено тренінгову програму для майбутніх соціальних працівників із використанням рекламно-інформаційних технологій.

Ключові слова: активність, соціальна активність, майбутні соціальні працівники, рекламно-інформаційні технології, соціальна реклама.

Соціальна активність належить до тих категорій, які постійно змінюються. Від рівня соціальної активності молоді залежить розвиток суспільства. Саме тому потрібно вдаватися до пошуку нових науково обґрунтованих підходів та інноваційних технологій щодо формування цього феномену в сучасних умовах. Особливого значення ця проблема набуває в студентському віці, що пояснюється наявністю у молодих людей значного потенціалу і схильності до соціально активної поведінки, пов'язаної з психофізіологічними характеристиками.

Період студентства є особливим у житті людини, оскільки саме в цей час формуються найважливіші особистісні якості – цілеспрямованість, самостійність, рішучість, наполегливість, ініціативність, витримка; практичні вміння – правильно орієнтуватися у житті, приймати рішення, управляти емоціями тощо. Під час навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ) відбувається кардинальне переосмислення життєвої позиції і поглядів, формується система духовних цінностей особистості. Маючи значний інтелектуальний і виховний потенціал, означена соціальна група здатна в короткий термін формувати у своїх членів стійкі соціально-психологічні установки – на здоровий спосіб життя, міжособистісну взаємодію, успіх, кар'єру, які визначають динаміку розвитку й спрямованість особистості на подальше життя.

На думку В. Белінського, “життя людини в суспільстві не буде повноцінним, якщо вона не цікавиться його інтересами й потребами. Справжній громадянин не повинен бути байдужим до проблем власної держави” [2, с. 247]. Тому формування соціальної активності у студентів – майбутніх соціальних працівників стає пріоритетним завданням соціально-педагогічної науки.

Відзначимо, що загальні підходи до визначення змісту “соціальної активності” представлені у роботах Ю. Вороб'їова, С. Грабовської, І. Джидар'яна, С. Потапової, М. Твердохлеб, М. Уйсімбаєвої та інших. Встановлено, що структуру соціальної активності досліджували С. Абрамова, В. Андрущенко, М. Колеснікова, А. Мурзіна, Н. Солодюк, О. Тельна та інші. Особливості формування і розвитку соціальної активності в різні вікові періоди вивчали О. Іванов, Р. Климків, Н. Ковтун, В. Косовець, В. Оржеховська, О. Серьогін та інші. Однак, попри їх загальний доробок, варто констатувати нестачу теоретичного і практичного матеріалу, а також методологічних розробок щодо аналізу можливостей рекламно-інформаційних технологій у формуванні соціальної активності майбутніх соціальних працівників.

Метою статті є аналіз сутності поняття “соціальна активність особистості”; обґрунтування потенціалу рекламно-інформаційних технологій у формуванні соціальної активності майбутніх соціальних працівників.

У науковій літературі є різні підходи до розуміння поняття “активність особистості” – це:

- риса темпераменту, що характеризується енергією впливу людини на навколишній світ і подоланням перешкод на шляху до мети [10];
- одна з характеристик особистості, що полягає в здатності ініціювати зміни у взаємовідносинах із навколишнім середовищем [9];
- здатність людини виробляти суспільно значущі перетворення в соціокультурному середовищі на основі присвоєння багатств матеріальної і духовної культури, що виявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні, де сутнісною характеристикою активності особистості виступає активна життєва позиція людини, що виражається в її ідейній принциповості, послідовності у відстоюванні своїх поглядів, єдності слова і діла [4];
- діяльнісне ставлення особистості до світу, здатність створювати суспільно значущі перетворення матеріальної і духовної сфер на основі засвоєння історичного досвіду людства; реалізація у творчій діяльності, вольових актах, спілкуванні [13].

Незважаючи на широке вживання останнім часом поняття “соціальна активність особистості” однозначного його тлумачення поки немає. Науковці по-різному трактують це поняття. Так, О. Тельна під соціальною активністю розуміє “таку якість особистості, яка виявляється в суспільно значущій діяльності, має складну структуру й включає в себе потреби, мотиви, зацікавлення, установки тощо” [15, с. 53]. У розумінні М. Твердохлеб, соціальна активність є формою прояву найважливішої якості особистості, у якій віддзеркалюється свідомо-діяльнісне

ставлення людини до навколишнього світу, здатність до перетворення соціуму та самоздійснення, обумовлене внутрішніми спонуканими людини, її ціннісними орієнтаціями [14]. Колектив авторів [12] представляють соціальну активність особистості як системну соціальну якість, у якій виявляється та реалізується рівень її соціальності, тобто глибина та повнота зв'язків особистості із соціумом, рівень перетворення особистості на суб'єкта суспільних відносин. Отже, проведений аналіз дає можливість стверджувати, що поняття “соціальна активність особистості” розглядають як явище, стан, форму діяльності, утворення, характеристику або якість особистості.

Досить актуальним, з огляду на предмет нашого дослідження, є виокремлення В. Оржеховською функцій соціальної активності, а саме:

- 1) ідентифікаційної, що полягає в усвідомленні свого “Я” як представника соціальної спільноти;
- 2) цілеутворюючої, за якої цілі даної спільноти перетворюються на особистісні;
- 3) мотиваційної, яка виявляється в спрямуванні людини, її соціальної активності в процесах державотворення, різних видах суспільно корисної діяльності (еколого-економічній, навчально-трудовій, техніко-технологічній тощо) [8].

Вивчаючи зміст соціальної активності, К. Ямкова [17] дійшла висновку, що її сутність полягає в здатності людини на самостійні вольові прояви, що виражаються в самостійній постановці мети, організації дії, спрямованої на досягнення цієї мети. Будь-яка ініціатива виходить за межі обов'язків і спрямована на вияв активності, самостійності. Тому одним із основних завдань навчання є підвищення активності особистості та включення її до різних видів діяльності.

Зупинимось на характеристиці специфіки студентського віку, зосередивши увагу на різних підходах:

- 1) психофізіологічний – молодь як носій властивостей молодості, у якому молодь розглядається з погляду вікової антропології, а “молодість” як етап життя людини;
- 2) аксіологічний – молодь як носій нових цінностей, образів буття, суспільних ідеалів, у якому молодь розглядається як носій власної культури (субкультури);
- 3) суб'єкт-об'єктний – молодь як суб'єкт і об'єкт соціального буття. Молодь потрібно готувати до соціальної діяльності, адекватно відображаючи її власні запити і запити всього суспільства. Особливістю молодого покоління є перехідність від об'єктних (адаптація світогляду) до суб'єктних (інтеграція і практика) стратегій існування. Ознакою такого переходу є поява соціального інтересу;
- 4) футурологічний – молодь як актуалізоване в сьогоденні соціальне майбутнє. У сучасних соціокультурних умовах з'явилася необхідність постановки нових завдань у соціалізації молоді для збереження життя в країні та на Землі в цілому. Співтворчість молоді та суспільства в побудові моделі майбутнього – необхідний чинник цілісності розвитку [6].

Поділяємо позицію Л. Артемової [1] стосовно того, що в юнацькому віці поступово відбувається зростання соціальної активності, пов'язане з переходом студентів-першокурсників у позицію активного суб'єкта соціальних відносин, відповідно до соціального досвіду, соціальних зобов'язань, ефективності виховання та самовиховання. Основною соціальною функцією студента є навчальна діяльність, яка забезпечує професійне зростання й становлення; розвиток особистості відповідно до потреб і запитів сучасного суспільства. ВНЗ має забезпечити як професійне так і особистісне зростання майбутнього фахівця. Особистісне зростання студентів у процесі професійної підготовки є невід'ємною складовою правильно організованого навчально-виховного процесу, спрямованого на підготовку висококваліфікованих спеціалістів з глибоким усвідомленням власної соціальної значущості та соціальної відповідальності.

По-іншому виокремлюють сутнісні характеристики соціальної активності сучасного студента А. Мурзіна й Н. Солодюк [6], наголошуючи на:

- готовності до здобуття соціально-професійних знань;
- наявності соціально орієнтованих мотивів соціально-спрямованої і професійної діяльності, що формуються на основі отриманих професійних знань і виражають суб'єктивне ставлення до діяльності;
- спрямованості на розширення соціально значущих форм і сфер діяльності (створення проєктів, участь у волонтерській, громадській, професійній, творчій діяльності тощо);
- ініціації власної активності в процесі професійного становлення і активності свого оточення;
- здатності аналізувати і оцінювати мотиви своєї практичної діяльності і її результати;
- можливості прогнозувати і планувати подальшу практичну соціально значущу діяльність на основі отриманих результатів.

У нашому дослідженні ми притримуємося думки колективу науковців [12] у тому, що важливими ознаками соціальної активності особистості є сильне, стає прагнення впливати на соціальні процеси та дієва участь у суспільних справах, прагнення змінити, перетворити або, навпаки, зберегти, зміцнити існуючий соціальний лад, його форми та елементи.

З урахуванням проведеного аналізу трактуємо соціальну активність майбутніх соціальних працівників як інтегративну якість особистості, що ґрунтується на системі ціннісних орієнтацій, цільових установок і виявляється в активній життєвій позиції та прагненні впливати на соціальні процеси у суспільстві; реалізується у цілеспрямованій, свідомій, соціально значущій діяльності. Ми переконані, що соціальна активність – це така спеціально організована діяльність, у ході якої студенти набувають позитивний соціальний і творчий досвід, отримують навички соціальної компетентності та реальної дії в суспільстві. Пропонуємо формувати соціальну активність майбутніх соціальних працівників, використовуючи потенціал рекламно-інформаційних технологій.

Цікавою у цьому відношенні є думка І. Фірсової [16] щодо розуміння рекламно-інформаційної діяльності. Автор аргументовано доводить, що оскільки її виконання здійснюється саме соціальними працівниками, то обов'язковим у процесі реалізації даного виду діяльності є чітке дотримання норм теорії і практики соціальної роботи. Отже, в цілому рекламно-інформаційну діяльність соціального працівника дослідниця визначає як інтегративну діяльність, яка потребує виконання комплексу дій з позиції людини, рекламіста й фахівця, який виконує соціальну роботу.

Насамперед відзначимо, що формування соціальної активності майбутніх соціальних працівників відбуватиметься ефективніше за умови послідовного впровадження у навчальний процес ВНЗ різних рекламно-інформаційних технологій – соціальних технологій, що комплексно використовують засоби, методи збору, обробки й передачі даних (первинної інформації соціальної тематики) для одержання інформації нової якості та інформування громадськості про стан об'єкта, процесу чи явища. Однією з ефективних і найбільш поширених рекламно-інформаційних технологій вважають соціальну рекламу, яка згідно із Законом України “Про рекламу”, є інформацією будь-якого виду, розповсюджена в будь-якій формі, яка спрямована на досягнення суспільно корисних цілей, популяризацію загальнолюдських цінностей і розповсюдження якої не має на меті отримання прибутку [3]. Власне, словосполучення “соціальна реклама” є калькуванням з англійської “social advertising”. Предметом такої реклами є ідея, котра повинна мати певну соціальну цінність. Найчастіше соціальна реклама розрахована на широку аудиторію, яку хвилюють загальнолюдські проблеми: екологія, боротьба зі СНІДом, наркоманія, запобігання насильству, здоров'я тощо [11]. Соціальна реклама, на думку Г. Ніколайшвілі [7], є видом комунікації, що орієнтований на залучення уваги до найактуальніших проблем суспільства та його моральних цінностей, спрямований на актуалізацію проблем суспільства. Її призначення – гуманізація суспільства та формування його моральних цінностей. Стратегічна мета соціальної реклами – зміна поведінкової моделі суспільства.

Практична реалізація використання рекламно-інформаційних технологій у навчальному процесі відбувається у рамках фахової підготовки студентів спеціальності “Соціальна робота” у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. Студенти опановують як теоретичні, так і практичні аспекти створення та використання соціальної реклами під час вивчення таких навчальних дисциплін, як “Менеджмент соціальної роботи”, “Основи рекламно-інформаційних технологій”, “Соціальна молодіжна політика”, “Теорія соціальної роботи” реалізують себе як автори даного соціального продукту під час різних видів практик у різних соціальних інститутах, застосовують набуті вміння та навички у позанавчальній діяльності – беруть участь у конкурсах соціальної реклами.

На сучасному етапі розвитку суспільства, на думку Г. Картер [5], важливим є акцентування уваги студентської молоді на таких аспектах соціальної реклами, як позитивна пропаганда, мотивація формування соціальних якостей особистості (здоровий спосіб життя, соціальна активність, соціальна відповідальність, соціальна небайдужість, толерантність тощо).

Ми переконані, що рекламно-інформаційні технології мають вагомий творчий та соціальний потенціал, який необхідно розвивати, акумулюючи надбаний досвід та експериментально досліджуючи нові тенденції розвитку даного продукту у соціально-педагогічній діяльності студентської молоді.

Соціальну активність майбутніх соціальних працівників необхідно стимулювати через включення їх у соціально змодельовані дії з поступовим переходом до реальної діяльності. Саме через діяльнісний підхід в освітньому процесі студент бере участь у моделюванні явищ суспільного життя, засвоює навички комунікації. Формування умінь ефективно взаємодіяти у процесі спілкування з іншими людьми є необхідною умовою організації рекламно-інформаційної діяльності. З цією метою пропонується моделювання проблемних ситуацій під час тренінгу “Соціальна активність – запорука успіху”, що був розрахований на 6 занять:

1. Основи ефективного спілкування.
2. Гарні манери та правила поведінки.
3. Робота в команді.
4. Розв'язання конфліктів.
5. Співпраця з соціальними інститутами.
6. Гарна реклама – запорука успіху.

Кожне заняття складається з трьох частин: теоретичного матеріалу, який подається у формі розповіді або міні-лекції; практичних ігор і вправ, при виконанні яких студенти оволодівають комунікативними вміннями і навичками; обговорення виконаних вправ.

На початку проведення тренінгових занять ми поставили перед студентами групове завдання – розробити проект соціальної реклами (за вибором студентів). Перед проведенням тренінгових занять ми ознайомлювали їх з технологією створення рекламного продукту. На кожному занятті ми пропонували студентам рекламні соціальні відеоролики. Вони змушували їх думати по-новому, переоцінити й переосмислити цінності, переглянути своє життя, віднайти нові ресурси для реалізації подальших цілей. Рекламні проекти студентів носили творчий, життєстверджувальний характер. Основою таких соціальних реклам було вираження позитивного ставлення до навколишнього світу, звернення для активізації громадянської позиції, пробудження толерантності, милосердя й гуманізму. Підбиваючи підсумки тренінгової роботи зі студентами, на останньому занятті вони демонстрували авторські роботи.

У процесі експериментального дослідження узагальнено соціальні зв'язки майбутніх соціальних працівників. Однією з найважливіших сфер, яка характеризує рівень готовності студентів у роботі ВНЗ, є соціальна активність, яка проявляється у здійсненні волонтерської діяльності, активній роботі при проходженні різних видів практики. Подальша наша увага буде зосереджена на розробці тренінгової програми для розвитку соціальної активності соціальних працівників з використанням PR-технологій.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. В. Особистісне зростання і розвиток студента в умовах вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / Л. В. Артемова // Психологічні науки: проблеми і здобутки. – 2013. – Вип. 4. – С. 24–35. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Rnpz_2013_4_4.
2. Белинский В. Г. Избранные педагогические сочинения / В. Г. Белинский. – Москва : Педагогика, 1982. – 287 с.
3. Закон України “Про рекламу” від 12.05.2015 № 386-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/270/96-%D0%B2%D1%80>.
4. Иванов А. В. Методика формирования социальной активности учащегося: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. В. Иванов. – М. : 2013. – 329 с.
5. Картер Г. Эффективная реклама. Путеводитель для мелких предприятий: Пер. с англ. / Г. Картер. – М. : Прогресс, 2002. – 192 с.
6. Мурзіна А. В. Соціальна активність особистості студентської молоді – пріоритетний напрямок розвитку Українського державотворення / А. В. Мурзіна, Н. В. Солодюк // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2012. – № 4 (51). – С. 82–87.
7. Николайшвили Г. Г. Социальная реклама: теория и практика : учеб. пособие для студентов вузов [Электронный ресурс] / Г. Г. Николайшвили. – Режим доступа : www.gd-obshestvo.ru/.
8. Оржеховська В. Формування соціальної відповідальності учнів у сучасній школі / В. Оржеховська // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 25–31.
9. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб. : Питер, 2006. – 1096 с.
10. Соціальна педагогіка: словник-довідник / За заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. – Вінниця : Планер – 2009. – 542 с.
11. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підруч. для студ. вищ. навч. закладів / Т. Ф. Алексеєнко, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та ін.; за ред. І. Д. Зверєвої. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
12. Соціологія: підручник / Н. П. Осипова, В. Д. Воднік, Г. П. Клімова та ін. – К. : Юрінком Інтер, 2003. – 336 с.
13. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. – К. : “ЕксОб”, 2004. – 304 с.
14. Твердохлеб М. Соціальна активність – шлях до вирішення проблеми виховання особистості XXI століття [Електронний ресурс] / Майя Твердохлеб. – Режим доступу : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&.
15. Тельна О. А. Формування соціальної активності незрячих учнів молодшого шкільного віку засобами рольової гри : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ольга Анатоліївна Тельна; Інститут спеціальної педагогіки національної академії педагогічних наук України. – Київ, 2011. – 208 с.
16. Фірсова І. М. Особливості рекламно-інформаційної діяльності соціального педагога / І. М. Фірсова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 23 (282). – Ч. I. – С. 115–121.
17. Ямкова К. С. Визначення сутності та змісту соціальної активності в науковій думці / К. С. Ямкова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 6. – С. 357–365.

The article deals with various scientific approaches to the definition of “individual's activity”. It is established that the term “individual's activity” is considered as a phenomenon, state, form of activity, formation, characteristic or quality of a person. It is defined the notion “social activity of future social

workers” which is an integrative quality of a person based on the system of value orientations, the target installations, and is manifested in an active life position and anxiety to influence social processes in society. It is realized in a purposeful, conscious, socially significant activity. It is established that the essence of social activity consists in the ability of a person to be independent of the will manifestations expressed in the independent statement of purpose, the organization of action aimed at the achieving this goal.

There are characterized the specific features of the student's age, focusing on psychophysiological, axiological, subject-object and futurological approaches to the understanding of the student youth. The attention is focused on the essential characteristics of social activity of modern students which include readiness for obtaining social and professional knowledge, the availability of socially oriented motives of social and professional activities, the focus on the expansion of socially meaningful forms and areas of activity (the creation of social projects, participation in volunteer, public, professional, creative activities); initiation of own activity in the process of professional formation; the ability to analyze and evaluate the motives of its operation and its results, the ability to predict and plan further practical socially significant activities.

It is proposed to form the social activity of future social workers, using the potential of advertising and information technologies, which include social advertising. The training programme for future social workers using advertising and information technologies has been developed.

Key words: activity, social activity, future social workers, advertising and information technologies, social advertising.

УДК 37.018.26

Таїсія Цуркан
Taisiia Tsurkan

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї І ШКОЛИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

MODEL OF FORMING PEDAGOGICAL CULTURE OF JUNIOR PUPILS' PARENTS IN THE INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ITS IMPLEMENTATION

Проблема організації процесу формування педагогічної культури батьків у взаємодії сім'ї і школи набуває особливого значення на сучасному етапі освітніх перетворень. Визначено та розглянуто багатфакторність процесу формування педагогічної культури батьків. Проаналізовано основні типи сучасних моделей взаємодії сім'ї і школи: модель різнорівневої взаємодії, інформаційно-консультативна, координаційна та модель партнерських відносин. Описано структурно-функціональну модель формування педагогічної культури батьків у взаємодії сім'ї і школи та визначено педагогічні умови її реалізації. Подано результати експериментальної роботи щодо формування педагогічної культури батьків у взаємодії сім'ї і школи.

Ключові слова: педагогічна культура батьків, модель формування педагогічної культури батьків, педагогічні умови.

З метою здійснення взаємоузгодженого впливу сім'ї і школи як найважливіших формувальних інституцій повноцінного різностороннього розвитку дитини актуалізується питання педагогічної культури батьків.

Результати теоретичних та емпіричних досліджень зумовили необхідність розробки моделі формування педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи та обґрунтування педагогічних умов її реалізації.

Дослідники Б.В. Кузьменко та О.А. Чайковська доводять, що моделювання – це одна з основних категорій пізнання. На ідеї моделювання базується будь-який метод наукового дослідження, як теоретичний, так і експериментальний [3, с. 12].

Розглядаючи багатовекторність процесу формування педагогічної культури батьків, також відзначаємо, що в розробленій моделі повинні бути враховані характеристики і чинники, що сприяють результативності цього процесу. Згрупуємо їх: 1) чинники соціального характеру (вимоги сучасного соціуму до осмисленого виконання батьківських функцій); 2) чинники партнерського характеру (умови освітнього середовища з широким спектром відносин між учасниками педагогічного процесу); 3) чинники особистісного розвитку (орієнтованість на особистісно-культурний тип поведінки, організованість, цілеспрямованість тощо); 4) методологічні чинники (варіативність змісту організації процесу формування педагогічної культури, різноманітність методів, прийомів і засобів навчання). Як у будь-якій системі, чинники і структурні одиниці педагогічної моделі можуть взаємодіяти в різному поєднанні і співвідношенні.

Науковці (І.Н. Попова, Л.Д. Маліна, А.В. Зякіна) зазначають, що у науково-літературних джерелах найбільшою мірою представлені дві основні моделі взаємодії навчального закладу і сім'ї: інформаційно-консультативна і модель різнорівневої взаємодії [5, с. 72], однак у практиці діяльності загальноосвітніх установ чітко окреслені ще два варіанти моделей педагогічного супроводу сімейного виховання: модель партнерських відносин та координаційна модель.

Модель партнерських відносин школи з сім'єю описана у роботах А.Н. Гавриліна, Л.І. Новикової, В.А. Караковського, Н.Л. Селіванової. Дослідники наголошували, що прогнозованим результатом є зріла суб'єктна позиція батьків, які свідомо беруть на себе відповідальність за виховання дітей. Гарантією успішної реалізації моделі партнерської взаємодії визначалась сформованість батьківської позиції, повага до проблем сім'ї та вияв потреби у наданні допомоги в їхньому вирішенні з боку педагогів [1, с. 80].

Базуючись на наукових уявленнях про педагогічне проектування та врахувавши особливості взаємодії сім'ї та школи в сучасних умовах як предмета проектування, науковцями В.І. Кириченко та Г.Г. Ковганіч була розроблена технологія створення і функціонування моделі партнерської взаємодії навчального закладу і сім'ї [2, с. 30].

Аналіз сучасних моделей педагогічного супроводу сімейного виховання, що склалися на сьогоднішній день у теорії і практиці роботи освітніх установ з родиною репрезентують надбання педагогічної науки і практики, проте сьогодні актуалізується проблема педагогічної культури батьків і розробки ефективної моделі її формування.

Мета статті полягає в обґрунтуванні моделі формування педагогічної культури батьків у взаємодії сім'ї і школи і висвітленні умов її реалізації.

Працюючи над створенням моделі формування педагогічної культури батьків (рис.1), ми виходили з необхідності взаємодії сім'ї, освітніх установ і медіа сфери. Тому така модель включає в себе кілька рівнів реалізації: освітнє середовище вищого навчального закладу, процес взаємодії сім'ї і школи в межах початкової ланки освіти та медіа середовище.

Метою моделі є оптимізація процесу формування педагогічної культури батьків на засадах партнерства, діалогічної співпраці.

Прогнозованим результатом є підвищення рівня педагогічної культури батьків.

Для досягнення мети сформовано низу завдань, які розуміємо як запланований обсяг роботи: формування знань у сфері сімейного життя і батьківської педагогіки; формування ціннісного ставлення до родини; розширення сфери сімейно-творчих і батьківських потреб і умінь; пробудження інтересу до самореалізації в сімейному житті і батьківстві; формування

потреби вдосконалення та поширення знань щодо особливостей сімейного виховання; стимулювання духовно-морального та емоційного розвитку особистості; формування особистісних якостей, необхідних для встановлення конструктивних взаємин на засадах гуманізму та взаємоповаги.

На основі аналізу філософської, соціологічної, психологічної літератури визначено такі принципи, які є науково-теоретичними положеннями моделі формування педагогічної культури батьків у соціокультурному освітньому просторі: *принцип діагностичності* передбачає суб'єкт-суб'єктний характер взаємин учасників процесу взаємодії, інтерактивність процесу формування педагогічної культури батьків; *принцип технологічності* забезпечує практичну реалізацію моделі, котра повинна бути побудована як технологічний процес; *принцип варіативності* дозволяє батькам засвоювати методи і прийоми виховання дітей з урахуванням актуальності для їх власної сім'ї; *принцип практичної спрямованості* обумовлює орієнтацію на реальні цілі і завдання сімейного виховання; *принцип координації* виражається в тому, що діяльність, спрямована на окрему сім'ю або педагога, повинна бути чітко урегульована, реалізуватися тільки в рамках затвердженої програми, з урахуванням внутрішнього клімату і стилю комунікації в сім'ї; *принцип гуманності* дозволяє захистити інтереси кожного педагога, сім'ї; забезпечити конфіденційність інформації, отриманої в ході обстеження або обговорення даних; *принцип взаємоповаги та взаємодовіри* означає, що спілкування педагогів, психологів, батьків та дітей не повинно носити характер нотації або моралі, а передбачати партнерські відносини в атмосфері співпраці.

Динамічний характер моделі формування педагогічної культури батьків у соціокультурному освітньому просторі відображається в її функціонуванні, що викликає необхідність обґрунтування функцій, що спрямовуватимуться на створення умов та їх реалізацію для підвищення рівня педагогічної культури суспільства. Ця модель сприяє реалізації таких функцій: інформаційно-пізнавальної; емоційно-образної; ціннісно-орієнтаційної; діяльно-вольової; комунікативно-регулятивної.

Зміст моделі формування педагогічної культури – це сукупність знань у сфері сімейного життя і батьківства; сформованість ціннісних сімейних орієнтацій; потреби в батьківстві; інтерес до самореалізації в сімейному житті. З теоретичних позицій формування педагогічної культури батьків доцільно представити на основі проектування її когнітивного, ціннісного, емоційного, та поведінкового компонентів.

Наступним структурним елементом моделі є методи: аналіз помилок, колізій, казусів; аудіовізуальний метод навчання; метод проектів; діалог Сократа; рольова гра; “займи позицію”; майстер-класи; брейнстормінг; метод аналізу ситуації; метод інтерв'ю; “дерево рішень”; дискусія із запрошенням фахівців; коментування, оцінка (самооцінка) дій учасників; проблемно-пошуковий метод; публічний виступ; моделювання; розігрування ролей; кейс-метод; метод “Дельфі”; ярмарок ідей; конфлікт-метод; PRES- формула (від англ. Position – Reason – Explanation or Example – Summary); “чотири кути”; “Facebook”; “криголами”; “відкритий простір” та ін.

Форми: інтерактивна лекція, панельна дискусія, перегляд кінофільму, відеозапису, презентація, індивідуальні проекти, групові проекти, круглий стіл, тренінг, семінар, практикум, інформаційний дискурс, заняття з залученням фахівців, спільна акція, виїзне заняття, ознайомлення батьків з психолого-педагогічною літературою, день відкритих дверей, спільна екскурсія, консультативні пункти, електронне листування тощо.

Оскільки специфіка навчання дорослих вимагає інноваційного мислення і новітніх підходів у роботі з ними, в процесі реалізації моделі нами використовувалися різні інноваційні технології (технології навчання дорослих на основі застосування активних методів; діалогічного навчання; технології навчання батьків у структурі проектної діяльності; інформаційні технології).

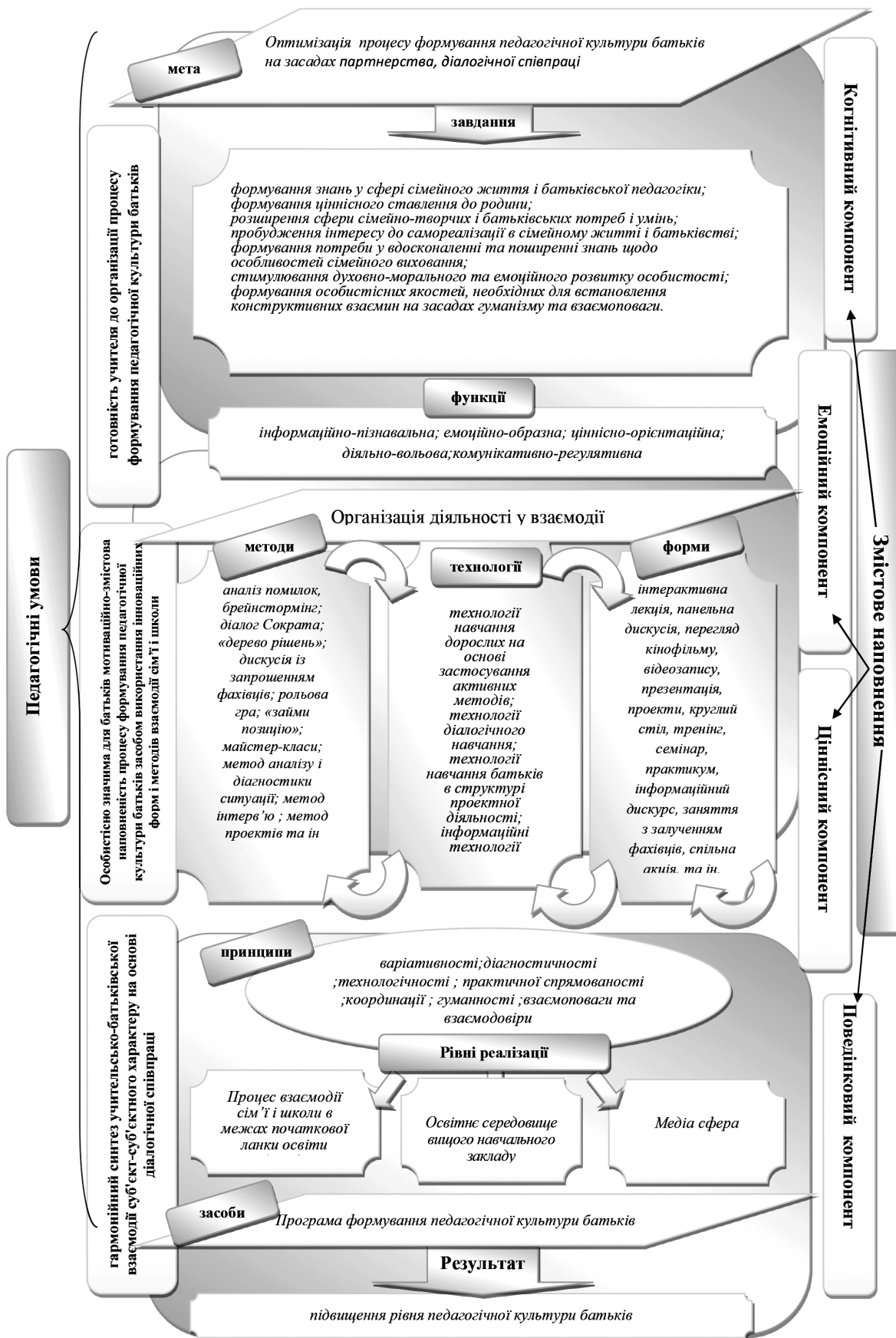


Рис. 1. Модель формування педагогічної культури батьків у взаємодії сім'ї і школи

Проведений теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, розроблення моделі формування педагогічної культури батьків у взаємодії сім'ї і школи та її ресурсного забезпечення (нормативного, методичного, діагностичного, технологічного) висуває необхідність обґрунтування педагогічних умов, які забезпечать її дієвість і ефективність.

У тлумачному словнику української мови зазначається, що умова – це “необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь” [4, с. 632].

Зміст поняття “педагогічні умови” включає в себе обставини, пов'язані з організацією освітньо-виховного середовища, у якому відбувається пізнавальна, навчальна, пошукова, виховна і практична діяльність батьків, спрямована на формування в них психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, розвиток їх світоглядної культури, батьківської компетентності.

Спираючись на наведені вище дефініції “умова” та “педагогічна умова”, а також власне бачення, в контексті нашого дослідження під педагогічними умовами, розуміємо особливості організації процесу взаємодії сім'ї і школи, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості батька чи матері, об'єктивно забезпечують можливість формування їх педагогічної культури.

Беручи до уваги результати дослідження вчених і враховуючи особливості нашого дослідження, визначено педагогічні умови формування педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи. Проаналізуємо окреслені стратегічні умови.

Гармонійний синтез учительсько-батьківської взаємодії суб'єкт-суб'єктного характеру на основі діалогічної співпраці. Ефективний процес формування педагогічної культури батьків неможливий без переходу від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних відносин у педагогічній діяльності.

З метою формування готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії необхідно активно впроваджувати діалог між суб'єктами взаємодії як домінуючу форму співпраці.

Реалізувати таку умову педагогічної взаємодії з метою формування педагогічної культури батьків, на нашу думку, найкраще за методикою контактної взаємодії Л.Б. Філонова.

Особистісно значима для батьків мотиваційно-змістова наповненість процесу формування педагогічної культури батьків засобом використання інноваційних форм і методів взаємодії сім'ї і школи. Вважаємо, що для залучення батьків до процесу формування їх педагогічної культури важливо наповнити зміст програми та занять мотиваційною спрямованістю та варіативністю. Досвід показує, що спрямованість на взаємодію відбувається тоді, коли вчинки людини визначаються потребою у спілкуванні, прагненням підтримувати позитивні стосунки з партнерами.

З метою забезпечення цієї умови розробили програму та заняття для формування педагогічної культури батьків, спрямовані на стимулювання пізнавального інтересу дорослих, доповнення їх досвіду новітніми та актуальними знаннями в сфері виховання дітей та особистісного саморозвитку.

Готовність учителя до організації процесу формування педагогічної культури батьків. Однією з важливих якостей учителя, умов успішності його як професіонала є готовність до формування педагогічної культури батьків.

Сучасний учитель має бути готовий до налагодження співпраці з сім'єю в умовах інноваційної особистісно значимої для батьків діяльності. Тому, в процесі реалізації моделі, проводились групові та індивідуальні консультації педагогів, засідання методичних об'єднань, секційні заняття учителів початкової школи. Проблема обговорювалась на конференціях, пленарних засіданнях.

За підсумками експериментальної роботи щодо формування педагогічної культури батьків у взаємодії сім'ї і школи на основі розробленої моделі і з урахуванням виокремлених педагогічних умов фіксуємо статистично значущі відмінності між контрольними і експериментальними групами, що свідчить про ефективність педагогічної роботи з респондентами (таб.1).

Таблиця 1

Узагальнені результати рівнів сформованості педагогічної культури батьків молодших школярів КГ та ЕГ до та після початку експерименту

Рівень	Контрольна група (n = 150)			Експериментальна група (n = 158)		
	Констатувальний етап	Формувальний етап	Зростання	Констатувальний етап	Формувальний етап	Зростання
Низький	38,9	36,2	-2,7	36,3	15,5	-20,8
Середній	48,8	50,5	+1,7	49,8	57	+7,2
Високий	12,3	13,3	+1	13,9	27,5	+13,6

Так, згідно з даними таблиці 1, очевидною є тенденція до підвищення рівня педагогічної культури у батьків експериментальної групи: кількість батьків з низьким рівнем педагогічної культури скоротилася на 20,8%, із середнім рівнем – збільшилась на 7,2%, а з високим рівнем – зросла на 13,6% відповідно. У контрольній групі відбулися незначні зміни, що свідчить про невідповідність традиційних форм і методів роботи з батьками.

Одержані в процесі дослідження якісні та кількісні результати дають змогу говорити про перспективність запропонованої моделі і педагогічних умов формування педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи.

Список використаних джерел

1. Караковский В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова // Теория и практика школьных воспитательных систем. – М. : Новая школа, 1996. – 160 с.
2. Кириченко В. І. Соціальне партнерство школи і сім'ї: переосмислення проблем і перспектив / В. І. Кириченко, Г. Г. Ковганіч // Довідник директора школи. – 2015. – № 5-6. – С. 28–34.
3. Кузьменко Б. В. Моделювання систем / Б. В. Кузьменко, О. А. Чайковська. – К. : Вид-во КНУКМ, 2008. – 134 с.
4. Новий тлумачний словник української мови: у 4 т.–К. : Аконіт, 1999. – Т. 2. – 910 с.
5. Попова И. Современные модели взаимодействия образовательного учреждения с семьей / И. Попова, Л. Малина, А. Зякина // Воспитательная работа в школе. – 2012. – № 6. – С. 72–80.

The problem of organizing the process of forming the pedagogical culture of parents in the interaction of family and school has a particular importance at the present stage of educational transformations. The author defines and examines the multifactorial nature of the process of forming parents' pedagogical. The basic types of modern models of interaction between family and school are analyzed: the model of multilevel interaction, information and consultative, coordination and model of partnership relations. The article describes the structural-functional model of formation of parent's pedagogical culture in the interaction of family and school; the pedagogical conditions of its implementation are determined.

A model for forming the pedagogical culture of junior pupils parents in the interaction of family and school includes three levels of implementation: the educational environment of a higher educational establishment, the process of interaction between family and school within the initial level of education and the media environment.

The article also outlines, justifies and experimentally verifies the pedagogical conditions for the formation of parents' pedagogical culture in the interaction of family and school, namely: 1) harmonious synthesis of teacher-parent interaction of subject-subject character on the basis of dialogic cooperation; 2) personally significant for parents motivational and content filling of the process of formation of their pedagogical culture by means of the use of innovative forms and methods of interaction between family and school; 3) readiness of the teacher to organize the process of forming parents' pedagogical culture.

The results of experimental work on the formation of the pedagogical culture of parents in the interaction of family and school are presented.

Key words: *pedagogical culture of parents, model of formation of parents' pedagogical culture, pedagogical conditions.*

УДК 316.64-057.87:323(477.52/.6)

Вікторія Швирка
Viktoriia Shvyrka

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПОГРАНИЧЧЯ СХОДУ УКРАЇНИ

PROBLEMS OF FORMING TOLERANCE OF STUDENT YOUTH IN CONDITIONS OF SOCIO-CULTURAL BORDERLAND OF THE EAST OF UKRAINE

У статті соціокультурне пограниччя розглядається як місце, де існують особливі спільноти, де мешкають люди, чье життя залежить від уміння переходити фізичні та соціокультурні кордони між різними етнічними, релігійними й мовними групами. Розглянутий феномен толерантності з точки зору філософії, соціології та психології та педагогіки. Показана роль вищого навчального закладу у формуванні толерантності студентської молоді в умовах соціокультурного пограниччя Сходу України.

Ключові слова: *толерантність, соціокультурне пограниччя, педагогіка пограниччя, студентська молодь, Схід України.*

Сучасний світ є настільки різноманітним і суперечливим, що конфлікти стають повсякденними явищами життя, набувають поширення міграційні процеси, пов'язані з війнами, з втратою поселенської мережі, робочих місць та інфраструктури, пошуку кращого життя, а, відтак, зріс взаємозв'язок і взаємозалежність людей, соціальних груп і суспільств.

Анексія Криму, розгортання збройного конфлікту на Донбасі стали на початку 2014 р. для нашої держави надзвичайними викликами, з якими вона вперше стикнулася за 23-и роки своєї новітньої історії. До цього часу Україна – багатонаціональна і багато конфесійна країна була чи не єдиною на пострадянському просторі, яка спромоглася уникнути запеклого громадянського протистояння. Нинішні події, нав'язані ззовні, створили ситуацію, коли вперше після завершення Другої світової війни Україна була вимушена боронити своє суверенне існування, що потребувало мобілізації зусиль не лише політичної влади, але й усіх суспільних інститутів, всього суспільства [5, с. 4].

Останні події на Сході України та труднощі взаєморозуміння на їх ґрунті призвели до поширення розриву міжнаціональних, міжособистісних, міжконфесійних стосунків; загострили проблему толерантності в суспільстві, зокрема, серед студентської молоді.

Поняття толерантності досліджувалось з точки зору філософії (Аристотель, Платон, Гомер, Геродот, М. Реріх, Г. Ляйбніц, Дж. Локк, І. Кант, Г. Сковорода, М. Бердяєв та ін.); соціології (А. Брілл, Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Дж. Саліван, П. Сорокін, Ф. Тьонніс, Є. Головаха); психології (С. Бондирева, Є. Гундарь, І. Дзялошинський, П. Ніколсон, Є. Шлягіна та ін.); педагогіки (М. Карандаш, Л. Завірюха, М. Боритко, О. Байбаков, П. Комогоров, В. Калошин, В. Рахматшаєва та ін.).

Проблеми толерантності учнівської та студентської молоді представлені в працях Т. Білоус, Я. Довгополової, І. Залесової, О. Матієнко, Ю. Тодорцевої та ін.

Соціокультурне пограниччя відображене в працях вітчизняних і зарубіжних науковців О. Бреский, О. Бреская, Я. Верменича, Г. Героукса, О. Довгополової, Г. Жиру, В. Кочан, О. Липки, З. Морохоевїї, О. Сухомлинова, О. Шевчука.

Метою статті є аналіз соціокультурного пограниччя на формування толерантності студентської молоді.

Вивчаючи проблему соціокультурного пограниччя, варто звернутися до думки О. Шевчука, який зауважує, що головною характеристикою теперішнього часу є значне прагнення культур до відкритості. Налаштованість до взаємного збагачення й взаємної співпраці є запорукою виживання та розвитку сучасних культур. Нині майже не залишилося цілком замкнутих країн: навіть найконсервативніші культури піклуються про власний міжнародний імідж, відшукують можливості співпрацювати та впливати на інших. Сучасний світ усе більше набуває рис “межовості”, суспільства все частіше розуміють, що існування в координатах “свій – чужий” є тупиковим, для просування вперед необхідне збагачення і порозуміння з іншими цивілізаціями на усіх рівнях: культурному, політичному, економічному та соціальному. Наймодернішим і найрозвинутішим у цьому сенсі є саме пограниччя, адже подібна співпраця існує в його межах від самого початку, це певна його вроджена риса. Пограниччя є відкрите до сприйняття нового, існування на кордоні, наближення до іншої культури, сприяє тому, що на цій території відбувається збагачення культури, творення знакових для неї речей та подій. Однак не варто вважати, що на пограниччі відбувається процес асиміляції, бо прикордонні території також виступають своєрідними “консерваторами культури” [9, с. 87].

Водночас Я. Верменич звертає увагу на те, що пограниччя — це і зона притягання, і ареал взаємовідштовхування, і простір маніпуляцій, диктує необхідність поєднання історико-генетичних, функціональних, психологічних підходів до його характеристик. Система тут утворюється не переважанням одного з полюсів, а специфічною атмосферою прикордонності, яка формується обома полюсами. При цьому найчастіше утворюється якісно нестійкий континуум, який сприймається як перехідний. Багатобарвність домінує над єдністю й одноманітністю. Гетерогенність здатна зумовлювати розбалансованість системи, “розриви” соціокультурної тканини, зіткнення різних традицій, незгоди на елітному рівні, гібридну або негативну ідентичність. Тут гостріше, ніж деінде, може проявлятися підміна патріотизму національною нетерпимістю: з категорії “своїх” часто виключаються не тільки носії протилежних ідеологічних поглядів, але й ті, для кого етнічна чи регіональна ідентичність не є головною в системі пріоритетів. На цій основі виразною свідомісною домінантою нерідко стає побутовий культурно-психологічний нарцисизм, аж до проявів шовінізму. Особлива небезпека створюється при цьому тим, що “чужими” у першу чергу оголошуються новоприбульці — мігранти, “гастарбайтери” і т.ін., а апелює цей різновид націоналізму до найменш розвинутих прошарків суспільства [2, с. 8].

Існує два підходи до теорії пограниччя: аналітичний (пов'язаний з географічним простором) і теоретичний (розглядає уявні, соціальні, культурні межі).

М. Гуль визначає пограниччя як соціокультурний феномен, який репрезентується як певний локалізований регіон з соціальною, культурною, економічною, політичною специфікою. Він має розглядатися не як фізичний простір, але як заселений простір. Пограниччя соціально

освоєне, осмислене і проінтерпретоване людьми, що населяють його, і стало частиною їх “життєвого світу” [3].

В. Кочан звертає увагу на те, що досліджувати феномен пограниччя потрібно у контексті соціального простору – уявити досліджуваний терен як пограниччя культур, етносів, держав, спільнот, традицій, норм та цінностей або як терен, у якому відбувається накладення соціальних структур (просторів, вимірів) на географічний (фізичний) простір суспільства [6].

Пограниччя, на нашу думку – це специфічний соціокультурний та етносоціальний простір, розташований на межі культур, етносів, певних політичних утворень.

У той же час соціокультурне пограниччя має свої особливості:

- воно є територіально прив'язаним (територія, яка знаходиться поблизу кордону і далеко від центру);
- є специфічним регіоном (дві і більше етнокультурні спільноти, локалізовані в просторі);
- характеризується власною динамікою розвитку (місце формування певного типу особи прикордонного суспільства).

Соціокультурне пограниччя – це лімінальний простір по обидва боки кордону. Це місце, де існують особливі крос-кордонні спільноти, де мешкають люди, чиє життя й засоби проживання залежать від вміння переходити фізичні кордони та соціокультурні кордони між різними етнічними, релігійними й мовними групами. Втім, зміна фізичних кордонів не завжди збігається зі зміною культури відповідних територій, їхньої етнічної, професійної, соціальної структури.

Тому толерантність набуває дедалі більшого визнання в сучасному світі. Все більше країн, і, в першу чергу, Україна, повинні запроваджувати її у державно-суспільне життя, у систему освіти, розглядаючи її як засіб утворення злагоди в суспільстві, як запоруку мирного спілкування між народами.

У Декларації принципів толерантності зазначається, що “толерантність, як ніколи раніше, важлива в сучасному світі. Ми живемо у вік глобалізації, інтеграції та взаємозалежності, у вік урбанізації і перетворення соціальних структур. Толерантність необхідна у відносинах як між окремими людьми, так і на рівні сім'ї і суспільства. У школах і університетах, у рамках неформальної освіти, дома на роботі варто зміцнювати дух толерантності і формувати відносини відкритості, уваги один до одного та солідарності” [4, с. 2].

Наукових розвідка показала, що з точки зору філософії поняття “толерантність” розглядається як розуміння й прийняття множинності й різноманіття буття й визнання неминучості співіснування розходжень. Принцип толерантності у філософії – це особливий принцип існування світу у всьому його різноманітті і протиріччях.

Толерантність у психологічній літературі розглядається як інтегральна характеристика людини, що визначає її здатність у проблемних і кризових ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем з метою відновлення своєї нервово-психічної рівноваги, успішної адаптації, недопущення конфронтації та розвитку позитивних взаємовідносин з собою і з оточуючим світом. Це визначення припускає розгляд толерантності в широкому діапазоні: від її розуміння як нервово-психічної стійкості до її оцінки як морального імперативу особистості [8, с. 38].

У соціології толерантність розглядається як взаємодія різних соціальних груп (міжнаціональних, міжетнічних, міжкультурних, міжвікових, релігійних тощо) та визначає її як здатність приймати людей іншої поведінки, звичаїв, почуттів, вірувань, думок як рівноправних громадян. Для принципу толерантності ключовими у соціології є концепції плюралізму та соціальної свободи, важливими умовами реалізації толерантності є співробітництво та партнерство.

Акумулюючи у собі знання суміжних наук, сучасна педагогічна наука розглядає толерантність як моральну цінність (спільно з філософією), особистісне утворення, якість особистості (спільно з психологією), людську чесноту, активну життєву позицію (спільно з соціологією)

та досліджує проблематику толерантності в напрямку визначення сутності та розвитку толерантних стосунків.

Оскільки теорії соціокультурного пограниччя і формування толерантності в сучасних умовах існування української держави стосуються не тільки географічних, економічних і політичних кордонів, а й ментальних, у психолого-педагогічній науці з'явилось поняття “педагогіка пограниччя” (H. Giroux). За Г. Жиру “педагогіка пограниччя” покликана створювати педагогічні умови, в яких студенти та викладачі стають “тими, що долають кордони”. З цією метою вона показує, в якій мірі нерівність, влада і людське страждання вкорінені в основних інституційних структурах; скидає існуючі кордони знання і створює нові шляхи залучення різних культурних кодів з подальшою їх децентрацією; демістифікує і перевизначає основи, що забезпечують придбання знань [10, с. 51–67].

Освіта перестає розумітися як практика, підпорядкована виключно завданням професійної або наукової підготовки, і виводиться в більш широке і невизначене поле соціального життя.

Серед основних завдань “педагогіки пограниччя”, крім інших, Г. Жиру визначає:

- створення педагогічних умов, “в яких студент стане суб'єктом перетину кордону, здатним зрозуміти іншого в його власних термінах, а також вміє створювати прикордонні порядки, де всередині існуючих конфігурацій влади і наявних культурних ресурсів можуть виникнути нові ідентичності”. Надання студенту можливості взаємодії з численними культурними контекстами, дослідями і кодами (в тому числі тими, які використовуються студентами для конструювання власних наративів та історій), можливості усвідомлення їх продуктивності і обмеженості. Іншими словами студент стає транскордонним суб'єктом, особою, що долає будь-які обмеження, що встановлюються тими чи іншими владними (культурними, історичними, соціальними та ін.) інстанціями;
 - забезпечення студентам педагогічно безпечного місця, в якому вони можуть здійснювати культурну критику інших студентів і педагогів, разом з можливістю обмеження своєї власної позиції. Предметом педагогічної турботи повинно стати утримання рівноваги процесів конструювання ідентичності, які не будуть автоматично запускатися при будь-якому зіткненні студентів з питаннями, в яких вони не обізнані (іншими словами педагог повинен контролювати можливість “сублімації конструювання”) [10, с. 51–67].
- Проведений аналіз дозволив виділити наступні протиріччя між:
- потребою суспільства в духовно-моральній толерантній особистості і реальними умовами соціального середовища, які не завжди сприяють вихованню такої особистості;
 - потребою особистості в духовно-моральному розвитку і нездатністю сучасної системи освіти наповнити духовними смислами виховний процес в умовах політичної, гуманітарної, соціальної і економічної кризи суспільства;
 - потребою у вихованні толерантності учнівської молоді і незбалансованістю педагогічних засобів, що використовуються в цьому процесі;
 - потребою виховної системи в технологіях і моделях виховання толерантності з урахуванням реалій сьогодення і недостатньою кількістю наукових досліджень, які розкривають нові лінії розвитку виховання в умовах соціокультурного пограниччя Сходу України.

Однією з найважливіших суспільних проблем України на сучасному етапі її розвитку стає виховання толерантності студентської молоді.

У зв'язку з цим перед освітніми структурами стоїть завдання щодо створення умов для духовно-морального розвитку особистості, для реалізації права людини на абсолютну мету, духовний сенс життя, самопізнання і самореалізацію відповідно до призначення і сенсу індивідуально-суспільного життя кожної особистості. Вищі навчальні заклади Сходу України повинні стати інститутом не лише розумового, професійного, але й духовно-морального розвитку. Проблема номер один стає перебудова і організація педагогічного простору, що дає можливість учневі сформувати в собі таку моральну якість як толерантність, актуалізувати

її як екзистенціальну цінність, отримати навички толерантного спілкування і взаємодії з “іншими” в різних ситуаціях.

І. Бех, досліджуючи проблему виховання толерантності, окреслює єдині моральні пріоритети, які б забезпечували стійке мирне співіснування:

- людина як найвища цінність цивілізації;
- свобода і права людини як загальнолюдські цінності;
- гуманізм і справедливість як універсальні принципи вселюдських стосунків;
- толерантне ставлення до прав та інтересів усіх народів і націй – першочергова умова мирного співіснування і недопущення збройних конфліктів;
- непримириме ставлення до порушень прав і свобод людини і народів – гарантія стабільного й міцного миру на всій Землі [1, с. 206–207].

Варто зазначити, що за останні роки з'явилося декілька дисертаційних досліджень, які спрямовані на формування толерантності учнівської та студентської молоді. Так, О. Столяренко у роботі “Педагогічні умови виховання толерантності в студентів ВНЗ технічного профілю” обґрунтовує сутність та структуру толерантності крізь призму гуманістичного, особистісно-орієнтованого, діалогічного підходів, представляє адаптований варіант зарубіжної методики за так званою назвою “інстинктивна прозорливість”.

У дисертаційному дослідженні О. Матієнко “Виховання толерантності у старшокласників середніх загальноосвітніх ліцеїв Франції” виявлено особливості виховання толерантності у ліцеїстів Франції та проаналізовані педагогічні засади цього аспекту виховання; визначені можливості застосування французького педагогічного досвіду у вітчизняній системі освіти; подальший розвиток отримала методика виховання учнів на принципах миру.

У дослідженні Я. Довгополової “Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу” визначено сутність понять “толерантні відносини” і “полікультурне середовище ВНЗ”, обґрунтовано соціально-педагогічні умови формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу.

Проблемам особливостей виховання толерантності студентів вищих педагогічних навчальних закладів; обґрунтуванню змісту, форм та методів педагогічного керівництва процесом виховання толерантності у студентів присвятила своє дисертаційне дослідження Т. Білоус “Виховання толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови”.

У дисертації І. Залесової досліджено актуальну проблему підготовки майбутніх учителів до формування міжнаціональної толерантності учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

У зв'язку з тим, що в сучасній науковій літературі недостатньо робіт, присвячених формуванню толерантності студентської молоді саме в умовах соціокультурного пограниччя Сходу України, всі ці дослідження можуть стати теоретичним і практичним підґрунтям для побудови стратегії вирішення цієї проблеми.

Отже, формування толерантності молодого покоління Сходу України, формування менталітету толерантності є найважливішим стратегічним завданням освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
2. Верменич Я. В. Донбас як порубіжний регіон: територіальний вимір / Я. В. Верменич. – К. : Інститут історії України НАН України, 2015. – 69 с.
3. Гуль М. Феномен пограниччя: соціокультурний аспект / М. Гуль [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.oa.edu.ua/1354/>.
4. Декларація принципів толерантності // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 2–4.

5. Донбас у системі інформаційної безпеки держави: регіональні особливості, зовнішні виклики, інструменти боротьби з антиукраїнською пропагандою / Аналітична доповідь. – К. : ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України, 2015. – 196 с.
6. Кочан В. М. Типологія пограниччя / В. М. Кочан // Культура народів Причорномор'я. – 2008. – № 124. – С. 165–168.
7. Столяренко О. В. Педагогічні умови виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів технічного профілю [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Столяренко Оксана Василівна. – Вінниця, 2013. – 291с.
8. Тараненко Г. Г. Аксіопсихологічні засади розвитку толерантності / Г. Г. Тараненко, О. М. Троїцька. // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. – 2011. – №7. – С. 36–41.
9. Шевчук О. Пограниччя як соціокультурне явище / О. Шевчук // Наукові записки [Національного університету “Острозька академія”]. Сер. : Культурологія. – 2010. – Вип. 6. – С. 87–94.
10. Giroux Henry A. Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism / Henry A. Giroux // Social Text, No 28, 1991, P. 51–67.

The article is devoted to the formation of tolerance of student youth in the conditions of socio-cultural borderlands of the East of Ukraine.

The analysis of the scientific literature has shown that the borderland is considered as a specific socio-cultural and ethno-social space located on the border of cultures, ethos, and certain political formations. Socio-cultural borderland is the place where there are special cross-border communities of people, whose life and means of living depend on the ability to cross the physical and socio-cultural boundaries between different ethnic, religious and linguistic groups. But the change of physical borders not always coincide with the cultural change of respective prorated territories, their ethnic, confessional, and social structure. Peculiarities of socio-cultural border zone are shown.

On the ground of analysis, generalization and systemization of scientific resources tolerance phenomena is considered from the point of view of philosophy, psychology and sociology. The definition of tolerance is stated from the point of modern pedagogical science. Tolerance is considered as a moral value (along with psychology), human virtue, active life stance (along with sociology). It is mentioned, that pedagogy studies tolerance agenda towards definition of essence and tolerance relations development.

The origin of the term “frontier pedagogy” is proved within the framework of tolerance formation of students. The aims of “frontier pedagogy” are specified, the contradictions are shown up.

The role of higher educational institution in tolerance formation of students in conditions of socio-cultural frontier of the East of Ukraine is shown. Restructuring and organization of pedagogical space becomes the problem number one, which gives student an opportunity to form such moral trait as tolerance.

Key words: *tolerance, socio-cultural frontier, frontier pedagogy, student youth, East of Ukraine.*

УДК: 133(0.062)

Ірина Ясточкіна
Iryna Yastochkina

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ТЕРАПЕВТИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ТА ПІДЛІТКАМ

FEATURES OF SOCIO-THERAPEUTIC SUPPORT FOR CHILDREN AND TEENS

У статті схарактеризовано особливості соціально-терапевтичної допомоги дітям та підліткам. Обґрунтовано зміст соціальної терапії як однієї з технологій професійної діяльності, окреслено завдання та методи соціальної терапії у контексті надання допомоги дітям та підліткам, а також роль соціального працівника як соціального терапевта.

Ключові слова: терапія, соціальна терапія, соціальна допомога, соціальна робота, особистість, діти, підлітки.

Посилення в суспільстві низки несприятливих тенденцій істотно ускладнює психічний розвиток і виховання дітей як у сім'ї, так і в соціальних інституціях. Серед таких тенденцій варто зазначити: зменшення тривалості і збіднення змісту спілкування в сім'ї, дефіцит теплоти, уважного ставлення один до одного, зникнення спільних форм корисної діяльності дитини з дорослими. Все це досить часто провокує у дітей та підлітків невпевненість у своїх силах, стійке емоційне неблагополуччя, негативізм, афективні реакції, негативні форми самоствердження, створює у них серйозні смислові бар'єри в розумінні вимог дорослих.

Проблема емоційного неблагополуччя дітей, не дивлячись на її достатню вивченість, залишається актуальною в сучасних українських реаліях. Динамічні умови життя вимагають від дитини стійкості до стресових ситуацій, успішної, швидкої й конструктивної адаптації до нестабільного, насиченого численними агресорами існування. Це спонукає шукати нові психолого-педагогічні засоби попередження негативних проявів.

У практичній діяльності фахівець соціальної сфери постійно стикається з соматичними та психологічними проблемами клієнтів (дітей, підлітків, дорослого населення). Володіння методами соціальної терапії допомагає зрозуміти причини і мотивацію поведінки особистості.

Осмислення соціальної терапії як діяльності з подолання деструктивних параметрів соціальних взаємодій, що реалізується різноманітними засобами на всіх рівнях соціальної дійсності, представлено в роботах Р. Гріма, Дж. Морено, М. Річмонд, Б. Скіннера. Вивченням технологій соціально-терапевтичної роботи займалися Ю. Данько, В. Жмуров, І. Зайнишев, Г. Нестерова, І. Свищева, Т. Сологубова, С. Тетерський, Л. Тюття, Є. Холостова та ін.

Метою статті є розгляд особливостей соціально-терапевтичної допомоги дітям та підліткам.

За визначенням С. Тетерського, соціальна терапія означає систематичні, цілеспрямовані заходи з надання допомоги особі або групі осіб у питаннях врегулювання почуттів, імпульсів, думок, відносин [6].

На думку Ю. Данько, соціальна терапія являє собою комплекс процедур, спрямованих на усунення причин негативних відхилень у соціальних процесах різного рівня складності і масштабності (в соціальних взаємозв'язках і взаємодіях окремих індивідів, колективів, груп, спільнот) [1]. Соціальна терапія здійснюється на фоні загального складного становища особистості чи соціальної групи, соціального неблагополуччя, коли соціальна проблема розглядається з погляду соціальної хвороби, яка потребує лікування [7; 8].

Соціальна терапія підтримує розвиток людини в трьох напрямках:

- переживання “соціальності” людського існування;
- використання сили спільної творчості;
- життя за законами людської спільноти.

Роль соціального працівника як соціального терапевта полягає у сприянні особистості у налагодженні контактів з відповідними фахівцями, допомозі у вирішенні конфліктних ситуацій.

Соціальна терапія розуміється як заснований на оцінці проблемної ситуації клієнта метод “соціального лікування”, спрямований на полегшення взаємодії індивіда з соціальним середовищем і надання йому допомоги в сприятливому вирішенні проблеми за допомогою залучення соціальним працівником у цей процес суб'єктів життєвого простору клієнта [4].

Завданнями соціальної терапії є:

- корекція поведінки;
- попередження дисфункцій;
- забезпечення нормального розвитку;
- самоствердження особистості;
- розвиток особистості.

Технології соціальної терапії ґрунтуються на досягненнях психології, психіатрії, психотерапії. Цей міждисциплінарний характер методів впливу на клієнтів обумовлює складність технології соціальної терапії.

Серед особливостей процесу надання допомоги дітям та підліткам дослідники виокремлюють:

- Діти майже ніколи не звертаються за допомогою самостійно. Зазвичай за консультацією звертаються дорослі.
- Ефект від наданої допомоги повинен бути досягнутий дуже швидко, так як одна проблема породжує нові, що в дитячому віці істотно відбивається на психічному розвитку дитини загалом.
- Спеціаліст не може покласти на дитину відповідальність за вирішення існуючих у неї проблем, оскільки мислення і самосвідомість в дитячому віці ще недостатньо розвинені. Крім того, життя дитини майже повністю залежить від дорослих, регулюється ними [5].

Однією з основних функцій соціального працівника є функція психотерапевтична, а ролей – роль соціального терапевта. Психотерапевтична функція включає:

- встановлення довірливих відносин з дитиною, підлітком;
- надання допомоги у вирішенні міжособистісних конфліктів;
- сприяння в зміні ставлення дитини, підлітка до життя, до оточення, до самого себе;
- організації дитині “ситуації успіху”.

Будь-який із методів терапевтичного впливу включає два компоненти: інтелектуальний, пов'язаний з інформаційним впливом слова; емоційний – вираз обличчя, тембр та інтонації голосу, характер і особливості жестів. Соціальний працівник є для клієнта авторитетом, зразком поведінки, експертом і емоційно близькою людиною через “зв'язок”, що виникає в рамках терапевтичного процесу [6].

Основною метою соціальної терапії є оптимізація відносин у системах “людина-людина”, “людина-група”, “людина-світ”. В основі терапевтичного впливу лежить процедура соціальної допомоги, надання клієнту підтримки з боку оточення. Об'єктом соціальної терапії може бути не тільки сам клієнт з його особистими проблемами та взаєминами із найближчими людьми, але і робота, житло, сусіди, друзі, знайомі тощо [3].

У межах соціальної терапії здійснюються такі види діяльності:

- соціально-психологічна допомога (консультування);
- допомога клієнтам у конфліктних і психотравмуючих ситуаціях;
- розширення у клієнта діапазону соціально і особистісно прийнятних засобів для самостійного вирішення проблем і подолання труднощів;

- допомога в актуалізації творчих, інтелектуальних, особистісних, духовних і фізичних ресурсів для виходу з кризового стану;
- стимулювання самоповаги клієнтів і їх упевненості в собі.

Вищезазначені види діяльності значно розширюють можливості надання допомоги дітям та підліткам.

Головне в роботі терапевта не виготовлення для клієнта шаблону як треба жити і діяти, а прагнення розкрити перед ним резервні можливості. Наразі для цього необхідно дотримуватись певних вимог:

- вибір терапевтичних методів базується на правильному діагнозі та відповідній оцінці проблеми чи захворювання;
- відсутність “гарних” та “поганих” методів соціальної терапії, вони можуть взаємодоповнювати один одного або використовуватись у комбінації;
- соціальна терапія неефективна, а іноді і шкідлива, без зворотного зв'язку з клієнтом;
- навіть у групових варіантах терапія має бути індивідуалізованою.

Терапевтичний вплив соціального працівника – це сприяння покращенню стану дитини чи підлітка, що може бути безпосереднім (через бесіду з клієнтом); особистісно-опосередкованим (через оточення); предметно-опосередкованим (через книгу чи друковане слово). Зміни стану клієнта стимулюють процеси формування нових позицій у ставленні до себе, оточуючих та середовища, а також зміну поведінки стосовно різних сфер життя.

Загалом методи терапії ґрунтуються на двох формах роботи – індивідуальній і груповій, кожна з яких характеризується визначеною технологією побудови взаємодії між фахівцем і клієнтом. Метою такої взаємодії може бути обмін інформацією, розвиток соціальних навичок, зміна ціннісних орієнтацій, спрямування соціальних орієнтацій у конструктивному напрямі [8].

Індивідуальна терапія заснована на особистому контакті із клієнтом. У результаті терапевтичного впливу дитина вчиться розуміти і приймати себе, піклуватись про себе та будувати стосунки зі світом на основі вільного вибору. Перевагою індивідуальної терапії є те, що окремому учаснику приділяється більше уваги, разом з тим вона більш ефективна при вирішенні проблем, що вимагають конфіденційності (згвалтування, сексуальне життя, сімейні конфлікти тощо).

Групова терапія заснована на знанні законів міжособистісного впливу в малій групі. Терапевт пояснює членам групи сутність їх проблем, прогнозує можливість і терміни корекції. Переваги групової терапії полягають у можливості отримання за законами зворотного зв'язку емоційної підтримки від учасників групи, що мають такі ж проблеми. В такому випадку людина не тільки просить допомоги, але й надає її іншим. Це полегшує процес вирішення міжособистісних конфліктів, бо у людини є можливість спробувати різні стилі поведінки на заняттях у групі.

Групова терапія поділяється на сімейну та ігрову. Сімейна терапія, що передбачає вплив одночасно на дітей, батьків та найближчих родичів, є провідною у роботі з дітьми з девіантною поведінкою. Ігрова терапія ефективна у подоланні емоційних та комунікативних проблем дітей і підлітків.

Процес соціальної терапії спрямований на виконання низки важливих функцій, серед яких:

- соціальне “лікування”, що припускає надання клієнту необхідної підтримки та допомоги у вирішенні його проблем з міждисциплінарним веденням випадку;
- соціальний захист, спрямований на відстоювання інтересів клієнта, роз'яснення його потреб і потреб тим структурам, людям або організаціям, від яких залежить його соціальне благополуччя;
- соціальний розвиток, сприяє виявленню прихованих або нереалізованих можливостей і здібностей клієнта, з метою подальшої оптимізації його життєдіяльності.

У наш час існує багато методичних прийомів (технік і технологій) терапії. Соціальні працівники в своїй практичній діяльності використовують: арттерапію, бібліотерапію,

театротерапію, танцювальну терапію, анімалотерапію, матеріалотерапію, трудотерапію, ігрову терапію, казкотерапію, епістолярну терапію тощо.

Арттерапія (терапія засобами мистецтва, дає вихід внутрішнім конфліктам і сильним емоціям, сприяє підвищенню самооцінки дітей та підлітків та їх здатності усвідомлювати свої відчуття).

Музикотерапія (прослуховування музики; написання музики; створення музичних міксів, аранжувань; відвідування концертів, музичних вечорів).

Бібліотерапія (читання книг (журналів, брошур); обговорення книг, написання рецензій, відгуків; підбір фільмів, створення фільмів, написання сценаріїв до фільмів; відвідування кінотеатрів).

Театротерапія (перегляд вистав, постановок; написання рецензій, відгуків; підбір театральних репертуару; участь в театральних постановках, створення театральних постановок; відвідування театру).

Танцювальна терапія (навчання танцям, танці, підбір танцювального репертуару; проведення дискотек і танцювальних вечорів. Мета танцювальної терапії – розвиток усвідомлення власного тіла, створення позитивного образу тіла, розвиток навичок спілкування, дослідження почуттів і накопичення групового досвіду).

Анімалотерапія (катання на конях; ігрове спілкування з кішками, собаками, дельфінами та ін. тваринами; навчання догляду та спілкування з тваринами).

Матеріалотерапія (обробка, ліплення, плетіння, будівництво, виготовлення виробів із природних матеріалів).

Трудотерапія (виконання трудових доручень, навчання різним видам виробничої діяльності, продаж виготовлених товарів).

Ігрова терапія (ігрові дії і маніпуляції, виконання ігрових ролей, спілкування учасників гри).

Казкотерапія (використання казок з їхнім багатим виховним потенціалом та емоційною забарвленістю дозволяє вирішити безліч психолого-педагогічних завдань. Аналіз казок дозволяє терапевту більш яскраво побачити причини життєвої кризи дитини чи підлітка, оцінити рівень позитивних зрушень).

Епістолярна терапія (написання листа. Цей метод терапії дозволяє досягнути реставрації міжособистісних стосунків у випадку, коли мовний контакт порушено чи він взагалі не існує) [3].

У технології соціальної роботи не рекомендується віддавати перевагу якому-небудь одному терапевтичному методу, вважаючи його панацеєю. Вплив найбільш ефективний, якщо застосовується комплекс методів з урахуванням умов і ситуації, набутого досвіду, факторів, що підсилюють мотивацію клієнта. В процесі роботи необхідна присутність елементів спонтанної “взаємотерапії” у вигляді доброзичливих висловлювань, позитивного програмування, підтримки. Діти здобувають позитивний досвід самоповаги і самосприйняття, у них зміцнюється почуття власної гідності, поступово корегується образ “Я”. Творчий досвід, усвідомлення себе, розвиток нових навичок і умінь дозволять клієнтам більш активно і самостійно брати участь у житті суспільства, розширюють діапазон їхнього соціального і професійного вибору, що безпосередньо здійснює позитивний вплив на особистість.

Головною метою організації терапевтичної роботи є створення сприятливих умов для зростання самостійної, самодостатньої, успішної, впевненої у собі, життєво компетентної особистості. Сучасна психолого-педагогічна практика потребує впровадження нових методів і технологій соціально-терапевтичної діяльності. Актуальними лишаються наукове обґрунтування, розробка, апробація та активне використання нових соціально-терапевтичних методів у роботі з дітьми та підлітками.

Список використаних джерел

1. Данько Ю.В. Социальная терапия: разноразличные технологии преодоления деструктивного поведения : Дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Данько Юлия Вячеславовна. – Ростов н/Д, 2004. – 167 с.

2. Иванов В.Н. Социальные технологии в современном мире / В.Н. Иванов. – М. – Н. Новгород : издательство Волго-Вятской академии государственной службы, 1996. – 196 с.
3. Мынбаева А.К. Технология социально-терапевтической работы : педагогическое проектирование и использование в практике [Текст] / А.К. Мынбаева, М. Сеилханова // Вестник КазНУ. Серия: педагогические науки. – 2013. – №2. – С. 55–66.
4. Психология социальной работы: Содерж. и методы психосоциал. практики: Учеб. пособие для студентов фак. соц. работы / М.В. Фирсов, Б.Ю. Шапиро; Моск. гос. соц. ун-т. М. : Академия, 2002. – 190 с.
5. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста /Под общей ред. С.Ю. Циркина. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
6. Теория социальной работы / Под ред. Е.И. Холостовой. – М. : Юристь, 2011. – 334 с.
7. Тюття Л.Т. Соціальна робота: Теорія і практика / Л.Т. Тюття, І.Б. Іванова. – К. : ВМУРОЛ “Україна”, 2004. – 408 с.
8. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи. Навч. посібник / В.М. Шахрай. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 253 с.
9. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 447 с.

The features of social and therapeutic care for children and teens are outlined in the article. It is emphasized that the strengthening of a number of unfavorable trends in society significantly complicates the mental development and upbringing of children. These unfavorable trends are: a reduction in the duration and impoverishment of the content of communication in the family, lack of warmth, careful attention to each other, disappearance of joint forms of useful activity of the child with adults. All this provokes children's lack of confidence in their abilities, persistent emotional unhappiness, negativism, affective reactions, negative forms of self-assertion, and creates serious semantic barriers in understanding the requirements of adults.

In practice, a specialist in the social sphere is constantly faced with somatic and psychological problems of clients (children, teens, adults). Knowledge of methods of social therapy helps to understand the causes and motivation of the behavior of the personality. Technologies of social therapy are based on the achievements of psychology, psychiatry, psychotherapy. This interdisciplinary nature of the methods of influencing clients leads to the complexity of the technology of social therapy. Social therapy is considered as a set of procedures aimed at eliminating the causes of negative deviations in social processes of different levels of complexity and magnitude (in social interactions and interactions of individuals, teams, groups, communities). The role of a social worker as a social therapist is to assist the person in establishing contacts with relevant specialists, assistance in resolving conflict situations. The tasks of social therapy in the context of providing assistance to children and teens are indicated. It is stressed that the therapeutic influence of a social worker can be direct (through a conversation with a client); personally-mediated (through the environment); subject-mediated (through a book or a printed word). In general, the methods of therapy are based on two forms of work with children, in particular, on an individual and a group. The process of social therapy is aimed at performing a number of important functions, including social “treatment”; social protection; social development. Social workers use: art-therapy, bibliotherapy, theater therapy, dance therapy, animalotherapy, material therapy, occupational therapy, game therapy, expressive therapy, epistolary therapy in their practice.

The main goal of the organization of therapeutic work with children is to create favourable conditions for the growth of an independent, self-sufficient, successful, self-assured, life-competent personality.

Key words: *therapy, social therapy, social support, social work, personality, children, teens.*

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 373.3:372.851

Ольга Гнатенко
Olha Hnatenko

КОМП'ЮТЕРНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРО ЧАСТИНИ І ДРОБИ

THE USE OF COMPUTER GAMES IN FORMING PRIMARY SCHOOL PUPILS' CONCEPT OF FRACTIONS

Стаття присвячена обґрунтуванню доцільності системного добору вчителем початкової школи дидактичних комп'ютерних ігор математичного змісту для засвоєння молодшими школярами понять "частина" та "дріб" і свідомого оперування ними у навчальній та практичній діяльності.

Ключові слова: частина, дріб, комп'ютерна гра, стратегія, унаочнення, маніпулювання.

У ХХІ столітті виникли широкі можливості для розвитку математичних ігор у новому середовищі – комп'ютерні ігри. Сучасні діти не мислять свого щоденного буття без комп'ютерних ігор і приділяють їм значну частину вільного часу. Саме тому надзвичайно важливо навчити майбутніх учителів поєднувати розваги і навчання школярів у цифровому середовищі у форматі математичних ігор: онлайн ігор, флеш-ігор, ігор для системи Андроїд.

Сьогодні розроблено низку комп'ютерних ігор для опанування різних тем математичної програми початкової школи. Найчастіше трапляються флеш-ігри, як онлайн, так і призначені для встановлення на персональний комп'ютер, ноутбук, чи інший пристрій на кшталт сучасного телефону або планшету. Такі ігри не потребують установки додаткового програмного забезпечення. Онлайн-ігри відкриваються у вікні інтернет-браузера, а встановлювані спираються на можливості вбудованого програмного забезпечення відповідної системи. Такі технічні характеристики полегшують використання ігор такого формату як під час уроку, так і в позаурочний час.

Висвітленням проблем, пов'язаних із використанням інформаційних технологій у навчальному процесі початкової школи, займались вітчизняні та зарубіжні дослідники: Р. Гуревич, Б. Гершунський, С. Григор'єв, М. Жалдак, Ю. Жук, М. Левшин, Ю. Машбиць та інші. Теоретичні аспекти проблем дидактичної гри досліджували А. Капська, Є. Коршак, І. Носаченко, П. Підкасистий, В. Семенов та інші. Особлива увага приділялась дослідниками (О. Савченко, Є. Коршак, І. Носаченко, П. Підкасистий) використанню та впровадженню дидактичних ігор у навчальний процес молодшої та середньої ланки загальноосвітньої школи.

У минулі десятиліття активно розвивались технології використання дидактичних ігор під час уроку. Б. Девіс [1] розробив основи використання комп'ютерних ігор:

- у грі створюються осмислені ситуації для застосування математичних навичок;
- мотивація: діти залюбки беруть участь і насолоджуються грою;

- позитивне ставлення: ігри надають можливість для осмислення особистих уподобань і розвитку позитивного ставлення до математики завдяки зниженню небезпеки невдачі чи помилки;
 - збільшена інтенсивність навчання: порівняно з більш формальною діяльністю, навчання у процесі гри активізується внаслідок розширення взаємодії між дітьми, можливості для перевірки інтуїтивних ідей і стратегій вирішення проблем;
 - різні рівні: ігри дозволяють дітям працювати на різних рівнях мислення і вчитися один у одного. У групі дітей, що грають в гру, одна дитина може зустріти концепцію вперше, друга може розвивати розуміння цієї концепції, третя — узагальнювати раніше вивчені поняття;
 - оцінювання: дитяче мислення часто відображається у діях і рішеннях, які діти приймають під час гри, так що вчитель має можливість діагностувати й оцінювати рівні навченості у сприятливій ситуації;
 - дім і школа: ігри забезпечують “практичні” інтерактивні завдання для шкільної та позашкільної діяльності;
 - незалежність: діти можуть працювати незалежно один від одного і від вчителя. Правила гри і дитяча мотивація, як правило, концентрують увагу учнів на виконанні завдання.
- Професор Дж. Гі [2], проаналізувавши низку комп’ютерних ігор, запропонував низку навчальних принципів (16), яким мають відповідати якісні навчальні ігри:

1. Ідентифікація – вивчення нового потребує самоідентифікації з цим матеріалом. Навчальна комп’ютерна гра пропонує ідентифікувати себе з персонажем, мета якого – навчання.

2. Взаємодія – слова і дії у навчальній грі включено у контекст інтерактивної взаємодії гравця і гри, яка реагує на дії гравця і пропонує нові завдання.

3. Продуктивність – дії гравця визначають хід гри та її результат.

4. Зниження ризику невдачі – ігри мають низку рівнів, з яких учень може обрати доступний йому. Крім того, у грі моментальна реакція на неправильну відповідь дає змогу одразу повторно виконати завдання і досягти правильного результату.

5. Індивідуальні налаштування – гравець сам формує темп і стиль гри, свою ігрову траєкторію.

6. Управління – учні контролюють хід гри, що викликає почуття усвідомлення вивченого.

7. Упорядкованість завдань – у навчальних комп’ютерних іграх завдання розташовані у порядку ускладнення, тому стратегії розв’язування завдань попередніх, простіших рівнів гравець застосовує для розв’язування складніших завдань.

8. Труднощі й закріплення – перед гравцем ставиться завдання, яке складає певні труднощі, а тоді аналогічні завдання і їх розв’язування повторюються, перетворюючись на звичну технологію дії. Проте, цей повтор має мати достатній рівень варіативності, щоб бути цікавим.

9. “Вчасно” і “за вимогою” – у грі наступне завдання подається саме в ту мить, коли завершено виконання минулого, або коли гравець готовий його замовити.

10. Поняття у контексті – у грі поняття поміщені у відповідний контекст дій, графічних образів, діалогів. Це сприяє їх засвоєнню.

11. Приємно складні – ігри добирають так, щоб завдання були складними, але у зоні найближчого розвитку учнів. Це посилює мотивацію до навчання.

12. Системне мислення – навчальні ігри змушують учнів замислитись над наслідками дій та їх взаємозв’язками.

13. Нестандартне мислення і постановка цілей – навчальна комп’ютерна гра допомагає гравцеві формувати плинні цілі та досягати їх різними методами, які гравець шукає і обирає самостійно.

14. Розподіл знань і “розумні інструменти” – персонажі гри є свого роду “розумними інструментами”, які володіють частиною інформації, яка не є метою гри, але потрібна для реалізації ігрового завдання, тобто, знання розподілені між гравцем і персонажами.

15. Поліфункціональні команди – у більш складних іграх гравець може бути частиною команди, кожен член якої має свою мету і функції, що сприяє вихованню культури роботи у групі.

16. Діяльність до компетентності – у школі часто спочатку пропонуються теоретичні знання, методи розв’язання завдань. Гравець спочатку виконує дії, а потім вже самостійно досягає компетентності.

Математичні комп’ютерні ігри, призначенням яких є засвоєння учнями частин і дробів, є важливою складовою процесу навчання, оскільки такі ігри включають різноманітний наочний матеріал та пропонують маніпулятивне поєднання графічних зображень та різних дробів, що їм відповідають, надають можливість практичного співставлення еквівалентних дробів, здійснення операції над дробами з миттєвою перевіркою правильності виконання завдань.

Доцільно систематизувати низку комп’ютерних ігор таким чином, щоб учні поступово переходили від засвоєння простіших випадків до більш складних, враховувати можливі модифікації унаочнення, оперування частинами і дробами, їх позначеннями. Наприклад, гра “Дроби-пазли” (див. – http://www.mathplayground.com/puzzle_pics_fractions.html) призначена саме для такого унаочнення. Завдання гри в адаптованому вигляді формулюються так:

“Зіставте дріб з відповідним зображенням частини або розташуванням точки на числовій прямій. Помістіть деталь малюнку-головоломки у відповідну комірку. Спостерігайте, як з’являється таємнича картина”.

Процес гри включає такі етапи:

1. Дитина отримує завдання – дріб внизу екрана і напис “перетягни деталь малюнка у відповідну комірку”.

2. Учень співвідносить записаний дріб із наочним зображенням і переміщає деталь малюнка у відповідну комірку, дріб на мить стає зеленим, маркуючи правильну відповідь.

3. Після правильно виконання чергового завдання з’являється наступне.

Складання малюнка мотивує учня – бажання дізнатись, що зображено, фіксує увагу на завданні. З другого боку, зображення є своєрідною підказкою, оскільки учень у процесі виконання може зорієнтуватись за логікою малюнку. Помилкова відповідь одразу показується – дріб під малюнком червоніє, а деталь зображення повертається на місце. Тоді гра пропонує наступний дріб, а той, який складав труднощі, подається пізніше, ближче до завершення формування малюнку, що полегшує його співвіднесення з наочною. Таким чином формується індивідуальна ігрова траєкторія учня, яка залежить від його індивідуального темпу роботи, знання матеріалу, труднощів, що виникають. Це створює ситуацію успіху, знижує ризик невдачі і особливо важливо при використанні гри на першому етапі вивчення частин і дробів, оскільки допомагає формувати позитивне ставлення до математичного матеріалу.

Гра має ще один формат унаочнення частин і дробів – кругові моделі. Завдання те ж саме, але тепер деталі малюнку необхідно суміщати з відповідною круговою моделлю.

Отже, гра “Дроби-пазли” є дієвим маніпулятивним засобом поєднання різних способів унаочнення частин і дробів з їх математичними записами.

У процесі закріплення розуміння учнями еквівалентних (рівних) дробів та оперування ними доцільно запропонувати гру “Команди” (див. – <http://www.mathplayground.com/Triplets/Triplets.html>). Ігрові завдання варто формулювати таким чином:

“На планеті Раціональна щороку проводяться Міжгалактичні космічні ігри (МКІ). Зазвичай партнери по команді одягнуті в форму однакового кольору (різні команди мають форму різного кольору), але цього року вийшла плутанина на складі з одягом. Усі форми однакового кольору, тому партнери по команді будуть одягнені в форму, на якій позначені рівні між собою дроби. Наприклад, учасники в футболках із позначками $1/3$, $3/9$ і $\blacksquare\square$ грають в одній команді.

Ваша робота як директора МКІ – переконатись, що всі гравці стоять на стартових місцях своїх команд до того, як почнеться гра. Потрібно розподілити 8 груп, і кожний розподіл складніший за попередній”.

На початку гри з’являються 5 кругів, що позначають стартову позицію кожної команди і 15 учасників, розташованих довільно.

Далі учень має розподілити учасників на команди:

Коли усі гравці розподілені на команди, потрібно натиснути кнопку “Перевірити”. Якщо все зроблено правильно, то з’являється наступне завдання. Якщо учень припустився помилки, то зони команд, у яких учасників визначено помилково, висвітлюються і з’являється напис:

“Зони, в яких розташовані не три однакових за величиною дроби, виділені. Спробуй ще раз”.

Тоді потрібно вилучити неправильно розташованих учасників і перемістити їх у відповідну зону, тобто досягти такого розподілу, коли у кожному крузі знаходяться зображення рівних дробів. Отже, у цікавій формі закріплюємо розуміння учнями еквівалентних (рівних) дробів та їх зображень.

Мета гри “Заповнювачі ям – подорож країною дробів” (див. – http://www.mathplayground.com/GapZappers/Gap_Zappers.html) — навчити дітей маніпулювати частинами і дробами, їх зображеннями, добирати дроби, сума яких наперед відома. Адаптоване завдання таке: “Допоможи Уокеру заповнити ями і дістатись додому”. Завдання урізноманітнюються у процесі гри. До початку гри на екрані подано інструкцію: “Обережно – ділянок дороги не вистачає” і розташована зелена кнопка “Розпочни свою подорож”, натискання на яку знаменує початок гри.

Перше завдання подане у лівому верхньому кутку ігрового екрана: “Заповни прогалину чотирма рівними дробами”. Для виконання завдання запропонований відповідний інструментарій – “цеглини” різної довжини, які відповідають дробам; мірка – 1 метр.

Для виконання завдання необхідно заповнити яму в дорозі потрібною кількістю “цеглин” відповідної довжини, які потрібно перемістити впритул одна до одної на рівні дороги.

Коли всі “цеглини” розташовані, потрібно натиснути кнопку “Перевірити” по центру верхньої ігрової консолі. Якщо завдання виконано правильно, то Уокер проходить і з’являється запис, у цьому випадку, $\frac{4}{4}=1$. У вікні із завданням виводиться напис “Чудова робота! Готуйся допомогти Уокеру заповнити наступну яму”.

Якщо завдання виконане неправильно, то подається звуковий сигнал, але якщо учень не може впоратись із завданням і повторно натискає кнопку “Перевірити”, з’являється правильна відповідь, яку гравець має проаналізувати. Далі гра іде до наступного завдання, аналогічного попередньому.

Третє завдання складніше за два попередні – прогалина в дорозі має довжину 2 метри, один із них уже заповнений метровою “цеглиною”. Завдання вимагає заповнити залишену прогалину двома рівними “цеглинами”, але учень має сам визначити, що яма завширшки 1 метр і лише тоді визначати якими частинами її заповнювати. Запис, що з’являється після правильно виконаного завдання є вже розв’язаним прикладом, який учень мав виконати шляхом міркувань з використанням наочності.

Цей аспект гри відповідає цілій низці принципів застосування комп’ютерних ігор у навчанні, а саме: передування практичного досвіду теоретичному, упорядкованість завдань, закріплення на аналогічних прикладах.

У завданні наступного рівня пропонується заповнити двометрову прогалину наперед заданою кількістю рівних частин, щоразу різною. Наприклад, завдання звучить так: “Заповни яму 10 рівними дробами”, причому у завданні немає підказки, що ці 10 дробів у сумі мають складати 2 метри. Учень шляхом міркувань та практичних маніпуляцій доходить висновку, що потрібно заповнювати яму “цеглинами” не $\frac{1}{10}$, а $\frac{1}{5}$. Як і кожного разу, після правильного виконання завдання поряд із персонажем з’являється запис, у цьому випадку $\frac{10}{5}=2$. Подальше ускладнення гри у наступному завданні полягає у перенесенні вже відкритого учнем логічного висновку на роботу із $\frac{1}{2}$ метра, яку також потрібно заповнити, підбираючи однакові дроби.

Наступне завдання вимагає заповнити яму, що залишається від метрової, якщо $\frac{1}{2}$ її вже заповнена. Подальші ускладнення полягають у виконанні дій над змішаними числами та дробами (наприклад, $1\frac{1}{2} + \frac{6}{12}=2$), дробами з різними знаменниками (з поданих дробів $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{6}$, $\frac{1}{8}$, $\frac{1}{12}$ підібрати ті, сума яких $\frac{5}{6}$). Учень може проекспериментувати із заповненням прогалини, спочатку поклавши “цеглини” у неї і перевіряючи, чи досяг він потрібного результату. Аналогічні завдання повторюється неодноразово, і кожного разу

потрібно сформувавши все складніший дріб, який не можна скласти з наявних однакових дробів (наприклад $\frac{17}{20}$). Після проходження усіх 15 рівнів, гравцеві пропонується перезавантажити гру, зіграти повторно, закріплюючи набуті навички.

Загалом задекларована комп'ютерна гра якісно втілює низку ігрових принципів за Дж. Гі:

- принцип ідентифікації – персонаж потребує допомоги, яку йому дають учні;
- інтерактивна взаємодія гравця і гри, яка реагує на дії гравця і пропонує нові завдання плинної постановки цілей, є систематичною;
- продуктивність – дії гравця визначають поступальний рух персонажа до мети;
- наявність у грі моментальної реакції на неправильну відповідь дає змогу одразу переви-конати завдання і досягти правильного результату;
- завдання упорядковані за принципом збільшення складності;
- у грі запропоновано низку аналогічних завдань, шлях їх розв'язування повторюється, перетворюючись на звичну технологію дії;
- завдання подаються після виконання попередніх, але учню дається кілька секунд перерви між ними, протягом яких він спостерігає за подорожжю персонажа;
- гра залучає різні способи наочності на допомогу учню.

Комп'ютерні ігри є важливою складовою сучасних ігрових технологій. Їм притаманна низка особливостей, зокрема моментальна індивідуальна реакція на дії учня-гравця, вибір індивідуальної ігрової траєкторії, можливість зміни темпу гри, зниження страху перед помилкою, матеріали, що використовуються, дають можливість працювати з візуальними репрезентаціями математичних понять, відношень, залежностей. Усі ігри пропонують миттєву реакцію на дії гравця, поступове ускладнення завдань із набуттям ігрового досвіду, стратегічно визначену повторюваність завдань для закріплення вивченого, різні форми унаочнення матеріалу. Доцільність їх використання пояснюється саме цими факторами, а також мотиваційною складовою.

Список використаних джерел

1. Davies B. The role of games in mathematics / B. Davies // Square One. – Vol. 5. – No. 2. – 1995. – P. 38-43.
2. Gee J.P. Good video games and good learning : collected essays on video games, learning and literacy / James Paul Gee. – New York : Peter Lang, 2013. – 167 p.
3. Gap Zappers [Internet resource]. – URL : <http://www.mathplayground.com/GapZappers/index.html>.
4. Puzzle Pics Fractions [Internet resource]. – URL : http://www.mathplayground.com/puzzle_pics_fractions.html.
5. Triplets [Internet resource]. – URL : <http://www.mathplayground.com/Triplets/index.html>.

The article focuses on formulating a comprehensive proof that a systematic selection of educational computer games with mathematical content by the primary school teacher is useful for furthering the primary school pupils' understanding of the concepts "equal part" and "fraction", it is an important instrument that leads to conscious use of fractions in educational and practical activities.

Nowadays it is extremely important to train the future teachers to combine entertaining and teaching their pupils in the digital medium by way of mathematical games such as online games, flash games, Android games.

The techniques of didactic mathematical game use in class and out of it have been developed over the past decade, as these games are instrumental in creating comprehensible situations suited for the use of certain mathematical skills; they have strong motivational component; they increase the class intensity and promote positive attitude towards mathematics due to the lower risk of failure or mistake; they provide opportunities for student to test intuitive actions and solution strategies; they open the teacher the possibility of assessment in a favourable situation and educational activity correction.

Such educational principles of computer game selection should be upheld to ensure the achievement of the didactic goal: the student is to identify with the character whose goal is learning; the educational game activities are part of the interactive cooperation of the player with the game, the player's actions define the game process and result; the player establishes their own game pace and trajectory; the game has several levels so that the pupils could select the suitable and accessible one, the tasks are ranked by complexity from the easiest to the hardest hence the solution strategies of the earlier easier tasks are used in solving the harder ones further in the game path; the educational computer game is to help the player form changeable goals and reach them in various ways, which are sought and found by the player independently; the tasks given for the first time to the player are to pose certain difficulties, and then the similar tasks and their solutions are repeated thus turning into a habitual action.

Mathematical computer games aimed at facilitating pupils' understanding of equal parts and fractions comprise an important integral part of educational process, as such games include varied visual aids and offer manipulative combining of images of equal parts and the corresponding fractions, allow for practical comparison of equivalent fractions, operations on fractions with immediate result correctness check.

A selection of computer games effectual for forming the concepts of equal parts and fractions of primary school pupils and adapted for use in Ukrainian educational medium is offered in the article.

Key words: *equal part, fraction, computer game, strategy, visual aid, manipulating.*

УДК 377.36:687

Ольга Єжова
Olha Yezhova

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ДИЗАЙНУ ОДЯГУ ЗАСОБАМИ САПР ГРАЦІЯ

THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING COMPUTER CLOTHES DESIGN BY MEANS OF GRAZIA CAD

Проаналізовані педагогічні аспекти застосування інноваційних технологій навчання комп'ютерного дизайну одягу, зокрема кейс-методу в процесі вивчення дисципліни "Основи САПР в технологічній освіті" з використанням САПР Грація. Результати актуальні при підготовці фахівців індустрії моди, вчителів трудового навчання.

Ключові слова: кейс-метод, САПР Грація, дизайн одягу, інноваційна технологія, трудове навчання, індустрія моди.

Комп'ютерні технології широко застосовуються в різних галузях інженерної діяльності, зокрема в індустрії моди. Дизайнери створюють нові моделі одягу, використовуючи системи автоматизованого проектування (САПР) для підвищення якості проектів, а також економії часу та матеріалів. У зв'язку з цим актуальною є проблема підготовки майбутніх фахівців легкої промисловості до застосування САПР при створенні нових моделей одягу. Першим етапом підготовки фахівців легкої промисловості до виконання професійних завдань є опанування предмета "Трудове навчання" в школі. У зв'язку з цим майбутні вчителі трудового навчання та технологій також повинні опанувати комп'ютерний дизайн одягу. Водночас реформування системи освіти, скорочення аудиторного часу на вивчення дисциплін циклу професійної підготовки вимагають застосування інноваційних технологій навчання комп'ютерного дизайну одягу.

Сучасна педагогічна наука використовує широкий спектр інноваційних технологій навчання, які можуть бути застосовані в прогностичній моделі підготовки фахівців індустрії моди. Як зазначено в [11], педагогічна технологія функціонує як наука, що досліджує

найраціональніші шляхи навчання; як навчальна дисципліна; як система способів, принципів та регуляторів, які застосовують у навчанні; як процес навчання. Поняття “педагогічна технологія” має велику кількість формулювань, докладно проаналізованих в публікаціях [1; 2; 9; 12; 13]. У нашому дослідженні дотримуємось визначення, запропонованого В. К. Селевко [13, с. 37]: “Педагогічна (освітня) технологія – це система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудована на науковій основі, запрограмована в часі та просторі та така, що призводить до наміченого результату”. Ми погоджуємось з думкою В. Ф. Паламарчук про те, що інновація є результатом породження, формування і втілення нових ідей, а новація є результатом (продуктом) творчого пошуку особи або колективу, що відкриває принципово нове в науці і практиці [8, с. 5]. Низка публікацій присвячена інноваціям у розвитку систем автоматизованого проектування одягу [10] та проблемам підготовки фахівців до застосування САПР одягу в майбутній професійній діяльності [3-6]. Водночас потребує дослідження питання застосування інноваційних технологій навчання комп'ютерного дизайну одягу.

Мета статті полягає в обґрунтуванні навчально-методичного забезпечення для впровадження інноваційних технологій навчання комп'ютерного дизайну одягу.

Для досягнення поставленої мети сформульовано такі завдання:

- вивчити педагогічні аспекти застосування інноваційних технологій навчання комп'ютерного дизайну одягу, зокрема кейс-методу;
- розробити навчально-методичне забезпечення застосування кейс-методу в процесі вивчення теми “Розкладка” засобами САПР Грація.

Для реалізації поставлених завдань використано комплекс методів: *теоретичні* – теоретичний аналіз, синтез, порівняння й зіставлення для характеристики стану розкриття проблеми в науковій літературі, вивчення досвіду роботи науково-педагогічних працівників навчальних закладів України; *математичні* – для розрахунку показників використання матеріалу.

Одним із популярних методів, які дозволяють сформулювати в учнів здібності до аналізу та творчого пошуку, є метод аналізу ситуацій, або *кейс-метод*. Суть методу полягає в тому, що учням пропонується усвідомити реальну ситуацію з життя, опис якої одночасно відображає не лише певну життєву проблему, але й актуалізує певний комплекс знань, які необхідно засвоїти для розв'язання проблеми, яка не має однозначного розв'язку. Кейс-метод у його сучасному вигляді вперше застосований у 1909-1919 рр. у Гарвардській бізнес-школі [15, с. 10]. Як інтерактивний метод навчання, кейс-метод отримує позитивне ставлення з боку учнів, які сприймають його як гру, котра забезпечує засвоєння основних теоретичних положень та оволодіння практичними вміннями застосування навчального матеріалу. В методологічному контексті кейс-метод розглядається як складна система, в яку інтегровані простіші методи навчання: моделювання, системний аналіз, проблемне навчання, навчальна гра тощо. Заслугове на увагу досвід впровадження кейс-методу при вивченні дисципліни “Виробниче навчання. Технологія швейних виробів”, описаний в статті [1]. Важливим є висновок про те, що кейс-метод сприяє “...стимулюванню самостійності і відповідальності студентів за прийняття рішення у проблемних ситуаціях виробничого характеру, формуванню власного світовідчуття”. Кейс-метод широко застосовується в підготовці вчителів трудового навчання та технологій. Досвіду застосування кейсових технологій під час викладання дисципліни “Технологія побутової діяльності” присвячена стаття [7].

Для реалізації методу викладач готує кейс – опис реальної ситуації, яка містить у собі певну проблему. Студентам пропонується питання для обговорення, наприклад: “Що зроблено не так?” “Що б Ви зробили в такій ситуації?” “У чому причина виникнення проблеми?”. Кейси слід підбирати таким чином, щоб їх обговорення було важливішим для підготовки майбутніх фахівців, ніж отриманий результат.

У Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка інноваційні технології широко застосовуються в процесі навчання комп'ютерного дизайну одягу. Навчальним планом передбачене вивчення САПР одягу майбутніми вчителями трудового навчання та технологій у процесі вивчення дисципліни “Основи САПР у технологічній освіті” на магістерському рівні. Метою навчання курсу “Системи автоматизованого проектування (САПР) в технологічній освіті” є формування і розвиток фахової ІКТ-компетенції, що забезпечує здатність застосування комп'ютерної техніки для розробки конструкторських та технологічних проектів виробів згідно зі спеціалізацією. Основні завдання вивчення предмета:

- розкрити різновиди та способи застосування програмних засобів та технічних пристроїв для автоматизації проектування та виготовлення виробів (згідно зі спеціалізацією);
- навчити студентів використовувати інформаційні технології для виконання завдань з проектування виробів (згідно зі спеціалізацією).

Робочою програмою навчальної дисципліни передбачене створення моделей поясних виробів засобами САПР Грація. Зокрема, студенти виконують побудову кресленника штанів жіночих в підсистемі “Конструювання та моделювання” за методикою, наведеною в [5, с. 122-193], після чого оформлюють деталі та формують модель штанів. За допомогою підсистеми “Розкладка” САПР Грація студенти формують завдання на розкладку та виконують розкладку моделі штанів жіночих в автоматичному режимі. При цьому можуть виникати проблемні ситуації, передусім зависокі втрати матеріалу через невідповідність параметрів моделі та завдання на розкладку.

Приклад кейсу до лабораторної роботи “Виконання розкладки моделі штанів жіночих”. Закрійник виконав в підсистемі САПР Грація “Розкладка” розкладку моделі штанів (рис. 1).

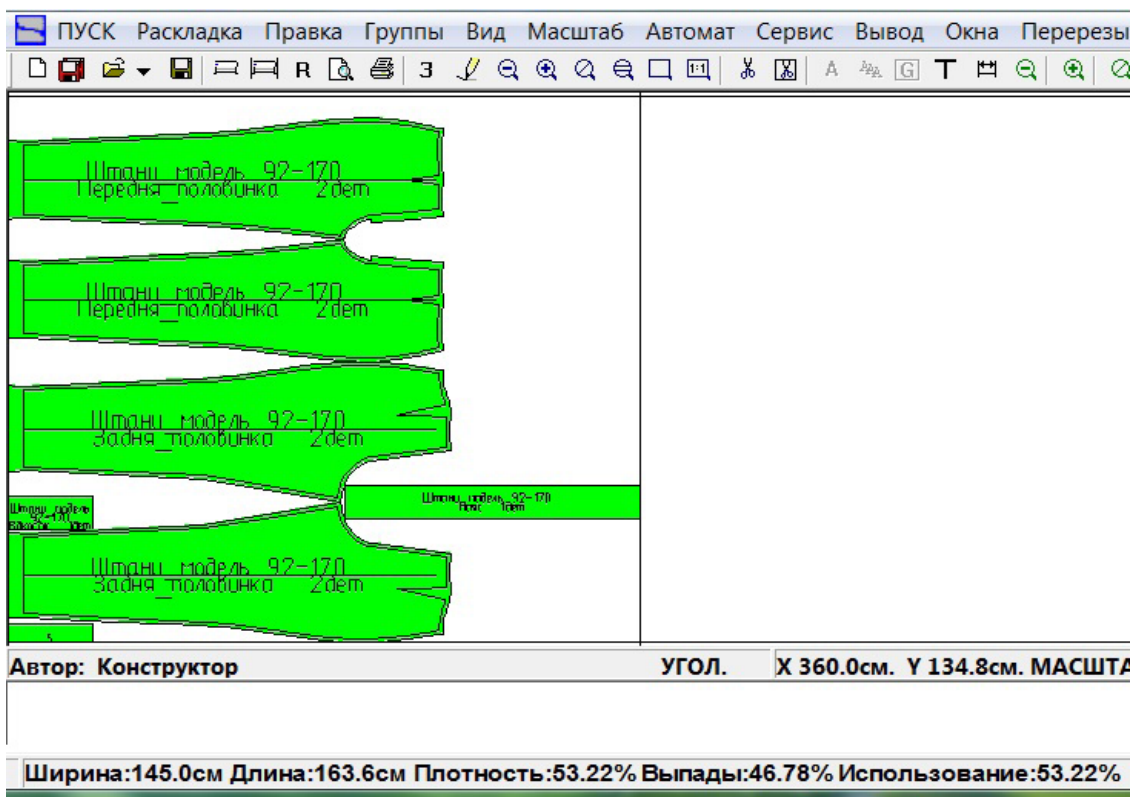


Рис. 1. Ілюстрація для кейсу “Виконання розкладки моделі штанів жіночих”

Питання для обговорення:

1. Чи можна вважати раціональною наведену розкладку? Який показник про це свідчить?
2. Яка деталь розташована неправильно?

3. Які способи покращення розкладки Ви запропонуєте?

У результаті обговорення студенти повинні встановити, що розглянута розкладка нераціональна, про що свідчить показник площі випадів – 46,78%. Деталь “Пояс” розташована неправильно через те, що для неї не знайшлося вільного місця поруч з основними деталями. Для покращення розкладки студенти повинні запропонувати кілька варіантів, наприклад:

- зробити змішану розкладку з іншою моделлю;
- ввести додаткові членування деталі “Пояс”;
- обрати матеріал з іншими геометричними параметрами (шириною, рапортом, напрямом малюнку чи ворсу);
- змінити розміри деталей, якщо це не вплине на якість моделі;
- використати для пояса інші матеріали (тканини-компаньони);
- використати допустимі відхилення нитки основи;
- використати міжлекальні випадки для виготовлення неосновної продукції.

Після обговорення студенти вносять зміни до завдання на розкладку, в результаті отримують покращений варіант розкладки, наприклад, як на рис. 2.

При виконанні кваліфікаційної роботи ефективно застосовувати пошуково-дослідницький метод. У прогностичній моделі цей метод реалізується шляхом самостійного складання алгоритму побудови креслеників окремих деталей власної моделі засобами САПР, спираючись на знання з дисциплін циклу професійної підготовки.

Уважаємо, що на перших етапах навчання комп'ютерному конструюванню та моделюванню одягу слід застосовувати репродуктивні методи та методи комп'ютерного навчання. Через набуття відповідних знань та вмінь варто застосовувати методи проблемного навчання. Перехід до пошуково-дослідницького методу можливий за умови успішного виконання всіх передбачених програмою лабораторно-практичних робіт. Цей метод може застосовуватись при виконанні кваліфікаційних робіт.

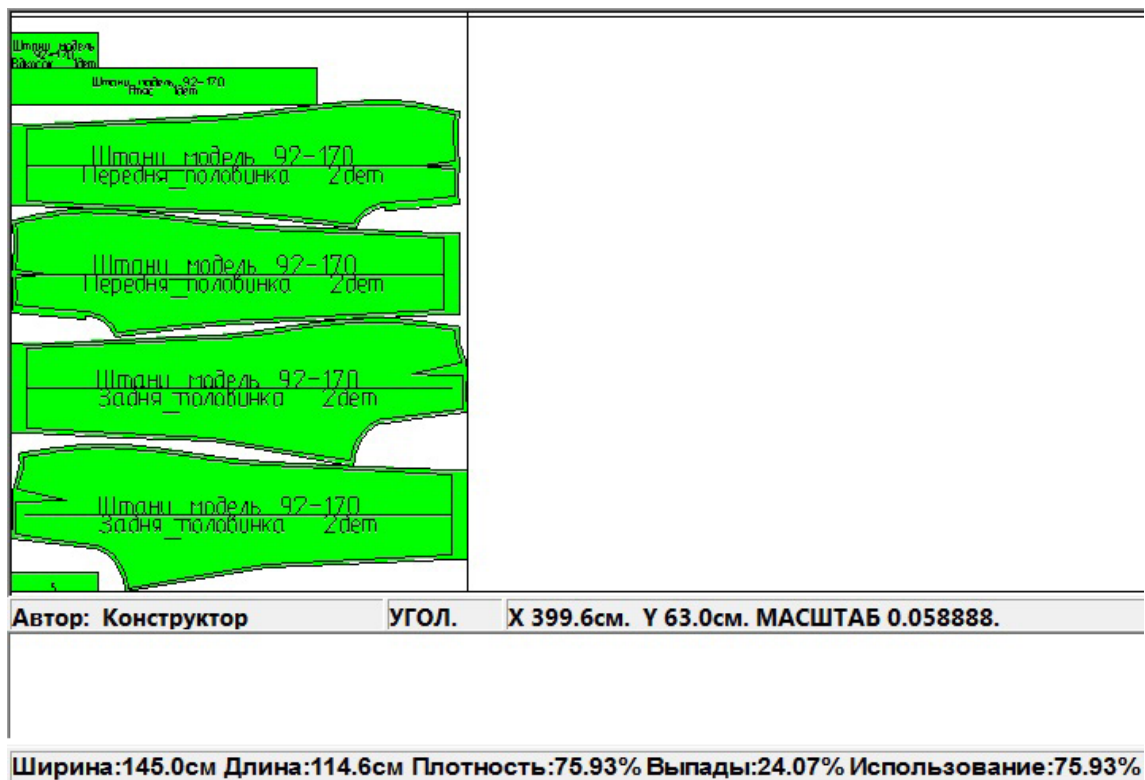


Рис. 2. Покращена розкладка моделі штанів жіночих

У наведеному прикладі замінили тип матеріалу з “ворсового” на “гладкий” у завданні на розкладку (рис. 3), що дозволило розташувати основні деталі в зустрічних напрямках.

Задание на раскладку

Строки Правка

Материал

N	Модель	Разме	Рост	Полнс	Кратн	Класс
1	D:\kafedra\Грация_л аб\Штани_модель	92	170	1	1	

Добавить модель | Изменить модель | Выбрать размер | Не учитывать кратности деталей
 Удалить модель | Вставить модель | Выбрать класс | Копировать модель
 Исключить детали | Сонаправленность | Рекомендации

Перерезы, см | Полосы, см | Секции, см | Стороны сгиба

Сдвиг	Ш	Сдвиг	Ш	Сдвиг	Ш
←		←		←	:::

Игнорировать

Всего: единиц - 1, моделей - 1, деталей - 7. Площадь деталей - 12622.0 см².
 Для плотности 85 % ориентировочная длина - 102.4 см

Материал

Артикул

Вид полотна

Направление ворса Влево

Ширина полотна, см 145

Межлекальное расстояние, см 0

Ширина кромки, см 1

Тип настила Лицом вниз

Метод раскладки По типу гладкой

Усадка по основе, % 0

Усадка по утку, % 0

Раппорт

	Величина, см	Отступ, см
По основе	0	0
По утку	0	0

Автоматически размещать по раппорту
 Единый учет раппорта для всех изделий

Купоны

OK Отмена

Рис. 3. Уточненне завдання на розкладку моделі штанів жіночих

Отже, обґрунтована актуальність застосування інноваційних технологій навчання комп'ютерного дизайну одягу. Визначені методи навчання комп'ютерному конструюванню та моделюванню одягу: репродуктивні методи та методи комп'ютерного навчання на перших етапах; методи проблемного навчання, зокрема кейс-метод – через набуті знання та вміння; пошуково-дослідницький метод при виконанні кваліфікаційних робіт. Проаналізовані педагогічні аспекти застосування кейс-методу навчання комп'ютерного дизайну одягу. Запропонований приклад кейсу до лабораторної роботи “Виконання розкладки моделі штанів жіночих”. Розроблене навчально-методичне забезпечення застосування кейс-методу може бути застосоване як у підготовці майбутніх учителів трудового навчання та технологій, так і в навчанні майбутніх фахівців індустрії моди.

Список використаних джерел

1. Анісімов М. В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах: [монографія] / М. В. Анісімов. – Київ-Кіровоград : ПОЛІУМ, 2011. – 464 с.
2. Гур'янова О. В. Педагогічні інновації в технологічній освіті : курс лекцій. Навчальний посібник / О. В. Гур'янова. – Кіровоград : Авангард, 2014. – 60 с.
3. Ежова О. В. Формирование ИКТ-компетенции будущих специалистов швейной отрасли средствами САПР Грация [Электронный ресурс] / О. В. Ежова // Международный электронный журнал “Образовательные технологии и общество” (“Educational Technology & Society”). – 2015. – Vol. 18. – № 3. – С. 410–420. – Режим доступа : http://ifets.ieee.org/russian/depository/v18_i3/pdf/6.pdf.
4. Ежова О. В. Вдосконалення графічної підготовки майбутніх фахівців швейної галузі засобами САПР Грація / О. В. Ежова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Серія №5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2015. – Вип. 52. – С. 101–106.

5. Єжова О. В. Інформаційні технології у створенні швейних виробів / О. В. Єжова. – Кіровоград : ФОП Александрова М. В., 2015. – 220 с.
6. Єжова О. В. Теорія і практика створення прогностичних моделей підготовки кваліфікованих робітників швейної галузі: [монографія] / О. В. Єжова. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – 472 с.
7. Мироненко Н. В. Застосування кейсових технологій під час викладання дисципліни “Технологія побутової діяльності” майбутнім вчителям трудового навчання // Наукові записки. – Вип. 11. – Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Ч. 3. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 136-139.
8. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики / В. Ф. Паламарчук. – К. : Знання України, 2005. –Т. 1.– 420 с.
9. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2009. – 192 с.
10. Пашкевич К. Л. Нові технології: програма візуалізації одягу в тривимірному просторі JULIVI CL03D [Текст] / К. Л. Пашкевич // Легка промисловість. – 2015. – № 1/2. – С. 18-20.
11. Педагогічні технології : навчальний посібник / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с.
12. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
13. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1 / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
14. Стаченко О. В. Підвищення ефективності самостійної роботи студентів швейного профілю при використанні елементів кейс-технологій / О. В. Стаченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2014. – № 42-43. – С. 103-108.
15. Сурмин Ю. П. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Ю. П. Сурмин, А. Сидоренко, В. Лобода и др. – К. : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

The article is devoted to the topical problem of educating future fashion industry specialists and would-be teachers of technologies to use automated projection systems while designing new models of clothes. The necessity to integrate innovative technologies use in teaching computer clothes design is being pointed out in the article against the conditions of education system reform and cutting down of auditory teaching hours for learning subjects of professional block. The following methods of computer clothes design have been defined: the reproductive methods and the methods of computer design at beginner level; the problem-solving learning methods, like case-study method which is used along with acquiring certain skills and knowledge; and the research method, which is used while writing a degree qualification paper. Pedagogical aspects of case-study use in computer clothes design have been analyzed. It has been found out, that case-study method is viewed by researchers as a complex system, comprising easier methods of learning, such as modeling, system analysis, problem-solving learning, educational game, etc. the article represents previous experience of case-study method findings applied by the Master students studying the subject “Basic of CAD in technology education” in V. Vynnychenko CDPU. As a result, the students make the drawing and construct the model of the women trousers using the subsystem Grazia CAD “Pattern Design and modeling”, and perform molding with the help of the subsystem “Marker Making”. During this process they might face problem situations, connected with extra cloth loss. Provided here is the example of the case-study for lab work “Arranging the model of the women trousers”. The task of the students was to come to the conclusion that the suggested example of the arrangement was not rational, as it is proved by the area of cuts' indicator. The students were to suggest several variants of solving the case in the most efficient way. Education and methodology supplement proposed in the article can be well applied as for educating would-be teachers of design and technology, as well as for educating future fashion industry specialists.

Key words: case-study method, Grazia CAD, clothes design, innovation technology, labour training, fashion industry.

УДК 371.134+372+004

*Людмила Моцик
Liudmyla Motsyk*

СВІТОВИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНИХ ФОРМ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНОМУ КОНТЕКСТІ

WORLD EXPERIENCE OF DEVELOPMENT OF DISTANCE FORMS OF EDUCATION WITHIN THE DOMESTIC CONTEXT

У статті розглянуто сучасні світові тенденції розвитку освіти. Проаналізовано стан і тенденції розвитку дистанційної освіти за кордоном та в Україні. Визначено виклики і загрози національним інтересам України в разі відставання у сфері дистанційного навчання. Запропоновано заходи для поширення дистанційної освіти в Україні та підвищення її якості й доступності.

Ключові слова: інформатика, дистанційне навчання, комп'ютер, комп'ютерні пристрої, інновації, програмне забезпечення.

Закон України “Про вищу освіту” визначає основним пріоритетом підготовку “конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях”. Серед основних принципів державної політики у сфері вищої освіти Закон визначає: сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя; доступність вищої освіти; міжнародну інтеграцію та інтеграцію системи вищої освіти України у Європейській простір вищої освіти [1].

Реалізація зазначених пріоритетів вимагає суттєвої модернізації вітчизняної освітньої системи. Політика модернізації освітніх систем розвинених країн усе більше орієнтується на розвиток дистанційної освіти. При цьому випереджальний або запізнений розвиток дистанційних технологій визначається як об'єктивним розвитком відповідних інфраструктур (інформаційної, організаційної, ринкової тощо), так і зацікавленістю органів влади й управління освітою і самим розумінням суті модернізації. Сьогодні однією з головних детермінант цивілізаційних змін є інформаційна революція, що актуалізує проблему модернізації освіти у відповідь на її виклики.

Популярність і затребуваність дистанційного навчання на основі інтернет-технологій (e-learning), особливо в системі вищої й додаткової професійної освіти, зростають із кожним роком. Це пов'язано з економією ресурсів і часу, можливістю отримувати освіту без відриву від виробництва, розширенням сфери додаткової, у тому числі післядипломної освіти, коли мотивацію учнів формують не стільки дипломи й сертифікати, скільки конкретні знання й компетенції.

Проблему дистанційного навчання досліджують багато науковців, зокрема в управлінні освітою (В. Кремень, В. Луговий, С. Сисоева та ін.); наукове забезпечення дистанційного навчання, проблеми та напрями досліджень цієї галузі (В. Биков, О. Довгялло, Ю. Дорошенко, М. Жалдак та ін.); організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти за кордоном та в Україні, підходи до їх реалізації (Г. Атанов, Р. Гуревич, П. Дмитренко, В. Олійник, Ю. Пасічник, О. Собаєва, П. Таланчук, М. Танась, В. Шейко та ін.); психолого-педагогічні аспекти та технології створення дистанційного навчального курсу (Г. Балл, В. Кухаренко, О. Рибалко, О. Муковіз, О. Сорока та ін.); перспективи дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України

та за рубежом (Г. Козлакова, К. Корсак, П. Стефаненко та ін.); моделювання та прогнозування його розвитку (В. Гондюл та ін.), контроль знань та їх оцінювання (І. Булах, В. Гондюл, О. Григорова, В. Дейнеко, О. Петрашук); дистанційне навчання іноземних мов (В. Жулкевська, Н. Муліна, В. Свиридюк, П. Сердюков, О. Сорока); розробка засобів інформаційних технологій навчання (П. Асоянц, О. Гон, В. Дейнеко, Є. Полат, П. Сердюков, Г. Чекаль та ін.); маркетинг дистанційного навчання (В. Олійник, П. Стефаненко, Т. Григорчук та ін.).

Мета статті – проаналізувати стан і тенденції розвитку дистанційної освіти за кордоном та в Україні, особливості використання дистанційного навчання в освіті та його ефективність у європейських країнах.

У січні 2013 р. у Давосі відбувся круглий стіл, присвячений дистанційній освіті за участі экс-міністра фінансів США і почесного президента Гарвардського університету Ларрі Саммерса, президента Массачусетського технологічного інституту Рафаеля Рейфа, засновника Microsoft Білла Гейтса, співзасновника платіжної системи PayPal Пітера Тіля та інших зацікавлених осіб. Головним висновком зустрічі стала теза: майбутнє – за онлайн-освітою.

У низці країн (Китай, Латвія, Нідерланди, Алжир, Великобританія, Туреччина та ін.) від 10 до 25 % студентів отримують освіту в закладах дистанційного навчання. У 2012 р., згідно з результатами дослідження Babson Survey Research Group, 32 % студентів вищих навчальних закладів США (понад 6,7 млн) пройшли хоча б один курс дистанційного навчання [2].

Серед американських ВНЗ 65 % відсотків уже ввели дистанційне навчання в стратегію свого розвитку. Представники Гарвардського університету і Массачусетського технологічного інституту в травні 2012 р. оголосили про запуск спільного проекту дистанційного онлайн-навчання edX (<https://www.edx.org/>). На розвиток edX кожен із партнерів виділив по 30 млн доларів. Сьогодні до проекту долучилося 50 закладів із різних країн світу. Станом на жовтень 2014 р. у проекті зареєстровано близько 3 млн користувачів. Також успішними проектами, що стартували у 2012 р., є Coursera (<https://www.coursera.org/>) та Udacity (<https://www.udacity.com>), що навчають сотні тисяч студентів. Хоча сертифікати EdX, Coursera та Udacity не мають такого формалізованого значення, як диплом про освіту, більшість студентів та роботодавців вважає їх вагомим аргументом на ринку праці. Так, проект Udacity співпрацює з десятками компаній, готових прийняти на роботу найкращих студентів. На 2013/2014 навчальний рік на всі курси платформи Coursera записався мільйон слухачів – у десять разів більше, ніж торік. Серед них 13 тисяч – українці [3].

Фінансування проектів онлайн-навчання різними країнами сягає сотень мільйонів доларів. Кожна країна має власну практику вирішення проблем фінансування дистанційної освіти.

В Індонезії існує три джерела фінансування дистанційного навчання: внески студентів за навчання, державні гранти, допомога від іноземних агентств. Плата за навчання становить 33 % фінансування, а 66 % складають внески уряду та іноземних агентств.

В Іспанії внесок Міністерства освіти становить 46 % фінансування, студенти сплачують 47 %, решту складають кошти від продажу навчальних матеріалів. Окрім цього, регіональні уряди та банки дають навчальним центрам обігові кошти.

У Великій Британії частка плати студентів за навчання дорівнює 15 % загального фонду, а внесок уряду становить 85 %. У програмах навчання без надання вченого ступеня плата за навчання становить дві третини, а третина фінансується за рахунок спеціальних грантів. Плата за вивчення точних наук на 25 % більша, ніж за соціальні чи мистецькі курси.

У Канаді урядові внески становлять від 75 % до 80 % фінансування, а студентські кошти складають лише 10 %, решта – 10-15 % забезпечується через підприємницьку і ділову активність університетів [7].

Загалом у розвинених країнах проводиться політика зниження вартості дистанційної освіти – у середньому вартість дистанційного навчання значно нижча від стаціонарного. До прикладу, Технічний університет Джорджії в Атланті пропонує магістерський курс у галузі

комп'ютерних наук за ціною 45 тис. доларів при навчанні в кампусі. Той самий курс у дистанційній формі пропонується за сім тисяч, при цьому дипломи видаються однакові [4].

В Україні дистанційна форма навчання впроваджується вже понад десять років. У 2002 р. МОН України започаткувало експеримент з дистанційного навчання. За останні роки дистанційна освіта набула розвитку в низці університетів: Харківському університеті радіоелектроніки, Харківському національному технічному університеті ХПІ, Національному технічному університеті України КПІ, Хмельницькому національному університеті, Сумському державному університеті, Полтавському університеті економіки та торгівлі, Національному університеті біоресурсів і природокористування України, Київський національний університет технологій та дизайну та ін.

Різні аспекти дистанційної освіти в Україні регулюються низкою нормативних документів: “Національною доктриною розвитку освіти”, “Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні”, “Національною програмою інформатизації”, законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, наказом Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Положення про дистанційне навчання” [8].

В організаційну структуру системи дистанційної освіти України в різний час входили Рада з питань моніторингу розвитку дистанційної освіти при КМ України, координаційна Рада МОН України з питань дистанційної освіти, Український центр дистанційної освіти на базі КПІ, регіональні центри у Харкові, Львові, Одесі, Дніпропетровську, Хмельницькому. Сьогодні питаннями організації і впровадження дистанційної освіти займається департамент вищої освіти МОН України, Український інститут інформаційних технологій в освіті, структурні підрозділи деяких ВНЗ. Наразі в Україні відсутній єдиний координаційний центр формування і реалізації державної політики в галузі розвитку дистанційної освіти. Впродовж багатьох років в Україні не було однозначного уявлення про дистанційне навчання. Причина тому – різні підходи до його організації у різних навчальних закладах, відсутність загальної концепції і стандартів. Подекуди це приводило до неякісної реалізації та спричинило в суспільстві певну недовіру до дистанційної форми навчання.

Потрібно також зауважити, що при дещо меншій вартості отримання дистанційної освіти порівняно із денною формою навчання, ця різниця не дуже значна, і вартість дистанційного навчання залишається відносно високою. Наприклад, Національний університет водного господарства та природокористування пропонує підготовку бакалавра за напрямом “Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування” на денній формі за 9000 грн на рік, на дистанційній – за 5000 грн. Вартість підготовки бакалаврів системного програмування в Київському національному університеті технологій та дизайну на денній формі становить 7500 грн на рік, на дистанційній – 5700 грн.

Завдання, поставлені перед системою освіти України процесами державотворення, кардинальними змінами в суспільно-політичному житті, вимагають створення організаційної структури системи освіти, яка забезпечуватиме перехід до “освіти протягом життя”. Вирішення цієї проблеми лежить у площині дистанційної освіти. Актуальними для освітньої галузі України є вивчення кращого світового досвіду дистанційного навчання, об'єднання зусиль провідних ВНЗ, створення альтернативи аналогічним зарубіжним проектам. Зволікання з розвитком дистанційної освіти загрожує зниженням конкурентоспроможності української освіти у світовому просторі.

Сучасні світові тенденції актуалізують для України наступні виклики і ризики, що мають відношення до проблем дистанційної освіти.

1. Зростання ролі людського капіталу. Людський капітал у національному багатстві світового співавторства складає 64 %, природний капітал – 20 %, а фізичний лише 16 %. Питома вага людського капіталу у розвинених країнах (Фінляндія, Швейцарія, Німеччина, Японія, США) становить до 80 % їхнього національного багатства. Це дає вирішальну перевагу в технологічному розвитку, а також випереджальному зростанні якості життя населення. Тому

основний приріст національного багатства визначається сьогодні, передусім, умовами, створеними для розкриття людського потенціалу. Однією з найважливіших умов такого розкриття, беззаперечно, виступає освіта.

2. Прискорення темпів оновлення професійних знань. За останні десятиліття кардинально змінилася система генерації й передачі знань, а їх обсяг багаторазово зріс. Сьогодні не можна за один раз, навіть за 5 або 6 років, підготувати людину до професійної діяльності на все життя. Нині щорічно оновлюється близько 5 % теоретичних і 20 % професійних знань. Одиниця виміру старіння знань фахівця, прийнята у США – період “напіврозпаду” компетентності, тобто зниження її на 50 % внаслідок появи нової інформації, показує, що за багатьма професіями цей період настає менше, ніж через 5 років, тобто стосовно вітчизняної системи вищої освіти часто раніше, ніж закінчується навчання. Вирішення проблеми полягає в переході до освіти протягом життя, де базова освіта періодично повинна доповнюватися програмами додаткової освіти і організується не як кінцева, завершена, а лише як основа, фундамент для подальшого навчання.

3. Утвердження в освітній політиці розвинених країн концепції “освіта впродовж життя”. Навчання впродовж життя передбачає зростання інвестицій у людей і знання; набуття основних навичок, включаючи цифрову грамотність; поширення інноваційних, більш гнучких форм навчання. Мета полягає в забезпеченні людей будь-якого віку рівним і відкритим доступом до якісного навчання. Рада Європи затвердила навчання протягом життя як один із основних компонентів європейської соціальної моделі. Таке навчання не обмежується лише сферою освіти – воно також є критичним фактором у сферах зайнятості й соціального забезпечення, економічного зростання і конкурентоспроможності [5].

4. Перехід освітніх систем розвинених країн до широкого використання інформаційних технологій. Це призводить до зростання конкуренції на міжнародному ринку освіти. Стрімкі темпи розвитку проектів дистанційного навчання у найближчі кілька років можуть витіснити з ринку освіти значну частину традиційних навчальних закладів багатьох країн. У Росії теж заплановано розвиток аналогічних проектів із залученням майже мільйона студентів. Принцип максимальної доступності освітніх ресурсів фактично став стандартом діяльності провідних світових ВНЗ. Аналітики вважають, що вже найближчим часом всесвітньо відомі університети зможуть замість сотень тисяч студентів навчати десятки мільйонів з усіх країн світу.

5. Стрімке зростання ролі інформаційних технологій. Інформаційні технології виходять на чільні місця в усіх сферах буття як окремої особистості, так і суспільства загалом. Широке використання в дистанційній освіті інформаційних технологій дозволить, окрім оволодіння певним масивом знань і компетенцій, передбачених навчальними програмами, досягати певного рівня знань і умінь у користуванні інформаційними технологіями, що для сучасної людини стає необхідною умовою успішності й одним із показників якості життя.

6. Демографічний чинник. Зниження народжуваності та старіння населення викликає потребу у створенні умов для навчання людей зрілого і старшого віку, які у переважній більшості мають життєві обставини (сім'я, робота, місце проживання тощо), котрі не дозволяють їм навчатися стаціонарно і зумовлюють актуальність розвитку різноманітних форм дистанційної освіти.

Зволікання з відповідями на вказані виклики призведе до актуалізації загроз національним інтересам України, зокрема: зниження якості людського капіталу; падіння конкурентоздатності вітчизняної освіти; економічного відставання й як результат в цілому – уповільнення євроінтеграційних процесів. Істотним ресурсом ефективного попередження цих загроз є модернізація вітчизняної системи освіти, важливою складовою якої виступає розвиток дистанційної освіти.

Поширення дистанційної освіти – важливий механізм інформатизації й інтелектуалізації суспільства, виховання різнобічно розвинутої особистості, подолання нерівності в системі освіти. Дистанційна освіта долає територіальний фактор нерівності в доступі до якісної вищої освіти, залежність від місця проживання тощо. Значний інформаційний ресурс, реалізований

у дистанційній освіті новітніми технологіями, забезпечує інноваційний розвиток освіти й суспільства загалом.

Широке впровадження і розвиток дистанційної освіти в Україні потребує вирішення комплексу завдань за такими напрямками: управлінсько-організаційне та; матеріально-технічне й фінансове забезпечення; кадрове забезпечення потреб дистанційної освіти; методичне забезпечення з урахуванням специфіки дистанційного навчання; просування дистанційної освіти на освітньому ринку і ринку праці.

Список використаних джерел

1. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1389899592029395>.
2. Малінко О. Дистанційна освіта: організаційна структура, психолого-педагогічні основи, фінансування і управління // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 6. – С. 38–45.
3. Наказ Міністерства освіти і науки України “Про затвердження положення про дистанційне навчання [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13/print13898995920293954>.
4. Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс] / <http://www.mon.gov.ua/ua/news/40722-likvidovano-institut-innovatsiynih-tehnologiy-i-zmistu-osviti-mon-ukrayini-dopovнено>.
5. Дистанційне навчання – це сучасно [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/comments/17415-distantsiyne-navchannya--tse-suchasno.-gazeta-osvita-ukrayini--24-vid-17.06.2013>.
6. Эрвин Хаберле. Останется десять университетов [Електронний ресурс] / Эксперт. – 2013, № 48. – Режим доступу: <http://expert.ru/expert/2013/48/ostanetsya-desyat-universitetov/>.
7. Making a European area of lifelong learning a reality [Electronic resource] / European Commission. – Mode of access: <http://ec.europa.eu/education/> 5.
8. Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States [Electronic resource] / Babson Survey Research Group. – Mode of access: <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/changingcourse.pdf>.

The article deals with contemporary world tendencies of education development. The state and trends of the development of distance education abroad and in Ukraine are analyzed. The challenges and threats to the national interests of Ukraine in the event of a backlog in distance learning are identified. Measures to promote distance education in Ukraine and increase its quality and accessibility are proposed.

The tasks set before the education system of Ukraine by the processes of state formation, fundamental changes in the socio-political life, require the creation of an organizational structure of the education system, which will ensure the transition to “life-long education”. The solution of this problem is distance education. The study of the best world-wide experience of distance learning, joining of the efforts of the leading universities, and the creation of an alternative to similar foreign projects are relevant for the educational industry of Ukraine. Delay with the development of distance education threatens the decline in the competitiveness of Ukrainian education in the world.

Distribution of distance education is an important mechanism of informatization and intellectualization of society, the education of a diversified personality, and the elimination of inequalities in the education system. Distant education overcomes the territorial factor of inequality in access to high-quality higher education, dependence on the place of residence, etc. A significant information resource, implemented in distance education with the latest technology, provides innovative development of education and society as a whole.

Wide implementation and development of distance education in Ukraine requires solving of the complex of tasks in the following areas: managerial and organizational support; material and technical and financial

support; staffing of the needs of distance education; methodical support taking into account the specifics of distance learning; promotion of distance education in the educational market and labor market.

Key words: information technology, distance learning, computer, computer devices, innovations, software.

УДК 371.134+372+004

Ростислав Моцик
Rostyslav Motsyk

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

FOREIGN EXPERIENCE OF PREPARING FUTURE IT-SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

У статті розглядається зарубіжний досвід підготовки ІТ-фахівців у вищих навчальних закладах, проаналізовано основні тенденції розвитку педагогічної теорії і практики в різних країнах, розкрито позитивні й негативні аспекти педагогічного досвіду, визначено межі можливого перенесення зарубіжного досвіду в систему педагогічної освіти України.

Системи освіти в різних країнах за їх культурно-національної різноманітності й специфіки економічного розвитку вирізняються двома тенденціями, зокрема переходом до професійних стандартів, що ґрунтуються на результатах та системним описом кваліфікацій у термінах професійних компетентностей. У зв'язку з цим створюються міжнародні та європейські організаційні структури з упровадження "Євро паспорту" – сертифіката, в якому будуть означені засвоєні випускником ВНЗ компетенції і кваліфікації, що пройшли процедуру взаємовизнання. Доповнюватиме сертифікат європейське резюме з відомостями про освоєні спеціальні професійні ключові компетентності

Ключові слова: інформатика, ІТ-фахівці, комп'ютер, комп'ютерні пристрої, інновації, програмне забезпечення.

У розвинених країнах системний міждисциплінарний аналіз соціальних, економічних, технологічних проблем постіндустріального інформаційного суспільства вже з 1950–1960 рр. складав теоретичне підґрунтя технологічних, соціальних і освітніх інновацій.

Дослідники зарубіжного досвіду освіти послуговуються методами порівняльної педагогіки, які допомагають проаналізувати основні тенденції розвитку педагогічної теорії і практики в різних країнах, розкрити позитивні й негативні аспекти педагогічного досвіду, визначити межі можливого перенесення зарубіжного досвіду в систему педагогічної освіти України. При цьому науковці виявляють особливості побудови змісту і тенденцій дидактичних пошуків, напрацьованих у світовій теорії і практиці навчання.

Результати міжнародних досліджень TIMSS і PISA стали для багатьох країн поштовхом до реформ в освіті [3, с.150], адже здебільшого, мали фундаментальний, принциповий характер та змінили ідеологію формування освітніх систем. Саме тому особливий інтерес становить досвід діяльності зарубіжних ВНЗ у підготовці ІТ-фахівців.

У програмному документі Генеральної конференції ЮНЕСКО "Рекомендації про виховання у дусі міжнародного взаєморозуміння, співпраці, миру і виховання у дусі прав людини й основних свобод" (1966 р.) береться до уваги інтерпретація підходів задля формування позитивно орієнтованого глобального мислення. Зазначається, що освіта покликана знівелювати умови, які увіковічують і загострюють нерівність, несправедливість,

міжнародні відносини, засновані на застосуванні сили. Водночас наголошується, що освіта, яка з цього погляду є міждисциплінарною, пов'язана з такими проблемами, як: рівність народів і їхнє право на самовизначення; збереження миру; діяльність з надання і дотримання прав людини, разом із правами біженців; економічне зростання і соціальний розвиток, зв'язок їх із соціальною справедливістю; використання та охорона природних ресурсів і управління ними, запобігання забрудненню навколишнього середовища; дбайливе ставлення до культурної спадщини людства [1, с. 45].

Мета статті – проаналізувати зарубіжний досвід підготовки ІТ-фахівців у вищих навчальних закладах, основні тенденції розвитку педагогічної теорії і практики в різних країнах, позитивні й негативні аспекти педагогічного досвіду.

Відповідно до концепції Національної доктрини розвитку освіти України одним із провідних соціальних і культурних завдань, що стоять перед країною, є інтеграція системи освіти в світовий освітній простір.

З огляду на значні суспільні, технологічні й інтеграційні перетворення у системах та на потребу гармонізації системи освіти України з аналогічними європейськими структурами, перед українськими педагогами виникає необхідність розв'язання глибоких проблем – оновлення змісту освіти та вдосконалення її методології.

Інтеграційний процес у науці й освіті має дві складові: формування співдружності провідних європейських університетів під егідою Великої хартії університетів (*Magna Charta Universitatum*) та входження національних систем науки й освіти в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами. Головна мета цього процесу – консолідація зусиль наукової та освітньої громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі, а також для піднесення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях [2].

Аналіз особливостей систем підготовки фахівців у різних країнах засвідчує, що появою нових галузей знань та внаслідок інтеграції різних навчальних дисциплін панівним стає принцип міждисциплінарності, передусім у формуванні змісту освіти. Для цього процесу відмітним є природне поєднання основних галузей знань через зростання значення низки фундаментальних дисциплін.

Згідно з масштабним дослідженням магістерської освіти в США, здійсненому на замовлення Ради магістратур (*Council of Graduate Schools*), з 1990-х років у цій країні зростає попит на ІТ-фахівців магістерського рівня. Книга, укладена за результатами цього дослідження, називається – “Тихий успіх: магістерська освіта у США” (*A Silent Success: Master's Education in the United States*) [8]. Викладачі коледжів та університетів, констатують автори, зазвичай надають ступеню магістра другорядний статус, тоді як магістранти позитивно оцінюють досвід навчання у магістратурі. Дане дослідження спростувало твердження, що без здобуття докторського ступеня магістерська освіта у США нібито є “нижчим рівнем”.

Вища школа США готує провідних ІТ-фахівців у системі освіти, яка має низку національних особливостей. Університети США самостійно вибудовують технологію навчального процесу. Разом із цим для вужчих напрямів професійної підготовки діє система “зразкових *curricula*”, створених Асоціацією з обчислювальної техніки (АСМ) та Комп'ютерною спілкою (CS) Інститутом інженерів з електротехніки та електроніки (ІЕЕЕ). Ці *curricula* явно або опосередковано відображають, вимоги роботодавців і тим самим дещо обмежують університетські навчальні плани.

У США вже понад десять років чинний на федеральному рівні освітній стандарт “*Computing Curricula 2005*”, який регламентує структуру і зміст навчальних програм дисциплін у галузі ІКТ за відповідними напрямками підготовки ІТ-фахівців. Задля класифікації освітніх програм і професійних кваліфікацій у країні діє класифікатор освітніх програм (КОП – 2000) та класифікатор професій (O*NET Classification).

Навчальні плани в американських ВНЗ складають 30-60 кредитів (10-20 навчальних дисциплін). У розробленні навчальних планів для магістрантів беруться до уваги: науковість змісту планів, цілісність, систематичність і послідовність, гнучкість, індивідуалізація, практичність, свідомість й активність студентів, професійна спрямованість. Вимоги зазначених вище документів поширюються і на систему дистанційної освіти [6, с.4].

Дослідження досвіду підготовки ІТ-фахівців у США дало змогу виявити, що в цій країні функціонують профільні інтегровані курси, які допомагають здобути ІТ-фах та/або підвищити професійний ІТ-рівень: Beginner, Intermediate/Advanced, Beginner/Intermediate, Intermediate, ALL, Beginner/Intermediate/Advanced. Розгляньмо деякі з них (CraftedlovinglyinOrlando, Florida) [7].

TheO'ReillySchool – вступ до HTML і CSS. Курс школи O'Reilly є програмою, що заснована на навчальному курсі викладання основ HTML і CSS для веб-дизайну. В основу курсів покладено різні типи занять. Результати вивчення курсу втілюються у веб-сайтах проекту, які викладач подає для розгляду й оцінювання.

TheTeaLeafAcademy – TeaLeafAcademy є курсом для веб-розробників. Складається він із трьох частин та передбачає використання Ruby як частину веб-розроблення. Кожна частина являє собою чотиритижневий курс, заснований на попередньому курсі, та поєднує в собі основи і тонкощі використання Ruby для розроблення, тестування та виконання цілей веб-розроблення.

Thinkful.com – веб-сайт онлайн курсу, що охоплює низку тем – від Front-End розроблення до програмування на Ruby і Python. Замість ексклюзивного курсу, заснованого на відеоуроках, Thinkful дає студентові можливість мати наставника, який допомагатиме створювати сайти проекту під час вивчення курсу.

PracticalJavaScript – практичний курс для підвищення рівня початківців (від нульового до просунутого рівня). Навчальні задачі відображають прості вимоги до розроблюваних додатків і можливість використання різних методів мови JavaScript для того, щоб виконати ці вимоги. Щотижня учні можуть задавати запитання інструктору. Він відкритий для зворотного зв'язку і надає допомогу студентам онлайн.

CodeSchool – інтерактивна навчальна платформа, яка спеціалізується на HTML / CSS, JavaScript, Ruby, і IOS. Особливістю платформи є те, що кожен курс встановлюється як весела гра, містить також тематичну музику. Призначений для програмістів із середнім та початковим рівнем. Вісім вступних курсів, що достатньо підходять для початківців, є повністю безкоштовними.

Простий CSS – передбачає досить легкий курс навчання веб-програмування, зокрема – з використанням каскадних таблиць стилів, але для більш високого рівня, наприклад розробка Front-End програмних продуктів. Для користувача пропонується вивчати більш складні теми, такі як специфіка розроблення, анімації і адаптивний дизайн. На таких курсах можна оволодіти кращими прикладами роботи з CSS і створенням адаптивних веб-сайтів.

Pluralsight – забезпечує підтримку вступного курсу основ використання HTML, який охоплює правила HTML-розмітки як основу будь-якого веб-додатку. Курс містить відеофрагменти, кожний із яких розповідає про окремі елементи в HTML специфікації: текст, списки і таблиці.

Як вдалий приклад організації навчання майбутніх ІТ-фахівців можна розглянути інтеграційне планування досліджень у процесі підготовки магістра в галузі інформатики інженерії (MIE, Університет Коїмбри), який дозволяє досліджувати внутрішні і зовнішні взаємодії зі спрямуванням на якість та задоволення потреб ринку праці (науково-виробнича частина). Зазначене гарантує для студентів, які мають ступінь бакалавра, подальше продовження навчання, залучення студентів з інших ВНЗ, надання їм досить ґрунтовного професійного рівня і створює перспективу продовжувати свої дослідження на рівні 3-го циклу (докторантури).

Зауважимо, що MEI досить уважно відстежує навчальні рекомендації ACM та IEEE, адаптуючи їх до єдиних характеристик національних кандидатів, логіки мобільності в освіті європейського простору, а також рекомендацій, зібраних на великій панелі (зокрема, EDP, PT, PT-SI, PT-Inovação, Deloitte, PT-SAPO, ISA, Гобелен, Critical Software тощо) національних роботодавців.

Магістратура в галузі MEI пропонує чотири напрями спеціалізації відповідно до рекомендацій навчальних програм ACM та IEEE, а саме: зв'язок, послуги й інфраструктура; інтелектуальні системи; інформаційні системи; Software Engineering. Ці спеціалізації покликані задовольнити потреби ринку праці відповідно до міжнародного рівня.

Історія науки в Університеті Коїмбри – проект, який спрямований на дослідження історії науки в Каліфорнійському університеті від часів заснування старого коледжу Ісуса, єзуїтської школи (1547) й аж до 1933 р., коли починається ера нової держави. За результатами досліджень, формується перспектива синтезу наукових об'єктів й інструментів.

Інститут міждисциплінарних досліджень Університету Коїмбри провів міждисциплінарний колоквиум “Бачення Світу” (2015) з нагоди Міжнародного року Світу та 725 ювілею Університету Коїмбри і другої річниці його класифікації ЮНЕСКО як світової спадщини.

ComputationalBiology@UC – ініціатива, яка об'єднує групи в Університеті Коїмбри, що виконують дослідження в галузі обчислювальної біології, багато масштабного моделювання складних біологічних систем тощо.

Ступінь бакалавра або магістра інформатики інженерного факультету Університету Коїмбри популярний у бізнесі, про що свідчить повна зайнятість випускників цього вишу в престижних національних і міжнародних компаніях. Узагалі, DEI-випускники працюють у сферах програмного забезпечення (наприклад, NovabaseCritical S / W), послуг (банківська справа, страхування, енергетика), телекомунікацій (PT, Vodafone і Oni), дизайну, консалтингу, державного управління у хімічній, целюлозно-паперовій промисловості, машинобудуванні, а також у галузі наукових досліджень і технологічних розроблень університетів і політехнічних інститутів.

Загальні курси, які являють собою 30 ECTS, тобто ¼ курсу, відвідують всі студенти магістратури в галузі MEI. Курси центрального кола (спеціалізації) вивчають всі студенти, що опановують тематичні варіанти. За мету ставиться поглиблена підготовка майбутніх фахівців із загальних (основних) тем. Університет пропонує 24 ECTS для спеціалізованих курсів.

На відкритих факультативах здійснюється гнучка підготовка студентів, аби ті мали змогу вибирати теми, які відповідають їхнім потребам і цілям навчання. Водночас факультативні предмети, як правило, вирізняються інтегративністю і більшою технологічністю.

Курси певного тематичного варіанта разом із додатковими факультативами можуть бути опціями для студентів, що опановують інші тематичні варіанти.

Навчання магістрантів у галузі дизайну та мультимедіа передбачає отримання ґрунтовної міждисциплінарної підготовки, тож спрямовується на здобуття знань, формування навичок і компетентностей, які дадуть змогу випускникам досліджувати нові ІТ з використанням інноваційних підходів. Студенти вчать створювати ІТ-продукти і ІТ-послуги з новими медіа через поєднання навчання, зокрема в галузі дизайну, з елементами ІТ. Водночас вони набувають досвіду працювати в мультидисциплінарних командах й ефективно використовувати ІТ, щоб адаптувати їх до сприйняття навколишнього світу. Зауважимо, що ця магістерська підготовка здійснюється в основному для галузей, пов'язаних із дизайном взаємодії, дизайн інтерфейсом, веб-дизайном і цифровим виробництвом.

Такий підхід орієнтований на формування компетентностей, виявлення загальних і фахових навичок, які стосуються другого циклу в галузі дизайну і мультимедіа. Методологічні варіанти інтегровані в навчальний план таким чином, щоб збалансувати інструментальні, системні міжособистісні компетентності у рамках кожного курсу.

Майбутні фахівці в галузі дизайну і мультимедіа набувають навичок інтерактивних рішень у розробленні дизайну, у них формуються здатності розробляти творчі інноваційні рішення,

вести переговори, координувати багатофункціональні проектні групи і встановлювати зв'язок з експертами в ІТ-галузях.

Відмінною рисою сучасної методологічної ситуації, яка склалася в освіті Німеччини й Австрії, є тенденція до теоретичного оформлення позицій і концепцій, що стосуються проблеми міждисциплінарності. У цих країнах успішно функціонує група компаній та інститутів, до яких належать:

- Інститут міждисциплінарного навчання і дослідження;
- Асоціація міждисциплінарної освіти;
- Інститут міждисциплінарного дослідження проблем туризму при Університеті в м. Зальцбург;
- Міждисциплінарний факультет університету м. Росток;
- Міждисциплінарна Вища школа "Міжкультурна освіта, естетика, зв'язок";
- Міжгалузевий інститут з філософії та історії науки в Університеті Ерланген-Нюрнберг;
- ZES, Центр європейських досліджень (міждисциплінарні роботи з основних тем: сталий розвиток, міграція, меншини, мультикультуралізм, майбутнє демократичних інститутів і жінок у Європі);
- ZIF, Центр міждисциплінарних досліджень, м. Білефельд (організація міждисциплінарної роботи в дослідницьких проектах);
- ZIIS, Центр міжнародних і міждисциплінарних досліджень в Університеті м. Відня (сприяння розвитку міждисциплінарних досліджень та навчання й установ, проведення інноваційних досліджень разом з університетами).

Поява офіційно оформлених науково-дослідних й освітніх структур свідчить про прогресуючу тенденцію в розвитку міждисциплінарності як соціокультурного і методологічного феномена, а також своєрідного маркера зміни методологічного дискурсу.

Важливим є досвід Університету Осаки, де розроблено автентичну систему підтримки, за якої: а) здійснюється міждисциплінарна освіта, яка спрямовує користувачів на здобуття потрібних їм знань; б) упроваджуються освітні програми і курси, які відповідають побажанням кожного користувача у виборі свого життєвого проекту. За допомогою цієї системи розробляються нові освітні програми з використанням відповідних курсів, зокрема тих, що пропонуються в аспірантурах різних університетів та Університету Осаки.

Учені виявили бажання формувати, разом з університетами "структуру знань". За цією структурою вища освіта складається з кількох курсів, кожний з яких дає студентам знання. Знання, викладені в освітніх програмах, структуруються в такій формі, що курси охоплюють основну освітню програму [9].

Міждисциплінарні освітні програми формують структуру знань у вигляді графіків, які наочно підтверджують схожість, семантичну зв'язаність й інші аспекти змісту програми, де компоненти курсів використовуються як вузли.

Вибрані навчальні програми проявляються за допомогою графічної структури. Чим більшою мірою подібні між собою навчальні плани, тим меншою буде відстань між вузлами. Подібність навчальних планів досягається через відбір академічної термінології, яка міститься в навчальних програмах та визначенні ступеня перекривання один одного. Вершини розташовані таким чином, аби величина значень подібності й відстань були обернено пропорційні, а подібні вузли знаходилися на однаковій відстані один від одного. Коли місце розташування певного вузла переміщують вручну, вона, відповідно до цього алгоритму, буде відтворена на інших вузлах. Академічна термінологія відобразатиметься при виборі кожного вузла.

Як стверджують автори, за допомогою такої освітньої системи можна розробляти нові освітні програми.

Поділяємо погляди дослідників, що системи освіти в різних країнах за їх культурно-національної різноманітності й специфіки економічного розвитку вирізняються двома тенденціями, зокрема переходом до професійних стандартів, що ґрунтуються на результатах та системним

описом кваліфікацій в термінах професійних компетентностей [5]. У зв'язку з цим створюються міжнародні та європейські організаційні структури з упровадження "Євро паспорта" – сертифіката, в якому будуть означені засвоєні випускником ВНЗ компетенції і кваліфікації, що пройшли процедуру взаємовизнання. Доповнюватиме сертифікат європейське резюме з відомостями про освоєні спеціальні професійні ключові компетентності.

Особлива роль у розробленні міждисциплінарних програм відводиться соціально-гуманітарним предметам, що зумовлено загальною тенденцією актуалізації змісту освіти через її гуманізацію. Гуманітарні науки, інтегруючи сутність яких орієнтована на особистість людини, значно менше уособлюють "традиційні" навчальні дисципліни через зосередження уваги власне на людських стосунках, котрі зазнають впливів змін у суспільно-політичній організації суспільства. Неefективність багатьох традиційних "предметних програм", що не виконують відповідні навчальні функції, навела американських учених на думку про необхідність використання зазначеної вище цінної якості гуманітарних наук – спрямованості на особистість студента. [4].

Для ІТ-освіти, як відкритої системи, перспективним є варіативний напрям розвитку. У багатокомпонентній системі освіти, якій притаманні позитивні негативні зворотні зв'язки структури і підсистеми постійно переходять з одного впорядкованого стану в інший. Процеси самоорганізації в освітній системі стають джерелами інновацій. Кількісні та якісні характеристики цих процесів визначаються внутрішніми умовами і зовнішнім впливом на систему. У суспільстві існує потреба в різноманітності змісту освіти, що стимулює процеси самоорганізації. Однак система керування освітою намагається зберегти свою цілісність, тож недостатньо переймається перспективними запитамі суспільства. Утім відомо, що "складне еволюційне ціле" містить у собі велику кількість структур і підсистем, швидкість розвитку яких не збігається з темпами розвитку цілого.

Список використаних джерел:

1. Ассоциированные школы ЮНЕСКО и международное образование. Сборник материалов и документов (издание второе). – М. : Этносфера, 2004. – С. 43–57.
2. Войнович О. П. Підготовка педагогів до впровадження інтегративних технологій навчання фізики // Ю. М. Галатюк, І. С. Войнович / [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/7407/97/>.
3. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава: ПОППО, 2006. – 328 с.
4. Мірошніченко А. А. Синергетичні стратегії й принципи в керуванні освітою / А. А. Мірошніченко // Гуманітарний вимір сучасної освіти: методологія та педагогічні технології: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції/ редкол.: Пушкін В. Ю. та ін. – Д. : Національний гірничий університет, 2011. – 136 с.
5. Олейникова О. Н. Европейское сотрудничество в области профессионального образования и обучения: Копенгагенский процесс / О. Н. Олейникова. – М. : Центр изучения проблем профессионального образования, 2004. – 70 с.
6. Allen I. Elaine, Seaman Jeff Learning on Demand Online Education in the United States, 2009. Babson Survey Research Group, 2010. – 25 p.
7. Code School. – Crafted lovingly in Orlando, Florida [Electronic resource] Access mode: <https://www.codeschool.com>.
8. Conrad C. A Silent Success. Master's Education in the United States / Conrad C., Haworth J., Millar S. – Baltimore and London : the Johns Hopkins University Press, 1993. – 342 p.
9. Graduate Program for Advanced Interdisciplinary Studies Guidance / Electronic resource. – System / Home>Center> Activities Interdisciplinary Education Support System – Center for Interdisciplinary Research and Education, Osaka University. – Access mode: <http://www.osaka-u.ac.jp/jp/facilities/gakusai/en/activities/system.html>.

The article examines foreign experience of preparing future IT-specialists in higher educational institutions, analyzes the main tendencies of the development of pedagogical theory and practice in different countries, reveals positive and negative aspects of pedagogical experience, defines the limits of the possible transfer of foreign experience to the system of pedagogical education of Ukraine.

Educational systems of different countries differ in their cultural and national diversity and specifics of economic development by two trends, in particular by the transition to professional standards based on the results and by the systematic description of qualifications in terms of professional competencies. Thus, international and European organizational structures are created for the introduction of "Euro passport" – a certificate identifying University graduates competences and qualifications that have passed the mutual recognition procedure. The European CV is to be complemented by the information about the mastered special professional key competencies.

IT-education, as an open system is oriented on the viable direction of development. Within the multicomponent system of education characterized by the positive and negative feedbacks the structures and subsystems change their state constantly. The processes of self-organization in the educational system become the sources of innovations. Quantitative and qualitative characteristics of these processes are determined by the internal conditions and external influence on the system. The need of society in variety of education content stimulates the processes of self-organization.

Key words: computer science, IT specialists, computer, computer devices, innovations, software.

УДК: 378.047:378.147:54:504-057.875

Вікторія Перетяцько, Юлія Булгака
Viktoriiia Peretiatko, Juliia Bulhaka

ХІМІЧНІ ЗАДАЧІ ЕКОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ

CHEMISTRY EXERCISES WITH AN EMPHASIS ON ENVIRONMENTAL ISSUES AS A MEANS OF FORMING THE SUBJECT-MATTER COMPETENCE OF STUDENTS ENROLLED IN AN ENVIRONMENTAL SCIENCE PROGRAM

У статті представлені результати ефективності розробленої авторами методики формування предметних компетентностей з хімії у студентів-екологів вищих навчальних закладів. Розкривається вплив розрахункових задач та алгоритмічних приписів на академічну успішність з хімії та дидактичну адаптацію студентів-першокурсників.

Ключові слова: хімічні розрахункові задачі, предметні компетентності з хімії, студенти-екологи.

Зростання потреб людства і стрімкий розвиток промисловості призводить до глобального негативного впливу на навколишнє середовище, яке загрожує існуванню всього живого на Землі. Екологічні проблеми стають першочерговими і потребують негайного вирішення. У сучасних українських вищих навчальних закладах, підготовка висококваліфікованих фахівців у галузі екології, відбувається відповідно до компетентнісного підходу. Він координує методику викладання навчальної дисципліни у напрямі формування ключових і предметних компетентностей студентів.

© Вікторія Перетяцько, Юлія Булгака, 2017

Екологія як наука розвивається на межі багатьох наук, таких як: хімія, біологія, фізика, математика, інформаційні технології тощо. Успішне вирішення екологічних проблем має ґрунтуватися на міждисциплінарній основі, яка передбачає взаємопроникнення та взаємобогачення багатьох наук, кожна з яких розкриває відповідний аспект конкретної екологічної проблеми. Тому вища екологічна освіта, за своєю природою, є інтегрованою.

Проблема реалізації змісту вищої екологічної освіти розкривалася в роботах М.Г. Адамовського, Г.А. Білецької, М.І. Дробнохода, О.С. Заблоцької, О.А. Коновала, Т.Ф. Лукашенко, Н.М. Рідея, С.Д. Рудишиної, Т.І. Туркот, С.П. Цецика та ін.

Т.І. Туркот і О.А. Коновал визначають критерії визначення змісту вищої екологічної освіти і відбору навчального матеріалу до змісту навчальних дисциплін, а саме: науково достовірність екологічних показників і процесів, що відбуваються у біосфері; просторово-географічні особливості екологічних явищ, відмінність галузевих, локальних, регіональних і глобальних екологічних проблем і зв'язки між ними з урахуванням руху від близького до далекого; адекватне відображення базових понять (рівні існування; цикли; всезагальні взаємозв'язки; демографічний вибух; розвиток сумісний з довкіллям; поєднання знання з сумнівом); збалансований біологічний, технологічний і соціологічний підхід при вирішенні сучасних екологічних проблем [9].

Питання внесення екологічної складової в зміст хімічних дисциплін підготовки студентів різних напрямів проаналізовано в дослідженнях А. І. Бережної, М. С. Бодні, О.Г. Власенко, А. А. Забеліна, Н. В. Кучерпи, А. А. Макарені, О. П. Перепелиці, В. Г. Саліщева, Н. М. Суртаєва, Л. Д. Томіна, Н.О. Чуйкової, С.Г. Шейко та ін.

Теоретико-методичні особливості формування екологічної компетентності у студентів вищих та середніх спеціальних навчальних закладів різних профілів розкриваються в багатьох роботах. Так, Л. М. Титаренко досліджувала методику формування екологічної компетентності у студентів біологічних спеціальностей університетів; Ю.О. Саунова – у процесі навчально-виробничої практики студентів природничих факультетів; Н.Ю. Олійник – у студентів гідрометеорологічного технікуму; О.В. Гуренкова – у підготовці фахівців водного транспорту і тощо.

Аналіз наукових досліджень та публікацій показав недостатність уваги науковців щодо проблеми формування відповідних предметних компетентностей у структурі вищої екологічної освіти. На нашу думку, це питання є актуальним, оскільки визначає таку залежність – чим успішнішою є фундаментальна підготовка студента, тим більша його професійна спрямованість.

У своїх попередніх дослідженнях ми звертали увагу науковців на досвід викладання хімічних дисциплін студентам-першокурсникам вищих навчальних закладів, що навчаються за спеціальністю 101 “Екологія”. Вони стосувалися організації діяльності студентів на лекціях і на лабораторних заняттях [6; 7]. Розкриттю можливостей формування пізнавального інтересу засобами розв'язування задач міжпредметного змісту, під час вивчення хімічних дисциплін студентами-екологами, була присвячена робота А.Г. Гончарової [1].

Метою статті є представлення результатів ефективності розробленої авторами методики формування предметних компетентностей з хімії у студентів-екологів вищих навчальних закладів через розв'язування задач за алгоритмічними приписами.

Розкриваючи проблему формування компетентностей виходимо з позиції, що компетентність складається з компетенцій. О.С. Заблоцька присвятила своє дослідження визначенню предметних компетенцій з хімії у вищій екологічній освіті. За її розумінням перелік предметних компетенцій з хімії, складався за схемою, яка показує співвідношення між поняттями, що виражають упорядкованість системи та її зовнішніми проявами, а саме: структурна організація речовин → властивості та біологічні функції → знаходження в природі й взаємоперетворення → застосування → вплив на навколишнє середовище. Автор склала перелік предметних компетенцій з хімії, які можуть бути сформованими у студентів-екологів [4].

За думкою Т.П. Зарудко й І.В. Коломійця, успішність майбутнього фахівця безпосередньо залежить від рівня сформованості предметних і ключових компетентностей. Серед

найважливіших ключових компетентностей, які формуються в процесі вивчення хімії у вищому фармацевтичному навчальному закладі, вони виокремлюють: *ціннісно-смыслову* (студент мусить бути постійно вмотивованим на отримання нових знань, умінь і навичок, тобто, розуміти для чого вивчається конкретна тема); *навчально-пізнавальну* (для її розвитку можна застосовувати інноваційні методичні прийоми і традиційні методи, – зокрема, розв'язування розрахункових хімічних задач); *інформаційну* (формується одночасно з попередньою, адже виконуючи завдання студенти шукають інформацію в різних ресурсах); *здоров'язберігальну* (формується через розгляд екологічних питань, хімічного обґрунтування шкідливості і користі лікарських рослин, правил техніки безпеки в хімічній лабораторії) [5].

У контексті нашого дослідження першочергового значення набуває формування навчально-пізнавальної та інтелектуальної ключових компетентностей у процесі засвоєння хімічних дисциплін. У свою чергу, предметна компетенція – це сукупність знань, умінь і характерних рис у межах навчальної дисципліни, зокрема “Хімії з основами біогеохімії”, що дозволяє особистості виконувати певні дії через власне ставлення. В процесі вивчення цієї дисципліни у студентів формуються компетентності щодо здатності правильно розуміти перебіг природних процесів та усвідомлення ролі людства в планетарному масштабі.

Дослідження ефективності формування предметної компетентності з хімії поставило перед нами завдання визначення об'єктивних і суб'єктивних показників експерименту. О.І. Гулай розробила систему критеріїв виявлення рівня сформованості предметної (хімічної) компетентності як складової професійної компетентності майбутніх будівельників. Вона вважає, що структуру хімічної компетентності включає:

- *хімічне мислення*, як розуміння взаємозв'язку матеріальних об'єктів реальної дійсності за схемою: структурна організація речовини – фізичні та хімічні властивості – знаходження в природі та взаємоперетворення – застосування – вплив на навколишнє природне середовище;
- *хімічну грамотність* – вміння записувати хімічні формули та рівняння, розуміти їхню суть та здійснювати за ними необхідні розрахунки; вміння знаходити необхідну хімічну інформацію та використовувати її; вміння поводитися з хімічними речовинами, здійснювати з ними певні перетворення і прогнозувати результати цих перетворень;
- *хімічну відповідальність* – усвідомлення ролі різноманітних хімічних речовин і матеріалів у життєдіяльності людини та в існуванні довкілля [2].

Відповідно, систему критеріїв сформованості хімічної складової професійної компетентності склали: когнітивний, діяльнісний та мотиваційно-ціннісний показник. Когнітивний (знаннявий) критерій відображає рівень засвоєння майбутніми фахівцями знань з конкретної дисципліни: систематизовані знання основних понять дисципліни, орієнтування у змісті базових законів та теорій, розуміння наукових явищ та їхнього взаємозв'язку; володіння системою знань, необхідних для ефективного виконання професійної діяльності; здатність знаходити та аналізувати необхідну наукову інформацію; сформованість креативного мислення. Когнітивний критерій оцінюється результативними показниками.

Діяльнісний критерій характеризує наявність у студентів умінь застосовувати отримані знання для вирішення типових пізнавальних і практичних завдань; сформованість основних навичок наукових досліджень; володіння комунікативними навиками; вміння використовувати набутий інтегрований досвід для розв'язання творчих навчальних та професійних завдань; вміння застосовувати отримані знання у процесі професійної діяльності; вміння приймати рішення з погляду їхньої професійної ефективності; здатність самостійного планування подальшого професійного та особистісного саморозвитку. Діяльнісний критерій оцінюється процесуальними показниками.

Мотиваційно-ціннісний критерій, характеризує особисте ставлення молоді людини до обраної професії, навчання та майбутньої професійної діяльності: усвідомлення правильності вибору майбутньої професії, її суспільної та особистої значимості; прагнення до реалізації та

розвитку власних можливостей, здібностей, особистих якостей; ступінь пізнавальної активності і самостійності у процесі навчальної діяльності, інтерес до застосування отриманих знань та вмінь у майбутній професійній діяльності; здатність самостійно оцінювати результати власної діяльності та нести соціальну відповідальність за них. Мотиваційно-ціннісний критерій оцінюється особистісними показниками [2].

Для студентів-першокурсників, які навчаються за спеціальністю 101 “Екологія”, характерним є нечітке усвідомлення взаємозв'язку теоретичного навчання в університеті з подальшою професійною діяльністю – фахівця в галузі екології. Ця ситуація загострюється під час вивчення фундаментальних дисциплін, зокрема “Хімії з основами біогеохімії”. На нашу думку, розв'язування хімічних задач є одним із найважливіших засобів поєднання теорії з практикою, активізації розумової діяльності студентів у процесі вивчення хімічних дисциплін.

У своєму дослідженні ми розробили пакет навчально-методичних розробок, що включав збірник хімічних розрахункових задач і алгоритмічні приписи розв'язування різних типів задач. У результаті педагогічного експерименту академічна група студентів-екологів I курсу біологічного факультету ЗНУ була розділена на дві: контрольну групу (КГ) та експериментальну групу (ЕГ). Перша група студентів навчалася за традиційною методикою (у відповідності до наявних методичних розробок). Студенти другої групи одержували додатково задачі та алгоритмічні приписи із розробленого нами пакету.

Включення до пакету алгоритмів розв'язку задач обумовлено виявленими під час анкетування труднощами у більшості студентів, щодо умінь розв'язувати хімічні розрахункові задачі. Розділяємо думку М.М. Савчин, що розв'язати задачу – означає знайти таку послідовність дій на основі законів, правил, фактів, формул, рівнянь реакцій, математичних виразів, що, застосовуючи до умови, отримуємо результат, якого вимагає розв'язок [8]. Таким чином, алгоритмічні приписи допомагають студентам закріпити навички поелементного аналізу задачі, засвоєння системи дій, схематичного запису розв'язку та відповіді задачі, які були сформовані в загальноосвітній школі.

З метою перевірки мотиваційно-ціннісного критерію на другому, восьмому та п'ятнадцятому тижнях навчання в університеті, нами були проведені анкетування студентів за методиками: діагностика рівня професійної спрямованості студентів (Т. Д. Дубовицька) [3] і шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності (Ч. Д. Спілбергена, Ю. Л. Ханіна) [10]. Також була проаналізована успішність студентів КГ і ЕГ (результати поточного, атестаційного і підсумкового контролю) як об'єктивний показник когнітивного і діяльнісного критеріїв.

Визначення професійної спрямованості визначалося за методикою Т.Д. Дубовицької, результати опитування наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Дослідження професійної спрямованості

Група студентів	Рівень професійної спрямованості, %		
	на початку семестру	в середині семестру	наприкінці семестру
КГ	високий – 31 середній – 61 низький – 8	високий – 35 середній – 58 низький – 7	високий – 45 середній – 49 низький – 6
ЕГ	високий – 32 середній – 58 низький – 10	високий – 40 середній – 52 низький – 8	високий – 56 середній – 40 низький – 4

Високі показники тесту свідчать, про те, що студент прагне оволодіти вибраною професією, вона йому подобається, він прагне в майбутньому працювати за фахом. Низькі показники доводять, що студент вимушено вчиться на цій спеціальності, його вибір майбутньої професії

несвідомий і спричинений різними чинниками. Певне зростання показників високого і середнього рівня професійної спрямованості підтверджує ефективність розробленої методики.

Студенти-першокурсники перебувають у стані адаптації до нового освітнього середовища. Діагностика рівнів особистісної та ситуаційної тривожності студентів-першокурсників є одним із суттєвих показників процесу та результату їхньої адаптації до навчання на певній спеціальності у вищому навчальному закладі. Таблиця 2 демонструє результати діагностики.

Таблиця 2

Діагностика шкали тривожності

Група студентів	Рівень реактивної тривожності, %		Рівень особистісної тривожності, %	
	на початку семестру	наприкінці семестру	на початку семестру	наприкінці семестру
КГ	високий – 10 середній – 69 низький – 21	високий – 8 середній – 62 низький – 30	високий – 8 середній – 69 низький – 23	високий – 6 середній – 60 низький – 34
ЕГ	високий – 15 середній – 61 низький – 24	високий – 10 середній – 58 низький – 32	високий – 12 середній – 65 низький – 23	високий – 9 середній – 61 низький – 30

Аналіз наведених даних доводить, що студенти ЕГ під час засвоєння навчальної дисципліни “Хімія з основами біогеохімії” впродовж семестру краще адаптуються до навчання в університеті.

Аналіз успішності студентів КГ і ЕГ продемонстрував зростання показників студентів експериментальної групи під час поточної перевірки на лабораторних заняттях. Також усі студенти цієї групи розв'язали розрахункові хімічні задачі, які були включені до екзаменаційних білетів.

Отже, що студенти-екологи, завдяки впровадженню пакету навчально-методичних розробок до змісту навчальної дисципліни “Хімія з основами біогеохімії”, виявляють певне зростання за всіма показниками предметної компетентності з хімії.

Подальше дослідження передбачає аналіз ефективності впровадження інноваційних методів навчання в професійній підготовці студентів природничих спеціальностей вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Гончарова А. Хімічні задачі міжпредметного змісту як засіб формування пізнавального інтересу студентів-екологів Збірник наукових праць студентів, аспірантів і молодих вчених “Молода наука-2014”: у 7 т. / Запорізький національний університет. – Запоріжжя : ЗНУ, 2014. – Т.4. – 364 с., С. 21–23.
2. Гулай О.І. Критерії сформованості предметної (хімічної) компетентності майбутніх будівельників / Ольга Іванівна Гулай // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. 2013, Vol. 7. – С. 59–64.
3. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – №2. – С. 82–86.
4. Заблоцька О. С. Предметні компетенції з хімії у вищій екологічній освіті / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 25. – С. 124–128.
5. Зарудко Т.П. Формування ключових компетентностей при вивченні хімічних дисциплін [Електронний ресурс] / Т.П. Зарудко, І.В. Коломієць. – Режим доступу: college.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/.../Зарудко.pdf.

6. Перетятко В. В. Застосування графічної наочності на лекціях з хімічних дисциплін / В.В. Перетятко, О.В. Ткачук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. – Вип. 37. – Вінниця, ТОВ “Нілан ЛТД”. – С. 364–367.
7. Перетятко В. В. Професійна спрямованість методики проведення лабораторних занять для студентів різних напрямів підготовки біологічного факультету / В.В. Перетятко, О.В. Ткачук // Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип. 19 (2-2015). – Ч.2. – Кам'янець-Подільський, 2015. – 340 с. – С. 205–209.
8. Савчин М.М. Використання алгоритмів у курсі хімії як засіб та метод формування предметних компетентностей учнів / Марія Михайлівна Савчин // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. Випуск 44 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ “Нілан ЛТД”, 2015. – 378 с. – С. 324–328.
9. Туркот Т.І. Педагогіка та психологія вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т.І. Туркот, О.А. Коновал. – Херсон : Олді-плюс, 2013. – 466 с.
10. Одегов Ю. Г. Мотивация персонала: Учебное пособие. Практические задания (практикум). / Ю. Г. Одегов, Г. Г. Руденко, С. Н. Апенько, А. И. Мерко. – М. : Издательство “Альфа-Пресс”, 2010. – 640 с.

In modern Ukrainian higher education institutions, the training of highly qualified specialists in the field of ecology takes place in accordance with the competency-based learning approach. It coordinates the methodology of teaching a discipline with the emphasis on forming students' subject-matter competence.

The analysis of scientific studies and publications showed the lack of scientists' attention concerning the issue of the formation of proper subject competencies in the structure of higher ecological education. In our opinion, this problem is highly relevant, since it sheds light on the correlation between successful fundamental training of a student and his or her professional aptitude. Subject-matter competence is a combination of knowledge, skills and peculiarities within the given discipline (and the “Chemistry with the basics of biogeochemistry” subject in particular), which allows the individual to have the ability to perform certain actions based on their own attitude towards it. During the learning process, students develop their competence regarding the ability to comprehend the course of natural phenomena and the awareness of the role of humanity on a planetary scale.

Freshmen specialising in “Ecology” have a sense of vague understanding of the relationship between theoretical subjects studied at the university and their further professional activity. This situation is exacerbated during the study of fundamental disciplines, such as “Chemistry with the basics of biogeochemistry”. In our opinion, solving the chemistry exercises is one of the most effective ways of combining the theory with practice, boosting students' mental activity as a result of learning chemical disciplines.

In this article, the authors give the results of the effectiveness of the methodology that has been developed by them for the purpose of forming the subject-matter competence in chemistry among the students enrolled in an environmental science program in higher educational institutions in terms of cognitive, labour activity and motivational value indicators. The influence of numerical exercises and algorithmic prescriptions on academic performance in chemistry and didactic adaptation of first-year students is also revealed.

Key words: *numerical exercises in chemistry, subject-matter competence in chemistry, students-ecologists.*

УДК 373.013.016

Ліна Рибалко
*Lina Rybalko***ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ У ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ****THE USE OF INNOVATIVE APPROACHES IN TRAINING FUTURE
SPECIALISTS IN PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY**

У статті розкрито сутність і зміст інноваційного еколого-еволюційного підходу до фахової підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії (фізичної реабілітації) в умовах ВНЗ немедичного профілю. Обґрунтовано науково специфіку застосування еколого-еволюційного підходу у навчанні студентів дисциплін фахового циклу. Схарактеризовано значимість підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії в умова розвитку сучасного суспільства. Представлено інноваційний еколого-еволюційний підхід як напрям модернізації змісту освіти.

Ключові слова: фахова підготовка, еколого-еволюційний підхід, фізична терапія, ерготерапія, фізична реабілітація.

Актуальною сьогодні постає проблема ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, які зможуть легко пристосуватися до змінних умов сьогодення та бути конкурентоспроможними на ринку праці. Наразі суспільство, що характеризується прогресивним зниженням стану здоров'я українців, потребує висококваліфікованих спеціалістів з адаптивної фізичної культури та фізичної реабілітації як на державному, так і регіональному рівнях. Мова йде про професійну підготовку компетентних фахівців з фізичної реабілітації, які глибоко розуміють і знають свою роль у суспільстві, вміють творчо використовувати набуті знання на практиці. Адже, створення оптимальних умов для життєдіяльності людей, які потребують відновлення втраченого контакту з довкіллям, корекції та наступної психолого-педагогічної реабілітації, трудової адаптації й інтеграції в соціум, належить до першочергових державних завдань. Про це йдеться в затвердженій Указом Президента України цільовій комплексній програмі "Фізичне виховання – здоров'я нації".

Сучасне суспільство потребує фахівців з фізичної реабілітації, що визначається: по-перше, погіршенням стану здоров'я населення, учнівської та студентської молоді зокрема; по-друге, наявністю хворих людей та інвалідів, які потребують постійної фізичної реабілітації та адаптації; по-третє, необхідністю розширення послуг з комплексу заходів спортивно-оздоровчого характеру, спрямованих не лише на реабілітацію та адаптацію до нормального соціального середовища людей з обмеженими можливостями, а й загального фізичного оздоровлення широких верств населення, які зацікавлені у формуванні та зміцненні свого стану здоров'я.

Підготовка майбутніх фахівців із фізичної реабілітації повинна носити випереджувальний характер, урахувати багаторівневість вищої професійної фізкультурної освіти та впроваджувати новітні підходи до навчання. Запоруку підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації вбачаємо у застосуванні еколого-еволюційного підходу. Застосування еколого-еволюційного підходу до навчання студентів загальних та професійних дисциплін дає змогу забезпечити фундаменталізацію та екологізацію змісту вищої освіти, формування в студентів основ цілісного уявлення про здоров'я людини та здоровий спосіб життя, ключових професійних компетентностей і дотримання правил екологічно безпечної поведінки в навколишньому середовищі.

Концептуальні засади модернізації змісту вітчизняної освіти розкрито в працях В. Андрущенка, Б. Гершунського, В. Кременя, О. Ляшенка, О. Топузова та ін. Погоджуємося з думками вітчизняних дослідників про те, що мета модернізації освіти полягає у підвищенні її якості та приведенні у відповідність з загальноєвропейським рівнем, переорієнтації вищої школи на задоволення освітніх потреб і попиту на ринку праці, посиленні конкурентоспроможності випускників вишу. Спираючись на праці В. Андрущенка, С. Клепка, В. Кременя, О. Ляшенка, О. Пометун, О. Топузова, вважаємо, що глобалізоване суспільство, тобто таке, що має глобальні проблеми у своєму розвитку, потребує якісної освітньої системи, яка забезпечила б досягнення конкурентоспроможності суспільства у європейському та світовому просторі. Це можливе, коли зміст освіти буде побудований на принципах фундаменталізації. Про це зазначено в доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО “Освіта: Прихований скарб” (1996), де чітко окреслюється необхідність модернізації змісту освіти в напрямі фундаменталізації, наголошується на визначній ролі міцних знань для подолання основних суперечностей в суспільстві XXI століття.

На фундаменталізації освіти наголошує О. Савченко: “Серед пріоритетних умов високоякісної освіти постає необхідність фундаменталізації її змісту, що зумовить прагнення досягнути бажаної гармонії між людиною, суспільством і природою, яка надасть змогу людині успішно адаптуватися до постійних соціальних і економічних змін” [4, с. 5].

Отже, фундаменталізація змісту вищої освіти – вимога часу. Як пишуть провідні вітчизняні науковці (Гончаренко С., Кремень В., Ляшенко О., Топузов О., Савченко О.), фундаменталізація змісту освіти позбавить її зайвої деталізації, затеоретизованості, а натомість посилить її цілісність, спрямованість на універсальні фундаментальні знання та базові предметні компетентності, а також зміцнить її практичне спрямування, сприятиме розвитку тих знань і вмінь, що матимуть особистісну значущість для людини. В умовах фундаментальної освіти особлива увага має бути спрямована на підготовку людини до життя, формування в неї здатності на основі системних професійних знань самостійно знаходити і приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності, у критичних стресових ситуаціях, стикаючись із новими складними природними та соціальними проблемами.

Застосування еколого-еволюційного підходу до навчання майбутніх фахівців з фізичної реабілітації зумовить не лише модернізацію системи фізичного виховання в умовах вищої освіти на засадах сталого розвитку суспільства, а й концептуальні зміни її в напрямі фундаменталізації та екологізації на засадах концептуальних ідей еволюції та екоцентризму.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні інноваційного еколого-еволюційного підходу та розкритті дидактичних засад застосування цього підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у вищому технічному навчальному закладі.

Еколого-еволюційний підхід до підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації розглядається водночас як соціальна та педагогічна проблема. Її соціальний зміст пов'язуємо з необхідністю гармонізації розвитку майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, які б мали здатність долати глобальні проблеми, пов'язані зі зміцненням та формуванням здоров'я людей, перетворенням стихійного впливу людей на природу на свідому, цілеспрямовану взаємодію з нею, таку, що планомірно еволюціонує. Така взаємодія можлива за сформованості в кожній людині достатнього рівня екологічної компетентності, що включає відповідну культуру, свідомість, мислення. Педагогічний зміст проблеми пов'язуємо з необхідністю концептуальних змін у змісті вищої освіти на засадах сталого розвитку суспільства, що передбачають формування в студентів напряму підготовки “Здоров'я людини” цілісних знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, принципи та методи фізичної реабілітації, ключових професійних компетентностей, ціннісного ставлення до себе, свого здоров'я та здоров'я людей, що потребують реабілітаційної допомоги та відповідної поведінки з ними.

Еколого-еволюційний підхід розглядається як сучасний загальнонауковий напрям у методології пізнання природи людини та складових її здоров'я як цілісних систем із поясненням їх зв'язків, еволюції та прогнозуванням перспектив розвитку.

Зміст еколого-еволюційного підходу визначають концептуальні ідеї еволюції, або розвитку, та екоцентризму [2, с. 176].

Застосування ідеї еволюції у змісті природничих дисциплін з підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації дає змогу розкрити еволюцію природи на рівних рівнях організації матерії, встановити причиново-наслідкові зв'язки та забезпечити внутрішню залежність між об'єктами, що вивчаються. Ідея екоцентризму – як світоглядна ідеологія екологічного ставлення до природи, охорони навколишнього середовища, відповідно до чого природа розглядається як незалежна від людських уподобань цінність, пріоритетна відносно цілей і потреб людства – забезпечує усвідомлення суб'єктом пізнання зв'язків між суспільством і його природним довкіллям, між об'єктами живої та неживої природи, а також шляхів розвитку біосфери і виживання людства.

Реалізація ідеї еволюції в комплексі з ідеєю екоцентризму у навчанні студентів природничих дисциплін дає змогу показати їм, що органічний світ розвивався і розвивається в напрямі ускладнення структури природних систем, що відповідає пристосувальним можливостям і специфіці навколишнього середовища, ілюструє споріднені зв'язки між різними об'єктами природи, пояснює закономірності розвитку природи, взаємозв'язки між її системами, що сприяє розумінню цілісності природи, формуванню екологічної культури мислення у молодого покоління, ціннісного ставлення до природи та відповідної поведінки з людьми та в природі.

Застосування еколого-еволюційного підходу в навчанні студентів природничих дисциплін дає змогу студентам усвідомити те, що будь-який організм, людина в тому числі, самостійно формує своє здоров'я та довкілля (середовище життя), забезпечує їх стійкість, створюючи оптимальні умови для свого існування.

Сутність природничо-наукового пізнання на засадах еколого-еволюційного підходу полягає у:

- розкритті еволюції людини, еволюції знань про здоров'я;
- встановленні та поясненні причиново-наслідкових зв'язків між функціональними системами організму людини та виникненням хвороб;
- прагненні розкриття гармонії між людиною та природою;
- утвердженні взаємозв'язку суспільства і природи, людини з її довкіллям, розуміння того, що і суспільство, і природа еволюціонують спільно як єдиний процес коеволюції (коеволюція розглядається як форма спільного розвитку двох систем (соціальної та природної), що не веде до їх руйнування, а забезпечує їх гармонійне існування) [1, с. 8-9].

Результати аналізу досліджень видатних учених минулого (Дарвін Ч., Ламарк Ж., Северцов О., Шмальгаузен І.) та сучасників (Депенчук Н., Добжанський Ф., Крисаченко В., Карпінська Р. та ін.) засвідчили, що розвиток (еволюція) властивий усім системам (природним, штучним, суспільним), на які однаковою мірою впливають його закономірності. Усвідомлення еволюції природи – шлях до розуміння її цілісності. До такого висновку у своїх дослідженнях доходять вітчизняні (Арцишевський Р., Висоцька О., Депенчук Н., Карпінська Р., Крисаченко В. та ін.) і зарубіжні (Журавльова О., Полякова Т., Цапленко Т., Шилова В., Реймс М. та ін.) науковці. Щодо освіти, то і тут принцип розвитку дієвий, адже знання здатні розвиватися, збагачуючись новими науковими відкриттями та інноваціями, а зміст освіти постійно еволюціонує, змінюється, оновлюючись з часом та вдосконалюючись відповідно до пріоритетних напрямів суспільного поступу.

З позицій еколого-еволюційного підходу під професійною діяльністю студентів розуміється діяльність, спрямована не лише на засвоєння ними системи знань, умінь і навичок, формування професійних компетентностей водночас із системою базових предметних компетенцій, а й на розвиток позитивних соціокультурних мотивів доцільної етичної поведінки, усвідомлену діяльність, яка сприяє гармонізації та оптимізації відносин між людством і природою, розвиває еколого-пізнавальні інтереси.

На основі аналізу філософської (Ан С., Бахтін М., Гумільов Л., Моїсєєв М. та ін.), педагогічної (Вербицький В., Дерябо С., Лук'янова Л., Рудишин С., Ясвін В. та ін.) та психологічної (Панов В. та ін.) літератури з'ясовано, що результатом сформованого в особистості еколого-еволюційного світогляду є екологічна свідомість, наявність якої визначає людину нового типу – еколюдину, котра розуміється як така, що всю свою життєдіяльність узгоджує із законами еволюції біосфери в ноосферу, усвідомлює об'єктивність і незворотність цього процесу; у якої екологічні та духовні потреби превалюють над матеріальними. Екологічна свідомість і екологічна діяльність особистості нерозривні і взаємопов'язані, зв'язок між ними визначається екологічним мисленням.

У процесі теоретичного аналізу встановлено, що екологічне мислення і екологічна діяльність, рушійною силою яких є екологічна культура особистості, що їх покликаний формувати еколого-еволюційний підхід, забезпечують якісно нове системне уявлення здорового способу життя, пізнання організму та власного сенсу життя, розуміння того, що всі системи організму людини постійно перебувають у взаємозв'язку та залежать від психологічного та духовного здоров'я людини, підлягають дії закономірностей розвитку.

Концепція навчання медико-біологічних дисциплін на засадах еколого-еволюційного підходу розглядається як засіб (спосіб) реалізації провідних ідей (еволюції та екоцентризму), методологічних принципів еколого-еволюційного підходу у навчальному процесі і включає три взаємопов'язані концепти, що забезпечують її цілісність: методологічний, дидактичний і технологічний.

Методологічний концепт характеризує систему вихідних положень концепції, які зводяться до таких:

- цілісний підхід до вищої природничо-наукової освіти, який розглядається як функціональна і системна єдність її компонентів на основі застосування ідей еволюції та екоцентризму, що забезпечується неперервністю, наступністю і послідовністю у змісті, формах і методах організації навчання;
- орієнтація цілей навчання медико-біологічних дисциплін у вищих навчальних закладах на формування в студентів цілісних знань про природу, здоров'я, здоровий спосіб життя, природничо-наукової та професійної компетентностей, ціннісних орієнтирів (ціннісного ставлення природи та її об'єктів, самих себе та до інших людей, визнання життя найвищою цінністю загальнолюдської культури), розуміння цілісності природи та закономірностей її розвитку;
- наступність навчання медико-біологічних дисциплін між загальноосвітньою та вищою школами забезпечується на рівні змістових ліній навчальних програм про здоров'я та здоровий спосіб життя, цілісність природи та її еволюцію (історичний розвиток), коеволюцію природи, людини і суспільства, єдність біосфери і ноосфери;
- наукові теорії, закони та закономірності природи розкривати з позицій концептуальних ідей еволюції та екоцентризму;
- методологічні принципи еколого-еволюційного підходу (еволюції (розвитку), історизму, екоцентризму, інтеграції, ідейного наскрізного зв'язку елементів знань, глобальної мети) мають бути закладені в структурі та реалізовані у змісті природничих дисциплін;
- концептуальні ідеї еколого-еволюційного підходу (ідея еволюції та екоцентризму) застосовувати як засоби наскрізної інтеграції змісту вищої природничо-наукової освіти, що обумовлює включення у зміст кожного з природничих дисциплін екологічних знань, відомостей про еволюцію, історію та розвиток природничих наук і систем природи;
- реалізація ідей еволюції та екоцентризму в навчанні має відбуватися на основі сходження від абстрактного до конкретного, ознайомлюючи студентів із глобальними екологічними проблемами людства, гіпотезами походження життя на Землі, еволюцією природи, концепцією коеволюції природи, людини та суспільства.

Дидактичний концепт розкриває мету, завдання вищої природничо-наукової освіти в аспекті реалізації еколого-еволюційного підходу та результати навчання природничих дисциплін на засадах еколого-еволюційного підходу, якими визначено:

- розуміння цілісності природи як єдиної системи взаємопов'язаних об'єктів, одним із яких є людина, та закономірностей її розвитку;
- усвідомлення єдності людини і її довкілля як цілісної системи, в якій кожен із компонентів безпосередньо чи опосередковано впливає на інші, зумовлюючи зміни в розвитку та існуванні всієї системи;
- визнання того, що характер діяльності людини та її ставлення до самої себе та свого здоров'я, інших людей і природи визначає стратегію взаємодії в системі “суспільство – природа”, напрям розвитку біосфери та ноосфери;
- усвідомлення закономірностей розвитку природи та коеволюції природи, людини та суспільства;
- визнання наявності в кожній системі (природній та суспільній) внутрішніх системних і зовнішніх екологічних зв'язків, еволюційного розвитку та права на безпечне існування.

Технологічний концепт задає науково обґрунтовану систему цілеспрямованої педагогічної діяльності викладача, що забезпечує реалізацію еколого-еволюційного підходу в навчанні природничих дисциплін при професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичної реабілітації. Остання визначається:

- впровадженням технології навчання на засадах еколого-еволюційного підходу;
- комплексним міждисциплінарним підходом до вивчення екологічних та біологічних знань у змісті природничих дисциплін;
- системним підходом до вивчення основ здоров'я людини, природи та її об'єктів як цілісних систем із розкриттям їх внутрішніх системних і зовнішніх екологічних зв'язків, еволюції з прогнозуванням перспектив збалансованого розвитку;
- наскрізною екологізацією змісту природничих і валеологічних дисциплін;
- використанням форм, методів і прийомів навчання, які ефективно реалізують еколого-еволюційний підхід.

Під час дослідження виявлено й теоретично обґрунтовано дидактичні умови реалізації еколого-еволюційного підходу в навчанні медико-біологічних дисциплін, які забезпечують ефективність цього процесу:

- використання резервів змісту природничих дисциплін для розкриття ідей еволюції й екоцентризму на міжпредметній основі;
- забезпечення навчально-виховного процесу засобами навчання (навчальними і методичними посібниками для студентів) та методичними розробками для викладачів, орієнтованими на реалізацію концепції навчання природничих дисциплін на засадах еколого-еволюційного підходу;
- надання переваги дослідницькому методу навчання в контексті реалізації еколого-еволюційного підходу;
- використання в навчально-виховному процесі технології навчання природничого дисциплін (біології, загальної теорії здоров'я, вікової фізіології та анатомії людини) на засадах еколого-еволюційного підходу;
- упровадження в навчально-виховний процес дидактичної моделі організації навчання природничих дисциплін на засадах еколого-еволюційного підходу.

Ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації вбачаємо на засадах еколого-еволюційного підходу. Застосування еколого-еволюційного підходу до навчання медико-біологічних дисциплін при підготовці майбутніх фахівців з фізичної реабілітації забезпечить не лише модернізацію системи фізичного виховання в умовах вищої освіти на засадах сталого розвитку суспільства, а й концептуальні зміни її в напрямі фундаменталізації та екологізації на засадах концептуальних ідей еволюції та екоцентризму. Розроблено концепцію

навчання медико-біологічних дисциплін та обґрунтовано педагогічні умови застосування даного підходу в умовах вищої природничо-наукової освіти, які сприяють якісній професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичної реабілітації на засадах еколого-еволюційного підходу.

Список використаних джерел

1. Рибалко Л. М. Дидактичні основи навчання природничих предметів на засадах еколого-еволюційного підходу в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.09 – теорія навчання [Текст] / Ліна Миколаївна Рибалко. – К., 2015. – 41 с.
2. Рибалко Ліна. Навчання природничих предметів на засадах еколого-еволюційного підходу в загальноосвітніх навчальних закладах: теорія і практика : монографія [Текст] / Ліна Рибалко. – Полтава : ФОП Мирон І. А., 2014. – 400 с.
3. Савченко О. Реалізація оздоровчої функції шкільної освіти / Олександра Савченко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 4. – С. 11–18.
4. Савченко О. Реалізація оздоровчої функції шкільної освіти / Олександра Савченко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 4. – С. 11–18.
5. Соловйов Г. М. Центри здоров'я людини як організаційно-педагогічний чинник та умова формування здорового життя студентів / Г. М. Соловйов, Т. І. Прокопенко // Теорія і практика фізичної культури. – 1999. – № 4. – С. 21–25.
6. Шейко В. М. Особливості та умови сталого розвитку: історико- екологічний та соціально-культурологічний аспекти / В. М. Шейко // Культура України : зб. наук. праць / Харк. держ. акад. культури. – Х., 2006. – № 18. – С. 62–71.

The article deals with the essence and content of innovative eco-evolutionary approach to teaching natural sciences while training future specialists in physical rehabilitation. The author reveals the scientific concept of teaching natural sciences on the basis of ecological-evolutionary approach within higher technical educational establishment.

The use of ecological-evolutionary approach in training future specialists in physical rehabilitation is determined not only by physical education modernization on the principles of sustainable development in terms of higher education, but also by conceptual changes in higher education based on the conceptual ideas of evolution and ecology.

Ecological-evolutionary approach is defined as modern general scientific trend in methodology of cognition of human nature and components of her health as integral systems with the explanation of their ecological relationships, evolution and forecasting the prospects of development. The content of ecological-evolutionary approach is based on the conceptual idea of evolution (development) and central role of ecology.

The concept of teaching natural sciences using ecological-evolutionary approach is considered as a means of implementation of the leading ideas (evolution and ecocentrism) and methodological principles of ecological-evolutionary approach in learning process. It includes three interrelated concepts ensuring its integrity: methodological, didactic and technological.

The author proves the effectiveness of training future specialists in physical rehabilitation on the basis of ecological-evolutionary approach. The use of ecological-evolutionary approach in teaching medical and biological disciplines while training future specialists in physical rehabilitation will ensure the modernization of physical education system in higher education on the basis of sustainable development of society.

Key words: professional training, ecological-evolutionary approach, physical therapy, ergotherapy, physical rehabilitation.

УДК 37.035.6:504

Олександра Шевченко, Олена Снісар
Oleksandra Shevchenko, Olena Snisar

ЕКОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

ENVIRONMENTAL ASPECTS OF PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH

У статті проаналізовано можливості інтеграції патріотичного та екологічного виховання для формування національної свідомості студентської молоді. Схарактеризовано ефективні форми і методи роботи екологічного загону Черкаської медичної академії, що застосовуються для посилення патріотичної складової екологічного виховання.

Ключові слова: екологічне виховання, патріотичне виховання, екологічна свідомість, екологічна культура, екологічний загін.

У сучасних складних суспільно-політичних реаліях національно-патріотичне виховання молоді стає найважливішим напрямом виховного процесу вищих навчальних закладів. Виховання має бути спрямоване на формування громадянина-патріота України, що не тільки любить і поважає свою країну, мову та традиції українського народу, а й готовий розбудувати Україну як незалежну, демократичну, правову, соціальну державу. Патріотичне виховання традиційно передбачає формування у молоді людини національної свідомості, шанобливого ставлення до історії, державних символів, традицій і звичаїв українського народу, готовності служити інтересам Батьківщини, навчання красивій та правильній українській мові. Але не менш важливим є формування в українській молоді відповідального ставлення до природних ресурсів держави, навичок екопозитивної поведінки, спрямування студентів на практичні дії по збереженню природного середовища рідного краю.

Питання патріотичного виховання хвилювало не одне покоління українських науковців, до нього звертались Б. Грінченко, М. Драгоманов, І. Огієнко, С. Русова. Проблеми виховання патріотизму молодого покоління присвячені численні дослідження сучасних педагогів: І. Беха, О. Вишневецького, В. Гнатюка, В. Гонського, М. Євтуха, О. Захаренка, І. Зязюна, О. Киричука, П. Кононенка, І. Мартинюка, В. Омеляненка, Д. Пащенко.

В останні роки педагоги пропонують цікаві підходи до оновлення системи патріотичного виховання: С. Ничкало розкрито патріотичну спрямованість естетичного виховання, О. Гевко вивчено ефективність національно-патріотичного виховання студентів засобами декоративно-ужиткового мистецтва, Л. Оніщук висвітлено можливості використання спортивного туризму для національно-патріотичного виховання студентів. Але таких досліджень проводиться недостатньо, тоді як складна суспільно-політична ситуація у державі вимагає посилення патріотичної складової усіх напрямків виховного процесу, у тому числі і екологічного виховання.

Мета статті – проаналізувати можливості інтеграції патріотичного та екологічного виховання для формування національної свідомості студентської молоді, відповідального ставлення до природних ресурсів Батьківщини, висвітлити переваги такої форми організації екологічного виховання, як екологічний загін для реалізації даних завдань.

Учені акцентують увагу на тому, що екологічна криза загрожує національній безпеці України, бо пов'язана зі зростанням навантажень на життєзабезпечуючі системи й відтворювальні природні ресурси, деградацією довкілля та підривом стійкості біосфери, погіршенням стану здоров'я населення [1]. Останнім часом спостерігається підвищення екологічної небезпеки для здоров'я й життя людини в різних регіонах України внаслідок техногенної діяльності, небезпечних природних процесів, воєнного конфлікту на сході України [2].

Великий досвід вирішення екологічних проблем мають європейські країни, для яких питання екології є пріоритетним на державному рівні. Крім упровадження економічних стимулів та реалізації державних програм, що забезпечують екологічно безпечно природокористування, велика увага приділяється екологічній освіті та екологічному вихованню кожного громадянина. Екологічна освіта молоді стала одним з пріоритетних напрямків, починаючи з 70-х років XX століття в Австрії, Бельгії, Данії, Ірландії, Швеції, а з 80-х у Великобританії, Нідерландах, Німеччині, Фінляндії, Франції. Реформування не обмежилось уведенням у зміст навчальних предметів питань забруднення навколишнього середовища та охорони природи. У навчальних закладах організовувались екологічні проекти, проводились практичні міждисциплінарні заходи по вивченню природи, природоохоронні акції, які давали можливість молоді набувати досвід вирішення реальних екологічних проблем, для педагогів-екологів проводились семінари, видавались газети і журнали з питань екологічної освіти [3]. Результатом активної екологізації освіти європейських країн, яка триває майже 40 років, є вже не одне покоління громадян із високим рівнем екологічної культури, сформованою екопозитивною поведінкою. Саме такі європейці, на сьогодні, є державними службовцями та підприємцями, вони визначають і втілюють основні державні стратегії та програми. Тому не дивно, що за різними світовими рейтингами країн, у яких найбільше дбають про екологію, високі місця займають Австрія, Данія, Швеція, Норвегія, Нідерланди, Ісландія, Швейцарія, Фінляндія, Іспанія, Франція, Великобританія. Такий досвід європейських країн ще раз підтверджує, що екологічна безпека держави напряму залежить від рівня екологічної культури кожного громадянина.

Для формування екологічної свідомості та екологічної культури, як компонента патріотичної свідомості, найбільш ефективними є такі форми екологічного виховання, як екологічні заходи, гуртки, студентські екологічні конференції, конкурси студентських екологічних проектів. У Черкаській медичній академії вже упродовж восьми років працює екологічний загін, напрями роботи якого дозволяють не тільки здійснювати екологічну освіту і виховання, а й відкривають нові можливості для формування патріотичних почуттів молоді. Під час роботи у загоні студенти вивчають екологічну ситуацію на Черкащині; поглиблюють знання про флору та фауну рідного краю; знайомляться з природними об'єктами, що є пам'ятками природи та потребують догляду і захисту.

Черкащина – це край, де зароджувалася Україна як держава, тому на її території знаходяться унікальні пам'ятки природи та заповідні території, які нерозривно пов'язані з важливими для історії країни подіями. Однією з них є комплексна пам'ятка природи загальнодержавного значення Холодний Яр. Це реліктовий лісовий масив, на території якого знаходиться понад 150 біологічних, гідрологічних, археологічних, історичних об'єктів. Одним з них є державна ботанічна пам'ятка природи – тисячолітній “Дуб Максима Залізняка”. Глибокі яри та густі ліси Холодного Яру не один раз ставали місцем зародження визвольного руху українського народу, були прихистком для гайдамаків та козаків Холодноярської республіки.

Іншим знаковим місцем на Черкащині, що оповите історичним духом України, є Канівські гори. Тут були поселення скіфів та полян, знаходилось місто Родень, одне з перших міст східних слов'ян, на початку XVII століття був осередок козацтва, на Чернечій горі похований великий український поет Тарас Шевченко. Ця місцевість є унікальною і з точки зору біологів, тому в 1923 році було створено Канівський природний заповідник, один з найстаріших в Україні. Він має важливе значення для охорони типових та унікальних екосистем Середнього Придніпров'я України в межах Лісостепу та є науковим підрозділом Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

На весь світ прославляє наш край Національний дендрологічний парк “Софіївка”, який є справжнім шедевром садово-паркового мистецтва. Його щороку відвідують півмільйона туристів з усього світу. Парк займає територію 180 гектарів, на якій росте 1994 видів рослин, з них тільки 246 видів є місцевими, а 914 – інтродуковані. “Софіївка” є науково-дослідним інститутом у складі Відділення загальної біології Національної академії наук України.

На території Маньківського району розташоване одне з найдивовижніших місць нашої області – державна комплексна пам'ятка природи місцевого значення Буцький каньйон. Це мальовничий гранітний каньйон, який туристи називають “Український Стоунхендж” та “Маленька Швейцарія”. Унікальності каньйону додає його вік – 2 мільярди років, він сформувався у протерозойську еру, яка є другою ерою в історії розвитку Землі.

Члени екологічного загону медичної академії приділяють значну увагу вивченню цих та інших пам'яток природи, заповідників, парків Черкащини, адже щоб по-справжньому любити рідний край, його слід добре знати. Екологічний загін систематично випускає газети, проводить виставки студентських робіт, відкриті засідання, присвячені рідній області: “Черкащина – перлина в серці України!”, “Бережімо природу Черкащини, святу і єдину”, “Видова різноманітність грибів Черкащини”, “Екологічний туризм на Черкащині”, “Екологія міста Черкаси”, “Бережіть першоцвіти Черкащини!”.

Під час роботи над темою “Екологічний туризм на Черкащині” члени екологічного загону не тільки вивчили можливості Черкаської області для розвитку екологічного туризму, але й підійшли до цього питання як майбутні медики і розробили три маршрути для студентів із різним рівнем фізичної підготовки та стану здоров'я. Для студентів основної медичної групи пропонувався маршрут “Черкаси – Буцький каньйон”, оскільки дана місцевість має потенціал для розвитку спортивно-оздоровчого напрямку екотуризму, а саме рафтингу і скелелазіння. Для підготовчої медичної групи краще підходять піші походи, велотури, ботанічні та історичні екскурсії, тому був вибраний маршрут “Черкаси – Холодний Яр”. Для студентів, що мають хронічні захворювання, знижені функціональні можливості та належать до спеціальної медичної групи, був розроблений маршрут “Черкаси – Мошногір'я”. Територія Мошногірського кряжа не лише багата природо-заповідними об'єктами, тут знаходиться санаторій “Мошногір'я”. Він славиться мінеральною водою, яка за хімічним складом близька до вод Баден-Бадену і Аахену та допомагає при захворюваннях нирок, печінки, кишково-шлункового тракту. Екологічний туризм ще називають подорожжюю з відповідальністю перед навколишнім природним середовищем, тому участь у екотурах розвиває в молоді культуру поведінки на природі. Членами екозагону було розроблено правила безпечного відпочинку на природі та рекомендації з організації екологічних турів. Дані матеріали поширювались не тільки серед студентів академії, вони були представлені для студентів інших навчальних закладів області на регіональній науково-практичній конференції за підсумками науково-дослідницької, пошукової та гурткової роботи.

У 2016-2017 навчальному році члени екологічного загону звернулися до такого актуального напрямку як урбаністична екологія. Рівень урбанізації в Україні відповідає європейському, в країні налічується 460 міст, у яких проживає 68,9% населення. Як патріоти свого рідного міста студенти вивчали екологічні проблеми мікрорайонів Черкас та їх вплив на здоров'я містян, аналізували європейський досвід вирішення подібних екологічних проблем, працювали над формуванням у студентів Черкаської медичної академії екопозитивної поведінки для покращення екологічної ситуації в місті Черкаси. Матеріали дослідження було представлено на IV Міжнародному медико-фармацевтичному конгресі студентів і молодих учених “Інновації та перспективи сучасної медицини” ВІМСО 2017 і здобули перше місце серед доповідей у секції “Профілактична медицина”.

Інформаційно-просвітницька діяльність екологічного загону виявилась досить результативною. За даними анкетування першокурсників академії 35% з них саме на заходах екозагону вперше почули про дивовижну комплексну пам'ятку природи Буцький каньйон, 25 % майбутніх медиків вперше дізнались про лікувальні властивості мошногірської мінеральної води, 26 % суттєво покращили свої знання про унікальну флору та фауну Канівського природного заповідника, 33 % першокурсників відмітили, що навіть про такі відомі пам'ятки, як Національний дендропарк “Софіївка” та комплексна пам'ятка природи Холодний Яр, дізнались багато нових фактів.

Екологи зазначають, що погіршення стану лісів в Україні є однією з найбільших екологічних проблем, тому окремим напрямком роботи екозагону академії є співпраця з Дахнівським лісництвом Черкаського лісгоспу. Під час екскурсій до лісництва провідні спеціалісти лісової галузі знайомлять молодь зі станом лісів Черкаської області, екологічними проблемами даних біогеоценозів, з роботою лісництв по лісорозведенню та лісовідновленню. Оскільки в останні роки в Україні майже втричі зросла кількість лісових пожеж, які знищують сотні гектарів лісів, найбільше уваги під час бесід з лісівниками приділялось протипожежним заходам, а також обговоренню того, що можуть зробити пересічні громадяни для збереження та раціонального використання лісового багатства області. Навесні студенти допомагають лісівникам у заходах, що пов'язані з посадкою лісу. Враження, отримані під час відвідування лісництва, спонукали студентів до творчості, була організована виставка студентських робіт “Ліс – це наше здорове майбутнє. Бережіть його!” Кращі роботи студентів взяли участь у Всеукраїнському конкурсі малюнків “Ліси поруч з нами”, що проводився з нагоди Міжнародного дня лісу Національним представництвом FSC в Україні за сприяння громадської спілки “Асоціація відповідальних лісопромислових підприємств України”.

Закоханість у природу рідного краю, турбота про землю закарбована в українців на рівні генетичної пам'яті. Українці – етнос з давньою високорозвиненою землеробською культурою, тому з покоління у покоління передається шанобливе ставлення до матінки-землі, яка дає щедрий врожай. Українці широко використовують рослинну і тваринну символіку у вишивці на сорочках та рушниках, у розписі посуду, гончарних виробів, різьбленні, прикрасах, писанках. Дані традиції підтримують студенти екологічного загону. Вони випускають багато буклетів екологічної тематики (“Екологічно свідоме поведінка. Поради на кожний день”, “Вчимося відпочивати на природі”, “Основні принципи екотуризму”), стінних газет (“Зроби крок назустріч природі!”, “Місто – безпечне для життя і здоров'я людей”, “Міжнародний день Землі”, “Зробимо Україну чистою разом!”), проводять виставки студентських творчих робіт (“Збережемо природу разом!”, “Природні пам'ятки і заповідники Черкащини”, “Чорнобиль стукає у серце!”, “Вода – джерело життя”). Для оформлення своїх робіт студенти активно використовували такі рослинні символи, як калина, верба, дуб, тополя, барвінок, чорнобривці, які здавна уособлювали красу України, духовну міць народу.

Неодноразово при підготовці відкритих засідань, доповідей, виступів з екологічної тематики, студенти звертались до творів українських письменників і поетів, які пронизані щирим захопленням та глибоким розумінням природи. Чимало рядків Т. Шевченка посвячено Дніпру, його порогам, глибоким наддніпрянським ярам, а також безкраїм українським степами, затишним гаям. Одним з творів, у якому світ людей і природи переплелись надзвичайно тісно є повість М. Коцюбинського “Тіні забутих предків”. Українська природа є важливим елементом творів Лесі Українки, І. Нечуя-Левицького, В. Стефаніка, О. Довженка, П. Тичини, М. Рильського, В. Сосюри, Л. Костенко. Твором, що піднімає важливі екологічні питання, є поема І. Драча “Чорнобильська Мадонна”. У ній поет розглядає проблему відповідальності людини за свої дії перед природою. Приклад українських письменників і поетів, що самовіддано служили Україні, її народу, ще раз підтверджує думку, що не можна любити Батьківщину, якщо не помічаєш красу української землі, не захоплюєшся чудовими пейзажами рідного краю, не хочеш бути захисником цієї краси.

Робота в екологічному загоні Черкаської медичної академії вплинула на поведінку студентів, вона стала екологічно безпечнішою. За результатами опитування на 46% зросла кількість студентів, які бережливо ставляться до флори та фауни рідного краю, не засмічують природні об'єкти, на 42% зросла активність студентів у заходах по озелененню рідного міста чи села. За минулий рік члени екозагону взяли участь у 11 заходах з прибирання та 17 – з озеленення міста Черкас та міст і селищ області.

Питання інтеграції екологічного та патріотичного виховання можна розглядати у декількох аспектах:

- екологічне виховання є умовою формування громадянина-патріота, що відповідально ставиться до унікальних природних пам'яток державного та місцевого значення, зберігає і примножує природні ресурси своєї Батьківщини;
- вихованню патріотичних почуттів сприяє ознайомлення молоді з пам'ятками природи, які пов'язані зі славетним історичним минулим України, поряд з ними відчувається живий подих історії, збереження їх – це збереження пам'яті про ті видатні події, українських героїв;
- у процесі патріотичного виховання доцільно ширше звертатись до фольклору та традицій українського народу, які пронизані шанобливим ставленням до рідної землі, щирим захопленням природою рідного краю;
- патріотизм екологічно освіченої людини проявляється у тому, що під час своєї господарської діяльності вона впроваджує нові технології, які є безпечними для навколишнього середовища, знижують імовірність виникнення екологічних катастроф та зменшують рівень забруднення шкідливими речовинами, економить водні та енергоресурси, таким чином сприяє соціально-економічному розвитку держави;
- медичний фахівець під час своєї професійної діяльності має враховувати вплив небезпечних екологічних чинників на здоров'я й життя людини в різних регіонах України та спрямовувати усі зусилля на зменшення у населення екологічно залежних та екологічно зумовлених захворювань;
- застосування сучасних форм і методів виховної роботи дозволяє ефективно поєднувати національно-патріотичне виховання з іншими видами виховання, зокрема екологічним, для посилення патріотичної спрямованості виховного процесу, забезпечення формування у молоді національної свідомості та глибинного патріотизму.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку полягають у пошуку та впровадженні нових форм і методів роботи екологічного загону, які б дозволили більш повно інтегрувати екологічне та патріотичне виховання, залучати студентів до екологічних акцій та природоохоронних заходів, з метою формування громадянина з високим рівнем екологічної свідомості та культури.

Список використаних джерел

1. Андронов В. А. Екологічна безпека держави: державно-управлінський вимір: монографія / В. А. Андронов, С. М. Домбровська, В. Г. Ковальчук, О. І. Крюков та ін. – Х. : НУЦЗУ, 2016. – 220 с. – Режим доступу: http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/2402/1/Монографія_Ек.пол..pdf.
2. Омаров Азад Енвер огли. Проблеми та протиріччя в реалізації політики екологічної безпеки в Україні / Омаров Азад Енвер огли // Теорія та практика державного управління. – 2016. – № 4(55). – С. 200–205. – Режим доступу: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/tpdu/2016-4/doc/5/01.pdf>.
3. Писанка К. О. Проблеми екологічної освіти та виховання в різних країнах світу / К. О. Писанка // Молодий вчений. – 2014. – № 4(07)(2). – С. 65–71. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/molv_2014_4\(07\)\(2\)_19.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/molv_2014_4(07)(2)_19.pdf).

The article analyzes the possibilities of integration of patriotic and ecological education for the formation of the national consciousness of student youth, as well as ecological consciousness and ecological culture, as components of patriotic consciousness. It was emphasized that strengthening of patriotic component of all directions of the educational process, search for new forms and methods of patriotic education, the combination of it with other types of education, including environmental ones, are extremely relevant issues in the context of a complex socio-political situation in the country. On the example of European states the relationship between the level of environmental education of citizens and the ecological situation in the country is revealed. Lately in Ukraine there has been an increased ecological danger to

the health and life of people, the ecological crisis already threatens the national security of the country. One of the important factors in getting out of this situation is to improve the environmental education of young people.

The article describes the effective forms and methods of work of the ecological detachment of Cherkasy Medical Academy, which are used to strengthen the patriotic component of environmental education. Organizing environmental events, conducting regional excursions, attracting students to the development of ecotourism promotes the acquaintance of young people with natural monuments, which are connected with the glorious historical past of Ukraine. Participation of the students in open meetings of the ecological detachment, scientific-practical conferences and competitions of the environmental direction contributes to raising the level of knowledge on ecology.

The results of the study made it possible to conclude that the activities of the ecological detachment ensured the increase of students' knowledge about unique natural monuments of native land and contributed to the responsible attitude towards them. It was effective in formation of the skills of environmentally safe behavior of young people. It is noted that improvement of ecological education is a condition of formation of a patriot citizen with a high level of ecological consciousness and culture, who introduces new technologies that are safe for the environment, reduce the possibility of environmental disasters and reduce the level of contamination with harmful substances, thus contributes to the socio-economic development of the state.

Key words: *ecological education, patriotic education, ecological consciousness, ecological culture, ecological detachment.*

CONTENTS

SECTION 1. PEDAGOGY	
<i>Tetiana Abramovych</i>	
RETROSPECTIVE ANALYSIS OF DEVELOPMENT OF THE SPECIALTY “SOCIAL PEDAGOGUE” IN EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE AND FOREIGN COUNTRIES.....	8
<i>Mykola Anisimov</i>	
WAYS OF IMPROVEMENT OF TECHNOLOGICAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL	14
<i>Nadiia Ashytok</i>	
SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN UKRAINE WITHIN THE CONTEXT OF WORLD TRENDS IN DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION	21
<i>Serhii Babiuk</i>	
PREVENTIVE ORIENTATION OF PHYSICAL AND HEALTH-IMPROVING WORK WITH SENIOR PRESCHOOLERS	26
<i>Tetiana Babiuk</i>	
THE ROLE OF SOCIALIZATION IN FORMING PRE-SCHOOLERS’ HABITS OF HEALTHY LIFESTYLE	31
<i>Nataliia Bakhmat</i>	
PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS: EXPERIENCE OF EUROPEAN UNION COUNTRIES	37
<i>Olena Berezkina, Tetiana Koshelnyk</i>	
OPTIMIZATION OF THE PROCESS OF SCHOOLCHILDREN’S ADAPTATION TO STUDY IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT FOR PROVIDING CONTINUITY AND INTEGRALITY OF PHYSICAL EDUCATION PROCESS	44
<i>Bila Iryna</i>	
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE OF DEVELOPING BASIC CHARACTERISTICS OF CHILDREN’S ABILITIES	50
<i>Svitlana Bursova, Iryna Karapuzova</i>	
PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN DURING THEIR ADAPTATION TO THE KINDERGARTEN	57
<i>Nazarii Verbyn</i>	
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ENDURANCE OF FUTURE MASTERS IN COMMAND AND CONTROL IN THE PROCESS OF OPERATIONAL TRAINING.....	62
<i>Halyna Voronka</i>	
EXPOSITION OF THE BRITISH POST-GRADUATE “APPLIED” ECONOMIC PROGRAMME MATERIALS – AS ALTERNATIVE-REQUALIFICATION.....	68
<i>Maiia Halytska, Nataliia Rekun</i>	
CURRENT CONDITIONS OF FORMING STUDENTS' READINESS TO FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	74
<i>Oksana Horbatiuk</i>	
DEVELOPMENT AND SELF-DEVELOPMENT OF A STUDENT'S CIVIC POSITION IN THE PROCESS OF HIS PROFESSIONAL FORMATION	79
<i>Olena Dovhan</i>	
MOTIVATION AS A BASIS OF PUPILS’ EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY.....	85
<i>Iryna Dorozh, Anatolii Kovalchuk</i>	
REFLEXIVE AND CREATIVE MECHANISMS OF FORMING FUTURE TEACHERS’ ACTIVE HUMANISTIC PROFESSIONAL POSITION	90

<i>Tetiana Dudka</i>	
ENLIGHTENING ACTIVITY OF UKRAINIAN ZEMSTVOS IN THE CONTEXT OF MUSEUMS OPENING (THE SECOND HALF OF THE XIXth CENTURY)	97
<i>Olha Elbrekht</i>	
CURRENT TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF TEXTBOOKS PROVIDING SISTEM IN THE USA	101
<i>Alla Kapska</i>	
PEDAGOGICAL ASSISTANCE OF STUDENTS' SELF-DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF HIGHER SCHOOL	108
<i>Hennadii Kovalchuk, Volodymyr Prysakar</i>	
THE PROBLEM OF FORMING PUPILS' CULTURE OF INTERETHNIC RELATIONS DURING THE PERIOD OF NATIONAL-CULTURAL FORMATION OF UKRAINE IN 20'S – 30'S YEARS OF THE XXth CENTURY	114
<i>Hennadii Kovalchuk</i>	
PUPILS' LABOUR AND POLITECHNIC EDUCATION IN UKRAINE OF THE PREWAR PERIOD (1937-1941).....	122
<i>Iryna Kuchynska</i>	
THE FORMATION OF CIVIC IDEOLOGY OF PERSONALITY: CURRENT DIRECTIONS AND PROSPECTS	129
<i>Liliia Martynets</i>	
ASSESSMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF BY THE ADMINISTRATION OF COMPREHENSIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS	135
<i>Svitlana Muzychenko</i>	
WAYS OF COUNTERACTION TO STUDENTS' ACADEMIC PLAGIAT	143
<i>Yuliia Nenko</i>	
LOGICAL-SEMANTIC ANALYSIS OF THE NOTION “COMMUNICATION” AND ITS DERIVATIVES IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF CIVIL PROTECTION SERVICE OFFICERS.....	149
<i>Ihor Okseniuk</i>	
SOCIO-PERCEPTIVE CHARACTERISTICS OF INTERPERSONAL RELATIONS WITIN THE SPORT TEAM	153
<i>Tetiana Pantiuk, Mykola Pantiuk</i>	
MIGRATION PROCESSES IN MODERN UKRAINE: CIVILIZATION AND EDUCATION CONTEXTS	159
<i>Liudmyla Petryshyn</i>	
THE ROLE OF A SOCIAL WORKER AS A MEDIATOR IN SOLVING CONFLICTS.....	164
<i>Svitlana Polishchuk</i>	
PEDAGOGICAL WORKS OF HOME SCIENTISTS THE FIELD OF DEVELOPMENT AND ESTABLISHMENT OF NATIONAL EDUCATION (THE BEGINNING OF THE 30'S – END OF THE 90'S OF THE XXth CENTURY).....	171
<i>Yurii Prykhodko</i>	
MILITARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF SELF-ORGANIZATION THEORY.....	176
<i>Ivanna Pukas</i>	
PROBLEMS AND TENDENCIES OF A TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE	181
<i>Mykola Saveliev</i>	
NECESSITY OF IMPROVING FORMER COLLEGE STUDENTS' ADAPTATION PROCESS TO UNIVERSITY LIFE	188

<i>Natalia Sehedá</i>	
ACMEOLOGICAL DISCOURSE OF THE AXIOSPHERE OF A TEACHER'S PROFESSIONAL GROWTH.....	192
<i>Ivan Sesak</i>	
EXTERNAL STUDIES OF THE RIGHT-BANK UKRAINE AS ONE OF THE FORMS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING IN THE SECOND HALF OF THE XIX th – AT THE BEGINNING OF THE XX th CENTURIES	198
<i>Barbara Sitarska</i>	
MAN'S WAY OF LEARNING ABOUT HIMSELF AS A WAY TO REACH HARMONY IN THE WORLD OF CHAOS ACCORDING TO JOHN AMOS COMENIUS	204
<i>Olha Soroka</i>	
THE FORMATION OF SOCIAL ACTIVITY OF FUTURE SOCIAL WORKERS BY ADVERTISING AND INFORMATION TECHNOLOGIES	212
<i>Taisiia Tsurkan</i>	
MODEL OF FORMING PEDAGOGICAL CULTURE OF JUNIOR PUPILS' PARENTS IN THE INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ITS IMPLEMENTATION	218
<i>Viktoriia Shvyrka</i>	
PROBLEMS OF FORMING TOLERANCE OF STUDENT YOUTH IN CONDITIONS OF SOCIO-CULTURAL BORDERLAND OF THE EAST OF UKRAINE	224
<i>Iryna Yastochkina</i>	
FEATURES OF SOCIO-THERAPEUTIC SUPPORT FOR CHILDREN AND TEENS	230
SECTION 2. METHODS OF TEACHING NATURAL SCIENCES	
<i>Olha Hnatenko</i>	
THE USE OF COMPUTER GAMES IN FORMING PRIMARY SCHOOL PUPILS' CONCEPT OF FRACTIONS.....	235
<i>Olha Yezhova</i>	
THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING COMPUTER CLOTHES DESIGN BY MEANS OF GRAZIA CAD	240
<i>Liudmyla Motsyk</i>	
WORLD EXPERIENCE OF DEVELOPMENT OF DISTANCE FORMS OF EDUCATION WITHIN THE DOMESTIC CONTEXT	246
<i>Rostyslav Motsyk</i>	
FOREIGN EXPERIENCE OF PREPARING FUTURE IT-SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	251
<i>Viktoriia Peretiatko, Juliia Bulhaka</i>	
CHEMISTRY EXERCISES WITH AN EMPHASIS ON ENVIRONMENTAL ISSUES AS A MEANS OF FORMING THE SUBJECT-MATTER COMPETENCE OF STUDENTS ENROLLED IN AN ENVIRONMENTAL SCIENCE PROGRAM	257
<i>Lina Rybalko</i>	
THE USE OF INNOVATIVE APPROACHES IN TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY	263
<i>Oleksandra Shevchenko, Olena Snisar</i>	
ENVIRONMENTAL ASPECTS OF PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH	269

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Абрамович Тетяна Вікторівна – аспірант, ПВНЗ “Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем’янчука”.

Анісімов Микола Вікторович – доктор педагогічних наук, доктор філософії з професійної педагогіки, професор, член-кореспондент Аерокосмічної академії України, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

Ашиток Надія Іванівна – доктор філософських наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Бабюк Сергій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Бабюк Тетяна Йосипівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Бахмат Наталя Валеріївна – доцент педагогічних наук, професор, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Березкіна Олена Олександрівна – голова циклової комісії фізичного виховання, Полтавський коледж нафти і газу Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

Біла Ірина Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, Президія НАПН України.

Булгака Юлія Мурадівна – магістр, Запорізький національний університет.

Бурсова Світлана Сергіївна – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Вербин Назарій Борисович – старший викладач, Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського.

Воронка Галина Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ПВНЗ “Тернопільський комерційний інститут”.

Галицька Майя Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет фізичного виховання і спорту України.

Гнатенко Ольга Сергіївна – кандидат фізико-математичних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Горбатюк Оксана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Довгань Олена Сергіївна – асистент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Дорож Ірина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, асистент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Дудка Тетяна Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Ельбрехт Ольга Михайлівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, ДНУ “Інститут модернізації змісту освіти”.

Єжова Ольга Володимирівна – доктор педагогічних наук, кандидат технічних наук, доцент, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

Капська Алла Йосипівна – доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова.

Карапузова Ірина Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Ковальчук Анатолій Федорович – старший викладач, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ковальчук Геннадій Петрович – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Кошельник Тетяна Мусіївна – голова циклової комісії природничо-математичних дисциплін і фізичного виховання, Полтавський коледж нафти і газу Полтавського Національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

Кучинська Ірина Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мартинець Лілія Астахівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Донецький національний університет імені Василя Стуса.

Моцик Людмила Володимирівна – здобувач, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Моцик Ростислав Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Музиченко Світлана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант, Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Ненько Юлія Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля НУЦЗУ.

Оксенюк Ігор Валентинович – старший викладач, Рівненський державний гуманітарний університет.

Пантюк Микола Павлович – доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Пантюк Тетяна Юріївна – кандидат педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Перетяцько Вікторія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Запорізький національний університет.

Петришин Людмила Йосипівна – доктор педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Поліщук Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Присакар Володимир Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, Подільський спеціалізований навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж.

Приходько Юрій Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського.

Пукас Іванна Леонідівна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Рекун Наталія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Національний університет фізичного виховання і спорту України.

Рибалко Ліна Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка.

Савельєв Микола Григорович – аспірант, Рівненський державний гуманітарний університет.

Сегеда Наталя Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

Сесак Іван Васильович – кандидат історичних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Снісар Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, викладач, Черкаська медична академія.

Сігарска Барбара – доктор наук, екстраординарний професор гуманітарного факультету природничо-гуманітарного університету (м. Седльце, Польща).

Сорока Ольга Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Цуркан Таїсія Георгіївна – асистент, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.

Швирка Вікторія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Шевченко Олександра Теодорівна – проректор з навчально-методичної роботи, Черкаська медична академія.

Ясточкіна Ірина Анатоліївна – кандидат психологічних наук, в.о. доцента, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Інститут педагогіки НАПН України
Педагогічний факультет

Інформаційний лист
про підготовку матеріалів до збірника наукових праць
“Педагогічна освіта: теорія і практика”
Випуск 24 (1-2018)

Шановні науковці!

Здійснюється видання фахового наукового збірника “Педагогічна освіта: теорія і практика”. Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. № 1328); до міжнародної науково-метричної бази INDEX COPERNICUS.

Вимоги до оформлення статей

1. Відповідно до постанови президії ВАК України від 15.01. 2003 р. № 7-05/1 “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1) наукова стаття має містити такі обов'язкові елементи:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор;
- виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- формування мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

(* У статті не виділяти жирним шрифтом перелічені вище елементи, лише враховувати їх наявність і послідовність у тексті).

2. На першому рядку перед прізвищем автора в лівому кутку подається шифр УДК (звичайним шрифтом). Наступний абзац – прізвище та ім'я автора (авторів); наступний абзац – назва статті великими літерами, далі анотація (250-300 знаків) та ключові слова (5-7) українською мовою, наступний абзац – текст. В електронному варіанті таблиці, схеми та малюнки виконувати в тексті у відповідному масштабі. Після тексту – Список використаних джерел. Після “Списку використаних джерел” подаються анотація (1800-2000 знаків) та ключові слова (5-7) англійською мовою.

3. Обсяг статті – 10-12 формату А4. Текст набирається шрифтом “Times New Roman”, розмір – 14 пт, міжрядковий інтервал – 1,5, відступ абзацу – 1 см. Параметри сторінки: зверху, знизу, праворуч, ліворуч – 2 см. Файл зберігати у форматі DOC та RTF. Ім'я файлу подавати транслітерацією, так як прізвище автора (авторів), наприклад: Petrenko(-Kovalchuk).

4. У тексті не допускається вирівнювання пропусками.

5. У тексті використовується дефіс “-”, який не відділяється пропусками, і тире “-” (Alt+0151).

6. Ініціали відділяються від прізвищ нерозривним пробілом (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл).

7. Посилання на використані джерела в тексті робити за зразком [2, с. 364; 5, с. 127; 7-9], де перша цифра – номер джерела в списку використаних джерел, номер сторінки через кому, декілька джерел через крапку з комою або через дефіс.

8. За необхідності подання приміток (коментарів) до тексту вони оформлюються так: у тексті за допомогою функції “Верхній індекс” ставиться порядковий номер примітки (напр.:...1 ...2), а після тексту статті (до “Списку використаних джерел”) із заголовком “Примітки” (у центрі) наскрізною нумерацією подається текст примітки.

9. Після тексту статті (приміток) у центрі подається заголовок “Список використаних джерел і в алфавітному порядку наводяться використані джерела (спочатку “кирилицею”, потім “латиницею”). Список використаних джерел оформлюється за вимогами ВАК (Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 3).

Друкування наукових статей у фаховому збірнику здійснюється за рахунок фізичних і юридичних осіб. 1 сторінка А4 – 45 гривень.

Матеріали, що не оформлені відповідно до вимог Постанови ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, не відредаговані, розглядатися і повертатися авторам не будуть. Статті аспірантів і магістрантів слід подавати з рецензією наукового керівника чи кафедри з рекомендацією до друку, завіреною печаткою навчального закладу чи установи.

(Статті докторів наук друкуються у збірнику безкоштовно, кошти надсилати лише за пересилання збірника).

Зразок оформлення матеріалів:

УДК...

Олена Петренко
Olena PetrenkoКОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ.....
COMMUNICATIVE METHOD AS A MEANS OF

Текст анотації українською мовою.....(250-300 знаків)

Ключові слова:(5-7)

Текст статті.....

Список використаних джерел

Текст анотації англійською мовою..... (1800-2000 знаків)

Key words:(5-7)

Список використаних джерел (зразок)

1. Безхутрий Ю. М. Художній світ Миколи Хвильового [Електронний ресурс] / Ю. М. Безхутрий. – Режим доступу : http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e_books/Bezkhoutry.pdf.
2. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие / Елена Андреевна Земская. – [3-е изд., испр.] – М. : Флинта, 2006. – 328 с.
3. Каракуця О. М. Фразеологізми української мови з компонентом душа (структурно-семантичний, ідеографічний, лінгвокультурологічний аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец.: 10.02.01. “Українська мова” / О. М. Каракуця. – Харків, 2002. – 19 с.
4. Слинко І. І. Синтаксис сучасної української літературної мови: Проблемні питання: [навч. посібник] / І. І. Слинко, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська. – Київ : Вища шк., 1994. – 670 с.
5. Ужченко В. Д. Нові лінгвістичні парадигми “концепт – фразеологізм – мовна картина світу” / В. Д. Ужченко // Східнословянські мови в їх історичному розвитку : збірник наукових праць. – Запоріжжя, 2006. – С. 146–151.
6. Шукин В. Заметки о мифопоэтике “Грозы” [Электронный ресурс] / В. Шукин // Вопросы литературы. – 2006. – № 3 (май-июнь). – Режим доступу : <http://magazines.russ.ru/voplit/2006/3/shu6-pr.html>.
7. Evans V. Cognitive Linguistics. An Introduction / V. Evans, M. Green. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. – 830 p.

Прізвище та ініціали, назва статті, анотація, ключові слова англійською мовою (переклад з української).

Увага! Статті з використанням комп'ютерного перекладу англійського тексту анотацій і ключових слів до друку не приймаються.Науково-методичні статті надсилати до **15 березня 2018 року в електронному варіанті** (формат DOC та RTF) на адресу: pedosv@kpnpu.edu.ua

Телефон: 8 (03849) 3-34-91; 3-34-92

e-mail: pedosv@kpnpu.edu.ua

Контактні телефони:

– Гудима Наталія Василівна – 097-14-35-461

– Гой Павлина Василівна – 098-64-21-800

E-mail: dec_pedfac@kpnpu.edu.ua

Відомості про автора (авторів):

ПІБ (повністю);

ступінь, вчене звання;

місце роботи, місто;

контактний телефон;

адреса (куди надсилати збірник; найближче відділення “Нової пошти”).

Кошти за статтю надсилати Укрпоштою тільки після повідомлення про прийняття матеріалів до друку Гой Павлині Василівні, вул. Уральська 1-б, м. Кам'янець-Подільський, обл. Хмельницька, 32300

Плату за пересилання збірника статей можна здійснювати у відділенні Нової Пошти після його отримання.

ЧЕКАЄМО НА НАШИХ АВТОРІВ!!!

Scientific publication

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 23 (2-2017)

Part 1

Printed in the PE Zvoleiko D.
Kniaziv Koriatovychiv Str., 9, Kamianets-Podilskyi, 32300
Tel: (03849) 3-06-20.

Наукове видання

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 23 (2-2017)

Частина 1

Здано в набір 20.10.2017.
Підписано до друку 29.11.2017.
Формат 60x84/8. Гарнітура Minion
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1711-05. Ум. друк. арк. 33,01. Обл. – вид. арк. 22,44. Тираж 300.
Друк ПП Зволейко Д.Г.
вул. Кн. Коріатовичів, 9; м. Кам'янець-Подільський,
32300, Хмельницька обл., тел. (03849) 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
серія ДК № 2276 від 31.08.2005 р.