

ISSN 2522-1736

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 3



Ніжин – 2017

УДК 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
ББК 88я5+74я5
НЗ4

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Головний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Заступник головного редактора: Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Відповідальний секретар: Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії:

Бердзєнішвілі Нана Малхазівна, член дисертаційної ради з географії, доктор географічних наук, асоційований професор Телавського державного університету імені Якова Гогєбашвілі;

Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бурда Михайло Іванович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний вчений секретар НАПН України, сумісник кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бейгер Галина, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Державної вищої професійної школи (Хелм, Польща);

Зайченко Іван Васильович, доктор педагогічних наук, професор кафедри методики навчання та управління навчальними закладами Національного університету природокористування та біоресурсів України;

Конончук Антоніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лукашова Ніна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

Папуча Микола Васильович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Пихтіна Ніна Порфиріївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Плахотник Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Пуговська Людмила Прокопівна, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України;

Сопівник Руслан Васильович, доктор педагогічних наук, доцент завідувач кафедри педагогіки НУБіП України;

Тезикова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепельєва Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України;

Шіюшвілі Ірма Георгіївна, доктор філософських наук, ректор Телавського державного університету імені Якова Гогєбашвілі (Грузія);

Щотка Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Затверджено наказом МОН України від 07.10.2016 р. № 1222).

ISSN 2522-1736

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 3 від 26.10.2017 р.

Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – № 3. – 313 с.

Адреса видавництва:

вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

Верстка та макетування – **О. В. Борщ**

Літературний редактор – **А. М. Конівненко**

Літературний редактор англійських текстів – **Ю. В. Осипенко**

Підписано до друку
Гарнітура Arial
Замовлення №

Формат 60x84/8
Обл.-вид.арк. 28,12
Ум. друк. арк. 36,5

Папір офсетний
Тираж 100 пр.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3^А

© Є. І. Коваленко, головний редактор, 2017
© НДУ ім. М. Гоголя, 2017

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ОРік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 3, 2017 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Коваленко Є. І. Розвиток педагогічної освіти і науки у Ніжинській вищій школі.....	7
Аніщук А. М. Використання діяльнісного підходу в підготовці фахівців дошкільної освіти.....	17
Бейгер Г. Освіта як форма профілактики соціального відторгнення бездомних.....	23
Бугасць Н. О. Проблема міжпредметної інтеграції математики та інформатики у вищій освіті.....	43
Варга Н. І. Проблема творчості вчителя в сучасній педагогічній науці	50
Гордієнко Т. В. Формування освітніх компетентностей учнів початкової школи у змісті навчального предмета "Я у світі"	56
Гуцало Е. У., Матяш О. І. Соціальні контексти й практичні цілі вивчення комунікації в університетах (науковий аналіз опитування в академічних спільнотах).....	62
Дубровська Л. О., Дешко О. О. Формування моральних якостей молодших школярів: теоретичний аспект.....	69
Жданюк А. В. Медіація як технологія запобігання конфліктам у професійній діяльності юристів	75
Карташинська Р. Патологія родинного життя – насильство в сім'ї.....	81
Конончук Д. І. Формування тимчасового колективу в оздоровчому таборі як соціальна необхідність виховної роботи з дітьми.....	92
Коропатник М. М. Медійна та інформаційна грамотність – одна із важливих компетентностей, які має формувати нова українська школа: виклики інформаційного суспільства	99
Новгородська Ю. Г., Кравченко Л. І. Феномен інформаційної культури в управлінській діяльності керівника	107
Скшидлевський П. Персоналізм та інновації. Філософські коментарі щодо виховання та освіти	113
Льон Цзін. Формування концертно-виконавської компетентності іноземних студентів магістратури в педагогічному дискурсі.....	125
Ревенчук В. В. До проблеми формування у студентів музично-аналітичних умінь.....	131
Пашкевич А. Соціотерапія як форма допомоги дітям із синдромом порушення активності та уваги	135
Солошич І. О. Передумови виникнення й розвитку ідеї формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців-екологів	143
Шевчук М. О., Доліна І. В. Проектна культура керівника: сутність поняття	149
Шумська Л. Ю. Теоретичне обґрунтування змісту фахової підготовки магістрів-диригентів у контексті компетентнісного підходу.....	156

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Білоусова Н. В., Ходосенко І. В., Долгоруков О. П. Розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів на уроках природознавства засобами нестандартних уроків	163
---	-----

Дікун І. А. Методика діагностування сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики	167
Житнухін К. П. Формування позитивної мотивації й виховання потреби відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності у студентів педагогічних університетів.....	173
Конончук А. І. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери засобами дистанційного навчання в умовах ВНЗ.....	181
Конончук О. А. Партнерська взаємодія вихователя і практичного психолога ДНЗ у профілактиці агресивної поведінки дітей дошкільного віку	188
Луців С. І., Філь Г. О. Педагогічні методи формування соціокультурних цінностей учнів початкової школи на уроках української мови та літературного читання	195
Матвієнко С. І., Горбачева А. Е. Картина як засіб ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з культурою рідного краю (на прикладі картин Сергія Шишка)	200
Повідайчик О. С. Управління процесом формування науково-дослідницьких умінь студентів у системі професійної підготовки	206
Турчин Т. М. Інноваційна сутність видів і форм діяльності на уроках музики в початковій школі	212
Шевчук М. О., Ткаченко А. О. Педагогічні умови управління процесом формування культури проектної діяльності старшокласників	218
Юковецька Ю. О. Особливості перекладу термінів туристичної та ресторанно-готельної галузі в економічних текстах.....	224

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

Абрамович А. М., Чувакова Т. Г. Керована самостійна робота студентів як складова професійної підготовки майбутніх фахівців іноземної філології	228
Дубовик С. М. Підготовки майбутніх викладачів економіки до професійного спілкування	234
Кононко О. Л. Формування у майбутніх педагогів життєдайного світобачення.....	240
Лавриченко Н. М. Методичний інструментарій підготовки вчителя іноземної мови	248

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Бхіндер Н. В. Сучасні вимоги до професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія (на основі аналізу нормативних документів 2004–2017 рр.)... 257	257
Віннікова Л. Ф. Особливості гуманізації медичної освіти в медичних школах Великої Британії в ХХ сторіччі.....	265
Дічек Н. П. Українська педагогічна психологія і розроблення питань індивідуалізації навчання школярів у другій половині ХХ ст.	270
Сагач О. М. Теоретичні та практичні аспекти підготовки до неперервної професійної освіти в історії вищої школи за кордоном.....	282
Самаріна С. І. Історія становлення і розвитку логоритмічного виховання дітей	288
Тонконог І. В. Підготовка до вчителювання у Полтавському інституті шляхетних дівчат (1818–1917 рр.).....	291
Шевченко В. М. Розвиток спеціальної освіти в країнах Європи та Україні (порівняльний аспект).....	299
Шевченко С. М. Відображення зовнішньої диференціації організації шкільної освіти на прикладі польських шкіл і шкіл 2–3 мовами навчання (1991–2010)	305
Наші автори	311

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Kovalenko, Yevheniia. Development of Pedagogical Education and Science at Nizhyn Higher School.....	7
Anishchuk, Antonina. Activity Approach in Training Specialists of Preschool Education	17
Beyger, Galina. Education as a Form of Prevention of Social Exclusion of the Homeless.....	23
Buhaiets, Nataliia. Interdisciplinary Integration of Computer Science and Mathematics in Higher Education	43
Varga, Nataliia. Problem of Teacher's Creativity in the Modern Pedagogical Science.....	50
Tetiana, Hordiienko. Educational Competence Forming of Primary Schoolchildren in Training School subject I Am in the World.....	56
Gutsalo, Emilia; Matyash, Olga. Social Contexts and Practical Aims of Learning Communication in the University (Scientific Analysis of the Poll Results within Academic Environment).....	62
Dubrovskaya, Larysa, Olha Deshko. Formation of Moral Qualities of The Young School Children: Theoretical Aspect	69
Zhdaniuk, Anna. Mediation as Conflict Prevention Technology in Lawyers' Professional Career.....	75
Kartaszyńska, Renata. Family Life Pathology – Domestic Violence.....	81
Kononchuk, Danylo. Formation of the Temporary Group in a Summer Recreation Camp as a Social Need for Educational Work with Children.....	92
Koropatnyk, Mykhailo. Media and Information Literacy as a main Competence to be Formed in new Ukrainian School: the Information Society Challenges.....	99
Novhorodska, Yuliia; Kravchenko, Liudmyla. Phenomenon of Informational Culture in Management Activity of a Leader.....	107
Skshydevskiy, Pavel. Personalism and innovation. Philosophical Comments on Teaching and Education	113
Jing, Liu. Formation of Concert-Performance Competence of Foreign Students in Master's Programme in a Pedagogical Discourse.....	125
Revenchuk, Valentyna. Formation Problem of Students' Music-Analytical Skills	131
Pashkevych, Aneta. Sociotherapy as a Form of Assistance to Children with ADHD.....	135
Soloshyts, Iryna. Background for the Development of Scientific and Research Competence among Future Environment Experts	143
Marina, Shevchuk, Inna, Dolina. Project Culture of Supervisor: the Essence of the Concept	149
Shumska, Liudmyla. Theoretical Grounds of the Content of the Master-Conductors Professional Training in the Context of the Competence-Based Approach	156

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Bilousova, Nadiia; Khodosenko, Iryna; Dolhoruk, Olesia. Development of Cognitive Interests of Junior Pupils at Natural Science by Means of Non-Standard Lessons	163
Dikun, Iryna. Methods of Diagnosing Future Music Teachers' Creative Activity Experience	167
Zhytnukhina, Kateryna. Formation of Positive Motivation and Expansion of Responsible Attitude to Students' Future Professional Activity at Pedagogical Universities.....	173
Kononchuk, Antonina. Features of Future Social Workers' Professional Training by Means of Distance Learning in Higher Education Environment.....	181

Kononchuk, Olena. Partnership of an Educator and a Practical Psychologist in The Preschool Educational Institution to Prevent Aggressive Behavior of Preschool Children	188
Lutsiv, Svitlana; Fil, Galyna. Pedagogical Methods of Forming Socio-Cultural Values of Primary School Schools in Ukrainian Language and Literary Reading	195
Matviienko, Svitlana, Horbachova, Alla. Pictures to Introduce Preschool Children to the Culture of Native Land (Evidence from Serhii Shyshko's Pictures)	200
Povidaichyk, Oksana. Management of the Formation of Students' Scientific and Research Skills in the System of Professional Training.....	206
Turchyn, Tamara. Innovative Essence of Types and Forms of Activities for Music Studies Elementary School	212
Shevchuk, Marina, Tkachenko, Angelica. Pedagogical Conditions of the Management in the Formation the Culture of Project Activities of Senior Pupils	218
Yuvkovetska, Yuliia. Tourism and Hotel-Restaurant Business Terms Translation Peculiarities in Economic Texts	224

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Abramovych, Antonina, Chuvakova, Tetiana. Independent Work of Students as a Part of Professional Training of Future Specialists of Foreign Philology.....	228
Dubovyk, Svitlana. Training of Future Teachers Of Economics To Professional Communication	234
Kononko, Olena. Forming Future Teachers' Life-Giving Worldview	240
Lavrychenko, Nataliia. Methods Set of Foreign Language Teachers Training.....	248

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Bhinder, Nataliia. Modern Requirements to Professional Training of Border Guards in the Republic of India (on the Basis of Analysis of Normative Documents of 2004–2017).....	257
Vinnikova, Lillia. Peculiarities of Medical Education Humanization in the UK in the 20 th Century	265
Dichek, Nataliia. Ukrainian Pedagogical Psychology and Individualization Education Issues in Secondary School in Second Half of 20 th Century	270
Sahach, Oksana. Theoretical and Practical Aspects of Preparation for Unlimited Professional Education in History of High School Abroad	282
Samarina, Svitlana. History of Children's Logorhythmic Education Formation and Development	288
Tonkonog, Iryna. Training for Teaching in Poltava Institute of Noble Maidens (1818–1917).....	291
Shevchenko, Volodymyr. Development of Special Education In The Countries Of Europe And Ukraine (Comparative Aspect)	299
Shevchenko, Svitlana. Depicting of External Differentiation in School Education Management, Evidence from Polish Schools and Bilingual or Multilingual Schools (1991–2010).....	305
Our authors	311

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378(477.51)

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І НАУКИ У НІЖИНСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

Коваленко Є. І.

У статті аналізується внесок Ніжинської вищої школи у розвиток педагогічної науки й освіти. Автор виділяє чотири періоди цього процесу. I період від 1805 до 1875 рр. Цей період охоплює діяльність Гімназії вищих наук кн. Безбородька, фізико-математичного і юридичного ліцеїв. Відбувається розробка статутів Гімназії і ліцеїв, визначення мети, змісту, принципів і методів організації навчально-виховного процесу у середній і вищій школі. Акцентується увага на педагогічних поглядах І. С. Орлая.

II період – з 1875 до 1920 рр. – існування історико-філологічного інституту. Проаналізовано підготовку вчителів історії та словесності, розкрито внесок у педагогічну науку його викладачів та випускників, зокрема М. О. Лавровського, О. Ф. Музиченка, М. Ф. Даденкова, М. І. Демкова.

III період – з 1920 до 1991 року – радянський період. В цей час було реорганізовано історико-філологічний інститут у науково-дослідний (1920–1921), в інститут народної освіти (1921–1930), інститут соціального виховання (1930–1933) і з 1933 – у педагогічний інститут. Кафедра педагогіки була створена у 1922 році. Автор показує її вплив на розвиток педагогічної освіти. Окремо проаналізовано діяльність кафедри в довоєнний та післявоєнний періоди. Представлено також найвидатніших випускників цього періоду (Т. Ф. Бугайко, Є. К. Касьяненко, І. А. Коровай, О. В. Тканко, М. І. Бурда, А. П. Грищенко, С. В. Кириленко).

IV період – з 1991 по теперішній час: зміна статусу – від педагогічного інституту до класичного університету. Автор детально аналізує діяльність кафедри педагогіки в цей час: виконання комплексних наукових тем "Шляхи вдосконалення педагогічної майстерності вчителя" та "Розвиток педагогічної думки та освіти в Україні у XIX–XXI ст."; видання навчальних посібників для середньої школи та університету, підготовка дисертаційних робіт, становлення та розвиток історико-педагогічної наукової школи, проведення науково-практичних конференцій міжнародного та всеукраїнського рівнів, встановлення наукових зв'язків з установами НАПН України, вишами України та зарубіжжя.

Ключові слова: Ніжинська вища школа, кафедра педагогіки, періоди розвитку Ніжинської вищої школи, педагогічна наука, педагогічна освіта.

В статье анализируется вклад Нежинской высшей школы в развитие педагогической науки и образования. Автор в этом процессе выделяет четыре периода: I период – от 1805 по 1875 г. (деятельность Гимназии высших наук кн. Безбородка, физико-математического и юридического лицеев); II период – с 1875 по 1920 г. – существование историко-филологического института; III период – 1920–1991 годы – советский период (наочно-исследовательский институт (1920–1921), институт народного образования (1921–1930), институт социального воспитания (1930–1933) и с 1933 – педагогический институт; IV период – с 1991 по н. в. Автор детально анализирует деятельность кафедры педагогики: выполнение комплексных научных тем, издание учебной литературы, становление и развитие историко-педагогической научной школы, установление научных связей с учреждениями НАПН Украины, вузами Украины и зарубежья.

Ключевые слова: Нежинская высшая школа, кафедра педагогики, периоды развития Нежинской высшей школы, педагогическая наука, педагогическое образование.

The contribution of Nizhyn Higher School to the development of pedagogical science is analyzed in the article. The author distinguishes four periods of this process. The first period is from 1805 to 1875. It covers the activity of Count Bezborodko's Gymnasium of Higher sciences, Physical and Mathematical and Law Lyceums. Elaboration of the Gymnasium's and Lyceums' Charters and determination of the aims, content and methods of teaching and upbringing in secondary and higher schools took place. Attention is drawn to the pedagogical views of I. C. Orlay.

The second period (1875–1920) covers the activity of the Institute of History and Philology. The author analyzes training of teachers of history and language and the contribution of its lecturers and graduates to the pedagogical science (M. O. Lavrovsky, O. F. Muzychenko, M. F. Dadenkov, M. I. Demkov).

The third period (1920–1991) – the Soviet period. During this time the Institute of History and Philology was reorganized into a research institute (1920–1921), then into an institute of public education (1921–1930), into an institute of social education (1930–1933), and since 1933 – into a pedagogical institute. The department of pedagogy was established in 1922. The author shows its impact on the development of pedagogical education. The activities of the department in the pre-war and post-war periods are also analyzed. The most prominent graduates of this period were T. F. Bugaiko, Y. K. Kasianenko, I. A. Korovay, O. V. Tkanko, M. I. Burda, A. P. Gryschenko, S. V. Kyrylenko.

The fourth period (from 1991 to the present time). The pedagogical institute is transformed into a classical university. The author minutely analyzes the activity of the pedagogical department in this period: implementation of integrated research themes "Ways of Improving Pedagogical Mastery of Teachers" and "The Development of Pedagogical Ideas and Education in Ukraine in the 19th–20th"; publication of textbooks for secondary school and university; preparation of dissertations; establishment and development of the scientific school of the history of pedagogy; organization of international and all-Ukrainian theoretical and practical conferences; establishment of scientific cooperation with institutions of the NAPS of Ukraine, higher educational institutions of Ukraine and foreign countries.

Key words: Nizhyn Higher School, Department of Pedagogy, periods of development of Nizhyn Higher School, pedagogical science, pedagogical education.

95-річчю кафедри педагогіки присвячується

Кафедра педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя у 2017 році відзначає свій 95-річний ювілей. Вона має значний науковий доробок та традиції в підготовці фахівців для освітянської ниви, започатковані ще в Гімназії вищих наук кн. Безбородька.

До аналізу різних аспектів діяльності Ніжинської вищої школи зверталися науковці М. Ф. Даденков, Н. М. Дем'яненко, Н. М. Демченко, І. І. Доброскок, І. І. Киричок, Є. І. Коваленко, В. Ф. Кондрашов, І. П. Костенко, О. Д. Королевич, О. А. Лавриненко, М. А. Лескевич, О. М. Морозов, А. М. Острянюк, І. І. Пенський, Т. Д. Пінчук, В. І. Симоненко, Г. В. Самойленко та О. Г. Самойленко, О. В. Самойленко, Н. О. Ярмук.

Проте цілісного висвітлення розвитку педагогічної освіти і науки у Ніжинській вищій школі практично немає. Більшість публікацій стосуються аналізу діяльності історико-філологічного інституту або внеску у педагогічну освіту окремих персоналій. У фундаментальній праці Самойленка Г. В. і Самойленка О. Г. "Ніжинська вища школа: сторінки історії" розкрито внесок практично усіх кафедр університету, особливу увагу акцентовано на розвитку філологічної та історичної шкіл. Ми ставимо за мету виокремити внесок Ніжинської вищої школи саме у розвиток педагогічної освіти і науки.

Ніжинська вища школа має понад 200-літню історію від дня заснування, і варто зазначити, що упродовж всього свого існування вона мала значний вплив на освітянську галузь країни. У цьому процесі ми виділяємо декілька періодів: I – 1805–1875, який об'єднав три заклади: Гімназію вищих наук кн. Безбородька, фізико-математичний та юридичний ліцеї; II – 1875–1920 – існування історико-філологічного (педагогічного) інституту; III – 1920–1991 – радянський період, який має два підпе-

ріоди: довоєнний період (1920–1941); і – післявоєнний (1943–1991); IV – період відродження і розвитку педагогічної науки в роки незалежності України (з 1991 – по т. ч.).

Охарактеризуємо ці періоди.

I. 1805–1875. Ніжинська вища школа, започаткована князем Безбородьком як Гімназія вищих наук (1805) розпочала своє існування в той час, коли діяв "Статут університетів" 1804 року, згідно якого вищий навчальний заклад ставав центром наукової і науково-методичної роботи і на університети (а Гімназія відносилась до закладів університетського типу) покладалося навчально-методичне забезпечення і вищої школи і гімназій. І хоча ні Гімназія вищих наук кн. Безбородька, на створені на її базі фізико-математичний (1832) і юридичний (1840) ліцеї не були педагогічними закладами, не готувала вчителів, і педагогічні дисципліни в них не викладалися, проте викладачі працювали над проблемами навчання і виховання молоді, визначенням основних підходів до змісту, принципів, організаційних форм і методів організації навчально-виховного процесу, методикою викладання окремих дисциплін. Значна частина випускників цих закладів займалася педагогічною діяльністю. Суттєвий внесок в розробку питань освіти зробив перший директор Гімназії вищих наук кн. Безбородька І. С. Орлай, науковий доробок якого ґрунтовно дослідила І. І. Доброскок [3]. Заступивши на посаду, він одразу взявся за влаштування Гімназії в усіх аспектах, і перш за все в навчально-виховному відношенні. Свої прогресивні погляди на освіту і виховання І. С. Орлай виклав у розробленому ним Статуті Гімназії вищих наук кн. Безбородька та у статтях "Мнение о преобразовании училищ в России", "О необходимости обучаться преимущественно отечественному языку и нечто об обучении языкам иностранным". Як педагог він засуджував хаотичний стан освіти в Росії, її становість, обстоював думку запровадження загальної освіти для всіх верств населення, запропонував ліквідувати привілейовані навчальні заклади в Російській імперії та назвав їх "інквізиторськими". Саме І. С. Орлай добивається дозволу на збільшення у Гімназії кількості "вольноприходящих воспитанников", що дозволяло отримати освіту юнаком недворянського походження. Завдяки І. С. Орлаю Гімназія перетворилася на напіввідкритий навчальний заклад.

Особливо багато уваги І.С.Орлай приділяв організації навчального процесу, методиці викладання окремих дисциплін. Основою шкільної освіти вважав громадянське виховання на основі ідеї народності, значну увагу приділяв релігійному вихованню гімназистів, висловлював цінні думки щодо розвитку вищих навчальних закладів. Складовою його педагогічних поглядів були ідеї гармонійного розвитку, активізації учнів у процесі навчання, обґрунтування ролі наступності й природовідповідності у вихованні і навчанні. Активна педагогічна діяльність І.С.Орлая сприяла розвитку змісту і методів навчання у вітчизняних навчальних закладах.

II період – 1875–1920. Більш глибока розробка проблем педагогіки починається з часу заснування Ніжинського історико-філологічного інституту (1875). Цей заклад вже спеціально готував вчителів для середньої школи (гімназій) з стародавніх мов (латини і грецької), історії, російської словесності. З цього часу в стінах Історико-філологічного інституту розгортається педагогічна творчість викладачів і студентів, яку об'єднував директор інституту Микола Олександрович Лавровський. Він викладав педагогіку. За його ініціативи і керівництва при інституті була створена зразкова гімназія. Гімназія і Інститут складали єдиний навчально-методичний комплекс. Професори інституту працювали в гімназії, на базі гімназії організовувалася педагогічна практика студентів. Виш став своєрідною педагогічною лабораторією, в якій відпрацьовувалися зміст, форми і методи підготовки вчителів. У 1875 році поряд з іншими дисциплінами викладалися психологія, логіка, історія філософії як складові філософії і окремо педагогіка і дидактика. А вже через кілька років – окремо читалася історія педагогіки. З 1907–1908 навчального року ще додається курс морального виховання, історія пізнання. Студенти залучалися до написання наукових робіт на педагогічні теми.

Велике науково-педагогічне значення мало заснування в Інституті, починаючи з 1877–1878 навчального року "Известий историко-филологического института", першим редактором якого був відомий учений-психолог М. Я. Грот, а також заснування у 1894 році "Історико-філологічного товариства". Окремий відділ його зібрань

складали педагогічні проблеми. На публічних читаннях, на засіданнях товариства аналізувався стан освіти й педагогічної науки в Росії в різні періоди, а також теорія і практика зарубіжної школи, зокрема такі теми: "Розвиток мислення і мови у дітей", "Я. А. Коменський і його педагогічні ідеї", "Сучасні методи викладання у школах Заходу". До найбільш вагомих за змістом і об'ємом педагогічних праць, створених у Ніжинському історико-філологічному інституті і опублікованих у його "Известиях" та збірниках праць історико-філологічного товариства, належать праці М. Я. Грота "Психологія почуттів в її історії та головних основах", Н. С. Скворцова "Історія нашої учбової справи", І. В. Добіаша "Про умови успішного ведення уроку по читанню стародавніх авторів".

Найвидатнішими випускниками-педагогами цього періоду були професор Олександр Федорович Музиченко та Микола Федорович Даденков, Микола Іванович Демков.

О. Ф. Музиченко певний час працював у Ніжинському історико-філологічному інституті (1908–1910), згодом директором педагогічного музею України (1912–1914), членом Міністерства освіти УНР (1917–1929), директором експериментальної школи № 43 м. Києва, професором Київського Інституту народної освіти (1920–1937), залишив значний педагогічний доробок, серед його праць варто назвати "Сучасні педагогічні течії в Західній Європі та Америці", "На шляху до демократизації школи", "Сучасне гербаріанство", "Реформа школи чи шкільна реформація", "Питання про єдину школу на Україні", "Теорія та практика в єдиній трудовій школі", "Монізм і школа", "Реформа жіночої освіти в Німеччині та питання про сумісне навчання", "Що таке педагогіка і чого вона навчає", "Проблеми комплексності в Германії та у нас", "Культура народу, світогляд дитини та комплексність" та інші. Науково-педагогічна діяльність О. Ф. Музиченка проаналізована у дисертаційному дослідженні аспірантки кафедри Н. О. Ярмач [7].

Микола Федорович Даденков (випускник 1910) – відомий український педагог, історик педагогіки, методист, вся діяльність якого пов'язана з підготовкою педагогічних кадрів. З 1925 по 1941 рр. – завідувач кафедри педагогіки у Ніжинському Інституті соціального виховання, (з 1932 р – педагогічного інституту). В 1927–1944 роки – викладач на вищих педагогічних курсах в Києві, професор Дніпропетровського, Ніжинського, Київського, Кутаїського педінститутів. Серед його праць слід особливо виділити підготовлений перший україномовний підручник "Історія педагогіки", а також праці "Новий педагогічний напрям в Німеччині", "Малювання як засіб наочності". "Життя, діяльність і педагогічні ідеї А. С. Макаренка" (1949), якою започаткував макаренкознавство як науковий напрям. У своїх історико-педагогічних працях учений розширює діапазон досліджень історії національної школи та освіти, прагне позбутися надмірної ідеологізації у висвітленні цих процесів.

Демков Михайло Іванович, випускник гімназії при історико-філологічному інституті, відомий учений, автор 3-х томної Історії педагогіки, все життя присвятив підготовці педагогічних кадрів. Його внесок у розвиток педагогічної освіти дослідила Н. І. Белкіна, викладач кафедри педагогіки НДУ імені Миколи Гоголя [1].

Після встановлення радянської влади історико-філологічний інститут кн. Безбородька завершив своє існування. За цей час ним було здійснено 39 випусків, підготовлено 667 вчителів для середньої школи [6, с. 204]. Він залишився в історії України як визначний науковий і культурно-освітній центр з філологічною, історичною та педагогічною школами. Навічно увійшли в історію ті, хто тут навчався, формувався як майбутній учений, культурний чи освітній діяч. Поряд із славетними вченими – академіком, основоположником білорусознавства Ю. Ф. Карським, видатним славістом, академіком М. С. Державіним, членами-кореспондентами АН В. І. Рєзановим, М. С. Кириченком, М. Н. Петровським та іншими ціла плеяда вчених-педагогів, психологів – М. Я. Грот, М. Ф. Даденков, І. П. Козловський, М. О. Лавровський, В. І. Ляскоронський, О. Ф. Музиченко, С. І. Никонов, П. В. Тихомиров та інші професори вишу, які зробили вагомий внесок в теорію і практику навчання і виховання учнівської і студентської молоді, своїм власним життям демонстрували майбутнім вчителям натхненне ставлення до педагогічної діяльності [6].

III – радянський період. У Ніжинському науково-педагогічному інституті (червень 1920 – червень 1921 рр.), а з 1921 року – Інституті народної освіти було відкрито два

факультети: гуманітарний з відділами соціально-політичних наук; історичних наук; української мови та літератури та російської мови та літератури і 2) педагогічний у складі відділів: дошкільного; шкільного і позашкільного (політосвіти). Фізико-математичний та природничий факультети планувалося відкрити в процесі розвитку вишу.

З утворенням Інституту народної освіти переглядається зміст педагогічної освіти. Відкрилися факультети: соціального виховання (з чотирма відділами: підготовка вчителів історії та суспільствознавства, мови і літератури, математики, природознавства) та професійної освіти з відділами: літературний, лінгвістичний, соціально-економічний. Останній готував фахівців високої кваліфікації для середніх і вищих навчальних закладів, проте у 1922 році факультет професійної освіти було закрито.

В Україні в цей час інтенсивно розвивається експериментальна педагогіка і психологія, ведуться пошуки нових форм і методів роботи. У вересні 1922 році в Інституті була заснована кафедра теорії і практики соціального виховання (керівник проф. В. О. Заболотський) та педології (з вакансією керівника), на базі кафедри теорії і практики соціального виховання у 1925 році були виділені секції педагогіки і психології, а згодом і самостійні кафедри – педагогіки (очолив професор І. М. Забарний), педології (професор А. М. Рябко), дидактики та політехнізму (професор М. Ф. Даденков). Із 14 кафедр інституту – три були психолого-педагогічні.

З 1924 року починають видаватися "Записки Ніжинського інституту народної освіти" (за редакцією професора В. І. Резанова). Це був єдиний в Україні виш, який щороку систематично видавав свої наукові записки протягом 10 років. На сторінках часопису друкувалися і педагогічні роботи, присвячені дидактиці (наприклад, стаття С. М. Никонова про екскурсійний метод і нову школу). Професор М. Ф. Даденков опублікував статті, присвячені аналізу досвіду зарубіжної педагогіки і школи, історії Ніжинської вищої школи, окремі автори розглядали проблеми обстеження обдарованості дітей тощо. В довоєнний період виш змінював назву: з 1930 по 1933 роки – Інститут соціального виховання, а з 1933 року – Педагогічний інститут. У 1939 році – присвоєно ім'я М. В. Гоголя.

Славну сторінку в історію Ніжинської вищої школи вписала науково-дослідна кафедра (створена у 1922 році), яка об'єднала вчених різних напрямків (керівник проф. В. І. Резанов), готувала наукові кадри через аспірантуру. За шість років (1924–1930) аспірантуру закінчили 24 аспіранта, більшість яких залишилися в інституті. В нових умовах у 1930 році науково-дослідну кафедру закрили.

Ніжинський педагогічний інститут готував високо кваліфікаційні кадри для загальноосвітньої школи. За 22 довоєнні роки інститут випустив 5985 вчителів [6]. Серед випускників довоєнного часу слід назвати передусім Бугайко Тетяну Федорівну, відомого українського педагога (методиста та літературознавця), наукового і громадського діяча, заслуженого вчителя України, першої в Україні жінки – доктора педагогічних наук (1957), професора (1958), нагородженої орденом Леніна та багатьма медалями, автора понад 200 праць, серед яких "Методика викладання української літератури у 5–7 класах", "Методика викладання української літератури у 8–10 класах", "Українська література в середній школі. Курс методики", "Майстерність вчителя словесності". Сьогодні в університеті щорічно проводяться Бугайківські читання, на яких творчо розвиваються її ідеї.

Багато вихованців інституту стали заслуженими вчителями республіки, відомими вченими, громадськими діячами, викладачами інституту. Серед них – професор – історик, Герой Радянського Союзу О. В. Тканко, історики, Герої Радянського Союзу І. М. Мороз та Ф. Т. Яловий, вчитель, дитячий письменник, Герой Радянського Союзу Юрій Збанацький та ін. Ґрунтовна підготовка випусків принесла Ніжинському педагогічному інституту ім. М. В. Гоголя добру славу та засвідчила, що навчальний заклад і в складних умовах зберігав і примножував традиції, сформовані у попередні роки.

У повоєнний період, починаючи з 1949 року, поновлюється видання наукових записок. Майже в кожному томі публікуються статті психолого-педагогічного змісту, а 8-й том за 1956 рік був повністю присвячений педагогічним проблемам, зокрема обговоренню проекту закону "Про зв'язок школи з життям". У цей період встановлюються наукові зв'язки з науково-дослідними інститутами педагогіки та психології України. Викладачі вишу розпочинають працювати над дисертаційними досліджен-

нями. На присудження наукового ступеня кандидата педагогічних наук захистили дисертації Т. Д. Пінчук, М. М. Фіцула, Д. Д. Герасименко, М. Г. Кишенько, О. Я. Ростовський, О. Я. Близнюк, Л. С. Панова, Н. М. Жилко. Кафедрою педагогіки в повоєнні роки керували М. І. Левченко, І. І. Пенський, М. А. Лескевич, М. М. Фіцула, Ю. І. Чернов.

Більш різноманітними й результативними в цей час стали зв'язки кафедри педагогіки зі школами. До ефективних форм належали: організація і проведення різноманітних семінарів учителів-предметників, класних керівників, голів предметних комісій, директорів шкіл та їх заступників, участь викладачів у роботі місячних обласних і республіканських курсів поглибленої перепідготовки учителів в університеті педагогічних знань. Слід зазначити плідну роботу доцента кафедри педагогіки Т. Д. Пінчук, автора книг "Значення схематичного малюнку у формуванні понять молодшими школярами на уроках читання", "Етичні взаємини вчителів та учнів", "Все життя улюбленої справи: З досвіду Героя Соціалістичної Праці І. А. Коровая". Науковці кафедри педагогіки і психології інституту багато уваги приділяли вивченню передового педагогічного досвіду Фурснянської середньої школи і СШ № 1 м. Ніжина. Результати цієї роботи було узагальнено в монографії, виданій у видавництві "Радянська школа" за загальною редакцією доцента В. І. Помагайби.

У цей період була сформована знана в Україні методична школа навчання іноземної мови факультету іноземних мов доцентами О. Я. Близнюком, Л. С. Пановою, Н. М. Жилко, підготовлені посібники з методики навчання іноземної мови студентів, що забезпечило якісну підготовку вчителів для загальноосвітньої школи.

Велика робота в інституті ведеться з удосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів як майбутніх учителів: при інституті спільно з органами освіти міста й області створено факультет майбутнього вчителя, метою якого було поглиблення професійної орієнтації молоді на педагогічні професії, відбір на педагогічні спеціальності молоді, яка має схильності і здібності до педагогічної діяльності; широке залучення практичних вчителів до керівництва практикою студентів шляхом створення філіалів кафедри педагогіки безпосередньо у базових школах. У виші діяв факультет громадських професій, який давав можливість кожному студентові підготуватися до позакласної роботи з учнями. Широкою популярністю користувалися студентські педагогічні клуби макаренківців (керівник О. Л. Богма) та "Данко" (керівник – С. О. Борисюк), які проводили велику змістовну роботу з важкими підлітками за місцем проживання.

Виші пишався своїми випускниками. Двом випускникам інституту – вчителям Є. К. Касьяненко та І. А. Коровою присвоєно звання Герой Соціалістичної Праці, а звання Заслуженого вчителя УРСР – Д. Ф. Залеському, В. Є. Михайленко, О. С. Закусин, А. Ф. Гайовому, Є. Г. Усенко, І. І. Левченко, В. Є. Смоловик, М. І. Верьовці, І. К. Гаркун, Є. С. Щербаковій, Л. В. Пилипчик, І. Т. Федоренко, Г. А. Білану, М. В. Данько, Т. І. Кончі, М. Я. Міхель, О. А. Шам, І. Я. Павловському, М. А. Мишастому, Т. А. Марченко, Т. Г. Кобернюк, В. О. Бортнику, Н. М. Кроніковській, В. Г. Кривошей, К. Г. Аврменко, Л. Н. Заревні, Т. Ю. Поліщук, Т. Ф. Романчук. Сотні вчителів нагороджені знаком МОН України "Відмінник народної освіти України".

IV період – період відродження і розвитку педагогічної освіти і науки в роки незалежності України. Цей період став особливо плідним для розвитку педагогічної науки у Ніжинській вищій школі. В цей період на кафедру педагогіки прийшли випускники Київського педагогічного інституту імені М. Горького (нині – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова), педагоги-дослідники – А. І. Конончук, С. І. Борисюк, Л. О. Дубровська, В. Л. Дубровський, Н. П. Пихтіна, С. В. Васюковська, А. В. Василюк. Поповнилася кафедра і власниками випускниками інституту, відмінниками навчання, що виявили здібності до науково-дослідної роботи в галузі педагогіки, і які мали стаж роботи вчителем – Н. І. Яковець, В. М. Благінін, Н. І. Белкіна, О. М. Заніна, Н. М. Суховерхова, Н. О. Падун, Н. М. Стрельнікова, О. М. Ковальчук, В. М. Солова, С. В. Тезікова. З 1992 по 1997 рік на кафедрі працював заслужений вчитель України, професор П. М. Щербань.

Кафедру педагогіки з 1988 року й до теперішнього часу очолює доцент, з 2003 року – професор Є. І. Коваленко. Починаючи з 1994 року від кафедри педагогіки відокремлюється кафедра педагогічної майстерності, керівником якої було обрано доцента Н. І. Яковець, а з часом з розвитком нових спеціальностей

відбувалося подальше розгалуження шляхом утворення нових педагогічних кафедр – кафедри соціальної педагогіки (яку до 2008 року очолювала доцент Н. М. Суховєєва, (нині – професор М. Г. Криловець) і кафедру дошкільної освіти, завідувач – доцент Н. П. Пихтіна (тепер – професор О. Л. Кононко). У 2009 році відбулося об'єднання кафедри педагогіки і педагогічної майстерності і створення єдиної кафедри педагогіки.

За цей час кафедрі педагогіки вдалося згуртувати колектив та утвердити авторитет кафедри не лише у виші, а й в Україні.

Кафедра працює над темою "Шляхи вдосконалення педагогічної майстерності вчителя". Ця проблема обговорювалася на Всеукраїнських науково-практичних конференціях, проведених спільно кафедрою педагогіки з науковими установами НАПН України. З період з 2001 до 2006 роки кафедрами педагогіки та педагогічної майстерності під керівництвом академіка, доктора філософських наук, професора І. А. Зязюна виконувалися держбюджетні теми: "Модель ступеневої підготовки педагогічних кадрів" та "Зміст і технології підготовки педагогічних кадрів в умовах педагогічного університету". У процесі виконання цих тем зусилля спеціалістів вищої кваліфікації в галузі освіти були зосереджені на виробленні моделі організації професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах ступеневої підготовки та її впровадження у навчальний процес, наукові дослідження і систему управління університетською педагогічною освітою. Результатом виконання цих наукових проектів стало визначення нових теоретико-методологічних підходів до проблеми ступеневої підготовки педагогічних кадрів; розроблено й апробовано нові навчальні плани і програми з дисциплін психолого-педагогічного циклу для ступеневої підготовки педагогічних кадрів; підготовлено та впроваджено нові україномовні посібники та методичні розробки з дисциплін педагогічного циклу, побудовані у відповідності до інноваційних (у т. ч. інформаційних) технологій; підготовлено і впроваджено програми наскрізної педагогічної практики у відповідності зі ступеневою підготовкою педагогічних кадрів для усіх педагогічних спеціальностей Ніжинського університету; опубліковано матеріали дослідження в наукових статтях.

Проблемі вдосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителя присвячені й дисертаційні дослідження, що виконані (або ще виконуються) на кафедрі педагогіки під керівництвом проф. Є. І. Коваленко: Г. С. Адамів "Формування пізнавальної самостійності у студентів педагогічного коледжу"; Н. В. Білоусової "Формування у молодших підлітків потреби у самовдосконаленні"; О. М. Кочерги "Формування соціальної відповідальності у студентів педагогічного коледжу"; С. Д. Булаченко "Формування економічної культури в учнів основної та старшої школи"; Л. І. Ткаченко "Формування критичного мислення у студентів педагогічного коледжу в процесі професійної підготовки".

Викладачами кафедри проводиться велика робота з підготовки навчально-методичної літератури: підготовлено понад 20 навчальних посібників з грифом МОН України, серед них "Сімейно-родинна енциклопедія" (за ред. акад. Ф. С. Арвата, проф. П. М. Щербаня, проф. Є. І. Коваленко); "Довідник класного керівника", "Методика роботи в літньому оздоровчому таборі", "Орієнтовний зміст виховання в національній школі", "Культура спілкування", "Історія зарубіжної педагогіки: хрестоматія", "Енциклопедія батьківства: посібник із сімейного виховання" (заг. ред. Є. І. Коваленко), "Екологічне виховання учнів" (авт. кол. заг. ред проф. П. М. Щербаня), "Педагогічне спілкування в діяльності вчителя (доц. І. І. Киричок), "Педагогіка табірної зміни" (ст. викл. В. М. Солова), "Літо скликає друзів" (ст. викл. М. О. Шевчук), "Виховні аспекти педагогічної діяльності в сучасній школі" (доц. Л. О. Дубровська та ін.), "Методика музичного виховання дошкільників" (доц. Ю. Г. Новгородська), "Табір з денним перебуванням дітей: виховання і відпочинок" (доц. Л. О. Дубровська, В. Л. Дубровський, О. С. Філоненко заг. ред. Є. І. Коваленко), "Проект: рух вперед" (доц. М. О. Шевчук), "Проектні технології у виховній діяльності" (доц. М. О. Шевчук), "Методика роботи в оздоровчому таборі" (Л. О. Дубровська, В. Л. Дубровський, О. С. Філоненко заг. ред. Є. І. Коваленко) та ін.

До розробки шляхів формування педагогічної майстерності вчителів та розвитку творчості учнів у різних видах діяльності викладачі кафедри залучають і студентів шляхом підготовки ними курсових, дипломних і магістерських робіт.

Кафедра випускає збірник праць молодих науковців "Педагогічний альманах", в якому студенти, аспіранти публікують результати своїх досліджень. Здійснено 5 випусків. За редакцією і співавторством Є. І. Коваленко підготовлені зі студентами-дипломниками навчально-методичні праці: "Методичні рекомендації з організації позакласної роботи з математики у 5–9 класах загальноосвітньої школи" (НДПІ, 1989 (Н. Г. Кавязіна, співавт. В. Г. Опанасенко), "Методичні рекомендації з позакласної роботи з географії у 5–10 класах" / К. : Укрвузполіграф, 1992 (Л. О. Мартиненко, співавт. М. Г. Криловець); "Ігри на уроках історії : методичний посібник" / Н. Г. Кравченко, спільно з О. А. Лавриненко. – Ніжин : НДУ, 2005 – 6,3 др. а.); "Цікава математика : методичний посібник для студентів-практикантів" / І. П. Краснобока, співавт. Н. І. Яковець. – Ніжин : НДУ, 2003. – 9,2 др. а.); "Позакласна робота з математики : методичний посібник" (О. В. Опанасенко, Н. І. Немерицька. – Ніжин : НДУ, 2007. – 4,2 др. а.).

В роки незалежності на кафедрі педагогіки сформувалася історико-педагогічна школа, яка працює над проблемою "Розвиток освіти і педагогічної думки України у ХІХ–ХХІ століттях" (керівник проф. Є. І. Коваленко). Чільне місце в її роботі належить дослідженню педагогічної спадщини Софії Русової: захищено дві кандидатські дисертації: "Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової" (І. М. Пінчук) та "Проблеми дидактики в педагогічній спадщині С. Русової" (О. М. Таран); видано 4-книги "Софія Русова. Вибрані педагогічні твори" (Київ, Чернігів), монографію "Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової", спільно з Державною педагогічною бібліотекою імені В. О. Сухомлинського підготовлено Бібліографічний покажчик "Софія Русова – видатний педагог, державний і громадський діяч", опубліковано понад 40 статей у фахових виданнях, в яких аналізуються різні аспекти педагогічної спадщини Софії Русової, проведено дві Всеукраїнські конференції "Спадщина Софії Русової в контексті сучасності" і видано збірники матеріалів конференцій.

Дисертаційні дослідження історико-педагогічної тематики виконали викладачі кафедри: Н. М. Демченко "Гуманітарна освіта в рецепції славистів Лівобережної України (друга половина ХІХ – початок ХХ століття)", Л. О. Дубровська "Педагогічна думка України ХVІІІ–ХІХст. про значення індивідуального підходу у формуванні особистості дитини", І. І. Киричок "Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Ніжинському історико-філологічному інституті (1875–1917 рр.)", С. І. Самаріна "Проблема дисципліни учнів в історії шкільної освіти України (друга половина ХІХ – початок ХХ століття)", Н. О. Падун "Зміст та форми організації навчально-виховного процесу в професійно-технічних закладах України (1929–1940)", "Розвиток підпільної освіти та педагогічної думки в Польщі (1939–1944 рр.)" (О. В. Давиденко), "Науково-педагогічна спадщина Миколи Грунтіва" (Н. Є. Шугалій).

Під керівництвом проф. Є. І. Коваленко виконано 14 кандидатських дисертацій історико-педагогічного змісту: "Освітня діяльність і педагогічні погляди М. І. Демкова (1859–1939)" (Н. І. Белкіна), "Розвиток ідей В. О. Сухомлинського з формування творчої особистості школяра в педагогічній теорії і практиці сучасної школи" (Ю. Г. Новгородська); "Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця ХІХ – першої третини ХХ століття" (О. А. Баріло); "Проблеми організації клубної роботи з учнівською молоддю в педагогічній теорії й практиці України" (1917–1931 рр.) (Н. С. Останіна); "Проблеми соціалізації дітей і учнівської молоді в педагогічній теорії і практиці України у 20-ті роки ХХ ст. (Р. Г. Новгородський), "Розвиток гімназійної освіти в Чернігівській губернії (ХІХ – початок ХХ ст.)" (О. В. Самойленко); "Підготовка фахівців-юристів у коледжах США" (О. В. Михайленко), "Вплив культурних традицій на виховання в японській сім'ї" (Н. Б. Зброєва), "Науково-педагогічна діяльність О. Ф. Музиченка" (Н. О. Ярмук); "Проблема формування лідерських якостей майбутніх учителів в педагогіці США" (О. В. Пономаренко); "Підготовка майбутніх учителів до роботи в літніх оздоровчих таборах в педагогічній практиці України (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)" (О. С. Філоненко); продовжується дослідження таких тем: "Педагогічні ідеї Ф.Фребеля та їх вплив на українське дошкілля" (Т. А. Ключнікова); "Становлення і розвиток хореографічної освіти в Україні (ХХ ст.)" (В. В. Вишнева); "Підготовка майбутніх вчителів до правового виховання учнівської молоді в педагогіці України у другій половині ХХ століття" (Р. Ю. Клунко). Підготовлено низку посібників з історії педагогіки.

За ініціативою кафедри спільно з науковими установами АПН України проведено 17 науково-практичних міжнародних і всеукраїнських конференцій, з них "Розвиток школи і педагогічної думки в Україні", присвяченої 1000-літтю першої школи в Україні (1998), "Освіта й виховання в Польщі й Україні (XIX–XX ст.)" спільно з Люблінським університетом ім. М. Кюрі-Скłodовської (Польща) (1999); "Інновації у вищій освіті" у співдружності з університетом Айова (США), в якій взяли участь понад 100 освітян з країн Європи, США, Африки, Азії, Австралії тощо (2003); "Інновації у вищій освіті" (Ніжин – 2004, 2005, 2007); "Шляхи вдосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах перебудови вищої і середньої школи" (Ніжин, 1990); "Вдосконалення роботи по орієнтації молоді на педагогічні професії" (Ніжин, 1991); "Соціалізація особистості як проблема національної освіти" (Ніжин, 1993); "Шляхи підвищення пізнавальної активності студентів вищого педагогічного закладу" (Ніжин, 1999); "Сучасні педагогічні технології у вищих закладах освіти" (Ніжин, 2000); "Професіоналізм педагогічних кадрів: сучасні підходи, концепції, досвід" (Ніжин, 2002); "Стратегії управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства" (2005); "Проблема формування "нової людини" в педагогічній думці України у XIX столітті (К. Ушинський, С. Русова, М. Корф, М. Демков та ін.)" (2014), "Педагогічна спадщина Софії Русової у контексті сучасності" (2011 р., 2016), "Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи" (2016), "Педагогічна освіта на зламі століть: досвід минулого – погляд у майбутнє" (2017). Видано збірники матеріалів науково-практичних конференцій.

При кафедрі з 1996 року діє аспірантура. За період її існування підготовлено і захищено 54 дисертації (проф. Є. І. Коваленко – 19; проф. Ростовський – 14; доц. В. М. Благінін – 2; доц. С. В. Тезікова – 2). До керівництва дисертаційними дослідженнями залучаються провідні фахівці НАПН України: академік І. А. Зазюн, академік Н. Г. Ничкадо; професори, доктори педагогічних наук О. В. Аніщенко, Н. П. Дічек, Л. П. Пуховська, Т. Ф. Алексєєнко та ін. Викладачі кафедри часто опонують при захисті дисертаційних досліджень у спеціалізованих вчених радах (проф. Є. І. Коваленко, Н. М. Демченко, Н. О. Падун, І. І. Киричок).

Кафедра видає фаховий ваківський науковий часопис "Наукові записки. Серія: психолого-педагогічні", в якому публікуються науковці вишів України, Польщі, Грузії, Росії, Білорусі. Випущено понад 70 випусків.

Викладачі кафедри беруть активну участь у наукових проектах АПН України: так проф. Є. І. Коваленко є членом редакційної колегії і автором 189 статей наукового видання НАПН України "Педагогічний словник" (Київ, 2001) та автором 26 статей у науковому виданні НАПН України "Енциклопедія освіти" (2008); доцент Н. О. Падун є співредактором і співавтором наукового проекту НАПН України "Історія профтехосвіти України (XX століття)". Викладачі кафедри є співавторами видання "Вища педагогічна освіта України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Чернігівська область / ред. рада вид.: В. Г. Кремень (гол.) та ін.— К.: Знання України, 2012.

В даний час кафедра педагогіки має потужний кадровий склад: 2 доктори наук, професори; 11 кандидатів наук, доцентів; 1 старший викладач, які на високому рівні забезпечують навчальну, наукову, методичну, організаційну роботу. Кафедра забезпечує викладання фундаментальних педагогічних дисциплін на шести факультетах університету. З ініціативи кафедри розпочато й успішно здійснюється підготовка фахівців за спеціальностями "Початкова освіта" (бакалавр, магістр), "Менеджмент" (магістерська програма за спеціалізацією "Управління навчальним закладом") та освітньо-наукова програма доктора філософії за спеціальністю 011 "Науки про освіту".

Кафедра педагогіки підтримує тісні зв'язки з навчальними закладами міста і області. Забезпечує наукове керівництво дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня Ніжинського міського ліцею та регіонального рівня Шаповалівської школи I-III ступеня Борзнянського району та ін.

Завідувач кафедри проф. Є. І. Коваленко є членом науково-методичної комісії з інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи з проблем виховання й розвитку дітей та учнівської молоді Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України.

Отже, відзначаючи свій 95-річний ювілей, зазначимо, що кафедра педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя є знаним в Україні науковим осередком, підтримує творчі зв'язки з науковими установами НАПН України та вишами України і зарубіжжя, спрямовує творчі зусилля на вдосконалення педагогічних кадрів для нової української школи.

Література

1. Белкіна Н. І. Освітня діяльність і педагогічні погляди М. І. Демкова (1859–1939)" : автореф. дис. ... канд. пед. дис. / Н. І. Белкіна. – К., 1999. – 20 с.
2. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Чернігівська область / ред. рада вид.: В. Г. Кремень (гол.) та ін. – К. : Знання України, 2012.
3. Доброскок І. І. Освітньо-педагогічна діяльність Івана Семеновича Орлая (1770–1829) : автореф. дис. ... канд. пед. дис. / І. І. Доброскок. – К., 2005. – 20 с.
4. Киричок І. І. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Ніжинському історико-філологічному інституті (1875–1917 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. дис. / І. І. Киричок – К., 2007. – 33 с.
5. Пінчук Т. Д. Педагогіка у Ніжинській вищій школі / Т. Д. Пінчук. – Ніжин : Вид. НДУ ім. М. Гоголя. 2002. – 100 с.
6. Самойленко Г. В. Ніжинська вища школа: сторінки історії / Г. В. Самойленко, О. Г. Самойленко. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя; ТОВ "Видавництво "Аспект-Поліграф", 2005. – 420 с.
7. Ярмак Н. О. Наукова-педагогічна діяльність Олександра Федоровича Музиченка (1875–1937) : автореф. дис. ... канд. пед. дис. / Н. О. Ярмак. – К., 2016. – 20 с.

УДК 373.3-057.81

**ВИКОРИСТАННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ****Аніщук А. М.**

У статті обґрунтовано проблему діяльнісного підходу в підготовці фахівців дошкільної освіти, готових до роботи у конкурентних умовах на ринку праці. Охарактеризовано поняття "професійна компетентність", "діяльнісний підхід", "особистісно-діяльнісний підхід", виділено професійні компетенції вихователя дошкільного навчального закладу, визначені Галузевим стандартом вищої освіти. Виділено ознаки, що відображають професійну компетентність сучасного фахівця дошкільної освіти, особистісні якості майбутнього педагога, його готовність до роботи з дітьми шляхом упровадження інноваційних технологій. Представлено аналіз низки праць вітчизняних науковців, в яких розкрито різні аспекти підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Виділено основні компоненти професійної компетентності вихователя. Розкрито основну ідею діяльнісного підходу у навчанні студентів, технологію моделюючого навчання, можливості використання символічної наочності, поданої у вигляді схем, таблиць, моделей, матриць, діаграм і графіків, у процесі подання й подальшого опрацювання конкретної інформації.

З метою розвитку критичного мислення у студентів проаналізовано методику використання кейс-технології навчання, яка вдало об'єднує навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що, безумовно, є діяльним і ефективним у реалізації сучасних завдань системи освіти. Виділено суть методу, що полягає у використанні конкретних випадків для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами з певного розділу навчальної дисципліни; етапи проведення занять із застосуванням кейс-методу.

Сформульовано загальні висновки щодо застосування діяльнісного підходу до формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Ключові слова: професійна компетентність, особистісно-діяльнісний підхід, свідомість, співбуття, саморозвиток, самовдосконалення, інноваційні технології, освітні компетенції, технологія моделюючого навчання, кейс технологія.

В статті обосновано проблему деятельностного подхода в подготовке специалистов дошкольного образования, охарактеризованы понятия "профессиональная компетентность", "деятельностный подход", "личностно-деятельностный подход". Выделены основные компоненты профессиональной компетентности воспитателя. Раскрыто основную идею деятельностного подхода в обучении студентов, проанализировано методику использования кейс-технологии обучения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, личностно-деятельностный подход, саморазвитие, самосовершенствование, инновационные технологии, образовательные компетенции, технология моделирующего обучения, кейс-технология.

The article deals with the problem of the activity approach in training of preschool education specialists, who are ready to work in competitive conditions in the labor market. The concepts of "professional competence", "activity approach", "personality-activity approach" are characterized, professional competences of the teacher of preschool educational institutions, defined by the State standards of higher education, are determined.

Characteristics reflecting the professional competence of a modern specialist in preschool education, personal qualities of the future teacher, his readiness to work with children through the introduction of innovative technologies are highlighted.

The analysis of a number of works of national scientists is presented, in which various aspects of preparation of future specialists of pre-school education are revealed. The

basic components of the professional competence of the educator are highlighted. The main idea of the activity approach in student training, the technology of modeling teaching, the possibility of using symbolic visibility, presented in the form of schemes, tables, models, matrices, charts and graphs, in the process of submission and further processing of specific information are revealed.

In order to develop students' critical thinking, the methodology of using Case Study Technology is successfully analyzed. This Technology effectively integrates educational, analytical and educational activities, which are definitely active and effective in implementing the modern tasks of the education system. The essence of the method, which consists in using specific cases for the joint analysis, discussion or elaboration of decisions by students from a certain section of the discipline, and stages of conducting classes using the case-method are singled out.

The general conclusions about application of the activity approach to formation of professional competence of future teachers of preschool education are formulated.

Key words: professional competence, personality activity approach, consciousness, coexistence, self-development, self-improvement, innovative technologies, educational competencies, modeling teaching technology, case technology.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються кардинальні зміни, зумовлені інтеграцією України до світового співтовариства та переходом на європейські стандарти якості освіти. Особливої актуальності набувають модернізаційні процеси в дошкільній освіті та професійній підготовці фахівців до її реалізації. Науково-технічний розвиток обумовлює необхідність використовувати у дошкільній освіті нові технології навчання, враховуючи дошкільний вік, як сенситивний, найбільш сприятливий для розвитку творчого потенціалу дитини та її пізнавальної активності. Важливо, щоб кожну дитину уже з перших років життя педагога та батьки мотивували до особистісного розвитку шляхом активного пізнання навколишнього світу, соціалізації в дошкільній, міжособистісного спілкування з однолітками і дорослими.

Опікуючись розвитком особистості, педагог орієнтується на те, що основними характеристиками продуктивного життя дошкільника є: свідомість (уміння звітувати перед собою щодо бажань, планів, учинків та їх наслідків); діяльність (прагнення більше часу перебувати в активному стані); співбуття з іншими (налагодження контактів з однолітками та дорослими, рідними та чужими людьми). Визнання педагогом самоцінності дошкільного дитинства та розуміння його як першого етапу становлення особистості потребує перегляду завдань, змісту та спрямованості педагогічної роботи. Засвоюючи нові педагогічні функції, педагог оволодіває здатністю вносити елементи новизни в цілі, зміст, форми і методи освітньої діяльності, враховувати особливості розвитку особистості дошкільника в умовах життя, що швидко змінюється. Відтак постала проблема формування фахівця-дошкільника нового типу, який має глибокі професійні знання, здатен до творчості, готовий до роботи у конкурентних умовах. Сучасний фахівець дошкільної освіти – це професіонал високої кваліфікації, який орієнтується у наукових дослідженнях і освітніх інноваціях, володіє сучасними технологіями розвитку, навчання і виховання дітей, здатний до саморозвитку та самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі формування майбутніх фахівців дошкільної освіти присвячені праці відомих сучасних науковців: Л. Артемової, А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Беленької, І. Дичківської, Т. Поніманської, Е. Карпової, Л. Козак, О. Кучерявого, К. Крутий, Н. Карпенко, В. Нестеренко, А. Хуторського та ін. У наукових доробках педагогів були розкриті питання формування професійних умінь у навчальному процесі (Л. Артемова); підготовки вихователів до мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку (А. Богуш, Н. Гавриш), вироблення професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки (А. Беленька); впровадження інноваційних педагогічних технологій у підготовку фахівців дошкільної освіти (І. Дичківська); теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти (Т. Поніманська); підготовки вихователів до організації еколого-дослідницької діяль-

ності дітей в природі (Н. Лисенко, З. Плохій); організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів (О. Кучерявий); підготовці майбутніх педагогів до формування творчості дітей, розвитку потенційних особистісних можливостей (І. Дичківська, В. Моляко, О. Кульчицька) тощо.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє нам виділити професійні та особистісні якості майбутнього педагога, його готовність до роботи з дітьми шляхом упровадження інноваційних технологій. Серед методологічних підходів у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти, у якості визначальних, Л. Онофрійчук виділяє діяльнісний, синергетичний, комунікативно-діалогічний та індивідуально орієнтований підходи [8]. Саме в процесі діяльності людина реалізує свої ділові і морально психологічні якості, доводить свою придатність допрофесійної діяльності.

Метою статті є: розкриття сутності діяльнісного підходу у підготовці фахівців дошкільної освіти.

Викладення основного матеріалу дослідження. Сучасні напрямки розвитку дошкільної освіти передбачають удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів, висувають значні вимоги до професійної компетентності вихователів дітей дошкільного віку. *Професійна компетентність* вихователя дошкільного навчального закладу характеризує його здатність виконувати професійні завдання діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність.

Як зазначає Г. Беленька, професійна компетентність вихователя складається з трьох основних компонентів: теоретичних знань, практичних умінь з їх застосування та професійно-значущих якостей, що дають особистості можливість вільно, впевнено і толерантно діяти залежно від наявної необхідності та потреб оточуючого життя. Стабільний і безперервний розвиток усіх трьох складових на основі позитивних світоглядних позицій педагога і становить *компетентність фахівця*. Знання та уміння мають формуватися в контексті набуття особистістю емпіричного і професійного педагогічного досвіду [2, с. 30]. Професійна компетентність вихователя передбачає наявність певного набору *компетенцій*. Професійні компетенції вихователя дошкільного навчального закладу визначені Галузевим стандартом вищої освіти. До таких компетенцій належать: оздоровчо-профілактична, діагностико-прогностична, плануюча, навчально-розвивальна, виховна, комунікативна, просвітницька, організаційно-педагогічна, контролююча і самовдосконалення.

Е. Карпова і В. Нестеренко зазначають, що в європейських країнах споживачі результатів освітніх систем оцінюють якість освіти та підготовленість фахівців за рівнем їх компетентності, швидкості опанування відомих компетенцій і здатності створювати нові компетенції [4]. В. Краєвський і А. Хуторський, розкриваючи роль освітніх компетенцій у стандартах, зауважують, що освітні компетенції є наслідком *особистісно-діяльнісного підходу* до освіти, оскільки відносяться до особистості студента та формуються і перевіряються у процесі виконання ним певним чином складеного комплексу дій. Освітні компетенції становлять інтегральні характеристики якості підготовки студентів, пов'язані з їх здібністю застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності відносно певного міждисциплінарного кола питань [7]. Як показує сучасна практика, засвоєння навчального матеріалу на рівні усвідомлення краще відбувається в процесі діяльності. Діяльність – це процес активного ставлення людини до дійсності, тому проблематика діяльнісного підходу включає в себе і проблему особистості.

Діяльнісний підхід був обґрунтований С. Рубінштейном, сутність його полягає в тому, що "... суб'єкт у своїх діях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і проявляється; він в них створюється і визначається. Тому тим, що він робить, можна визначити те, що він є; напрямком його діяльності можна визначити і сформувати його самого" [12, с. 645–656].

На думку Ю. Павлова, діяльнісний підхід розглядає процес формування особистості через активну предметну діяльність та активні способи пізнання світу, активні комунікації з іншими людьми [9, с. 227]. І. Романюк вказує, що "... ефектив-

ність діяльнісного підходу в умовах модульної технології може бути підвищена, якщо будуть реалізовані ідеї теорії поетапного формування розумових дій, понять, ідеї контекстного навчання" [11, с. 7].

Діяльнісний підхід у навчанні передбачає відбір змісту навчальних предметів з опорою на врахування специфіки майбутньої професійної діяльності, застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти і командної роботи, успішну інтеграцію в соціум і професійну самореалізацію. Основою діяльнісного підходу є діалогізація навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, що визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію студентів і викладачів, самоактуалізацію і самопрезентацію особистості майбутнього педагога. Як зазначає А. Богуш, важливу роль у забезпеченні діяльнісного підходу щодо формування базових компетентностей майбутнього фахівця дошкільної освіти, відіграє педагогічна практика, де керівники бази практики не тільки вчать і виховують, але і стимулюють студента до загального і професійного розвитку, створюють умови для саморозвитку [3, с. 6].

Отже, основна ідея діяльнісного підходу пов'язана не з самою діяльністю як такою, а з діяльністю, як засобом становлення та розвитку особистості. Тобто, в процесі і результаті використання форм, прийомів і методів навчання народжується особистість, здатна вибирати, оцінювати, програмувати і конструювати, здійснюється її саморозвиток і самореалізація.

Т. Котик було розкрито можливості використання символічної наочності, поданої у вигляді схем, таблиць, моделей, матриць, діаграм і графіків, у процесі подання й подальшого опрацювання конкретної інформації у вищій школі. Спеціально розроблена система вправ надавала наочним дидактичним засобам універсальних можливостей – орієнтувала на виконання кожним засобом комплексу різноманітних функцій: ілюстративної, систематизуючої, узагальнювальної, контрольної. Такий підхід до використання наочних засобів навчання сприяв розвитку теоретичного мислення студентів; допомагав визначити й висвітлити зв'язки міжтеоретичними положеннями й практичною діяльністю; допомагав систематизувати теоретичні знання щодо специфіки використання їх під час практичної діяльності [6].

В. Сергєєва зазначає, що теоретико-методологічна підготовка майбутнього вихователя має бути побудована таким чином, щоб студенти оволодівали основами педагогічної теорії у процесі спеціально організованої діяльності шляхом застосування активних форм і методів навчання, включення їх у науково-дослідну діяльність. Така побудова навчального процесу формує евристичний стиль мислення студентів, створює необхідне підґрунтя для наступного творчого використання ними своїх педагогічних функцій, спонукає до самостійного дослідження тих чи інших педагогічних явищ. Звідси випливає нагальна потреба переходу на новий рівень розвитку системи вивчення предметів педагогічного циклу, який характеризується активною взаємодією таких його складових, як модель спеціаліста, діяльність студента та діяльність викладача. Основою для зміни технології навчання є особистісно-діяльнісний підхід, який спонукає до удосконалення педагогічної освіти за рахунок інтенсивного впровадження в навчальний процес нових педагогічних технологій [13].

Г. Беленька виділяє технологію моделюючого навчання, яка, на її думку, є найбільш ефективною в процесі вивчення педагогічних дисциплін, розробляється на основі інтегративного підходу, забезпечує встановлення педагогічної взаємодії і сприяє самоосвіті, саморозвитку кожного студента [1]. Моделювання застосовується в двох аспектах: в діяльності викладача і навчальній діяльності студентів як засобу успішної організації засвоєння знань. Майбутній фахівець повинен навчитися вибирати з арсеналу педагогічних методів саме ті, що найбільше йому підходять; творчо використовувати досвід колег у нових умовах, формуючи в навчально-виховному процесі свій стиль, свою позицію, стосунки [1].

Сучасні вимоги до навчання студентів передбачають формування у них критичного мислення, що забезпечується шляхом створення проблемних ситуацій. Методика розвитку критичного мислення орієнтує не на запам'ятовування фактичного матеріалу, а на постановку проблеми і пошук її розв'язання. З цієї метою можна використовувати *кейс-технологію* навчання. Прийоми графічного моделювання інформації виступають актуальними в плані здійснення особистісно-діяліс-

ного підходу і дають можливість формувати і вдосконалювати загальні та спеціальні компетентності студента.

Кейс-метод ґрунтується на принципах, які фактично змушують переглянути ролі викладача і студента. Зобов'язання викладача під час застосування кейс-методу полягає в тому, щоб створити в навчальній аудиторії такі умови, які б дозволили розвинути у студентів уміння критично мислити, аналізувати, спонукати їх до того, щоб у процесі дискусії поділитися власними думками, ідеями, знаннями та досвідом. Зобов'язання студента полягає в тому, щоб збагачуючи своєю творчою енергією навчальний процес, прийняти на себе частку відповідальності за його результативність. О. Комліченко, О. Цветкова зазначають, що суть методу полягає у використанні конкретних випадків для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами з певного розділу навчальної дисципліни. Цінність кейс-методу полягає в тому, що він одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти у вирішенні цієї проблеми, а також вдало суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що, безумовно, є діяльним і ефективним в реалізації сучасних завдань системи освіти [5]. Вищезазначені науковці роботу над кейсом поділяють на два основні етапи: домашня самостійна робота і робота в аудиторії. Виділяють два етапи проведення занять із застосуванням кейс-методу:

I етап – заздалегідь складені кейси викладач роздає студентам не пізніше, як за день до заняття. Студенти самостійно розглядають кейс, підбирають додаткову інформацію і літературу для його вирішення.

II етап – заняття розпочинаються з контролю знань студентів, з'ясування центральної проблеми, яку необхідно вирішити. Викладач контролює роботу малих груп, допомагає, уникаючи прямих консультацій. Студенти можуть використовувати допоміжну літературу, підручники, довідники. Кожна мала група обирає "спікера", який на етапі презентації рішень висловлює думку групи. У ході дискусії можливі питання до виступаючого, виступи і доповнення членів групи, викладач слідує за ходом дискусії і шляхом голосування обирається спільне вирішення проблемної ситуації. На етапі підведення підсумків викладач інформує про вирішення проблеми в реальному житті або обґрунтовує власну версію і обов'язково оприлюднює кращі результати, оцінює роботу кожної малої групи і кожного студента [5, с. 183–184].

Використання даних технологій у вищій школі сприяє тому, що студент перетворюється у важливий освітній суб'єкт, активно залучаючись до спілкування з викладачем, використовуючи знання, отримані під час самостійного опрацювання різних наукових джерел.

Висновки. Таким чином, застосування діяльнісного підходу до формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти сприяє організації навчальної й дослідницької діяльності студентів під час вивчення педагогічних дисциплін; позитивній мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності; формуванню критичного мислення, уваги, уяви студентів, уміння знаходити рішення у нестандартних ситуаціях; розвитку особистих якостей майбутнього фахівця дошкільної освіти, формуванню індивідуального стилю професійної діяльності.

Література

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти / Г. В. Беленька // Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 4. – С. 1–5.
2. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія / Г. В. Беленька. – К. : Світич, 2006. – 304 с.
3. Богуш А. М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання / А. М. Богуш // Виховання і культура. – 2001. – № 1. – С. 4 – 10.
4. Карпова Е. Е. Теоретичні засади індивідуалізації професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах заочного навчання у вищому навчальному закладі : монографія / Е. Е. Карпова, В. В. Нестеренко. – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2012. – 196 с.

5. Комліченко О. О. Використання інтерактивних методів в навчальному процесі та підсумковому контролі знань студентів / О. О. Комліченко О. М. Цветкова // Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві. – 2013. – Вип. 3 (4). – С.178–185.
6. Котик Т. М. Наочні засоби інтенсифікації процесу вивчення лінгводидактики у ВНЗ / Т. М. Котик // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2002. – № 1. – С. 137–144.
7. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учебн. пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Издательский центр "Академия", 2007. – 352 с.
8. Онофрійчук Л. Сучасні підходи у підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до управлінської діяльності / Лілія Онофрійчук // Молодь і ринок. – 2015. – № 2 (121). – С. 118–121.
9. Павлов Ю. О. Теорія і практика формування основ професійної компетентності майбутніх фахівців ресторанного сервісу у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Ю. О. Павлов. – Київ, 2014. – 537 с.
10. Романюк І. М. Модульно-рейтингова технологія навчання та контролю засвоєння знань у вищому військовому закладі освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Романюк І. М. – Тернопіль, 2003. – 19 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
12. Сергєєва В. Ф. Технологічний підхід до професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / В. Ф. Сергєєва // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди". – Додаток 3 до вип. 31 : Тематичний випуск "Проблеми емпіричних досліджень у психології". – К. : Гнозис, 2014. – С. 323–329.

УДК 37.013.42:364.682.42

ОСВІТА ЯК ФОРМА ПРОФІЛАКТИКИ СОЦІАЛЬНОГО ВІДТОРГНЕННЯ БЕЗДОМНИХ

Бейгер Г.

У статті розглядається питання безпритульності як складна соціальна проблема, яка характеризується не тільки нестачею житла, а й довготривалим безробіттям, психічними та соціальними функціональними розладами. На прикладі Поморського воєводства нами представлено результати дослідження діагностичної професійної ситуації бездомних осіб і їх готовність до впровадження змін у своє життя. Професійна допомога бездомним особам передбачає освітню діяльність, спрямовану на здобуття кваліфікації і професійної компетенції, а також працевлаштування.

Ключові слова: бездомний, безпритульність, суспільно-професійна активізація, освіта.

В статье беспризорность рассматривается как сложная социальная проблема, которая характеризуется не только отсутствием жилища, но и длительной безработицей, психическими и социальными функциональными расстройствами. На примере Поморского Воеводства представлено результаты диагностического исследования профессиональной ситуации бездомных лиц и их готовность к внедрению изменений в свою жизнь. Профессиональная помощь бездомным лицам предусматривает образовательную деятельность, направленную на получение квалификации и профессиональной компетенции, а также трудоустройство.

Ключевые слова: бездомный, беспризорность, общественно-социальная активизация, образование.

The article deals with the issue of homelessness as a complex social problem that is characterized not only by the lack of housing but also by long-term unemployment and mental and social dysfunction. On the example of the Pomeranian Voivodship, the results of research on diagnosing the occupational situation of homeless people and their willingness to make changes with their lives were presented. Professional help to homeless people envisages educational activities aimed at obtaining qualifications and competences and obtaining employment.

Key words: homelessness, homelessness, socio-occupational activation, education.

Bezdomność – bezdomny

Bezdomność to poważny problem społeczny, który w Polsce nasila się szczególnie po 1989 r. Według *Nowej Encyklopedii Powszechnej* bezdomność to "zjawisko społeczne polegające na braku domu lub miejsca stałego pobytu gwarantującego jednostce lub rodzinie poczucie bezpieczeństwa, zapewniającego schronienie przed niekorzystnymi warunkami atmosferycznymi oraz zaspokojenie podstawowych potrzeb na poziomie uznawanym w danym społeczeństwie za wystarczający"¹. Ze względu na indywidualne uwarunkowania i sytuację osoby wyróżnia się "(...) bezdomność dobrowolną, będącą wynikiem wyboru takiego właśnie stylu życia, bezdomność spowodowaną przyczynami obiektywnymi, niezależnymi od człowieka, bezdomność będącą wynikiem rozwoju cywilizacyjnego"². Bezdomni postrzegani w kategoriach socjologicznych "to ludzie bez wystarczającego schronienia, którzy żyją w schroniskach lub innych pomieszczeniach pomocniczych, jako korzystający z nich bez umowy najmu. Bezdomnych zalicza się do "grupy osób ze szczególnymi trudnościami społecznymi"³. L. Stankiewicz podkreśla, że

¹ Nowa Encyklopedia Powszechna PWN, t. 1, Warszawa 1996, s. 433.

² Tamże.

³ *Leksykon pojęć socjologicznych: wybrane terminy z polskiej i niemieckiej polityki społecznej i pracy socjalnej*, red. G. Firlić-Fesnak, B. Szatur-Jaworska, Warszawa 1995.

"bezdомność jest złożonym zjawiskiem społecznym i osobowościowym stanem bezdomnego człowieka warunkowanym przez różne przyczyny i przez fakt braku schronienia, spełniającego elementarne warunki pozwalające uznać je za pomieszczenie mieszkalne"⁴. Natomiast A. Przyemeński zwraca uwagę, iż obok faktu braku posiadania dachu nad głową "bezdомność zawsze wiąże się z głębokim upośledzeniem psychicznego i społecznego funkcjonowania człowieka"⁵. Jak wynika ze sprawozdań Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej liczba osób bezdomnych w Polsce w ostatnich latach wynosiła:

- w 2010 r. – 43 083,
- w 2013 r. – 30 712,
- w 2015 r. – 36 161 (wzrost o 5 449 w stosunku do 2013 r.)⁶,
- w 2017 r. (dane na m-c marzec) – 33 400 (w tym 1 200 dzieci)⁷.

W największych miastach przebywa 13 428 osób bezdomnych, z czego 2 516 w Warszawie, zaś w woj. mazowieckim 4 626 osób bezdomnych.

Za bezdomne uważane są osoby:

- 1) "korzystające ze schronienia w różnego rodzaju ośrodkach udzielających im pomocy, a także zaspokajające swoje potrzeby para mieszkaniowe w różnego rodzaju obiektach niemieszkalnych lub pozostające pod gołym niebem;
- 2) mające lub niemające zameldowania w jakimś pomieszczeniu mieszkalnym, jeżeli ich faktyczna sytuacja mieści się w ramach określonych w definicji bezdomności;
- 3) tylko osoby z obywatelstwem polskim oraz mające zwolnienie na pobyt stały w Polsce lub status uchodźcy (także w czasie procedury starania się o ten status);
- 4) tylko osoby dorosłe lub te dzieci, które znajdują się w sytuacji bezdomności wraz ze swoimi rodzicami lub prawnymi opiekunami"⁸.

Przyczyny bezdomności

Problem bezdomności rzadko wiąże się wyłącznie z jedną przyczyną, a najczęściej jest to zjawisko społeczne powodowane wieloma przyczynami i okolicznościami. Wśród przyczyn wywołujących zjawisko bezdomności dominują czynniki społeczne takie, jak:

- bezrobocie;
- przyczyny ekonomiczne (ubóstwo – dochody poniżej minimum socjalnego);
- likwidacja hoteli robotniczych;
- brak zakładów opiekuńczych dla osób niepełnosprawnych intelektualnie i z zaburzeniami psychicznymi, które nie wymagają opieki szpitalnej;
- brak miejsc w domach pomocy społecznej dla emerytów, rencistów i starców (przyjmowane są do tych placówek osoby przewlekłe chore, które nie są w stanie funkcjonować samodzielnie);
- brak kontynuacji opieki nad usamodzielnionymi wychowankami pieczy zastępczej, którzy nie mieli zapewnionych mieszkań;
- brak ośrodków dla części osób zarażonych wirusem HIV⁹;
- czynniki związane z patologią i chorobami (alkoholizm, przewlekłe choroby somatyczne i psychiczne);
- przyczyny natury psychologicznej;
- przyczyny natury prawnej (np. bezdomność spowodowana eksmisją osób, które mają długi i zaległości w opłatach czynszowych)¹⁰.

⁴ L. Stankiewicz, *Zjawisko bezdomności. Etapy przechodzenia w stan bezdomności*, "Auxilium Sociale" 1999, nr 1-2, s. 24-33.

⁵ A. Przyemeński, *Bezdомność, polityczno-społeczne definicje i formy zjawiska*, "Praca Socjalna" 1998, nr 4, s. 3.

⁶ www.misja.com.pl/liczba-osob-bezdomnych-w-2015/.

⁷ wyborcza.pl/7,75398,21508817,policzyli-polskich-bezdomnych-wśród-nich-ponadtysiac-dzieci.html.

⁸ A. Przyemeński, *Bezdомność jako kwestia społeczna w Polsce współczesnej*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2001, s. 29.

⁹ Za: A. Duracz-Walczak, *Przyczyny wchodzenia w bezdomność i pozostawiania bezdomnym*, w: *W kręgu problematyki bezdomności polskiej*, red. A. Duracz-Walczak, Warszawa-Gdańsk 2002-2002, s. 40.

¹⁰ Za: B. Bartosz, E. Błażej, *O doświadczeniu bezdomności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1995, s. 11.

W praktyce spłot kilku z wymienionych czynników w połączeniu z pewnymi cechami osobowości stanowi zarzewie problemu bezdomności i decyduje o wyborze włóczęgowskiego stylu życia związanego z ciągłym poszukiwaniem miejsca pobytu w pomieszczeniach niemieszkalnych. Taka decyzja niejako automatycznie wpływa na zdecydowane obniżenie standardu życia osoby bezdomnej, naraża ją na problemy zdrowotne i wyłącza z pełni życia społecznego.

Wśród województw w Polsce na uwagę zasługuje województwo pomorskie, w którym od lat rozwija się formy pomocy osobom bezdomnym dzięki działalności organizacji pozarządowych, które podejmują działania systemowe w zakresie rozwiązywania tego, jakże ważnego, problemu społecznego. Badania przeprowadzone w woj. pomorskim (choć trochę nieco odległe w czasie) pokazują, w jakich miejscach zatrzymywali się badani bezdomni.

Tabela 1

Miejsca pobytu osób bezdomnych w woj. pomorskim w 2011 r.

Miejsca pobytu	2011 r.	
	N	%
placówka	1438	50,3
działki i altany	409	14,3
miejsca niemieszkalne	476	16,6
miejsca wspierane, mieszkania wynajmowane	190	6,6
szpital	173	6,1
zakład penitencjarny	169	5,9
kątem u znajomych	—	—
izba wytrzeźwień	—	—
Ogółem	2729	100,0

Źródło: M. Dębski, *Bezdomność jako problem społeczny w województwie pomorskim. Na podstawie wyników badań socjodemograficznych w 2011r.*, "Forum. O bezdomności bez lęku", Rok IV, red. Ł. Browarczyk, M. Dębski, K. Weiner, Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności, Gdańsk 2011, s. 123.

Wyniki zamieszczone w tabeli wskazują, iż zdecydowana większość – bo 50,3% bezdomnych trafia do placówek tj. noclegowni, schronisk i domów dla osób bezdomnych. Znacznie mniejsze grupy przebywają na terenach działkowych i altanach (14,3%), w miejscach niemieszkalnych (16,6%) oraz ze względu na indywidualną sytuację zdrowotną w szpitalu (6,1%) czy przypadku osób karanych w zakładzie penitencjarnym (5,9%). Z zebranych danych jasno wynika, że sytuacja tych osób jest wyjątkowo trudna i że bez fachowej pomocy nie będą mogli jej pokonać.

Tabela 2

Wiek dorosłych osób bezdomnych w woj. pomorskim w 2011 r.

Wiek osób bezdomnych w latach	N	%
do 30	195	7,2
31–40	309	11,4
41–50	564	20,8
51–60	1082	40,0
powyżej 60	555	20,5
Ogółem	2705	100,0

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Dębski, *Bezdomność jako problem społeczny w województwie pomorskim. Na podstawie wyników badań socjodemograficznych*

w 2011r., "Forum. O bezdomności bez lęku", Rok IV, red. Ł. Browarczyk, M. Dębski, K. Weiner, Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności, Gdańsk 2011, s. 118.

Bezdomni to w większości osoby powyżej 40 r. życia. Największą grupę w całej populacji stanowią osoby w przedziale wiekowym od 51 do 60 lat (40,0 %) oraz w wieku 41–50 lat (20,8 %) i powyżej 60 lat (20,5 %), a więc takie osoby, które powinny mieć za sobą pewien staż zawodowy i doświadczenie życiowe.

Wizerunek osób bezdomnych

Jak wynika z badań i analizy literatury przedmiotu osoby w sytuacji bezdomności cechuje:

- brak umiejętności rozwiązywania problemów,
- bierna postawa,
- mała wydolność życiowa (brak inicjatywy),
- brak umiejętności ułożenia sobie życia w inny sposób,
- skłonności do ucieczki przed odpowiedzialnością i aktywnym życiem,
- chęć życia według własnych reguł,
- chęć bycia wolnym (mylenie bierności z wolnością),
- skłonność do izolowania się od otoczenia,
- niechęć do zajmowania "określonego miejsca w strukturze społecznej"¹¹,
- brak umiejętności zdobywania i utrzymania pracy,
- powolne tempo pracy.
- brak ambicji,
- brak myślenia perspektywicznego (planowania przyszłości),
- brak głębszych zainteresowań,
- brak umiejętności poświęcania się (częsty powód rozpadu rodziny)¹²,
- brak obiektywizmu w ocenie swojej sytuacji,
- utrata lub zaburzenia tożsamości społecznej,
- anomia, czyli "stan niepewności (bezradności, zagubienia, rozchwiania, napięcia),
- przejawiający się w istotnych płaszczyznach relacji człowiek – świat"¹³,
- nieufność wobec norm, wartości społecznych i instytucji,
- brak akceptacji samego siebie, rozchwianie emocjonalne,
- trudności w dokonywaniu wyborów i podejmowaniu decyzji¹⁴.

Badania E. Błażej i B. Bartosz pokazały, że stosunek społeczeństwa do osób bezdomnych jest zdecydowanie negatywny, co wyrażane jest określeniami: "nieroby", "kryminaliści", "dewianci", "złodzieje", "cwaniacy", "ludzie z marginesu"¹⁵, "degeneraci", "lumpy"¹⁶. Natomiast badania przeprowadzone przez B. Szluz wśród bezdomnych kobiet pokazały, że w relacjach pomiędzy kobietami znajdującymi się w sytuacji bezdomności pojawiły się określenia zarówno pozytywne, np.: "fajne", "cieple", "kochane", "dobre", "wyrozumiałe", "serdeczne", "wesołe", "lojalne", jak i negatywne: "bezzadne", "zepsute", "kłótlive", "znerwicowane", "konfliktowe", "zgryźliwe", "nieżyczliwe", "wredne", "samolubne", "leniwe", "pijaczki", "alkoholiczki", "degeneratki", "margineski", "osoby z rodzin patologicznych"¹⁷. W opiniach społecznych dominuje zatem obraz osoby bezdomnej jako brudnej, chorej, uzależnionej od alkoholu, co wyraźnie wskazuje na fakt, iż jest to grupa stygmatyzowana i poważnie zagrożona wykluczeniem społecznym. Dodatkowo ten niepocholebny wizerunek wzmacnia przekonanie o ich braku odpowiedzialności za siebie i swoją rodzinę, braku zaradności życiowej, lenistwie i wygodnictwie. Traktowani są jako outsiderzy, którzy całkowicie wyłączają się z pełnienia jakichkolwiek ról społecznych wymagających poświęcenia i zaangażowania, a więc dystansują się od obowiązków rodzinnych, zawodowych i obywatelskich. Są więc w

¹¹ D. Piekut-Brodzka, *Bezdomni z wyboru a praca socjalna*, w: *Praca socjalna służbą człowiekowi*, red. L. Malinowski, M. Orłowska, Wyd. Akademickie "Żak", Warszawa 1998, s. 81–83.

¹² *Tamże*, s. 82–87.

¹³ K. Szafraniec, *Anomia, przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmian*, Toruń 1986, s. 133.

¹⁴ *Tamże*, s. 133–134.

¹⁵ E. Błażej, B. Bartosz, *O doświadczeniu...*, dz. cyt., s. 49–50.

¹⁶ J. Śledzianowski, *Towarzystwo Pomocy im. Św. Brata Alberta a bezdomność*, Wydawnictwo Rubikon, Wrocław 1995, s. 279.

¹⁷ B. Szluz, *Bezdomne kobiety w opinii bezdomnych kobiet*, "In seminare. Poszukiwani Naukowe", c. 30, s. 111.

odbiorze społecznym postrzegani jako ludzie o najniższym statusie społecznym, niskim poziomie wykształcenia, którym ta sytuacja odpowiada i rzadko podejmują działania na rzecz wyjścia z sytuacji bezdomności.

Czas pozostawiania w takim położeniu ma też wpływ na rokowania co do możliwości pokonania tego problemu przy pomocy wyspecjalizowanych służb. P. Olech wyodrębnił trzy kategorie osób bezdomnych: dobrze, średnio i słabo rokujących. Z tej klasyfikacji wynika, że najlepiej rokują osoby młode, krótko pozostające w sytuacji bezdomności, ogólnie zdrowe i bez uzależnień. Gorsze rokowania co do wyjścia z problemu dotyczą osób ze średnim stażem bezdomności, w średnim wieku, mające kwalifikacje i doświadczenie zawodowe, z nieuregulowaną sytuacją prawną i rodzinną, uzależnione od alkoholu, lecz niepijące; sprawne fizycznie, z problemami psychicznymi i w znacznym stopniu uzależnione od pomocy. Najbardziej rokują osoby w wieku poprodukcyjnym z niskim poziomem wykształcenia lub kwalifikacjami zawodowymi nieadekwatnymi do potrzeb rynku pracy, z nieuregulowaną sytuacją prawną i brakiem kontaktów z rodziną. W tej grupie często zdarzają się osoby wielokrotnie karane, uzależnione od różnych środków psychoaktywnych, a więc będące ogólnie w trudnej sytuacji zdrowotnej i uzależnione od pomocy¹⁸.

Syndrom bezdomności, podobnie jak choroba alkoholowa, ma określone fazy potwierdzające stopień zaawansowania problemu:

– faza wstępna (0–2 lata) – charakteryzuje się brakiem stałego miejsca pobytu, bezdomny okresowo zatrzymuje się u różnych znajomych; słabną kontakty z rodziną, chociaż bezdomny nadal jest zameldowany na stałe w swoim dawnym domu; nie traktuje siebie jako osoby bezdomnej, więc nie korzysta z pomocy schronisk czy noclegowni i czasem nocuje na klatkach schodowych; ma nadzieję na powrót do rodziny po znalezieniu pracy;

– faza ostrzegawcza (2–4 lata) – pomimo dotychczasowych doświadczeń nadal uważa, że powrót do rodziny jest możliwy; więzi rodzinne słabną, a wzrasta identyfikacja ze środowiskiem osób bezdomnych; w czasie mrozów bezdomny korzysta ze schronisk i noclegowni; zdarza się mu wchodzić w bliskie relacje nieformalne i uzyskiwać czasowe zameldowanie u tych osób, co powoduje, że nie czuje się bezdomny;

– faza adaptacyjna (4–6 lat) – coraz silniejsze więzi ze środowiskiem osób bezdomnych, zna zasady funkcjonujące w nich oraz w miejscach, gdzie nocuje, tj. na dworcach kolejowych, w schroniskach oraz gdzie uzyskuje pomoc (jedzenie, odzież); coraz bardziej przyzwyczaja się do swojej sytuacji, uważa ją za wyjątkową; następuje poczucie krzywdy i rozwój uzależnienia od alkoholu z sięganiem po alkohole niekonsumpcyjne włącznie; maleje na tym etapie liczba prób wychodzenia z bezdomności;

– faza chroniczna (6–10 lat) – pełne przystosowanie do sytuacji bezdomności; całkowite zerwanie kontaktów z rodziną; część bezdomnych mieszka w schroniskach i tam swoją pracę opłaca swój pobyt (mieszkanie i jedzenie), inni wędrują po kraju w poszukiwaniu prac sezonowych w rolnictwie, ogrodnictwie czy budownictwie i wówczas mieszkają u pracodawców; osoby uzależnione od alkoholu, by nie utracić prawa do zamieszkiwania w schronisku, starają się rozpoczynać ciągi alkoholowe poza schroniskiem;

– faza bezdomności trwałej (10 i więcej lat) – następuje zupełny brak motywacji do podejmowania prób wychodzenia z bezdomności i przystosowanie do życia w warunkach schroniska; osoba bezdomna nie potrafi już funkcjonować w społeczeństwie; w tej fazie powrót do samodzielnego funkcjonowania jest najtrudniejszy, ale możliwy¹⁹.

Instytucje państwowe i organizacje pozarządowe jako organizatorzy pomocy bezdomnym

Artykuł 48a ustawy z 2015 r.²⁰ ustala katalog placówek zapewniających osobom w sytuacji bezdomności schronienie, a wśród nich: ogrzewalnie, noclegownie, schroniska,

¹⁸ P. Olech, *Standardy etyczne w pracy z osobami bezdomnymi*, "Pomost – pismo o bezdomności bez lęku", red. P. Olech, M. Plona, Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności, Gdańsk 2006, s. 25.

¹⁹ "Pomost. Pismo samopomocy. Kompendium bezdomność a zdrowie. Informator dla instytucji służby zdrowia i pomocy społecznej", Gdańsk, grudzień 2006, s. 48.

²⁰ Ustawa z dn. 5 sierpnia 2015 r. o zmianie ustawy o pomocy społecznej; Dz. U. z 4.09.2015 r., poz. 1310.

domy dla bezdomnych. Przyjęcie do tych placówek osób znajdujących się w trudnej sytuacji ma charakter tymczasowy i interwencyjny i nie wymaga przeprowadzenia rodzinnego wywiadu środowiskowego ani wydania decyzji administracyjnej. Rejestr takich placówek prowadzi wojewoda i ogłasza corocznie do 30 czerwca jego aktualizację. Najwięcej zobowiązań przyjmują na siebie schroniska dla osób bezdomnych, które podpisują z bezdomnym kontrakt socjalny stanowiący podstawę zapewnienia tymczasowego całodobowego schronienia oraz pomocy w zakresie aktywizacji społeczno-zawodowej. Aktywizacja odbywa się w dużej mierze poprzez edukację, której celem jest przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu tych ludzi i doprowadzenie ich do stanu samodzielności życiowej. Przegląd placówek pomagających osobom w sytuacji bezdomności prezentuje tabela poniżej.

Tabela 3

Placówki udzielające pomocy osobom bezdomnym na terenie woj. pomorskiego

powiat	Typ placówki dla osób bezdomnych	Ilość placówek w powiecie	Organ prowadzący		Liczba miejsc		Standard usług			
			Inst. pomocy społecznej	organizacje pozarządowe	Ogółem	W tym mca dla				
							K	M	Dz	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Miasto powiatowe Gdańsk	ogrzewalnia	1		x	25	x	x		Miejsca siedzące; kontakt z pracownikiem socjalnym i streetworkerem.	
	nodlegownia	4		x x x x	279+12		x x xx		Miejsca nodlegowe, 1 gorący posiłek; podstawowe art. higieniczne, odkażające, pomoc rzeczowa(odzież, obuwie); kontakt z terapeutą uzależnień, lekarzem, pielęgniarką, prawnikiem, psychologiem, pedagogiem, pracownikiem socjalnym; opieka duszpasterska.	
	schronisko	5		x x x x x	356+29	x	xxx x	x	Miejsca nodlegowe, 3 posiłki dla dorosłych, 5 posiłków dla dzieci; kuchnia, stołówka, świetlica, palarnia, izolatka; kontakt z terapeutą uzależnień, lekarzem, pielęgniarką, prawnikiem, psychologiem, pedagogiem, pracownikiem socjalnym; opieka duszpasterska.	

Продовження таблиці 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	dom	6		x x x x x x	204+ 10	x x x x x	x x x	x x x	Miejsca noclegowe, 3 posiłki dla dorosłych, 5 posiłków dla dzieci; kuchnia, stołówka, świetlica, palarnia, izolatka; kontakt z terapeutą uzależnień, lekarzem, pielęgniarką, prawnikiem, psychologiem, pedagogiem, pracownikiem socjalnym; opieka duszpasterska.
	hostel	2		x x	15+ 2	x x	xx	x x	Miejsca noclegowe, wyżywienie własne lub 3 posiłki; kontakt z psychologiem, pedagogiem, prawnikiem i pracownikiem socjalnym.
Miasto powiatowe Gdynia	nodlegownia	1		x	25 +5		x		Miejsca noclegowe, 1 gorący posiłek; stołówka, kuchnia, świetlica; kontakt z lekarzem, pielęgniarką, prawnikiem, psychologiem, pedagogiem, pracownikiem socjalnym; pomoc lekarska, opieka duszpasterska.
	schronisko	4	x x	x x	162+ 33	 x x	x x x	 x x	Miejsca noclegowe, 1 gorący posiłek; izolatka, stołówka, kuchnia, świetlica; kontakt z terapeutą uzależnień, muzykoterapeuta, fizjoterapeuta, opiekun do dzieci, lekarzem, pielęgniarką, prawnikiem, psychologiem, pedagogiem, pracownikiem socjalnym; opieka duszpasterska.
	dom	1	x		20+3	x	x	x	Miejsca noclegowe, 1 gorący posiłek; izolatka, stołówka, kuchnia, świetlica; kontakt z terapeutą uzależnień, muzykoterapeuta, fizjoterapeuta, opiekun do dzieci, lekarzem, pielęgniarką, prawnikiem, psychologiem, pedagogiem, pracownikiem socjalnym; opieka duszpasterska.
Miasto powiatowe Słupsk	nodlegownia	1		x	40+2 0		x		Miejsca noclegowe, 1 gorący posiłek; izolatka, stołówka, palarnia, kuchnia, świetlica; kontakt z terapeutą uzależnień i pracownikiem socjalnym; opieka duszpasterska; pomoc materialna: art. higieniczne i odciskające, odzież, obuwie.

Продовження таблиці 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	schronisko	1		x	24		x		Miejsca noclegowe, 3 posiłki w tym 1 gorący; izolatka, stołówka, palarnia, kuchnia, świetlica; kontakt z terapeutą uzależnień i pracownikiem socjalnym; opieka duszpasterska; pomoc materialna: art. higieniczne i odkażające, odzież, obuwie.
	dom	1		x	55+10	x		x	Miejsca noclegowe, 3 posiłki w tym 1 gorący; izolatka, stołówka, palarnia, kuchnia, świetlica; kontakt z prac. socjalnym, wolontariuszami, psychologiem, pedagogiem, terapeutą uzależnień, prawnikiem, lekarzem, pielęgniarką; opieka duszpasterska; pomoc materialna: art. higieniczne i odkażające, odzież, obuwie.
bytowski	noclegownia	2	x x		24+11 dst.	x	x		Miejsca noclegowe, 1 gorący posiłek; kuchnia, świetlica; kontakt z psychologiem, pedagogiem, terapeutą uzależnień, prawnikiem, lekarzem, pielęgniarką, pracownikiem socjalnym, radcą prawnym; opieka duszpasterska; pomoc materialna: art. higieniczne i odkażające, odzież, obuwie.
chojnicki	schronisko	1	x		12+8		x		Miejsca noclegowe, 1 gorący posiłek; kuchnia, świetlica; kontakt z psychologiem, pedagogiem, terapeutą uzależnień, prawnikiem, lekarzem, pielęgniarką, pracownikiem socjalnym, radcą prawnym; opieka duszpasterska; pomoc materialna: art. higieniczne i odkażające, odzież, obuwie.
człuchowski	noclegownia	1	x		13+2		x		Miejsca noclegowe, 1 gorący posiłek; kuchnia, świetlica; kontakt z psychologiem, pedagogiem, terapeutą uzależnień, prawnikiem, lekarzem, pielęgniarką, pracownikiem socjalnym, radcą prawnym; opieka duszpasterska; pomoc materialna: art. higieniczne i odkażające, odzież, obuwie.

Продовження таблиці 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	dom	2		x x	162+ 20	x	x	x	Miejsca noclegowe, 3 posiłki w tym 1 gorący (4 posiłki dla dzieci); izolatka, stołówka, palarnia, kuchnia, świetlica; kontakt z prac. socjalnym, wolontariuszami, psychologiem, pedagogiem, terapeutą uzależnień, prawnikiem, lekarzem, pielęgniarką; opieka duszpasterska; pomoc materialna: art. higieniczne i odczajające, odzież, obuwie.
kartuski	nodegownia	1		x	10+5		x		Miejsca noclegowe, 1 gorący posiłek; kuchnia, świetlica; kontakt z psychologiem, pedagogiem, terapeutą uzależnień, prawnikiem, lekarzem, pielęgniarką, pracownikiem socjalnym, radcą prawnym; opieka duszpasterska; pomoc materialna: art. higieniczne i odczajające, odzież, obuwie.
	schronisko	2		x x	45+1 0	x	x	x	Miejsca noclegowe, 3 posiłki w tym 1 gorący (4 posiłki dla dzieci); izolatka, stołówka, palarnia, kuchnia, świetlica; kontakt z prac. socjalnym, wolontariuszami, psychologiem, pedagogiem, terapeutą uzależnień, prawnikiem, lekarzem, pielęgniarką; opieka duszpasterska; pomoc materialna: art. higieniczne i odczajające, odzież, obuwie.
kwidzyński	dom	1		x	55		x		Miejsca noclegowe, 3 posiłki w tym 1 gorący (4 posiłki dla dzieci); izolatka, stołówka, palarnia, kuchnia, świetlica; kontakt z prac. socjalnym, wolontariuszami, psychologiem, pedagogiem, terapeutą uzależnień, prawnikiem, lekarzem, pielęgniarką; opieka duszpasterska; pomoc materialna: art. higieniczne i odczajające, odzież, obuwie.

Продовження таблиці 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
jęborski	noclegownia	1	x		20+1 0		x		Miejsca noclegowe, 2 posiłki w tym 1 gorący; izolatka, stołówka, palarnia, kuchnia, świetlica; kontakt z prac. socjalnym, wolontariuszami, psychologiem, pedagogiem, terapeutą uzależnień, prawnikiem, lekarzem, pielęgniarką; opieka duszpasterska; pomoc materialna: art. higieniczne i odczyszcujące, odzież, obuwie.
malborski	schronisko	3		x x x	235+ 65		x x x		Miejsca noclegowe, 3 posiłki w tym 1 gorący; izolatka, stołówka, palarnia, kuchnia, świetlica; kontakt z prac. socjalnym, wolontariuszami, psychologiem, pedagogiem, terapeutą uzależnień, prawnikiem, lekarzem, pielęgniarką; opieka duszpasterska; pomoc materialna: art. higieniczne i odczyszcujące, odzież, obuwie.
starogardzki	schronisko i noclegownia	1		x	40		x		Miejsca noclegowe, 3 posiłki w tym 1 gorący; izolatka, stołówka, palarnia, kuchnia, świetlica; kontakt z prac. socjalnym, wolontariuszami, psychologiem, pedagogiem, terapeutą uzależnień, prawnikiem, lekarzem, pielęgniarką; opieka duszpasterska; pomoc materialna: art. higieniczne i odczyszcujące, odzież, obuwie.
słupski	noclegownia	1		x	40+1 0		x		Miejsca noclegowe, 1 gorący posiłek; kuchnia, świetlica, izolatka, stołówka, palarnia; kontakt z psychologiem, pedagogiem, terapeutą uzależnień, prawnikiem, lekarzem, pielęgniarką, pracownikiem socjalnym, radcą prawnym; opieka duszpasterska; pomoc materialna: art. higieniczne i odczyszcujące, odzież, obuwie.
	schronisko	1		x	20+5	x	x		Miejsca noclegowe, 4 posiłki w tym 1 gorący; izolatka, stołówka, palarnia, kuchnia, świetlica; kontakt z prac. socjalnym, wolontariuszami, psychologiem, pedagogiem, terapeutą uzależnień, prawnikiem, lekarzem, pielęgniarką; opieka duszpasterska; pomoc materialna: art. higieniczne i odczyszcujące, odzież, obuwie.

Źródło; opracowanie własne na podstawie *Informatora o instytucjach niosących pomoc osobom bezdomnym w województwie pomorskim 2006*, "Pomost. Pismo Samopomocy. Kompendium. Bezdomność a Zdrowie. Informator dla instytucji służby zdrowia i pomocy społecznej", Gdańsk 2006, s.107–156.

Dane ujęte w tabeli stanowią przegląd instytucji prowadzonych zarówno przez ośrodki pomocy społecznej jak i organizacje pozarządowe w poszczególnych powiatach województwa pomorskiego, które niosą pomoc osobom bezdomnym. Do organizacji pozarządowych najbardziej aktywnych w zakresie organizacji pomocy osobom bezdomnym należą: Towarzystwo Pomocy im. św. Brata Alberta w Gdańsku, Gdańska Fundacja Kultury Chrześcijańskiej im. św. Brata Alberta, Pomorskie Centrum Pomocy Bliźniemu MONAR-MARKOT w Gdańsku, Towarzystwo Wspierania Potrzebujących "Przystań", Stowarzyszenie Opiekuńczo-Resocjalizacyjne "PROMETEUSZ", Stowarzyszenie Pomocy Osobom Wychodzącym na Wolność "EMAUS", Stowarzyszenie "WSPÓLNYMI SIŁAMI", Polski Czerwony Krzyż (Centrum Interwencji Kryzysowej), Chrześcijańskie Stowarzyszenie Dobroczynne, Stowarzyszenie Samopomocy "Krag". Natomiast placówki funkcjonujące w ramach systemu pomocy społecznej prowadzone były przez Miejskie Ośrodki Pomocy Społecznej. Wśród tych placówek znajdują się zarówno placówki doraźnej pomocy jak ogrzewalnia w Gdańsku i liczne noclegownie, jako zdecydowanie bardziej popularne formy pomocy, znajdujące się w większości powiatów za wyjątkiem powiatów: malborskiego, kwidzińskiego i chojnickiego. Najwięcej powiatów (za wyjątkiem powiatu bytowskiego i lęborskiego) jest zainteresowanych tworzeniem placówek zapewniających opiekę i pomoc całodobową w postaci schronisk i domów oraz ośrodków. Placówką o najniższym standardzie jest ogrzewalnia, która zapewnia możliwość przebywania w niej w pozycji siedzącej ochronę przed zimnem szczególnie jesienią i zimą, a pobyt w nich nie wymaga skierowania. Pozostałe placówki wypracowały w ostatnich latach określone standardy usług i pomocy specjalistycznej. Adekwatnie do potrzeb osób bezdomnych wydawane są posiłki od 1 – jak to ma miejsce w noclegowniach – do 3 w domach i schroniskach, a nawet 5 – gdy przebywają w nich dzieci. Podopieczni mają zapewnione środki higieny osobistej i do prania odzieży, środki odkazające i przeciw wszawicy oraz możliwość otrzymania odzieży i obuwia stosownie do pory roku. W ramach pomocy specjalistycznej pensjonariusze placówek korzystają z konsultacji lekarskich, pomocy pielęgniarki, psychologa, pedagoga, prawnika, pracownika socjalnego, terapeuty uzależnień oraz opieki duszpasterskiej. Oferta usług zapewnianych osobom bezdomnym jest właściwa i odpowiada rzeczywistym potrzebom tych osób. Zaspokojenie tych potrzeb służy poprawie stanu zdrowia, samopoczucia, wyprowadza poprzez terapię z uzależnień, wpływa na poprawę samooceny. Jednakże do pełnej samodzielności tych osób niezbędna staje się edukacja, która stanowi ważny etap w drodze do uzyskania właściwego statusu społecznego.

Edukacja w reintegracji społeczno-zawodowej osób bezdomnych

Polski model zapobiegania wykluczeniu społecznemu osób bezdomnych wpisuje się w europejski model *staircase of transition* nazywany drabinkowym, który ustala kolejność i hierarchię form pomocy oferowanej osobom w sytuacji bezdomności tak, aby była ona skuteczna. Pomoc ta powinna mieć charakter ciągły i uwzględniać kolejność działań na rzecz wychodzenia tych osób z bezdomności poprzez racjonalne pokonywanie kolejnych poziomów potwierdzających ich determinację i zaangażowanie w wychodzenie z bezdomności oraz możliwość utrzymania się na kolejnych poziomach poprzez pokonywanie indywidualnych problemów tych osób. Punkt wyjścia po okazaniu podstawowej opieki i pomocy w placówkach stanowi etap związany z leczeniem i terapią uzależnień. W Europie i Stanach Zjednoczonych w ślad za tym idzie stosowana w praktyce metoda *housing first*, która za podstawę readaptacji społecznej osób bezdomnych uważa stałe mieszkanie ewentualnie nadzorowane i wspierane przez specjalistów, tj. lekarzy, pielęgniarki, terapeutów specjalizujących się w leczeniu uzależnień, pracowników socjalnych, psychiatrów, doradców zawodowych. W Polsce uzyskanie mieszkania własnego lub tzw. treningowego kończy reintegrację społeczną po zakończeniu etapu aktywizacji, w który wpisana jest szeroko pojęta edukacja będąca szansą na poprawę statusu społecznego osób bezdomnych i ich usamodzielnienie²¹.

²¹ W oparciu o założenia tej metody Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności opracowało standardy usług placówek dla osób bezdomnych; Por. A. Meller, E. Szczypior,

Za przedmiot analizy przyjęto badania diagnostyczne przeprowadzone przez Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności w 2011 r. w województwie pomorskim oraz próbowano odpowiedzieć na pytania: Jakie miejsce w systemie pomocy osobom bezdomnym zajmuje edukacja? W jakich formach jest organizowana? Czy tak zorganizowane działania edukacyjne mogą przyczynić się do aktywizacji zawodowej i reintegracji społecznej osób bezdomnych zagrożonych wykluczeniem społecznym?

Potrzeba edukacji w procesie reintegracji społecznej osób bezdomnych wynika z założeń polityki społecznej, w której podkreśla się zarówno jej aspekt socjalny jak i ekonomiczny. Z punktu widzenia ekonomii rozwiązywanie problemu bezdomności obciąża budżet państwa i stanowi wyzwanie, które – jak twierdzi Z. Bauman – "przybiera postać dostarczanych przez państwo, gwarantowanych przez państwo i promowanych lub forsowanych przez państwo zapomóg, uzależnionych od wysokości dochodu (...). Osoby nieprzychylnie temu rozwiązaniu wyrażają na ogół swój sprzeciw w podobnych kategoriach (pod hasłem: "Czy nas na to stać?"), wskazując na obciążenia finansowe nakładane na podatników"²². Rodzi to potrzebę intensyfikowania nie tylko działań w ramach interwencyjnych form opieki i pomocy w placówkach typu: noclegownia czy schronisko, ale przede wszystkim pracy edukacyjnej obejmującej zarówno kształcenie dające kwalifikacje zawodowe jak i oddziaływania wychowawcze kształtujące osobowość tych ludzi i przystosowujące ich do udziału w życiu społecznym. Poważną trudność w reintegracji osób bezdomnych stanowi niski poziom wykształcenia oraz kwalifikacji zawodowych oraz często długa przerwa w zatrudnieniu powodująca ich przeszkodę w dostosowaniu się do wymagań rynku pracy²³.

Tabela 4

Wykształcenie osób bezdomnych ze względu na płeć w 2011 r.

Jakie jest Pana/i wykształcenie?									
			niepełne podstawowe	podstawowe	gimnazjalne	zasadnicze zawodowe	średnie	wyższe	ogółem
płeć	mężczyzna	N	52	789	34	1069	336	49	2329
		%	2,2	33,9	1,5	45,5	14,4	2,1	100,0
	kobieta	N	18	154	8	124	64	8	376
		%	4,8	41,0	2,1	33,0	17,0	2,1	100,0
Ogółem		N	70	943	42	1193	400	57	2705
		%	2,6	34,9	1,6	44,1	14,8	2,1	100,0

Źródło: M. Dębski, *Bezdomność jako problem społeczny w województwie pomorskim. Na podstawie wyników badań socjodemograficznych w 2011r.*, "Forum. O bezdomności bez lęku", Rok IV, red. Ł. Browarczyk, M. Dębski, K. Weiner, Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności, Gdańsk 2011, s. 117.

Jak wynika z badań Pomorskiego Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności 37,5 % badanych bezdomnych, w tym 36,1 % mężczyzn i 45,8 % badanych kobiet to osoby z wykształceniem podstawowym i niepełnym podstawowym, 1,6 % z wykształceniem gimnazjalnym, a więc nie posiadające żadnych kwalifikacji zawodowych i nie spełniające współczesnych wymogów rynku pracy. Początki edukacji takich osób wymagają niejednokrotnie rozwijania umiejętności w zakresie czytania i pisania, komunikowania się z innymi ludźmi, a także zasad dbania o higienę osobistą, prowadzenia gospodarstwa domowego czy załatwiania spraw w urzędach. Sukcesy na polu tych podstawowych umiejętności mają szansę stać się czynnikiem motywującym do dalszej pracy nad sobą i zdobycia konkretnych uprawnień pozwalających na wykonywanie

Standard Pomocy Instytucjonalnej, w: Od ulicy do samodzielności życiowej. Standardy społecznej i zawodowej (re)integracji osób bezdomnych w sześciu sferach, red. A. Dębska-Cenian, P. Olech, Gdańsk 2008, s. 89–108.

²² Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004, s. 25–26.

²³ Zob. B. Szluz, *Znaczenie edukacji w przeciwdziałaniu marginalizacji społecznej osób bezdomnych*, w: *pedagogika wobec zagrożeń marginalizacją jednostek, grup i regionów*, red. M. Chodkowska, A. Mach, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011, s. 214–215.

wybranego zawodu. W przypadku 14,8 % osób z wykształceniem średnim oraz 2,1 % osób z wykształceniem wyższym wskazana jest aktualizacja wiedzy lub dodatkowe formy kwalifikacyjne, które pozwoliłyby dostosować się do obecnych potrzeb rynku pracy, ale też poprawić samoocenę osób w sytuacji bezdomności oraz wzmocnić poczucie własnej wartości.

Tabela 5

Praca zarobkowa osób bezdomnych według faz bezdomności (dane z 2011 r.)

Fazy bezdomności		Czy aktualnie pracuje Pan/i zarobkowo		Ogółem
		tak	nie	
faza wstępna	N	80	472	552
	%	14,5	85,5	100,0
faza ostrzegawcza	N	56	346	402
	%	13,9	86,1	100,0
faza adaptacyjna	N	50	334	384
	%	13,0	87,0	100,0
faza chroniczna	N	69	575	644
	%	10,7	89,3	100,0
faza długotrwałej bezdomności	N	62	618	680
	%	9,1	90,9	100,0
Ogółem	N	317	2345	2662
	%	11,9	88,1	100,0

Źródło: M. Dębski, Wyniki badań socjodemograficznych w 2011 r. Odpowiedzi na poszczególne pytania kwestionariuszowe a wiek osób bezdomnych oraz ich fazy bezdomności, w: Forum. O bezdomności bez lęku, R. IV, red. Ł. Browarczyk, M. Dębski, K. Weiner, Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności, Gdańsk 2011, s.149.

Spośród osób bezdomnych aż 88,1% nie pracuje, a więc stanowi obciążenie dla systemu pomocy społecznej. Najliczniejszą grupę w populacji badanej stanowią osoby w fazie chronicznej i fazie długotrwałej bezdomności, a więc najdłużej dotknięte tym problemem.

Tabela 6

Praca zarobkowa osób bezdomnych według wieku (dane z 2011 r.)

Wiek osób bezdomnych w latach		Czy aktualnie pracuje Pan/i zarobkowo		Ogółem
		tak	nie	
do 30	N	37	160	197
	%	18,8	81,2	100,0
31-40	N	57	248	305
	%	18,7	81,3	100,0
41-50	N	85	469	554
	%	15,3	84,7	100,0
51-60	N	118	975	1093
	%	10,8	89,2	100,0
powyżej 60	N	26	531	557
	%	4,7	95,3	100,0
Ogółem	N	323	2383	2706
	%	11,9	88,1	100,0

Źródło: M. Dębski, Wyniki badań socjodemograficznych w 2011 r. Odpowiedzi na poszczególne pytania kwestionariuszowe a wiek osób bezdomnych oraz ich fazy

bezdомności, w: Forum. O bezdomności bez lęku, R. IV, red. Ł. Browarczyk, M. Dębski, K. Weiner, Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności, Gdańsk 2011, s. 160.

Podobny odsetek – tj. 88,1 % badanych nie pracuje zarobkowo, a więc jest na utrzymaniu państwa i nie jest w stanie łożyć na utrzymanie swojej rodziny. Do tej grupy badanych należą głównie osoby w wieku powyżej 40 lat.

Tabela 7
Zawód osób bezdomnych według wieku

Wiek osób bezdomnych w latach		Czy posiada Pan/i jakikolwiek zawód?		Ogółem
		tak	nie	
do 30	N	108	89	197
	%	54,8	45,2	100,0
31–40	N	217	86	303
	%	71,6	28,4	100,0
41–50	N	424	130	554
	%	76,5	23,5	100,0
51–60	N	852	239	1 091
	%	78,1	21,9	100,0
powyżej 60	N	388	167	555
	%	69,9	30,1	100,0
Ogółem	N	1 989	711	2 705
	%	73,7	26,3	100,0

Źródło: M. Dębski, Wyniki badań socjodemograficznych w 2011 r. Odpowiedzi na poszczególne pytania kwestionariuszowe a wiek osób bezdomnych oraz ich fazy bezdomności, w: Forum. O bezdomności bez lęku, R. IV, red. Ł. Browarczyk, M. Dębski, K. Weiner, Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności, Gdańsk 2011, s. 160.

Zaskakująco duży odsetek – bo 73,7 % to ludzie, którzy posiadają zawód, w tym 69,9 % stanowią osoby z grupy powyżej 60 roku życia, 78,1 % osoby powyżej 50 roku życia, 76,5 % osoby z grupy 31–40 lat. Nie posiada żadnego zawodu 26,3 % badanych, co stanowi wskazanie do podjęcia edukacji zawodowej.

Tabela 8
Gotowość osób bezdomnych do podjęcia pracy

Wiek osób bezdomnych w latach		Czy byłby Pan/i gotowy do podjęcia pracy jutro bądź w najbliższych dniach?		Ogółem
		tak	nie	
do 30	N	121	37	158
	%	76,6	23,4	100,0
31–40	N	171	67	238
	%	71,8	28,2	100,0
41–50	N	265	195	460
	%	57,6	42,4	100,0
51–60	N	442	501	943
	%	46,9	53,1	100,0
powyżej 60	N	91	419	510
	%	17,8	82,2	100,0
Ogółem	N	1 090	1 219	2 309
	%	47,2	52,8	100,0

Źródło: M. Dębski, Wyniki badań socjodemograficznych w 2011 r. Odpowiedzi na poszczególne pytania kwestionariuszowe a wiek osób bezdomnych oraz ich fazy

bezdomności, w: Forum. O bezdomności bez lęku, R. IV, red. Ł. Browarczyk, M. Dębski, K. Weiner, Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności, Gdańsk 2011, s. 160.

Gotowość do podjęcia pracy wykazało 47,2 % badanych. Można domniemywać, iż była to populacja bezdomnych, którzy chcieliby zmienić swoje życie i podjąć współpracę w zakresie pomocy w wyjściu z problemu bezdomności. Pozostałe 52,8 % to osoby, wobec których należy podjąć działania wspierające służące stymulowaniu motywacji do podjęcia wybranych form edukacji w kierunku istotnym z punktu widzenia indywidualnych potrzeb osób w sytuacji bezdomności.

Tabela 9

Gotowość osób bezdomnych do podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych

Wiek osób bezdomnych w latach		Czy w ciągu ostatniego roku uczestniczy/a Pan/i w jakiegokolwiek aktywności związanej z podnoszeniem swoich kwalifikacji zawodowych czy innych umiejętności?		Ogółem
		tak	nie	
do 30	N	56	138	194
	%	28,9	71,1	100,0
31–40	N	47	256	303
	%	15,5	84,5	100,0
41–50	N	48	503	551
	%	8,7	91,3	100,0
51–60	N	101	988	1 089
	%	9,3	90,7	100,0
powyżej 60	N	13	532	545
	%	2,4	97,6	100,0
Ogółem	N	265	2 417	2 682
	%	9,9	90,1	100,0

Źródło: M. Dębski, Wyniki badań socjodemograficznych w 2011 r. Odpowiedzi na poszczególne pytania kwestionariuszowe a wiek osób bezdomnych oraz ich fazy bezdomności, w: Forum. O bezdomności bez lęku, R. IV, red. Ł. Browarczyk, M. Dębski, K. Weiner, Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności, Gdańsk 2011, s. 160.

Realną gotowość do podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych wykazało 9,9 % badanych, z czego największe zainteresowanie doskonaleniem w tym zakresie wykazali badani w wieku do 30 r. życia, a więc ludzie młodzi i krótko będący bezdomnymi. Badania diagnostyczne przeprowadzone w 2011 r. na terenie województwa pomorskiego wskazują, że niewielu spośród badanych bezdomnych uświadamia sobie znaczenie edukacji w ich życiu i w związku z tym wychodzenie z bezdomności będzie wymagało wszechstronnej pomocy przy współpracy wielu podmiotów i specjalistów.

Zasady organizowania edukacji osób bezdomnych regulują Traktat Amsterdamski w art. 136 i 137, Traktat z Maastricht oraz postanowienia szczytów w Nicei i Lizbonie zobowiązujące kraje Unii Europejskiej do walki z wykluczeniem społecznym. Rada Europejska w Nicei w 2000 r. ustaliła następujące cele działalności służącej zapobieganiu wykluczeniu społecznemu:

- 1) "ułatwianie dostępu do zatrudnienia oraz do środków, praw, dóbr i usług, które gwarantowałyby wszystkim warunki niezbędne do życia w godności;
- 2) zapobieganie ryzyku wykluczenia, m. in. przez eliminowanie sytuacji kryzysowych w rodzinie, które mogą prowadzić do uzależnień, bezdomności czy wykluczenia dzieci z systemu edukacji;
- 3) pomoc grupom najbardziej zagrożonym trwałym ubóstwem, wykluczeniem, np. emigrantom, niektórym mniejszościom etnicznym, osobom niepełnosprawnym, którym trzeba ułatwić dostęp m.in. do nowych technologii informatycznych;

4) mobilizacja, dialog i współdziałanie wszystkich instytucji zajmujących się na różnych szczeblach tą problematyką, a także partnerska współpraca z samymi osobami podlegającymi wykluczeniu²⁴.

Edukacja jest więc jedną z ważniejszych form przywracania godności człowieka, który aktualnie znajduje się w sytuacji bezdomności. Służy ona bezpośrednio ich reintegracji społecznej i zawodowej, która obejmuje działania samopomocowe, a zatem wymagające determinacji i zaangażowania ze strony bezdomnego zainteresowanego wyjściem z tej sytuacji. Zgodnie z art. 2 ust. 4 ustawy o zatrudnieniu socjalnym²⁵ reintegracja społeczna wiąże się z umiejętnością pełnienia ról społecznych, uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej w miejscu zamieszkania, zatrudnienia czy okresowego pobytu. Reintegracja zawodowa poprzez edukację wiąże się z odbudowaniem zdolności osoby bezdomnej do świadczenia pracy i samodzielnego funkcjonowania na rynku pracy²⁶.

Organizatorem usług edukacyjnych dla osób bezdomnych są w Polsce: centra integracji społecznej, kluby integracji społecznej, zakłady aktywności zawodowej oraz inne podmioty zajmujące się aktywizacją społeczno-zawodową. W województwie pomorskim działa 21 centrów integracji społecznej²⁷, w tym 4 utworzone przez burmistrzów miast, 3 przez wójtów gmin oraz 14 przez organizacje pozarządowe. Ponadto w woj. pomorskim funkcjonuje 12 klubów integracji społecznej oraz 2 zakłady aktywności zawodowej. Kluby integracji społecznej prowadzone są przez miejskie i gminne ośrodki pomocy społecznej (8 klubów) oraz organizacje pozarządowe (4 kluby).

Program działań województwa pomorskiego w zakresie aktywizacji zawodowej i społecznej poprzez edukację osób bezdomnych zagrożonych wykluczeniem społecznym obejmował:

- wspieranie (prawne, organizacyjne, szkoleniowe i finansowe) działalności centrów integracji społecznej, klubów integracji społecznej, zakładów aktywności zawodowej oraz innych podmiotów działających na rzecz aktywizacji społeczno-zawodowej (których celem nie jest działalność gospodarcza);
- organizowanie kursów i szkoleń umożliwiających zdobycie kwalifikacji i kompetencji zawodowych;
- organizowanie staży i zatrudnienia subsydiowanego w organizacjach pozarządowych i spółdzielniach socjalnych;
- rozwijanie kompetencji przydatnych na rynku pracy;
- poradnictwo psychologiczne, psychospołeczne, zawodowe;
- organizacja wsparcia środowiskowego w formie środowiskowej pracy socjalnej, centrów aktywizacji lokalnej, animacji lokalnej, steetworkingu, couchingu, treningu pracy.

Centra integracji społecznej mogą być tworzone przez jednostki samorządu terytorialnego w formie jednostki budżetowej lub samorządowego zakładu budżetowego, organizację pozarządową lub podmioty zajmujące się działalnością w zakresie aktywizacji społeczno-zawodowej²⁸. Rozpoczęcie określonej formy edukacji w centrach integracji społecznej poprzedza zazwyczaj rozmowa diagnostyczna z podopiecznym przeprowadzona przez doradcę zawodowego, której celem jest ustalenie zainteresowań, predyspozycji i doświadczenia zawodowego oraz motywacji do podjęcia szkolenia. Opinia doradcy zawodowego stanowi załącznik do Indywidualnego Programu Zatrudnienia Socjalnego. Dodatkowo dla uczestników szkoleń prowadzone są zajęcia warsztatowe

²⁴ A. Barczyk-Nessel, D. Nessel, *Reintegracja społeczna i zawodowa bezdomnych część I – kontekst teoretyczny*, "Nauczyciel i Szkoła" 2013, nr 2 (54), s. 117; M. Zralek, *Warunki mieszkaniowe w województwie śląskim jako czynnik marginalizacji i wykluczenia społecznego*, w: *Zapobieganie wykluczeniu społecznemu*, red. L. Frąckiewicz, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Karola Adamieckiego w Katowicach, Katowice 2005, s. 321; W. Anioł, *Polityka socjalna Unii Europejskiej*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2003, s. 125.

²⁵ Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o zatrudnieniu socjalnym; Dz. U. z 2015, poz. 1567.

²⁶ Tamże, art. 2, ust. 5.

²⁷ Dane na podstawie rejestru jednostek organizacyjnych, którym został nadany status centrum integracji społecznej na dzień 5.09.2017 r. sporządzony przez wojewodę pomorskiego. W tym czasie – na koniec 2011 r. były w Polsce 74 centra integracji społecznej.

²⁸ Zgodnie z art. 3, ust. 3 pkt 1 i 3 Ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie; Dz. U. 2017, poz. 573.

obejmujące: autoprezentację, aktywizację zawodową, aktywne techniki poszukiwania pracy, doradztwo zawodowe, umiejętności w zakresie przygotowywania dokumentów aplikacyjnych oraz stymulowanie motywacji i kształtowanie świadomości jakości pracy. Zajęcia praktyczne w grupach edukacyjnych obejmują kursy zawodowe w warsztatach: krawieckim, ślusarskim, ogólnobudowlanym, stolarskim, gastronomicznym, konserwacji terenów zielonych, konserwacji powierzchni płaskich, opieki nad osobą zależną (dzieckiem, osobą starszą i niepełnosprawną) – według możliwości danej placówki. Podopieczni CIS²⁹ uczą się obsługi określonych maszyn, urządzeń i narzędzi, podstawowych technik ważnych dla wykonywania danego zawodu oraz konkretnych czynności. Warsztaty pełnią funkcję edukacyjną i uczą przedsiębiorczości np. usługowej czy wytwórczej na rzecz społeczności lokalnej. Uczestnicy szkoleń dodatkowo korzystają z pracowni języków obcych i komputerowych, gdzie mają dostęp do technologii informatycznych i nauki języków obcych, co czyni ich atrakcyjnymi na rynku pracy i poprawia poczucie własnej wartości³⁰. Osoby bezdomne w ramach zajęć w centrach integracji społecznej korzystają także z kursów uzupełniających, jak np.: Jak założyć działalność gospodarczą? Jak kształtować swój wizerunek? (nauka kształtowania dobrego stylu w wyglądzie zewnętrznym, stylizacji, wizażu), Internet jako źródło ofert pracy³¹. Zgodnie z ustawą o zatrudnieniu socjalnym³² centra integracji społecznej prowadzą także:

- " naukę planowania życia i zaspokajania potrzeb własnym staraniem, zwłaszcza przez możliwość osiągnięcia własnych dochodów przez zatrudnienie lub działalność gospodarczą;

- uczenie umiejętności racjonalnego gospodarowania posiadanymi środkami pieniężnymi";

- a także mogą prowadzić działalność wytwórczą, handlową lub usługową³³.

Kluby integracji społecznej to podmioty o charakterze terapeutycznym, dążące do zatrudnienia i samopomocy. Tworzone są przez gminy, ośrodki pomocy społecznej i organizacje pozarządowe. KIS³⁴ stanowią alternatywę dla CIS, ale też mogą działalność CIS uzupełniać. Głównym celem funkcjonowania klubów integracji społecznej jest zwiększenie zatrudnienia osób zagrożonych ubóstwem i wykluczeniem społecznym z tytułu długotrwałego bezrobocia. Do głównych zadań KIS należy organizacja i prowadzenie:

- 1) programów zatrudnienia tymczasowego mających na celu pomoc w znalezieniu pracy na czas określony lub na czas wykonania określonej pracy, w pełnym lub niepełnym wymiarze czasu pracy, u pracodawców, wykonywania usług na podstawie umów cywilnoprawnych oraz przygotowanie do podjęcia zatrudnienia;

- 2) poradnictwa prawnego;

- 3) działalności samopomocowej w zakresie zatrudnienia, spraw mieszkaniowych i socjalnych³⁵.

Udział w zajęciach organizowanych w KIS jest dobrowolny. Relacje pomiędzy pracownikami a podopiecznymi są mniej formalne niż w CIS, ale obowiązuje również kontrakt socjalny jako podstawa w zajęciach w klubie. Proces reintegracji w klubie integracji społecznej przebiega wielowymiarowo:

- wymiar społeczno-interpersonalny – polegający na odbudowaniu więzi społecznych i powrocie do respektowania powszechnie uznawanych norm społecznych;

- wymiar kulturowy – powrót do norm społecznie sankcjonowanych korzystny dla indywidualnych osób, rodzin i grup wspólnotowych;

²⁹ CIS – skrót od centrum integracji społecznej

³⁰ B. Klein, *Spółdzielnia socjalna-szansa na nowe miejsca pracy, Caritas Archidiecezji Gdańskiej – PRR Na Fali*; http://www.zysk50plus.pl/storage/fck/file/spoldzielnie_socjalne.pdf (dostęp: 21.09.2017).

³¹ cis-ostrzyce.pl/misja.html (dostęp: 3.11.2017)

³² Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o zatrudnieniu socjalnym; dz. cyt.

³³ Tamże.

³⁴ KIS – skrót od klub integracji społecznej

³⁵ Za: A. Żukiewicz, *Reintegracja społeczna i zawodowa podopiecznych systemu pomocy społecznej. Przykład działalności Klubu Integracji Społecznej, Impuls, Kraków 2009, s.91; Ustawa z dnia 13 czerwca..., dz. cyt., art. 18.2.*

– wymiar duchowo-moralny – dążenie do odbudowania i stosowania systemu wartości, zasad i reguł w codziennym życiu, rozwijanie aspiracji i wyznaczanie celów życiowych;

– wymiar zawodowy – poszukiwanie i podnoszenie kwalifikacji zawodowych oraz stałego zatrudnienia;

– wymiar obywatelski – utożsamianie się z postawami współodpowiedzialności wobec wspólnoty.

Jednym z zadań KIS jest organizowanie robót publicznych oraz rozpoznawanie środowiskowych potrzeb, które w ramach robót publicznych mogą być zrealizowane, co sprzyja tworzeniu nowych miejsc pracy, służy poprawie estetyki i infrastruktury środowiska lokalnego³⁶. Ponadto KIS przygotowują kandydatów do uczestnictwa w zajęciach organizowanych w CIS z zakresu rozumienia przepisów ustawy o zatrudnieniu socjalnym, a także do podjęcia zatrudnienia wspieranego³⁷. Działalność edukacyjna KIS polega na organizowaniu:

– kursów, szkoleń i zajęć nauki języków obcych w grupach osób indywidualnych i rodzinnych (szczególnie korzystnych dla osób chcących podjąć pracę za granicą kraju);

– kursów z zakresu autoprezentacji wobec przyszłych pracodawców, przygotowania dokumentacji w celu podjęcia pracy;

– kursów przygotowania zawodowego;

– szkoleń z zakresu podstaw prawa pracy, zasad tworzenia własnych form i spółdzielni socjalnych;

– wstępne przygotowanie grup kandydatów na zajęcia w CIS³⁸.

Zakłady aktywności zawodowej mogą stanowić właściwą formę pomocy jedynie tym osobom bezdomnym, które mają orzeczenie niepełnosprawności w stopniu umiarkowanym lub znacznym i nie mogą znaleźć zatrudnienia na otwartym rynku pracy. Oprócz organizacji zatrudnienia zakłady aktywności zawodowej dbają o odpowiednie warunki socjalne, a także zapewniają pomoc medyczną i rehabilitację.

Podsumowanie

Edukacja osób bezdomnych wpisuje się w szeroki kontekst zrównoważonego rozwoju społecznego "skoncentrowanego na ludziach" oraz realizacji ich materialnych, społecznych i psychicznych potrzeb. Sprzyja temu system pomocy społecznej oraz rozwój działalności organizacji pozarządowych, które podejmują szeroko zakrojoną i wielowymiarową działalność na rzecz pokonywania problemu bezdomności zagrażającego wykluczeniem społecznym i powodującego regres w rozwoju jednostek i społeczeństw. Edukacja osób w sytuacji bezdomności za główny cel przyjmuje realizację możliwości i wolności człowieka, które czynią go podmiotem własnego rozwoju. Bezdomność pokonywana w ramach aktywizacji społeczno-zawodowej z dużym osobistym udziałem osób zainteresowanych pokonaniem tego problemu daje trwalsze efekty i poprawia status społeczny tych osób. Bezdomni traktowani podmiotowo mogą mieć autentyczne poczucie rozwoju definiowanego jako: "Wyższy standard życia. Rosnący dochód *per capita*. Wzrost zdolności produkcyjnych. Poskromienie natury. Wolność dzięki kontroli środowiska. Wzrost gospodarczy. Nie tylko wzrost, ale wzrost sprawiedliwy. Przeciwdziałanie biedzie. Zaspokojenie podstawowych potrzeb. (...) Niezależność gospodarcza, samodzielność. Możliwość samospelnienia dla wszystkich. Wyzwolenie, możliwość postępu społecznego"³⁹, który może się dokonać z ich udziałem i nadać ich życiu nowy wymiar.

Bibliografia

1. Anioł W., *Polityka socjalna Unii Europejskiej*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2003.
2. Barczyk-Nessel A., Nessel D., *Reintegracja społeczna i zawodowa bezdomnych część I – kontekst teoretyczny*, "Nauczyciel i Szkoła" 2013, nr 2 (54).

³⁶ Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o zatrudnieniu socjalnym; dz. cyt.

³⁷ *Tamże*, art. 16.

³⁸ *Tworzenie i funkcjonowanie Klubu Integracji Społecznej. Vademecum – Jak założyć, prowadzić i finansować Klub Integracji Społecznej*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa, luty 2005, s. 4–5.

³⁹ A. Payne, N. Phillips, *Rozwój, Sic!*, Warszawa 2011, s. 14.

3. Bartosz B., Błażej E., O doświadczeniu bezdomności, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1995.
4. Bauman Z., Życie na przemiał, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.
5. cis-ostrzyce.pl/misja.html (dostęp: 3.11.2017).
6. Dębski M., Bezdomność jako problem społeczny w województwie pomorskim. Na podstawie wyników badań socjodemograficznych w 2011r., "Forum. O bezdomności bez lęku", Rok IV, red. Ł. Browarczyk, M. Dębski, K. Weiner, Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności, Gdańsk 2011.
7. Dębski M., Wyniki badań socjodemograficznych w 2011 r.. Odpowiedzi na poszczególne pytania kwestionariuszowe a wiek osób bezdomnych oraz ich fazy bezdomności, w: Forum. O bezdomności bez lęku, R. IV, red. Ł. Browarczyk, M. Dębski, K. Weiner, Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności, Gdańsk 2011.
8. Duracz-Walczak A., Przyczyny wchodzenia w bezdomność i pozostawiania bezdomnym, w: W kręgu problematyki bezdomności polskiej, red. A. Duracz-Walczak, Warszawa-Gdańsk 2000–2002.
9. Informator o instytucjach niosących pomoc osobom bezdomnym w województwie pomorskim 2006, "Pomost. Pismo Samopomocy. Kompendium. Bezdomność a Zdrowie. Informator dla instytucji służby zdrowia i pomocy społecznej", Gdańsk 2006.
10. Klein B., Spółdzielnia socjalna-szansa na nowe miejsca pracy, Caritas Archidiecezji Gdańskiej – PRR Na Fali; http://www.zysk50plus.pl/storage/fck/file/spoldzielnie_socjalne.pdf (dostęp: 21.09.2017).
11. Leksykon pojęć socjologicznych: wybrane terminy z polskiej i niemieckiej polityki społecznej i pracy socjalnej, red. G. Firlit-Fesnak, B. Szatur-Jaworska, Warszawa 1995.
12. Meller A., Szczypior E., Standard Pomocy Instytucjonalnej, w: Od ulicy do samodzielności życiowej. Standardy społecznej i zawodowej (re)integracji osób bezdomnych w sześciu sferach, red. A. Dębska-Cenian, P. Olech, Gdańsk 2008.
13. Nowa Encyklopedia Powszechna PWN, t.1, Warszawa 1996.
14. Olech P., Standardy etyczne w pracy z osobami bezdomnymi, "Pomost – pismo o bezdomności bez lęku", red. P. Olech, M. Plona, Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności, Gdańsk 2006.
15. Payne A., Phillips N., Rozwój, Sic!, Warszawa 2011.
16. Piekut-Brodzka D., Bezdomni z wyboru a praca socjalna, w: Praca socjalna służbą człowiekowi, red. L. Malinowski, M. Orłowska, Wyd. Akademickie "Żak", Warszawa 1998.
17. "Pomost. Pismo samopomocy. Kompendium bezdomność a zdrowie. Informator dla instytucji służby zdrowia i pomocy społecznej", Gdańsk, grudzień 2006.
18. Przymeński A., Bezdomność, polityczno-społeczne definicje i formy zjawiska, "Praca Socjalna" 1998, nr 4.
19. Przymeński A., Bezdomność jako kwestia społeczna w Polsce współczesnej, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2001.
20. Stankiewicz L., Zjawisko bezdomności. Etapy przechodzenia w stan bezdomności, "Auxilium Sociale" 1999, nr 1–2.
21. Szafranek K., Anomia, przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmian, Toruń 1986.
22. Szluz B., Bezdomne kobiety w opinii bezdomnych kobiet, "In seminare. Poszukiwani Naukowe" 2010, č. 30.
23. Szluz B., Znaczenie edukacji w przeciwdziałaniu marginalizacji społecznej osób bezdomnych, w: pedagogika wobec zagrożeń marginalizacją jednostek, grup i regionów, red. M. Chodkowska, A. Mach, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011.
24. Śledzianowski J., Towarzystwo Pomocy im. Św. Brata Alberta a bezdomność, Wydawnictwo Rubikon, Wrocław 1995.
25. Tworzenie i funkcjonowanie Klubu Integracji Społecznej. Vademecum – Jak założyć, prowadzić i finansować Klub Integracji Społecznej, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa, luty 2005
26. Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o zatrudnieniu socjalnym; Dz. U. z 2015, poz. 1567.
27. Ustawa z dn. 5 sierpnia 2015 r. o zmianie ustawy o pomocy społecznej; Dz. U. z 4.09.2015 r., poz. 1310.
28. Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie; Dz. U. 2017, poz. 573.
29. www.misja.com.pl/liczba-osob-bezdomnych-w-2015/.

30. wyborcza.pl/7,75398,21508817,policzyli-polskich-bezdomnych-wśród-nich-ponadtysiac-dzieci.html.

31. Zrałek M., Warunki mieszkaniowe w województwie śląskim jako czynnik marginalizacji i wykluczenia społecznego, w: Zapobieganie wykluczeniu społecznemu, red. L. Frąckiewicz, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Karola Adamieckiego w Katowicach, Katowice 2005.

32. Żukiewicz A., Reintegracja społeczna i zawodowa podopiecznych systemu pomocy społecznej. Przykład działalności Klubu Integracji Społecznej, Impuls, Kraków 2009.

УДК 378.016:004.94

**ПРОБЛЕМА МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ МАТЕМАТИКИ
ТА ІНФОРМАТИКИ У ВИЩІЙ ОСВІТІ****Бугаєць Н. О.**

Стаття присвячена питанням міжпредметної інтеграції математики та інформатики у вищій освіті. Інформатика розглядається як фундаментальна наукова дисципліна і комплексний науковий напрям, що має інтердисциплінарний характер. У статті наведені основні принципи визначення змісту навчання для інформатичних дисциплін в умовах швидких змін. Звертається увага на посилення фундаментальної складової навчання інформатики у вищому навчальному закладі за рахунок вивчення її теоретичних основ і математики. В статті аналізуються і узагальнюються поняття математичної інформатики та комп'ютерної математики як окремих дисциплін, що виникають у процесі міжпредметної інтеграції математики та інформатики. Математична інформатика – це фундаментальна природничо-наукова частина інформатики, де вивчаються математичні об'єкти і поняття, що відносяться до основ інформатики. В процесі навчання математичної інформатики необхідно розглянути: які досягнення математики вплинули на розвиток інформатики, і які задачі інформатики дали поштовх до появи ідей та методів досліджень у математиці, яким чином вплив цих наук продовжується дотепер. Комп'ютерна математика розглядається як сукупність теоретичних, алгоритмічних, апаратних, програмних засобів, призначених для розв'язування математичних задач з високою мірою візуалізації всіх етапів обчислень. У статті описані важливі методичні та професійні можливості використання комп'ютерних математичних пакетів, виокремлюються основні напрями впливу використання інформаційно-комунікаційних технологій математичного призначення на навчальний процес.

Ключові слова: міжпредметна інтеграція, математична інформатика, комп'ютерна математика, фундаменталізація навчання.

Статья посвящается вопросам межпредметной интеграции математики и информатики в высшем образовании. Информатика рассматривается как фундаментальная научная дисциплина и комплексное научное направление, которое имеет интердисциплинарный характер. Обращается внимание на укрепление фундаментальной составляющей обучения информатики в высшем учебном заведении за счет изучения ее теоретических основ и математики. В статье анализируются и обобщаются понятия математической информатики и компьютерной математики как отдельных дисциплин, которые появляются в процессе межпредметной интеграции математики и информатики.

Ключевые слова: межпредметная интеграция, математическая информатика, компьютерная математика, фундаментализация обучения.

The article deals with the problem of interdisciplinary integration of computer science and mathematics in higher education. The basic principles of determining of the teaching content of computer science disciplines in rapidly changeable conditions are given in the article. Informatics is considered as a fundamental scientific discipline and a complex scientific direction, which has the interdisciplinary features. The article notes about strengthening of the fundamental component of teaching computer science at a higher educational institution through the study of its theoretical foundations and mathematics. The article analyzes and generalizes concepts of mathematical informatics and computer mathematics as separate disciplines that appear in interdisciplinary integration of mathematics and computer science. Mathematical informatics is a fundamental natural science part of computer science; it studies mathematical objects and concepts related to the basics of informatics. In teaching mathematical informatics it is necessary to consider: what achievements in mathematics influenced on the development of computer science, what tasks of informatics gave

impetus to the emergence of ideas and methods of research in mathematics, how the influence of these sciences continues in our days. Computer mathematics is considered as a set of theoretical, algorithmic, hardware, software tools designed to solve mathematical problems with a high degree of visualization of all stages of computations. The article describes the important methodological and professional possibilities of using computer mathematical packages, outlines the main directions of the influence of the usage of information and communication technologies of mathematical purpose in education.

Key words: interdisciplinary integration, mathematical informatics, computer mathematics, fundamentalizing learning.

Інформатика як галузь наукового пізнання і практичної діяльності людини стрімко розвивається і розширюється. А зміст інформатичної освіти повинен бути релевантним та зберігати сучасність і актуальність. Більше того, через зростання кількості різних напрямів у комп'ютерних науках і посилення інтеграції інформатики з іншими дисциплінами виникають додаткові труднощі у вирішенні цієї проблеми.

У документі міжнародних програмних нормативів "Computer Science: Curricula 2013" [15], який створений спільними зусиллями провідних товариств комп'ютерингу – ACM та IEEE-CS, зазначається, що для комп'ютерної галузі характерним є дуже швидкий темп змін. Тому випускники вищих навчальних закладів повинні володіти глибокими фундаментальними знаннями, що сприятиме і допомагатиме формуванню нових необхідних умінь та навичок в міру того, як розвивається галузь. Для цього в "Computer Science – 2013" наведені основні принципи визначення змісту навчання для інформатичних дисциплін:

1. Забезпечення можливості студентам працювати в багатьох галузях людської діяльності. Студенти в галузі комп'ютерних наук повинні розвивати здатності до роботи в різних галузях діяльності.

2. В змісті навчання має бути закладена ясність реалізації цілей, але в той самий час має забезпечуватися гнучкість, яка необхідна для того, щоб швидко реагувати на зміни в галузі.

3. В процесі навчання у вищому навчальному закладі необхідно готувати студентів до неперервного навчання протягом життя. Потрібно ознайомлювати студентів з джерелами інформаційних ресурсів та стратегіями оновлення своїх знань.

4. Студенти повинні вивчати і теорію, і практику, усвідомлювати важливість абстрактних понять і знатися на цінностях досконалої інженерної розробки.

5. В змісті навчання повинні допускатися навчальні проекти, які є інноваційними і в яких відстежуються останні зміни в цій галузі.

6. Навчати студентів на творчих задачах та вправах, розв'язування яких розвиває їхню ініціативність, незалежність мислення, організаційні, проєктивні та комунікативні уміння, уміння працювати в колективі.

В якості фундаментальних концепцій інформатики в "Computer Science–2013" визначаються спільні ідеї, які незалежні від виробників програмного забезпечення, конкретних програмних пакетів та вмінь вузької спеціалізації.

Описані концепції та принципи навчання необхідно мати на увазі і в процесі визначення змісту навчання дисциплін, які виникають у результаті міжпредметної інтеграції математики та інформатики.

В 80-х рр. як природничо-наукову дисципліну інформатику визначили А. П. Єршов, Є. П. Велихов, В. М. Глушков, М. М. Моїсєєв, Б. М. Наумов та ін.

Зародившись в надрах науки про управління – кібернетики, швидко розширюється предметне поле інформатики. З технічної дисципліни про методи і засоби опрацювання даних за допомогою обчислювальної техніки інформатика перетворюється в фундаментальну науку про інформаційні процеси не тільки в технічних системах, але і в природі та суспільстві [8, с. 15].

В сучасному розумінні інформатика – фундаментальна наукова дисципліна, об'єктом якої є інформаційні процеси в оточуючому світі, предметом – математичні структури, за допомогою яких моделюються інформаційні процеси, та комп'ютерні

інформаційні моделі, в яких відображаються математичні структури на архітектуру обчислювальних систем. Методологією інформатики є обчислювальний експеримент [8]. Інформатика має вивчати закони природи, інформаційні процеси і відповідні технології [6].

Інформатика – одна з фундаментальних галузей наукового знання, де вивчаються інформаційні процеси, методи і засоби одержання, перетворення, передавання, зберігання, подання і використання різноманітних повідомлень, що стрімко розвивається і розширюється як галузь практичної діяльності людей, пов'язана з використанням інформаційних технологій [8, с.24].

Поглибити теоретичну підготовку з інформатики, зробити її справді фундаментальною дисципліною значною мірою можна за рахунок вивчення її теоретичних основ, вважають М. І. Жалдак [6], Ю. В. Горошко [4], Ю. С. Рамський [12], С. О. Семеріков [13], Т. П. Кобильник [7] та ін. Вивчення математики, яка є фундаментом теоретичних основ інформатики і становить її загальноосвітнє ядро, повинно займати важливе місце в профільній підготовці студентів фізико-математичних та інформатичних спеціальностей, у формуванні важливих компонентів їхньої інформаційної культури. Головне в процесі навчання інформатики – засвоїти фундаментальні поняття кожної з її галузей, орієнтуватися в їх взаємозв'язках, набути навичок практичної роботи з найважливішими технічними і програмними засобами [12].

В. М. Глушков [3] розглядає основні розділи теоретичної інформатики на основі фундаментальних математичних відомостей: основні поняття про інформатичні матеріали та їх опрацювання; програмування і управління обчислювальним процесом; бази даних; математичні методи оптимізації; автоматизація інформаційних технологій; штучний інтелект.

Автори [5] розглядають фундаментальні математичні положення, що лежать в основі теоретичної інформатики і є необхідною математичною основою для фахівця в галузі комп'ютерних наук: рекурсивні задачі, обчислення сум, цілочисельні функції, теорія чисел, біноміальні коефіцієнти, спеціальні числа, обчислювальні функції, дискретна ймовірність, асимптотика.

Таким чином, одним із шляхів фундаменталізації інформатичної освіти є посилення її математичної складової.

Експансія інформаційно-комунікаційних технологій супроводжується активізацією інтеграційних процесів в науці і освіті, синтезом наукових знань, перенесенням методів дослідження з одних наукових галузей в інші. М. П. Лапчик [9] зазначає, що математика та інформатика зберігають єдність як найважливіші компоненти розвитку фундаментального ядра наукового пізнання. Єдність математики і комп'ютерних наук демонструється з часу появи перших ЕОМ, за рахунок чого було створено умови для інтенсифікації застосування наукових знань у всіх сферах людської діяльності, в тому числі і в самій математиці. Посилення взаємозв'язків між математикою та інформатикою, коли в навчанні математики використовуються інформаційні технології, а в навчанні інформатики розглядаються приклади математичних моделей, викликає необхідність інтеграції цих дисциплін за умови збереження теоретичної і практичної цілісності кожної з них [9, с. 3].

На перетині двох взаємопов'язаних наукових галузей – математики та інформатики – утворюються два інтегрованих компоненти, які формуються на різних основах: інформатична математика і математична інформатика. Не дивлячись на єдність та інтегративні процеси, які пронизують математику та інформатику, зона перетину цих галузей в структурі наукового пізнання містить два незалежні компоненти, причому цільовою основою для розвитку і самовизначення одного з них є математика, а іншого – інформатика. Математична інформатика – це фундаментальна природничо-наукова частина інформатики, де вивчаються математичні об'єкти і поняття, що відносяться до основ інформатики [9].

В [13] уточнюється, що в фундаментальній природничо-науковій частині інформатики будуються теоретичні моделі опрацювання, зберігання, подання, передавання даних. За своїми об'єктами, поняттями, методами – це галузь математики. Предметом її вивчення є скінченні (конструктивні) об'єкти та алгоритмічно описані (конструктивні) процеси, що відбуваються в середовищі цих об'єктів. Зазначену частину називають математичною інформатикою.

Також інформатика розглядається як особлива інтегративна дисципліна. Навколо інформатики формується цілий комплекс нових напрямів наукових досліджень, які знаходяться на межі інформатики з іншими науками. Інформатика є комплексним науковим напрямом, який має міждисциплінарний характер. Її розвиток сприяє розвитку ряду інших наукових напрямів і тим самим інформатика виконує інтегративну функцію в системі наук [8, с.16].

Інформатика стосується багатьох сфер людської діяльності. Прикладна інформатика спрямована на створення різноманітних інформаційно-комунікаційних технологій. Прикладними є математична інформатика, хімічна інформатика, педагогічна інформатика, економічна інформатика, соціальна інформатика, геоінформатика, медична інформатика та ін.

Термін "математична інформатика" пропонується розуміти [10] аналогічно до термінів "математична кібернетика", "математична лінгвістика", "математична статистика" тощо.

Т. П. Кобильник [7] розглядає математичну інформатику з двох сторін. З одного боку, математична інформатика є частиною теоретичної інформатики, де використовуються математичні моделі і засоби для моделювання та дослідження інформаційних процесів. З іншого боку, математичну інформатику можна розглядати і як напрям у прикладній чи практичній інформатиці, і термін "математична інформатика" означати аналогічно до термінів, наприклад, "соціальна інформатика" чи "педагогічна інформатика". Згідно такого підходу, математична інформатика – це галузь інформатики, де вивчаються впровадження та використання сучасних інформаційних технологій, зокрема систем комп'ютерної математики, в процесі розв'язування математичних задач.

Тому в процесі навчання математичної інформатики необхідно сформулювати основні поняття про сучасні методи побудови та аналізу алгоритмів, ознайомити з основними алгоритмами, які використовуються в процесі створення програмного забезпечення для розв'язування математичних задач, а також сформулювати знання і уміння щодо використання інформаційних технологій математичного призначення до аналізу математичних моделей процесів та явищ з найрізноманітніших галузей знань і діяльності людей.

Математична інформатика – це навчальна дисципліна, де вивчаються основні алгоритми розв'язування типових інтелектуальних задач та використовуються інформаційні, зокрема математичні, моделі та інформаційні технології для їх дослідження [7].

Під час навчання математичної інформатики необхідно показати, як математичні теорії використовуються в інформатиці, які досягнення математики вплинули на розвиток інформатики з одного боку, а з іншого боку, які задачі інформатики дали поштовх до появи нових ідей і методів досліджень в математиці, яким чином взаємовплив цих двох наук продовжується дотепер.

Математична інформатика виокремлюється в навчальну дисципліну, мета навчання якої – поглибити математичні знання, розвивати вміння застосовувати їх до вивчення інформаційних моделей різноманітних процесів і явищ, дати поняття про методи програмування та формувати навички роботи з програмами математичного призначення для розв'язування практичних задач.

На межі інтеграції математики та інформатики також виникає поняття комп'ютерної математики, яку визначають як сукупність теоретичних, алгоритмічних, апаратних і програмних засобів, призначених для ефективного розв'язування за допомогою комп'ютера всіх видів математичних задач з високою мірою візуалізації всіх етапів обчислень.

Ю. В. Триус зазначає: комп'ютерна математика – це перш за все синтетична назва для цілої серії математичних систем, в котрих акумульовані багатовікові знання людства в галузі математичних методів обчислень і розрахунків, що виконуються як у чисельній, так і в аналітичній та в графічній формах. Використання таких систем значно підвищує масовому користувачеві можливості та результативність його навчально-пізнавальної, наукової, педагогічної або іншої творчої діяльності [14, с. 35].

Значення автоматизації не тільки чисельних, а й аналітичних обчислень розумів академік В. М. Глушков ще на початку 60-х рр. XX ст. Під його керівництвом у

Києві були створені перші ЕОМ, передвісники майбутніх персональних комп'ютерів, серії "MIP" (Машины для Инженерных Расчетів) з апаратною реалізацією мов програмування високого рівня та унікальними можливостями виконання чисельних і аналітичних розрахунків.

Універсальними програмними засобами, за допомогою яких можна здійснювати побудову і дослідження математичних моделей, чисельний аналіз, візуалізацію одержаних результатів, вставляння текстових коментарів, публікацію результатів досліджень у мережі Інтернет та багато іншого є системи символічної (комп'ютерної) математики або прикладні комп'ютерні математичні пакети. Системи комп'ютерної математики (СКМ) – це комплекси програмних засобів, за допомогою яких можна автоматизувати виконання як чисельних, так і аналітичних та графічних операцій і перетворень. Серед найбільш популярних СКМ в даний час є програми Maple, Mathlab, Mathematica, Maxima, Sage та ін. Вони є потужними засобами діяльності як професійних математиків, так і тих, хто використовує математику для побудови й дослідження математичних моделей у різних предметних галузях.

Використання сучасного прикладного математичного забезпечення дає можливість доповнювати традиційні геометричні і механічні моделі динамічними кольоровими анімаціями, комбінувати аналітичні, геометричні і комп'ютерні методи розв'язування задач [2]. Використання сучасних СКМ, що призначені для реалізації різноманітних обчислювальних методів, виконання аналітичних перетворень, у які вбудовані спеціальні мови програмування високого рівня, дозволяє одержувати тривимірні моделі з довільним рівнем умовності і наочності, забезпечити високий рівень реалістичності зображення, за рахунок чого можна з великою вірогідністю проаналізувати властивості об'єкта, що досліджується. Застосування СКМ у процесі навчання дає можливість більше уваги звертати, наприклад, на фізичний, геометричний, економічний зміст операцій граничного переходу, диференціювання, інтегрування [1].

До позитивних навчальних і виховних результатів вивчення і використання систем комп'ютерної математики в навчальному процесі можна віднести: розвиток мисленнєвих процесів; поглиблення знань з предмету, передусім теоретичних основ, що забезпечує свідоме їх використання і розширює коло задач, доступних для практичного розв'язування; формування математичних та інформатичних компетентностей; формування і розвиток умінь створювати математичні і комп'ютерні моделі та проводити обчислювальний експеримент; розширення можливостей наукової творчості; зацікавленість студентів у кінцевому результаті своєї роботи, відповідальне відношення до конкретних етапів діяльності.

Системи комп'ютерної математики є невід'ємним компонентом комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання. Найбільш важливими методичними і професійними можливостями використання математичних пакетів є: ілюстрація результатів математичного моделювання та дослідження побудованої моделі; точне та якісне графічне відображення аналітично одержаних результатів; унаочнення подання найбільш складних тем курсу; створення електронних навчальних матеріалів, посібників. Це відповідає ідеям інформатизації навчального процесу і забезпечує можливості удосконалення вищої освіти [11, с.103].

Як зазначає Ю. С. Рамський [12], актуальними залишаються і сьогодні визначені академіком А. П. Єршовим основні напрями впливу інформатизації навчального процесу (впровадження інформатики та інформаційних технологій) на математичну освіту, серед яких виокремлюють такі:

1. Значне розширення математичної практики на основі застосування комп'ютерів, побудови інформаційних моделей різноманітних процесів та явищ. Побудова знакових систем, схематизація конкретних об'єктів шляхом визначення їх властивостей, атрибутів і відношень, побудова моделей, дедукція, редукція і рекурсивне мислення, розгляд і підтримка рівнів абстракції, прогнозування подій, аналіз законів і правил, нарешті, конструювання великої кількості алгоритмів і їх оцінювання – все це стає засобом інтелектуальної діяльності, основою інформатичної культури.

2. Зміна номенклатури математичних знань. За допомогою комп'ютера імітують людську поведінку. Через програмування і побудову інформаційних моде-

лей у змістову частину математики входять абстракції людської діяльності, властивості штучних і живих (біологічних, соціотехнічних) систем. З'являються нові прийоми математичної роботи, наприклад, автоматичне доведення теорем.

3. Системна роль математичної теорії. Поняття теорії зародилося в математиці. З іншого боку, в інформатиці є важливе поняття обстановки. Обстановка – це втілена в комп'ютері замкнута модель світу, в якій доводиться "діяти запрограмованому виконавцю". Оскільки всі наслідки "поведінки виконавця" повинні бути заздалегідь передбачені, то на практиці необхідно володіти повним знанням обстановки й усвідомлювати межі цих знань у реальному світі. Всі ці знання повинні передувати конструюванню.

4. Обчислювальний експеримент з математичною моделлю. В інженерній практиці роль обчислювального експерименту загальновідома, а в педагогічній практиці підтверджують його роль як нового методу пізнавальної діяльності. Обчислювальний експеримент часто стає джерелом математичних відкриттів.

5. Візуалізація абстракцій. Візуальне сприйняття людини відіграє величезну роль, воно дає змогу робити відкриття. За допомогою комп'ютера вдається синтезувати зображення, що сприяє людській проникливості. Комп'ютерна графіка – це образи, породжені на основі абстрактних знань, які "оживляються", анімуються за допомогою комп'ютера завдяки зусиллям вченого і програміста. Візуалізуючи різноманітні абстракції, слід пам'ятати (це особливо важливо на освітньому рівні) й про відмінності між абстрактним математичним об'єктом і його візуальною моделлю.

6. Динамізація математичних об'єктів. Математика – це наука про інваріанти. Пізнати природу інваріанта можна, якщо усвідомити діалектику сталості й мінливості параметрів цього інваріанта. Побачити в константі всі прояви реального життя, описаного законом, значить зрозуміти закон і навчитися його застосовувати. Використання комп'ютера з його засобами візуалізації й обчислень дає змогу спостерігачеві на основі статичних математичних співвідношень отримати всеможливі траєкторії розвитку динамічного процесу як в часі, так і в просторі, збагачуючи тим самим досвід спостерігача, його інтуїцію й здатність до прогнозування. Все це наближає навчальний процес до дослідження і експерименту.

7. Становлення структур із хаосу. Це різноманітні конструкції, які виникають у результаті ітеративного застосування деяких нелінійних операторів до випадкових вхідних даних чи попутних параметрів. Тут формується цілком новий і виключно потужний канал для поширення математичного пізнання на величезний клас природних явищ: формування берегової лінії, гірські ландшафти, малюнки полярних сьайв, формоутворення у рослин, розвиток конфліктів і виникнення криз. Аналіз матеріалів, що пов'язані з теорією фракталів, синергетикою і математикою нелінійного, дає змогу зробити висновок про принципове значення обчислювального експерименту як пізнавального інструменту.

8. Пробудження початкового інтересу. Динамічний, наочний, "слухняний" і симулюючий стиль "поведінки" комп'ютера у поєднанні з його універсальністю роблять його ідеальним інструментом для пробудження інтересу до математики (як і до інших предметів), до її простоти, несподіваності, прогнозуючої сили і чарівного зв'язку з усім оточуючим.

Отже, підготовка студентів фізико-математичних та інформатичних спеціальностей з поглибленням фундаментальної складової навчання інформатики і вивченням прикладних математичних пакетів як засобів дослідницької діяльності набуває особливого значення. Розробка методики навчання дисциплін, що виникають у процесі міжпредметної інтеграції математики та інформатики, зокрема математичної інформатики та комп'ютерної математики, спрямованого на розвиток дослідницьких компетентностей студентів, є актуальним завданням для подальших досліджень.

Література

1. Бугаєць Н. О. Засоби програми Махіта для створення графічних зображень та математичних досліджень / Н. О. Бугаєць // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 2. "Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання". – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2015. – № 15 (22). – С. 105–114.

2. Бугаєць Н. О. Моделювання анімаційних наочностей засобами графічного середовища програми Maxima [Електронний ресурс] / Н. О. Бугаєць // Інформаційні технології і засоби навчання – 2015. – Том 47, № 3. – С. 67–79. – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1244>. – Назва з екрана.
3. Глушков В. М. Основы безбумажной информатики / В. М. Глушков. – 2-е изд. испр. – М. : Наука, 1987. – 552 с.
4. Горошко Ю. В. Система інформаційного моделювання у підготовці майбутніх вчителів математики та інформатики : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 / Горошко Ю. В. – Київ, НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – 470 с.
5. Грэхем Р. Конкретная математика. Основание информатики / Р. Грэхем, Д. Кнут, О. Паташник. – М. : Мир, 1998. – 703 с.
6. Жалдак М. І. Інформатика – фундаментальна наукова дисципліна. Вона має вивчати закони природи, інформаційні процеси і відповідні технології / М. І. Жалдак // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2010. – № 1. – С. 49–54.
7. Кобильник Т. П. Методична система навчання математичної інформатики у педагогічному університеті : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Кобильник Тарас Петрович. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 279 с.
8. Колин К. К. Фундаментальные основы информатики: Социальная информатика : учебное пособие для вузов / К. К. Колин. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 350 с.
9. Лапчик М. П. Информатическая математика или математическая информатика / М. П. Лапчик // Информатика и образование. – 2008. – № 7. – С. 3–7.
10. Перязев Н. А. Преподавание математической информатики [Електронний ресурс] / Н. А. Перязев, Ю. В. Перязева. – Режим доступа: www.ict.edu.ru/vconf/files/3207.rtf. – Назва з екрана.
11. Раков С. А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій: дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 / Раков Сергій Анаталійович. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 489 с.
12. Рамський Ю. С. Роль математики і деякі тенденції розвитку математичної освіти в інформаційному суспільстві // Проблеми фізико-математичної освіти в контексті євроінтеграції : збірник наукових праць / Ю. С. Рамський. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – С. 359–366.
13. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі : монографія / науковий редактор академік АПН України, д. пед. н., проф. М. І. Жалдак. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 340 с.
14. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 / Триус Юрій Васильович. – Київ : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 649 с.
15. Computer Science: Curricula 2013. Ironman Draft (Version 0.8). November 2012. The Joint Task Force on Computing Curricula Association for Computing Machinery, IEEE-Computer Society.

УДК 371.134:364

ПРОБЛЕМА ТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Вапра Н. І.

У статті проаналізовано наукові підходи до визначення поняття творчості, під якою розуміють здатність до створення нових професійних продуктів та високих результатів педагогічної праці за рахунок реалізації творчих здібностей особистості. Виокремлено рівні педагогічної творчості: професійне становлення, самовдосконалення, планомірна раціоналізація, оптимізація процесу і результатів праці, науково-дослідницька організація діяльності. Визначено характерні ознаки результату творчої діяльності педагога – оригінальність, новизна, практична значущість, продуктивність педагогічної роботи.

Обґрунтовано, що педагогічна діяльність по суті є дослідницькою і передбачає такі етапи: аналіз педагогічної ситуації; проектування результату в зіставленні з вихідними даними (прогноз); аналіз наявних засобів, необхідних для досягнення бажаного результату; конструювання і реалізація навчально-виховного процесу; оцінка отриманих даних, їхнє корегування; формулювання нових завдань.

Визначено професійні та особистісні якості педагога-дослідника: володіння науковими методами пізнання, наявність пізнавальної потреби, інтелектуальної активності, готовність до самоосвіти, володіння узагальненими прийомами індивідуального стилю розумової діяльності (вміння робити висновки на основі методів дедукції, індукції, аналогії, виділяти головне, визначати проблему і послідовність дій з її вирішення, формулювати і перевіряти гіпотези, розробляти програму спостереження, експерименту, встановлювати зв'язки і відношення між процесами і явищами, обробляти і систематизувати отримані факти, осмислювати і формулювати висновки, приймати самостійні науково обґрунтовані рішення, ясно, точно і стисло висловлювати власну думку.

Ключові слова: творчість, творча педагогічна діяльність, рівні творчості, науково-дослідницька діяльність, професійна компетентність, професійна підготовка вчителів.

В статье проанализированы научные подходы к определению понятия творчества. Выделены уровни педагогического творчества: профессиональное становление, самосовершенствование, планомерная рационализация, оптимизация процесса и результатов труда, научно-исследовательская организация деятельности. Определены характерные признаки результата творческой деятельности педагога – оригинальность, новизна, практическая значимость, производительность педагогической работы.

Ключевые слова: творчество, творческая педагогическая деятельность, уровни творчества, научно-исследовательская деятельность, профессиональная компетентность, профессиональная подготовка учителей.

The article analyzes scientific approaches to the definition of the concept of creativity, which is understood as the ability to create new professional products and high results of teaching work through the implementation of creative abilities of the individual. The levels of pedagogical creativity are distinguished. They are: professional formation, spontaneous self-improvement, systematic rationalization, optimization of the process and results of work, research and scientific organization of activity. The characteristic features of the result of teacher's creative activity are determined – originality, novelty, practical significance, productivity of pedagogical work.

It is substantiated that pedagogical activity is essentially a research one and involves the following stages: analysis of the pedagogical situation; designing of the result in comparison with the initial data (forecast); analysis of available tools that are needed to test the hypothesis and to achieve the desired result; designing and realization of education; evaluation of the received data, their correction; formulation of new tasks.

The professional and personal qualities of the teacher-researcher are highlighted: knowledge of the scientific methods of cognition, the presence of cognitive need, intellectual activity, readiness for self-education, possession of generalized techniques of the individual style of mental activity, ability to draw conclusions on the basis of methods of deduction, induction, analogy, to highlight the main thing, to determine the problem and the sequence of actions to solve it, to formulate and test hypotheses, to develop a program of observation, experiment, to establish connections and relationships between processes and phenomena, to systematize the acquired facts, to interpret and draw conclusions, to make their own informed decisions scientifically, clearly, accurately and concisely express their opinion.

Key words: creativity, creative pedagogical activity, levels of creativity, research and scientific activity, professional competence, professional training of teachers.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день соціальне замовлення суспільства спрямоване на формування творчої особистості, яка володіє не тільки сукупністю певних навичок, але й здатна орієнтуватися в інформаційному просторі, здобувати нові знання. Це зумовлює науково-дослідницьку підготовку студентів на різних етапах навчання. Формування фахівця, який творчо реалізує професійні функції, вміє здійснювати дослідницьку діяльність передбачає оволодіння студентами дослідницькими вміннями на кожному етапі системи навчання, забезпечуючи при цьому наступність та безперервність. Це завдання повною мірою є актуальним і для педагогічної освіти, оскільки сучасній школі потрібні вчителі, здатні до активної участі в інноваційних процесах, до експериментально-дослідницької, творчої роботи, які легко поєднують функції шкільного вчителя і вчителя-дослідника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У теорії та практиці психолого-педагогічних досліджень вченими розглядаються різні підходи щодо становлення та розвитку педагогічного професіоналізму (І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Пехота, П. Романов та ін.); проблему творчості та особливостей підготовки до неї фахівців різних галузей досліджують Т. Дерев'янка, Н. Кичук, М. Нікандров, С. Сисоєва та ін.; процес розвитку творчого потенціалу студентів вивчають Д. Богоявленська, Н. Кічук, О. Лук, М. Матюшкін, В. Моляко, В. Рибалка та ін.

Метою статті є аналіз наукових підходів до визначення поняття творчості, основних рівнів і напрямків творчої діяльності вчителя.

Досліджуючи проблему професійної діяльності сучасного педагога, можна виокремити особливі риси педагогічної праці, визначальними з яких є: складність і динамічність компонентів навчально-виховного процесу (цілей, завдань, змісту, методів, форм та ін.), постійний розвиток об'єкта педагогічної роботи, варіативність умов праці і виникнення нових, раніше недосліджених ситуацій. Це зумовлює особливі вимоги до сучасних педагогів. Так, В. Загвязинський вказував, що бути педагогом – означає вміти знаходити нове в педагогічних явищах, виявляти в них невідомі зв'язки й закономірності. А це потребує, передусім, загальної культури та високої фахової підготовки, певного досвіду навчально-виховної роботи й спеціальних знань і вмінь, притаманних саме дослідницькій роботі [4]. Як зауважує Т. Дерев'янка, фахова діяльність педагога передбачає постійне вдосконалення і розвиток особистісних і професійних якостей, педагогічної майстерності й творчості, які базуються на розвитку здатності до реалізації низки дослідницьких функцій (креативної, імперативної, адаптивної, формуючої) [2, с. 197]. "Досягнення високих результатів творчої педагогічної діяльності у вигляді авторських освітніх програм, педагогічних технологій, ефективних форм, методів і засобів навчання, нових дисциплін є неможливим без використання методології наукових досліджень. Вчитель повною мірою виконує своє призначення, якщо він поєднує фундаментальну наукову кваліфікацію із професійно-педагогічною культурою, є духовно розвинутою особистістю із цілісним гуманістичним світоглядом. Тільки за таких умов він здатний до педагогічного управління особистісним ростом, професійним становленням і підготовкою учнів до інноваційної діяльності" [7].

У зв'язку з цим розглянемо співвідношення понять "творча діяльність" і "дослідницька робота", оскільки часто ці терміни використовуються як синоніми. Не заперечуючи їх тісного зв'язку, зазначимо, що вони не є тотожними.

Вчений Т. Кудрявцев, розуміючи під творчістю діяльність, спрямовану на отримання нового продукту, створення певних матеріальних і духовних цінностей, підкреслює, що таке визначення є неповним у психологічному аспекті, "воно мало що дає психологу, перш за все тому, що на перший план виступає не процес, а результат роботи ... Сама ж специфіка цієї діяльності залишається не розкритою" [5, с. 6]. Таким чином, науковець виділяє два види творчої діяльності: як "відкриття для себе" і "відкриття для інших". І хоча в першому напрямку творчість не має певної суспільної значущості, а в другому володіє нею, в механізмі самого творчого процесу в обох випадках він відзначає схожість. Цієї ж концепції дотримується і Р. Низамов. Простежуючи процес переростання суб'єктивних досліджень у суб'єктивно-об'єктивні, а потім в об'єктивні, вчений зазначає: "Якщо в перші роки навчання у ВНЗ творчість студентів за значимістю результатів є в основному суб'єктивною і за рівнем виконання нижчою, то в наступні роки вона в окремих студентів переходить на вищий рівень і носить суб'єктивно-об'єктивний характер, а в деяких випадках має об'єктивне значення" [6].

Важливим аспектом вивчення творчої діяльності є дослідження проблеми новизни, змісту і результативності педагогічної роботи. Дійсно, якщо під творчістю розуміти діяльність, у результаті якої отримують об'єктивно нові продукти, то планомірна організація такої праці в процесі навчання неможлива. Однак, з точки зору психології, під час творчої діяльності важлива тільки суб'єктивна новизна продукту, про що зазначає у своїх працях вчений Т. Рибо. На думку науковця, істотна ознака творчості – новизна продукту – має суб'єктивний характер. "Будь-яка нормальна людина займається творчістю в більшій чи меншій мірі. За своїм незнанням вона може винайти те, що вже винаходили раніше. Якщо для інших це не буде створенням чогось нового, то для самого винахідника воно є таким" [9]. Нове і ще невідоме для нього може і повинно бути відомим педагогу (якщо мова йде про предмет навчання). Потрібно тільки знайти спосіб, який дозволив би спрямувати діяльність учня / студента в потрібну викладачу галузь знання.

Низка авторів (В. Андреев, Б. Гніденко, Т. Кудрявцев, С. Рубінштейн та ін.) при аналізі творчості як специфічного виду людської діяльності поряд з ознаками "новизни" і "суспільної значущості" виділяють і таку рису як "прогресивність". На думку В. Андреева, "невід'ємним атрибутом творчості є рівень розвитку людини, її культури і суспільства в цілому" [1, с. 49]. Заслуговує на увагу позиція І. Лернера, який визначає творчість як форму діяльності людини, спрямовану на створення якісно нових для неї суспільно значущих цінностей, тобто важливих для формування особистості як соціального суб'єкта.

Досліджуючи сутність дослідницької роботи зауважимо, що під цим поняттям будемо розуміти цілеспрямовану і багато в чому алгоритмізовану діяльність, яка створює основу для отримання нового результату. Творча ж діяльність, окрім власне дослідження, обов'язково передбачає етап "інсайту" (осяяння). Даний етап дозволяє отримати новий, оригінальний, соціально значущий результат.

Таким чином, дослідницька діяльність є необхідним компонентом творчої праці, її технологічною основою. При цьому творчість ми будемо розглядати як засіб формування дослідницьких умінь. Отже, дослідницьку і творчу діяльність можна вважати взаємодоповнюючими поняттями.

Педагогічна діяльність вважається творчою й дослідницькою ще здавна. Так, Ф. Дістервег зазначав, що без прагнення до наукової роботи вчитель потрапляє під владу трьох демонів: механічності, рутинності, банальності [3]. Творчість, на думку В. Загвязинського, є сутнісною характеристикою педагогічної діяльності [4]. Її творчий характер визначається, по-перше, високою соціальною значущістю і неповторністю результату праці – сформованою особистістю учня, його індивідуальною своєрідністю; по-друге, сам педагогічний процес не терпить стандарту і шаблону. Зміст педагогічної діяльності знаходиться в постійній динаміці та розвитку, що пов'язано з оновленням навчальних програм, появою інноваційних ідей, методів і технологій, удосконаленням форм навчання. Змінюється не тільки предмет педагогічної праці, а

й її "інструмент" – особистість вчителя, а також сам процес, який передбачає співтворчість і взаємотворчість [9].

Сучасні дослідники під творчістю розуміють процес вирішення вчителем певних навчально-виховних завдань в умовах мінливого педагогічного середовища. Однак вирішення не будь-якого педагогічного завдання можна вважати творчістю. Зустрічаються завдання типові, стандартні, які вирішуються за аналогією з раніше дослідженими. В той же час визначення характеру завдання, яке пов'язане з аналізом ситуації і оцінкою її новизни, – процедура творча.

У педагогічній творчості поєднуються нормативні елементи (базуються на встановлених законах і правилах) і евристичні (створені під час власного пошуку). Це знаходить своє відображення в тому, що як і в будь-якій дослідницькій діяльності, в педагогічній роботі мають місце дії, пов'язані з виявленням проблеми, формулюванням гіпотези, пошуком і висуванням ідей, її перевіркою. Вирішуючи типові й оригінальні педагогічні завдання вчитель, як і будь-який дослідник, будує свою діяльність відповідно до загальних правил евристичного пошуку, що передбачає такі етапи: аналіз педагогічної ситуації; проектування результату в зіставленні з вихідними даними (прогноз); аналіз наявних засобів, необхідних для перевірки гіпотези та досягнення бажаного результату; конструювання і реалізація навчально-виховного процесу; оцінка отриманих даних, їхнє корегування; формулювання нових завдань.

Однак якщо в змістовому плані загальна схема творчого процесу педагога відповідає структурі творчості, то в процесуальному аспекті тут є низка професійних специфічних характеристик. До них належать:

- завантаженість, висока напруженість професійної діяльності педагога, яка виникає внаслідок оперативного характеру роботи і часто обмежує можливості вибору оптимального варіанту вирішення проблемної ситуації;

- вміння вчителя прогнозувати можливості розвитку учнів за результатами педагогічного впливу, передбачити на основі сприйняття часткових наслідків своєї діяльності її перспективний цілісний результат;

- педагогічна творчість – це завжди співтворчість, вона тісно пов'язана з творчістю всього викладацького персоналу, колективу учнів;

- творчий педагогічний процес є публічним, що вимагає від учителя вміння управляти своїми психічними станами [4, с. 116].

Різними авторами неоднаково здійснюється виокремлення рівнів педагогічної творчості. Так, при вивченні досвіду організації праці вчителів І. Раченко визначає такі рівні педагогічної творчості: професійне становлення, стихійне самовдосконалення, планомірна раціоналізація, оптимізація процесу і результатів праці, науково-дослідницька організація праці. Останній рівень характеризує наближення праці вчителя до діяльності вченого. Педагог володіє методами дослідження і наукової організації праці, вміло використовує спеціальні та психолого-педагогічні знання, передовий педагогічний досвід і на цій основі формує власний, досягає високих результатів у навчальному процесі [8]. Хоча, як засвідчують дослідження, високого рівня майстерності досягає незначна частка вчителів, що зумовлює вдосконалення системи професійної підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Так, В. Загвязинський виділяє внутрішні (суб'єктивні) якості, притаманні педагогу-творцю, до найважливіших з яких він відносить високий рівень наукової та педагогічної компетентності вчителя, розвинене педагогічне мислення, прагнення до творчого пошуку, володіння педагогічною технікою, достатній рівень розвитку інтелектуальних умінь, уяви та інтуїції. Отже, творчий підхід передбачає розуміння проблеми, гнучкість, самостійність і критичність мислення, високий інтелект, здатність до оціночної діяльності та ін. Ці якості слід, на думку вченого, формувати ще на студентській лаві [4].

В. Сластьонін зазначає, що підготовка майбутніх вчителів до ефективної педагогічної діяльності передбачає оволодіння ними науковими методами пізнання, формування у них інтелектуальної активності, готовності до самоосвіти, а також раціонально узагальнених прийомів та індивідуального стилю розумової діяльності. це передбачає вміння робити висновки на основі методів дедукції, індукції, аналогії, виділяти головне, визначати проблему і послідовність дій з її вирішення, форму-

лювати і перевіряти гіпотези, розробляти програму спостереження, експерименту, встановлювати зв'язки і відношення між процесами і явищами, обробляти і систематизувати отримані факти, осмислювати і формулювати висновки, приймати самостійні науково обґрунтовані рішення, ясно, точно і стисло висловлювати власну думку [10].

Успішне формування зазначених якостей відбувається через розвиток творчого мислення, оскільки мислення не може бути зведене до функціонування вже готових знань, воно повинно бути розкрито, перш за все, як продуктивний процес приведення до нових знань. Це передбачає досягнення такого рівня розумової діяльності студента, при якому він виступає в ролі дослідника. У професійному становленні творчого вчителя, вчителя-дослідника визначальна роль належить його активному і цілеспрямованому включенню в дослідну діяльність ще зі студентських років.

Безумовно, жодний навчальний заклад не в змозі повною мірою навчити майбутнього фахівця всьому, що йому може знадобитися в його професійній діяльності. Головне, що повинен винести студент з навчання у ВНЗ – це оволодіння досвідом і методологією наукового пізнання, здатністю до творчого вирішення педагогічних завдань, умінням застосовувати дослідницький підхід до вирішення професійних проблем.

Залучення студентів до творчості, формування готовності до вирішення завдань творчого характеру пов'язано з певними суперечностями. Так, студенти в цілому прагнуть до реалізації творчого процесу, однак не можуть його реалізувати без достатнього запасу знань і досвіду. Інша суперечність обумовлена самою природою творчого процесу: з одного боку, студентам необхідно подати певні правила і зразки діяльності, а з іншого, – творчість не піддається жорсткій регламентації і алгоритмізації, вона не є технологічною. Таким чином, зазначені суперечності визначають складність проблеми озброєння студентів уміннями, необхідними для творчого розв'язання педагогічних завдань [4].

Незважаючи на це, першу суперечність можна вирішити за допомогою використання на кожному етапі процесу навчання завдань відповідного змісту, які дозволяють здійснювати творчу діяльність і організацію ефективного управління цією діяльністю. Розв'язання другої суперечності ми вбачаємо в озброєнні учнів технологічним компонентом творчого процесу (комплексом дослідницьких умінь), що створює основу для отримання суб'єктивно якісно нового результату на кожному етапі процесу навчання.

Зазначені твердження набувають особливої актуальності в зв'язку з необхідністю підготовки вчителя до інноваційної діяльності, яка включає в себе науково-дослідницьку підготовку і здійснює безпосередній вплив на професійні успіхи. Тільки одночасне поєднання у фахівців функцій вчителя і дослідника дозволяє йому знаходити проблемні аспекти педагогічної роботи, пропонувати ідеї, розробляти методики їх вдосконалення тощо. У методичному плані система підготовки вчителя повинна виходити з необхідності поетапного розвитку мислення студентів, який базується на дослідницькому підході.

Варто зазначити, що прагнення до творчої праці – один з найбільш значущих мотивів вибору професії при вступі у ВНЗ. Однак характер педагогічної діяльності сам по собі не зумовлює творчого підходу до роботи конкретного вчителя. Якщо визначено завдання формування цілісної, творчої особистості фахівця, то ключовим аспектом слід вважати розвиток у нього креативних здібностей, а вирішення цього завдання залежить від характеру діяльності, в яку включена людина, від її творчих можливостей.

Досліджуючи процес підготовки вчителя, слід зауважити, що цей фах інтегрує в собі психолого-педагогічну, методичну та спеціальну (предметну) підготовку, які не повинні розглядатися ізольовано одна від одної. На ефективність освітнього зростання майбутнього вчителя, формування його особистості прямо впливають форми педагогічного процесу у ВНЗ – навчальні заняття, самостійна робота, науково-дослідницька діяльність, педагогічна практика та ін. Професійно-спрямована науково-дослідницька діяльність студентів повинна пронизувати систему їхньої підготовки протягом усього періоду навчання у ВНЗ і передбачати озброєння

методологією дослідницької роботи, формування вмінь і навичок самостійного здійснення досліджень.

Таким чином, дослідницька діяльність є інтегруючим фактором, який організує творчу роботу майбутнього вчителя в професійному плані. Вона повинна бути наповнена конкретним професійним змістом, будуватися на засадах предметного матеріалу дослідницького характеру, на основі навчально-дослідницької роботи в сфері спеціальних дисциплін.

Висновки. Творчість у структурі фахової діяльності вчителя відображає його досягнення на різних етапах роботи і розуміється як здатність до створення нових професійних продуктів і високих результатів педагогічної праці за рахунок реалізації творчих здібностей особистості. Характерними ознаками результату творчої діяльності педагога є його оригінальність, новизна і практична значущість, а також продуктивність педагогічної праці, яка виражається в оптимальній організації навчально-виховного процесу. Подальші дослідження вбачаємо в розробці моделі підготовки вчителів-дослідників, творців, яка передбачає сукупність певних етапів, змісту, форм, методів навчання і педагогічних умов.

Література

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогического творчества / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
2. Дерев'янка Т. Є. Формування дослідницької культури вчителів предметів гуманітарного циклу в системі методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу : дис. канд. пед. наук. спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Дерев'янка Тамара Євгенівна. – Харків : Харківський національний педагогічний університет ім. Г. Сковороди, 2017. – 307 с.
3. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
4. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : науч. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Изд. центр "Академия". – 2001. – 192 с.
5. Кудрявцев Т. В. О психологии технического творчества // Психология технического творчества : тез. докл. симпозиума / под общ. ред. Т. В. Кудрявцева. – М. : Акад. пед. наук, 1973. – С. 6–12.
6. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р. А. Низамов. – Казань : Изд-во КГУ, 1995. – 302 с.
7. Радионова С. Содержание и технологии организации исследовательской деятельности студентов педагогических учебных заведений стран Евросоюза : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Радионова Светлана Александровна. – Казань, 2006. – 179 с.
8. Раченко И. П. Книга для учителя / И. П. Раченко. – М. : Просвещение, 1989. – 238 с.
9. Романов П. Ю. Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования : дисс. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Петр Юрьевич Романов. – Магнитогорск, 2003. – 387 с.
10. Сластенин В. А. Научно-исследовательская работа студентов и формирование творческой личности учителя / В. А. Сластенин // Организация научно-исследовательской работы в педагогических институтах. – Казань, 1973. – С. 102–112.

УДК 373.3.091

ФОРМУВАННЯ ОСВІТНІХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ЗМІСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА "Я У СВІТІ"

Гордієнко Т. В.

Місія компетентнісно спрямованої освіти полягає в тому, щоб сприяти становленню людини як суб'єкта і проєктувальника життя. Навчальна діяльність має ґрунтуватися на суб'єктно-суб'єктних основах, де учень і вчитель виступають як повноправні партнери. Для компетентнісно зорієнтованої освіти важливою є риса особистісної зорієнтованості. Кожна особистість від народження має різні здібності й задатки, тому освіта, школа мають забезпечити кожній дитині можливість вибору своєї подальшої життєвої і професійної діяльності. У статті окреслено основні аспекти формування освітніх компетентностей учнів початкової школи в результаті організації освітньої діяльності на уроках навчального предмету "Я у світі". Виділено групу освітніх компетентностей, які формуються у змісті предмета, а саме: життєва, соціальна та громадянська. Визначено структурні компоненти зазначених компетентностей та механізм їх формування у молодших школярів. Проаналізовано зміст навчального матеріалу та особливості викладання навчального предмету "Я у світі", що реалізує в початковій школі зміст освітньої галузі "Суспільствознавство". Багато завдань вирішує навчальний предмет "Я у світі", метою якого є особистісний розвиток учня, формування його соціальної і життєвої компетентностей на основі поетапного засвоєння різних видів соціального досвіду. Також окреслено ознаки сформованості життєвої, соціальної та громадянської компетентності у молодших школярів, що має стати орієнтиром для студентів-практикантів та практикуючих учителів початкової школи.

Ключові слова: компетентність, компетенція, освітні компетентності, життєва компетентність, соціальна компетентність, громадянська компетентність.

Миссия компетентностно ориентированного образования заключается в том, чтобы способствовать становлению человека как субъекта и проектировщика жизни. Учебная деятельность должна основываться на субъектно-субъектных основах, где ученик и учитель выступают как полноправные партнеры. Для компетентностно ориентированного образования важна черта личностной ориентированности. Каждая личность от рождения имеет различные способности и задатки, поэтому образование, школа должны обеспечить каждому ребенку возможность выбора своей дальнейшей жизненной и профессиональной деятельности. В статье обозначены основные аспекты формирования образовательных компетентностей учащихся начальной школы в результате организации образовательной деятельности на уроках учебного предмета "Я в мире". Выделена группа образовательных компетентностей, которые формируются в содержании предмета, а именно: жизненная, социальная и гражданская. Определены структурные компоненты указанных компетентностей и механизм их формирования у младших школьников. Проанализировано содержание учебного материала и особенности преподавания учебного предмета "Я в мире", раскрывающего в начальной школе содержание образовательной линии "Обществознание". Многие задачи решает учебный предмет "Я в мире", целью которого является личностное развитие ученика, формирование его социальной и жизненной компетентности на основе поэтапного усвоения различных видов социального опыта. Также определены признаки сформированности жизненной, социальной и гражданской компетентности у младших школьников, которые могут стать ориентирами для студентов-практикантов и практикующих учителей начальной школы.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, образовательные компетентности, жизненная компетентность, социальная компетентность, гражданская компетентность.

The mission of competence-oriented education is to contribute to the formation of a person as a subject and designer of life. Educational activities should be based on subjective-subject basics, where the student and teacher act as full partners. For a competence-oriented education, a personality orientation is important. Each person from birth has different abilities and abilities; therefore, education, school must provide every child with the opportunity to choose their further life and professional activities. The article outlines the main aspects of forming the educational competences of elementary school students as a result of organizing educational activities at the lessons of the subject "I am in the world". A group of educational competences is formed that are formed in the content of the subject, namely: life, social and civil. The structural components of these competencies and the mechanism of their formation from the younger schoolchildren are determined. The content of the educational material and the peculiarities of teaching the subject "I am in the world", which reveals the content of the educational line "Social Science" in the elementary school, is analyzed. Many tasks are solved by the subject "I am in the world", the purpose of which is the person's development of the student, the formation of his social and vital competence on the basis of the phased assimilation of various types of social experience. Also, the signs of the formation of life, social and civil competency among younger schoolchildren, which can become a benchmark for student students and practicing teachers of elementary school, are defined.

Key words: competence, competence, educational competence, life competence, social competence, civil competency.

Постановка проблеми. Прогресивна освітня спільнота сьогодні ставить перед собою нове завдання – сформувати у школяра та дорослого вміння вчитись. Саме розвиток в особистості життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти.

Наростання кризових явищ у світі загалом та Україні зокрема загострило проблему відриву теоретичних знань від практичних умінь і навичок, унаслідок чого більшість людей були навченими, але не готовими до вирішення життєвих і професійних проблем. За таких обставин компетентність особи є нагальною потребою, що зумовлює її соціальну взаємодію з оточуючим середовищем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українськими вченими дослідження ведуться у різних напрямках, що відображено у працях Н. Бібік, К. Баханова, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубаچهвої, Г. Фрейман. Однак наш науковий пошук засвідчив, що питання формування освітніх компетентностей у молодших школярів на уроках з навчального предмета "Я у світі" не достатньо вивчене.

Мета статті – визначити систему освітніх компетентностей освітньої галузі "Суспільствознавство" в початковій школі, структурні компоненти освітніх компетентностей та окреслити процес їх формування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття "компетентність" знаходиться в епіцентрі світової педагогічної думки, оскільки воно розкриває якісно нові перспективи розуміння місії школи, результати освітньої діяльності. Науковець Л. Данильчук у статті "До питання дослідження поняття "компетентність"" зауважує, що в основі концепції компетентності лежить ідея становлення компетентної особистості, яка не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні та громадянські якості, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність [6, с. 41].

Незважаючи на те, що терміни "компетенція", "компетентний", "компетентність" часто зустрічаються в педагогічній літературі, існують різні визначення їх змісту. Великий тлумачний словник сучасної української мови подає такі трактування:

компетенція – 1) добра обізнаність із чим-небудь;
 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи;
 компетентність – властивість (від компетентний);
 компетентний – 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі, добре обізнаний, тямущий, кваліфікований;

2) який має певні повноваження, повноправний, повноважний [3, с. 897].

К. Баханов у статті "Учнівські компетенції як складова програм Суспільство-знавства для 12-річної школи" подає такі визначення: компетенція – необхідний комплекс знань, навичок, ставлення та досвіду, що дають змогу ефективно виконувати діяльність або певну функцію. Визначається державою, певними установами або окремими особами, які організують той чи інший вид діяльності;

компетентність – загальна здатність особистості, що характеризується складними уміннями, ґрунтується на знаннях, які дають змогу ефективно діяти або виконувати певну функцію [1, с. 49].

Отже, більшість авторів під компетентністю розуміють здатність і готовність особистості до дії, що ґрунтується на знаннях і життєвому досвіді.

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях [9, с. 68].

Система компетентностей в освіті України має ієрархічну структуру і складається з таких рівнів:

1. *Ключові компетентності* (міжпредметні та надпредметні компетентності) – здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурнодоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи актуальні індивідуальні та соціальні проблеми.

2. *Загальногалузеві компетентності* – компетентності, які формуються учнем упродовж засвоєння змісту певної освітньої галузі в усіх класах середньої школи і які відбиваються в розумінні "способу існування" відповідної галузі – тобто того місця, яке ця галузь посідає в суспільстві, а також уміння застосовувати їх на практиці у межах культурно доцільної діяльності для розв'язку індивідуальних та соціальних проблем.

3. *Предметні компетентності* – складова загальногалузових компетентностей, яка стосується конкретного предмета.

Ключовими компетентностями, яких має набути кожен випускник загальноосвітнього навчального закладу, на думку О. Пометун, є: навчальна, культурна, громадянська, соціальна та підприємницька компетентності.

Навчальна компетентність – це інтелектуальний розвиток особистості та здатність учитися упродовж усього життя.

Культурна компетентність – здатність жити та взаємодіяти з іншими в умовах полікультурного суспільства, керуючись національними та загальнолюдськими духовними цінностями.

Громадянська компетентність – здатність захищати та піклуватися про відповідальність, права, інтереси та потреби людини й громадянина Української держави та суспільства.

Соціальна компетентність – володіння сукупністю засобів, що дають можливість особистості взаємодіяти з різними соціальними групами та соціальними інститутами суспільства.

Підприємницька компетентність – володіння засобами, що дають особі можливість ефективно організувати власну та колективну трудову й підприємницьку діяльність [9, с. 67].

Варто відрізняти просто "компетентності" від "освітніх компетентностей". Компетентності для учня – це образ його майбутнього, орієнтир для освоєння. Але в період навчання в учня формуються ті чи інші складові цих "дорослих" компетентностей, і щоб йому не лише готуватись до майбутнього, а й жити в сьогоденні, він освоює ці компетентності з освітньої точки зору. Освітні компетентності відносяться не до всіх видів діяльності, в яких бере участь людина (наприклад, дорослий фахівець), а тільки до тих, що включені до складу загальноосвітніх галузей і навчальних предметів. Такі компетентності відбиваються предметно-діяльнісною

складовою загальної освіти та покликані забезпечувати комплексне досягнення її цілей. Як приклад можна навести таке. Учень у школі освоює компетентність громадянина, але повною мірою використовує її компоненти вже після закінчення школи, тому під час його навчання ця компетентність фігурує в якості освітньої [4, с.131].

Щоб забезпечити відповідність компетентностей традиційним освітнім параметрам, розкриємо зміст поняття "освітні компетентності" шляхом переліку структурних компонентів компетентності:

- значеннєві орієнтації учня стосовно даних об'єктів, особистісна значущість компетентності (у чому й навіщо учневі бути компетентним);
- знання про дане коло реальних об'єктів;
- уміння й навички, що відносяться до даного кола реальних об'єктів;
- способи діяльності стосовно даного кола реальних об'єктів; мінімально необхідний досвід діяльності учня у сфері даної компетентності;
- особистісні цінності.

Перелічений набір установлює набір характеристик для опису освітніх компетентностей у нормативних документах, навчальній і методичній літературі [10, с. 177].

Місія компетентісно спрямованої освіти полягає в тому, щоб сприяти становленню людини як суб'єкта і проектувальника життя. Навчальна діяльність має ґрунтуватися на суб'єктно-суб'єктних основах, де учень і вчитель виступають як повноправні партнери. Для компетентісно зорієнтованої освіти важливою є риса особистісної зорієнтованості. Кожна особистість від народження має різні здібності й здатності, тому освіта, школа мають забезпечити кожній дитині можливість вибору своєї подальшої життєвої і професійної діяльності.

Важливою ознакою життєвої компетентності школярів є їх залежність вікового розвитку. Кожний вік дитини впливає на її життєвий досвід та способи його використання. Адже життєвий досвід, який не під силу трирічній дитині, може бути успішно освоєний нею у п'ятирічному віці.

У початковій школі має завершитися формування життєвих навичок. Для реалізації цієї мети, початкова школа має вирішити наступні завдання:

- сформувати в учня інтелектуальні вміння (читати, писати, висловлювати власну думку усно та письмово, активно слухати, коректно формулювати, задавати питання, отримувати та аналізувати інформацію з друкованих (книги, журнали, газети) та, за допомогою комп'ютерних навичок, з електронних джерел (Інтернет);
- формувати навички прогнозування власної життєдіяльності (діяльності) на найближчий період життя (день, місяць);
- актуалізувати потребу та створити реальні умови, необхідні для самостійного прийняття учнем рішень;
- сформувати найпростіші необхідні навички обґрунтування (оцінки), деталізації та планування реалізації власного рішення в реальних життєвих умовах;
- створювати умови та дієво підтримувати (педагогічними засобами) формування елементарних життєвих та соціальних навичок учня (щодо пізнання, спілкування, практичної діяльності), необхідних для реалізації його власних рішень, успішного вирішення актуальних життєвих завдань;
- заохочувати учня до самостійного контролю та організації власного життєвого часу, посилення самовиховання [8, с.70].

Соціальна компетентність трактується як здатність особистості продуктивно співпрацювати з партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі.

За твердженням Н. М. Бібік, "соціальна компетентність" передбачає здатність жити в соціумі (враховувати інтереси та потреби соціальних груп; дотримуватися соціальних норм та правил; співпрацювати з партнерами), а також адекватно виокремлювати, ідентифікувати, фіксувати та аналізувати питання на перетині системи соціальних відносин суспільства людини [2, с.73].

Почати діяльність з формування соціальної компетентності учнів потрібно з початкових класів, тому що молодший шкільний вік – це перший період системного залучення дитини до громадського життя.

Соціальну компетентність учнів молодших класів можна вважати сформованою тоді, коли вони:

- володіють елементарними знаннями про соціальні явища, події, людей, взаємини, способи їх налагодження; цінують, визнають значущість для себе того, що пов'язано із соціальним життям, цікавляться ним;
- називають словами, вербалізують основні соціальні явища;
- передають враження, пов'язані із соціальними подіями та взаєминами людей, художніми образами (малюють, складають оповідання тощо);
- пов'язують соціальну активність людей та власну з виконанням соціально сформованих стандартів;
- реалізують знання та інтереси у формах поведінки;
- проявляють у поведінці конструктивну творчість;
- збалансовують особисті та соціальні інтереси.

Разом з тим додамо важливу ознаку сформованості соціальної компетентності учнів молодших класів:

- це здатність до неперервного збагачення особистісного досвіду про соціальну поведінку шляхом створення та аналізу життєвих ситуацій як у реальному, так і віртуальному житті [7, с. 46].

Отже, соціальна компетентність визначається як така, що вимагає рахуватись із соціальними нормами та правами інших людей. Це означає становлення життєвого потенціалу молодшого школяра.

Формування соціальної компетентності молодшого школяра відбувається в процесі вивчення учнем загальноосвітніх дисциплін. Значний потенціал для опанування молодшими школярами соціально компетентної поведінки має зміст навчального предмету "Я у світі" та методика її викладання.

Багато завдань вирішує навчальний предмет "Я у світі", метою якого є особистісний розвиток учня, формування його соціальної і життєвої компетентностей на основі поетапного засвоєння різних видів соціального досвіду, який охоплює загальнолюдські, загальнокультурні і національні цінності, соціальні норми, громадянську активність, практику прийнятої в суспільстві поведінки, толерантного ставлення до відмінностей культур, традицій, різних точок зору.

Існує кілька визначень поняття "громадянська компетентність". Науковець О. Пометун зауважує, що це здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства [9, с. 68]. Н. Бібік визначає громадянську компетентність як здатність бути громадянином, який володіє демократичною громадянською культурою, усвідомлює цінності свободи, прав людини, відповідальності, готовності до компетентної участі в громадянському житті. Якщо виходити із змісту самого поняття "компетентність", то обов'язковою його складовою є знання, цінність, діяльність [2, с. 94].

Формування громадянських компетентностей особистості – складний і довготривалий процес. Ці компетентності дитина набуває передусім у сімейному колі: від батьків та інших членів родини.

Особливістю завдань на уроках "Я у світі" в початковій школі є створення умов для формування елементарних знань про державу, закони, права і відповідальність людини і громадянина, основні моральні цінності і норми поведінки. На цьому ступені розвиваються комунікативні уміння дитини, що дозволяють їй інтегруватися в оточення, в класний і шкільний колектив, сім'ю, а через нього суспільство, насамперед уміння спілкуватися і розв'язувати конфліктні ситуації через діалог. Закладаються на цьому ступені й основи ціннісних орієнтацій свідомого громадянина.

До формування громадянських компетентностей мають залучатися всі інститути як держави, так і громадянського суспільства. Важко уявити собі державу, яка б не була зацікавлена в консолідації зусиль народу і влади для досягнення добробуту, суспільної солідарності. Важко уявити і громадянське суспільство, яке б не прагнуло до розбудови демократії, стабільності та взаєморозуміння. У розвитку громадянської компетентності особистості зацікавлені місцева громада, громадські організації. Особливе місце належить школі, адже саме тут людина отримує перші громадянські знання і громадянський досвід.

Тож педагоги мають використати весь освітній потенціал, власні педагогічні й життєві надбання для громадянського виховання учнівської молоді. Сучасна педагогіка дає достатній арсенал технологій для формування підвалин громадянської компетентності, а зміст навчальних дисциплін – достатню кількість громадянських знань.

Велике значення у формуванні й розвитку громадянської компетентності має комплексний підхід. Єдність навчального курсу "Я у світі", позакласної діяльності громадянського спрямування, позашкільної громадської діяльності учнів надає можливість реалізувати одне з найважливіших освітніх завдань – становлення особистості здатної до громадянської дії в умовах сучасного світу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Сьогодення вимагає від школярів бути підготовленими до дорослого життя, уміти адаптуватися в ньому та набути протягом навчання в школі саме тих умінь та навичок, які відповідали б потребам сучасного ринку праці. Саме тому один з головних напрямів реформування систем початкової освіти – така підготовка учнів, яка допомогла б їм у майбутньому житті. Подальшого дослідження потребує проблема підготовки вчителів до здійснення компетентнісного підходу.

Література

1. Баханов К. Учнівські компетенції як складова програм Суспільствознавства для 12-річної школи / К. Баханов // Історія в школах України. – 2016. – № 7. – С. 47–53.
2. Бібік Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібік. – К. : Плеяда, 2010. – 120 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ "Перун", 2005. – 1728 с.
4. Громадянська освіта: теорія і методика навчання. – Київ : Видавництво ЕТНА-1, 2008. – 174 с.
5. Гордієнко Т. В. Формування освітніх компетентностей учнів початкової школи у змісті навчального предмета "Я у світі" / Т. В. Гордієнко // Педагогічна освіта на зламі століть: досвід минулого – погляд у майбутнє : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 95-річчю кафедри педагогіки. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2017. – С. 57–59.
6. Данильчук Л. До питання дослідження поняття "компетентність" / Л. Данильчук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – № 5. – 2013. – С. 40–49.
7. Ніколаєску І. О. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітньої школи відповідно до вимог нових державних стандартів : науково-методичний посібник / І. О. Ніколаєску. – Черкаси : ОІПОПП, 2014. – 76 с.
8. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К. : К.І.С., 2013. – С. 68–75.
9. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2015. – С. 65–69.
10. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. – К., 2009. – С. 177–178.

УДК 378.4:502.2:808(73)

SOCIAL CONTEXTS AND PRACTICAL AIMS OF LEARNING COMMUNICATION IN THE UNIVERSITY (SCIENTIFIC ANALYSIS OF THE POLL RESULTS WITHIN ACADEMIC ENVIRONMENT)

Gutsalo E. U., Matyash O. I.

У статті розглянуто проблему перспектив розвитку наукових комунікативних досліджень і комунікативної освіти в університетах. Академічна сфера суспільних, соціальних та гуманітарних наук традиційно представлена у структурі вищих навчальних закладів та їхніх навчальних програмах такими класичними гуманітарними дисциплінами, як лінгвістика, філологія, вивчення іноземних мов, журналістика, педагогіка, психологія, філософія. Ці дисципліни глибоко укорінені і мають нормативний статус у системі вищої освіти, проте у багатьох університетах останнім часом набувають популярності програми із області соціології, політології, менеджмента, державного управління, бізнесу і права, культурології, зв'язки з громадськістю. Проведене дослідження дає уявлення про те, як академічна спільнота презентує свої погляди щодо комунікації, як розуміє комунікативні процеси, якого значення надає основним концепціям і проблемним питанням комунікології, чи вважає необхідним вивчення комунікації як дисципліни, а також які культурні традиції й дискурси виявляються у висловлюваннях викладачів. Автори роблять висновок про те, що інституціональна приналежність відіграє вирішальну роль у тому, як респонденти різних факультетів концептуалізують комунікацію й розглядають її наукові і практичні перспективи. Аналіз результатів опитування проводиться з позицій соціокультурного підходу: емпіричні дані були проаналізовані у більш широкому культурному контексті, аби відслідкувати, як висловлювані під час опитувань погляди резонують із культурними переконаннями респондентів, практикою спілкування й традиціями.

Ключові слова: комунікація, комунікативні дослідження, комунікативна дисципліна, оглядовий аналіз, соціокультурна перспектива.

В статье рассмотрена проблема перспектив развития научных коммуникативных исследований и коммуникативного образования в университетах. С позиций социокультурного подхода дана характеристика концептуальных идей эмпирического исследования. Описаны результаты опроса преподавателей социальных и гуманитарных дисциплин университетов, представлен научный анализ ответов респондентов на некоторые вопросы, сделаны соответствующие выводы.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные исследования, коммуникативная дисциплина, обзорный анализ, социокультурная перспектива.

This paper offers an analysis of a survey, conducted among faculty of universities on the topic of how communication, communication studies, and education are viewed today academia. While continuing discussions about communication and communication training are taking place, there are few empirical studies looking at the development of the discipline and communication education. With this in mind, the authors conducted a study to explore two questions: how educators view communication and communication studies; and how they view the need for communication education at the university level. This study provides initial insights into how academics express their views on communication and communication science – what language they use to discuss communication issues, what meanings they assign to the basic concepts and issues, and what cultural traditions and discourses inform their perspectives. Also, this study involves primarily the faculties of more traditional higher educational institutions representing the so-called psycho-pedagogical sector. It might be useful to extend this line of research to the faculties of more modern universities, representing new social departments and programs. As we can see from this study, institutional affiliations play a critical role in how different faculties conceptualize communication and view the

prospects for communication research, and eventually for communication education. This analysis was undertaken from a sociocultural perspective: the empirical findings were analyzed in a broader cultural context to see how the expressed views resonate with broader cultural beliefs, practices, and traditions.

Key words: communication, communication studies (science), communication discipline, survey analysis, sociocultural perspective.

Formulation and justification of the relevance of the problem. The issue of communication and communication education in today's science, viewed from a sociocultural perspective, presents an interesting dilemma. During the past several decades, we have witnessed an increased interest in scholarly research, professional practices, and a higher education perspective toward what one may call a "communication agenda". Today, regional universities are offering communication-related programs, including specialized communication areas, such as Advertising and Public Relations and Linguistics and Intercultural Communication, which just a few decades ago did not exist. One can also see a growing number of communication and related courses elsewhere in the university curricula. The very terms communication (kommunikatsia), communication studies (kommunikativistika / kommunikologia), and communication competencies (kommunikativnie kompetentsii) not only have become an active part of the academic vocabulary, they have also become integrated into broader social discourse. The "communication agenda" has thus become a part of the discussions among various groups of scholars and practitioners. These discussions arise in traditional academic communities, in alternative intellectual circles, and in the business space.

One could claim that these trends seem to manifest a growing development and institutionalization of the study of communication as an academic field. However, can one really support this claim? What do we actually know about the development of communication as a discipline, particularly as manifested in academic communities in the regional universities, many of which still maintain a more traditional structure of learning? How can we even define that there is (or there is not) a "problem with communication education?" There is a striking lack of empirical research that could support our informed perspectives on the status of the development of communication as a discipline.

Analysis of recent research and publications.

The study implements a sociocultural approach and draws from a set of ideas (Baxter, 2011; Craig, 2008; Pearce, 2007; Shepherd, John, & Striphas, 2006) which allow a look at "the problem of communication in society", or the formation of the discipline as a cultural discourse, or better yet, as an interplay of discourses about communication [2; 3; 4; 5; 11; 13].

The phenomenon of human communication, its nature, and role in the society has attracted a good many people thinkers within different disciplinary traditions: linguistics, philology, literary and arts studies (Mikhail Bakhtin, Dmitriy Likhachev); existential philosophy (Nickolai Berdyaev) and humanistic, psychology (Tamara Florenskaya); semiotics (Yury Lotman); methodology of systems thinking (Georgiy Schedrovitsky); and social perspective (Arkadiy Sokolov), just to name a few. Among these disciplinary perspectives and intellectual traditions, the psychological tradition particularly stands out. It was the work of renowned psychologists in the second half of the twentieth century (A. N. Leontiev, S. Rubinshtein, B. Lomov, A. A. Leontiev, L. Buyeva, A. Bodalev, V. Myasishev, B. Parygin, P. Yacobson, G. Andreyeva, M. Kagan, etc.), who examined the issue of communication in its broadest theoretical, philosophical, sociocultural, and sociopsychological context. This school of thought has been deeply integrated and remains influential in the academic curriculum for social science and humanities in universities.

Most work of those authors dates back to the second half of the previous century, and at that time, the general term used to define the phenomenon, both in the common language and academic discourse, was obshenie (pronounced obsh-yen-i-ye).

The purpose of the article. Based on this line of research and with this framework in mind, the authors decided to explore what perspectives on communication and

communication studies exist in academia today, by posing the following research question: How do educators conceptualize communication and communication studies?

The main material of the study. The academic field of Social Sciences and Humanities is traditionally represented in the structure of higher education institutions and their curricula by such classical humanities disciplines as linguistics, philology, language studies (including teaching foreign languages), journalism, psychology, pedagogy, and philosophy. These disciplines are deeply rooted and have a well-established status in the system of higher education. Their schools and departments (fakultety and kafedry), and their areas of training are still the most prevalent in the structure of regional universities all over the country. Recently, programs in sociology, management, public administration, business and law, culturology, and public relations have also become popular in regional universities (the situation with the leading national universities has been somewhat different).

The authors has undertaken an exploratory study to find out how communication, communication studies, and communication education are viewed today academia, particularly among faculty members at universities and institutions of higher education. The study particularly targets faculty members in the field of social sciences and humanities because they are the primary "intellectual force" responsible for educational practices and they are the ones who form and frame perspectives on a given discipline.

Survey question 1: How the participants understand communication. It is important to note that there are two words that denote communication: kommunikatsia and obshenie. Both words are translated into English as communication, but the first word has a latin origin, and the second word is of russian origin where the root also means "shared, having in common". In everyday discourse, the term kommunikatsia traditionally has been associated with the technical means of connection, while obshenie commonly means human interaction and connectedness. In recent decades, the meaning of the term kommunikatsia has broadened – it is often used in standard combinations such as intercultural communication, social communications, or communicative competencies. Thus, both terms kommunikatsia and obshenie are used quite often, and sometimes interchangeably. However, an ambiguity exists: it is not uncommon to hear questions or inquiries about how the two terms are different.

The results show that the respondents associate communication most frequently with four terms / concepts: obshenie (approximately 60 % of responses), interaction (about 37 %); information, information forwarding and information exchange (about 22 %), and connection, connectedness (about 17 %).

Other associations include such words as dialogue, feedback, understanding, contacts, the other, discussion, empathy, togetherness/commonness, conversation, and speech. However, those associations are fairly infrequent and constitute 1 % or less of all responses. It is interesting to note that while obshenie was named in this question most frequently, understanding, in contrast, was named only a few times.

Some respondents introduce setphrases, or clichés: intercultural communication, nonverbal communication, communication theory, communication competencies, communication culture, referring to them as commonly used either in their own disciplines or as a part of broader academic, or even everyday vocabularies. The use of such setphrases (like communication competencies) suggests that the terms have become an integral part of a regular academic vocabulary. However, it does not mean that people who use them can clearly describe what those words mean to them – and this is what some respondents openly admit in their comments.

Some participants gave a more extensive description of communication. For example: an ability to construct / structure relationships, an ability to explain one's own point of view (teacher of municipal governance); an ability to express one's own thoughts and listen to what a conversation partner has to say (teacher of english as a foreign language); an encounter and a conversation between persons, search for understanding and agreement (teacher of philosophy); a variety of different forms of relationships and obshenie between / among individuals and groups (teacher of philosophy); experiencing / living through, encounter, life, breathing, development, culture (teacher of psychology); communication is: two-sided, effective, correct, coherent (teacher of culturology). One can see an expected trend here: quite often, those definitions and elaborations represent the

participants' disciplinary affiliations, and as such can be seen as projections of the participants' disciplinary identities. For example, teachers of foreign languages tend to identify communication with instrumental language skills: to conduct a conversation, to express one's own thoughts, and understand what the other has to say; while teachers of philosophy and psychology tend to express a broader view on communication as a characteristic of human existence.

Survey question 2: Obshenie versus kommunikatsia. As stated earlier, most scholars associate communication with obshenie, and survey item aimed at shedding more light on how the respondents see a difference between the two concepts. The results show that participants express a wide array of opinions and conceptualizations, which may be categorized into the following three perspectives:

1. Kommunikatsia is a broader category than obshenie; they relate as whole and part, obshenie being a form of kommunikatsia. The rationale for this approach is that "obshenie implies a direct contact between interacting individuals, while kommunikatsia can be also mediated" (teacher of philosophy); or "obshenie is an interpersonal communication, something which is more specific in relation to kommunikatsia" (teacher of sociology). This perspective was expressed most frequently by those who teach philosophy or have a social science background.

2. Obshenie is broader than kommunikatsia, it embraces kommunikatsia as a component. This perspective was expressed mostly by respondents who teach psychology and pedagogy, which is also representative of their disciplinary affiliation. As mentioned earlier, this perspective is rooted in a long-standing psychological intellectual tradition, and it was adopted by the Soviet theory of pedagogy. Pedagogy has been known as a discipline, the theoretical foundation of which was "based on" psychology. So, there is a reason why most faculties who represent the departments of pedagogy and pedagogical, psychology express this particular view.

An additional explanation of why obshenie is broader than kommunikatsia is provided by a psychologist: kommunikatsia can be viewed as "a situation of obshenie". In other words, this respondent views kommunikatsia as situational versus obshenie as immanent to human nature.

3. Kommunikatsia and obshenie are synonymous, they have close meanings and can be viewed as similar concepts, yet at the same time with their own connotations: obshenie characterizes interpersonal interactions, while kommunikatsia has an additional connotation as exchange of information; kommunikatsia is a scholarly term, obshenie is a more conversational, "humane" term; kommunikatsia denotes something more artificial, purposefully designed, intentional; obshenie is more natural, humane; kommunikatsia is technological, obshenie is closer to philosophy; kommunikatsia requires reflexivity and reflection, while obshenie does not; kommunikatsia is rational, and obshenie is more emotional; obshenie is something psychological; it has a stronger psychological component; kommunikatsia is goaloriented, purposive / purposeful; it has pragmatic expectations, while obshenie is not like that, sometimes it can be foolish ("have no sense"). "On the one hand, these terms can be viewed as synonymous; on the other hand, the term kommunikatsia seems to be used talks very seldom (mostly by specialists, although it's not clear of what kind), except for the phrase communication culture" (teacher of pedagogy).

4. Obshenie and kommunikatsia are two separate concepts (this perspective was expressed by those respondents who teach philosophy): kommunikatsia is first and foremost a process of transmitting information between two interconnected systems, including antroppo-sociocultural systems; it is a process of coding and decoding information or meanings (teacher of philosophy); obshenie characterizes specifically the relationship between human subjects; it is a way of being, characterizing a person interconnected with other people. Obshenie cannot be reduced to just exchange of information or social and psychological contacts. It is a much more complex process (teacher of philosophy).

In summary, an analysis of responses shows that in participants' perceptions, the two concepts obshenie and kommunikatsia are associated with different sets of meanings and connotations. Kommunikatsia is associated mostly with information and information exchange, channels, technological dimensions, purposefulness, strategies, and effectiveness. It is also viewed as orderly, correct, or rule-governed, artificial, and

pragmatic. Conversely, obshenie is associated with humans and humanness, human psychology, person-to-person connectedness, dialogue, feedback, and emotions. It is also viewed as being natural, not orderly, to the extent of being foolish and messy. One more distinction that can be drawn from responses is that kommunikatsia is viewed as situational (or, as we would define, syntagmatic), while obshenie as immanent (or paradigmatic).

One could posit that this conceptualization of obshenie by respondents is fairly close to the concept of interpersonal communication in English. However, unlike with interpersonal communication in the US tradition, where understanding of the other, other-orientedness, interconnectedness and interdependence are recognized as the basic cornerstone principles, the accounts on this question do not seem to frequently connect obshenie to understanding the other, taking the other's perspective. The terms understanding and mutual understanding, empathy and the other were referenced only a few times.

Along the same line, the approach to interpersonal communication in the USA embraces meaning as a key concept, and a whole vocabulary is built around it: meaning-making, shared meanings, negotiating meanings, coordinated management of meanings, and so on.

Many respondents refer in their accounts to a structural model of obshenie traditionally established through the discipline of psychology. In that model, the process of obshenie is structured as having three dimensions or components: communicative (information transmission and exchange), interactional, and perceptual. This supports the conclusion that this theoretical perspective is still among the dominant ones in the academic discourse, particularly in the field of pedagogy, including foreign languages, and psychology. An information exchange model of communication also seems to be well adopted by many faculties (and may be considered as another communication-related discourse); yet, conceptually, it does not contradict, but rather extends the existing psychological model.

Many respondents (including the ones who do not represent psychology and pedagogy) associate kommunikatsia / communication with information and information transmission and exchange, which implies that the faculties' perspectives may not be informed by other theoretical perspectives and ideas about communication, such as transaction model, constitutive model, co-construction and negotiation of meanings, communication as a flow of social meanings, or ideas that emphasize the constructive and transformative role of communication.

So far, we can see that there is no emerging consensus on how the participants view kommunikatsia and obshenie. In fact, the presented views are often oppositional, and in terms of frequency, no perspective among the groups prevails over others. This indicates, among other things, that currently existing theories in humanities have not yet addressed this conceptual challenge by offering a comprehensive explication, elaboration, and comparative analysis of the two concepts and that the theoretical work of developing these constructs and perspectives still lies ahead.

Survey question 3: The value and need of studying communication. All respondents recognize positively, with no doubts that studying communication is important for both an individual and a society, and they bring up a whole spectrum of reasons why. Studying communication is generally viewed as a powerful resource to make things work better in all spheres of life and on all levels – national societal, international and intercultural, professional and career, personal relationships, and individual development and self-actualization. Thus, the respondents unanimously recognize the universal value of studying communication and its practical value. This practical value is often stated in the most general terms and categories: to improve professional relationships; to improve the level of communicative competence; to provide effective and productive obshenie; to construct the right relationships; to know and understand the processes of social life, to acquire communicative competence, etc.

As anticipated, most respondents emphasized the pragmatic need or purpose of studying communication: to improve obshenie (interactions and relationships), to be effective in building interactions and relationships, to optimize interpersonal relations, to be more productive, to have more successful cooperation and partnerships, to achieve goals.

More than one-third of responses (about 35 %) emphasize that studying communication is instrumental "to make things better".

As far as the contexts – what things to improve – a broad scope of situations, purposes, and environments is outlined. The most frequently noted ones are: personal growth and professional purposes: to better understand the basics of social life and people around, to be successful, to be able to overcome communication failures, for self-actualization, for competent professional interactions; cultural and educational purposes: to improve individuals' communication competence and the level of communicative culture in the society; cooperation in society: for better cooperation, for building partnerships, and better relationships in different environments, for intercultural and international contacts.

Within this wide array of practical purposes and social contexts, the following points stand out:

1. The respondents show complete unanimity on this question: studying communication is undoubtedly important and has a broad social meaning and value.

2. Most respondents frame their accounts, why it is important to study communication, in fairly broad social categories: "to optimize the process of human interactions in different spheres of life and activity", "to enable the development of social competencies", "for self-development and self-actualization". In contrast, very few respondents define it in terms of everyday practical need: "to be able to identify the reasons for communication failures and the ways to overcome them" and "to learn different behavioral strategies and techniques to manage everyday life situations".

3. The majority of respondents use the perspective and language of their academic field to answer the question. The psychologists emphasize personal growth and self-actualization, pedagogues – acquiring necessary knowledge and skills, foreign language teachers – enabling competencies in intercultural communication.

4. Consistent with the previous responses, about 20 % of respondents emphasize the information approach to the issue: it is important to study communication "in order to prevent information distortion, to understand better how the information exchange takes place and to know the causes, to be able to transmit information correctly". This further represents the information exchange discourse and confirms again that the corresponding model (communication as information exchange) is relatively well spread out among this academic community.

5. Along with the information exchange approach, a different vocabulary was used to answer the question. Some psychologists and representatives of applied social departments recurrently used phrases like "to effectively construct/build relationships, interactions, and communication". Such phrasings manifest that the authors associate communication with "active doing", work, activity and construction, and this interpretation may be viewed as some indication of "relational construction" approach.

Very few respondents speak about studying communication in the context of everyday situations, such as "to be able to identify the reasons for communication failures and the ways to overcome them", or "to learn different behavioral strategies and techniques to manage everyday life situations". This suggests that many respondents may not associate communication with applied research and may not envision this kind of research as helpful in addressing their everyday life problems.

Conclusions and directions for future research. This study provides initial insights into how academics express their views on communication and communication science – what language they use to discuss communication issues, what meanings they assign to the basic concepts and issues, and what cultural traditions and discourses inform their perspectives.

Overall, it is not clearly evident from these responses that faculty members associate communication with a practical discipline and applied research, focused on diverse communicative practices. Our assumption is that many educators are not aware of how much modern communication research contributes to managing social problems and as such, improving social interaction. Perhaps, had this knowledge been appropriated by them, their view on communication, both as practice and as an area of study would have been different.

Future research should broaden and diversify the sampling by engaging participants from other academic disciplines. Also, this study involves primarily the

faculties of more traditional higher educational institutions representing the so-called psycho-pedagogical sector. It might be useful to extend this line of research to the faculties of more modern universities, representing new social departments and programs. As we can see from this study, institutional affiliations play a critical role in how different faculties conceptualize communication and view the prospects for communication research, and eventually for communication education.

This analysis was undertaken from a sociocultural perspective: the empirical findings were analyzed in a broader cultural context to see how the expressed views resonate with broader cultural beliefs, practices, and traditions.

Another important theme worth exploring within a sociocultural perspective is: how the existing social practices affect the development of communication disciplines in the country. We hope that the findings of this study, and the questions raised will serve as a stimulus for new empirically grounded interpretive and conceptual studies.

References

1. Andreyeva, G. *Sotsialnaya psihologiya* [Social psychology] / G. Andreyeva. – Moskva : Nauka, 1994.
2. Baxter, L. *Voicing relationships: A dialogic perspective* / L. Baxter. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2011.
3. Baxter, L. *Engaging theories in interpersonal communication: Multiple perspectives* / L. Baxter, & D. Braithwaite (Eds.). – Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.
4. Boyatzis, R. *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.
5. Craig, R. *Communication in the conversation of disciplines* / R. Craig // *Russian Journal of Communication*. – N 1(1). – S. 7–23. – 2008.
6. Kagan, M. *Mir obschenia: Problema mezhsbyektnykh otnoshenii* [The world of obshenie: The problem of intersubjective relations] / M. Kagan. – Moskva : Politizdat, 1988.
7. Kashkin, V. (2014). *Russian communication studies: A semi-clandestine science*. *Russian Journal of Communication*. – 2014. – N 6(1), – S. 89–92.
8. Leontiev, A. A. *Psihologiya obshenia* [Psychology of obshchenie] / A. A. Leontiev. – Moskva : Smysl, 1974/1997.
9. Littlejohn, S. *Theories of human communication* (10th ed.) / S. Littlejohn, & K. Foss. – Long Grove, IL: Waveland Press, 2010.
10. Parygin, B. *Anatomia obshenia* [Anatomy of obshchenie] / B. Parygin. – SPb. : izdatelstvo Mikhailova, 1999.
11. Pearce, W. B. *Making social worlds: A communication perspective* / W. B. Pearce. – Malden, MA : Blackwell, 2007.
12. Sokolov, A. *Metateoria sotsialnoi kommunikatsii* [Metatheory of social communication] / A. Sokolov. – SPb. : Russian national library, 2001.
13. Shepherd, G. *Communication as ... : Perspectives on theory* / G. Shepherd, J. John, & T. Striphas (Eds.). – Thousand Oaks, CA : Sage, 2006.

УДК 371.011

**ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ****Дубровська Л. О., Дешко О. О.**

У статті визначено, що реформи, які відбуваються в Україні, зумовлюють необхідність відповідних змін у вихованні школярів, спрямування їх завдань на розвиток свідомої особистості, що перед національною системою виховання в нашій державі постають якісно нові завдання, що вимагають практичного перетворення системи освіти. З огляду на це, сучасні вчені наголошують на необхідності формування в особистості загальнолюдських моральних якостей, виходячи з цього, загальнолюдська мораль – це не сукупність незмінних норм і принципів, що споконвіку відомі кожній людині або спільноті, а система, яка поповнювалась, розширювалась, змінювалась протягом віків, збагачуючись новими критеріями, новим смислом.

Розкрито поняття "моральне виховання". У процесі розгляду морального виховання виявлено такі категорії: моральність, моральна свідомість, моральні переконання, моральна спрямованість. Досліджено особливості специфіки морального виховання молодшого школяра, визначено його вікові та психологічні особливості. Розглянуто теоретичні засади морального виховання молодших школярів, проаналізовано вікові особливості дітей молодшого шкільного віку.

Автори визначають одним із важливих чинників ефективності процесу морального виховання узгодження зусиль усіх виховних інститутів. Аналіз наукових джерел дозволив виявити, що молодший шкільний вік є визначальним у моральному вихованні, підвищення рівня виховної підготовки учнів у школі, забезпечуючи розвиток моральних якостей особистості в навчальній діяльності.

Ключові слова: молодший шкільний вік, моральне виховання, моральні якості, моральні норми, моральна свідомість, моральні переконання, моральні почуття, моральна спрямованість, загальнолюдська мораль.

В статье определено, что реформы, которые происходят в Украине, обуславливают необходимость соответствующих изменений в воспитании школьников, направление их задач на развитие сознательной личности, перед национальной системой воспитания в нашей стране возникают качественно новые задачи, требующие практического преобразования системы образования. Учитывая это, современные ученые подчеркивают необходимость формирования в личности общечеловеческих моральных качеств. В статье раскрыто понятие "нравственное воспитание". В процессе рассмотрения нравственного воспитания выявлены следующие категории: нравственность, моральное сознание, нравственные убеждения, нравственная направленность. Исследованы особенности специфики нравственного воспитания младшего школьника, определены его возрастные и психологические особенности. Рассмотрены теоретические основы нравственного воспитания младших школьников, проанализированы возрастные особенности детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: младший школьный возраст, нравственное воспитание, моральные качества, нравственные нормы, моральное сознание, нравственные убеждения, нравственные чувства, нравственная направленность, общечеловеческая мораль.

It is defined in the article that the reforms, which take place in Ukraine, necessitate corresponding changes in education of pupils, orientation of their tasks for the development of the aware personality, which are facing qualitatively new tasks before the national system of education in our country. Given this, the modern scientists stress the need of forming the panhuman moral quality, based on this panhuman moral quality is the set of invariable norms and principles, which for long are known to every person or

community, and the system, which was added, expanded and changed for centuries, enriched with new criteria and new sense.

The article deals with the concept of moral education. in the process of consideration of moral education the following categories were identified: morality, moral consciousness, moral conviction, moral orientation. The peculiarities of the moral education of a junior pupil are studied, his age and psychological peculiarities are determined. The theoretical principles of moral education of junior pupils are studied, the age characteristics of children of junior school age are analyzed.

The authors state that one of the important factors in the effectiveness of the process of moral education is the harmonization of efforts of all educational institutions. The analysis of scientific sources has made it possible to find out that junior school age is decisive in moral education, raising the level of pupils' upbringing at school, ensuring the development of moral qualities in educational activities.

Key words: junior school age, moral education, moral qualities, moral norms, moral consciousness, moral convictions, moral feelings, moral orientation, panhuman moral quality.

Вплив на людину з метою формування у нього духовно-моральних якостей – тема, яку вивчають учені вже кілька тисяч років. За цей час вже було сформовано поняття про мораль і моральна поведінка людини. Питання залишалося в тому, як сформувати моральну поведінку людини? Значення і функція початкової школи в системі неперервної освіти визначається не тільки наступністю її з іншими ланками освіти, а й неповторною цінністю цього ступеня становлення і розвитку особистості дитини.

За роки державної незалежності суспільство України визначило нові пріоритети соціального розвитку, зокрема в галузі освіти. Орієнтація на гуманістичні цінності та світові стандарти, демократизація, інтеграція у світову культуру віддзеркалили суспільні перетворення й знайшли відображення в Конституції України, Законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., Державній національній програмі "Освіта (Україна XXI століття)" тощо.

Сьогодні в Україні зростає роль морального виховання підростаючого покоління. У Законі України "Про освіту" метою освіти визначено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу [5].

Одним з основних завдань сучасної школи є формування у дітей загальнолюдських духовних цінностей та орієнтирів. "Метою виховання є формування морально-духовної життєво компетентної особистості, яка успішно самореалізується в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал..." [10].

Зміст початкової освіти – основа різнобічного розвитку учнів, формування у них мислення, пізнавальних інтересів, оволодіння навичками здобування знання. У цей період у молодших школярів інтенсивно формуються інтелектуальні, соціальні і моральні якості. Саме в початковій школі учні отримують основи знань з навчальних дисциплін, правил поведінки, розуміння моральних норм, що служитимуть підґрунтям їхньої успішної діяльності та поведінки впродовж усього життя. "... Тому узгодження поведінки та усвідомлення моральних явищ життя характеризуються емоційними узагальненнями, аналізом ситуацій та вчинків, які відповідають загальнолюдським етичним цінностям. Розрив між знаннями моральних принципів і відповідною поведінкою – найхарактерніша властивість дитини цього віку. Подальшого розвитку набуватимуть такі моральні почуття: провини, сорому, обов'язку, відповідальності, справедливості, власної гідності, сумління" [10].

Сучасні вітчизняні психологи (І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, М. Боришевський, І. Булах, Г. Горська, З. Карпенко, О. Матвієнко, В. Москалець, М. Савчин) указують у наукових дослідженнях на філософсько-психологічне тлумачення

моральності особистості, зокрема, на гуманістичне спрямування в психології (А. Маслоу, Е. Фромм, В. Франкл).

Спираючись на філософські, педагогічні, психологічні дослідження, наука дедалі активніше шукає шляхи поліпшення морального виховання особистості. Ця проблема була об'єктом пошуків В. Білоусової, К. Ушинського, М. Стельмахович, О. Вишенського, О. Платиці та ін. Основні напрями наукової розробки різних аспектів морального виховання молодших школярів відображені в працях А. Калюжного, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Л. Болотіної та ін.

Теоретичні основи морального виховання висвітлені як у працях видатних педагогів минулого, зокрема, К. Ушинського, В. Сухомлинського, так і в працях сучасних учених: І. Беха, Л. Божович, А. Богуш, О. Вержиковської, О. Кононко, В. Кременя, О. Матвієнко, О. Савченко, О. Скрипченка, О. Сухомлинської та ін.

В. Сухомлинський зазначав, що учні живуть своїми уявленнями про добро і зло, про честь і безчестя, про людську гідність; у них навіть своє вимірювання часу: в роки дитинства день здається роком, а рік – вічністю. "Виховання в молодшому шкільному віці – від 6 до 10 років – я назвав би школою сердечності", – писав В. Сухомлинський у статті "Народження громадянина" [13, с. 237].

Проблема морального виховання набуває дедалі більшої гостроти як глобальна. Вона однаково хвилює громадськість, педагогів, батьків, уряди багатьох країн світу. Своєчасне моральне виховання дітей конче необхідне для оздоровлення суспільства. Ефективність процесу морального виховання значною мірою залежить від узгодження зусиль усіх виховних інститутів.

Моральне виховання – виховна діяльність школи і сім'ї, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності.

Вихованість – якість особистості, яка визначає в повсякденній поведінці людини її відношення до інших людей. В основі такого відношення лежать повага і доброзичливість до кожної людини.

В процесі морального виховання молодших школярів важливим є розуміння певних категорій.

Моральна свідомість – одна із сторін суспільної свідомості, яка у вигляді уявлень і понять відображає реальні відношення і регулює моральний бік діяльності школярів.

Моральні переконання – пережиті та узагальнені моральні принципи норми. Моральні почуття – запити, оцінки, відношення, спрямованість духовного розвитку молодших школярів. Моральні звички – корисні для суспільства стійкі форми поведінки, що стають потребою і здійснюються за будь-якої ситуації та умов.

Моральна спрямованість – стійка суспільна позиція особистості, що формується на світоглядній основі, мотивах поведінки і виявляється як властивість особистості в різних умовах.

Важливими для розкриття сутності морального виховання є концептуальні положення І. Беха. Мораль, як зазначає вчений-педагог, постає практично-оцінним способом ставлення людини до дійсності, яка регулює поведінку людей із позиції ставлення, принципового протиставлення добра і зла, належного і бажаного [9, с. 123].

Молодший шкільний вік – особливий етап у формуванні ставлення людини до навколишнього світу, коли визначається спрямованість особистості – громадська, колективістська, чи, навпаки, егоїстична, індивідуалістська. Цей вік сприятливий для формування основ культури поведінки. Молодші школярі вже здатні сприймати вимоги до себе, вони піддатливі зовнішньому впливові, схильні до наслідування.

О. Савченко зазначає, що молодший шкільний вік – надзвичайно значущий період у житті людини. У ньому яскраво виявляються риси дошкільного дитинства і типові особливості школяра. Цей вік багатий прихованими можливостями розвитку, які важливо своєчасно помічати і підтримувати. У цей час закладаються і розвиваються основи багатьох психічних якостей.

Порівняно з дошкільниками у молодших школярів процеси гальмування переважають над збудженням, що свідчить про формування таких важливих

вольових якостей, як самостійність, здатність приймати рішення, контролювати власну поведінку, дотримуватись загальноприйнятих норм і правил тощо [11, с. 58].

Молодших школярів характеризує також природна допитливість, емоційність, вразливість, довіра до дорослих, бажання наслідувати їх, випробовувати власні сили і можливості. Цих поглядів дотримується і В. Киричок, яка у роботі "Гуманне ставлення до дитини" зазначає, що "період молодшого шкільного дитинства є сенситивним для засвоєння моральних правил і норм. Це обумовлено надзвичайною пластичністю психіки дітей цього віку, здатністю до великого емоційного відгуку як передумови розвитку моральних почуттів, новоутвореннями, пов'язаними з підпорядкуванням мотивів, появою внутрішніх механізмів регуляції поведінки тощо". Вчена переконана, що молодший шкільний вік має такі можливості для виховання, які не можуть повторитися в інші періоди дитячого життя, а упущення у моральному вихованні саме в цей період не буде змоги надолужити пізніше [7, с. 28].

Наукова проблема морального виховання змістовно опирається на поняття "мораль", "моральність". Для того щоб окреслити головний зміст процесу морального виховання, потрібно звернутися до вітчизняної традиції тлумачення цього поняття. Поняття мораль і моральність (від лат. *mor*, *moris* – норов, вдача, звичаї) як сукупність норм поведінки, спілкування та взаємин, що прийняті в соціумі, мають фундаментальне значення для теорії морального виховання [8, с. 45].

Фундаментальна праця Л. Божович "Особистість та її формування у дитячому віці" і дотепер є базовою для подальших досліджень у розвитку особистості дитини молодшого віку та її моральних рис зокрема. У цій праці розвинуто положення Л. Виготського та Д. Ельконіна щодо формування в дітей наприкінці дошкільного віку так званих "моральних інстанцій", які, у свою чергу, є фундаментом для формування в молодшого школяра певних моральних рис особистості. Автором звернуто увагу на те, що ефективні методики, які були б спрямовані на формування моральних навичок та морально-психологічних якостей особистості, практично не розроблені.

Формування моральних якостей, на думку педагога-психолога, відбувається в процесі вправ дитини у відповідних формах поведінки, що здійснюється за наявності певної мотивації. Засвоювана форма поведінки стає стійкою тільки в тому разі, якщо дитина, з одного боку, навчається відповідним способам поведінки, з іншого – якщо у неї виникає внутрішня спонукка поводитися згідно із засвоєними зразками. Виховання стійкості морально-психологічних якостей дитини вимагає певної організації як її мотиваційної сфери, так і поведінки [2, с. 271–272].

У своєму дослідженні О. Чорна зазначає, що у молодших школярів відсутній власний моральний досвід, тому діти вірять в істинність того, що їм говорять дорослі, перш за все у безумовність і необхідність моральних норм. Бувають випадки, що діти, хоча і знають, як потрібно поводитись, нехтують усіма правилами, що пояснюється тим фактом, що дорослі обмежуються словесними формами виховання, мало вправляючи дітей, не вимагаючи від них правильної поведінки [14, с. 15].

В Україні окремі аспекти морального виховання висвітлювались у працях В. Білоусової. Вчена справедливо вважала, що без пробудження совісті, обов'язку, відповідальності, доброти та людяності, без поваги до людської гідності, без оздоровлення морально-психологічного клімату в суспільстві, навчальних закладах не можна розраховувати на докорінні зміни в різних сферах нашого життя.

Великі можливості для формування моральної самосвідомості закладені в неписаних законах лицарської честі, що передбачають: виховання любові до батьків, до рідної мови, вірність у коханні, дружбі, побратимство, готовність захищати слабших, піклуватися про молодших, зокрема дітей; шляхетне ставлення до дівчини, жінки, бабусі; непохитну вірність ідеям, принципам народної моралі та духовності; відстоювання повної свободи і незалежності особистості, народу, держави; турботу про розвиток народних традицій, звичаїв, обрядів, бережливе ставлення до рідної природи, землі.

Робота з виховання дитини – процес систематичний. Важливо, щоб діти, систематично отримуючи моральні знання і уявлення, опинялися в життєвих ситуаціях, які б сприяли емоційному переживанню отриманих знань, їх усвідомлення і закріплення.

Як відомо, знання моральних норм і правил ще не є гарантією вихованості. Щоб досягти їх свідомого виконання, потрібне тривале вправлення в різноманітних видах спеціально організованої діяльності: суспільно-політичній, трудовій, художній, спортивній тощо.

Такі методи стимулювання дитячої діяльності, як гра, змагання, створення громадської думки, допомагають долати недоліки, виробляти свідому дисциплінованість, заохочувати дітей до сумлінного виконання обов'язків.

Як вважає О. Вержиковська, ефективність морального виховання залежить від використання на заняттях основних методів виховного впливу: етичного інформування, створення виховних ситуацій, стимулювання моральної поведінки. Найважливішим серед них для проведення виховних заходів є етична бесіда. Успіх її використання значною мірою залежить від її організації на основі принципів створення емоційно збагачених виховних ситуацій, послідовності й системності аналізу вихованцем змісту понять, ситуацій, власних і чужих вчинків, розширення досвіду моральної поведінки. Необхідною умовою їх використання є дотримання вимог до змісту, методичних засобів, організації проведення [4, с. 18].

Таким чином, визначається ще одна важлива складова процесу формування моральних якостей, а саме: діяльність учнів при опануванні моральних знань з метою розширення досвіду моральної поведінки.

На основі теоретичного аналізу праць учених-педагогів ми визначили моральне виховання особистості як складний динамічний процес, що забезпечується безперервним зростанням якісних змін особистості до рівня, який відповідає потребам сучасного суспільства. Як цілеспрямований процес, він оптимально дієвий, коли організовується вихователем з урахуванням взаємодії суб'єктивних і об'єктивних чинників і здійснюється в процесі моральної діяльності, яка спрямовується на утвердження моральних принципів, норм, що регулюють моральні відносини.

Аналіз наукових джерел дозволив виявити деякі особливості морального виховання молодших школярів, переконатися, що цей вік є сенситивним для морального виховання, оскільки в цей період закладається підґрунтя світосприйняття, активно формується моральна сфера, інтеріоризуються моральні цінності, усвідомлюється необхідність моральних якостей. Тому можна впевнено сказати, що молодший шкільний вік є визначальним у моральному вихованні. Вже в цьому віці є відхилення в моральному розвитку. Дослідження показали, що такі негативні якості, як агресивність, жорстокість, заздрість зароджуються саме в молодшому шкільному віці. Складність морального розвитку полягає в тому, що виховні впливи на учнів здійснює не лише школа. Не можна передбачити ефективності всієї роботи в цьому плані без досконалого знання індивідуальних особливостей школяра, його потреб, інтересів, позицій, мікросередовища.

Крім педагогічного впливу на формування моральних якостей особистості впливають багато чинників: соціальне середовище, різні види діяльності, провідні типи спілкування, статево-рольові відмінності дітей, при цьому кожен вік вносить свій внесок у формування моральної свідомості особистості; соціальна обстановка, що склалася в нашій країні, накладає відбиток на формування особистості, характеризується підвищеною сприйнятливістю до засвоєння моральних правил і норм. Це дозволяє своєчасно закласти моральний фундамент розвитку особистості. Стрижнем виховання, що визначає моральний розвиток особистості в молодшому шкільному віці, є формування гуманістичного відношення і взаємини дітей, опора на почуття, емоційну чуйність. З огляду на це, пріоритетного значення набуває всебічний розвиток людини, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання моральних якостей, формування духовних цінностей як важливих чинників її становлення як особистості.

Таким чином, проаналізовані погляди науковців до морального виховання молодших школярів з позиції нового розуміння навчально-виховного процесу підтверджують необхідність переосмислення процесу морального виховання, пошуку нових підходів до його організації в умовах докорінної реконструкції українського суспільства.

Література

1. Амонашвілі Ш. А. Балада про виховання / Ш. А. Амонашвілі. — Артемівськ, 2008.
2. Божович Л. І. Особистість і її формування в дитячому віці / Л. І. Божович. — М. : Просвітництво, 1968. — 254 с.
3. Болдирев Н. І. Моральне виховання школярів: (Питання теорії) / Н. І. Болдирев. — М. : Педагогіка, 1989.
4. Вержиховська О. М. Формування моральних уявлень та переконань учнів у системі виховної роботи допоміжної школи / О. М. Вержиховська // Соціальна робота у сфері: проблеми професійної підготовки : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського педагогічного університету. Вип. 2. — Кам'янець-Подільський, 1999. — С. 16–20.
5. Закон України "Про освіту". 28.09.2017.
6. Калюжний А. А. Роль вчителя в моральному вихованні школярів / А. А. Калюжний. — Москва, 2008.
7. Киричок В. Духовно-моральне виховання школярів в Україні: досвід та шляхи вдосконалення / В. Киричок // Рідна школа. — № 4–5 (квітень–травень). — С. 26–32. — Бібліогр. — 2013. — С. 31.
8. Колесник А. Г. Моральне виховання дошкільників: сучасний аспект / А. Г. Колесник, О. А. Архіпова // Збірник студентських наукових статей. Педагогічний альманах. — Одеса, 2009. — С. 192.
9. Критерії моральної вихованості молодших школярів : книга для вчителя / за ред. І. Д. Бека. — К. : Рад. школа, 1989.
10. Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів / Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України 31.10.2011. №1243.
11. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. — К., 2009.
12. Стельмахович М. Теорія і практика українського національного виховання : посібник для вчителів початкових класів та студентів педагогічних факультетів / М. Стельмахович. — Івано-Франківськ : Лілея НВ, 1996. — 180 с.
13. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. — К. : Рад. школа, 1976. — Т. 2. — С. 149–416.
14. Чорна О. Роль сім'ї у формуванні в молодших школярів шанобливого ставлення до людей / О. Чорна // Рідна шк. — 2008. — № 11. — С. 37–39. — Бібліогр.: 14 назв. — укр.

УДК 378.147

МЕДІАЦІЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ЗАПОБІГАННЯ КОНФЛІКТАМ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЮРИСТІВ

Жданюк А. В.

Стаття присвячена теоретичному аналізу можливостей медіації у запобіганні конфліктам. Дано визначення медіації як позасудової процедури врегулювання конфлікту шляхом переговорів за допомогою одного або декількох посередників (медіаторів). Розглянуто моделі медіації, що представляють собою абстрактні теоретичні конструкції, які відображають процедурні особливості проведення медіації через характеристики її основних компонентів: підстав звернення до медіації, ступеня інтеграції у судову систему країни, типу переговорів між сторонами у поєднанні з медіаційною технікою посередника та обсягу його компетенції під час проведення процедури урегулювання конфлікту. Встановлено, що медіація володіє потрібною миротворчою дією: запобігає конфліктам, вирішує їх та дозволяє уникнути їх поновленню. Окремо розглянуто можливість, що надає медіація у роботі судді, адвоката, нотаріуса та корпоративного юриста. Проаналізована діяльність юриста у межах процедури collaborative law як добровільного, структурованого незмагального підходу до вирішення суперечок, заснованого на співпраці, спільної (командної) роботи, відкритості, чесності, особистої залученості, повазі і цивілізованій взаємодії сторін та їх правових консультантів.

Підсумовано, що саме на юристах-професіоналах лежить відповідальність за інформування та просвітництво громадян про можливості застосування методів альтернативного вирішення суперечок, зокрема медіації. Наголошено, що теперішні виклики часу по відношенню до юридичної професії потребують визначення нової ролі всіх її представників, тим самим модифікації існуючої традиційної системи вирішення спорів. Вважаємо, що основи медіації та методів альтернативного вирішення спорів повинні стати частиною професійної підготовки студентів правничих шкіл, юристів різної спеціалізації.

Ключові слова: медіація, медіаційна технологія, альтернативне вирішення спорів, запобігання конфліктам, юридична професія.

Статья посвящена теоретическому анализу возможностей медиации в предотвращении конфликтов. Дано определение медиации как внесудебной процедуры урегулирования конфликтов с помощью переговоров с привлечением посредников-медиаторов. Выяснено, что медиация обладает тройным миротворческим действием: предотвращает конфликт, способствует его разрешению и позволяет избежать его возобновление. Отдельно рассмотрены возможности медиации в деятельности судьи, адвоката, нотариуса, корпоративного юриста. Проанализирована работа юриста в пределах процедуры collaborative law. Обоснована значимость профессиональной подготовки медиаторов в рамках юридических специальностей.

Ключевые слова: медиация, медиативная технология, альтернативное разрешение споров, предотвращение конфликтов, юридическая профессия.

The article is devoted to the theoretical analysis of the mediation possibilities in the conflicts prevention. The determination of the mediation as ultra vires procedure of the conflict management by the way of the discussion with the help of one or more conciliators (mediators) has been given. The models of mediation which have the form of abstract theoretical constructions and they have reflected the procedural peculiarities of the mediation through the characteristics of its main components: the basement of the submission to the mediation, the degree of the integration of the judiciary of the country, as the conversation between the sides with the combination of the meditative technique of the conciliator and the capacity of his competency during the realization of the disposal of the conflict have been considered. It has been stated that the mediation owns the triple peace efforts: to prevent the conflicts, to solve the conflicts, to prevent

the conflict renewal. The possibilities which have been given with the mediation in the sphere of professional judge's, lawyer's, scrivener's and corporative lawyer's activity have been executed. The professional lawyer's activity in the sphere of the collaborative law as willing, structured and uncompetitive approach to the problems solving, based on the collaboration, collective work, sociability, honesty, personal involvement, appreciation and polite cooperation so the sides of the conflict as the juridical consultants have been distinguished. All things considered, the responsibility for the informing and educating the citizens due to the possibilities of the methods usage of the alternative solving the arguments, especially mediation take the professional lawyers. It has been stressed, the nowadays challenges in relation with the juridical sphere demand the determination of the new role of the all its representatives, consequently the modification of the existing traditional system of the arguments resolution. We strongly believe that the basement of the mediation and the methods of the alternative conflict management have to become the part of the professional education of the law schools students and the lawyers of the different specialization.

Key words: mediation, meditative technique, alternative conflict management, conflicts prevention, lawyer's profession.

Постановка проблеми. Важливою особливістю сучасного світу є ускладнення соціальних відносин, розширення простору для виникнення суперечок, конфліктів та кризисів. У таких умовах особливої актуальності набувають засоби врегулювання суперечливих ситуацій, зокрема у системі правовідносин, що враховують індивідуальні потреби конфліктуючих сторін, дозволяють зберегти баланс інтересів, не спровокують ескалацію конфлікту та не перетворюють протиріччя у затяжний кризис. До числа таких технологій відноситься медіація, у якій закладено потужний ресурс гармонізації інтересів та досягнення спільної згоди, завдяки чому вона покликана стати невід'ємною частиною соціально-правової практики.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Досвід багатьох країн світу підтверджує дієвість та перспективність застосування медіації в процесі вирішення суперечок, що успішно використовується та вже законодавчо закріплено у Норвегії, Фінляндії, Польщі, Великобританії, Австрії, Німеччині, Франції, Бельгії, США. У сучасну Україну медіація прийшла у класичному розумінні як напрацьована технологія в рамках цивільного судочинства в середині 90-х років XX ст., що стало поштовхом для відкриття медіаційних центрів. Громадськими "Групами медіації" Донецька, Луганська, Одеси, Києва, Криму, Харкова вона апробувалася в різних сферах: трудових, сімейних спорах, спорах сусідів, у цивільних провадженнях тощо. Згодом серед науковців та юристів-практиків зріс дослідницький інтерес до різних її аспектів.

Суттєвий внесок у розвиток теоретичних досліджень окремих аспектів медіації зробили О. Аллахвердова, Н. Грішина, Д. Давиденко, С. Калашнікова, О. Карпенюк, Г. Козирев, А. Ліпнінський, О. Лук'яновська, Г. Мета, А. Понасюк, Г. Похмелкіна, М. Семеняко, Ц. Шамлікашвілі. Серед зарубіжних науковців варто виділити праці G. Eisenkopf, R. Faulkner, C. Haselgrove-Spurin, G. R. Thomas, L. Fuller, P. Kotite, L. L. Riskin, E.M. Runesson, M-L. Guy, S. Silbey, J. A. Wall, K. R. Holley. Українські вчені також долучилися до розгляду проблемних питань медіаційної технології, зокрема, О. Беліков, О. Белінська, Є. Бершеда, Н. Бондаренко-Зелінська, С. Васильчак, А. Гаврилішин, Г. Єрьоменко, В. Землянська, Ю. Мікітін, Т. Подковенко, В. Резнікова.

На сьогодні світовий досвід орієнтований на активне використання медіації як технології вирішення конфліктів, але новітні дослідження розглядають можливість її застосування у процесі запобігання, попередження та профілактики юридичних конфліктів будь-якого рівня.

Мета статті – здійснення теоретичного аналізу можливостей медіації у запобіганні конфліктам у професійній діяльності юристів.

Виклад основного матеріалу. Термін "медіація" походить від латинського "mediatio" – посередництво. Формальне визначення медіації (або мирової угоди) наведено у статті 1 Типового закону Комісії ООН з міжнародного торгового права за 2002 р. щодо міжнародних комерційних арбітражних процедур, згідно з якою медіація – це "... процес., коли сторони залучають третю особу або осіб ... з метою

надання ними допомоги у мирному врегулюванні спорів, що виникають із приводу контрактних чи інших правових відносин, або пов'язані з ними. Світовий посередник не має права нав'язувати сторонам способи врегулювання спору" [4]. У проекті Закону України "Про медіацію" її запропоновано визначати як позасудову процедуру врегулювання конфлікту шляхом переговорів за допомогою одного або декількох посередників (медіаторів) [3]. Завдяки основним принципам медіації: добровільність; гнучкий характер процедури; бажання сторін дійти згоди та вирішити суперечку; брак судових повноважень у медіатора; право конфліктуючих сторін на самовизначення, яке реалізується на підставі їх автономії та поінформованого вибору без будь-якого тиску, сучасні дослідники відрізняють її від інших методів вирішення спорів, зокрема від посередництва у широкому розумінні.

Науковці описують різні моделі медіації, що представляють собою абстрактні теоретичні конструкції, які відображають процедурні особливості проведення медіації через характеристику її основних компонентів: підстав звернення до медіації (добровільність чи обов'язковість), ступеня інтеграції у судову систему країни, типу переговорів між сторонами у поєднанні з медіаційною технікою медіатора та обсягу його компетенції під час проведення процедури урегулювання конфлікту [1].

Залежно від ролі медіатора R. Faulkner, C. Haselgrove-Spurin, G. R. Thomas розрізняють такі моделі медіації: 1) "модель рятівника" – медіатор не має спеціальних професійних знань і навичок допомагає вирішити незначні, переважно побутові конфлікти; 2) модель, у якій медіатор відіграє роль посередника і виступає третьою стороною у спорі та створює атмосферу конструктивної співпраці, дбає про коректне ставлення сторін одна до одної, сприяє реалістичній оцінці ситуації сторонами, прийняттю адекватного рішення; 3) модель, де медіатор для вирішення конфлікту може використовувати будь-які засоби та методи, в тому числі і маніпулятивні; 3) модель, де медіатор виступає в ролі організатора (найпоширеніша сучасна модель) [9].

За останні десятиліття медіація еволюціонувала та поступово сформувалася як найбільш бажаний механізм управління громадянсько-правовими, економічними, політичними, соціальними протиріччями та конфліктами, зокрема на їх передконфліктній стадії.

Так, А. Ліпницький, розглядаючи процес управління юридичним конфліктом, вважає доречним залучати медіаторів на різних етапах взаємодії сторін з метою: 1) запобігання або профілактики можливого конфлікту; 2) управління конфліктом та конфліктними відносинами на стадії їх виникнення; 3) використання результатів окремих актів конфліктної боротьби, а також результатів вирішення конфлікту (конструктивних та деструктивних); 4) проектування та конструювання конфліктів та їх наслідків [2].

G. Eisenkopf та A. Bächtiger вважають, що медіація володіє потужним потенціалом для запобігання конфліктам. У своїх працях ("Mediation and Conflict Prevention", "Mediation and Conflict Management", "Communication and Conflict Management") G. Eisenkopf [8] розглядає медіацію як особливий вид соціального зв'язку, що дозволяє здійснити взаємодію партнерів на підставі спрямованої передачі інформації. На думку автора, основу процедури медіації складає трансакційна модель комунікації, що передбачає одночасне відправлення та отримання повідомлень, у результаті чого відбувається взаємодія та формуються відносини між партнерами завдяки організації активного зворотнього зв'язку з елементами спостереження, аналізу та управління станом всієї комунікативної ситуації. На передконфліктній стадії медіацію необхідно розглядати як систему цілеспрямованих, прогнозованих та спланованих комунікативних дій, обумовлених потенційними потребами індивідів, їх соціально-психологічними особливостями та інтересами, з метою запобігання можливості виникнення протиріч та досягнення взаємовигідного рішення і продовження партнерства.

Дослідження J. A. Wall та K. R. Holley [12] показало, що посередництво значно зменшує кількість звернень до суду у разі залучення медіаторів до укладення угод та проведення попередніх переговорних процесів. Профілактичні дії медіатора дозволять передбачити та блокувати можливе джерело юридичних конфліктів, важливе місце серед яких займає правова культура особистості або рівень юридичного забезпечення діяльності суб'єктів взаємодії. Зазвичай, партнери вже на передконфліктній стадії розуміють, що з'явилися проблеми, які можуть ускладнити їх

взаємовідносини. Залучення третіх осіб дозволить позбавити ділові стосунки емоційної складової, ірраціонального характеру мотивації, однобічних інтересів сторін.

J. A. Mirimanoff та F. Courvoisier [11] вважають, що медіація володіє потрійною миротворчою дією: запобігає конфлікту, вирішує його та дозволяє уникнути його поновленню. З юридичної точки зору, медіація може застосовуватися у всіх галузях громадянського та торгового права: до неї можна вдатися як до звернення до суду (договірна медіація), так і в ході судового розгляду (на будь-якому етапі). На думку авторів, медіація з деякими умовами можлива у галузі кримінального та адміністративного права. З метою запобігання конфліктам медіатори використовують прийоми принципів переговорів, щоб обговорити з партнерами різні варіанти взаємовигідного виходу з можливих конфліктних ситуацій.

P. Kotite [10] зазначає, що профілактика конфліктів є основним спрямуванням діяльності системи Організації Об'єднаних Націй, що вимагає планування світової просвітницької освіти в галузі їх запобігання. Це сприятиме сталому загальному економічному розвитку та прийняттю зважених політичних рішень. Автор визначає три стадії запобігання конфліктам: рання ідентифікація причин, миротворчі дії та післяконфліктна реконструкція. Традиційно спеціалісти зосереджуються на двох останніх стадіях, проте P. Kotite наголошує на значущості першого етапу. На його думку, необхідно запроваджувати нові методи запобігання конфліктам, зокрема поширювати медіацію, та підтримувати освітні програми, що реалізуються у цьому напрямку. Він виділяє структурну профілактику – визначення основних соціальних, політичних та економічних причин нестабільності й оперативну профілактику – використання стратегій посередництва (медіації) для аналізу вагомих факторів та запобігання діям, що можуть призвести до загострення конфлікту. Саме освіта у напрямку запобігання конфліктам вплине на структурні соціальні протиріччя, взаємодію між людьми, покращить відносини, заохотить зміни у ставленні до способів, які можуть зменшити ризик конфлікту та допоможе у створенні сталого миру.

Міжнародний інститут з попередження та вирішення конфліктів (CPR) розробив "Керівництво з медіації та APC в Європі" [5], в якому докладно описується інструментарій, що використовують юристи на кожному етапі медіації, а також окремі випадки із їх практики. Обґрунтована доцільність використання медіації як техніки запобігання конфліктам.

Отже, розповсюдження медіації, її інтеграція у правову культуру є одним з проявів гнучкого реагування правової практики на запити сучасного світу. На нашу думку, саме на юристах-професіоналах лежить відповідальність за інформування та просвітництво громадян про можливості застосування APC, зокрема медіації. Такі виклики часу по відношенню до юридичної професії потребують визначення нової ролі всіх її представників, тим самим модифікації існуючої традиційної системи вирішення спорів. Розглянемо можливості таких змін у відповідності до юридичної спеціалізації (суддя, адвокат, нотаріус, корпоративний юрист).

1) Зарубіжний досвід свідчить, що саме через суд медіація може ефективно проникнути в суспільство, стати затребуваною при запобіганні та вирішенні конфліктів, необхідною процедурою врегулювання спорів. Спрямування суддею конфліктуючих сторін на медіацію, їх згода на участь у цій процедурі, досягнення успіху в переговорному процесі, можливість затвердження його судом – запорука просування ідеї медіації в суспільство і подальшого усвідомленого використання її як пріоритетного засобу захисту прав та інтересів громадян. Суддя сам може виступати в ролі медіатора при дотриманні принципів нейтральності, неупередженості, якщо він володіє необхідними знаннями та навичками і якщо це не суперечить його статусу та посадовій інструкції.

Практика судів апеляційної інстанції США, Канади, Словенії демонструє гарні результати врегулювання конфліктів на стадії оскарження судового рішення. У Словенії проект застосування медіації в апеляційному суді стартував 1 вересня 2009 р. Згідно зі статистичними даними, з 70 справ на місяць, за якими була запропонована медіація, в 20 % випадків сторони вирішили вдатися до цієї процедури, і 33 % з них були успішно вирішені. У 2010 р. результати покращилися: коефіцієнт результативності збільшився до 45 % [7]. Не маючи законодавчого закріплення в Україні, медіація вже застосовується у вигляді примирення в ході

судового розгляду справи і, таким чином, у ролі медіатора доводиться виступати саме судді, який розглядає справу.

2) Позиція більшості вчених, які займаються медіацією щодо питання про участь адвоката в переговорах в якості медіатора, досить категорична: професія адвоката несумісна з виконанням ролі медіатора. Суть цієї позиції зводиться до наступного: адвокат зазвичай є представником однієї зі сторін у спорі, а медіатор повинен бути незалежним. Однак на практиці рішення цього питання не є однозначним. Адвокат може виступати в ролі медіатора, реалізуючи свої функції з надання юридичної допомоги, однак ця діяльність несумісна з представництвом інтересів однієї зі сторін, які беруть участь у процесі медіації. Здійснюючи юридичне консультування, саме адвокат може повідомити сторонам про існування іншого, крім судового розгляду, способу вирішення суперечки. На практиці адвокати, не цілком розуміючи суть медіації, сприймають її як конкуруючий інститут. Однак саме медіація відкриває для них нові можливості. Включаючи медіацію у свій професійний арсенал, юридичний консультант створює умови для пошуку найбільш ефективного і продуктивного виходу з конфлікту, докладаючи зусиль до того, щоб запобігти втягуванню свого клієнта у тривалі та коштовні судові тяжби.

Останнім часом розвивається новий підхід у застосуванні адвокатами APC, який називається *collaborative law* ("спільне право"). Це добровільний, структурований, з відсутністю змагання підхід до вирішення суперечок, заснований на співпраці спільної (командної) роботи, відкритості, чесності, особистої залученості, повазі та цивілізованій взаємодії як самих сторін, так і їх правових консультантів. Суперечливим питанням концепції *collaborative law* є відмова сторін від представлення справи в суді (у разі недосягнення угоди) в цьому ж складі, тобто з тими ж юристами, які беруть участь у переговорах. Для формального закріплення цього зобов'язання підписується чотиристоронній договір. У результаті адвокати, які беруть участь у процедурі *collaborative law*, не можуть представляти сторони в судовому процесі у цій же справі [7].

Отже, сьогодні в юридичній практиці спостерігається чітка тенденція переходу від змагання до співпраці та все більша кількість юристів беруть участь у вирішенні спорів з позицій *collaborative law*. Сподіваємось, з часом в Україні адвокати почнуть активно застосовувати цей ефективний підхід, який є прагматичним і гнучким поєднанням юридичної професії та медіації. Компетентність у сфері APC і медіації для адвокатів є одним з найважливіших показників професійної компетентності, рівня кваліфікації і в той же час критерієм оцінки відповідності їх діяльності.

3) Щодо діяльності нотаріуса, як зазначає М. Сазонова [6], він є медіатором "на генному рівні", адже, представляючи інтереси сторін, виступає примирителем при посвідченні будь-яких угод, договорів. Функції нотаріуса спрямовані на використання юридичної кваліфікації для оформлення рішення в юридичній формі. Правила проведення нотаріусом медіації закріплені в нормативних актах, які регулюють порядок здійснення ним професійних обов'язків. За загальним правилом надання нотаріусом юридичної допомоги в якості медіатора не виключає можливості засвідчення ним угоди, яка укладена учасниками медіації. Нотаріус за необхідності може рекомендувати сторонам участь у процедурі медіації з метою врегулювання конфлікту. Разом з тим він може і самостійно вдатися до процедури медіації.

4) Медіація є дієвим інструментом в арсеналі методів корпоративного юриста. Складання документів, підготовка контрактів, юридичний супровід угоди, робота з розбіжностями, доведення справи до суду або врегулювання її – на кожному етапі діяльності організації необхідний правовий супровід, який здійснює корпоративний юрист. Від його компетентності, кваліфікації, світогляду залежить, яким чином будуть складені домовленості, як вони будуть виконуватися, наскільки часто його організація буде стороною судового розгляду, які будуть фінансові та репутаційні втрати організації у зв'язку з виникаючими розбіжностями і суперечками. Знання APC взагалі, процедури медіації зокрема, дозволить "не доводити справу до суду", а скористатися незаперечними перевагами посередництва, що дозволить зберегти партнерські відносини, врегулювавши конфлікт в інтересах обох сторін.

На нашу думку, медіатором може стати людина будь-якої соціономічної професії, але, безумовно, юристу легше зрозуміти правову складову конфлікту, визначити предмет вимог, сформулювати доказову базу. Очевидно, що для поширення

медіації йому необхідне чітке уявлення про суть даної процедури. Знаючи судову практику, спрогнозувавши результат судового розгляду, з'ясувавши дійсні мотиви і потреби сторін, юрист зможе використати її можливості. Саме з цієї причини юристів під час навчання у виші необхідно знайомити з основами медіації, її потенціалом, межами застосування.

Висновки. Таким чином, інтеграція медіації є стійкою тенденцією сучасної правової практики. Сутність медіації не є новою для української правової дійсності, але на сучасному етапі розвитку правової системи необхідно використовувати можливості її функціонування, розробляти та впроваджувати нові форми її реалізації, зокрема у питаннях запобігання юридичним конфліктам. Знання юристом основ альтернативного розв'язання суперечок взагалі і медіації зокрема, інформування про можливості APC осіб, які звернулися за правовою допомогою, розкриття їх переваг є невід'ємною частиною професійної компетентності представників юридичної професії XXI століття. Тому основи медіації та APC повинні стати частиною професійної підготовки студентів правничих шкіл, юристів різної спеціалізації.

Література

1. Калашникова С. И. Медиация в сфере гражданской юрисдикции : дисс. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.15. "Гражданский процесс; арбитражный процесс" / Калашникова С. И. – Екатеринбург, 2010. – 258 с.
2. Липницкий А. В. Медиация юридических конфликтов : основания, особенности, технология / А. В. Липницкий // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2010. – № 1 (45). – С. 217–224.
3. Проект Закону України "Про медіацію" від 17 лютого 2010р. № 7481 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=44891. – Назва з екрана.
4. Про деякі аспекти медіації у цивільних та господарських правовідносинах: Директива Ради ЄС 2008/52 від 5 травня 2008 року // Official Journal of the European Union L 136/3.
5. Руководство Международного института по предотвращению и разрешению конфликтов (CPR) по медиации и APC в Европе [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу: http://www.mediacion.com/m_docs/cprguide.pdf. – Назва з екрана.
6. Сазонова М. И. В старину говорили: "Нотариус – это светский священник" / М. И. Сазонова // Медиация и право. – 2010. – № 2. – С. 12–20.
7. Шамликашвили Ц. А. Медиация в современной правовой практике / Ц. А. Шамликашвили // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 2. – С. 15–25.
8. Eisenkopf G. Mediation and Conflict Prevention [Електронний ресурс] / G. Eisenkopf. – 2013. – P. 570–597. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002171/217106e.pdf>. – Назва з екрана.
9. Faulkner R. Mediation Methods for Mediators and Client Representatives (5th Edition) [Електронний ресурс] / R. Faulkner, C. Haselgrove-Spurin, G. R. Thomas. – Dallas : Nationwide Mediation Academy, 2006. – P. 10. – Режим доступу: <http://www.nadr.co.uk/articles/published/mediation/001%20Chapter%20One%20to%20Introduction%20to%20mediation.pdf>. – Назва з екрана.
10. Kotite P. Education for conflict prevention and peacebuilding: Meeting the global challenges of the 21st century [Електронний ресурс] / P. Kotite. – Paris : International Institute for Educational Planning, 2012. – P. 10–13. – Режим доступу: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022002712448910>. – Назва з екрана.
11. Mirimanoff J. A. Mediation F.A.Q. [Електронний ресурс] / J. A. Mirimanoff, F. Courvoisier. – Geneva, 2014. – P. 9–12. – Режим доступу: http://www.coe.int/t/dghl/cooperation/cepej/mediation/000_FAQ_Deutsch_2014_12_-18.pdf. – Назва з екрана.
12. Wall J. A. Mediation's Effects : Test, Don't Guess [Електронний ресурс] / J. A. Wall, K. R. Holley. – 2015. – P. 26. – Режим доступу: <http://elibrary.law.psu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=arbitration-lawreview>. – Назва з екрана.

УДК 364.4-055.5/7

ПАТОЛОГІЯ РОДИННОГО ЖИТТЯ – НАСИЛЬСТВО В СІМ'Ї**Карташинська Р.**

Рівень родинного насильства, алкоголізму чи інших проявів патології родинного життя ведуть до того, що у дітей і підлітків проявляються численні риси фізичного, психічного та емоційного характеру, які впливають на їх життя в межах існуючої суспільної системи.

У даній статті піднімається проблематика впливу насильства в родині на агресивну поведінку дітей і підлітків. Агресія може бути виразом аверсійного досвіду і передбачуваної користі. Аверсійний досвід викликає загальний стан емоційного збудження, яке може привести до кількох видів поведінки, залежно від того, як особистість навчила себе долати в собі стреси (агресія, відступ, прохання про допомогу). Агресія може також виступати за відсутності емоційного збудження, коли особистість вважає, що така поведінка приведе до бажаного результату.

У своїх міркуваннях ми притримуємося компромісної позиції, найбільш прийнятної у педагогічній літературі. Вона об'єднує різні теорії агресії і передбачає, що агресивна поведінка людини є результатом фрустрації і закріплюється в результаті суспільного навчання.

В науковій літературі з предмету "проблематика праці" її значення аналізується з різних аспектів, наприклад у межах ставлення до праці, мотивації до праці, задоволення від праці, праці як цінності і її якості. У даній статті обговорено питання, що стосуються сутності праці і професії, проблематику людського капіталу, значення праці для особистості і суспільства, а також роль праці в індивідуальному і суспільно-економічному вимірі. Акцентовано увагу на проблемі безробіття як негативному суспільному явищі і умовах працевлаштуванні у Польщі.

***Ключові слова:** сім'я, родинні стосунки, насильство в родині.*

В данной статье поднимается проблематика влияния насилия в семье на агрессивное поведение детей и подростков. Агрессия может быть выражением аверсионного опыта и предвиденной пользы. Показано, что аверсионный опыт вызывает общее состояние эмоционального возбуждения, которое может привести к нескольким видам поведения, в зависимости от того, как личность умеет преодолевать в себе стрессы (агрессия, отступление, просьба о помощи). Агрессия может выступать и без эмоционального возбуждения, если личность считает, что такое поведение приведет к желаемому результату. Автор придерживается компромиссной позиции, наиболее принятой исследователями, которая объединяет разные теории агрессии и предсказывает, что агрессивное поведение человека является результатом фрустрации и закрепляется в результате социального научения.

***Ключевые слова:** семья, семейные отношения, насилие в семье.*

Depending on the severity of parental violence, alcoholism, and other manifestations of familial pathology, children and adolescents exhibit many physical, psychological and emotional characteristics that affect how they function in a functioning social system.

In this article I am addressing the issue of the impact of domestic violence on aggressive behavior of children and adolescents. Aggression can be a manifestation of aversive experiences and predictable benefits. Conversational experiences produce the general state of emotional stimulation, which can lead to several types of behavior, depending on how the individual learned to cope with stress (aggression, withdrawal, request for help). Aggression can also occur in the absence of emotional stimulation when an individual thinks that such behavior will lead to the desired result.

In this discussion, I will adopt a compromise position, increasingly accepted in the literature. It combines various theories of aggression and assumes that aggressive behaviors of man are the result of frustration and persevere as a result of social learning.

In the literature of the subject "problem of work" its significance is analyzed from different perspectives, eg in attitudes towards work, motivation for work, satisfaction with work, work as value and quality. This article discusses issues related to the nature of work and profession, the issues of human capital, the importance of work for individuals and society, and the role of work in individual and socio-economic dimensions. The issue of unemployment, as a negative social phenomenon and the conditions of creation of employment in Poland, have been signaled.

Key words: family, parental attitudes, domestic violence.

I. Rodzina jako komponent środowiska wychowawczego

Od dawna już myśliciele i badacze, na czele z ojcem socjologii Augustem Comt'em uznali rodzinę za najważniejszą grupę ludzką i jednocześnie za podstawową komórkę organizacyjną społeczeństwa. Można zatem stwierdzić, że zbiorowości tej przyznano charakter uniwersalny. Na ukształtowanie stosunkowo zgodnego poglądu o rodzinie wpłynęły przede wszystkim dwa następujące względy:

- 1) Jej obecność w życiu wszelkich cywilizowanych społeczeństw;
- 2) Pełnienie przez nią wielu szczególnie istotnych funkcji na rzecz swoich członków i szerszych zbiorowości z funkcją wychowawczą na czele, dzięki której grupa ta odgrywa bardzo doniosłą rolę w procesie socjalizacji i przekazywania dorobku kulturowego.

W literaturze socjologicznej rodzina traktowana jest dwojako – jako grupa i jako instytucja (organizacja społeczna). W rodzinie zatem, jednakowo ważne stały się zasady dotyczące zarówno grupy jak i instytucji, których funkcjonowanie jest regulowane normami społecznymi i prawnymi. O skali zainteresowania socjologów problematyką rodziny najlepiej świadczy fakt wyodrębnienia się, autonomicznej subdyscypliny zwanej "socjologią rodziny". Socjologowie polscy za Janem Szczepańskim przyjmują, że "rodzina jest grupą złożoną z osób połączonych stosunkiem małżeńskim i rodzicielstwem oraz silną więzią międzypersonalną"¹.

Spełnia ona dwa podstawowe zadania:

- utrzymuje ciągłość biologiczną społeczeństwa,
- przekazuje dziedzictwo kulturowe.

Członkowie rodziny żyją zazwyczaj pod jednym dachem i tworzą jedno gospodarstwo domowe, które może obejmować dwa, trzy pokolenia (coraz niestety rzadziej). Rola członka rodziny (ojca, matki, dziecka) jest w miarę ściśle określona nie tylko przez wzajemne zaangażowanie uczuciowe, lecz głównie przez szersze zbiorowości jak:

- państwo,
- społeczność lokalną,
- kościół i różne inne instytucje czuwające nad wykonywaniem ról męża, żony, ojca, matki, dziecka. Tak więc wzajemne stosunki między członkami rodziny są określone przez:

- uczucia i postawy członków,
- tradycję przekazywaną wychowaniem,
- prawo,
- nakazy religii.

Te wszystkie formy kontroli zewnętrznej są siłami i czynnikami utrzymującymi spójność rodziny z zewnątrz. Jednakże rodzina rozwija również potężne siły wewnętrzne wynikające

z osobistych potrzeb jej członków, dążeń, uczuć, które mogą skutecznie przeciwstawić się naciskom z zewnątrz.

Środowisko rodzinne kształtuje w decydującej mierze osobowość dzieci w najmłodszy wiek. Może również wytwarzać pewne indywidualne sposoby zachowania się, może nadawać powszechnie przyjętym wzorom zachowania się pewną odrębność.

Doniosłość rodziny wynika nie tylko ze stojących przez nią zadań, lecz i realizowanych funkcji, spośród których trzy wydają się bardzo istotne:

¹ J. Szczepański, *Elementarne pojęcie socjologii*, PWN Warszawa 1972, s. 300.

1) Funkcja prokreacyjna rodziny – przejawia się w tym, że oprócz zaspokajania potrzeb seksualnych małżonków i chęci posiadania potomstwa, zapewnia ona trwałość biologiczną nie tylko rodziny jako grupy społecznej, ale i tym samym społeczeństwa.

2) Funkcja wychowawcza rodziny jest oczywistą konsekwencją funkcji prokreacyjnej. Funkcja ta implikuje działania zmierzające do całkowitej socjalizacji dziecka we wszystkich fazach jego rozwoju. Utrzymanie ciągłości kulturowej przez przekazywanie potomstwu języka, obyczajów, wzorów zachowań, ciągły kontakt dziecka z rodzicami i rodzeństwem służą przede wszystkim ukierunkowaniu poglądów i potrzeb naturalnych, panowanie nad nimi oraz zaspokajanie ich w sposób określony kulturą.

3) Funkcja gospodarcza – to konsumpcja dóbr dzięki pracy rodziców, którzy za tą pracę otrzymują wynagrodzenie.

W różnym stopniu, lecz te trzy podstawowe funkcje rodzina zawsze wypełniała, choć na przestrzeni dziejów zmieniały się jej formy instytucjonalne.

II. Rodzina – jej wspólnotowy charakter

Dorastanie w rodzinie jest dla dzieci korzystne. W porównaniu z najlepszymi nawet instytucjami rodzina i stwarzane przez nią możliwości dostarczają dziecku pozytywnych wzorów więzi społecznych i postaw, zaspokajają realizację potrzeb w tym poczucie bezpieczeństwa, doświadczeń życiowych w zakresie odpowiadającym kulturze i społeczności, w której wzrasta dziecko, właściwej komunikacji.

Wg W. Świątkiewicza "Człowiek oczyma rodziny patrzy na otaczający go świat społeczny, uczy się go nazywać i klasyfikować, uznawać za przyjazny lub wrogi, swój lub obcy. W jej perspektywie postrzega sens swojego życia, formułuje własne cele życiowe i sposoby ich osiągania. Tak właśnie kształtowana jest podstawowa rzeczywistość kultury, która na zawsze już stanie się symbolicznym układem odniesienia zarówno wówczas, gdy w swoim dorosłym życiu człowiek będzie twórczo rozwijał rodzinne doświadczenia, jak i wtedy, gdy będzie im własnym postępowaniem zaprzeczał"².

M. Wolicki określił podstawowe warunki konieczne do skutecznego pełnienia ról rodzicielskich. Zalicza do nich głównie: "psychiczną i społeczną dojrzałość rodziców, znajomość norm związanych z rolami, odpowiednio ukształtowane postawy rodzicielskie, zdolność do bezinteresownej miłości, akceptacja roli związanej z własną płcią i roli małżeńskiej, posiadanie odpowiedniej motywacji do pełnienia ról rodzicielskich, akceptacja osób i ról partnera i dzieci, wzajemne przystosowanie rodziców polegające na uzgodnieniu ról"³.

Podstawowym wymiarem życia rodziny jest jej wspólnotowy charakter. "U jej podstaw leży naturalny podział na dwie płci, zróżnicowanie wiekowe, popęd seksualny, instynkt macierzyński i ojcowski. Wymaga od swych członków integralnego zespolenia celów i dążeń podejmowanych dobrowolnie, a jednocześnie z poczuciem wewnętrznej konieczności. Daje swoim członkom wiele radości i przyjemności nie gwarantowanych przez inne grupy społeczne. Uspołecznia uczucie i dążenia swoich członków tak, że czują się oni zespoleni w dążeniu do celu i gotowi są zrezygnować ze swobody indywidualnej i wolności na rzecz grupy rodzinnej"⁴.

Analizując więzi rodzinne, można wyróżnić kilka jej składników, a mianowicie:

- Poczucie odpowiedzialności za osoby z rodziny;
- Wspólne zabezpieczenie warunków bytowych;
- Troskę o zdrowie bliskich, stwarzanie warunków do osiągnięcia sukcesów w samodzielnym życiu;
- Uczucie miłości i serdeczności;
- Wzajemną ocenę osób w rodzinie;

² W. Świątkiewicz, *Rodzina jako wartość w tradycji kulturowej Górnego Śląska*, w: *Rodzina w województwie katowickim. Opracowania i raporty*, red. W. Świątkiewicz, Katowice 1998, s. 9.

³ R. Grochocimska, *Przemoc wobec dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 16.

⁴ F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny*, PWN, Warszawa 1982, s. 25–26.

– Przyjmowanie wzorów osobowych od osób znaczących⁵.

Znaczenie kontaktów osobowych między dzieckiem a rodzicami, polega między innymi na tym, że:

1. "Rodzice są pierwszymi partnerami interakcji społecznych dziecka, kontakty te są przy tym długotrwałe i częste;

2. W kontaktach społecznych z rodziną zaspokajane są podstawowe potrzeby psychiczne dziecka, tj. doznawanie i odwzajemnianie miłości, współdziałanie społeczne, uznanie, poczucie bezpieczeństwa itp.;

3. Oddziaływanie rodziców ma charakter dwutorowy, polega na świadomym działaniu wychowawczym, w wyniku którego dziecko kształtuje swoje zachowania zgodnie z oczekiwaniami rodziców, jak również przez oddziaływanie niezamierzone – rodzice stwarzają określone sytuacje, które wyznaczają kierunek zachowania się dziecka, gdyż stanowią sytuację bodźcową dla podejmowanych przez nie czynności;

4. Rodzice stanowią dla dziecka najbliższe wzory osobowe asymilowane w procesie naśladownictwa i identyfikacji⁶.

W "przedstawionych" powyżej aspektach życia rodziny ujawnia się fakt, iż rodzina dla każdego człowieka jest środowiskiem społecznym w którym czuje się najbezpieczniej w sensie psychicznym i społecznym i najlepiej zaspokaja swoje psychospołeczne potrzeby.

III. Postawy rodzicielskie

Według M. Ziemskiej – *"postawa rodzicielska, jest nabytą strukturą poznawczo-uczuciowo-wolicjonalną, ukierunkowującą zachowanie się rodziców wobec dziecka. Ta tendencja do negowania w określony sposób w stosunku do dziecka musi być w pewnym stopniu utrwalona, aby mogła zyskać miano postawy rodzicielskiej"*⁷

M. Ziemska prezentuje własne zestawienie postaw rodzicielskich, które dzieli na właściwe i niewłaściwe. "Nadmierny dystans uczuciowy wobec dziecka lub nadmierna na nim koncentracja są podłożem niewłaściwych postaw rodzicielskich: odręczającej, unikającej, zbyt wymagającej, nadmiernie chroniącej. Kształtowanie się właściwego kontaktu z dzieckiem dokonuje się wówczas, gdy rodziców cechuje autonomia wewnętrzna i równoważenie uczuciowe. Podejście do dziecka będzie nastawione wtedy na rzeczywiste jego potrzeby. Takie zachowanie rodziców stanowi podstawę powstawania właściwych postaw, którymi są: akceptacja, współdziałanie, dawanie dziecku rozumnej swobody oraz uznanie prawa dziecka⁸".

Do właściwych postaw rodzicielskich zalicza:⁹

➤ **Akceptację dziecka** – czyli przyjęcie go takim jakie jest, jego możliwości, dysfunkcji, usposobienia, osobowości, trudności. Rodzice akceptujący nie ukrywają przed dzieckiem swoich uczuć, okazują mu miłość i tolerancję; starają się zaspokoić potrzeby dziecka, dają mu poczucie bezpieczeństwa, uznania i kochają je za to, że jest. **Akceptacja** dziecka przez rodziców sprzyja kształtowaniu się zdolności do nawiązywania trwałej więzi emocjonalnej, do przywiązania oraz zdolności do wyrażania uczuć. Dziecko może być, więc wesołe, przyjacielskie, miłe, usługujące, a także dzięki poczuciu bezpieczeństwa – odważne.

➤ **Uznanie praw dziecka w rodzinie jako równych** – bez przecenienia czy nie docenienia jego roli. Rodzice łatwo nawiązują z dzieckiem kontakt, cechuje ich wzajemna sympatia i zrozumienie. Przy **postawie uznającej** prawa dziecka w rodzinie staje się ono lojalne i solidarne w stosunku do innych członków rodziny, nie musi polegać zawsze na

⁵ Kontakty ludźmi innymi jako problem wychowania, opieki, resocjalizacji, red. Kosek-Nity B., Raś D., Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 16.

⁶ E. Jackowska, Środowisko rodzinne a przystosowanie dziecka w młodszym wieku szkolnym, PWN, Warszawa 1980.

⁷ M. Ziemska, Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka, w: Rodzina i dziecko, red. M. Ziemska, PWN, Warszawa 1968, s. 168.

⁸ M. Ziemska, Postawy rodzicielskie, Wiedza Powszechna, Warszawa 1969, s. 66–67.

⁹ Tamże, s. 71–73.

rodzicach i być od nich zależne, ale może podejmować czynności z własnej inicjatywy, co sprzyja twórczości.

➤ **Współdziałanie z dzieckiem** – świadczy o tym, iż rodzice świadomie wciągają dziecko do życia rodzinnego, mając przy tym na względzie jego możliwości rozwojowe; rodzice są aktywni w nawiązywaniu kontaktu i we współdziałaniu z dzieckiem; rodzice są gotowi pomóc, wyjaśnić dziecku, ale także uczą je samodzielności i umiejętności poszukiwania.

Postawa współdziałania na ogół powoduje, że dziecko staje się ufne wobec rodziców, zwraca się do nich po rady i pomoc, jest zadowolone z pracy, z rezultatów własnego wysiłku, wytrwale, zdolne do współdziałania, do podejmowania zobowiązań, potrafi troszczyć się o własność swoją i innych.

➤ **Rozumna swoboda** – rodzice utrzymują autorytet oraz kierują dzieckiem, ale równocześnie dają mu poczucie swobody i pozwalają na samodzielną zabawę z dala od nich. Cechująca rodziców postawa **rozumnej swobody** wyzwala u dzieci zdolność do współdziałania z rówieśnikami. Pod wpływem tej postawy dziecko wyrabia sobie lojalność w stosunku do członków rodziny, jest bardzo twórcze.

Do grupy postaw niewłaściwych autorka zalicza:¹⁰

➤ **Postawa nadmiernie wymagająca** – rodzice pragną mieć idealne dziecko, według wytworzonego przez siebie wzoru co prowadzi do tego, iż nie liczą się z jego potrzebami oraz możliwościami; tacy opiekunowie stale krytykują, poprawiają oraz uzupełniają dziecko; wychowanek traktowany jest z pozycji autorytetu bez jakichkolwiek praw. **Postawa nadmiernego wymagania** sprzyja kształtowaniu się takich cech, jak: brak wiary we własne siły, niepewność, lękliwość, obsesje i uległość. Mogą powstawać również trudności szkolne lub w przystosowaniu społecznym. Gdy dziecko jest zdolne do buntu wobec rodziców i ma dobry kontakt z rówieśnikami, to wówczas ta postawa ulega osłabieniu.

➤ **Postawa unikająca** – nacechowana jest ubóstwem uczuć lub wręcz obojętnością rodziców. Sprzyja ona kształtowaniu się u dziecka takich cech jak: agresywność, kłótniowość, kłamliwość. Dzieci te są zastraszone, bezradne, znerwicowane.

➤ **Postawa nadmiernie chroniąca** – podejście do dziecka jest bezkrytyczne, a ono same uważane jest za wzór doskonałości, rozwiązuje się za niego problemy. **Postawa nadmiernie chroniąca** prowadzi do: opóźnienia dojrzałości społeczno-emocjonalnej, braku inicjatywy, poczucia zależności od rodziców, niezaradności, bierności, wzmożonego poczucia własnej wartości, nastawień egocentrycznych i egoizmu.

➤ **Postawa odtrącająca** – rodzice są niechętni lub nawet wrodoży względem swojego dziecka, żywią wobec niego uczucie rozczarowania i zawodu; rodzice demonstrować zachowania negatywne i otwarcie krytykują dziecko, stosują surowe kary zastraszenia, nakazy, zakazy wobec dziecka; opiekunowie zupełnie nie tolerują jego wad i nie biorą pod uwagę stopnia rozwoju. **Postawa odtrącająca** sprzyja kształtowaniu się u dziecka: agresywności, kłótniowości, nieposłuszeństwa, kłamstwa, kradzieży, zahamowania rozwoju uczuć wyższych, a nawet zachowania antyspołecznego. Może również powodować trudność w przystosowaniu się na skutek zahamowania, zastraszenia, bezradności, a także reakcji nerwicowych. Dzieci z takich rodzin są niezdolne do nawiązywania trwałych więzi uczuciowych.

IV. Patologia życia rodzinnego. Przemoc w rodzinie jako przejaw patologii życia rodzinnego

Patologia życia rodzinnego wiąże się z zagadnieniem konfliktów, napięć, dezorganizacji i rozbicia rodziny.

Konflikt jest starciem wywołanym rozbieżnościami postaw, celów, sposobów działania wobec konkretnego przedmiotu czy sytuacji. Konflikty są nieuniknione, lecz mogą być likwidowane i rozwiązywane bez negatywnych skutków.

Napięcie natomiast jest konfliktem trwałym i nierozwiązanym. Może ono być wyrażone otwarcie, może też ulegać okresowemu potęgowaniu przy jednoczesnym

¹⁰ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1969, s. 76–79.

stłumieniu objawów manifestacji zewnętrznej i wówczas kumuluje się i nabiera siły emocjonalnej.

Natomiast napięcia kumulowane prowadzą do stałego zadrażnienia, do agresji stron i mogą w konsekwencji doprowadzić do dezorganizacji rodziny.

Zdaniem J. Szczepańskiego: "W rodzinie zdezorganizowanej gospodarstwo domowe ulega rozpadowi, postawy małżonków stają się antagonistyczne, miejsce przyjaźni, miłości, pomocy zajmują uczucia niechęci, nienawiści, a miejsce działań pomocnych i przyjaznych działania wzajemnie sobie szkodzące. Postawy takie i działania mogą występować nie tylko między małżonkami, ale także między rodzicami i dziećmi. Rodzina zdezorganizowana przestaje spełniać swoje zadania i swoje funkcje w ramach szerszych zbiorowości i w ramach społeczeństwa globalnego. Zanikają jej funkcje socjalizacyjne, a przede wszystkim wychowawcze".¹¹

W rodzinie dezorganizowanej dochodzi zatem do zaniedbywania obowiązków przez jednego lub obu małżonków, do zdrady małżeńskiej, pijaństwa, przemocy, całkowitego rozpadu rodziny.

"Obecnie można zaobserwować następujące rozszerzanie się zakresu pojęcia przemocy. Owo rozszerzenie nie jest tylko sprawą teoretyków, lecz znajduje swe żywe odzwierciedlenie w świecie społecznym: dyskusjach tłoczonych na łamach prasy, parlamentarnej legislacji, czy kampaniach na rzecz przeciwdziałania przemocy. Można więc oczekiwać, że pojęcie to jest żywe i szybko zmienia swą konotację i denotację w świecie współczesnym".¹²

Przemoc według definicji przyjętej w Słowniku języka polskiego PWN jest to "siła przeważająca czyjaś siłę; fizyczna przewaga wykorzystywana do czynów bezprawnych dokonywanych na kimś; narzucona bezprawnie władza, panowanie; czyny bezprawne, dokonywane z użyciem fizycznego przymusu; gwałtu".¹³

Przemoc w "Słowniku socjologicznym" zdefiniowana jest jako: "jeden z głównych, obok groźby, środków przymusu, polega na użyciu siły fizycznej, przez jednostkę czy grupę, często wbrew obowiązującemu prawu, w celu zmuszenia jakieś osoby czy członków grupy do określonego działania czy też uniemożliwienia podjęcia działań lub do zaprzestania wykonywania czynności już rozpoczętej; także bezprawne narzucenie władzy".¹⁴

Przytoczone definicje są obszerne i uwzględniają zarówno intencjonalność, jak i rodzaj zachowań oraz jego skutki.

W literaturze przedmiotu często spotykamy termin przemoc w rodzinie lub "przemoc domowa".

"Termin 'przemoc w rodzinie' używany jest dla określenia działań i zaniechań występujących w bliskich związkach. W węższym znaczeniu ogranicza się do przypadków ataku fizycznego, jeśli ten przybiera formę wykorzystania przewagi fizycznej czy nadużycia seksualnego".¹⁵

Przykładami takich zachowań jest np.: bicie, szturchanie, duszenie, przypalanie.

Według Ireny Pospiszyl przemoc w rodzinie to "wszelkie nieprzypadkowe akty godzące w osobistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnych relacji".¹⁶

Według Ogólnopolskiego Porozumienia Osób, Instytucji i Organizacji Pomagającym Ofiarom Przemocy w Rodzinie Niebieska Linia przemoc w rodzinie charakteryzuje się tym, że:

1. Jest intencjonalna – przemoc jest zamierzonym działaniem człowieka i ma na celu kontrolowanie i podporządkowanie ofiary.
2. Siły są nierównomierne – w relacji jedna ze stron ma przewagę nad drugą. Ofiara jest słabsza a sprawca silniejszy,

¹¹ J. Szczepański: *Elementarne pojęcia socjologii*. PWN Warszawa 1970, s. 334.

¹² *Agresja i przemoc wśród dzieci i młodzieży oraz w instytucjach społeczno-opiekuńczych*, red. J. Kuźma, Z. Szarota, Wyd. Test, Kraków 1998, s. 32.

¹³ M. Szymczak, *Słownik Języka Polskiego*, PWN, Tom II, Warszawa 1979, s. 986.

¹⁴ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, wyd. Graffiti BC, Toruń 1988, s. 67.

¹⁵ Cyt. za: Co na to prawo, "Świat Problemów" 1996, nr 5, s. 20.

¹⁶ I. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1994, s. 14.

3. Narusza prawa i dobra osobiste – sprawca wykorzystuje przewagę siły narusza podstawowe prawa ofiary (np. prawo do nietykalności fizycznej, godności, szacunku itd.).

4. Powoduje cierpienie i ból – sprawca naraża zdrowie i życie ofiary na poważne szkody. Doświadczanie bólu i cierpienia sprawia, że ofiara ma mniejszą zdolność do samoobrony.

Przemoc w rodzinie dotyczy wzajemnych relacji, stąd wyróżnić można:

- Przemoc wobec kobiet (przemoc małżeńska),
- Przemoc wobec osób starszych,
- Przemoc rodziców wobec dziecka.

Przemoc wobec dziecka

W epoce współczesnej, określonej mianem ponowoczesnej, w społecznej organizacji reprodukcji ludzkiej zauważalne są nowe zjawiska. Niektóre są pogłębieniem wcześniej widocznych tendencji, inne rezultatem wpływu przemian otoczenia społecznego rodziny,

a jeszcze inne rozwoju nauk medycznych. Są one często postrzegane w kategoriach "kryzysu rodziny". Sprzyja temu widoczne rozluźnienie się związku między życiem seksualnym, małżeństwem i reprodukcją.

W rodzinie następuje zmierzch wiedzy patriarchalnej. Zmieniają się treści ról męża i ojca oraz matki i żony. Zmienia się charakter związku małżeńskiego i związanych z nim oczekiwań. Zmieniają się pozycje dzieci w rodzinie. Poszerza się zakres wpływu państwa na rodzinę. Chociaż wiele nowych zjawisk nie ma charakteru powszechnego towarzyszące im przyzwolenie społeczne świadczy o dogłębności przemian.

Dynamiczny rozwój ochrony praw człowieka w ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat pociągnął za sobą wzrost zainteresowania problemem przemocy wobec dziecka, jego prawem do bezpiecznej zależności, prawem do szacunku. Z badawczego punktu widzenia problemy dotyczą wyjaśnienia istoty zjawiska, jego przyczyny oraz następstw. Natomiast z medycznego, terapeutycznego widzenia problemem jest znalezienie właściwych sposobów pomocy oraz zapewnienie dziecku ochrony.

W 1961 roku pediatra Henry Kempe zorganizował interdyscyplinarną konferencję na temat nadużyć wobec dzieci¹⁷.

Symposium stało się impulsem do rozpoczęcia prac w kierunku rozpoznawania i leczenia dzieci maltretowanych i ich rodzin (syndrom dziecka maltretowanego). Według definicji J. Koera z 1981 roku "nadużycie wobec dziecka oznacza każdy rodzaj celowego, fizycznego lub emocjonalnego ranienia, seksualnego nadużycia i zaniedbania dziecka wskutek działania rodziców, czego następstwem są niekorzystne skutki zdrowotne"¹⁸.

Przyjmuje się następujące wyróżnienie form przemocy wobec dzieci:

- Fizyczna
- Emocjonalna (psychiczna),
- Seksualna,
- Zaniedbywanie fizyczne,
- Zaniedbywanie psychiczne¹⁹.

Do następstw somatycznych przemocy fizycznej wobec dzieci zalicza się:²⁰

- Sińce i obrzęki występujące na różnych częściach ciała: twarzy, ramionach, klatce piersiowej, plecach, pod pachami, po wewnętrznej stronie ud i ramion;
- Krwawe pręgi i regularne przebarwienia skóry na plecach, pośladkach, na nogach, stopach, dłoniach, często przybierające kształt narzędzi, którymi zostały zadane;
- Ślady rąk od gwałtownego chwywania, potrąsania;
- Ślady duszenia, wiązania;

¹⁷ W. Badura-Madej, *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych*, INTERART, Warszawa 1996, s. 131.

¹⁸ tamże.

¹⁹ B. Dubois, K. Krogsrud-Miley, *Praca socjalna*, t. 2, INTERART, Warszawa 1996.

²⁰ Zaburzenia rozwojowe dzieci krzywdzonych emocjonalnie. Rozpoznanie i interwencja psychospołeczna w doświadczeniach brytyjskich i polskich, red. D. Iwaniec, J. Szmagałski, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 154–167, s. 162–163.

– Rany twarzy u niemowląt i małych dzieci, np. typowe u małych dzieci karmionych "na siłę" rany wędzidełka, obrażenia warg mogące być wynikiem próby "uspokojenia" dziecka, naderwanie małżowiny ucha;

– Blizny na ciele, szczególnie gdy jest ich wiele i w różnym stadium gojenia;

– Trwałe ubytki włosów powstałe w wyniku wyrwania ich razem ze skórą lub jako wyraz stresu emocjonalnego;

- Nietypowe ślady po oparzeniach;
- Urazy głowy, najczęściej spowodowane biciem głową o drzwi lub ścianę;
- Złamania i zwichnięcia kości;
- Obrażenia wewnętrzne jamy brzusznej (dominują wśród przyczyn zgonów);
- Widoczna trudność w chodzeniu lub siadaniu;
- Zwiększona wrażliwość na dotyk (szczególnie ramion, pleców, pośladków);
- Brak reakcji na ból (w rezultacie długotrwałej przemocy fizycznej);
- Ospałość, apatia, brak koncentracji;
- Potliwość;
- Reakcje regresyjne;
- Reakcje kompulsywne.

Natomiast do konsekwencji poznawczych, emocjonalnych, behawioralnych przemocy fizycznej wobec dzieci można zaliczyć:²¹

- Brak lub zachwianie poczucia bezpieczeństwa;
- Brak przynależności uczuciowej do osób najbliższych;
- Obniżona samoocena, brak poczucia własnej wartości;
- Nieakceptowanie siebie;
- Poczucie zagubienia, bezsensu;
- Trudności w nawiązywaniu kontaktów z otoczeniem;
- Poczucie krzywdy, winy;
- Depresja;
- Egocentryzm;
- Lęki;
- Koszmary nocne;
- Bierność;
- Postawa zależności;
- Zaburzenia pamięci i koncentracji uwagi, zaburzenia aktywności społecznej, zaburzenia sfery intelektualnej uwarunkowane organiczne;
- Zaburzenia zachowania związane z trudnością kontrolowania emocji i rozpoznawania sytuacji społecznych; zaburzenia nerwicowe i nerwice;
- Lękliwość w stosunku do dorosłych;
- Obojętność na płacz innych dzieci;
- Brak poczucia realności – ucieczki w świat fantazji;
- Zachowania agresywne lub (i) autodestrukcyjne;
- Silna potrzeba kontrolowania innych, wyrażana np. poprzez zachowania agresywne;
- Alkoholizm, narkomania;
- Stosowanie przemocy fizycznej w życiu dorosłym, w tym także wobec dzieci.

Przemoc emocjonalna

"W relacji rodzice – dziecko przemoc emocjonalna przejawia się w nienależytym i nieodpowiednim przez rodziców zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych dziecka. Wiele, stale powtarzających się negatywnych sytuacji wewnątrzrodzinnych, którym towarzyszą zaburzenia w zachowaniu dzieci można nazwać przemocą emocjonalną wobec dziecka"²².

"W literaturze przedmiotu różne aktywne i bierne formy zachowań opiekunów uznaje się za przemoc psychiczną wobec dziecka. Zachowania aktywne obejmują

²¹ K. Marzec-Holka, *Nie będziesz bił dziecka swego. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1996, s. 26–27.

²² R. Grochocińska, *Przemoc wobec dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1999, s. 40.

różnorodne formy werbalnej agresji i wrogości wobec dziecka lub działania, takie jak: straszenie, szantażowanie, wymuszanie lojalności, terroryzowanie, upokarzanie, wyręczanie dziecka i zastępowanie jego aktywności własną aktywnością, różne formy nadmiernej kontroli, wzbudzanie poczucia winy, stawianie dziecka w sytuacji sprzecznych wymagań i komunikatów, nieposzanowanie godności osobistej i prywatności dziecka, jego deprawowanie. Z kolei do zachowań biernych, zwanych także "zaniedbaniami emocjonalnymi, psychicznymi", zalicza się unikanie interakcji z dzieckiem, jego izolowanie, emocjonalne odrzucenie i zaniedbywanie potrzeb emocjonalnych dziecka, ignorowanie oraz pozbawianie stymulacji²³.

W psychiatrii przemoc emocjonalną rozumie się jako:²⁴

1) świadome okrucieństwo wobec dzieci, polegające na celowym perfidnym wykorzystywaniu bezradności dziecka,

2) nieświadome okrucieństwo wobec dzieci, polegające na niedocenianiu, nieznajomości psychiki dziecka i na rzutowaniu na nie własnych potrzeb, własnego modelu szczęścia, co w konsekwencji prowadzi do żądania, aby dziecko realizowało program dorosłych.

Do możliwych następstw wskazujących na występowanie przemocy emocjonalnej wobec dziecka badacze zjawiska zaliczają, m.in.:

- zaburzenia mowy,
- zaburzenia snu,
- dolegliwości psychosomatyczne,
- zachowania agresywne i autodestrukcyjne,
- wycofanie, stany depresyjne i inne.

Czynniki związane z przemocą emocjonalną mają wieloraki charakter, np.:

- 1) nierealne oczekiwania rodziców w stosunku do dziecka,
- 2) nadopiekuńczość ze strony rodziców,
- 3) niewłaściwie dobrana para małżeńska – rozczarowanie partnerem, emocjonalna walka z nim skłania do świadomych lub nieświadomych poszukiwań substytutu, na którym można odegrać własny gniew i niezadowolenie. Dziecku przypada wówczas rola "kozła ofiarnego".

Przemoc seksualna

Mnogość aspektów przemocy seksualnej łączy definicja proponowana przez Standing Committe on Sexually Abused Children; zgodnie z nią za "dziecko wykorzystane seksualnie można uznać każdą jednostką w wieku bezwzględnej ochrony (wiek ten określony jest przez prawo), jeżeli osoba dojrzała seksualnie, czy to przez świadome działanie czy to przez zaniedbywanie swoich społecznych obowiązków lub obowiązków wynikających ze specyficznej odpowiedzialności za dziecko dopuszcza do zaangażowania dziecka w jakąkolwiek aktywność natury seksualnej, której intencją jest zaspokojenie osoby dorosłej²⁵.

Wielu autorów podaje rejestr moralnych objawów i zachowań dziecka wiążących się z przemocą seksualną. Należą do nich, m. in.:

a) Bezpośrednie konsekwencje przemocy seksualnej: infekcje dróg moczowo-płciowych bez podłoża organicznego; urazy zewnętrznych narządów płciowych infekcje przenoszone drogą płciową (w sferze somatycznej).

W sferze poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej:

- Zbytńia erotyzacja dziecka;
- Zachowania masturbacyjne;
- Izolowanie się, zamykanie w sobie;
- Lęki, strach, fobie, nerwice, depresje;
- Zachowania agresywne, autodestrukcyjne;

²³ Zaburzenia rozwojowe dzieci krzywdzonych emocjonalnie. Rozpoznanie i interwencja psychospołeczna w doświadczeniach brytyjskich i polskich", red. D. Iwaniec, J. Szmagański, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 154.

²⁴ J. Gromska, Raport o przestępczości wobec dzieci, w: Prawda dziecka, red. J. Bińczycka, Warszawa 1993.

²⁵ L. Popek, E. Urbanowicz, Zjawisko przemocy wobec dziecka w rodzinie, "Wychowanie na co Dzień", nr 4–5.

- Problemy szkolne (wagary, konflikty);
- Ucieczki, zachowania przestępcze, prostytutka, alkoholizm, narkomania.
- b) Odległe konsekwencje przemocy seksualnej:
 - W sferze somatycznej m. in. anoreksja lub bulimia, bezsenność, bóle głowy;
 - W sferze poznawczej, emocjonalnej, behawioralnej: m. in. lęki, psychozy, nerwice, poczucie anomii, bezradność, osamotnienie, zachowania przestępcze, stosowanie przemocy (w tym seksualnej) wobec własnych dzieci, sadyzm, psychopatia.

Zaniedbanie jest to "uporczywe lub znaczne zaniedbywanie dziecka bądź niezapewnianie mu ochrony przed jakimkolwiek zagrożeniem, w tym także przed zimnem i głodem; całkowity brak opieki powodujący znaczne pogorszenie się zdrowia dziecka lub zaburzenie procesów rozwojowych, w tym także zahamowanie rozwoju z przyczyn pozaorganicznych"²⁶.

Zaniedbanie, bywa określane również jako "niezaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka, obejmuje zarówno sferę fizyczną, jak i psychiczną. Wśród potrzeb niezbędnych

do prawidłowego rozwoju dziecka wyróżnić można potrzeby związane z odżywianiem, ubieraniem, higieną, schronieniem, opieką medyczną, kształceniem, a także potrzeby bezpieczeństwa, przynależności, kontaktu społecznego i akceptacji"²⁷.

Zachowania agresywne młodzieży

Agresja – podobnie jak wiele innych rodzajów zachowań – jest uwarunkowana wieloma czynnikami.

Istotne znaczenie w powstawaniu i utrwalaniu się zachowania agresywnego odgrywają normy, nagrody, kary oraz modele z jakimi zetknęła się jednostka²⁸.

A. Bandura i R. Walters korzystając z wyróżnionych przez psychoanalityków mechanizmów przystosowania i wyładowania napięć psychicznych stworzyli społeczną teorię uczenia się agresji przez modelowanie i naśladownictwo. Stwierdzili, że agresja jest przyswajana przez obserwacje i udoskonalona przez praktyczne wzmacnianie.

Kluczowym elementem w etiologii przestępczości młodocianych jest modelowanie zachowania. Zdaniem A. Bandury i R. Waltersa agresja o charakterze antyspołecznym jest wyrazem motywacji nabytej, ukształtowanej w ciągu wielu lat, w toku interakcji między dzieckiem, a rodzicami.

Wielu badaczy zjawiska zachowań agresywnych dzieci i młodzieży przyznaje, że postawy rodziców wobec dzieci, mogą stwarzać podłoże do rozwoju i utrwalenia wzorów agresywnego zachowania.

Podstawowym warunkiem wystąpienia agresji antyspołecznej jest frustracja narastająca wskutek:

- braku jednego lub obojga rodziców serdecznej troski, opieki;
- postawy rodzicielskiej skłaniającej do stosowania kar.

Według podejścia określonego jako teoria uczenia się społecznego, agresja może być wynikiem:

- awersyjnych (przykrych) doświadczeń;
- przewidywanych korzyści, czyli podnieć.

Społeczna teoria uczenia się zachowań agresywnych w ujęciu A. Bandury i R. Waltersa jest uznawana za jedną z dróg wyjaśnienia zachowań przestępczych.

U podstaw tej teorii leżą:

- a) Powszechna zgoda co do tego, że zachowanie jednostki jest wynikiem uczenia się na drodze bezpośredniego doświadczenia, a więc metodą prób i błędów opartą na systemie nagród i kar albo w wyniku obserwowania zachowań innych (modelowania);
- b) Przekonanie o podatności jednostki na manipulowanie przez innych;
- c) Przekonanie, że zachowanie przestępcze, podobnie jak każde inne zachowanie, jest wyuczone na ogólnych zasadach teorii uczenia się;
- d) Przekonanie o tym, że przestępstwo jest jednym ze sposobów dążenia do osiągnięcia innych celów (np. zysków materialnych).

²⁶ S. Carole, *Psychologia dla pracowników socjalnych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 106.

²⁷ Tamże, s. 157.

²⁸ A. Bandura, R. Walters, *Agresja w okresie dorastania*, PWN, Warszawa 1968.

Rozważania końcowe

Przemoc poniża, powoduje cierpienie, nieobliczalne szkody, rodzi nienawiść, pragnienie odwetu, tworzy błędne koło w stosunkach międzyludzkich.

Często zachowania agresywne wśród młodzieży wynikają ze stosowania przez rodziców różnych form przemocy. Przemoc zaczyna z czasem funkcjonować w świadomości młodych ludzi jako wzorzec do naśladowania.

Zachowania rodziców są powielane, przenoszone na relacje z rówieśnikami.

W społeczeństwie polskim przemoc posiada przede wszystkim znaczenie pejoratywne. Zaprzecza podmiotowości w traktowaniu jednostki ludzkiej, tak w sensie etycznym jak i prawnym. Zachowania agresywne młodzieży zróżnicowane są przez bardzo wiele czynników, takich jak płeć, wiek, doświadczenie, typ szkoły, itp.

Dorośli – rodzice w oddziaływaniu na młodego człowieka nierzadko uciekają się do przemocy fizycznej, psychicznej, seksualnej, zaniedbań, różnego rodzaju ograniczeń. Nieumiejętność dorosłych w zakresie rozstrzygnięcia sporów w formie dialogu, przy równoczesnym braku poszanowania odmienności zachowań i poglądów dziecka, akceptacji, odbierania mu prawa do wyrażania własnych poglądów i przekonań prowadzi do zachowań agresywnych, hamuje możliwość porozumienia i poszukiwania kompromisu. Krzyk, podniesiony ton głosu, odbieranie młodemu człowiekowi możliwości zaprezentowania własnych racji stanowi dla niego wzór zachowań agresywnych podejmowanych wobec dorosłych, a także przenoszonych na rodzeństwo, rówieśników i inne osoby. Istnieje wiele dowodów na to, iż dzieci wychowane w środowisku miłości, akceptacji, zrozumienia i poszanowania ich odmienności, wobec których stosowano metody oparte na dialogu są znacznie mniej agresywne i bardziej przyjaźnie nastawione wobec dorosłych niż dzieci. Ze środowisk, w których dominuje wrogość podsycana przez takie metody oddziaływań wychowawczych jak polecenia, zakazy i rozkazy, moralizowanie, krytykowanie, ograniczenie oraz wymuszanie bezwzględego posłuszeństwa²⁹.

Zachowania agresywne zdają się być wszechobecne w naszym życiu społecznym. Subiektywne poczucie zagrożenia zarówno dzieci, młodzieży, jak i dorosłych wymaga podjęcia szeroko zakrojonych działań społecznych, współpracy różnych instytucji.

W celu przeciwdziałania przemocy i agresji, należy m. in.:

- Kształtować obraz świata, w którym dla osiągnięcia celu nie należy uciekać się do agresji; w którym gardzi się przemocą;
- Rozwijać kompetencje społeczne, uczyć asertywności, tolerancji, empatii;
- Okazywać szacunek i zaufanie dziecku;
- Prezentować wzory poprawnych zachowań w sytuacjach konfliktowych (modelowanie).

²⁹ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1993;
"Wychowanie bez porażek w szkole", Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1995.

УДК 37.013.42

ФОРМУВАННЯ ТИМЧАСОВОГО КОЛЕКТИВУ В ОЗДОРОВЧОМУ ТАБОРІ ЯК СОЦІАЛЬНА НЕОБХІДНІСТЬ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ

Конончук Д. І.

У статті на основі психолого-педагогічних досліджень та аналізу наукових джерел окреслена проблема формування просоціального тимчасового колективу у виховному просторі оздоровчого табору. Обґрунтовано роль тимчасового дитячого колективу у формуванні і становленні особистості дитини. Розкрито сутність основних понять "тимчасовий дитячий колектив", "оздоровчий табір", "табірна зміна", факторів самореалізації дитини в умовах тимчасового колективу. Проаналізовано педагогічні можливості табірної зміни у формуванні тимчасового дитячого колективу в умовах оздоровчого табору. Зазначено головні важелі виховного впливу тимчасового колективу на особистість дитини під час табірної зміни. Визначено основні особливості формування тимчасового дитячого колективу, які якісно відрізняють тимчасовий дитячий колектив від інших груп. Охарактеризовано специфічні відмінності різних етапів табірної зміни: підготовчого, організаційного, основного, підсумкового. Визначено місце кожного із них у системі формування тимчасового дитячого колективу. Доведено, що для успішної організації виховної роботи в оздоровчому таборі необхідно педагогам вирішувати завдання формування тимчасового дитячого колективу.

Ключові слова: тимчасовий дитячий колектив, оздоровчий табір, табірна зміна.

В статье на основе анализа научной литературы и педагогического опыта очерчена проблема формирования временного коллектива в воспитательном пространстве оздоровительного лагеря. Определена роль временного детского коллектива в формировании и становлении личности ребенка в условиях оздоровительного лагеря. Проанализированы особенности формирования и влияния временного коллектива на личность ребенка во время лагерной смены. Ключевые слова: временный детский коллектив, оздоровительный лагерь, лагерная смена.

In the article the author outlines the issue of a pro-social temporary group in a summer recreation camp, taking into account psychological and pedagogical research and analysis of the scientific literature. Here is stated the role of a temporary children group in the formation and development of child's personality. The author touches upon the essence of the basic concepts of TEMPORARY CHILDREN GROUP, SUMMER RECREATION CAMP, CAMP SESSION, the factors of child's self-actualization in temporary group. The educational opportunities of the camp are analyzed in the formation of temporary children group in the camps. In the article the author states what impacts the child's personality in the temporary camp group most of all. The main features of the formation of a temporary children group are stated and they are qualitatively different from other groups. Specific differences of the various stages of the camp session are characterized: preparatory, organizational, basic and final. The place of each of them in the formation of temporary children group is stated. It is proved that teachers have to carry out the formation of temporary children group for the successful organization of educational work in the camp.

Key words: temporary children group, a camp, camp session.

Постановка проблеми. Організація змістовного дозвілля сучасних дітей диктує нові умови, методи роботи і засоби його реалізації у XXI столітті. На відміну від таборів піонерів, де діти перебували не менше 21-го дня протягом зміни, все більшого поширення набувають короточасні осередки відпочинку дітей у оздоровчих таборах, які тривають до двох тижнів. Також особливої популярності у організації змістовного дозвілля для дітей набувають "табори вихідного дня", де діти

перебувають лише 2–3 дні. У таких екстремальних умовах перед педагогами оздоровчого табору стоїть завдання у максимально короткий термін організувати усі необхідні види роботи із дітьми таким чином, щоб вихованцям захотілось повернутись до табору знову. Це означає, що були створені усі необхідні умови для набуття нового соціально-бажаного досвіду для вихованців, а час, проведений у оздоровчому таборі, був змістовним, цікавим і корисним для їх розвитку. Інструментом набуття такого досвіду в умовах оздоровчого табору є саме тимчасовий дитячий колектив.

Проблема формування тимчасового дитячого колективу перед сучасними вихователями і педагогами стоїть дуже гостро, оскільки потребує нових підходів, форм і методів роботи у контексті зміни життєвих реалій і цінностей, весь час доводить ефективність впливу на дітей, який можливо зробити довготривалим на весь період малої зміни.

Аналіз досліджень і публікацій. Ретроспективний аналіз досліджень переконливо доводить, що сьогодні особливу значущість у соціалізації особистості та створення тимчасових дитячих колективів набувають дитячі оздоровчі табори, що створюються з метою зміцнення здоров'я, організації активного відпочинку, задоволення інтересів і духовних потреб дітей та є складовою позашкільної освіти. Дитячі оздоровчі табори займають вагоме місце в системі безперервного соціального виховання. Після деякого спаду в перші роки становлення української держави їх мережа постійно відновлюється, виникають нові типи дитячих оздоровчих закладів, змінюються терміни функціонування, форми власності та підпорядкування.

На сучасний стан організації соціально-виховної роботи з дітьми істотно впливають концептуальні положення теорії виховання дітей і молоді (І. Бех, В. Бондарь, І. Зязюн, О. Киричук, Р. Рибалко, Ю. Руденко, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, Г. Троцько та ін.), дослідження соціалізації особистості загалом, і в підлітковому віці, зокрема, (О. Безпалько, Л. Божович, Л. Виготський, Р. Гурова, Н. Жигайло, І. Зверєва, А. Зубра, А. Капська, І. Кон, А. Мудрик, С. Харченко та ін.).

Питання розробки теоретичної бази позашкільної та позакласної виховної роботи знаходимо у наукових працях В. Балахтар, Л. Балясної, О. Биковської, В. Вербицького, А. Гуцол, Н. Ничкало, В. Оржеховської, Г. Пустовіта, Т. Сущенко, Т. Цвірової та ін. Особливості професійно-педагогічних та виховних аспектів роботи з дітьми в умовах оздоровчого табору та підготовки майбутніх педагогів до діяльності в умовах дитячого оздоровчого закладу в Україні стали предметом наукових розвідок Л. Іванової, Б. Ковбаса, М. Наказного, Л. Пундик, М. Сидоренко, О. Філоненко, С. Цуприк, А. Шевченко, Г. Шутки, О. Яковлевої та ін.

Незважаючи на великий науковий доробок у площині соціальної та рекреаційної роботи в оздоровчих таборах, на даний момент дуже незначний відсоток праць стосується сучасних дітей та реформації системи роботи оздоровчих таборів, які переважною більшістю вже не підпадають під державне регулювання, а є інститутами соціального виховання, які знаходяться у приватній власності. Інколи вони мають зовсім різні точки зору щодо соціальної і виховної спрямованості роботи оздоровчих установ, відштовхуються від прибутковості оздоровчих таборів, часто концентруючи увагу виключно на організації цікавого дозвілля дітей, яке не завжди є навіть змістовним. Тому у даній статті ми спробуємо систематизувати наукові знання про формування тимчасового дитячого колективу в оздоровчому таборі через призму сучасних реалій.

Мета статті – з'ясувати роль тимчасового дитячого колективу у формуванні особистості вихованців в умовах оздоровчого табору.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах вся робота в оздоровчих таборах має будуватись виключно на демократичних засадах і співпраці між дітьми, педагогами й адміністрацією. Якщо вихованці не пишаються своїм колективом – ефективність впливу такого колективу на особистість буде незначною. Це слід враховувати для успішної роботи в оздоровчому таборі із дітьми будь-якого віку, оскільки у дитячого тимчасового колективу є свої ідеали, норми та правила поведінки, органи самоврядування, а також символи й атрибути (назва, пісня, девіз тощо), які підкреслюють приналежність вихованців саме до цього конкретного колективу. Все це – центральні важелі, навколо яких об'єднуються діти у тимчасові

колективи – загони, групи, об'єднання тощо. Тобто ті цінності, предмети та символи, які ідентифікують групу, складають матеріальну та ідейну основу її існування й розвитку, якісно відрізняють одну групу від іншої, спонукають підтримувати свій загін на спортивних та творчих заходах, сприяючи згуртованості та зростанню кожної окремої особистості і групи загалом. На цій основі відбувається усвідомлення вихованцями своєї спільності, створюється почуття "ми", що є важливим етапом формування тимчасового дитячого колективу [3].

Важливою умовою у згуртуванні загону як тимчасового дитячого колективу є співробітництво. Це особливий вид взаємодії, яка передбачає плідну співпрацю не тільки між окремими індивідами у системі "дитина-дорослий", а й більш ширшу взаємодію між цілими групами дітей, окремими вихователями й адміністрацією табору. Співробітництво дітей з дорослими та однолітками є першим поштовхом до внутрішнього процесу розвитку особистості, згуртування дитячої спільноти, а виховна робота в цілому формує індивідуальний стиль творчої діяльності кожного вихованця, спираючись на фактори самореалізації дитини в умовах тимчасового колективу, до яких науковці відносять:

1. Фактор відносин – це характер відносин, які складаються між вихователем та вихованцем. Від них залежить, які особистісні прояви, риси характеру членів колективу актуалізуються, а які залишаються не затребуваними. Міжособистісні відносини є середовищем самореалізації для особистості, тому таке велике значення приділяють створенню позитивного мікроклімату у системі цих відносин.

2. Фактор здоров'я. Сутність його полягає у формуванні здорового способу життя вихованців. Навчити дитину вести здоровий спосіб життя як в нормальних, так і екстремальних умовах, – важливе завдання оздоровчо-виховної роботи.

3. Фактор творчості. Дитячий табір створює умови для розкриття творчих сил кожної дитини, стимулює їх прояв, максимально сприяє розвитку творчого потенціалу особистості, який може проявитись у будь-яких формах. Узгоджена із віком творча діяльність сприяє підвищенню мотивації до праці, розвитку інтелекту, максимальному розкриттю здібностей.

У зв'язку з цим соціально-виховна робота в оздоровчому таборі потребує поєднання колективних і масових заходів (у загонах, таборі загалом тощо), зі щоденним психологічним розвантаженням дітей за допомогою індивідуальних форм роботи. Однією з ефективних форм такого поєднання вирішення питань та проблем у системі взаємостосунків "особистість-колектив" у оздоровчому таборі є "вечірні вогники". "Вогник" – колективне обговорення дітьми й педагогами своїх справ, стосунків, проблем, рефлексія всіх переживань, які були впродовж табірної доби. Назва "вогник" пов'язана з вечірнім багаттям. Проте в умовах сучасних табірних реалій, лише незначний відсоток таборів, переважно спортивної та туристичної спрямованості може дозволити собі вечірнє багаття. Однак це не тільки багаття, це іскра зацікавленості кожного справами колективу, теплота стосунків й світло дружності. Тому вогнище – бажаний, але не обов'язковий атрибут "вогника". Головне в ньому – зміст і тональність розмови, культура спілкування, а для згуртованості та максимальної зосередженості доцільніше використовувати невелику свічку, яку передають діти один одному по колу під час розмови. Як правило, на першому "вечірньому вогнику" перше слово краще взяти вихователю загону, щоб подати приклад викладу думок дітям і підтримати несміливих дітей, сприяючи налагодженню стосунків і загальній дружній атмосфері. У подальших "вогниках" краще, щоб вихователь брав заключне слово. Після всього сказаного загonom можна більш точно підібрати слова і налаштувати дітей на прийняття рішень, спираючись на інформацію, яка була отримана впродовж обміну думками між членами загону. Крім того, емоційний настрій "вогника" забезпечується такими моментами:

- вогник проводиться ввечері, що сприяє відвертій розмові;
- проведення супроводжується певними ритуальними моментами – всі сидять у колі, дивлячись один одному в очі, відчуючи поряд плече друга, вихователь з емоційним настроєм залучає дітей до розмови;
- вирішальну роль у формуванні ліричного настрою відіграє наявність живого вогню у якості свічки, яка знімає напругу доби й сприяє створенню щиросердечної

атмосфери. Тут важливо, щоб педагог завчасно зробив даний засіб максимально безпечним для використання з точки зору пожежної безпеки [3].

Але найбільші можливості у формуванні тимчасового дитячого колективу в умовах оздоровчого табору має табірна зміна. Це – надзвичайно концентрований за змістом та виховною ефективністю період діяльності тимчасового дитячого колективу [4]. Саме від педагогічної організації зміни (вибору її тематики, дотримання усіх етапних вимог і норм, послідовність і взаємодія усіх працівників табору) залежить те, наскільки сильним буде вплив на дитину не лише тимчасового колективу, але й загальної атмосфери табору, куди захочеться повертатися за новими знаннями, гарним настроєм і соціальними навичками.

Кожна зміна складається з таких етапів: підготовчий, організаційний, основний та підсумковий. Кожний з них вирішує свої завдання, ставить свої виховні цілі, визначає зміст, форми й методи роботи, але поєднані вони спільною метою – тісна співпраця дорослих та дітей у кожній колективній та індивідуальній справі. Табірна зміна для дитини – це низка взаємопов'язаних справ, у яких вона бере участь у різних ролях: учасника, організатора, глядача. На цьому підґрунті розгортається пробудження й розвиток ініціативи дітей, створення атмосфери радості й творчості в дитячих колективах. Коротко охарактеризуємо особливості кожного етапу, а в їх контексті можливості тимчасового дитячого колективу у формуванні особистості кожної дитини в умовах оздоровчого табору.

Підготовчий етап зміни розпочинається з підготовки приміщень до прийому дітей. Нерідко від того чи сподобається дитині її майбутня оселя, залежить те, чи залишиться вона на всю зміну, чи поїде додому через декілька днів. Тому персоналу, перш за все, потрібно ґрунтовно підготувати корпуси. Педагогічні працівники заздалегідь розробляють план роботи на зміну, режим дня. Невід'ємною частиною підготовчого етапу повинно стати створення святкової, доброзичливої атмосфери зустрічі дітей. Чудовим елементом окраси приміщення можуть стати добре оформлені плакат настрою та режим дня. Ці два плакати повинні бути вивішені на самому видному місці для ознайомлення дітей і батьків при заїзді.

Організаційний етап зміни – це початок творчої спільної діяльності і відповідно формування тимчасового колективу. На цьому етапі відбувається перше знайомство дітей зі своїми вихователями, однолітками, табором. Мета цього періоду – розкрити перспективи діяльності дітей у таборі, закласти основи тимчасового колективу, враховуючи традиції табору, досвід минулих років, а також вдало поєднати їх з новими творчими пропозиціями вихованців. Організаційний етап – це перші 2–3 дні після приїзду дітей до оздоровчого табору. Вважають, що він повинен закінчитися святом відкриття зміни. Але цей термін умовний: кінець організаційного етапу повинен означати повну готовність загонів, дітей, усього педагогічного колективу і адміністрації до роботи. Змістовно для вихователів даний етап має свої конкретні педагогічні цілі: обрати актив загону, пояснити та навчити дітей виконувати санітарно-гігієнічні вимоги та норми, дотримуватись режиму дня, педагогічно коректно співвідносячи вимоги з повагою до особистості дитини. Деякі діти глибоко переживають розлуку з рідними, друзями, тому до них потрібно ставитись з особливою увагою та чуйністю. У цьому випадку доцільно вивчити систему взаємостосунків між дітьми, з'ясувати причини виникнення проблемних ситуацій і можливості їх подальшого вирішення всередині загону, підтримати дитину. Програма роботи з дитячим тимчасовим колективом в ці дні витікає з аналізу психологічного стану дітей у період адаптації та із завдання спрямувати дітей до самостійності. Дружня, невимушена атмосфера першого дня стає сприятливим фоном для адаптації дітей у нових умовах, приваблює дітей. Основним підсумком всього організаційного етапу є те, що загін стає для кожного вихованця комфортним середовищем. Обов'язково на даному етапі створюються виховні ситуації, які допомагають дитині ближче пізнати однолітків та дорослих. Джерелом таких ситуацій є ціла система різноманітних ігор, заходів та інших педагогічно-доцільних рекреаційних, соціально-педагогічних та дозвіллевих активностей, які дозволяють дитині розкрити свої приховані нахили, здібності, таланти і навчитись не тільки вирішувати власні проблемні ситуації, а й активно допомагати в їх вирішенні іншим. Адже чим більше діти спільно працюють, тим більше пізнають один одного. Тому цей етап насичений такими формами

виховної роботи, як: екскурсії табором, вогники знайомства, шоу талантів, відкриття табірної зміни тощо. Всі ці заходи спрямовані на розкриття якостей творчої індивідуальності особистості вихованців та сприяють формуванню тимчасового дитячого колективу.

Загальна лінія керівництва дитячим колективом під час організаційного етапу пов'язана з осмисленням мети й виховних завдань, організацією дитячого самоврядування, специфікою виховної роботи табору. Від вихователів вимагається вміле поєднання безпосереднього та опосередкованого педагогічного керівництва процесом розвитку колективних стосунків у дитячому середовищі. На перших кроках вони виступають організаторами загону, носіями тих норм та вимог, що мають стати надбанням колективу. Шляхом раціональної організації діяльності та спілкування, коригування відносин вони допомагають поступово передати частину своїх функцій дитячому колективу як самобутній і цілісній системі зі своїми правилами і нормами. Тому завдання педагогічних працівників можна конкретизувати таким чином: 1) організація діяльності й спілкування дітей (з метою допомогти їм швидше познайомитись один з одним, з вихователями, оточуючим середовищем; допомогти реалізувати свої здібності, нахили, вміння тощо; виробити цілі, завдання спільної діяльності, вимоги щодо кожного вихованця, готовність слідувати цим вимогам, правилам та нормам); 2) організація виконання режимних моментів (ознайомити дітей з режимом, правилами особистої гігієни, виховання свідомого ставлення до цих питань; домагатися виконання дітьми правил внутрішнього розпорядку); 3) вивчення дітей, діагностика відносин (вивчення інтересів, нахилів, сподівань від табору, досвіду до участі в різних видах діяльності; вивчення міжособистісних стосунків в загоні; вивчення рівня згуртованості і спілкування в колективі).

Вирішити поставлені завдання можливо лише в процесі спільної діяльності дітей, яка забезпечує пізнання дійсності, пробуджує інтерес, почуття, народжує нові потреби, активізує волю, енергію. Умови, що забезпечують оздоровчо-виховний характер діяльності в організаційний період такі: високий темп, чіткий ритм діяльності, її безперервність, черговість видів та форм; суспільно корисна спрямованість, творчий підхід до змісту й організації; колективно-груповий характер виконання; правильна організація діяльності в групах, спільна постановка завдань, розподіл і чергування доручень, виконання роботи, аналіз результатів сприяють реалізації прагнень вихованців до самостійності; емоційний контакт вихованців з педагогами.

Вихователь використовує під час організаційного етапу різні методи виховної роботи, такі як переконання, вимоги, власний приклад, доручення, змагання, ігри, заохочення, громадська думка, довіра тощо. Початковий етап становлення колективу закінчується, коли вихованці задовольняють свої потреби в інформації про новий колектив, коли в основних рисах вони бачать перспективу спільної діяльності, характер моральних вимог, коли загін для кожного стає невід'ємною частиною їхнього життя. Кожний загін є первинним дитячим колективом, який не повинен мати відмінні риси. До них належать такі: назва, девіз, правила загону.

Назва. Вибір назви загону є дуже непростю справою. Тут потрібно вихователю врахувати усі пропозиції і скласти їх у таку назву, яка б не тільки подобалась усім дітям, але й відповідала тематиці зміни, була творчою ("Бульбашки", "Тубільці" тощо), можливо означала профільність діяльності загону, якщо це табір певного спрямування ("Туристи", "Олімпійці" тощо).

Девіз – це афористичний вираз, який відображає спрямованість діяльності загону і подобається дітям. Він не повинен бути багатослівним. Зазвичай девізи проголошують на зборах та інших масових заходах табору.

Правила загону. Це віддзеркалення загальних норм перебування дітей у оздоровчому таборі, які можуть походити з власного досвіду [2]. Педагогічний сенс таких правил полягає у тому, що діти мають самі їх озвучити, прийняти і бути із ними згодними. Це запорука того, що вони будуть більшою мірою їх дотримуватись, ніж при авторитарному насадженні певних норм ззовні.

Під час *основного етапу* табірної зміни проходить виконання комплексу запланованих виховних та оздоровчих заходів, значно посилюється фізичне й емоційне навантаження на дітей і вихователів, тому зростає відповідальність останніх за дитяче життя й безпеку. Одразу після організаційного етапу може

настати період конфліктів. Він припадає частіше на основний етап зміни. Такий стан виникає внаслідок стабілізації неформальних лідерів та їх груп, намагання самоствердитися, встановити свої норми поведінки, як результат протидії обраному активу. Діти відчують на собі подвійний вплив цінностей, норм колективу, що формується, і тієї групи, до якої вони належать. Протиріччя переборюються, якщо поставлена захоплююча для всіх дітей перспектива, якщо збагачується зміст діяльності та відбувається педагогічно доцільне керівництво цим процесом. Мета вихователів під час основного періоду – перетворити колектив загону на інструмент цілеспрямованого формування певних якостей особистості, які мають суспільно значущий характер [2].

Дієвим способом організації виховної роботи під час основного етапу табірної зміни є гра. Разом з тим вона може виступати як самостійна діяльність, в якій діти різного віку об'єднані спільною метою, для досягнення якої необхідна спільна взаємодія. Ігрові переживання залишають глибокий слід у свідомості дитини та сприяють формуванню добрих почуттів, благородних поривань, навичок колективного життя через спілкування з ровесниками як учасниками ігрового процесу. Після таких правильно організованих ігор можуть виникати дружні відносини не тільки всередині загону, але і між загонами, що повною мірою сприяє створенню позитивної та дружньої атмосфери на табірному рівні. Завдання вихователя полягає в тому, щоб зробити кожну дитину активним учасником гри, створити між дітьми дружні відносини [1]. При організації гри педагог повинен пам'ятати наступне:

- На початку гри, треба зацікавити вихованців її змістом, визначитися з правилами проведення гри, розподілити доручення.
- Кожна гра повинна бути забезпечена необхідним для її проведення обладнанням.
- Необхідно привчати дітей контролювати та регулювати свої дії та сили в грі. Тому має місце аналіз гри, успіхів та помилок гравців.
- Необхідно залучати вихованців до проведення різноманітних ігор в якості помічників суддів, членів журі, організаторів, спостерігачів та інших дійових осіб. Важливо пам'ятати, що дітей середнього та старшого віку приваблюють ігри з об'єднанням у різні команди, тобто грає повинна мати змагальний характер.
- Треба вносити в ігри елементи загадковості, несподіваності, використовуючи для цього розвідку справ, пакети з завданням тощо.
- Декілька хвилин вільного часу, що з'явився між справами, доцільно заповнити рухливими іграми, іграми-вправами. Можливості вихователя тут безмежні.

Однією із найбільш поширених форм організації змістовного дозвілля дітей у таборі є тематичний день-свято. В умовах дня-свята кожен вихованець отримує можливість на емоційне "занурення" до теми, сюжету свята, до виявлення своїх якостей у різних формах виховної роботи. Головна вимога, якої повинні дотримуватися педагогічні працівники, – забезпечення інтенсивності, наповнення і завдяки цьому – ефективності дня-свята.

Підсумковий етап табірної зміни – це період трьох-чотирьох днів до закінчення зміни, коли в загонах проводять підсумки діяльності протягом зміни. Колектив перетворюється на інструмент індивідуального розвитку кожного з його членів, коригування соціального досвіду, розвитку творчої ініціативи. Прагнення до самовиховання, самопізнання, підготовка до майбутньої діяльності за межами табору стає в дітей домінуючим. Кожний впевнений у своїх силах, у своєму успіху, займає активну позицію. У колективі присутні взаєморозуміння, однаковість в оцінках, доброзичливість, піклування, водночас високий рівень вимогливості один до одного. Стає більш ефективною діяльність органів самоврядування, зростає самостійність активу з його добровільними помічниками. Для вирішення поставлених завдань організовується наступна колективна діяльність дітей: діяльність інтелектуально-морального змісту, що завершує виховну роботу як у загоні, так і в таборі; підбиття підсумків перебування дітей у таборі, підсумкові вогники, де визначається внесок кожного в спільну справу, відбувається нагородження та висловлюються побажання, рекомендації щодо виправлення недоліків; перевірка й закріплення набутих у таборі знань, умінь і навичок, моральних та творчих якостей. Позиція педагога – старший друг, порадник, який разом з дітьми аналізує результати спільної діяльності. На

цьому етапі виявляються вміння вихователів побачити й оцінити ефективність виховної роботи. Зміна має завершитися яскравими масовими справами (підсумкові фестивалі, творчі огляди, концерти). Існує необхідність "емоційного подарунку" для кожної дитини, створення атмосфери, у якій вихованці відчують гордість за свої досягнення, яка трансформується у традиції літнього оздоровчого табору (фото чи відеозйомки, літопису в малюнках, сюрпризу-заповіту для наступних змін тощо [4].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, тимчасовий дитячий колектив відіграє важливу роль у особистісному зростанні та формуванні особистості дитини в умовах оздоровчого табору завдяки таким особливостям: 1) коротка тривалість періоду існування колективу (він вимагає чіткого початку і завершення табірної зміни, обов'язкової оцінки діяльності кожної дитини, надання дітям можливості бачити і розуміти результати своєї праці); 2) всі види виховної діяльності здійснюються в різновікових колективах, з дітьми, які мають різний соціальний досвід, різні умови життя тощо; 3) тимчасовий дитячий колектив має значні виховні можливості, оскільки у новому оточенні, під час активного спілкування інтенсивніше, повніше розкривається особистість дитини, в таких умовах скоріше можна помітити те, що в школі залишається прихованим, краще вивчити і зрозуміти дитину. У подальшому вважаємо за доцільне проведення дослідження тимчасового дитячого колективу як засобу формування безпечної поведінки дітей в умовах оздоровчого табору.

Література

1. Лазарева А. Г. Організація життя дітей у літньому таборі / А. Г. Лазарева, З. І. Невдахіна, Г. М. Орябинський, Є. С. Туренський // Виховання школярів. – 1998. – № 2. – С. 17–21.
2. Пришкільний табір відпочинку: з досвіду роботи / О. В. Данилюк-Шестова // Початкове навчання та виховання. – 2011. – № 14/15. – С. 9–15.
3. Сисоева М. Є. Організація літнього відпочинку дітей : навч.-метод. посіб. / М. Є. Сисоева. – М. : Гуманит. вид. центр "ВЛАДОС", 1999. – С. 95–97.
4. Чернишенко О. І. Соціокультурна діяльність соціального педагога : методичні рекомендації / О. І. Чернишенко ; за ред. Р. Х. Вайноли. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 270 с.

УДК 373.5.016

МЕДІЙНА ТА ІНФОРМАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ – ОДНА ІЗ ВАЖЛИВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ, ЯКІ МАЄ ФОРМУВАТИ НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: ВИКЛИКИ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Коропатник М. М.

У статті розглядаються проблеми формування медійної та інформаційної грамотності в контексті десяти компетентностей, якими має володіти сучасний учень. Така постановка питання зумовлена якісними змінами в інформаційно-комунікаційному середовищі, що сталися останніми десятиліттями, коли медіа стали потужно й суперечливо впливати на освіту молодого покоління, часто перетворюючись на провідний чинник його соціалізації, стихійного соціального навчання. Окрім того, на теренах України активізувалася зовнішня інформаційна агресія та руйнівна зарубіжна пропаганда.

Тому необхідно змінити ставлення до змісту та функцій освіти, враховуючи особливості інформаційного суспільства, інакше кажучи, змінити аудиторію медіа за допомогою медіаосвіти, кінцевим результатом якої стане медіаграмотність. Адже, незалежно від політичного ладу тієї чи іншої держави, як справедливо зазначає професор Олександр Федоров, людина, не підготовлена до сприйняття інформації в різних її видах, не може повноцінно її зрозуміти й аналізувати, не в силах протистояти маніпулятивним впливам медіа, не здатна до самостійного вираження своїх думок і почуттів з приводу прочитаного, почутого, побаченого.

Автор також акцентує увагу на необхідності інтеграції медійної та інформаційної освіти, досліджує вплив на суспільство таких факторів, як "гібридна війна" та інформаційно-пропагандистський тиск. Приводяться аргументи на користь того, що інформаційне суспільство трансформує життя цілих спільнот, впливає на якість життя, перспективи соціальних змін та економічного розвитку, сприяє перебудові самого контенту відносин між людьми. А це вимагає від них нових навичок, нових знань і нового мислення.

Ключові слова: інформація, комунікація, інформаційне суспільство, інформаційна культура, медійна та інформаційна грамотність, "гібридна війна", інформаційно-пропагандистська війна, педагогіка.

В статье рассматриваются проблемы формирования информационной и медийной грамотности в контексте десяти компетентностей, которыми должен владеть современный ученик. Такая постановка вопроса обусловлена качественными изменениями в информационно-коммуникационной среде, состоявшимися в последние десятилетия. При таких обстоятельствах возникает необходимость изменить отношение к содержанию и функциям образования, учитывая особенности информационного общества, внедрить в учебные программы медиаобразование, конечным результатом которого станет медиаграмотность.

Ключевые слова: информация, коммуникация, информационное общество, информационная культура, информационная и медийная грамотность, "гибридная война", информационно-пропагандистская война, "промывание мозгов", педагогика.

The article discusses the problem of formation media and information literacy in the context of the ten competencies which a modern student possesses. Such a statement of issues caused by quality changes in the information and communications environment that have occurred in recent decades, when the media powerfully and contradictory effect on the education of the young generation, often turning into a leading factor in its socialization, natural social learning. Besides, on the territory of Ukraine stepped up external informational aggression and destructive foreign propaganda.

Therefore, we must change the attitude to the content and functions of education, taking into account the features of the information society, in other words, change the audience of media using education tools, the end result of which will be media literacy. In fact, regardless of the political order of the State, as rightly points out Professor Alexander Fedorov, a person is not prepared to accept the information in its different types, may not fully understand and analyze, is powerless to resist the manipulative influences of media, is not capable for independent expression of their thoughts and feelings about the read, heard, seen.

The author also focuses attention on the need to integrate the display and information education, explores the impact on society of factors such as "hybrid war" information and propaganda pressure. The arguments are given in favor of the fact that information society transforms the life of entire communities, affects the quality of life, the prospects for social change and economic development, contributes to the restructuring of the content of the relationship between people. And it requires from them new skills, new knowledge and new thinking.

Key words: information, communication, information society, information culture, media and information literacy, "hybrid war", information and propaganda war, "brainwashing", pedagogy.

Світ за останні декілька десятиліть якісно змінився. Орієнтуватися у величезній масі інформації, як зазначається у документі № 8753 ПАРЄ від 6 червня 2000 р., стає все більш складно. Для більшості дітей і молоді медіа перетворилися у їх світ, віртуальну реальність, де найкраще і найгірше може бути як створене, так і ліквідоване. У той же час молоді люди не володіють достатніми знаннями, щоб об'єктивно оцінити справжній сенс отриманої інформації. А педагоги та батьки часто виявляються безпорадними у спробі співставити власний життєвий і професійний досвід з медіакомпетентністю їхніх дітей.

Тому як педагогам, так і школярам, доводиться постійно стикатися із зростаючим інформаційним потоком, відчувати значні труднощі, коли необхідно застосувати пошукові навички, самостійно критично оцінити отриману інформацію. На думку фахівців ЮНЕСКО, саме медіаосвіта дозволяє вирішити цю проблему [24, с. 12]. Як справедливо зауважив у свій час Г. М. Маклюєн, "щоб бути по-справжньому грамотним, потрібно бути грамотним у світі медіа" [21, с. 464]. Рекомендує медіаосвіту до впровадження у національні навчальні плани всіх держав, у систему додаткової, неформальної та "довічної" освіти [24, с. 12] не лише ЮНЕСКО. Подібної позиції дотримується і Рада Європи. Ще у 1989 р. вона прийняла резолюцію, в якій чітко висловилася за те, щоб медіаосвіта починалася якомога раніше і тривала всі шкільні роки в якості обов'язкового для вивчення предмета [27, с. 65], а в 2008 р. Європарламент прийняв резолюцію стосовно введення обов'язкової медіаосвіти для школярів та учителів країн Європейського Союзу.

На виховання громадянської відповідальності, здатність активно використовувати можливості інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кінематографу, преси, Інтернету, краще розуміти мову медіакультури спрямована і нова редакція Концепції впровадження медіаосвіти в Україні. В ній акцентується увага на тому, що "медіа потужно й суперечливо впливають на освіту молодого покоління, часто перетворюючись на провідний чинник його соціалізації, стихійного соціального навчання..." [10]. Важлива теза цього концептуального документу – "загострення потреби в інтенсифікації розвитку медіаосвіти зумовлено необхідністю протистояти зовнішній інформаційній агресії та руйнівній зарубіжній пропаганді" [10].

Цілком логічно, що в проєкті для обговорення "Нова школа", підготовленого Міністерством освіти і науки України, однією із десяти ключових компетентностей школяра сучасної української школи є інформаційно-цифрова. Вона передбачає формування медійної та інформаційної грамотності, що дозволить випускнику впевнено, а водночас критично, застосовувати інформаційно-комунікаційні технології для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Окрім того, вона допоможе опанувати основами програмування, алгоритмічного мислення, роботи з базами даних, навичками

безпеки в Інтернеті та кібербезпеки, розуміти етику роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо).

Проблемам медіаосвіти та медіаграмотності присвячено немало наукових досліджень. Серед них праці М. Маклюєна [21], О. Федорова [34; 35], Т. Ольхової і Т. Мяснікової [28], О. Новікової [27] тощо. Американські автори Сінді Шейбе та Фейз Рогоу чітко сформулювали головні причини важливості медіаосвіти в сучасному світі [39]. Великий внесок у теоретичні та практичні дослідження у сфері медіаосвіти та масових комунікацій внесли вітчизняні вчені Г. Почепцов, В. Іванов, Л. Найдьонова, Т. Онкович, К. Левківський, Н. Череповська та багато інших.

М. Маклюєн [20], П. Слоттердайк [33], І. Челишева [37; 38] та ряд інших учених досліджують процеси еволюції медіареальності, впливу медіа на громадську свідомість, зміни поняття грамотності у процесі історичного розвитку. Разом з тим останнім часом з'явилася низка праць, зокрема, авторів Х. Лау [19] та Н. Гендіної [4], у яких аналізуються, на основі процесів інформатизації, нові підходи в освіті з точки зору інформаційної грамотності. ЮНЕСКО, враховуючи особливості сучасного глобалізованого та інформатизованого суспільства, підготувало під редакцією А. Гріззла та К. Уілсона, рекомендації з медійної та інформаційної грамотності для навчання педагогів [24].

Зважаючи на агресивне інформаційне середовище, виникає необхідність більш глибокого аналізу характеристик інформаційних, дезінформаційних та пропагандистських війн з тим, щоб урахувати їх у практиці медіаосвіти, особливо з точки зору підвищення її ефективності у процесі соціалізації особистості.

Безпосередньо ці проблеми, а також маніпулятивні можливості медіа, досліджували такі науковці, як П. Вірільо [3], Дж. Брайант і С. Томпсон [1], С. В. Кара-Мурза [8], Є. Л. Доценко [7]. Серед українських дослідників чільне місце посідають праці Г. Г. Почепцова, в т. ч. опубліковані на сайті osvita.mediasapiens.ua [29; 30; 31; 32]. Певний інтерес представляють авторські програми і методики О. Мерзлякової [25; 26]. Долучилися до критичного аналізу засобів масової інформації, їх використання у психологічних обробках населення різних країн і журналісти [9].

Формуванню критичного мислення, що важливо в умовах інформаційно-пропагандистської агресії, присвятили свої праці А. В. Бутенко та Є. А. Ходос [2], О. В. Федоров [36] та інші науковці.

Всі ці дослідження мають, у першу чергу, наукове значення. За невеликим винятком тут не прослідковується безпосереднього зв'язку із завданнями медіаосвіти. Певною мірою ці прогалини намагався заповнити автор статті, підготувавши ряд матеріалів з медійної та інформаційної грамотності науково-прикладного значення [11–18].

В цілому ж питання комплексного дослідження проблем практичного впровадження у навчальних закладах медійної та інформаційної освіти, кінцевим результатом якої стане відповідна грамотність, поки що залишається невирішеним. Тому автор ставить перед собою завдання проаналізувати об'єктивні причини актуальності медіаосвіти в сучасних умовах, інтеграції її з інформаційною освітою та необхідність урахування таких факторів, як "гібридна війна" та її інформаційно-пропагандистська складова.

З нашої точки зору, на користь запровадження медіаосвіти переконливо свідчать такі фактори.

Перший. У кінці XX – на початку XXI століття медіа, котрі спочатку існували як посередники передачі інформації, стають соціокультурним середовищем, життєвим простором людини [37, с. 95; 38, с. 84–86]. Вплив медіа на людину набуває все більш професійного характеру: впливає на моделі її поведінки, спосіб життя, погляди і цінності.

Другий. Інформаційна революція та глобалізація зробили наше сприйняття світу значною мірою залежним від того, як його подають медіа. За цих обставин медіаосвіта є шляхом до того, щоб озброїти людину можливістю самозахисту від недобросовісної медіаінформації.

Третій. Вседозволеність інформаційного ринку, засилля низькопробної медіа-продукції, низькоморальних ідеологем та цінностей спричиняє зниження в суспільстві імунітету до соціально шкідливих інформаційних впливів. Тому споживачу

медіапродукції, якщо він не володіє критичним мисленням і не розуміє тенденцій сучасного медіаринку, надзвичайно проблемно скласти об'єктивну картину сучасного світу.

Чому ж людство вже не влаштовує традиційна грамотність? Тут є ціла низка суб'єктивних та об'єктивних обставин, але головна з них та, що сучасне суспільство все частіше називають інформаційним. Як зазначає відомий дослідник Пітер Слоттердайк, інформаційну функцію традиційних мистецтв завоювали мас-медіа, котрі "вперше набрали такого етапу охоплення, якого не знала жодна раціоналістична енциклопедія, жодний художній твір, жодна "філософія життя": володіючи безмірним обсягом, вони стрімко рушили до того, про що завжди могла лише мріяти велика філософія – до тотального синтезу, зрозуміло, за нульового рівня інтелекту, у вигляді тотального арифметичного підсумовування. Вони насправді дозволяють розвивати універсальний хаотичний емпіризм, вони можуть повідомити про все, всього торкнутися, про все зберегти інформацію, все співставити. При цьому вони представляють навіть дещо більше, ніж філософію, – вони одночасно наслідують традиціям енциклопедії та цирку" [33, с. 457].

Отже, сучасні користувачі медійних продуктів переходять в розряд споживачів медіа або комунікантів. Тому необхідно змінити ставлення до змісту та функцій освіти, враховуючи особливості інформаційного суспільства, інакше кажучи, змінити аудиторію медіа за допомогою медіаосвіти, кінцевим результатом якої стане медіа-грамотність.

Саме ці обставини стали базовою основою для включення предмета "Медіа-освіта" у навчальні програми курсів підвищення кваліфікації учителів ЧОІППО імені К. Д. Ушинського, проведення дослідно-експериментальної роботи на базі двох загальноосвітніх навчальних закладів області – інформаційно-технологічного ліцею № 16 м. Чернігова та Козелецької гімназії № 1.

З метою отримання об'єктивних підстав для впровадження медіаосвіти викладачі кафедри суспільних дисциплін та методики їх викладання провели вибіркові соціологічні дослідження серед учителів (в т. ч. слухачів курсів підвищення кваліфікації інституту), учнів та батьків. 65 % учителів (після прослуховування спецкурсу з медіаосвіти) вважають медіаосвіту школярів нагальною необхідною.

Серед головних мотивацій упровадження медіаосвіти учителі назвали такі: використання медійної продукції дозволить зробити навчально-виховний процес сучасним і більш цікавим для учнів – 89 %; шукати матеріали на основі медіа для навчальних, наукових, дослідницьких цілей – 66,8 %.

Змушують насторожитися пріоритети підлітків при перегляді телевізійних передач. На першому місці знаходяться кінофільми і телесеріали (77,2 %), на другому – новини (61,2 %), на третьому – розважальні ток-шоу (55,2 %). Інтелектуальні ж ток-шоу користуються значно меншим інтересом – лише 24,6 %. Майже на такому ж рівні знаходиться інтерес до програм про наукові досягнення (29 %).

Соціологічні дослідження також наглядно продемонстрували необхідність батьківської медіаосвіти та недостатній рівень медіакультури і критичного мислення шкільної аудиторії.

Тому не можна не погодитися з висновком російського професора О. Федорова: "Незалежно від політичного ладу тієї чи іншої держави, людина, не підготовлена до сприйняття інформації в різних її видах, не може повноцінно її зрозуміти й аналізувати, не в силах протистояти маніпулятивним впливам медіа (якщо така маніпуляція має місце), не здатна до самостійного / автономного / вираження своїх думок і почуттів з приводу прочитаного / почутого / побаченого" [34, с. 621].

Чому медіаграмотність важлива? Американські автори підручника "Медіа-грамотність" Сінді Шейбе та Фейз Рогоу називають декілька причин.

По-перше, медіасвіт формує наше суспільство, культуру і навіть уявлення про реальність.

По-друге, медіаповідомлення впливають на наші думки, життєві установки і дії. Кожна людина може піддатися впливу реклами, новин, фільмів, музики, відеоігор та інших медіаформ. Саме тому ЗМІ є такою потужною культурною силою, а медіаіндустрія – таким крупним бізнесом.

По-третє, всі медіаповідомлення намагаються переконати нас повірити у що-небудь чи зробити що-небудь. Новини, документальні фільми та книги наукового змісту претендують на те, щоб вважатися правдивими. Реклама хоче примусити нас купляти певні товари.

По-четверте, ніхто не розповідає всю історію повністю. Кожен медіатворець має свою думку – точку зору. В будь-якій історії на певну інформацію роблять акцент, а певну взагалі виключають. Часто посил медіаповідомлення виходить не лише з того, що сказано, але й від того, що не повідомляється.

По-п'яте, кожен по-своєму розуміє медіаповідомлення. Незважаючи на те, що ЗМІ намагаються донести до нас якісь специфічні послання, ми все рівно усвідомлюємо і тлумачимо останні по-різному, залежно від наших знань, життєвого досвіду, цінностей і переконань [39, с. 39–41].

Все це свідчить про необхідність підвищення рівня медіаобізнаності серед дітей і підлітків. Медіаграмотність дозволяє учням отримати такі навички, які допоможуть їм досягти більшого коефіцієнту корисної дії з будь-яких навчальних предметів, а саме: спостережливість, критичне мислення, комунікація, креативність, зацікавленість, цілісне бачення.

У сучасних дослідженнях серед загальних тенденцій світового розвитку, що обумовлюють необхідність суттєвих змін у системі освіти, відзначається перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства. У цьому контексті важливим є аналіз сутнісних характеристик інформаційного суспільства, факторів становлення медіасередовища на етапі його розвитку та педагогічні аспекти регулювання особистості студента і школяра в існуючому медіапросторі.

Інформатизація і комп'ютеризація вимагають від людей нових навичок, нових знань і нового мислення, покликаних забезпечити адаптацію до умов і реалій комп'ютеризованого суспільства, гарантувати їм гідне місце у такому суспільстві. Отже, інформатизація впливає на спосіб і якість життя всіх членів суспільства як на індивідуальному, так і організаційному рівні, на робочому місці та побуті. Добре це чи погано, проте інформатизація є силою, котра не просто трансформує життя цілих спільнот, але й сприяє перебудові самого контенту відносин між людьми [28, с. 5–10].

Тому не дивно, що поряд з терміном "медійна грамотність" все більш широке застосування отримує термін "інформаційна грамотність". Справа в тому, що потужність сучасної інформаційної техніки і технології може бути використана для маніпулювання свідомістю і поведінкою людини, що загалом загрожує дегуманізацією. У зв'язку з цим на сьогодні перед освітянською спільнотою стоїть глобальне завдання – підготувати підростаюче покоління до нових умов життя і професійної діяльності у високоавтоматизованому інформаційному середовищі, навчити ефективно використовувати його можливості і захищатися від негативних впливів [4, с. 141].

У "Керівництві з інформаційної грамотності для освіти протягом усього життя", підготовленому співробітником ЮНЕСКО Х. Лау, чітко окреслюються завдання, для виконання яких необхідні знання і вміння, що з'являються лише в інформаційно грамотної людини [19, с. 28].

Врешті-решт саме інформаційна грамотність є основою інформаційної культури особистості, однією із складових загальної культури людини. Під інформаційною культурою розуміється сукупність інформаційного світогляду та системи знань і вмінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність з оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій. Інформаційна культура є одним із найважливіших факторів успішної професійної і непрофесійної діяльності, а також соціальної захищеності особистості.

Таким чином, нові виклики, породжені сучасними технологіями, змінюють не лише систему традиційних поглядів на освіту та грамотність, але й потребують застосування інтеграційних технологій – як по відношенню до окремих навчальних предметів, так і методики впровадження в освітній процес об'єднаного курсу з медійної та інформаційної грамотності. А це потребує відповідних змін і до програм з цього напрямку, і до змісту посібників та підручників. За приклад може слугувати Навчальна програма з медійної та інформаційної грамотності для педагогів,

підготовлена у 2011 р. за ініціативою ЮНЕСКО. Як зазначає у передмові до програми заступник Генерального директора ЮНЕСКО з питань комунікації та інформації Я. Карклінс, "програма має новаторський характер: по-перше, вона спирається на сучасні тенденції конвергенції радіо, телебачення, Інтернету, газет, книг, електронних архівів та бібліотек на загальній платформі і вперше представляє єдиний підхід до медійної та інформаційної грамотності; по-друге, вона створена із урахуванням потреб учителів для інтеграції в офіційну систему їх підготовки. Таким чином, вона виступає у ролі каталізатора процесу, який повинен охопити мільйони молодих людей і сприяти розвитку їх здібностей" [24, с.11].

Серед основних викликів, перед якими опинилася українська медіаспільнота в останні роки – інформаційна війна та російська пропаганда, які є складовими "гібридної війни".

За один лише 2014 рік російські мас-медіа створили з України стійкий образ ворога, що підтверджує низка соціологічних досліджень громадської думки російського населення, які проводив "Левада-центр". Сьогодні ми маємо справу не лише з правлячим режимом В. Путіна, а й значною частиною російського суспільства, схильного до реваншизму і ревізії повоєнного світового порядку. У цьому сенсі варто нагадати відомий постулат, сформульований К. Марксом, що "... люди є продукти обставин і виховання... люди, що змінилися, є продуктом інших обставин і зміненого виховання" [22, с. 2].

Колонізаторську політику Москви стосовно України аргументовано викрив Іван Дзюба у своєму відомому дослідженні "Інтернаціоналізм чи русифікація?". Зокрема, він зазначав, що у великих українських містах дуже сильний такий прошарок російського міщанства, який безнадійно далекий від того, щоб бути носієм комуністичного інтернаціоналізму, а є духовним спадкоємцем "десяти поколінь колонізаторів" [6, с. 54].

Саме ця обставина у поєднанні із стимульованими прорахунками очільників держави настроями сепаратизму серед певної частини населення вже незалежної України і стала благодатним середовищем для успішної реалізації стратегії "гібридної війни". Справді, і сьогодні, писав І. М. Дзюба у передмові до публікації дослідження (січень 1998 р.), державно незалежна Україна не позбулася багатьох аспектів колишньої колоніальної залежності – як у вимірах економіки та політики, так і особливо у вимірах самоусвідомлення та "ментальності" [6, с. 3–7].

Нові тенденції в інформаційних війнах досліджує професор Георгій Почепцов. Він звертає увагу на те, що глибинні процеси впливу ворожої пропаганди відбуваються не на рівні інформації, а на рівні інтерпретацій. Справа в тому, що багатогранність сучасного світу, швидкість його перетворень, ліквідація національних інформаційних кордонів призвели до того, що людині постійно необхідно приймати рішення стосовно речей, яких вона не знає. В результаті вона готова прийняти будь-яку версію того, що відбулося, щоб завтра з такою ж готовністю взяти собі замість неї іншу [31].

В інформаційній війні суттєвим результатом є "переведення населення на повністю протилежну картину світу". Цю формулу можна чітко простежити і на подіях в Криму і на Донбасі. Якщо 1 грудня 1991 р. на Всеукраїнському референдумі приблизно 55 % жителів Криму і 85 % – Донецької і Луганської областей, підтримали Акт незалежності України, то на початку 2014 р. у Криму проголосували за входження до складу Росії, а на Донбасі підтримали сепаратистів і їх російських покровителів. В обох випадках проявилася несприйняття перемоги Євромайдану і зміни влади у Києві.

Отже, "гібридна війна", розв'язана Росією проти України, її інформаційна, пропагандистська та психологічна складові, вимагають внесення суттєвих коректив у форми та зміст медіаосвіти, особливо з точки зору формування критичного мислення, вміння адекватно оцінювати різні види інформації. Цю обставину було враховано і в ЧОІППО імені К. Д. Ушинського: у спецкурсі з медіаосвіти для слухачів курсів підвищення кваліфікації учителів зосередили увагу на питаннях сутності інформаційно-пропагандистських війн, у т. ч. в контексті російсько-українських стосунків на нинішньому етапі, маніпулятивних можливостях засобів масової інформації.

Таким чином, для включення медіаосвіти у програми навчальних закладів – від дошкільних до вищих і післядипломної освіти, – інтеграції її з інформаційною освітою та з предметами суспільно-гуманітарного профілю, обов'язкового врахування фактору "гібридної війни", існують об'єктивні причини. Саме вони є підставою для визначення однієї із компетентностей нової української школи, як інформаційно-цифрової, котра передбачає формування медійної та інформаційної грамотності, а, отже, і якісно нових, модернових підходів у фаховій підготовці педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Література

1. Брайант Дж. Основы воздействия СМИ / Дж. Брайант, С. Томпсон. – М. ; СПб. ; К. : Издательский дом "Вильямс", 2004. – 430 с.
2. Бутенко А. В. Критическое мышление: метод, теория, практика / А. В. Бутенко, Е. А. Ходос. – М. : Мирос, 2002. – 298 с.
3. Вирильо П. Информационная бомба. Стратегия обмана / П. Вирильо. – М., 2002. – 312 с.
4. Гендина Н. И. Формирование информационной и медиаграмотности в условиях информационного общества: новая инициатива ЮНЕСКО и проблемы российского информационного образования / Н. И. Гендина // Педагогика. Психология. – 2012. – Выпуск № 1. – С. 120–141.
5. Горбаткова О. И. История развития отечественного медиаобразования в контексте социально-образовательной ситуации в России в 20-е годы XX века / О. И. Горбаткова // Электронный журнал "Вестник МГОУ", 2013, №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.vestnik-mgu.ru. – Назва з екрана.
6. Дзюба Иван Інтернаціоналізм чи русифікація / Иван Дзюба. – К. : Видавничий дім КМ Academia, 1998. – 276 с.
7. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – СПб. : Речь, 2003. – 291 с.
8. Кара-Мурза С. В. Манипуляция сознанием / С. В. Кара-Мурза. – М. : Эксмо ; Алгоритм, 2007. – 456 с.
9. Кассе Этьен. Третья мировая психотропная война. Она уже началась... / Этьен Кассе. – СПб. : ИГ "Невский проспект" ; Изд-во "Вектор", 2007. – 192 с.
10. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) // MediaSapiens [Електронний ресурс]. – Режим доступу: mediasapiens.ua. – Назва з екрана.
11. Коропатник М. М. Медіаосвіта в Україні: історія і сьогодення / М. М. Коропатник // Сіверянський літопис. – 2016. – № 3. – С. 159–174.
12. Коропатник М. М. Від "Галактики Гутенберга" до "глобального села": нова якість освіти XXI ст. / М. М. Коропатник // Актуальні проблеми розвитку освіти і науки в умовах глобалізації. Матеріали II Всеукраїнської наукової конференції. Частина I. – Дніпро, 28–29 жовтня 2016. – С. 5–7.
13. Коропатник М. М. Еволюція медіаосвітніх теорій в незалежній Україні: зміна пріоритетів / М. М. Коропатник // Практична медіаосвіта: інноваційні стратегії розвитку. Збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Дніпро, 25 жовтня 2016. – С. 35–39.
14. Коропатник М. М. Крим і Донбас в контексті українських реалій: історичний дискурс та парадигми сучасності / М. М. Коропатник. – Чернівці, 2017. – 70 с.
15. Коропатник М. М. Особливості медіаосвіти в умовах "гібридної війни" Росії проти України / М. М. Коропатник // Збірник статей третьої міжнародної науково-методичної конференції "Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи". – Київ, 16–17 квітня 2015 р. – С. 17–25.
16. М. М. Коропатник Філософсько-педагогічні ідеї К. Д. Ушинського в контексті медійної та інформаційної грамотності / М. М. Коропатник // Український вимір. Міжнародний збірник науково-педагогічних, методичних статей і матеріалів з України та діаспори. Число XIV. – Чернівці, 2017. – С. 7–12.
17. Коропатник М. М. "Глобальне село" як інтегратор медійної та інформаційної грамотності / М. М. Коропатник // Медіасфера і медіаобразование: специфіка взаємодії в сучасному соціокультурному просторі. Сборник статей. – Могилев, 2016. – С. 135–143.

18. Коротатник Михайло. Теоретико-методологічні засади медіаосвіти. Вступ до предмета / Михайло Коротатник // Філософія освіти і педагогіка. – 2012. – № 25. – С. 1–79.
19. Лай Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни: Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning / Х. Лай ; науч. ред. и пер. А. Федоров. – Москва : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО "Информация для всех", 2006. – 45 с.
20. Маклюен М. "Галактика Гутенберга": становление человека печатающего / М. Маклюен. – М., 2005. – 455 с.
21. Маклюэн Г. М. Понимание медиа: внешние расширения человека / Г. М. Маклюэн. – М. : Жуковский, Кучково поле, 2003. – 625 с.
22. Маркс К. Тезы про Фейербаха / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. – Тв., вид. 2-ге. – Т. 3. – 475 с.
23. Медіаграмотність та критичне мислення на уроках суспільствознавства : посібник для вчителя / Т. Бакка, О. Бурім, О. Волошенюк, Р. Євтушенко, Т. Мелешенко, О. Мокрогуз ; за ред. В. Іванова, О. Волошенюк. – К. : ЦВП, АУП, 2016. – 243 с.
24. Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов / под ред. Алтона Гриззла и Керолайн Уилсон ; пер. на русский язык Елена Малявская. – UNESCO, 2012. – 200 с.
25. Мерзлякова О. Профілактика деструктивних впливів мас-медіа. Програма занять для молоді / О. Мерзлякова. – К. : Шкільний світ, 2010. – 66 с.
26. Мерзлякова О. Дослідження вразливості до маніпулятивного впливу: авторська методика / О. Мерзлякова, О. Колісник // Психолог. – 2008. – № 12. – С. 10–14.
27. Новикова А. А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции / А. А. Новикова // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 58–68.
28. Ольховая Т. А. Развитие медиакомпетентности студентов университета / Т. А. Ольховая, Т. И. Мясникова. – М., 2012. – 125 с.
29. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефл-бук ; К. : "Ваклер", серия 2011. – 656 с.
30. Почепцов Георгий Информационные войны: новые тенденции [Электронный ресурс] / Георгий Почепцов. – Режим доступа: osvita.mediasapiens.ua. – Назва з екрана.
31. Почепцов Георгий "Промывание мозгов" как технология влияния [Электронный ресурс] / Георгий Почепцов. – Режим доступа: osvita.mediasapiens.ua. – Назва з екрана.
32. Почепцов Георгий Пропаганда vs. информационные операции: сходства и различия [Электронный ресурс] / Георгий Почепцов. – Режим доступа: osvita.mediasapiens.ua. – Назва з екрана.
33. Слоттердайт П. Критика цинического разума / П. Слоттердайт – М. : АСТ, 2009. – 800 с.
34. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. – Ростов : ЦВВР, 2001. – 708 с.
35. Федоров А. В. Новые стандарты – реальная возможность для медиапедагогика / А. В. Федоров // Alma Mater – Вестник высшей школы. – 2012. – № 3. – С. 55–58.
36. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления у студентов / А. В. Федоров. – М., 2007. – 245 с.
37. Чельшева И. В. Медиареальность как новый тип социокультурного пространства / И. В. Чельшева // Инновации в образовании. – 2011. – № 11. – С. 95–101.
38. Чельшева И. В. Медиареальность и картина мира: основные этапы развития / И. В. Чельшева // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2011. – № 7. – С. 77–87.
39. Шейбе Сінді Медіа грамотність / Сінді Шейбе, Фейз Рогоу. – К. : Академія Української Преси, 2014. – 320 с.

УДК 373.5.091

ФЕНОМЕН ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА

Новгородська Ю. Г., Кравченко Л. І.

У статті доведено, що сучасне інформаційне середовище є чинником, який вимагає формування нового типу культури – інформаційної. Інформаційні технології, ставши стрижнем сучасної цивілізації, не просто змінюють якість і зміст життя сучасної людини, вони детермінують формування інформаційної культури. Авторами розглянуто поняття "інформаційна культура" керівника. Здійснено огляд наукових джерел з цієї сфери. Репрезентовано розв'язання наукового завдання генезису розвитку інформаційної культури як феномену інформаційного менеджменту. Обґрунтовано розвиток інформаційної культури керівника фактором розвитку інформаційного суспільства. Підкреслено важливість розвитку в керівника умінь працювати з інформаційним матеріалом при прийнятті управлінського рішення, мотивації його до постійної самоосвіти та застосування отриманих знань на практиці.

Ключові слова: інформаційна культура, інформація, інформаційне суспільство, інформатизація.

В статье доказано, что современное информационное пространство является фактором, который требует формирования нового типа культуры – информационной. Информационные технологии, став стержнем современной цивилизации, не просто меняют качество и содержание жизни современного человека, они детерминируют формирование информационной культуры. Авторами рассмотрены понятия "информационная культура" руководителя. Осуществлен обзор научных источников из этой сферы. Представлены решения научной задачи генезиса развития информационной культуры как феномена информационного менеджмента. Обоснованно развитие информационной культуры руководителя фактором развития информационного общества. Подчеркнута важность развития у руководителя умение работать с информационным материалом при принятии управленческого решения, мотивации его к постоянному самообразованию и применение полученных знаний на практике.

Ключевые слова: информационная культура, информация, информационное общество, информатизация.

The article demonstrates that the modern information environment is a factor that requires the formation of a new type of culture – informational one. Having become the core of modern civilization, information technologies not only change the quality and content of the life of modern human, they determine the formation of information culture. The authors consider the notion of "INFORMATION CULTURE" of a leader. The authors conducted scientific overview in this area. The solution of the scientific problem to the genesis of the development of informational culture as a phenomenon of information management is represented. The development of leader's informational culture by the information society development is grounded. It was emphasized that a leader should develop his ability to work with information in the process of managerial decision, be motivated to constant self-education and apply acquired knowledge in practice.

Key words: information culture, information, information society, informatization.

Актуальність. Інтенсифікація інформаційних процесів, що відбуваються сьогодні, зумовлює істотне прискорення розвитку науково-технічного та інтелектуального потенціалу суспільства, підвищення рівня освіченості, загальної і професійної культури та інформованості людей. Наслідком поступового посилення цієї тенденції стає формування і збільшення частки соціально, політично та економічно

активного населення, зростання ролі особистісного чинника у забезпеченні бажаної ефективності суспільного виробництва. Така ситуація не просто ускладнює управління, а кардинально змінює його сутність, цілі й характер. А це, у свою чергу, вимагає формування нових моделей, методів і технологій управління соціальними системами, успішне оволодіння якими і являє собою сутність згадуваної концепції підготовки нової національної гуманітарно-технічної та управлінської еліти.

Кардинальна зміна цілей соціального управління та істотне ускладнення його змісту і характеру висувають сьогодні принципово нові суспільні вимоги до професіоналізму та особистісних якостей керівників, підвищують значення їхньої загальної та управлінської культури, розуміння глибинної сутності, які теж неперервно розвиваються. Одним з найбільш динамічних її елементів виступає інформаційна культура. В умовах становлення і розвитку ринкової економіки та подальшої демократизації громадського життя процеси прийняття важливих і відповідальних управлінських рішень вимагають урахування і обробки великих обсягів інформації. Керівник не може прийняти ефективного рішення без системного аналізу проблемної ситуації та без всебічного урахування множини показників стану і характеру функціонування відповідної організації та зовнішнього відносно неї середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Джерельною базою нашого дослідження послужили праці, які розглядають: філософські, соціологічні та психологічні проблеми культури – А. Арнольдов, В. Андрущенко, М. Вебер, П. Гайдено, І. Зязюн, В. Кремень, М. Каган, К. Леви – Строс та ін. Праці В. Бондаря, В. Лугового, В. Маслова, В. Олійника, В. Пікельної створюють теоретичне підґрунтя для управління освітою, на якому базується діяльність сучасного керівника навчального закладу. Сучасні підходи до визначення різних аспектів культури вивчали такі вчені, як-от: В. Біблер, В. Биков, В. Васильєв, В. Гуменюк, Н. Джинчарадзе, А. Дулатова, В. Каймін, Л. Калініна, М. Коляда та ін. Актуальні проблеми інформатики, які спричиняють наукову перспективу інформатизації як галузі світового значення представлено у працях Ю. Абрамова, Н. Амосова, Н. Вінера, А. Колмогорова, А. Соколовата ін. Проблеми визначення поняття "інформація", "інформаційна діяльність", "інформаційна культура" досліджено у працях Н. Макарової, Є. Семенюк, Н. Ямчука та ін.

Питання формування інформаційної культури знайшли висвітлення у працях Н. Апатової, М. Бургина, В. Галана, Б. Гершунського, В. Клочка, М. Жалдака, А. Уварова, М. Угриновича, С. Христовського. Проте недостатньо дослідженими залишаються проблеми формування інформаційної культури керівників.

Мета статті: теоретичний розгляд поняття інформаційної культури керівника як невід'ємної частини людської культури в цілому.

Виклад основного матеріалу. Важливими аспектами інформатизації управління освітою, його провідними характеристиками є культурний та інформаційний аспекти взаємодії феноменів інформації, управління і культур у сучасному глобалізованому інформаційному світі, їх проникнення, дифузія, діалог, конфронтація. Інтерес до проблем інформаційної культури в Україні, зокрема освіти, зумовлений насамперед тим, що розвинуті держави швидкими темпами переходять до нового типу економіки, який базується на знаннях (knowledge-based economy) та нового типу управління знаннями. Здатність України зберегти й підвищити свої позиції у світовому економічному та культурному просторі визначатиметься готовністю держави забезпечити пріоритетне інвестування у вітчизняний інтелектуальний потенціал. Тому освіта і наука стають пріоритетами державної політики, зокрема освітньої та інформаційної. Інформаційне суспільство, яке є новим типом існування людської спільноти, збагачує людську культуру новим суспільно значущим феноменом – *інформаційною культурою (ІК)*.

Актуальність звернення до поняття ІК визначається вимогами часу, в якому ми живемо. ХХІ ст. найчастіше називають "століттям інформації" або "інформаційним століттям". Розуміння того, що рівень ІК для сучасної людини є необхідною умовою її успішної соціальної адаптації та результативної професіональної діяльності в будь-якій сфері, стає поступово прописною істиною.

Теоретична і практична значущість формування інформаційної культури особистості нині є настільки суттєвою, що її успішне розв'язання набуло статусу самостійної науково-педагогічної проблеми. Феномен "*інформаційна культура*"

пов'язаний з двома загально-науковими поняттями – інформації і культури. Інформаційна культура нині асоціюється з техніко-технологічними аспектами інформатизації, набуттям навичок роботи на комп'ютері [8, с. 41–55]. Керівник для вільної орієнтації в інформаційних потоках освітньо-інформаційного середовища повинен уміти отримувати, опрацьовувати й використовувати інформацію за допомогою комп'ютера, телекомунікацій та інших каналів зв'язку. Це вимагає знання правил навігації серед великої кількості доступної інформації, навичок застосування інформаційних процесів, тобто певного рівня інформаційної культури. Як феномен, обумовлений рівнем загальної культури особистості, інформаційна культура – це показник її творчої активності, світосприйняття, рівня розвитку "сутнісних сил" людини.

Оскільки стрімке зростання рівня технологізації суспільства вступає в суперечність із психофізіологічними особливостями людини в засвоєнні значних обсягів знань та інформаційних ресурсів, рівнем культури їх використання, посилюючи розмежування між традиційною гуманітарною культурою і культурою технократичною, доречно навести визначення інформаційної культури спеціаліста як культури людини, готової до творчої роботи в умовах технолого-інформаційної системи розвитку суспільства [9, с. 77–83]. Саме інформаційна культура покликана гармонізувати внутрішній світ суб'єкта шляхом вироблення раціональної інформаційної поведінки, що дає змогу досягти рівноваги в інформаційно-комунікаційному взаємообміні з середовищем, яке ґрунтується на комп'ютерних і телекомунікаційних засобах.

Сучасний фахівець існує у світі інформації. Нині практично не можна назвати сферу людської діяльності, яка не зазнала б залежності від ринку інформації та не мала б потреби у використанні новітніх інформаційних технологій. Все це значною мірою змінює уявлення, погляди, поведінку, спосіб життя і мислення сучасної людини і висуває до неї нові вимоги, найважливішою серед яких є опанування інформаційною грамотністю та розвиток інформаційної культури. У наукових колах утверджується погляд на інформацію як на специфічно важливий стратегічний товар, орієнтований на обслуговування науки, техніки, бізнесу та економіки в цілому. Тому доречно включити інформаційну культуру та здатність орієнтуватися в інформаційному просторі до складу феноменів, які базуються на інформації та IP, детермінують багато процесів і є компонентами різних видів діяльності в усіх соціальних сферах.

Розвиток інформаційної культури залежить від ступеня надходження, опрацювання й ефективного використання інформаційних потоків із навколишнього середовища. Останнє означає, що сучасний керівник має бути відкритим до сприйняття інформації. З огляду на перенасиченість її в сучасному суспільстві, складність і різноманітність інформаційних технологій він має володіти високим рівнем ІК. Очевидно, що поняття ІК генерується двома фундаментальними поняттями: культура та інформація, відтворюючи їх взаємозв'язок і взаємовплив.

Наявність різних означень і трактувань ІК та їх ускладнення з урахуванням рівня розвитку суспільства свідчить про динамічність цього поняття й необхідність урахування вимог інформаційного розвитку суспільства при його визначенні.

Розгляд проблеми формування й розвитку інформаційної культури керівника безпосередньо пов'язаний з вивченням вітчизняного і зарубіжного доробку і здобутків науковців. В історії дослідження інформаційної культури представлено періодизацію розвитку феномена, який охоплює три періоди: перший – 70–80-ті роки ХХ ст., другий – 80–90-ті роки, третій – від 90-х років до сьогодення [4, с. 6–7].

Уперше поняття "інформаційна культура" з'явилося в пресі вже в 70–80-ті роки ХХ ст. у різних галузях науки. *Перший етап* характеризувався активним теоретичним вивченням проблеми формування інформаційної культури, якою цікавилися бібліографи, бібліотекознавці, книгознавці, а на початку 80-х років описати процес застосування інформаційної культури спробували фахівці з педагогіки. *Другий етап* розширив арсенал засобів формування інформаційної культури, наслідком чого стала активізація діяльності вчених не лише у педагогічній науці, а й у суміжних галузях знання, зокрема філософії та інформатиці. Відтоді поняття "інформаційна культура" набуває нового статусу та використовується в широкому науковому і

філософському контексті. До інформаційної культури ставляться як до ефективної організації інтелектуальної діяльності особистості. *Третій етап* визначив необхідність осмислення та обґрунтування теорії феномену інформаційної культури в межах не тільки класичної інформатики, кібернетики, соціального управління, культурології, а й нових наукових дисциплін – інформаційної культурології, інформаціології та соціальної інформатики [3].

Застосовується кілька підходів до вивчення інформаційної культури (ІК) і проблем її формування та розвитку. З них можна виокремити інформологічний, культурологічний та філософський. Сама інформаційна культура поділяється на три категорії: інформаційна культура суспільства (ІКС) загалом, інформаційна культура особистості (ІКО) та інформаційна культура спеціаліста-фахівця (ІКСФ) у конкретній професійній сфері.

Якщо розглядати інформаційну культуру як фрагмент єдиної й цілісної сфери, то ми її повинні розуміти і як спосіб людської діяльності, і як набір певних духовних джерел інформації цінностей та практичної реалізації виявлених можливостей. Однобічність, із значно вираженим технічним акцентом, не дає істинного уявлення про ті явища, що можуть бути представлені як інформаційна культура. Стосовно інформаційної культури логічно розрізнати два рівні її побутування: суспільний та особистісний. У першому випадку вона подається як сукупність постійної поведінкової інформації, як соціокод (термін уведений у науковий обіг М. Перовим), де накопичується, зберігається й передається все те, без чого суспільство не може існувати. На особистісному рівні інформаційна культура включається до загальної структури особистості поряд з культурною інтелектуальною, політичною або світоглядною, естетичною, моральною комунікативною. Її формуванню повинна сприяти спеціально орієнтована система культурологічної освіти. Насамперед це завдання стосується фахівців, для яких компоненти інформаційної культури визначають професійну компетентність..." і інформаційну компетентність фахівця [2, с. 117–123].

Поняття інформаційної культури фахівця не набуло ще остаточного статусу. Однак його часто використовують при позначенні якості знань фахівців, під час обґрунтування вимог до них. Учені розглядають поняття інформаційної культури з позицій загального, вивчаючи специфіку взаємодії понять, які його складають, – визначення рівня знань фахівця, що засвідчує рівень його підготовки. В. Мінкіна пропонує вивести зміст поняття "інформаційна культура фахівця", виходячи з суті інформаційних процесів, які є невід'ємною складовою науково-технічної творчості й невіддільною від неї [10, с. 39–43].

Інформаційну культуру варто розглядати як достатній рівень організації інформаційних процесів, ступінь задоволення людей в інформаційному спілкуванні, рівень ефективності створення, збирання, зберігання, переробки, передання, подання й використання інформації, що забезпечує цілісне бачення світу, передбачення наслідків прийнятих рішень.

Ю. Брановський трактує ІК як "уміння розв'язувати задачі на ПЕОМ, спілкуватися один з одним і подавати людям інформацію в різних формах, не тільки вміння працювати з готовим прикладним програмним забезпеченням... і навіть не вміння програмувати". "Інформаційна культура, – зазначає науковець, – це, насамперед, проникнення в суть процесів обробки інформації, причому досить глибоке, щоб можна було легко й швидко розв'язувати різні задачі на ПК, подібно тому, як істинно грамотна людина може вільно читати й писати" [1]. Як одну з складових змісту ІК автор вирізняє "уміння користуватися автоматизованими інформаційними системами збирання, зберігання, переробки, передання й подання інформації, що базується на електронній техніці й системах телекомунікації". Іншою складовою Ю. Брановський вважає "володіння основами алгоритмізації: принципи побудови алгоритмів (метод покрокової деталізації "зверху вниз"), базові структури алгоритмів за необов'язкового вивчення якої-небудь процедурно орієнтованої мови програмування" [1].

Л. Калініна у своїх дослідженнях зазначає, що "... інформаційна культура розглядається як спосіб життєдіяльності людини в інформаційному суспільстві, як складова процесу формування культури людства. Саме інформаційна культура

покликана гармонізувати внутрішній світ суб'єкта шляхом вироблення раціональної інформаційної поведінки, що дозволяє досягти рівноваги в інформаційно-комунікаційному взаємобміні з інформаційним середовищем, яке переважно ґрунтується на комп'ютерних, телекомунікаційних і інших засобах зв'язку" [7].

Інформаційна культура керівника, на наш погляд, являє собою такі мінімальні обсяг і рівень знань, умінь і навичок, які необхідні йому для плідної роботи з інформаційними потоками і масивами, для ефективного використання технічних засобів і технологій збору, збереження, обробки, прийому / передачі, представлення та аналізу інформації з тим, щоб мати змогу формувати адекватні проблемній ситуації управлінські рішення та здійснювати ефективне управління функціонуванням і розвитком, відповідної організації чи іншої соціальної системи.

Інформаційна культура керівника – це знання керівником інформаційного менеджменту, соціальної інформатики й інформаціології, потенційних можливостей сучасних інформаційних технологій, процесів, управлінських інформаційних систем, уміння використовувати ці можливості в управлінській діяльності. Це вміння аналізувати, передбачати й прогнозувати управлінські та педагогічні ситуації з використанням засобів ІКТ, програмного забезпечення, за допомогою побудови інформаційних і математичних моделей педагогічних процесів та явищ й аналізу цих моделей, за допомогою автоматизованих інформаційних систем.

Під інформаційною культурою необхідно розуміти такий рівень інформаційної підготовки, який дає змогу керівникові не тільки вільно орієнтуватися в сучасному інформаційному середовищі, а й брати участь у його формуванні та перетворенні, сприяти розширенню інформаційних контактів й вільного доступу до локальних і глобальної інформаційної мереж.

Інформаційну культуру керівника можна розглядати й через його вміння формулювати свою потребу в інформації, ефективно здійснювати пошук необхідної інформації з усієї сукупності інформаційних ресурсів, обробляти й створювати якісно нову інформацію, використовувати інформаційно-пошукові системи, відбирати та оцінювати інформацію, а також мати здатність до відкритого інформаційного спілкування й комп'ютерну грамотність.

В авторській інтерпретації інформаційну культуру керівника розкриваємо як системну інтегративну характеристику актуалізації його знань, умінь, навичок адекватно орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати наявні інформаційні ресурси, створювати нові продукти своєї діяльності шляхом умілого комбінування інформаційного потенціалу з метою досягнення результатів управлінської діяльності відповідно до світогляду, ціннісних установок, професійних переконань, інформаційно-технологічного та інтелектуально-творчого досвіду.

Сформованість інформаційної культури передбачає управління інформацією про це середовище, оскільки процес управління, як і кожний вид менеджменту, базується на інформації, її аналізі й синтезі та є інформаційним процесом за суттю.

На сучасному етапі немає усталеної категорії, що відображає концепти та сутність феномена інформаційної культури керівника. Однак соціальне замовлення на керівника високого ґатунку у сфері освіти диктує вимоги до його знань й умінь, навичок у галузі інформаційних технологій, а отже, і до його інформаційної культури.

Висновки. Таким чином, у виявленні сутності інформаційної культури нам ближча позиція вчених, котрі розглядають її як важливу частину загальної культури людини детерміновану інформаційною складовою її діяльності та як сукупність інформаційного світогляду і системи знань, умінь та навичок, які забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність для оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб із використанням як карткових (каталогів і картотек бібліотеки), так і сучасних інформаційних технологій (за допомогою мережі Інтернет) і засобів ІКТ.

Інформаційна культура протистоїть дегуманізації розвитку, підміні духовних цінностей науково-технічними нововведеннями, захищає людину від надмірного впливу НІТ, маніпулювання її свідомістю через засоби масової інформації та базується на інформаційній компетентності.

Література

1. Брановский Ю. С. Методическая система обучения предметам в области информатики студентов нефизико-математических специальностей в структуре многоуровневого педагогического образования : автореф. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Брановский Ю. С. – М., 1995.
2. Вохрышева М. Г. Информационная культура в системе культурологического образования специалистов / М. Г. Вохрышева // Проблемы информационной культуры : сб. ст. / под ред. Ю. С. Зубова и И. М. Андреевой. – М. : Изд-во Моск. гос.ун-та культуры, 1994. – С. 117–123.
3. Гендина Н. Концепция формирования информационной культуры личности: опыт разработки и реализации / Н. Гендина // Открытое образование. – 2005 – № 6. – С. 74–82.
5. Гендина Н. И. Основы информационной культуры / Н. И. Гендина // Основы информационной культуры : сб. метод. материалов. – Кемерово, 1999. – С. 6–7.
6. Еременко Т. В. Информационная культура студентов / Т. В. Еременко // Университ. кн. – 1998. – № 6. – С. 39.
7. Калініна Л. М. Інформаційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу та критерії її виміру / Л. М. Калініна // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту Педагогіки за 2010 рік: наукове видання. – К. : Інститут педагогіки НАПН України, 2011. – С. 24–25.
8. Каракозов С. Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности / С. Д. Каракозов // Пед. информатика. – 2000. – № 2. – С. 41–55.
9. Кудин В. А. Информационная культура современного специалиста / В. А. Кудин // Теория и практика управления социальными системами. – 2000. – № 1. – С. 77–83.
10. Минкина В. Информационная культура и способность к рефлексии / В. Минкина // Высш. образование в России. – 1995. – № 4. – С. 39–43.

УДК 37.013.73

ПЕРСОНАЛІЗМ ТА ІННОВАЦІЇ. ФІЛОСОФСЬКІ КОМЕНТАРІ ЩОДО ВИХОВАННЯ ТА ОСВІТИ

Скшидлевський П.

Ідеї, що обговорюються у цій статті, стосуються основних положень концепцій в освіті і вихованні у контексті персоналістичної концепції людини. Аналіз проведено з філософської та педагогічної точок зору. На думку автора статті, інновація є першою визначальною рисою і благом людини, тому сучасній педагогіці потрібним є персоналістичне (особистісне) розуміння людини. Автор застерігає проти вузького розуміння інновації як способу отримання життєвих благ. У контексті, запропонованої у статті дискусії, виникає низка важливих питань, включаючи й питання про те, а чи не є побутове тлумачення концепцій та ідей (суб'єктивні фактори, пов'язані з усвідомленням, які не є дійсними) зведенням суспільного життя до ідеології та редуccionізму? Вважаємо, що це саме так. Щоб цього запобігти, вся західна культура потребує реалістичної філософії, маючи на увазі реальність людської природи та права, укорінені в ній. Таким чином, сучасне людство може отримати когнітивну допомогу створення істинно людського порядку у сфері суспільного життя. У статті є наступні частини:

1. Що таке інновація?
2. Інноваційна творчість і людина.
3. Умови інноваційної творчості.
4. Моральний інтелектуалізм і шляхи його подолання.
5. Заключення.

Ключові слова: персоналістична концепція людини, інновація.

В статье анализируются идеи, касающиеся основных положений концепций в образовании и воспитании в контексте персоналистической концепции личности. Анализ проведен с философской и педагогической точек зрения. По мнению автора, инновация является первой определяющей чертой и благом человека, поэтому современной педагогике требуется персоналистическое (личностное) понимание человека. Автор предостерегает от бытовой трактовки концепций и идей, сведением общественной жизни к идеологии и редуccionизму. Чтобы этого избежать, вся западная культура требует реалистической философии, принимая реальность человеческой природы и законов развития, вкорененных в ней.

В статье есть такие части: что такое инновация? Инновационное творчество и человек; Условия инновационного творчества; Моральный интелектуализм и пути его преодоления; Заключение.

Ключевые слова: персоналистическая концепция человека, инновация.

The reflections discussed in this paper address the main determinants of innovation in education and upbringing in the context of the personalistic concept of man. The presented analyzes are of a philosophical and pedagogical character. According to the author of the article, an innovation is therefore its first determinant, and it is the good of man and the contemporary pedagogy needs a personalistic understanding of man. The author warns against the reductive conception of innovation, where it is merely a means of making a living. In the context of the discussion presented in the paper, a number of important questions have arisen, including the question whether the grounding of public life on concepts and ideas (subjective factors associated with consciousness, which are not real) does not reduce social life to ideologies and some forms of reductionism? It seems that is the case. To prevent this, the entire Western culture needs realist philosophy, referring to the reality of human nature and the rights rooted in it. Modern man can thus gain cognitive support to create a truly human order in the domain of public life. The article has the following parts:

1. What is the innovation?
2. Innovative creativity and its relationship with man.

3. *Conditions of innovative creativity.*

4. *Moral intellectualism and the way to overcome it.*

5. *Summary.*

Key words: *personalistic concept of man, conception of innovation.*

Zawarte w niniejszym artykule rozważania podejmują problem głównych determinantów innowacyjności w edukacji i wychowaniu w kontekście personalistycznej koncepcji człowieka. Prezentowane analizy mają charakter filozoficzno-pedagogiczny i ukazują ważny problem filozoficznego wsparcia jakiego wymaga współczesna pedagogia. Chodzi tu głównie o właściwe ujęcie poznawcze wychowania i edukacji, a także samej innowacyjności, jej podstaw oraz ograniczeń.

Innowacyjność jako pewna praktyka ma bowiem swe ograniczenia, zaś w dziedzinie pedagogii jest ich szczególnie wiele, z racji natury samego człowieka, jego godności i sposobu działania, wreszcie doskonalenia. Ma tu także ogromne znaczenie i to, że cały proces pedagogii realizuje się w konkretnych uwarunkowaniach cywilizacyjnych i społecznych, wykorzystując to co one niosą.

Innowacyjność ma zatem swój pierwszy determinant a jest nim dobro człowieka. Gdy nie jest ono możliwe do osiągnięcia, gdy się ono nie spełnia – sama innowacyjność, jakkolwiek pojęta i realizowana traci swój sens. Pedagogia jako dziedzina bezpośrednio zorientowana na doskonalenie człowieka musi być wolną od tej złej innowacyjności, która czyni z człowieka jedynie przedmiot i dodatek do eksperymentów. Zamienia ona pedagogię na ideologizację i indoktrynację człowieka, edukację na przyuczenie do zawodu i funkcji społecznych, wychowanie zaś sprowadza do hedonistycznej użyteczności.

Współcześnie innowacyjność przenika do sfery całej ludzkiej kultury, w tym także do edukacji i wychowania. Dziś najgłośniejsze o niej jest w dziedzinie ekonomii, techniki, ogólnie produkcji i użytkowania środków do życia. Ci, którzy mogą się nią poszczycić widzą w niej środek do dobrobytu własnego i całych społeczności, narzędzie bezpieczeństwa oraz dominacji na rynku, środkiem do wygody i przyjemności. Miarą innowacyjności staje się tu profit, jaki można uzyskać. Toteż innowacyjne technologie produkcji środków do życia stają się "oczkiem w głowie" polityków i rządzących w nadziei, że ich rozpowszechnienie przysporzy wszystkim szczęścia, politykom zaś da władzę i jeszcze większe uznanie. Sama nauka staje się służką innowacji, zapominając że jej pierwszorzędym celem jest poznanie prawdy i to prawdy pełnej, ostatecznej.

Jest jednak poważne niebezpieczeństwo, którego winni być świadomi sami pedagodzy i w ogólności wszyscy podejmujący trud wychowania i edukowania. Jest nim oderwanie procesów innowacyjnych od dobra człowieka, przyporządkowanie innowacji jedynie skuteczności i idei progresu, często pojętego jednostronnie i materialistycznie, bazującego na utylitaryzmie i hedonizmie, niszczącego dobro wspólne. Taka innowacyjność jest nie tylko drogą do deformacji człowieka, ale także jest faktycznie pewnym regresem w stosunku do autentycznej pedagogii ludzkiej, otwartej na doskonalenie i rozwój człowieka¹.

To także deformacja autentycznej ludzkiej twórczości, inwencji i kreatywności. Staje się ona "bożkiem" który swym władztwem stara się ogarnąć wszystko, podporządkować wszystko, wreszcie odbierać część od wszystkiego. Bożek ten niszczy człowieka, także całą jego cywilizację, a w sposób szczególny cywilizację Zachodu, która przecież nie tyle wyraża się w bogactwie środków do życia, co w bogatym i pełnym życiu

¹ Już Pitagoras miał nauczać, że "(...) Rodzice są naturalnymi wychowawcami swego pokolenia. Wychowanie ma rozpoczynać się wcześnie, bo pierwsze wrażenia są trwałe jak granitowe góry, występujące z łona rozwijającej się duszy. Każdy wiek wymaga innego sposobu obchodzenia się ze sobą. Dzieci nie są twarogiem i nie można z nich robić serów wciąż na jedną formę. Porządek jest duszą życia, niechaj się więc stanie drugą dzieci naturą. Każdy wiek ma swe szczególne przywary; te wykorzenie jest celem wychowania. Dziecię każde jest swym rodzaju podobne do bóstwa; podawaj mu rękę, dozwól rozwijać się samodzielnie jego duchowi", cytata za F. Majchrowicz, *Historia pedagogiki ze szczególnym uwzględnieniem dziejów wychowania i szkół w Polsce*, Warszawa 1922, s. 13.

osobowym człowieka, obejmującym rozwój intelektu, życia wolitywnego i emocjonalnego, życie twórczego i religijnego.

Toteż innowacyjność sprowadzona i zawężona jedynie do technologii produkcji środków do życia ma raczej swój udział w tworzeniu totalitaryzmów, utopii, wreszcie tego, co nazwane zostało cywilizacją śmierci. Niestety ten rodzaj innowacyjności technologicznej dominował w XX wieku w świecie Zachodnim, a jego skuteczność uwiodła nie tylko ludzi Zachodu. Czas pokarże czy innowacyjność w dziedzinie tworzenia dobra, zwłaszcza dobra osób, uporządkuje i nada właściwy kształt innowacyjności technicznej, produkcyjnej. Wielką i pozytywną rolę w tym zadaniu może spełnić pedagogika, która może przypomnieć człowiekowi, że jego bycie – jest ważniejsze od jakiegokolwiek posiadania, że jego życie moralne ma priorytet w stosunku do techniki, że legalizm prawny bez aktów miłosierdzia na nic się przyda, że wreszcie sam człowiek jest ważniejszy od jakichkolwiek rzeczy. Słowem pedagogika może na nowo przywracać człowiekowi jego podmiotowość w życiu społecznym, rodzinnym i indywidualnym, tak by faktycznie istniała cywilizacja osób i miłości nie zaś cywilizacja rzeczy i nienawiści².

W prezentowanych analizach podkreśla się, że innowacyjność jako pewna droga do doskonalenia pedagogii ludzkiej wymaga przede wszystkim dojrzałych osób i prawdziwościowej teorii człowieka, która afirmuje osobowy sposób istnienia i życia człowieka. Teoria ta jest dziełem filozofii realistycznej, głównie odwołującej się do wyników poznawczych św. Tomasza z Akwinu. W jej świetle dostrzegamy konieczność ciągłej innowacyjnej troski o przystawalność i skuteczność edukacji i wychowania do dobra człowieka. Troska ta musi z jednej strony być otwartą na zmiany dokonujące się w kulturze od strony technicznej, poznawczej, z drugiej zaś musi uwzględniać to co stałe, naturalne i właściwe dla osoby ludzkiej, jej przeznaczenia i sposobu życia. Okazuje się bowiem, że innowacyjność w pedagogice wymaga od pedagogów nie tylko znajomości prawdy o człowieku, ale także samodzielności i dojrzałości, pozwalających na odpowiedzialną pedagogię. To one umożliwiają twórczość samych pedagogów, to one dają to co nowe i zarazem dobre.

Innowacja jako pewien racjonalny proces udoskonalenia pedagogii musi być zjawiskiem ciągłym, a nawet permanentnym, ale jak się to okaże jest bardzo bliska postawie szanującej tradycję, gdyż podobnie jak sama tradycja jest przejawem nieustannej troski o właściwe dobro człowieka. W innowacyjności pedagogicznej zawsze będzie wieść prym cnota roztropności, ożywiona zawsze jakąś formą pietyzmu i miłości człowieka. Twórczość innowacyjna pożytkuje je, a sama pedagogia przy całym swym bogactwie ma jeden cel: jest nim doskonałość człowieka, która od jego własnej strony jest ludzkim szczęściem³.

1. Innowacja – czyli co?

Od dawien dawna – istnieje w kulturze ludzkiej, zwłaszcza w kulturze Zachodu, zadziwiające zjawisko swoistej "kariery słów i pewnych doktryn", wyjątkowej głośnie na nie mody, która przenika do wielu obszarów i wyznacza całe rozumienie podejmowanej przez człowieka działalności. Karierze tej towarzyszy swoista ideologia, która nakazuje ujmować wszystko w oparciu o modne słowo, nośną doktrynę, koncepcję itp. Trzeba na to zjawisko spojrzeć krytycznie, dostrzegając jego pejoratywne konsekwencje, ale także i fałsz założeń jaki leży u jego podstaw.

Zjawisko to obejmuje swym zasięgiem różne dziedziny, w tym także pedagogikę, sferę wychowania i edukacji⁴. W ostatnim czasie przykładem tu jest choćby termin

² Na ten temat zob. P. Skrzydlewski *Osoba w przestrzeni życia publicznego. Wybrane zagadnienia z filozofii człowieka i polityki*, Kraków 2016.

³ Dobrze to wyrażają słowa Św. Tomasza z Akwinu, który wykazywał, że wszelka ludzka nauka i sztuka zmierza do jednego tj. do ludzkiej doskonałości, która jest ludzkim szczęściem (*Omnes autem scientiae et artes ordinantur in unum; scilicet ad hominis perfectionem, quae est eius beatitudo*); Św. Tomasz z Akwinu, *Komentarz do "Metafizyki" Arystotelesa, proemium*

⁴ Podatność osób i całych społeczności na zmienne nurty i mody (ideologie) także intelektualne, jest najczęściej przejawem pewnej niedojrzałości duchowej tych, którzy ciągle im ulegają. Wiąże się także z brakiem ugruntowanej znajomości i akceptacji swej własnej tożsamości, tradycji oraz reguł im towarzyszących. Zjawisko to jest o tyle niebezpieczne, że często prowadzi do utraty znajomości prawdy a także do utraty samego rozumienia zdarzeń i faktów, wreszcie

"progres" czy sformułowanie "rozwiązania systemowe" lub też hasło "integracji i integralności", posługiwania się w pedagogice koncepcjami "gender", "interdyscyplinarności", "uniwersalizmu", "naukowości" itp.

Każdy pedagog, posiadający pewne doświadczenie, mógłby tu podać wiele przykładów na potwierdzenie tego zjawiska jak i tego, co ono faktycznie przynosi w realnym ludzkim życiu. Wie on także, że każda moda, choćby z racji swej jednostronności, prędzej czy później przemija, pozostawiając po sobie całe zasoby "już niemodnych" rzeczy i praktyk. Bywa niestety również i tak, że po "nowym" pozostaje niemały bałagan, z którym trudno się uporać przywracając pedagogii ludzkiej jej właściwą formę i metody. Zdarza się także, że "to co nowe" nic dobrego nie przynosiło i było tylko metodą dezorganizacji, niekiedy systematycznego niszczenia, szkodenia wszystkim, choć w masce dobra, postępu, nowości i uniwersalności

Tu warto postawić pytania: dlaczego tak się dzieje, gdzie są przyczyny tego stanu rzeczy, tego "uwiedzenia nowościami"? Bez wątplenia należy na te pytania sobie odpowiedzieć, zwłaszcza w dziedzinie pedagogii, gdzie tak kruche i zarazem cenne dokonują się rzeczy, gdzie dotykamy człowieka i jego najistotniejszych dziedzin życia, gdzie tak łatwo o błąd i ludzką krzywdę.

Z drugiej strony zdrowy rozsądek podpowiada, że nie można pozostawać w stagnacji, jakim sztucznym statyzmie, że poszanowanie tradycji i utartych form, narzędzi – nie może prowadzić do martwicy i petryfikacji żywego i ciągle rozwijającego się procesu pedagogii. Byłoby to wielką szkodą dla samego człowieka, dla jego doskonałości, dla autentycznej pedagogii, która winna być pedagogią aktualną. Jej właściwym składnikiem jest troska o dobro, o rozwój i trwanie dobra, o osiągnięcie pełni, do poprowadzenie wszystkiego do właściwego kresu i celu. Dlatego pojawiają się nowe i zarazem odnawiające działania, w tym także w pedagogii.

Zdrowy rozsądek i intuicja podpowiada, że należy w imię dobra unowocześniać, zmieniać, doskonalić, ale z drugiej strony tenże rozsądek mówi, że nie może zmieniać się wszystko i zawsze, że są jakieś stałe, z którymi winien liczyć się proces pedagogii. Świat się zmienia, ale nie absolutnie i nie we wszystkim – stąd wniosek, że pedagogia jako część świata realnego – zmienia się, ale nie we wszystkim i nie zawsze. Co się jednak zmienia i dlaczego, w jakim aspekcie, a co pozostaje takim jakie było, co trwa zawsze? Oto pytania, które narzucają się same i które stanowią o właściwym zrozumieniu innowacyjności.

Pytania oraz próby udzielenia na nie odpowiedzi wraz z towarzyszącymi im konstatacjami, otwierają nas na ważny problem, jakim jest sprawa dogłębnego ujęcia poznawczego pedagogii, ujęcia, które przekracza samą pedagogikę. Nie da go ani socjologia, ani psychologia, ani nauki biologiczne, fizykałne – ani też ich jakakolwiek synteza. To dogłębne ujęcie, jak wiemy, jest zasadniczo dziełem filozofii, nauki dającej rozumienie wszystkiego co jest, w tym także człowieka i jego procesów edukacyjnych i wychowawczych. Innymi słowy rodzący się w człowieku postulat doskonalenia pedagogii, w tym przez wykorzystanie innowacyjnych technik, praktyk, instrumentów, metod – otwiera nas na sprawę filozofii wychowania i edukacji, wreszcie filozofię człowieka i całej rzeczywistości w której istnieje i żyje człowiek. To właśnie w jej łonie dokonuje się twórczość innowacyjna.

siebie samego. Braki te są zaczynem różnych kryzysów, które muszą się pojawiać, tak w życiu indywidualnym jak i zbiorowym. Z tej racji ciągła pogoń za aktualnymi trendami, za byciem "na fali", atrakcyjnością (zwłaszcza w dziedzinie życia intelektualnego, duchowego) – nie ma za wiele wspólnego z otwartością człowieka naprawdę, szukaniem nowych dróg jej osiągnięcia, z pionierskimi rozwiązaniami i z nowatorskim wkładem. Z tej racji należy dostrzec, że w pedagogice potrzebny jest zdrowy i autentycznie żywy konserwatyzm, który jednocześnie nie jest stanem stagnacji, ale zjawiskiem przywiązania do tego co zasadnicze, naczelne, pierwsze. Konserwatyzm ten jeśli jest złączony z miłością prawdy, dobra, wolności, doskonałości, piękna – będzie zawsze czynnikiem niekiedy rewolucyjnych przemian i zjawisk. Jego siłą nie będzie chęć uzmienniania – ale właśnie świadomość służby temu co dobre, prawdziwe, piękne, służby, która wymaga pewnych zmian w stosunku do tego, co było. Może być on osiągnięty przede wszystkim tam, gdzie jest dobrze ugruntowany personalizm i jego zasady; na ten temat zob. K. Górski, Wychowanie personalistyczne, Poznań 1936 – całość; zob. także. J. Woroniecki, Umiejętność rządzenia i rozkazywania, Poznań 1947.

2. Twórczość innowacyjna i jej związek z człowiekiem

Jak sam źródłosłów łaciński wskazuje (łac. *innovatio*) jest innowacja pewnym procesem, działaniem odnawiającym coś, przywracającym coś do początkowej, pierwotnej doskonałości, właściwej formy bytowania. *Innovator* – to odnowiciel, to osoba wprowadzająca zmianę, zmianę potrzebną i zarazem przynoszącą pożytek, korzyść pojętą nie tylko utylitarnie. To ktoś, kto dzięki swemu działaniu pomnaża dobro i przyczynia się do jego radykalnego umocnienia, rozpowszechnienia.

Także w pedagogice innowator często dzięki swym pozytywnym zmianom zajmuje poczesne miejsce będąc w jakiejś dziedzinie pionierem, prekursorem. Jest on obdarzony nie tylko pracowitością, ale także pewnymi talentami i sprawnościami, których brak innym, a które umożliwiają wprowadzanie innowacji. Jego owocem działalności jest pomnożenie dobra, sprawstwo, które wcześniej nie miało miejsca. Z tej racji obdarowywany jest przez innych czcią i szacunkiem, uznaniem, a bywa że staje się kimś, kogo się naśladuje i podziwia, kimś komu pragnie się dorównać o niekiedy go przewyższyć. Dokonał on tego, co innym się nie udawało i co nie było sprawą łatwą. Wprowadzone przez niego działania służą ogółowi i nie są tylko nakierowane na samego innowatora i jego korzyść. Ale co tak naprawdę sprawia, że ten oto człowiek jest innowatorem, zaś inny nim być nie może?

Z perspektywy filozoficznej rysuje się odpowiedź następująca: tym czymś jest jego silny personalizm oraz głębia ujmowania, tego co należy uczynić. Silny personalizm, na który składa się przede wszystkim świadomość swej wartości, przynależnych praw oraz powinności jest bliski temu, co nazywamy potocznie poczuciem własnej godności, honoru. Towarzyszy mu zdolność do dogłębnego rozumienia, poznawania i wyciągania wniosków. Z nimi złączona bywa zdolność do twórczych rozwiązań oraz to, co one zakładają: upór i silną wolę w realizacji postanowień, pracowitość w ich dokonywaniu.

Tam gdzie nie ma tych elementów nie będzie autentycznej twórczości, nie będzie innowatorów i samych innowacji, ich uznawanego powszechnie autorytetu. By jednak oni mogli działać – potrzebne jest pewne środowisko sprzyjające im i pozwalające na rozwinięcie ich sprawności. Musi ono cenić to, co oni sobą reprezentują i co wnoszą do kultury i życia społecznego. Z tej racji w społecznościach, gdzie panuje duch kolektywizmu, raczej należy się spodziewać marazmu i zastoju nie zaś twórczej innowacyjności. Jeśli takowa się pojawia – bywazawsze ucinana w zarodku.

Także społeczność indywidualistyczna na dalszą metę musi niszczyć innowacyjność – bo liczy się w niej nie tyle człowiek, co indywidualium, często z źle ukształtowanym poczuciem swych praw i wolności, nakierowane tylko na siebie. Indywidualium to nie umie tworzyć wspólnot, żyje dla siebie i tylko siebie zna i kocha. Jeśli wykazuje przejawy twórczości – to tylko z racji miłości siebie samego. Efektem tego działania twórczego jest najczęściej społeczny antagonizm, walka i próba wykorzystania innych. Wolność oraz bogactwo w społecznościach indywidualistycznych bywają podziwiane, ale nie są dobrem wielu.

Autentyczny personalizm może zatem trwać tylko tam, gdzie jest afirmacja osoby ludzkiej, gdzie jest właściwe jej odczytanie i zrozumienie, gdzie cała ludzka kultura wprost lub pośrednio nakierowana jest na doskonałość człowieka. Ważną rolę w trwaniu i tworzeniu tejże kultury odgrywa edukacja i wychowanie. Ale czym one są?

3. Wychowanie i edukacja jako warunki twórczości innowacyjnej

Należy tu podkreślić jedną ważną rzecz, która umyka wielu współczesnym pedagogom. Wychowawcze i edukacyjne misje szkoły, rodziny, państwa, choć w praktyce są zawsze ze sobą nierozdzielnie związane – nie są ze sobą tożsame⁵. Rozróżnienie wychowania i edukacji nie ma charakteru czysto akademickiego, ale jest dystynkcją rzeczową, mającą obiektywne podstawy i niezwykle ważną⁶. Często decyduje ono o powodzeniu całej pedagogicznej misji rodziny, szkoły, państwa czy nawet cywilizacji będącej środowiskiem najszerszym wychowania. Nieodróżnianie zaś wychowania i edukacji od siebie – może prowadzić do licznych problemów, może nawet być przyczyną

⁵ Zob. J. Wilk, *Edukacja w: Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. III, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2002, s. 14–19.

⁶ Zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Lublin 1986 – całość.

dramatów i tragedii ludzkich, także do zastopowania lub też jednostronności ludzkiej twórczości, uśmiercenia innowacyjności. Dlaczego?

Już w czasach Sokratesa pojawiła się sprawa istoty samego wychowania i roli jaką odgrywa w nim wiedza, kształcenie, edukowanie⁷. Wielu sądziło, że samo wychowanie w istocie rzeczy sprowadza się do ukształtowania człowieka poprzez wartościową wiedzę. Sądzono, że dobre, skuteczne ludzkie życie i działanie jest efektem opanowania i obecności w człowieku wiedzy, zaś życie złe – to przede wszystkim efekt braku wiedzy lub też skutek obecności wiedzy zdefektowanej, fałszywej⁸. Z tych racji wychowanie – jako proces doskonalenia człowieka do dobrego życia i działania, związane przede wszystkim z kształceniem (edukowaniem), rozwojem intelektualnym.

Szkola, społeczność, państwo – sam dom rodzinny, mają więc nauczyć, edukować, kształcić – czyli wprowadzić w człowieka pewien zasób wiedzy. Dostrzeżono bowiem, że brak wiedzy powoduje złe działania, dlatego trzeba przede wszystkim dać wiedzę rozumowi, by ten mógł skutecznie kierować ludzkim działaniem. Stanowisko to znane od starożytności, a nazywane intelektualizmem moralnym, zdomowało się szybko w kulturowej świadomości ludzi Zachodu. Mocno wspierało je przekonanie, że przecież prawdziwie ludzkie życie, to życie rozumne i dzięki rozumowi. Doskonałością rozumu jest wiedza (mądrość), dlatego nauczanie, zdobywanie wiedzy (mądrości) jest tożsame z doskonaleniem człowieka.

Stanowisko to wypływało z przekonania, że istotnie ludzkie życie opiera się właśnie na działaniu rozumu (intelektu), zaś to co nie jest w człowieku rozumem i z rozumu – powinno zostać podporządkowane rozumowi i faktycznie staje się uległe rozumowi, gdy posiada on wiedzę prawdziwą (wartościową). Tym samym człowiek został zredukowany do jakiejś postaci ducha (inteligencji), którego życie sprowadza się do poznania, myślenia i dedukowania, wydawania sądów oraz postępowania w oparciu o tego typu działalność. Cała dziedzina ludzkich emocji (uczuć), cała dziedzina pożądania również tego duchowego, wynikającego z woli, wraz z sferą życia cielesnego – została tu zbagatelizowana i sprowadzona do jakiegoś środka lub materii, podległej duchowi, który posługuje się nimi o tyle, o ile jest umocniony wiedzą. Błędne sądzono, że nie jest ona istotna w wychowaniu, że edukacja jest także procesem doskonalenia tychże dziedzin. Tak jednak nie jest.

Widzimy zatem, że sprowadzenie wychowania do edukacji (pewnego rozwoju intelektualnego człowieka) wynikało przede wszystkim z pewnej błędnej wizji człowieka i absolutyzowania wiedzy. Człowiek bowiem nie jest duchem uwięzionym w ciele, którego zadaniem jest "podbój ciała" i wyzwolenie się z niego. Wiedza nie jest jedynym dobrem człowieka, a jak poucza doświadczenie, można wiedzieć dużo, lecz nie umieć skutecznie działać, można dużo rozumieć, lecz odrzucać prawdę i wybierać działania pokierowane nieprawdą. Można także gardzić prawdą i pragnąć rzeczy obiektywnie złych, wiedząc, że to do zła prowadzi. Można także wiedzy używać do rzeczy złych (*casus* doktora Mengele i jemu podobnych).

W stanowisku tym nie dostrzeżono, że wprowadzie wszelka twórczość zakłada poznanie i wiedzę, ale tym co do twórczości popycha człowieka jest dobro lub też wola uniknięcia zła. To wola i jej działanie faktycznie stanowi impulsu do twórczości innowacyjnej, do dokonywania wszelkich poprawek, ulepszeń, do uwalniania siebie i innych od zła, do doskonalenia. Ale wola ta może być zdeprawowaną, zakłamaną i zepsutą przez zło. Gdy to ma miejsce, rodząca się z niej decyzja o działaniach innowacyjnych będzie tylko multiplikowała ludzkie nieszczęścia.

Zauważmy i również to, że tam gdzie w pedagogii panuje swoisty kult wiedzy, a nie ma wychowania do miłości dobra – tam zazwyczaj nie ma też prędkiej niż później innowacyjności, bo ogromna wiedza przytłacza człowieka i paraliżuje rozum człowieka, nie dając życia nadzieją, nie dając szansy ludzkiej woli aby podejmowała decyzje. Pedagog powinien pamiętać o tym, że absolutyzowanie wiedzy – to przywara platonizmu (Sokratesa) i idealizmu, stanowisko fałszywe i w praktyce wychowawczej i edukacyjnej niebezpieczne, a w skrajnych formach prowadzące do totalitaryzmu i dewastacji

⁷ W. Jaeger, *Paideia. Formowanie się człowieka greckiego*, (*Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*), tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa 2001, s. 767–904.

⁸ Zob. J. Gajda, *Sofiści*, Warszawa 1989.

człowieka. Nie oznacza to, że edukacja ma unikać wiedzy i że należy ją bagatelizować. Wręcz przeciwnie, z racji tego, że człowiek działa przez swe akty sądenia – edukację należy intensyfikować, mając jednak na uwadze jej słabości i główną rolę w życiu człowieka.

Współcześnie, niestety stanowisko absolutyzujące rolę wiedzy w ludzkim życiu, przechodząc różne mutacje – cieszy się nadal znacznym powodzeniem, skutkując tym, co z niego logicznie wypływa tj. sprowadzeniem wychowania do edukacji. W życiu rodzinnym przejawia się ono przez pouczanie i instruowanie, informowanie, namawianie, ostrzeganie itp., w przekonaniu, że daje to rękojmię dobrego życia. Absolutyzacja poznania może także przyjąć o wiele gorsze formy, gdy przypisze się jej moc zbawczą, gdy kult wiedzy, przerodzi się formę gnozy i przekonanie, że jej praktykowanie prowadzi człowieka do jakiegoś "zbawienia". Wyznawcy tego typu podejścia do wiedzy, często postulują i budują w realnym życiu społecznym systemy fizycznego likwidowania tych osób, które "nie są godne żyć" (casus obozów koncentracyjnych, aborcji, eutanazji).

Realizm poznawczy poucza każdego pedagoga, że dzieci, młodzież – znając prawdę o czymś – mogą działać i działają tak, jakby prawdy tej nie było. Podobnie zresztą jak i dorośli, którzy znając np. skutki palenia tytoniu – nadal ulegają nałogowi i nie porzucają go mimo dobrej znajomości tego, co on powoduje z ludzkim zdrowiem. *"Widzę co dobre i to pochwalam, ale pociąga mnie to, co złe (video meliora proboque, deteriora sequor- Owidiusz)".* Dlaczego?

Bo nasze działanie nie jest pochodną tylko naszego rozumu uzbrojonego w wiedzę. Działamy tak jak chcemy i potrafimy, w oparciu o nasze przyzwyczajenia i wady, charakter, który wytworzyliśmy w sobie, a który zawdzięczamy wychowaniu i samowychowaniu. Działamy tak, jak pozwala nam na to nasza istota (natura) oraz wykształcone w niej predyspozycje (cnoty i wady), jak na to pozwalają nasze środki oraz rozliczne okoliczności, wzory naszego działania. Te wszystkie czynniki determinują także nasze procesy twórcze, odciskając na nich swe piętno. To one faktycznie sprawiają to czy człowiek podejmie decyzję o działaniu innowacyjnym czy też nie, czy doprowadzi to działanie do końca czy też nie.

Jeszcze raz należy tu przypomnieć, że wychowanie jest uprawą całego człowieka, nie zaś tylko formacją intelektualną. Ta bywa potocznie nazywana kształceniem. Wychowanie zaś zakłada kształcenie, bo rzeczywiście brak wiedzy jest przyczyną złego postępowania, ale sama wiedza nie czyni jeszcze dobrym ani człowieka, ani jego działania. Dobre życie i dobre postępowanie wymaga czegoś więcej niż wiedza⁹.

Dzieje kultury zachodniej, za sprawą braku realizmu poznawczego, dzięki fałszywej wizji człowieka poszły znacząco w stronę intelektualizacji wychowania, co połączeniu z kultem nauki naturalistycznie pojmowanej, porzuceniem życia religijnego, szybko przyczyniło się do pomieszania pojęć w dziedzinie pedagogiki i do utożsamiania wychowania z edukacją. Pomieszanemu temu zaczęło towarzyszyć nie tylko niszczenie naturalnego kręgu życia ludzkiego jakim jest rodzina i jej właściwej misji, ale także sprowadzanie samego wychowania do socjalizacji człowieka, której miarą jest skuteczność utylitarna¹⁰.

Nastąpiło także, na skutek przyjęcia naturalistycznej wizji człowieka, zredukowanie edukacji do przyuczenia do zawodu, do obznajomienia człowieka z tym co służy produkcji, konsumpcji, dystrybucji środków do życia. To wszystko wpłynęło niekorzystnie na twórczość innowacyjną, która faktycznie stała się domeną apriorycznych zmyśleń i kombinacji, w której natura ludzka i jej porządek stał się tylko materią do eksperymentów, sam zaś człowiek został potraktowany jako "nawóz", "tworzywo", substrat, z którego dopiero w przyszłości coś dobrego może powstać. Próby likwidacji rodziny, własności prywatnej, religii, eksperymenty eugeniczne na ludziach jak i masowa eksterminacja osób niepożądanych – to tylko kilka przykładów "uwolnionej, kreatywnej inwencyjnej twórczości,

⁹ Dowodził tego już Arystoteles, *"Rzeczy, w które jesteśmy wyposażeni do życia, jak np. ciało i to, co należy do ciała, służą jako pewne narzędzia, a posługiwanie się nimi jest niebezpieczne: ci bowiem, którzy się nimi posługują w niewłaściwy sposób, uzyskują skutek odwrotny."* (Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, frg. 8, tłum. K. Leśniak, w: *Arystoteles, Dzieła wszystkie*, t. 6, Warszawa 2001, s. 636).

¹⁰ Zob. J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 1980.

która miała miejsce w XX wieku. Skutkiem tejże kreatywnej działalności stała się budowa rzeczywistości kulturowej i społecznej (cywilizacji śmierci), w której człowiek "żyje samym chlebem i dla ziemi"¹¹. Ludzka twórczość w tym także działania innowacyjne zostały uwikłana w tworzenie tegoż procesu¹². Na szczęście nie każda i nie wszędzie. Pojawiła się świadomość tego, że pedagogika nie może być narzędziem cywilizacji śmierci. Ale by tak się stało musi ona wyrastać z prawdy świata, nie z błędów i ideologii, musi być pedagogiką realistyczną, skuteczną i liczącą się z naturalnym porządkiem. By tak było musi ten porządek znać, musi wychodzić z prawdy o świecie. Z tej racji słusznie podkreśla się, że jej podstawy ukazuje filozofia, nie zaś psychologia, socjologia czy inna dziedzina poznania¹³.

4. Przewyciężenie błędu intelektualizmu moralnego; wychowanie a edukacja.

Musimy pamiętać o tym, że pewien odpór platonizmowi dał realizm poznawczy Arystotelesa i tradycja intelektualna, która się z nim wiąże (realizm tomistyczny). Arystoteles, dostrzegając istotny fałsz całej doktryny Platona, domagał się takiej wizji człowieka, w której człowiek jest pewną jednością substancjalną. Stagiryta podkreślał, że człowiek posiada nie tylko duszę, zdolną do myślenia, sądzenia, poznawania – ale także konstituuje człowieka jego ciało, wraz z dziedziną uczuć, przeżyć cielesnych, wyobraźni, pewnych nawyków, usprawnień, predyspozycji wrodzonych i nabytych. Człowiek jego zdaniem, choć złożony, posiada jedność bytowania i może także dzięki właściwemu rozwojowi osiągnąć swoją doskonałość. Jest ona bliska rozumowi i wymaga ubogacenia rozumu w wiedzę, ale także wymaga wielu innych rzeczy, w tym przede wszystkim cnót, pojętych jako trwałe dyspozycje do czynienia dobra. Dyspozycje te czynią dobrym człowieka jak i jego działanie, stając się istotnym wsparciem ludzkich działań twórczych i samego procesu urzeczywistniania innowacyjnych zamierzeń.

Arystoteles i związana z nim tradycja dostrzegła w człowieku wolę (władzę chcenia i miłości), bogatą dziedzinę ludzkich uczuć i potencjalności, które istnieją w człowieku i które determinują jego działanie oraz dobre życie¹⁴. Arystoteles przez to dostrzegł, że nie można utożsamić wychowania z edukacją, bo edukacja jest rozwojem, poznawaniem wiedzy (prawdy), a wychowanie jest rzeczywistością o wiele bardziej złożoną, w istocie rzeczy zakładającą edukację i podporządkowującą ją wychowaniu.

Wychowanie było dla Stagiryty przede wszystkim procesem ucnотliwienia człowieka, pracą doskonalącą całego człowieka, obejmującą to co w człowieku duchowe (intelektualne i wolitywne) jak i to co związane z ciałem (emocjonalne, uczuciowe, cielesne)¹⁵. Nie ograniczało się ono tylko do formacji samego człowieka, ale także obejmowało doskonalenie związku człowieka z innymi ludźmi, a nawet całą rzeczywistością tak ożywioną jak i życia pozbawioną. Faktycznie pedagogia (wychowanie wraz z edukacją) ma realizować się w całej kulturze i jest dla całej kultury czynnikiem wzorczym¹⁶.

¹¹ *Dramat i tragizm tego procesu może być opisywany na wiele sposobów. Prymasa Polski Kardynał Stefan Wyszyński, niezwykle trafnie zauważył, że wielu współczesnych ludzi "znajdzie się w sytuacji jako Hiob na stercie nawozu. Otoczony swoimi przyjaciółmi oskarżycielami, którzy starają się mu dowieść wszystkie winy, broni się on zawzięcie, pamiętając, że jednakże jest w nim coś więcej aniżeli tylko egzystencjalna doczesność. Człowiek musi się nieustannie ze sterty nawozu tej ziemi dźwigać przez nadzieję i wiarę ku rozwiązaniom, które daje nam Bóg, twórca i przyjaciel ludzkiej osobowości", Prymat osoby nad rzeczą. Z okazji 30 rocznicy powstania Wydziału Filozofii Chrześcijańskiej KUL 7 III 1976, podaje za: <http://www.nonpossumus.pl/-nauczanie/homilie.php>, 11 VIII 2017, godzina 10. 42.*

¹² Zob. S. Kowalczyk, *Kolektywizm, Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 5, Lublin 2004, s. 716-719.

¹³ Zob. K. Górski, *Wychowanie personalistyczne*, Poznań 1936, s. 9–23.

¹⁴ Zob. A. Usowicz, *Układ cnót I wad. W związku z życiem uczuciowo-popędliwym u Arystotelesa i św. Tomasza z Akwinu*, Kraków 1939; tenże *Tomistyczna sublimacja uczuć w świetle nowożytnej psychologii*, Kraków 1946.

¹⁵ Zob. Z. Pańpuch, *cnoty i wady*, *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk t. 2, Lublin 2001, s. 216–231.

¹⁶ Zob. M. A. Krąpiec, *Suwerenność – czyja?*, Lublin 1996, s. 57–85.

Gdy pod wpływem Ewangelii oraz związanej z nią refleksji, rozumienie człowieka w kulturze Zachodu zostało pogłębione i oczyszczone z wielu błędnych naleciałości starożytności, przyjęto zasadnicze elementy nauki Arystotelesa o wychowaniu, podkreślając przede wszystkim rolę ostatecznego celu ludzkiego życia (tj. zjednoczenia się człowieka z Bogiem), które dla całej pedagogii ma znaczenie fundamentalne. Pedagogia ma zatem doskonalić człowieka tak, by spełniło się jego najwyższe dobro tj. szczęście wieczne (zjednoczenie z Bogiem).

Za nauczaniem św. Augustyna podkreślano, że wszystko co jest w człowieku jest dobre i o ile prowadzi do celu ostatecznego, zasługuje na rozwój, szacunek, doskonalenie¹⁷. O ile zaś przeszkadza w spełnieniu się ostatecznym człowieka – winno być traktowane jako zło, przeszkoda, którą należy usuwać, niwelować.

Pedagogika wraz z całą ludzką kulturą otwarła się zatem na całego człowieka i zyskała uprawomocnienie, a także swe uzasadnienie z jednej strony w naturze człowieka i wynikających z niej inklinacjach – z drugiej zaś strony w celu ostatecznym życia ludzkiego tj. Bogu. Co ważne i godne podkreślenia, nie stała się ona dziedziną zideologizowaną i zinstrumentalizowaną prawem religijnym, bo szanowała i odróżniała, to co jest naturalne, dobrowolne i osadzone w ludzkiej kulturze – od tego, co wynika z wiary religijnej i Łaski Boga i co wymaga dobrowolnej ludzkiej decyzji. Pojawiła się zatem przestrzeń dla ludzkiej twórczości, dla inwencji i materializacji tego, co człowiek zaplanował.

Na straży niesakralnego i niezjurydyzowanego charakteru pedagogii stało wiele rzeczy, lecz przede wszystkim samo rozumienie religii, która była postrzegana jako osobowa (dobrowolna i rozumna) więź człowieka z Bogiem, więź przeniknięta pietyzmem i tym wszystkim, co on przynosi. W pedagogice tej dostrzeżono, że rodzina jest najważniejszym dla człowieka kręgiem życia, działania i rozwoju, a przestrzeń ta wymaga od człowieka zaangażowania i twórczości, nie zaś biernego przyjmowania wszystkiego z czym styka się człowiek. Jest on bowiem podmiotem, który nie tyle wymaga kierowania – co jest kimś, kto kieruje sobą.

Objawienie ukazywało, że nawet sam Bóg – Jezus Chrystus, przyszedł do ludzi poprzez rodzinę i w rodzinie. W rodzinie został poddany władzy swego ziemskiego ojca i swej Mamy. W rodzinie dojrzewał i umacniał się do największego dzieła – jakim jest Odkupienie ludzi. Dostrzeżono, że rodzina jako wspólnota osób nie tylko rodzi biologicznie człowieka, ale także duchowo właśnie poprzez wychowanie i edukację. One umożliwiają całą twórczość ludzką, sprawiają, że człowiek jest władny podołać wyzwaniom i odnaleźć środki, drogi, działania, których jeszcze nie było.

W kulturze Zachodu edukacja była tu zawsze postrzegana jako środek do dobrego wychowania człowieka, instrument niesamodzielny i złożony. Dzielila się na edukację korzystającą z łaski wiary i edukację naturalną. Ta pierwsza prowadziła do poznania Boga, celu ludzkiego życia, dzięki przyjęciu i zrozumieniu Objawionej Prawdy. Ta druga obejmowała poznanie wszystkiego, co jawiło się jako użyteczne w osiągnięciu ludzkiej szczęśliwości, doskonałości¹⁸. Słusznie podkreślano, że nie mogło być między tymi rodzajami edukacji sprzeczności, bo przecież prawda nie może być zarazem nieprawdą.

Największy filozof i teolog kultury Zachodu – Akwinata, pouczał jednocześnie, że nauczanie – edukacja przynależy do aktów miłości bliźniego, a ściślej – do aktów miłosierdzia. Akt edukacji jest jedynym w swoim rodzaju połączeniem życia kontemplacyjnego i aktywnego (*contemplativa et activa vita*) w życiu ludzkim¹⁹. Przypomnijmy, że miłosierdzie jest swej istocie aktem miłości bliźniego, który to akt dokonuje bezinteresownego uwolnienia (usunięcia) zła od człowieka, który go doświadcza²⁰. Złem tym – wyjaśnia Akwinata – jest niewiedza, brak znajomości i

¹⁷ Zob. Św. Augustyn, *Państwo Boże*, przeł. W. Kubicki, wstęp J. Salij, wyd. 2, dodr., Kęty 2002, XIX, 17.

¹⁸ "Omnes autem scientiae et artes ordinantur in unum; scilicet ad hominis perfectionem, quae est eius beatitudo" Św. Tomasz z Akwinu, (cytuje za CORPUS THOMISTICUM Sancti Thomae de Aquino *Sententia libri Metaphysicae prooemium*, Textum Taurini 1950 editum ac automato translutum a Roberto Busa SJ in taenias magneticas denuo recognovit Enrique Alarcón atque instruxit, <http://www.corpusthomicum.org/cmp00.html> 4 09 2017, godzina 12.07

¹⁹ Zob. Św. Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane o prawdzie*, t. 1, tłum. A. Aduszkiewicz, L. Kuczyński, J. Ruczyński, Kęty 1998, s. 525–527.

²⁰ STh II-II, q. 30, art. 1, resp, zob. także tamże art. 2–4.

rozumienia prawdy. Brak ten jest istotnym złem dla człowieka, z tej racji, że dotyczy tego, co w człowieku najbardziej dla niego znaczące i ludzkie – rozum. Człowiek bowiem, jak wyjaśnia Tomasz, jest tym, czym czyni go rozum, słabość zaś rozumu powodowana nieznajomością prawdy jest złem (brakiem) człowieka²¹. Brak ten często skutkuje niemożnością twórczości, dokonywania działań innowacyjnych.

Z tej perspektywy edukacja jest słusznie przez Tomasza wiązana z aktem duchowej jałmużny (*eleemosyna*), spełniania i ofiarowania swej wiedzy przez nauczyciela, komuś kto jej potrzebuje²². Ma ona charakter swoistego otwierania człowieka na prawdę rzeczy za pomocą znaków, słów, przykładów i teorii. To, co dzięki niej osiąga człowiek, to znajomość prawdy świata.

Edukacja jest zatem zaznajamianiem ludzkiego rozumu z prawdą samych rzeczy, przy współudziale innych osób, które pomagają prawdę świata poznać²³. Jej początek tkwi w rodzinie i jej misji. Misję tę kontynuują i dopełniają inne kręgi życia ludzkiego (lokalne, narodowe, państwowe, religijne i inne). Powodzenie edukacji w postaci udoskonalenia ludzkiego rozumu prawdą i rozumieniem staje się podstawą do dokonywania aktów twórczych.

Św. Tomasz uczył, że droga do prawdy nie jest ani prosta ani łatwa, na przeszkodzie jej poznania pojawiają się rozliczne trudności, których wiele człowiek nie pokonałby bez pomocy innych. Edukacja jest taką pomocą w poznaniu prawdy trudnej, i dla człowieka prawdy istotnej. Człowiek ma prawo do edukacji – bo jest ona jego naturalnym i koniecznym dobrem, przez które on istotnie doskonali się w swym życiu rozumnym, ludzkim, osobowym. Brak poszanowania dla uprawnienia człowieka do edukacji, brak pomocy ze strony innych w osiąganiu przez osobę prawdy – jednoznacznie należy odczytywać jako zgodę na zło w osobie ludzkiej, a także jako świadectwo pogardy dla tego, kto jest podmiotem braków (niewiedzy).

Na marginesie zauważmy również i inną rzecz, która umyka wielu współczesnym nauczycielom i wychowawcom. Starają się oni sprowadzić edukację do zaznajamiania (implementacji jakiś doktryn) do umysłów swych uczniów i wychowanków. Tymczasem prawo do edukacji to – zdaniem Akwinaty – **uprawnienie człowieka do znajomości prawdy istniejącej w rzeczach (bycie), a nie jakiś teorii, idei, jakiś poglądów, stanowisk, doktryn**. Dzięki znajomości prawdy rzeczy, intelekt ludzki staje się intelektem prawym, pokierowanym, (*recta ratio*)²⁴. Intelekt ludzki – a przez niego sam człowiek, staje się człowiekiem prawdziwym i prawym²⁵. Toteż edukacja jest realizacją uprawnienia człowieka do jego rozwoju w dziedzinie znajomości prawdy nie zaś teorii i opinii. Nie oznacza to, że w doskonaleniu tym mamy do czynienia jedynie z rozwojem ludzkiego rozumu, intelektu²⁶. Rozwija się tu cały człowiek wraz ze swoją zdolnością do tworzenia.

²¹ *Homo enim est illud quod principale est in ipso, hoc autem est intellectus et ratio: unde homo id quod est, per rationem est*, Św. Tomasz z Akwinu (*Super Evangelium Johannis, Capitulum 11, lectio 7*), (cytuje za: OPERA OMNIA SANCTI THOMAE AQUINATIS, Textum electronicum praeparavit et indexavit Ricardo M. Rom n, S. R. E. Presbyterus Bonis Auris, MCMXCVIII, s. 236) (http://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/1225-1274_Thomas_Aquinas_Biblica_-_Super_Evangelium_Johannis_LT.pdf 4.09.2017, godzina 12.03.2017).

²² "Dzieła miłosierdzia należą do życia czynnego. A nauczanie zalicza się do jałmużny duchowej. Należy więc do życia czynnego"; Św. Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane o prawdzie*, t. 1, tłum. A. Aduszkiewicz, L. Kuczyński, J. Ruszczyński, Kęty 1998, s. 526.

²³ "Nauczający nie sprawia w uczniu prawdy, lecz powoduje poznanie prawdy. Twierdzenia bowiem, których naucza, są prawdziwe także, zanim zostaną poznane, ponieważ prawda nie jest zależna od naszej wiedzy, ale od istnienia rzeczy" Św. Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane o prawdzie*, t. 1, tłum. A. Aduszkiewicz, L. Kuczyński, J. Ruszczyński, Kęty 1998, s. 523.

²⁴ Zob. A. Maryniarczyk A., *Recta ratio*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, red. A. Maryniarczyk, PTTA, Lublin 2007, s. 672–674.

²⁵ Zob. A. Maryniarczyk, *Zeszyty z metafizyki IV. Racjonalność i celowość świata osób i rzeczy*, Lublin 2000, s. 73–77.

²⁶ Z tej racji edukacja i wychowanie człowieka, dokonujące się w życiu społecznym musi dla dobra człowieka korzystać z owoców filozoficznej refleksji, zachęcając człowieka do filozofowania na miarę jego możliwości i potrzeb. Arystoteles w tej materii wyraził się jeszcze dobitniej, twierdząc, że "powinniśmy albo zajmować się filozofią, albo pożegnać z życiem i odejść stąd, ponieważ wszystko poza tym jest bezsensowne i bezwartościowe (*φλואρία και λήρος*)"; Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, tłum. K. Leśniak, frg. 110.

Pluralizm teorii (idei) z jakimi styka się człowiek w swej edukacji dowodzi raczej trudności poznawczych i może być przyczyną niezrozumienia, braku poznania, a zatem może być okresem zmarnowanego czasu. Rzeczywistość jest jedna – jedna jest absolutna prawda o rzeczywistości, co nie zmienia faktu potrzeby istnienia różnych nauk o świecie i zaznajamiania człowieka z nimi w całym bogatym i skomplikowanym procesie edukacji.

Akwina i cała realistyczna tradycja podkreślają, że człowiek ma prawo do prawdy i do jej znajomości, nie zaś opinii, mniemań, teorii. Współczesny bałagan poznawczy jaki wdarł się w kulturę, ale także w pedagogikę i jej nauczanie, wynika z pomylenia prawa człowieka do prawdy z przekonaniem, że ma on prawo do różnych opinii, zaś prawda to coś, co sam człowiek sobie jeśli nie wybiera, to coś, co sam człowiek stanowi. To oczywiście fałsz i droga do subiektywizmu, relatywizmu i agnostycyzmu, często do nihilizmu.

Współczesne podejście do prawdy, (a właściwie różnych teorii, koncepcji) – funduje wielość pedagogik, w których każda ma swoją prawdę i jej naucza, jednocześnie zwalczając inne. Brak wykształcenia filozoficznego u ogółu pedagogów, w tym kontekście, rodzi w nich przekonanie, że sama prawda obowiązująca i ważna dla wszystkich i zawsze – nie istnieje, że jest ona zmienna, że jest ona pewną "wartością", obowiązującą na mocy arbitralnego wyboru. To wprost prowadzi edukację i całe wychowanie na manowce ideologizacji, indoktrynacji, manipulacji człowiekiem. I zmów widzimy, że "mały błąd na początku wielkim jest na końcu"²⁷. Szczególnym przykładem tego zjawiska na polu pedagogiki są jej próby budowy na tzw. *świecie wartości i do wartości*. Czym są jednak te wartości i gdzie one są, czy w ogóle one istnieją? Pedagodzy dotknięci "chorobą wartości" powiedzą, że "kreuje je człowiek" że je "odkrywa i urzeczywistnia", a każdy czyni to po swojemu, nie oglądając się na drugich i na samą rzeczywistość. Niepostrzeżenie wkraczają oni na ścieżki relatywizmu i agnostycyzmu (ścierki Kanta, Nietzschego i innych), by ostatecznie uświadomić sobie, że "*człowiek stwarza człowieka i jest przez to bogiem*" i musi podjąć walkę o uwiarygodnienie i umocnienie swej wolności poprzez atak na Boga²⁸.

Tradycja realistyczna podkreśla, że przez rozum i jego doskonałość, przez obecność prawego rozumu (*recta ratio*) we wszelkich typach ludzkich działań (postępowanie moralne, wytwarzanie, sztukę i technikę, religijność, a nawet sprawy związane z ciałem, zdrowie, sport) – doskonalili się cały człowiek. Z tej racji dla Akwinaty, jak i całej kultury klasycznej (cywilizacji łacińskiej), troska o realizację dobra człowieka przez edukację jest troską o jego pełny, integralny rozwój, rozwój w ramach wychowania i doskonalenia swego życia osobowego²⁹. To jest zasadniczy kontekst i warunek zrozumienia całej ludzkiej twórczości, w tym tej która powołuje do bytu tak środki do życia, jaki i dobra, które istotnie doskonalą człowieka. Oto właściwy grunt dla odczytania sensu innowacyjności również w pedagogice.

Zakończenie

Każdy człowiek potrzebuje ze swej natury wychowania i edukacji. Są one naturalną dla niego koniecznością, wynikającą z jednej strony z faktu bycia istotą potencjalizowaną,

²⁷ Św. Tomasz z Akwinu, *O bycie i istocie, Wstęp*, w: M. A. Krąpiec, *Byt i istota*, Lublin 1994, s. 10.

²⁸ *Taki jest sens nietzscheanizmu, to droga do absolutnej wolności, która realizuje się przez negację. Do drogi tej zachęca dziś wielu przedstawicieli tzw. postmodernizmu, często nie tając, że dekonstrukcja ma mieć charakter totalny, zob. J. Sochoń, Religia w projekcie postmodernistycznym, Lublin 2012. Warto także tu przytoczyć słowa Nietzschego, które stały się inspiracją np. dla narodowych socjalistów na drodze ucieleśniania ich "wartości" "Co jest dobre? – Wszystko, co uczucie mocy, wolę mocy, moc samą w człowieku podnosi. Co jest złe? – Wszystko, co z słabości pochodzi. Co jest szczęściem? – Uczucie, że moc rośnie, – że przewyższa się opór. Nie zadowolenie, jeno więcej mocy; nie pokój w ogóle, jeno wojna; nie cnota, jeno dzielność [...]. Słabi i nieudani niech szczerzą: pierwsza zasada miłości dla ludzi. I pomoc należy im jeszcze do tego. Co jest szkodliwsze, niż jakikolwiek występki? – Litość czynna dla wszystkiego, co nieudane i słabe – chrześcijaństwo [...]" (F. Nietzsche, *Antychryst*, przeł. L. Staff, Warszawa 1907, s. 6).*

²⁹ *Zob. Filozofia i edukacja, praca zbiorowa pod red. P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłódna, Lublin 2005,*

ale także z faktu posiadania w sobie rozumu i wolnej woli, które są zasadami ludzkiego działania. Jak ukazuje to doświadczenie, zasady te wymagają w człowieku ciągłego ożywiania, doskonalenia. Edukacja jako droga rozwoju ludzkiego rozumu poprzez zdobytą prawdę (wiedzę i rozumienie) oraz wychowanie – jako proces usprawniania przede wszystkim woli do skutecznej realizacji właściwego dobra – w naturalnym ludzkim życiu przenikają się wzajemnie, dając szansę człowiekowi by spełniał siebie samego przez innowacyjną twórczość. Dobre wychowywanie i edukacja człowieka wymaga zawsze znajomości prawdy o człowieku, podmiotu wychowania i edukacji. Natura ludzka, choć poznawana od wieków na polu różnych dyscyplin, pozostaje ciągle do pewnego stopnia tajemnicą i nieustannie wymaga odczytywania przez wychowawców.

Do pewnego stopnia tajemnicą jest także każdy człowiek, który uczestniczy w pedagogii. Jego bogactwo talentów, przeżyć, ale także wad i ułomności sprawiają, że nie może on być zredukowany do innego człowieka, choć jest kimś, kto nosi w sobie równą innym godność, podmiotowość prawną, suwerenność. To wszystko sprawia, że autentyczna pedagogia nie może stać się jakąś formą sztywnej "tresury" czy szablonowego kształtowania człowieka, ale musi być pedagogią na miarę osoby ludzkiej, jej realnych i konkretnych form życia i sposobów działania, determinantów, które w niej bytują.

Ważne w tym kontekście jest również i to, że sama rzeczywistość ludzkiego wychowania, dokonująca się w środowisku życia człowieka, środowisku kulturowym, społecznym, również ulega zmianom. To stanowi naturalną podstawę dla konieczności stosowania w pedagogii innowacyjności. Ma ona na celu nie tyle uzmiennianie tego, co do tej pory było w pedagogii, zwalczania tradycji, ale odnajdywania jak najlepszych środków umożliwiających realizację celu pedagogii. Innowacyjny musi być zatem pedagog, innowacja jako środek do udoskonalenia jest wewnętrzną zasadą pedagogii. Można tu postawić pytanie: co jest dla innowacyjności wsparciem i źródłem? Z perspektywy filozoficznej jest nim personalizm i wypływające z niego zasady.

Personalizm jako określona teoria człowieka, ukazuje że człowiek jest podmiotem rozumnym i wolnym, obdarowanym godnością, który dzięki afirmacji swej godności, suwerenności, a także głębi swych ujęć poznawczych całej rzeczywistości, zyskuje szansę na skuteczną i zarazem nową formę pedagogii, pedagogii innowacyjnej. Łączy się ona z samodzielnością i odpowiedzialnością, zazwyczaj w sposób pionierski, nie znany innym, realizuje cel pedagogii, jakim jest doskonałość osoby ludzkiej.

Edukacja jest szczególnie podatna na innowacyjność. Jako dziedzina rozwoju intelektualnego osoby ludzkiej ciągle wymaga twórczej innowacyjności, choćby z racji rozwoju dziedziny ludzkiej wiedzy, lepszego poznania procesów zachodzących w człowieku, rozwoju i pomnażania środków dzięki którym przekazuje się wiedzę. Skuteczność edukacji ostatecznie wydaje się zależeć od samej osoby ludzkiej, podmiotu edukacji i wychowania. To ona nosi w sobie potencjalności, które umożliwiają edukację i wychowanie, to ona wykazuje się określonym zdeterminowaniem w doskonaleniu siebie. Nie bagatelną rolę odgrywa tu także nauczyciel i wychowawca wraz z tym wszystkim co wnosi w proces edukacji i wychowania.

Współczesna kultura pedagogiczna posiłkuje się wieloma różnymi koncepcjami człowieka, ale wydaje się, że wciąż za mało dostrzega dobrodziejstwa płynące ze strony personalistycznego ujęcia bytu ludzkiego. Ujęcie to nie tylko afirmuje ludzką godność, podmiotowość i suwerenność, ale także kształtuje w człowieku twórczą samodzielność i odpowiedzialność, tak ważne w każdym typie innowacyjności.

In nuce: wraz z personalizmem wprowadzać należy do całego procesu pedagogii tkwiącą w nim innowacyjność. Dadzą one pedagogii nie tylko "nowe życie", ale także skuteczność, która tak często bywa tracona przez uwikłanie pedagogii w skomplikowane tryby "rozwiązań systemowych". Z doświadczenia wiadomo, że "mechanizm rozwiązań systemowych" w praktyce doprowadza pedagogikę do zbiurokratyzowania i zniszczenia odpowiedzialności za człowieka, tak potrzebnej w edukacji i wychowaniu. By to nie miało miejsca trzeba powrócić do personalizmu i jego twórczej innowacyjności.

УДК 780.616.433-051(510):005.336.5]:378.6(477)](043.3)

ФОРМУВАННЯ КОНЦЕРТНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Люй Цзін

Стаття присвячена аналізу якості фахової (фортепіанної) підготовки іноземних студентів під час навчання в магістратурі в умовах української музично-педагогічної освіти та ефективності методики формування концертно-виконавської компетентності особливого значення набуває аналіз наукових досліджень, які містять відомості про історію розвитку інструментально-виконавської школи, інтерпретацію музичних творів, засоби виконавської виразності, стилі та жанри музики вітчизняних та зарубіжних композиторів, технічні прийоми та їх розвиток, а саме ті аспекти, які стають базовими компонентами у контексті зростання справжнього виконавця – носія художньо-естетичних та культурних цінностей різних епох та націй. Важливим складником фахової підготовки студентів є усвідомлення викладачами специфіки їх попереднього навчання, а саме: ментальних особливостей, програмних вимог до звітних концертів, організації навчального процесу, репертуар та технічні можливості кожного майбутнього виконавця та викладача за фахом. Вивчення українськими освітянами міжнародного педагогічного досвіду, культурних традицій країн, з яких прибув студент до вишів України дасть можливість сформувати арсенал ефективних методів та прийомів, спрямованих на формування концертно-виконавської компетентності іноземних студентів, розкрити їх художньо-творчий потенціал, окреслити перспективи у процесі реалізації поетапної методики фахової (фортепіанної) підготовки під час навчання в магістратурі.

Фортепіанна освіта в Китаї та Сербії має специфічні форми, методи та педагогічні умови, відмінні від традицій інших цивілізацій, саме тому для кожного викладача, який здійснює професійну підготовку іноземних студентів за спеціалізацією фортепіано, головним завданням стає формування художньо-виконавської компетентності, а зокрема – озброєння його комплексом технологічних прийомів гри на інструменті в процесі фахової підготовки. Досвід, що об'єднує музично-педагогічні досягнення різних культур, дає високі результати, що безпосередньо відображається в роботі фахівців, які повертаються після завершення навчання до себе на Батьківщину.

Ключові слова: формування концертно-виконавської компетентності, іноземні студенти, магістратура, фортепіано, педагогічний досвід, навчання, фахова підготовка.

Статья посвящена анализу качества профессиональной (фортепианной) подготовки иностранных студентов во время обучения в магистратуре в условиях украинского музыкально-педагогического образования и эффективности методики формирования концертно-исполнительской компетентности. Особое значение в данном контексте приобретает анализ научных исследований, содержащие сведения об истории развития инструментально-исполнительской школы, интерпретацию музыкальных произведений, средства исполнительской выразительности, стили и жанры музыки отечественных и зарубежных композиторов, технические приемы и их развитие, а именно те аспекты, которые становятся базовыми компонентами в контексте роста настоящего исполнителя – носителя художественно-эстетических и культурных ценностей разных эпох и наций. Изучение украинскими педагогами международного педагогического опыта, культурных традиций стран, из которых прибыл студент в вузы Украины, даст возможность сформировать арсенал эффективных методов и приемов, направленных на формирование концертно-исполнительской компетентности иностранных студентов, раскрыть их художественно-творческий потенциал, определить перспективы

в процессе реализации поэтапной методики профессиональной (фортепианной) подготовки во время учебы в магистратуре.

Ключевые слова: формирование концертно-исполнительской компетентности, иностранные студенты, магистратура, фортепиано, педагогический опыт, обучение, профессиональная подготовка.

The article is devoted to the quality analysis of foreign students' professional (piano) training in the master's program in the condition of Ukrainian music education and the effectiveness of the methodology of concert-performing competence development. The analysis of scientific studies containing information about the history of the instrumental-performing school, interpretation musical works, means of performing expressiveness, styles and genres of music of domestic and foreign composers, technical techniques and their development, namely those aspects that become the basic components in the context of the growth of a true performer – the carrier of artistic and aesthetic and cultural values of different ages and nations. The important component of the professional training of students is the teachers' awareness of the specifics of their previous training, namely: mental features, program requirements for reporting concerts, educational management, repertoire and technical capabilities of each future artist and teacher in the specialty. The study of Ukrainian teachers of international pedagogical experience, cultural traditions of the countries from which the student arrived at the universities of Ukraine will give an opportunity to form a number of effective methods and techniques aimed at forming the concert and performing competence of foreign students, to reveal their artistic and creative potential, to outline the prospects for the implementation of a phased methods of professional (piano) training in the master's program.

Piano education in China and Serbia has specific forms, methods and pedagogical conditions that are different from the traditions of other civilizations, that is why for each teacher who provides professional training of foreign students in the piano specialization, the main task is the formation of artistic and performing competence, and in particular the means of its complex technological techniques of playing the instrument in professional training. Experience that unites musical and pedagogical achievements of different cultures gives high results, which is directly reflected in the work of specialists who return after completing their studies to their homeland.

Key words: formation of concert-performing competence, foreign students, master's degree, piano, pedagogical experience, training, vocational training.

З метою з'ясування реального стану формування концертно-виконавської компетентності іноземних студентів в умовах музично-педагогічної освіти ми звернулись до вивчення наукових праць авторів – наукових дослідників країн, представники яких навчаються в українських вишах, а саме: КНР, Сербії та України з метою співставлення специфіки навчання студентів у магістратурі та методики їх фахової (фортепіанної) підготовки. Китайські та сербські студенти з 2016 року здобувають музично-педагогічну освіту в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, саме тому епіцентром дослідження педагогічних умов та методики формування концертно-виконавської майстерності іноземних студентів став саме цей навчальний заклад, у якому здійснюється підготовка майбутніх концертних виконавців за спеціальністю 025 "музичне мистецтво".

До історико-педагогічного аналізу тенденцій розвитку виконавської школи зверталися українські (Т. Барбазюк, Л. Баренбойм, Н. Гуральник, Ж. Дедусенко, Г. Ніколаї, А. Ніколаєв, О. Олексюк, Г. Падалка, Н. Позняковська, О. Ростовський, Т. Рощина, О. Рудницька, О. Самойленко, А. Сеμεцький, Н. Смоляга, Н. Терентьева, Ж. Хурсіна), російські (Т. Барбазюк, Л. Баренбойм); китайські (Се Фан, Чень Бо, Чжан Сянюн, Чжао Сяошень, Хуан Цзя, Шен Юєн) та сербські (М. Антолович, Я. Арсениєвич, В. Бабич, Д. Батавелич, А. Бірашев, Д. Бранкович, Г. Вуксанович, Н. Грубор, М. Джукич, Дж. Джурич, В. Петкович) науковці.

У їхніх дослідженнях розглянуто шляхи становлення та розвитку виконавських шкіл, визначено періоди та тенденції цього процесу, схарактеризовано національні особливості виконавської школи, організацію навчального процесу, специфіку

фахової підготовки студентів магістратури, музичний репертуар, конкурсний рух як складову форму формування музично-педагогічної компетентності фахівців, методу підготовки концертних виконавців, зміст навчального забезпечення, біографічні данні видатних виконавців та викладачів, фундаторів музично-освітньої системи, які дають уявлення про культурно-освітні традиції кожної країни та педагогічні умови навчання майбутніх викладачів та виконавців. Узагальнення наукових позицій щодо тенденцій та закономірностей розвитку системи музичної освіти в кожній окремій країні уможливило усвідомити сутність складових її елементів, виявити унікальність цього процесу, визначити загальні та особливі характеристики фахової підготовки студентів магістратури у вишах КНР, Сербії та Україні, з'ясувати роль музично-педагогічного навчання в контексті культурного розвитку суспільств-націй та водночас виявити деякі суперечності.

Розбіжності в наукових підходах спостерігаємо у визначенні науковцями передумов становлення інструментально-виконавської практики в Китаї та Сербії, які пов'язані з подальшими тенденціями розвитку музично-педагогічної освіти за фахом (розробка методики викладання гри на фортепіано, програм музичного профілю, формування виконавських навичок та прийомів, концертного досвіду, художньо-естетичної підготовленості студентів тощо). Суперечності щодо характеристики історичних процесів розвитку виконавських шкіл в Китаї та Сербії, на нашу думку, полягають у визначенні авторами окремих явищ музично-педагогічної системи та її складових елементів (національні музичні традиції, становлення композиторської (фортепіанної) школи, розвиток репертуару для дітей різних вікових категорій, історико-педагогічний аналіз різних ланок музично-педагогічної освіти), що заважає цілісному уявленню історичних процесів, закономірностей та тенденцій становлення фортепіанно-виконавських шкіл у зазначених країнах, формування педагогічних технологій підготовки майбутніх піаністів в умовах фахової підготовки, концертно-виконавської компетентності як невід'ємного складника професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Отже, **мета статті** полягає в аналізі наукових положень та з'ясуванні розробленості проблеми формування художньо-виконавської компетентності іноземних студентів магістратури в умовах українських вишів.

Відсутність системного наукового аналізу музично-педагогічної галузі, зокрема, виконавської фортепіанної практики можемо пояснити так: по-перше, увага дослідників до культурно-освітніх тенденцій Китаю та Сербії пов'язана з державною програмою з обміну студентами та масовим приїздом китайських та сербських студентів у музично-педагогічні заклади України. Міжнародна співпраця з закладами Китаю та Сербії розпочато відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України про Державну національну програму "Освіта" ("Україна XXI століття") № 896 від 3 листопада 1993 р., в якій визначені основні положення щодо діяльності українських вишів у сфері співробітництва та партнерства. Пріоритетним напрямком діяльності українських освітніх закладів став обмін іноземними студентами, а також підвищення якості підготовки майбутніх фахівців для інших країн за рахунок створення відповідних програм; по-друге, музично-педагогічна наука здобула активної фази розвитку тільки у 1990-х роках XX століття, теоретико-методологічні основи якої знаходяться на стадії розробки, що, безумовно, може свідчити про наявність певних прогалин у галузі міжнародних досліджень.

Історико-культурологічний аналіз розвитку китайської виконавської (фортепіанної) галузі висвітлено дослідником Чжан Сянюн у дисертаційному дослідженні "Формування художньо-виконавської майстерності майбутніх піаністів з КНР у процесі фахової підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах України" [5]. Працю присвячено актуальному питанню розвитку фортепіанної виконавської школи, а саме: здійснено теоретичний аналіз понять виконавська майстерність, художньо-виконавська майстерність, запропоновано структуру художньо-виконавської майстерності в контексті фахової підготовки майбутніх піаністів з КНР, визначено педагогічні умови і методи формування цього явища [5, с. 18]. Дійсно, становлення виконавської школи пов'язано з практикою гри на інструменті, процесом формування методів та педагогічних умов підготовки музикантів, проте вважаємо, що на розвиток освітньої музичної системи впливають й інші складові історико-культурного змісту –

ментальність, традиції, соціальні умови, національний характер країни. Саме тому робота Чжан Сянюн актуалізує методико-виконавський аспект становлення фортепіанної школи Китаю, але не розкриває важливих історико-культурних домінант розвитку китайського суспільства.

Вивчаючи передумови становлення сербської виконавської школи, О. Устименко-Косоріч звернулася до аналізу музично-освітніх періодизацій сербських науковців, які розкривають особисту наукову позицію щодо історії розвитку музичної освіти, висвітлюють історичні факти, які безпосередньо впливали на започаткування виконавської школи в країні [3, с. 102]. На підставі аналізу джерельної бази автор зауважила, що увага сербських науковців звернута на окремі аспекти розвитку музичної освітньої системи Сербії, що заважає дослідженню динаміки розвитку музичної освіти в країні [3, с. 102]. Проте порівняльний аналіз культурно-історичних тенденцій та музично-освітніх подій дозволив О. Устименко-Косоріч дійти висновку про те, що наведені музично-освітні факти сербськими дослідниками співпадають з культурно-історичними подіями в історико-хронологічному контексті.

Отже, стає зрозумілим, що виконавські (фортепіанні) школи Китаю та Сербії мають спільні шляхи становлення та розвитку, які відбувались під впливом різних культурних традицій, світових освітніх тенденцій завдяки діяльності видатних викладачів, виконавців, діячів мистецтв, проте відрізняються національними характеристиками, періодами становлення фортепіанної освіти, організацією та змістом навчання майбутніх виконавців. Саме тому викладачі українських мистецьких закладів мають враховувати попередні умови навчання студентів-іноземців з метою адекватного вибору методики їх фахової підготовки.

В музично-педагогічній науці, культурології та естетиці останнім часом проблема формування концертно-виконавської компетентності збігається з тенденціями розвитку виконавських шкіл. У вітчизняній педагогіці одним із перших його виділив і конкретизував М. Давидов. Концертно-виконавська компетентність за визначенням автора включає комплекс "слухо-моторних і психофізіологічних даних, теоретичних та практичних навичок, прийомів і форм музично-ігрових рухів, постійно модифікуючих у процесі актуалізації творчої інтерпретації музичного твору" [1, с. 132]. У процесі теоретичного аналізу формування концертно-виконавської компетентності автор торкається питань виконавської обдарованості, художньо-виконавської техніки, виконавського тону та специфічних виконавських виражальних засобів, які у єдності впливають на успішність цього процесу. М. Давидов справедливо зазначає, що у процесі формування концертно-виконавської компетентності майбутніх музикантів особливе місце має займати систематичне удосконалення слухо-моторних і слухо-психологічних уявлень у контексті музично-ігрових рухів (орієнтування, контактування з клавіатурою, дотикові відчуття, форма рухів рук, координація) [1, с. 132].

Аналіз концертно-виконавської підготовки іноземних студентів у вищих навчальних закладах України здійснено в праці О. Хлебнікової "Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури" [4]. Автор справедливо зазначає, що процес концертно-виконавської підготовки, а також технічно-виконавських навичок є одним з важливих чинників, які суттєво впливають на динаміку фахового зростання студентів-інструменталістів [4]. Проте автор висловлює критичну думку до змісту та організації цього процесу у вищих навчальних закладах України. До основних недоліків виконавської підготовки дослідниця відносить відсутність кореляції між теоретико-педагогічним і виконавсько-практичним (фаховим) змістом навчання. О. Хлебнікова вважає, що "музично-теоретичні дисципліни викладаються у недостатньому зв'язку з майбутньою професійною, зокрема музично-виконавською діяльністю, а навчання грі на інструменті не завжди спирається на міцний теоретичний фундамент" [4, с. 7]. Ми погоджуємося з думкою автора, адже відсутність міждисциплінарної кореляції у контексті виконавсько-практичного навчання майбутніх концертних виконавців гальмує процес набуття вмінь і навичок — комплексу технологічних прийомів фахової підготовки.

Формування концертно-виконавської компетентності у майбутніх піаністів — процес складний і суперечливий, у ньому водночас існують свідоме й інтуїтивне, уява та мислення, емоційне захоплення та стремління до виконавської досконалості.

Реалізація творчого задуму органічно пов'язана з активним творчим пошуком, який заснований на вчитуванні нотного та поетичного текстів, проникненні в сутність вокально-художнього образу твору, пошуку виконавських прийомів тощо. Кінцевий результат цього процесу стає показником творчої індивідуальності виконавця, рівня його концертно-виконавської компетентності.

Процес формування концертно-виконавської компетентності досліджує О. Щербініна на основі стильового підходу [6]. Автор звертає увагу на синкретичні форми цього процесу, який здійснюється шляхом творчої співдружності виконавця та композитора. У процесі поєднання композиторської та виконавської творчості дослідниця розглядає низку питань, пов'язаних з художньо-виконавським відтворенням змісту музичних творів. До проблем, що потребують наукового вирішення автор відносить процес декодування музичного матеріалу [6]. У контексті порівняння різних положень відомих учених у галузі музичної педагогіки та мистецтвознавства автор уточнює зміст поняття авторського тексту музичного твору як декодованого виконавцем композиторського задуму та розглядає його як стильову особливість, яка, за її висловом, стає відправною точкою виконавської діяльності [6].

Г. Падалка звертає увагу на процес формування концертно-виконавської компетентності піаністів, до якого мають увійти принципи єдності навчання і музично-творчого виховання, розвиток слухо-творчої сфери студента, кореляція технічного та художнього розвитку, які складають невід'ємну компоненту інструментальної педагогіки [2]. Дійсно, серед найважливіших властивостей музично-педагогічної кваліфікації майбутніх піаністів слід визначити оволодіння інструментом. З огляду на практичну діяльність можемо зробити висновок про те, що викладач музики або фахових дисциплін має вміти імпровізувати, здійснювати гармонійний аналіз, володіти навичками підбирання мелодії на слух, транспонувати тощо. Набуття досвіду у галузі творчого музикування є показником високого рівня концертно-виконавської компетентності фахівця-інструменталіста.

Аналіз галузевої наукової літератури дає підстави дійти висновку про недостатній доробок науковців, у працях яких були б висвітлені проблеми формування художньо-виконавської компетентності студентів-іноземців за спеціалізацією фортепіано в системі української музично-педагогічної освіти, схарактеризовано специфічні особливості цього процесу. Вивчення авторитетних положень дозволяють констатувати про безсистемний характер наукових досліджень. Автори акцентують увагу лише на окремих аспектах формування художньо-виконавської компетентності інструменталістів: психофізичний стан виконавця, розвиток художньо-інтелектуального потенціалу особистості, опанування технічними прийомами у процесі фахової підготовки, формування інтерпретаторської компетентності, вольові якості, артистичні здібності, які складають структурну компоненту цього явища, проте не конкретизують фахову (фортепіанну) галузь та не висвітлюють специфіку роботи з іноземними студентами в умовах їх навчання в магістратурі.

Перспективи подальших розвідок полягають у вивченні специфіки підготовки іноземних студентів за спеціалізацією фортепіано, які потребують прискіпливої уваги науковців, особливо у сфері формування художньо-виконавської компетентності в умовах української музичної освіти.

Література

1. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста) : підруч. для вищ. та серед. муз. навч. закл. / М. А. Давидов. – Київ : Муз. Україна, 2004.
2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – Київ : Освіта України, 2010.
3. Устименко-Косоріч О. А. Сербська баянно-акордеонна школа: історія та сучасність / О. А. Устименко-Косоріч. – Луганськ : Видавництво ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2013.
4. Хлебнікова О. В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Хлебнікова О. В. – Київ, 2001.

5. Чжан Сянюн. Формування художньо-виконавської майстерності майбутніх піаністів з КНР у сучасному науково-педагогічному дискурсі / Чжан Сянюн // Актуальні питання мистецької освіти та виховання. – Суми : Видавничо-виробниче підприємство "Мрія", 2016. – Випуск 1 (7), 20–29.

6. Щербініна О. М. Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Щербініна О. М. – Київ, 2005.

УДК 78:373.67

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ

Ревенчук В. В.

У статті аналізується проблема комплексного підходу до організації музичного навчання у виші. Розкривається специфіка навчання майбутнього вчителя музики в інструментальному класі. Обґрунтовується необхідність теоретичної підготовки студента для успішної навчально-виконавської діяльності та формування творчої, активно мислячої особистості майбутнього вчителя. Акцентується важливість формування у студента музично-аналітичних умінь як складової його фахової компетентності.

Ключові слова: виконавська діяльність, інструментально-виконавська підготовка, музично-аналітичні уміння, художньо-стильові та жанрові особливості музичного твору.

В статье анализируется проблема комплексного подхода к организации музыкального обучения в вузе. Раскрывается специфика обучения в инструментальном классе. Обосновывается необходимость основательной теоретической подготовки студента для успешной учебно-исполнительской деятельности, формирования творческой, активно мыслящей личности будущего учителя. Акцентируется важность формирования у студента музыкально-аналитических умений как составляющей его профессиональной компетентности.

Ключевые слова: исполнительская деятельность, инструментально-исполнительская подготовка, музыкально-аналитические умения, художественно-стилевые и жанровые особенности музыкального произведения.

The article analyzes the problem of the complex approach to organizing musical education in the university, the direction of musical-performing training on the student's self-improvement, the development of their intelligence and professional competence. The instrumental class reveals the specificity of the future teacher of music, which is related not only to the problems with performance, but also to be unable to emphasize certain features of a musical piece, explain regularities, teach a student to perceive the content, explain the imagery of it, and so on.

The article substantiates the need for theoretical training of the student for their successful teaching and performing activities in piano classes. The analytical approach to the study of musical pieces is considered as the basis for the formation of a creative, active thinking personality of a future teacher. It is emphasized that the subject of the analysis is the study of a musical piece as an artistic whole from the side of content, style, form, musical language and its elements. The article studies the necessity of developing a student's ability to find the necessary information for the development of musical horizons and the formation of skills for verbal definition of the nature of a musical piece.

The article focuses on how important it is for the student to determine the artistic, stylistic and genre features of a musical composition. Awareness of these features serves as the basis for understanding the content of the musical composition, the development of musical thinking and the formation of a student's musical-analytical skills.

Key words: performing activity, instrumental-performing training, musical-analytical skills, artistic-style and genre features of a musical piece.

Одним з найважливіших видів музичної діяльності для формування музиканта є виконавська діяльність. Будь-яка виконавська діяльність (інструментальна, вокальна, диригентська) охоплює значне коло знань та вмінь, які формуються й накопичуються у процесі інтерпретації музичних творів. Це складний, багатоаспектний процес, у якому зосереджуються великі можливості для вияву музикантом власних

творчих якостей, віддзеркалюється набутий естетичний та музично-виконавський досвід, максимально розкривається його індивідуальність.

Видатні музиканти, педагоги, вчені (Г. Нейгауз, О. Гольденвейзер, Л. Баренбойм, Л. Арчажнікова, Г. Падалка, О. Рудницька та інші) завжди підкреслювали, що пріоритетними завданнями фортепіанної підготовки є збагачення й розширення художньої компетентності студентів, формування у них досвіду естетичного сприймання образів мистецтва, розвиток здатності до творчої самореалізації у процесі інтерпретації музики тощо.

У наш час склалася певна система музично-виконавської підготовки вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи, яка значно відрізняється від підготовки інструменталіста-виконавця у мистецьких вишах. Це зумовлено різними цілями їх майбутньої практичної діяльності. Якщо головною метою професійної діяльності піаніста-виконавця є виконання музичних творів і найповніше розкриття перед слухачами їх художнього змісту, або навчання гри на інструменті у мистецьких школах, то метою професійної діяльності вчителя музики є формування музичної культури учнів у процесі різноманітної музичної діяльності (сприймання музики, спів, інструментальне музикування тощо). Відтак практична діяльність майбутнього вчителя музики пов'язана не лише з виконавством, але значною мірою з умінням підкреслити певні особливості музичного твору, пояснити певні закономірності, навчити правильно сприймати зміст музики, пояснити її образність тощо. Такий обсяг завдань, які постають перед вчителем музики, вимагає в першу чергу розвиненого мислення, серйозного аналітичного підходу до вивчення музичних творів у класі фортепіано, розвитку музично-аналітичних умінь.

Проблема розвитку умінь дістала досить ґрунтовне наукове обґрунтування. Феномен умінь розглядають психологи (Г. Костюк, Б. Теплов), педагоги (Ю. Бабанський, Г. Балл); музичні педагоги (І. Гринчук, Н. Прушковська). Однак за всієї різноманітності аспектів все ще потребує наукового обґрунтування проблема розвитку музично-аналітичних умінь студентів у процесі навчання гри на фортепіано.

Відтак **метою** нашої **статті** є обґрунтування способів та прийомів розвитку у студента музично-аналітичних умінь у процесі його музично-виконавської (фортепіанної) підготовки. Уміння аналізувати – це своєрідна апробація знань, набутих у процесі вивчення музичного твору.

Філософська наука визначає поняття "*аналіз*" як процес розумового розчленування предмета (явища, процесу), його якостей, відношень між частинами тощо. Аналіз є органічною складовою будь-якого наукового дослідження і, зазвичай, є його першою стадією, коли дослідник переходить від нерозчленованого описання досліджуваного об'єкта до виявлення його побудови, складу, властивостей і ознак. Мисленнєве розчленування цілого на частини передбачає не лише фіксацію частин, але й встановлення відношень між частинами. При цьому важливо щоб предмет, який аналізується, розглядався як представник певного класу, що дозволяє переносити знання, отримані при вивченні одних предметів, на інші. У практичній і пізнавальній діяльності аналіз поєднується зі зворотнім процесом – *синтезом*, тобто поєднанням різних елементів та сторін предмета в єдине ціле, узагальнення фактажу інформації про об'єкт тощо [3, с. 22, 609].

У процесі фортепіанного навчання *об'єктом* аналізу виступають музичні твори, що складають навчально-виконавський репертуар. Уміння аналізувати твір – це не вроджена якість, це набуте уміння, яке формується у процесі безпосередньої практичної роботи над музичним твором. Однак для того, щоб аналізувати твір, необхідно усвідомлювати предмет аналізу. *Предметом* аналізу є "дослідження музичного твору як художнього цілого з боку *змісту, стилю, форми, музичної мови та її елементів*" [4, с. 12]. У процесі аналізу студент має вчитися оперувати музичними фактами, термінами й поняттями, розуміння яких сприятиме не лише розширенню його музичного тезаурусу, але й набуттю досвіду художнього осягнення змісту музичних творів та виразного їх виконання.

Які проблеми виникають у студента у процесі аналізу музичного твору у класі фортепіано? Рівень розвитку у студента музично-аналітичних умінь яскраво демонструє колоквиум з інструментально-виконавських дисциплін. Як свідчить практика, значною проблемою для студента є словесне визначення образно-емоційного змісту музичного твору (тобто те основне, за допомогою чого можна глибше усвідомити

музичний твір та доступно пояснити учневі). Кожен музичний твір є носієм певного змісту. Згідно Б. Асаф'єва, розуміння музики передбачає вміння переживати й відслідковувати інтонаційні процеси, що проходять у ній. Відтак у процесі навчання слід акцентувати увагу студента на інтонаційних особливостях музичного твору. Для того, щоб визначити образно-емоційний зміст твору, необхідно проаналізувати мелодію (інтонацію) як один з основних виражальних засобів музики.

Як аналізувати мелодію? Перш за все, слід визначити *тональність та лад, характер* мелодії (як звучить музика – драматично, трагічно, пасторально, світло, сумно, впевнено, споглядально тощо). Якщо бракує слів для визначення характеру мелодії, студент може скористатися словниками синонімів української мови, де дається декілька слів, які визначають певний характер. Наприклад, ВЕСЕЛИЙ характер визначається додатково як: *життєрадісний, жартівливий, потішний, дотепний* тощо. СУМНИЙ характер визначається як: *смутий, невеселий, зажурений, печальний (глибоко вражений), безрадісний, меланхолійний (з почуттям меланхолії), скорботний* тощо. Синоніми допомагають чіткішому висловленню думки, збагаченню мовного арсеналу. Від того, наскільки правильно і доречно дібрані слова, значною мірою залежить точність і виразність музичного мовлення, а отже й точність передачі виконавцем музичної інформації, яка "закодована" у музичному тексті.

Наступний крок є дуже важливим – визначення ознак, які "підтверджують" обраний характер, деталізують та підкреслюють його (інакше кажучи, пошук того, що саме надає мелодії такого характеру). Для цього слід визначити: *тип мелодичного руху* (мелодія плавна, стрибкоподібна чи змішана, моторна, розспівна чи декламаційна, злітаюча вгору інтонація чи мелодія насичена хроматизмами тощо), його *напрямок* (переважно висхідний, низхідний, чи хвилеподібний); проаналізувати *метро-ритмічні* особливості мелодії (розмір, тривалості нот, основні ритмічні групи, наявність синкопи тощо), *артикуляцію* (яким штрихом викладена мелодія, що надає їй плавності, спокою, чи стрибкоподібності, розміреності тощо), *темброво-динамічні* особливості (визначити регістр, у якому переважно викладена мелодія, її динамічний план, дати характеристику регістру: високий, прозорий, низький, насичений, густий, "віолончельний", басовий тощо. Чи підкреслює динаміка темброві особливості мелодії?), *темп* (чи підкреслює темп загальний характер музики, чи змінюється темп, якщо змінюється, то що цим підкреслюється, чи є агогічні зміни (тобто прискорення, сповільнення), що вони підкреслюють – схвильованість, спокій, чи розміреність?).

Якщо студент аналізує програмний твір (наприклад, "У печері гірського короля" Е. Гріга), то слід обов'язково вказати, чи не містить музика звукозображальних ефектів: інтонації заклику, вигуку, оклику, відтворення голосів природи, звуків оточуючого світу, пейзажних образів тощо.

Аналіз мелодії повинен обов'язково закінчуватися *висновком*: увесь неповторний у кожному творі комплекс засобів виразності підкреслює характер музичного твору (його урівноваженість чи нервовість, маршовість чи розміреність, пісенність чи танцювальність, задумливість, мрійливість, задушевність чи патетичність тощо).

Важливою характеристикою музичного твору є визначення його *художньо-стильових особливостей*. Студенту слід пояснити, що це непросте у багатьох випадках питання можна вирішити самостійно шляхом визначення: а) років життя композитора; б) країни, де він творив; в) характеру музичного твору, який вивчається. Ці дані необхідно узгодити з історичними рамками (!) та характеристикою основних художніх стилів: бароко, класицизм, романтизм, імпресіонізм, полістилістика у творчості композиторів ХХ століття тощо. Наприклад, Сергій Прокоф'єв (1891–1953) – російський композитор першої половини ХХ століття. Простота, лаконічність, прозорість, новизна та специфічність музики композитора дозволяє визначити її як таку, що належить до неокласицизму.

При цьому важливо, щоб твір, який аналізується у класі фортепіано, завжди розглядався не абстрактно, а як представник певного стилю чи жанру. Це дозволить студенту накопичувати й переносити знання, отримані під час вивчення одного музичного твору на інші (наприклад, сонати Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена; сюїти Й. Баха, Г. Генделя тощо).

Іншою важливою характеристикою музичного твору є визначення його *жанрової основи*. Це питання зазвичай не викликає труднощів, якщо назва твору є визна-

ченням його жанру – наприклад, вальс, марш, пісня тощо. У інших випадках воно є проблемою, яка має бути постійно у полі зору викладача у класі фортепіано.

Фортепіано – універсальний інструмент, на якому виконується дуже різноманітна у жанровому відношенні музика (інструментальна, вокальна, хорова, кіно-музика тощо). У процесі вивчення музичного твору його необхідно визначити як: а) камерний інструментальний твір; б) оригінальний твір для фортепіано, чи перекладення для фортепіано вокального, симфонічного, хорового твору, музики з кінофільму тощо.

Для того щоб визначити жанрову основу музичного твору, студент повинен: 1) згадати основні *типи (галузі) музики* – пісня, танець, марш. "Пісня, танець і марш – це три кити в музиці" – цей влучний вислів Д. Кабалевського дуже точно відображає їх значущість у світі музики [2, с. 211]. Вони є своєрідним фундаментом будь-якої музики: симфонії, опери, балету, джазової та народної музики, струнного квартету, фортепіанної сонати тощо. Отже, жанровою основою будь-якої музики є її пісенність, танцювальність або маршовість.

Кожен з цих типів музики має свої *підвиди*: пісня буває лірична, колискова, жартівлива, історична; танець – вальс, гопак, танго; марш буває похідний, спортивний, святковий, траурний. Також кожен з цих підвидів має свої *стійкі, характерні ознаки*: типові розміри, ритмічні групи, мелодичні звороти, певну фактуру тощо (так, колискова пісня завжди має повільний, рівний темп та плавний "заколисуючий" ритм, звучить у середньому регістрі, тихо й заспокійливо; вальс має помірний темп, тридольний розмір і типовий (вальсовий) акомпанемент, у якому підкреслюється кожна сильна доля і т. д.). До того ж студент має пам'ятати про існування жанрів, які поєднують у собі ознаки різних жанрів: пісня-марш, пісня-танець тощо (тобто не втрачаючи пісенної природи, жанр пісні може отримати маршовий темп та маршові чи танцювальні ритми тощо).

Усвідомлення студентом особливостей музичної мови, типових для кожного жанру ознак, урахування епохи (коли був написаний твір), особливостей національної культури та індивідуального стилю автора музики – це той обсяг необхідних знань, які становлять основу розвитку у студента музичного мислення та формування музично-аналітичних умінь.

Майбутній учитель музичного мистецтва повинен уміти адаптуватися до суспільних реалій, усвідомлювати необхідність постійного самовдосконалення, розвитку інтелекту і творчих якостей, підготовки до життя у відкритому суспільстві, самостійної взаємодії з динамічним світом професійної праці, з постійно змінюваною "художньою картиною світу". Тому навчальний процес повинен спрямовуватися на саморозвиток студента та набуття відповідних компетентностей [1, с. 356].

Отже, музично-аналітичні уміння виступають важливою складовою фахової компетентності майбутнього вчителя музики. Такі уміння необхідні для осмислення музичних явищ, розкриття системи художніх образів та визначення оригінальності концепції кожного музичного твору, що вивчається у класі фортепіано. Оволодіння основами музично-аналітичної діяльності сприятиме не лише осмисленню студентом багатогранних явищ музичної дійсності, але й стане підґрунтям його фахової компетентності. Це дозволяє визначити розвиток музично-аналітичних умінь одним із пріоритетних завдань фортепіанної підготовки.

Література

1. Гринчук І. П. Мистецька освіта: теоретико-методичні підходи / І. П. Гринчук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія "Педагогіка і психологія". – В. : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2012. – Вип. 36. – С. 355–358.
2. Кабалевський Д. Б. Як розповідати дітям про музику / Дмитро Борисович Кабалевський. – К. : Музична Україна, 1982. – 319 с.
3. Философский энциклопедический словарь / под ред. академика АН СССР Л. Ф. Ильичёва, П. Н. Федосеева. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.
4. Юцевич Ю. Словник музичних термінів / Ю. Юцевич. – К. : Музична Україна, 1977. – 206 с.

УДК 37.013.42:159.922.76-056.34

СОЦІОТЕРАПІЯ ЯК ФОРМА ДОПОМОГИ ДІТЯМ ІЗ СИНДРОМОМ ПОРУШЕННЯ АКТИВНОСТІ ТА УВАГИ

Пашкевич А.

У статті розглядаються проблеми, пов'язані з синдромом порушення уваги та гіперактивності (ADHD) у дитини в контексті труднощів соціальної взаємодії, а також види допомоги, які дитина може отримати. Вирішення проблем починається з розгляду ADHD не як захворювання, а як розладу розвитку з характерними проявами, до якого потрібен відповідний підхід. У наступній частині статті вказано на супутні розлади, з особливим наголосом на тих, які перешкоджають задовільній життєдіяльності дитини у суспільстві. У школі гіперактивний учень спричиняє різноманітні складні ситуації: перериває хід уроків, не може засвоїти інформацію, яка подається учителем, провокує конфлікти з учителями та ровесниками. Якщо труднощі дитини вчасно не розпізнані, і отже, не вжиті відповідні заходи, то це може призвести до подальших труднощів, відчуження учня в шкільному середовищі. В статті визнається (відповідно до тенденцій, які спостерігаються у літературі з цього питання), що одна із найефективніших форм допомоги дитині з ADHD, внаслідок труднощів соціальної взаємодії, є соціотерапія. Цей метод застосовується в заходах корекції для дітей та підлітків. Він полягає в планомірному створенні умов, в яких у дітей змінюються судження про реальність, способи поведінки та емоційні прояви. Головною метою проведення соціотерапевтичних заходів серед учнів є забезпечення досвіду подолання розладів.

У заключній частині автор подає дві програми соціотерапевтичних заходів, розраховані на дітей з ADHD. Першу програму розробили Teresę Opolską і Ewę Potempską наприкінці XX століття. Вона має назву "Програма корекції поведінки", проводиться у формі групових занять для дітей з ADHD і має доповнити індивідуальні терапевтичні заняття з дитиною, роботу з сім'єю, а у разі потреби, освітню програму. Іншим прикладом є програма "Можна інакше" (Agnieszka Czerwińska) для дітей, поведінка яких має ознаки гіперактивності. Це соціотерапевтична програма з елементами веселощів, пригод, туризму та виживання.

Ключові слова: синдром порушення активності та уваги (ADHD), соціотерапія, соціальна компетенція.

В статье рассматриваются проблемы, связанные с синдромом нарушения внимания и гиперактивности (ADHD) у детей в контексте трудностей социального взаимодействия, а также виды помощи, которые ребенок может получить. Автор рассматривает ADHD не как заболевание, а как расстройство развития с определенными характерными проявлениями. Одной из наиболее эффективных форм помощи для детей и подростков с ADHD, по мнению автора, является социотерапия. Этот метод состоит в планомерном создании условий, в которых у детей изменяются суждения о реальности, способы поведения и эмоциональные проявления. В заключительной части автор представляет две программы социотерапевтических мероприятий, рассчитанных на детей с ADHD.

Ключевые слова: синдром нарушения внимания и гиперактивности (ADHD), социотерапия, социальная компетенция.

The article addresses the issue of a child with ADHD in the context of the difficulties they experience in social functioning and the forms of help that a child can receive. Solutions commence with showing ADHD not as a disease but as a developmental disorder with characteristic symptoms requiring appropriate treatment. The following part of the article points to accompanying ADHD disorders, with particular emphasis on those that hinder the child's satisfactory functioning in society. At school, a hyperactive student causes a

variety of difficult situations: disturbs the course of lessons, is unable to absorb the information provided by the teacher and provokes conflicts with teachers and peers. If child's difficulties are not recognized in time, and consequently, no immediate action is taken, this can lead to further difficulties resulting in alienation of the student in the school environment. In the article it was accepted (according to trends observed also in the literature of the subject) that one of the most effective forms of assistance for children with ADHD, due to difficulties in social functioning, is sociotherapy. This method is included in the correction processes, addressed to children and adolescents. It consists in deliberately creating conditions for children to alter their judgments about reality, method causing behaviours and corresponding emotional responses. The main goal for applying sociotherapeutic activities in students is to create experiences for them to eventually correct their disorders.

In conclusion, the author brings to the reader two programs of sociotherapeutic character where intended respondents are children with ADHD. First program was developed in the late 20th century by Teresa Opolska and Ewa Potempska. It is called the "Behavioural Intervention Program", which was conducted in a form of group activities for children with ADHD and was intended to supplement the individual therapeutic interactions with the child by work with the child's family and application if necessary, of educational programs and methods. Another example is Agnieszka Czerwińska's "Otherwise" program, which is aimed at children with signs of hyperactivity. It is a sociotherapeutic program with elements of fun, adventure, tourism and survival.

Key words: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), sociotherapy, socialcompetence.

ADHD jest zaburzeniem, które budzi liczne kontrowersje. Wielokrotnie można spotkać się z opiniami rodziców, nauczycieli czy nawet specjalistów (sic!) negującymi fakt, że tego rodzaju zaburzenie w ogóle istnieje. Trudności, jakich doświadcza osoba z ADHD, wyjaśniane są poprzez wskazywanie np. na niewłaściwe metody wychowawcze, "trudny" charakter dziecka, jego temperament. Niezależnie jednak od tego, w jaki sposób postrzegane jest ADHD, bezdyskusyjny jest fakt, że osobom, które wykazują jego objawy, potrzebna jest dodatkowa pomoc i wsparcie.

W literaturze przedmiotu Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi uważany jest za zaburzenie rozwojowe, mające charakterystyczne objawy i wymagające odpowiedniego traktowania. Pojawia się pytanie czy ADHD jest chorobą czy też zaburzeniem rozwojowym? Właściwsze jest traktowanie ADHD w kategorii zaburzeń z tego względu, że "nie chcemy, by myślano o osobach z ADHD jak o chorych. Podobnie osoby z krótkowzrocznością nie myślą o sobie jak o kimś poważnie chorym, chociaż konieczność noszenia okularów w wielu sytuacjach utrudnia im życie. Dzieci z ADHD są zatem normalne. Odbierają świat prawidłowo, choć szybciej i bardziej chaotycznie, często pomijając istotne dla innych szczegóły. Wolniej i wybiórczo uczą się obowiązujących norm, ale odpowiadają za swoje czyny tak samo, jak wszystkie dzieci. Mają jedynie kłopot z koncentracją, nadmierną ruchliwością i nadmierną impulsywnością. Czy można powiedzieć, że Ania z Zielonego Wzgórza była osobą nienormalną?"¹.

Halina Spionek wyjaśnia, iż "mianem zaburzeń w rozwoju można objąć wszelkie niekorzystne odchylenia zarówno w budowie organizmu, jak i w sposobie jego funkcjonowania, niezależnie od stopnia, zakresu oraz przyczyny, które je wywołały. Zarówno wrodzone defekty organów zmysłowych i układu nerwowego, jak i przebyte schorzenia uszkadzające wtórnie strukturę i funkcje układu nerwowego oraz innych układów organizmu – mogą spowodować trwałe bądź przemijające zakłócenie rozwoju dziecka"².

Jak pisze Russel A. Barkley ADHD jest zaburzeniem rozwojowym ponieważ spełnia następujące warunki:

¹ A. Kołakowski, T. Wolańczyk, A. Pisula, M. Skotnicka, A. Bryńska, ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 16.

² H. Spionek, Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne, PWN, Warszawa 1985, s. 13.

- pojawia się we wczesnym okresie rozwoju dziecka;
- w sposób wyraźny różnicuje dzieci nim dotknięte od tych, które nie mają tego zaburzenia;
- jest stosunkowo wszechobecne, występuje w różnych sytuacjach (choć nie we wszystkich i nie ze wszystkimi objawami jednocześnie);
- wywiera wpływ na umiejętności dziecka radzenia sobie z typowymi wyzwaniami stawianymi przed nim w określonym wieku;
- jest stosunkowo trwałe w czasie czy też procesie rozwojowym;
- nie można go wyjaśnić jedynie poprzez odwołanie się do przyczyn środowiskowych lub społecznych;
- ma związek z zaburzeniami w funkcjonowaniu czy rozwoju mózgu;
- ma związek z innymi czynnikami biologicznymi, które mogą wpływać na funkcjonowanie i rozwój mózgu (np. genetycznymi uszkodzeniami, toksynami itp.)³.

Wyróżnia się trzy podtypy ADHD:

1. Podtyp z przewagą zaburzeń uwagi – obserwuje się go częściej u dziewczynek. Trudności dziecka polegają na problemach z utrzymaniem uwagi na wykonywanych czynnościach, skoncentrowaniem się na tym co się do niego mówi, często ucieka ono myślami, bardzo łatwo się rozprasza. Zaburzenia uwagi powodują, że dziecko pracuje poniżej swoich możliwości. Z uwagi na fakt, że dzieci cierpiące na ten rodzaj ADHD z reguły nie sprawiają problemów wychowawczych, nie otrzymują one właściwej pomocy i wsparcia, a przez otoczenie są postrzegane jako mniej zdolne.

2. Podtyp z przewagą nadpobudliwości – objawiający się nadmierną ruchliwością dziecka, wykonywaniem kilku czynności jednocześnie, trudnościami z wysiedzeniem w jednym miejscu.

3. Podtyp mieszany – najczęściej spotykany, występują tu wszystkie objawy nadpobudliwości tj. nadpobudliwość, impulsywność i nieuwaga⁴.

Zdaniem FintanaO'Regana ADHD oznacza "stan chorobowy charakteryzujący się zaburzeniami pracy mózgu sprawiający, że dana osoba ma trudności z kontrolowaniem zachowania i utrzymywaniem koncentracji. Prowadzi to do wielu różnych problemów związanych z przyswajaniem wiedzy, zachowaniem i kontaktami międzyludzkimi"⁵.

Tomasz Wolańczyk, Artur Kołakowski i Magdalena Skotnicka podają, że "zespół nadpobudliwości psychoruchowej jest zaburzeniem, które ma dokładnie określone kryteria konieczne do jego rozpoznania. Nie zawsze pokrywają się one z potocznym rozumieniem tego terminu. Dziecko nadpobudliwe jest nieuważne, impulsywne i nadpobudliwe zawsze lub prawie zawsze. W zależności od wymagań i tolerancji otoczenia objawy mogą być mniej lub bardziej przeszkadzające i utrudniające życie dziecka i jego otoczenia. Nadpobudliwość nie jest cechą, na podstawie której można łatwo podzielić dzieci na zdrowe i chore"⁶.

Edward M. Hallowell i John J. Ratey wyjaśniają, że zespół ADHD to "zaburzenie neurologiczne, na które składa się klasyczna triada następujących objawów: impulsywność, zaburzenia koncentracji i nadpobudliwość lub nadmiar energii"⁷.

Halina Spionek twierdzi, iż nadpobudliwość jest "jednym z najczęściej spotykanych przejawów zaburzeń neurodynamicznych wśród uczniów. Przejawia się ona bądź w całym zachowaniu dziecka, bądź w różnych jego sferach w postaci nadpobudliwości ruchowej, poznawczej lub emocjonalnej"⁸.

Dzieci ze zdiagnozowanym ADHD, poza objawami ewidentnie wynikającymi z tego zaburzenia, doświadczają częstokroć dodatkowych, współtowarzyszących zaburzeń rozwojowych (w tym również psychicznych). Należą do nich: zaburzenia zachowania, zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne, depresja i inne zaburzenia nastroju oraz deficyty rozwojowe, zaburzenia rozwoju języka, tiki czy epilepsja. Barbara Wiśniewska wskazuje,

³ R.A. Barkley, *ADHD podjąć wyzwanie*, Zysk i S-ka, Poznań 2009, s. 57.

⁴ I. Turbiarz, *Droga do diagnozy ADHD*, "Remedium" 2004, nr 12, s. 21.

⁵ F. O'Regan, *ADHD*, Wydawnictwo K.E. LIBER, Warszawa 2005, s. 11.

⁶ T. Wolańczyk, A. Kołakowski, M. Skotnicka, *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci. Prawie wszystko co chcielibyście wiedzieć*, Wydawnictwo BiFolium, Lublin 1999, s. 16.

⁷ E. M. Hallowell, J.J. Ratey, *W świecie ADHD*, Media Rodzina, Poznań 2004, s. 20.

⁸ H. Spionek, *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1965.

że dodatkowymi zaburzeniami, które towarzyszą zespołowi nadpobudliwości psychoruchowej są zaburzenia snu, lęki nocne, moczenie mimowolne, jękanie. Symptomy ADHD nakładają się także na następujące problemy:

- "60 % dzieci (z ADHD) wykazuje zachowania buntownicze i opozycyjne;
- 45 % dzieci wykazuje zaburzenia zachowania, częstą agresję wobec innych, destrukcyjne zachowania, kłamliwość lub kradzieże, poważne naruszenie reguł społecznego współżycia;
- 25 % dzieci wykazuje zachowania antyspołeczne i dopuszcza się wykroczeń (przestępstw);
- 30 % dzieci przejawia klinicznie określone zaburzenia niepokoju;
- 33 % dzieci przechodzi poważne depresje kliniczne;
- 50 % dzieci wykazuje problemy emocjonalne;
- 50 % dzieci wykazuje problemy z umiejętnościami społecznymi"⁹.

Dzieci z ADHD mają wiele problemów w zakresie funkcjonowania społecznego, trudno jest im odnaleźć się w grupie rówieśniczej. Są mniej dojrzałe od swoich rówieśników, mają trudności w kontaktach społecznych z rówieśnikami, nauczycielami czy rodzicami. Do tego dochodzi często obniżona samoocena. Odrzucone czy izolowane przez grupę w większym stopniu są zagrożone zachowaniami antyspołecznymi, wejściem w konflikt z prawem, uzależnieniami. Liczne badania dowodzą, że u dzieci z ADHD obserwuje się zwiększone ryzyko występowania innych zaburzeń psychicznych w dzieciństwie, w okresie dojrzewania i w dorosłym życiu. Częściej niż u ich rówieśników pojawiają się u nich zachowania antyspołeczne, uzależnienie od alkoholu i narkotyków, depresja. Zwiększa się ryzyko popełnienia samobójstwa"¹⁰.

Z uwagi na deficyty w obrębie kompetencji społecznych dziecko z ADHD częstokroć nie potrafi odnaleźć się w grupie rówieśniczej. Dla dziecka oparcie w grupie społecznej jaką jest grupa rówieśnicza/klasa szkolna, akceptacja jego osoby przez innych kolegów/uczniów jest sprawą nader istotną. W przypadku bowiem kiedy dziecko nie otrzymuje tego rodzaju oparcia, zmniejsza się jego potrzeba identyfikacji z grupą co może prowadzić do następujących problemów:

- "narastanie trudności szkolnych;
- wagarowanie oraz unikanie sytuacji stresowych;
- konflikty w domu rodzinnym;
- ucieczki z domu;
- kontakty z grupami nieformalnymi;
- czyny przestępcze z różną motywacją"¹¹.

Formą pomocy dla dzieci z ADHD z uwagi na trudności w zakresie funkcjonowania społecznego jest socjoterapia.

Zdaniem Barbary Jankowiak i Emilii Soroko "socjoterapia to forma pomocy psychopedagogicznej(w obszarze oświaty i instytucji opiekuńczo-wychowawczych), ukierunkowana na dzieci i młodzież z grup ryzyka lub/i przejawiających zaburzenia w funkcjonowaniu psychospołecznym (niekoniecznie zdiagnozowane psychiatrycznie), która polega na intencjonalnym(czyli związanym z myśleniem wykorzystującym wiedzę psychologiczną i pedagogiczną, nieprzypadkowym oraz ewaluowanym) uruchamianiu czynników pomocowych, wykorzystujących procesy grupowe (tu mieści się strona techniczna oddziaływań, metody pracy)i rolę socjoterapeuty(tu mieści się postawa i odpowiedzialność etyczna), w celu kompensacji(raczej uczenie i rozumienie niż leczenie)

⁹ B. Wiśniewska, *Współwystępowanie u dzieci i młodzieży z ADHD innych zaburzeń klinicznych i ich etiologia*, w: W. Baranowska (red.), *ADHD – prawie normalne życie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2007, s. 53.

¹⁰ T. Wolańczyk, M. Skotnicka, A. Kołakowski, A. Pisula, *Nadpobudliwość psychoruchowa dzieci*, "Edukacja i Dialog" 2004, nr 199, s. 30–38.

¹¹ K. Kuberska-Gaca, A. Gaca, *Profilaktyka niedostosowania społecznego w szkole*, WSiP, Warszawa 1986, s. 36–37.

potencjalnych deficytów rozwoju społecznego i zapobieganiu kształtowaniu się zaburzeń (wynikających z różnych powodów) uczestników grupy"¹².

Socjoterapia zaliczana jest do procesów korekcyjnych, których adresatami są dzieci i młodzież. W taki sposób proces ten definiuje Jacek Strzemieczny: "socjoterapia polega na celowym stwarzaniu dzieciom warunków (doświadczeń społecznych) umożliwiających zajście procesu socjoterapeutycznego (zmiana sądów o rzeczywistości, sposobów zachowań i odreagowanie emocjonalne). [...] Socjoterapię określa cel zajęć. Jeśli głównym celem pracy z uczniami jest stwarzanie im doświadczeń korygujących zaburzenia [...], to są to zajęcia socjoterapeutyczne"¹³.

Jak wskazuje J. Strzemieczny w trakcie zajęć socjoterapeutycznych, pod wpływem zdobywanych doświadczeń społecznych, w zachowaniach uczestników zajęć dziecka powinny nastąpić określone zmiany. Na proces socjoterapeutyczny składają się trzy elementy:

1. Zmiana sądów o rzeczywistości – udział w zajęciach socjoterapeutycznych dostarcza ich uczestnikom wiele doświadczeń społecznych. Celem zajęć jest m.in. skorygowanie sądów o rzeczywistości. Aby to jednak mogło nastąpić, treści nowych doświadczeń powinny być odmienne, przeciwstawne do treści istniejących już doświadczeń urazowych.

2. Zmiana sposobów zachowań – w czasie zajęć socjoterapeutycznych następować może korekta zaburzonych zachowań i wyposażania ich uczestników w nowe, bardziej konstruktywne sposoby funkcjonowania. Udział w zajęciach może prowadzić do nabycia umiejętności lepszego sposobu funkcjonowania w relacjach z rówieśnikami (ja – rówieśnicy), osobami dorosłymi (ja – dorośli), obszarach funkcjonowania zadaniowego (ja – zadanie) oraz w obszarze dotyczącym obrazu własnej osoby (ja – ja).

3. Odreagowanie emocjonalne – zablokowane emocje uniemożliwiają zajście zmian w sferze poznawczej i behawioralnej, a tym samym hamują proces socjoterapeutyczny. Należy więc umożliwić uczestnikom zajęć wyrażanie uczuć – w trakcie zajęć dzieci powinny mieć możliwość śmiania się, ożywionego mówienia, krzyku, pewnej swobody ruchowej¹⁴.

Zaletą zajęć socjoterapeutycznych jest ich grupowy charakter. Uczestnicy spotkań nie są poddawani jedynie oddziaływaniom osoby prowadzącej lecz mogą również udzielać sobie wzajemnie wsparcia, służyć radą i pomocą, podpatrywać u innych uczestników właściwe sposoby zachowania. Wychowanie w grupie socjoterapeutycznej może stać się efektywniejsze od indywidualnych oddziaływań z następujących względów:

- świadomość i poczucie, że nie jest się odseparowanym ze swoimi problemami, że podobne trudności mają także uczestnicy grupy;
- informacje zwrotne na temat własnego zachowania, jakich udzielają pozostali uczestnicy grupy;
- poczucie wsparcia ze strony grupy;
- demonstrowanie przez inne osoby z grupy pożądaných zachowań, które mogą dostarczać wzorów postępowania;
- wchodzenie przez członków grupy we wzajemne relacje, analogiczne jak w rodzinie, co ułatwia eksplorowanie istotnej kategorii doświadczeń uczestników grupy;
- możliwość odreagowania frustracji w grupie w atmosferze zaufania i zrozumienia¹⁵.

Zajęcia socjoterapeutyczne są w myśl *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*

¹² B. Jankowiak, E. Soroko, *Socjoterapia jako forma pomocy psychopedagogicznej*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2013, s. 49–50.

¹³ J. Strzemieczny, *Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży*, PTP, Warszawa 1993, s. 45.

¹⁴ J. Strzemieczny, *Program zajęć socjoterapeutycznych dla dzieci ze szkół podstawowych*, MEN, Warszawa 1988, s. 14–17.

¹⁵ K. Kroc, *Psychoterapia grupowa*, w: <https://portal.abczdrowie.pl/psychoterapia-grupowa>, (29.09.2017).

organizowane m.in. dla uczniów z dysfunkcjami i zaburzeniami utrudniającymi funkcjonowanie społeczne (tu znajdują się również uczniowie z ADHD – A.P.). Liczba uczestników zajęć nie może przekraczać 10 osób. Godzina zajęć socjoterapeutycznych trwa 60 minut, w uzasadnionych przypadkach dopuszcza się prowadzenie zajęć w czasie krótszym, jednak z zachowaniem ustalonego dla ucznia, łącznego tygodniowego czasu tych zajęć. Zajęcia socjoterapeutyczne winny być prowadzone przez specjalistę posiadającego odpowiednie kwalifikacje. W swojej pracy prowadzący zajęcia może liczyć na pomoc psychologa, pedagoga, logopedy, doradcy zawodowego czy też terapeuty pedagogicznego, gdyż ich zadaniem jest m.in. wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wsparcie merytoryczne winny zaś zapewnić poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz placówki doskonalenia nauczycieli¹⁶.

Ważne jest (i zwraca na to uwagę *Rozporządzenie*), aby na grupę socjoterapeutyczną składała się określona liczba uczestników. Jak wskazuje Rachela Molicka "pewne formy rozwoju grupy mogą się urzeczywistnić wyłącznie poniżej bądź powyżej pewnej granicy liczebności. Aby zapewnić prawidłowy przebieg pracy grupowej i odpowiednią ilość koniecznych interakcji między członkami grupy ilość uczestników nie powinna być ani za mała ani za duża. Zakłada się, że najbardziej optymalna liczebność grupy waha się od 8 do 15 członków"¹⁷.

W zajęciach socjoterapeutycznych zdaniem badaczy amerykańskich powinni uczestniczyć dzieci i młodzież u których występują:

- trudności w uczeniu się, znajdujące swój wyraz w niskimi poziomie osiągnięć szkolnych, powtarzaniu klas, wczesnym przerywaniu nauki w szkole i problemach w opanowaniu wybranych umiejętności, np. czytania lub pisania,
- słabe relacje interpersonalne, objawiające się niskim poziomem umiejętności społecznych w relacjach z rówieśnikami i dorosłymi, odrzuceniem przez grupę rówieśniczą,
- deficyty i zniekształcenia procesów poznawczych,
- trudna sytuacja rodzinna, wychowywanie się w rodzinie z historią zachowań przestępczych i zaburzeń czynności psychicznych, stosującą niewłaściwe metody wychowawcze, które mogą przyczynić się do wystąpienia u dziecka zaburzeń, pozostającą w konflikcie interpersonalnym i agresji między rodzicami itd.¹⁸.

W przypadku dzieci i młodzieży z ADHD wydaje się być uzasadnionym, aby tworzyć grupy jednolite, składające się z uczestników przejawiających zbliżone zaburzenia w zachowaniu czy też trudności w zakresie socjalizacji. Łatwiej jest wówczas dostosować konkretne propozycje ćwiczeń, gier czy zadań do rzeczywistych potrzeb uczestników zajęć. Ponadto połączenie w jedną grupę osób przejawiających już zaburzenia w zachowaniu z tymi, u których te symptomy występują w bardzo niewielkim zakresie może prowadzić do nabywania niewłaściwym wzorców przez tych drugich. Zechcą oni "dorównać" swoim kolegom, spróbują naśladować ich niewłaściwe zachowania. Z drugiej strony mogą przez grupę zostać wprowadzeni w rolę np. kozła ofiarnego. Stąd też organizując grupę socjoterapeutyczną dla dzieci i młodzieży z ADHD należałoby uwzględnić następujące kryteria doboru jej członków:

- poziom rozwoju intelektualnego;
- wiek dziecka;
- rodzaj przejawianych zaburzeń w zachowaniu;
- stopień zaburzeń emocjonalnych;

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2013, poz. 532.

¹⁷ R. Molicka, *Plaszczyzna struktury społecznej – podstawowe mechanizmy i zjawiska tworzenia się małej grupy społecznej*, w: R. Molicka, M. Schejbal, *Teatr i terapia. Proces artystyczny – proces grupowy*, Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki, Bielsko-Biała 2006, s. 49.

¹⁸ A.E. Kazdin, J.R. Weisz (red.), *Psychoterapia dzieci i młodzieży. Metody oparte na dowodach*, R. Pawlik, M. Łuczak, M. Młynarz (tłum.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 274.

- funkcjonowanie w zespole klasowym, grupie wychowawczej;
- sytuację rodzinną.

W Polsce istnieje wiele programów rozwijających kompetencje społeczne dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej. Przykładem może być np. program o charakterze socjoterapeutycznym, opracowany pod koniec XX wieku przez Teresę Opolską i Ewę Potempską. Nosi on nazwę *Program korekcji zachowań* – prowadzony jest w formie zajęć grupowych dla dzieci z ADHD i ma stanowić uzupełnienie podjętych wobec dziecka terapeutycznych oddziaływań indywidualnych, pracy z rodziną oraz zastosowanego, w razie potrzeby, programu wychowawczego. Za główny cel programu Autorki uznały dostarczanie dzieciom okazji do przeżycia pozytywnych doświadczeń społecznych, które korygowałyby obraz własnej osoby, nabycie umiejętności radzenia sobie z nadpobudliwością oraz stworzenie możliwości odreagowania napięć, które ściśle wiążą się z naturą nadpobudliwości. Program składa się z dziesięciu zajęć, w trakcie których dzieci nadpobudliwe mają okazję: przeżycia i nauczenia się kontrolowanych sposobów odreagowania napięcia emocjonalnego i fizycznego; rozpoznawania własnych emocji; nauczenia się różnych sposobów umożliwiających kontrolę własnego ciała i umysłu; przeżycia sytuacji, które umożliwią skupienie uwagi czy pohamowanie przez dziecko spontanicznych reakcji; poszerzenie repertuaru gier i zabaw, które nie mają charakteru agresywno-rywalizacyjnego z drugiej zaś strony dają możliwość przeżycia pozytywnych doświadczeń społecznych; przeżycia sytuacji, które będą wzmacniać poczucie własnej wartości i poprawiać samoocenę dziecka¹⁹.

Innym przykładem może być program *Można inaczej* Agnieszki Czerwińskiej, adresowany do dzieci z przejawami nadpobudliwości psychoruchowej. Jest to program socjoterapeutyczny z elementami zabawy, przygody, turystyki i survivalu. Osią programu, jak podaje Autorka, jest cel główny: zmiana społecznego funkcjonowania tj. zmiana zachowań społecznie nieaprobowanych bądź szkodzących sobie i innym na zachowania społecznie aprobowane, zdrowe i korzystne dla siebie i innych. Cel ten Autorka pragnęła osiągnąć wykorzystując tak atrakcyjne metody pracy jak zabawę, przygodę i turystykę z elementami survivalu. Zajęcia z grupą podzielone zostały na ściśle socjoterapeutyczne i na zajęcia terenowe. Pierwsze z nich odbywały się w świetlicy, drugie – w trakcie zajęć terenowych. Oprócz zajęć socjoterapeutycznych i wycieczek dla grupy przewidziane zostały różne niespodzianki: kino, mecz piłki ręcznej czy siatkówki lub ognisko z piknikiem socjoterapeutycznym²⁰.

Na zakończenie należy podkreślić istotną rolę prowadzącego zajęcia socjoterapeutyczne z dziećmi z ADHD. Kwalifikacje zawodowe socjoterapeuty opracowane przez Sekcję Socjoterapii Polskiego Towarzystwa Psychologicznego obejmują trzy obszary: wiedzę, umiejętności oraz cechy i postawy. W zakresie wiedzy socjoterapeuta winien posiadać znajomość teorii socjoterapii, podstaw pedagogiki i psychologii rozwojowej, podstaw psychologii ogólnej, mechanizmów uzależnień, struktury i organizacji systemu pomocy dziecku i rodzinie. Winien ponadto znać fazy rozwoju grupy i zjawiska w niej zachodzące oraz przyczyny i objawy zaburzeń w zachowaniu dzieci. Za niezbędne umiejętności socjoterapeuty uznać natomiast należy diagnozowanie socjoterapeutyczne, planowanie i projektowanie sytuacji korekcyjnych, prowadzenie zajęć z grupą w oparciu o znajomość procesu grupowego, stosowanie zasad komunikacji interpersonalnej, budowanie dobrych relacji z innymi, umiejętność rozwiązywania konfliktów. Za istotną umiejętność socjoterapeuty PTP uznało ponadto dokonywanie wglądu w siebie poprzez kontakt z własnymi emocjami, trudnościami i motywacją, zdolność do analizowania własnej pracy oraz współpracy z zespołem. W sferze cech i postaw socjoterapeuta winien wykazać się świadomością swojej hierarchii wartości oraz mocnych i słabych stron, posiadać gotowość do pracy zespołowej, samorozwoju i

¹⁹ T. Opolska, E. Potempska, *Dziecko nadpobudliwe. Program korekcji zachowań*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1999, s. 22–26.

²⁰ A. Czerwińska, *"Można inaczej" – program socjoterapeutyczny z elementami zabawy, przygody, turystyki i survivalu dla dzieci z przejawami nadpobudliwości psychoruchowej*, w: K. Sawicka (red.), *Socjoterapia, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej*, Warszawa 1999, s. 107–128.

doskonalenia oraz angażowania się w pracę i sprawy dzieci. Ponadto pożądanymi cechami socjoterapeuty są: szacunek wobec ludzi oraz poszanowanie ich godności, zrównoważenie emocjonalne, brak uprzedzeń rasowych, etnicznych, wiekowych, kulturowych i religijnych, otwartość wynikająca z wewnętrznej integracji osobowości, empatia, kreatywność i elastyczność w myśleniu a także spójność myśli słów i zachowań²¹.

W grupie socjoterapeutycznej prowadzący ma za zadanie stymulować uczestników do pracy nad sobą, wzięcia odpowiedzialności za swój rozwój. Wymaga to spersonalizowanej relacji i osobowych odniesień. Prowadzący, który nie zostanie obdarzony zaufaniem przez uczestników zajęć, nie stanie się dla nich autorytetem moralnym, nie sprosta temu zadaniu. Musi on zaspokoić potrzebę bezpieczeństwa uczestników zajęć, wykazać się taktem pedagogicznym oraz unikać pokusy manipulowania.

W trakcie zajęć socjoterapeutycznych prowadzący w bezpośrednim dialogu poznaje problemy dzieci z ADHD i ich sposób odnoszenia się do tych problemów, perspektywę postrzegania otaczającej rzeczywistości oraz własnej osoby. W dialogu otrzymuje opis świata wewnętrznego i zewnętrznego z poziomu rozumu z kolei w zabawie i obserwacji działań – komunikat z poziomu uczuć. Dzięki informacjom uzyskanym z tych dwóch źródeł prowadzący może rozpoznać problemy uczestników zajęć i charakter zaburzeń jakie występują w relacjach z innymi ludźmi. Celem zajęć socjoterapeutycznych nie jest jedynie przystosowanie się "a jeśli tak – to należy myśleć o adaptacji do zmieniającej się rzeczywistości. Ideałem jest wyrobienie postawy twórczej, obliczonej na przekształcanie środowiska. Rola socjoterapeuty powinna polegać na takim pokierowaniu procesem socjoterapii, by można rozpatrywać go przez analogię z samowychowaniem, rozumianym jako przystosowanie się uczestników do samodzielnego osiągania celów w przyszłości"²².

²¹ Warunki formalne oraz procedura uzyskania certyfikatu socjoterapeuty Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Uchwała Zarządu Głównego PTP z dnia 15 czerwca 2011 r., w: <http://www.ptp.org.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=394>, (29.09.2017).

²² A. Matyja, *Grupa jak o środowisko lecznicze. Od zachowań pomocowych do socjoterapii*, "Psychoterapia" 2008, nr 1 (144), s. 75.

УДК 354:332.834

ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ Й РОЗВИТКУ ІДЕЇ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ЕКОЛОГІВ**Солошич І. О.**

У статті розглянуто передумови виникнення й розвитку ідеї формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців-екологів.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив сформулювати визначення поняття "розвиток науково-дослідницької компетентності майбутнього фахівця-еколога".

Ґрунтуючись на результатах досліджень, зроблено аналіз розвитку міжнародної природоохоронної освіти.

Визначено етапи становлення і розвитку організації науково-дослідницької роботи у вищих навчальних закладах України.

Здійснено аналіз Галузевих стандартів вищої освіти України за напрямками підготовки "Екологія" та "Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування" щодо розвитку ідеї формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців-екологів.

На основі Галузевого стандарту вищої освіти України, прийнятого у 2011 р., подано базові знання фундаментальних розділів, здатність їх використовувати, аббревіатуру загальнонаукових компетенцій, які є фундаментом формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців-екологів.

У результаті аналізу наукових праць, присвячених компетентнісному підходу визначено значення загальнонаукових компетенцій фахівця-еколога: фундаментальні знання в обсязі, необхідному для освоєння і використання професійних дисциплін в обраній професії; розуміння значущості природничо-наукових знань у НДД і особистісного розвитку; здатність використовувати знання з природничих наук для вирішення науково-дослідницьких професійних завдань; готовність і здатність оцінювати свої професійні дії, підвищувати свій професійний рівень, творчо мислити.

Ключові слова: формування, науково-дослідницька компетентність, майбутні фахівці-екологи, професійна діяльність.

В статье рассмотрены предпосылки возникновения и развития идеи формирования научно-исследовательской компетентности будущих специалистов-экологов.

Определены этапы становления и развития организации научно-исследовательской работы в высших учебных заведениях Украины.

Осуществлен анализ отраслевых стандартов высшего образования Украины по направлениям подготовки "Экология" и "Экология, охрана окружающей среды и сбалансированное природопользование" относительно развития идеи формирования научно-исследовательской компетентности будущих специалистов-экологов.

Ключевые слова: формирование, научно-исследовательская компетентность, будущие специалисты-экологи, профессиональная деятельность.

The article considers the prerequisites for the emergence and development of the idea of forming the scientific and research competence of future environmental specialists.

The theoretical analysis of the problem allowed formulating the definition of "development of research competence of the future environmental specialists."

Based on the results of research, an analysis of the development of international environmental education has been made.

Based on the Branch standard of higher education of Ukraine, adopted in 2011, the basic knowledge of the fundamental sections, the ability to use them, the abbreviation of general scientific competences, which forms the basis for the formation of scientific research competence of future environmentalists, is provided.

The stages of formation and development of the organization of scientific research work in higher educational institutions of Ukraine are determined.

The analysis of the industry standards of higher education in Ukraine in the directions of preparation, such as "Ecology" and "Ecology, environmental protection and balanced nature management" is being carried out in relation to the development of the idea of forming the scientific and research competence of future environmental specialists.

As a result of the analysis of scientific works devoted to the competence approach, the importance of the general scientific competencies of the future environmental specialists is determined: fundamental knowledge in the amount necessary for the development and use of professional disciplines in the chosen profession; understanding the significance of science in science, research and development as well as personal development; the ability to use knowledge in the natural sciences to solve scientific research problems; readiness and ability to evaluate their professional actions, to increase their professional level, to think creatively.

Key words: formation, scientific research competence, future specialists-ecologists, professional activity.

Постановка проблеми. Через усвідомлення суспільством важливості збереження природного середовища, а також ліквідації чисельних екологічних проблем, що виникли внаслідок діяльності людини, почав формуватися попит на майбутніх фахівців-екологів (МФЕ), які вміють вирішувати комплексні екологічні завдання, пов'язані з пошуком і реалізацією наукових екологічно-збалансованих моделей виробництва і споживання.

Саме тому сучасна система професійної вищої екологічної освіти націлена на формування не просто професіонала-виконавця, а й професіонала-дослідника, здатного легко адаптуватися до швидко мінливих умов, знаходити вирішення екологічних та соціально-економічних проблем через його опанування науково-дослідницькою компетентністю (НДК).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз історичних джерел свідчить про давню історію формування НДК, велику увагу якій приділяли вчені О. Коваленко, О. Кравченко, О. Пилипчук, С. Стельмах, та вважали однією з умов підготовки фахівця, формування його як особистості і майбутнього вченого. Сутність поняття "науково-дослідницька компетентність", як ключового компоненту професійної компетентності розглядали у своїх працях В. Болотов, Ю. Соляніков, О. Ушаков, А. Хуторський та ін.

Аналіз наукової літератури [1–5] свідчить про відсутність досліджень щодо передумов виникнення й розвитку ідеї формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців-екологів, тому ця проблема є предметом подальших перспективних дискусій.

Мета статті полягає у дослідженні передумов виникнення й розвитку ідеї формування НДК майбутніх фахівців-екологів.

Аналіз результатів дослідження. Теоретичний аналіз проблеми дозволив нам сформулювати визначення поняття "розвиток науково-дослідницької компетентності МФЕ", як цілісний процес руху студента – в сторону суб'єктності, тобто побудова траєкторії дослідницького саморозвитку та зміна системи мотиваційно-ціннісних ставлень до професійної дійсності. Стосовно проблеми дослідження, суб'єктність виступає вищим рівнем активності студента і відображається в спрямованості й усвідомленості його науково-дослідницької діяльності (НДД), здатності до дослідницького саморозвитку.

Ми вважаємо, що НДК є складовою професійної компетентності [1, с. 59], опанування якою вимагає від ФЕ: знань та умінь з проведення НДД, вирішення проблем екологічного, соціального та економічного розвитку; аналізу наукової інформації, результатів НДД та розробки на їх основі рекомендацій щодо впровадження в практику [2, с. 234].

Цікавими, з точки зору предмета нашого дослідження, є дисертаційна робота О. Микитюка [3, с. 14], у якій розкрито особливості розвитку науки в XVI–XVII ст., охарактеризовано діяльність університетів як центрів науково-дослідної роботи в

XIX ст. Ґрунтуючись на поглядах О. Микитюка, розглянемо передумови виникнення й розвитку ідеї формування НДК майбутніх ФЕ, для цього визначимо етапи становлення і розвитку організації НДД у ВНЗ України [3, с. 15] (Таблиця 1).

Таблиця 1

Етапи становлення і розвитку організації науково-дослідницької діяльності у вищих навчальних закладах України

Етапи розвитку НДД	Характеристика етапу	Форми діяльності
I етап (1804 – 1834 рр.)	Зародження системи розвитку НДД, визначення її ролі, функцій, форм; встановлення наукових зв'язків з іноземними ВНЗ; поява Харківського (1805 р.), Київського (1834 р.) університетів	Виникнення перших об'єднань, наукових товариств
II етап (1835 – 1862 рр.)	Пожвавлення НДД викладачів і студентів, підвищення ролі допоміжних установ (лабораторій, обсерваторій, бібліотек)	Розвиток наукових товариств
III етап (1863 – 1883 рр.)	Створення системи НДД, стимулювання до НДД, контролю результатів, збільшення матеріально-технічної бази; відкриття Новоросійського університету (1865 р.)	Виникнення просвітницьких товариств
IV етап (1884 – 1900 рр.)	Піднесення рівня науки у ВНЗ, посилення змістовності, фундаментальності досліджень, вдосконалення форм і методів НДД студентів	Подальший розвиток наукових товариств

Аналіз наукових досліджень свідчить, що перші наукові Товариства України (історико-філологічне; наукової медицини та гігієни; фізико-хімічних наук; дослідників природи; математичне; медичне; сільського господарства; Харківський відділ Імператорського Російського технічного товариства), з'явилися на початку XIX століття на Слобожанщині при Харківському університеті відповідно до університетського статуту 1804 р., наказу Міністерства народної освіти, статуту 1863 р. [3, с. 15]. Напрямами діяльності наукових товариств були: організація і проведення досліджень, наукових експедицій, підготовка наукових доповідей, видання наукових праць; поширення наукових знань серед населення та ін.

Перейдемо до розгляду розвитку міжнародної системи вищої професійної екологічної освіти, яка накопичила досвід формування НДК у МФЕ шляхом організації НДД студентів, оскільки навчальний процес, поєднуючись з науковою роботою студентів, перетворюється в реальну професійну діяльність.

Ґрунтуючись на результатах досліджень В. Лося [4, с. 56], зазначимо, що розвиток міжнародної природоохоронної освіти починається після Другої світової війни, коли у 1948 р. було засновано Міжнародний союз охорони природи і природних ресурсів (МСОП), одним із завдань якого було поширення знань про природу, її збереження і відновлення.

У 60-х рр. XX ст. робляться спроби створення в Україні системи професійної екологічної освіти, яка спрямована на оволодіння знаннями про природу, набуття вмінь і навичок природоохоронної діяльності, формування громадянської відповідальності за її стан.

Наступний етап розвитку професійної екологічної освіти почався в середині 70-х рр., коли ЮНЕСКО і ЮНЕП заснували міжнародну програму по освіті в області навколишнього середовища. У 1968 р. в Парижі була скликана Міжурядова конференція ЮНЕСКО щодо раціонального використання та охорони ресурсів біосфери, яка прийняла програму дій, названу "Людина і біосфера", де вперше було поставлено завдання оволодіння вміннями передбачення та вирішення можливих негативних наслідків людської діяльності в природі. У 60–70-ті рр. відбувалося усвідомлення суспільством специфіки взаємин людини й природного середовища в умовах стрімкого розвитку науки, що знайшло відображення у змісті екологічної

освіти [4, с. 57], усвідомлення глобальності екологічних проблем, зумовило організацію природоохоронного руху, який охопив увесь світ. У західних країнах з'явилися нові парадигми взаємодії суспільства й природи (біоцентризм, екоцентризм та ін.), що сприяло розвитку центрів для вивчення екологічних проблем у Франції, США, Канаді.

Перша Міжурядова конференція з освіти в області навколишнього середовища, скликана ЮНЕСКО спільно з ЮНЕП ("Програма ООН з навколишнього середовища") в Тбілісі восени 1977 р., затвердила стратегію розвитку освіти в галузі навколишнього середовища на національному рівні.

У 80–90-ті рр. професійна екологічна освіта в багатьох країнах стає складовою частиною навчального процесу для усвідомлення необхідності збереження природного середовища й раціонального природокористування.

Цей етап, що відображає прикладний характер науки, відрізняється тим, що в США і країнах Європи створюються мережі наукових лабораторій на базі університетів із залученням студентів до НДД в області екології. У 1996 р. в багатьох країнах створено державні стандарти екологічної освіти.

В Україні через відсутність відповідних галузевих стандартів вищої освіти підготовка фахівців-екологів не була уніфікованою. Як наслідок, ринок праці наповнився великою кількістю номінальних ФЕ, вузькоспеціалізованих теоретиків, не здатних приймати практичні рішення і швидко адаптуватися в сучасних швидко змінюваних умовах праці.

У контексті проблеми дослідження особливий інтерес становить Концепція екологічної освіти, прийнята у 2001 р. [5, с. 18], в якій визначено, що метою екологічної освіти є формування навичок, фундаментальних екологічних знань, екологічної обізнаності й екологічного мислення на основі ставлення до природного середовища як до унікальної цінності.

У 1988 р. на базі Харківської державної академії міського господарства (Харківська національна академія міського господарства ім. А. М. Бекетова), відкрито факультет інженерної екології міст та створена кафедра, щоб готувати ФЕ, які б могли: проводити оцінку стану довкілля; обґрунтовувати інженерні рішення із зниження негативного впливу; розробляти технології із захисту екосистем. На базі відділу целюлозно-паперового виробництва та лабораторії промислової екології хіміко-технологічного факультету Київського політехнічного інституту у 1988 р. створено кафедру технології целюлозно-паперового виробництва та промислової екології для підготовки фахівців з проблем охорони навколишнього середовища.

У сучасний період в Україні підготовка фахівців за напрямом "Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування" здійснюють у понад 73 ВНЗ.

Комісією з екології, охорони навколишнього середовища і збалансованого природокористування Науково-методичної ради при МОН України було розроблено два покоління галузевих стандартів вищої освіти для ОКР бакалавр [6; 7]. Порівняльний аналіз цих стандартів відповідно до ідеї формування НДК МФЕ свідчить про їх суттєву відмінність (таблиця 2).

Таблиця 2

**Порівняльний аналіз галузевих стандартів фахівців-екологів
для ОКР бакалавр**

Характеристики	0708 "Екологія"	6.040106 Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування
Узагальнений об'єкт діяльності	Захист довкілля з його природними та антропогенними системами	Забезпечення збалансованого природокористування та захист довкілля
Професійні роботи	Інспектор з охорони природи. Технік-лаборант. Лаборант наукового підрозділу	Лаборант у галузі біологічних досліджень. Молодший фахівець. Інші технічні фахівці. Інші інспектори

Продовження таблиці 2

Вимоги до властивостей і якостей випускників	Визначаються здатністю виконувати виробничі функції (здійснення певних типів діяльності) та типові для даної функції задачі діяльності. Кожній задачі відповідає система умінь	Подаються у вигляді переліку компетенцій щодо вирішення певних задач соц. діяльності, інструментальних, загальнонаукових і проф. компетенцій та системи умінь, що їх забезпечують
--	--	---

Якісною відмінністю ГСВО 2011 року є те, що в його основі лежить компетентнісний підхід та наявність у вимогах до властивостей і якостей випускників переліку компетенцій щодо вирішення певних проблем і задач діяльності, які включають [7, додаток А]: соціально-особистісні, інструментальні, загальнонаукові і загально-практичні компетенції та системи умінь, що забезпечують можливість випускника виконувати типові задачі діяльності в межах переліку виробничих функцій. На основі ГСВО України, (2011 р.) [7, с. 20], визначимо базові знання фундаментальних розділів, здатність їх використовувати, аббревіатуру загальнонаукових компетенцій, які є фундаментом формування НДК МФЕ (Таблиця 3).

Таблиця 3

Загальнонаукові компетенції, спроектовані в ГСВО України

Базові знання фундаментальних розділів, здатність використовувати	Абревіатура компетенції
Математики в обсязі необхідному для володіння математичним апаратом відповідної галузі знань	КНЗ.01
Фізики в обсязі, необхідному для засвоєння професійних дисциплін	КНЗ.02
Хімії та біогеохімії в обсязі, необхідному для вивчення професійних дисциплін та використання в обраній професії	КНЗ.03
Біології в обсязі, необхідному для вивчення професійних дисциплін та використання в обраній професії	КНЗ.04
Геології та геоморфології в обсязі, необхідному для вивчення дисциплін та використання в обраній професії	КНЗ.05
Морфологічні ознаки ґрунту про вплив екологічних факторів на процеси ґрунтоутворення	КНЗ.06
Гідрології для раціонального і комплексного використання водних ресурсів, вирішення екологічних проблем водокористування	КНЗ.07
Склад і будову атмосфери, закономірності формування погоди і клімату, їх вплив на стан довкілля	КНЗ.08
Галузі інформатики й інформаційних технологій та інтернет-ресурсів, уміння створювати бази даних і використовувати для аналізу і прогнозування змін в НПС	КНЗ.09

У результаті аналізу наукових праць, у яких висвітлюється значення загальнонаукових компетенцій при формуванні НДК, визначаємо загальнонаукові компетенції МФЕ: фундаментальні знання в обсязі, необхідному для освоєння і використання професійних дисциплін в обраній професії (когнітивний аспект); розуміння значущості природничо-наукових знань у НДД й особистісному розвитку (мотиваційний аспект); здатність використовувати знання з природничих наук для вирішення НД професійних завдань (діяльнісний аспект); готовність і здатність оцінювати свої професійні дії, підвищувати свій професійний рівень, творчо мислити (особистісний аспект).

Висновки. Таким чином, на підставі аналізу наукової літератури нами було проаналізовано передумови виникнення й розвитку ідеї формування НДК майбутніх ФЕ на основі етапів становлення і розвитку професійної екологічної освіти і організації НДД у вищих навчальних закладах України.

Зроблено порівняльний аналіз галузових стандартів ФЕ для ОКР бакалавр, для визначення загальнонаукових компетенцій, які є фундаментом формування їх науково-дослідницької компетентності.

Література

1. Хуторской А. В. Ключевые компетенции : технология конструирования. Народное образование / А. В. Хуторской. – Москва, 2003. – № 5. – С. 55–61.
2. Русіна Н. Формування дослідницьких компетенцій майбутніх фахівців із землевпорядкування / Н. Русіна, В. Люльчик, Н. Кийко, О. Петрова // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2016. – Вип. 15. – С. 422–429.
3. Микитюк О. М. Теорія та практика організації науково дослідної роботи у вищих закладах освіти України в XIX ст. : автореф. дис. ... доктора педагогічних наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Микитюк О. М. – К., 2004. – 42 с.
4. Лось В. А. Взаимоотношения общества и природы / В. А. Лось. – М. : Знание, 1989. – 64 с.
5. Концепція екологічної освіти України : затверджена рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України, протокол № 13/6-19 від 20.12.2001 р. – К., 2001. – 24 с.
6. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра, напрям підготовки 0708 "Екологія". Галузовий стандарт вищої освіти України, затверджений наказом МОН від 15.06.2004 р., № 487 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.iceei.org.ua/downloads/0708_okh.pdf. – Назва з екрана.
7. Освітньо-кваліфікаційна характеристика і освітньо-професійна програма бакалавра, напрям підготовки 6.040106 "Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування". Галузовий стандарт вищої освіти України, затверджений наказом МОНмолодьспорту від 27.12.2011 р., № 1543. – Одеса : ТЕС, 2012. – 116 с.

УДК 005:37

ПРОЕКТНА КУЛЬТУРА КЕРІВНИКА: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ**Шевчук М. О., Доліна І. В.**

У статті розкривається актуальність процесу формування проектної культури в сучасних умовах, акцентується увага на тому, що сьогодні складовою частиною професійної підготовки фахівця будь-якого профілю (і майбутнього керівника у тому числі) є проектна культура, яка здійснює вирішальний вплив на процес і результат професійної діяльності, сприяє зростанню продуктивності та ефективності праці. Авторами проводиться аналіз наукової психолого-педагогічної літератури стосовно визначення поняття "проектна культура керівника". Для з'ясування сутності даного терміну поетапно порівнюються точки зору різних науковців і тлумачення словників та енциклопедій таких понять, як "культура", "проектування", "проектна культура". Автори дійшли висновку, що проектна культура керівника пов'язана із засвоєними історично нагромадженими надбаннями суспільства у проектній сфері, які забезпечують творчу діяльність з розв'язання проблем функціонування та розвитку організації у процесі виконання проектів. Сформованість проектної культури у наш час стає необхідною умовою успішної діяльності керівника будь-якого рівня, оскільки дає змогу знайти оптимальне сполучення проектних цілей і результатів за рахунок ефективного використання всіх структурних елементів проекту.

Ключові слова: проектування, педагогічне проектування, культура, проектна культура, проектна культура керівника.

В статье раскрывается актуальность процесса формирования проектной культуры в современных условиях, проводится анализ научной психолого-педагогической литературы для определения понятия "проектная культура руководителя". Для понимания значения данного термина авторы поэтапно сравнивают точки зрения разных ученых и объяснения в словарях и энциклопедиях таких понятий как, "культура", "проектирование", проектная культура". Сформированность проектной культуры сегодня выступает необходимым условием успешной деятельности руководителя любого уровня, поскольку позволяет найти оптимальное соотношение проектных целей и результатов посредством эффективного использования всех структурных элементов проекта.

Ключевые слова: проектирование, педагогическое проектирование, культура, проектная культура, проектная культура руководителя.

In the article, the actuality of the process of formulating the project culture in the daily minds is emphasized. It is noted that the project culture is becoming the important part of professional training of any profile including the training of supervisors. The project culture has a decisive influence on the process and the result of professional activity, contributes to the growth of productivity and labor efficiency. The authors analyze the scientific psychological and pedagogical literature regarding the definition of "project culture of the supervisor". In order to clarify the essence of this term, the points of view of different scholars and the interpretation of dictionaries and encyclopedias of concepts such as "culture", "project", "project culture" are gradually compared. The authors came to the conclusion that the project culture of the manager is connected with the assimilated historically accumulated property of the society in the project sphere, which provide creative work to solve the problems of functioning and development of the organization in the process of project implementation. The formation of a project culture in our time becomes a prerequisite for the success of the supervisor of any level, as it enables us to find the optimal combination of project goals and results through the effective use of all structural elements of the project.

Key words: projects, pedagogical project, culture, project culture, project culture of the supervisor.

Сьогодні в освіті здійснюється принциповий перехід від індивідуальної зацікавленості у традиційних знаннях та вміннях до особистісного розв'язання проблем, що означає зміну конфігурації знань і цінностей. На відміну від методологічних, теоретичних та технологічних засад знаннявої парадигми, що ґрунтується на фіксованих методах і правилах, проектна парадигма освіти передбачає зміщення акцентів з трансляції соціокультурного досвіду на підготовку особистості до формування власного ставлення до безпрецедентних соціокультурних ситуацій. Саме через проектування, на думку І. Єрмакова, можливо сформувати людину інноваційного типу життя, здатну творити й сприймати інформаційні зміни та нововведення [7, с. 7]. Проектна діяльність формує досвід продуктивних дій у ситуаціях невизначеності, нестабільності (що є ознакою нашого часу). Тому дослідники О. Генісаретський, К. Кантор, С. Кримський, В. Сидоренко, В. Чернобитов зазначають, що формування "проектної культури" сьогодні є нагальною потребою. Це одна із сторін багатогранної загальної культури людства, яка надзвичайно важлива для подальшого прогресивного розвитку цивілізації. Вона визначає рівень розвитку суспільства, спрямовує технічний прогрес, сприяє реалізації інтелектуального, творчого і духовного потенціалу нації.

Отже, можна зазначити, що сьогодні складовою частиною професійної підготовки фахівця будь-якого профілю (і майбутнього керівника у тому числі) є проектна культура, яка здійснює вирішальний вплив на процес і результат професійної діяльності, сприяє зростанню продуктивності та ефективності праці.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічних джерел визначити сутність поняття "проектна культура керівника".

Виділимо декілька груп наукових праць, у яких досліджується проблема формування проектної культури.

Різним аспектам педагогічного проектування присвячені праці В. Беспалька, Е. Заїр-Бека, І. Колесникової, С. Писаревої, В. Радіонова, В. Ченобитова. Проблеми соціально-культурного проектування, які можна розглядати як світоглядну й технологічну основу цілого ряду професій соціально-педагогічної й культурологічної спрямованості, досліджуються в працях Е. Орлової, В. Глазичева, Т. Дрідзе, О. Маркова, Л. Когана, О. Яницького. Питання організації навчання за методом проектів розкриваються в працях таких учених, як Д. Дьюї, У. Кіппатрик, Е. Коллінгс, Л. Левін, С. Шацький. На сучасному етапі варіанти використання методу проектів висвітлюються в працях В. Гузєєва, Є. Полат, Г. Селевка. Як самостійна система навчання й спосіб пізнання учнями соціуму цей метод представлений у працях П. Лернера, Дж. Піта, М. Павлової, М. Гуревича, В. Симоненка, І. Сасової, М. Романовської, О. Фураєвої. Багатоаспектному феномену проектної культури присвячені праці І. Колесникової, О. Маркова, В. Радіонова, Ю. Фильчакової, В. Ченобитова. Проблемі формування проектної культури висвітлено в дисертаціях Ю. Вєсьолової, І. Ісламбекової, Т. Карпинської, Л. Філімонюк.

Таким чином, проблема формування проектної культури і на сьогодні є актуальною, особливо для системи освіти, оскільки вона відповідає потребам формування нової якості сучасної людини та розвитку творчої діяльності суб'єктів освітнього процесу.

Погляди вчених на сутність терміну "проектна культура" відрізняються своєю неоднозначністю. Дослідники найчастіше звертають увагу, на те, що проектна культура – це соціально-прогресивна творча діяльність (Л. Філімонюк), засіб творчої самореалізації людини (Ю. Вєсьолова), стиль мислення (Ю. Лях), якісна характеристика розвитку творчих здібностей (Л. Бережна), можливість діяти при виконанні проекту (Ю. Хотунцев), простір для творчості (О. Чепурова), комплекс засобів і форм організованої проектної діяльності (М. Колесніков) [5, с. 57].

І. Зимняя вважає, що проектна культура є загальною формою реалізації мистецтва планування, прогнозування, створення, виконання і оформлення результату. При цьому науковець додає, що проектна культура покликана об'єднати два дотепер непересічних напрямки освіти: гуманітарно-художній та науково-технічний [12].

Характеризуючи особистість, яка оволоділа проектною культурою, Л. Філімонюк зазначає, що це суб'єкт, який здатний самостійно здійснювати проектну

діяльність від "задуму до результату", до проектування та реалізації індивідуальних життєвих програм [28, с. 22].

Проектну культуру А. Ашерів і В. Шеховцова розглядають як якісну характеристику розвитку творчих здібностей людини або групи людей, які досягнуті в результаті засвоєння теоретичних знань та практичних умінь у певному виді діяльності та дозволяють удосконалювати та створювати нові об'єкти, предмети, технології, процеси з метою задоволення потреб людини [1, с. 46]. Відсутність проектної культури призводить до невміння людини ставити перед собою мету своєї діяльності, визначатися в професійному та ціннісному плані.

Н. Запесоцька, розглядаючи проектну культуру спеціаліста соціальної сфери, стверджує, що в її основі знаходиться універсальний алгоритм мисленнєвої діяльності, який складається з етапів та технологій аналізу та розв'язання соціальних проблем [11, с. 12].

Автор однієї з сучасних концепцій проектної освіти Г. Ільїн особливістю проектної культури визначає прагнення зробити щось нове в матеріальній і духовній сфері [2, с. 3].

За своєю сутністю, вважають В. Сидоренко та А. Брехунець, поняття "проектна культура" є інтегральним і його можна визначити як соціально-прогресивну, творчу діяльність суб'єктів освітнього процесу в усіх доступних їм сферах буття і свідомості, при цьому проектна культура, на думку науковців, є діалектичною єдністю процесів опредметнення (створення цінностей, норм, знакових систем) і розпредметнення (засвоєння культурної спадщини); спрямована на перетворення навколишньої дійсності; на перетворення багатства історії людства у внутрішнє багатство особистості; на всебічний вияв і розвиток сутнісних сил суб'єктів проектування [24, с. 276].

Отже, сьогодні дослідники розглядають проектну культуру як відкриту систему, яка чутливо реагує на всі ті ціннісні зміни, що відбуваються у суспільстві. Головним генетичним компонентом цього нового типу культури є заглиблення до суттєвих аспектів створюваних виробів, яке надає життєвого сенсу, нового змісту всім складовим діяльності – меті, засобам і результату, об'єднуючи людину, природу і суспільство. Проектна культура організовує діяльність, спрямовує її, надає цілісності й завершеності. В основі проектної культури лежить перетворювальна діяльність людини, у якій проявляються її знання, уміння і творчі здібності, тому що людина в наш час спроможна впливати і на природні процеси. Проектна культура визначає рівень розвитку перетворювальної діяльності людини, що виражений у сукупності досягнутих технологій матеріального і духовного виробництва і який дозволяє йому ефективно брати участь у сучасних технологічних процесах на основі гармонійної взаємодії з природою, суспільством і технологічним середовищем, тобто комфортність триади: природа – суспільство – техносфера.

З'ясовуючи сутність терміну "проектна культура", ми звернулися до поняття "культура", оскільки вважаємо, що розуміння та аналіз різних аспектів визначень цього поняття наближає нас до розкриття змісту терміну "проектна культура".

У буквальному перекладі з латинської мови слово "культура" ("culture") означає культивувати або обробляти землю з метою забезпечення потреб людини, а також результат цієї діяльності [29, с. 248].

Універсальний словник-енциклопедія тлумачить дане поняття як сукупність матеріального і духовного надбання людства, нагромадженого, закріпленого і збагаченого упродовж історії, яке передається від покоління до покоління [27].

У посібниках з культурології культура трактується як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створена внаслідок цілеспрямованої діяльності людства протягом його історії, а також взаємовідносини, що склалися в процесі споживання, відтворення цінностей та їх розподілу і обміну [16, с. 14]. Створюючи нові культурні витвори в процесі практичної чи теоретичної діяльності, матеріального або духовного виробництва, люди засвоюють знання й досвід, набуті попередніми поколіннями, а потім передають його своїм нащадкам. Законом розвитку культури є її спадковість, а законом функціонування – засвоєння і збереження соціокультурного досвіду та передавання його наступним поколінням. Суспільство виробляє різноманітні форми і способи передачі культурних цінностей – виховання, навчання,

освітою, мовою, традиціями і звичаями, найкращі зразки яких наслідуються або копіюються.

На думку Д. Антоновича, "культурою вважаємо все, що має людина чи громада людей не від природи, а вже від власного розуму і власної творчості як у царині матеріальній, так і в духовній, в царині громадського життя, звичаїв та побуту" [26, с. 17].

За словами Н. Краснокутської, культура – це певний рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, що виражається в типах організації життя та діяльності людей, у їхніх взаємовідносинах, створюваних ними матеріальних і духовних цінностях, їх застосуванні і поширенні в процесі соціально-економічної практики [14].

У сучасному тлумаченні культура розглядається як система життєвих орієнтацій людини, реально існуюча конфігурація свідомості різних верств суспільства. Тобто це сфера духовної, ціннісної, комунікативної організації суспільства, що визначає норми поведінки, мислення, почуття людини, різних верств населення і нації в цілому [15, с.11].

Всесвітня конференція з культурної політики (ЮНЕСКО) пропонує розуміти культуру як комплекс характерних матеріальних, духовних, інтелектуальних та емоційних рис суспільства, що включає в себе не лише різні мистецтва, а й спосіб життя, основні правила людського буття, системи цінностей, традицій, вірувань [21, с. 3].

Отже, сьогодні під культурою розуміється специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, представлений у продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм і закладів, у духовних цінностях, у сукупності відносин людей до природи, між собою і до самих себе. Інакше кажучи, культура – це цінності, які спрямовують і координують поведінку і свідомість людей в їх груповому та індивідуальному житті.

На нашу думку, розуміння терміну "проектна культура" потребує і з'ясування сутності поняття "проектування", яке є складним і багатограним. У контексті реформування та модернізації сучасної освіти, вважає І. Малкова, особливої актуалізації набуває проектування як ресурс (засіб, умова, механізм) зміни якості освіти [19].

Енциклопедія освіти трактує проектування як творчу, інноваційну діяльність, яка завжди спрямована на створення об'єктивно та суб'єктивно нового продукту [10, с. 717]. Крім того, зауважується, що поняття "проектування" в конкретній формі виражає прогностичну функцію керування, коли йдеться про майбутню матеріальну або ідеальну реальність. Його метою є реалізація одного з варіантів перетворення об'єктивної дійсності, пов'язаного з прагненням додати бажаних властивостей і рис проєктованому об'єкту.

В енциклопедичному словнику проектування тлумачиться як послідовно структурована діяльність з розв'язання певної проблеми, що спрямована на конкретний результат [23, с. 1061].

Д. Левітес дає більш конкретне визначення проектуванню як процесу створення проекту – прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, стану [18]. На думку В. Слободчикова, це "конструювання образу та його практична реалізація у межах можливого відповідно до того, що має бути" [25, с. 62].

Актуальним є розуміння терміну, подане Дж. Джонсоном, який вважає проектування процесом, який дає початок змінам у штучному середовищі [8]. А Н. Краля акцентує увагу на тому, що проектування спрямоване на кінцевий результат з визначенням необхідних зовнішніх та внутрішніх умов, що забезпечать конкретний результат [13, с. 14].

За Г. Муравйовою, проектування – це розумова діяльність, яка визначає майбутній процес і результат перетворення дійсності з урахуванням природних і соціальних законів, на основі вибору й ухвалення рішень [20].

Складним і багатограним вважає поняття "проектування" В. Курбатов, а тому розглядає його в багатьох аспектах, зокрема, як: 1) конструювання варіантів оптимального з погляду цілей майбутнього стану об'єкта; 2) пристосування наявних засобів для виконання необхідної мети, координація складових частин або окремих дій для отримання необхідного результату; 3) конструювання оптимального

задоволення суми дійсних потреб при певному комплексі умов; 4) моделювання передбачуваних дій їх здійснення, поки не з'явиться повна упевненість у кінцевому результаті; 5) ухвалення рішень в умовах невизначеності [17].

У працях вчених В. Докучаєвої, О. Заїр-Бек, В. Давидової, Н. Дука, О. Саранова проектування розглядається як феномен, що виник завдяки взаємодії нових тенденцій у педагогічній теорії та інноваційній педагогічній практиці, і трактується даний процес як певний вид творчої діяльності, яка у своєму розвитку пов'язується з дослідженням, прогнозуванням, моделюванням, програмуванням, соціальним управлінням і здійснюється з метою перетворення та вдосконалення освітньої системи [6].

В аспекті визначення проектування в освіті звернімося до думок науковців стосовно педагогічного проектування. Зокрема, З. Рябова педагогічне проектування визначає як цілеспрямовану науково-практичну діяльність щодо вирішення проблем завдяки передбаченню, задуму, складанню плану та застосуванню в умовах, близьких до реальних [22, с. 227].

А група дослідників (В. Болотов, Є. Ісаєв, В. Слободчиков, Н. Шайденко) надають перевагу тлумаченню поняття педагогічного проектування в контексті "виращування" новітніх форм єдності педагогів, учнів, педагогічної громадськості, нових змісту та технологій освіти, способів і технологій педагогічної діяльності та мислення [3, с. 66].

Навчальне проектування, вважає М. Елькін, передбачає використання різноманітних методів, пошук та творче інтегрування знань, умінь у різних галузях науки та освіти [9, с. 17].

Застосування проектування у педагогічному процесі розширює, на думку С. Вишнякової, поле конструктивного творчого пошуку, мінімізуючи рутинність роботи, сприяє створенню технологічних педагогічних об'єктів, зокрема, педагогічних процесів [4].

Таким чином, учені розглядають проектування у двох площинах: як уявну розробку плану вирішення певної проблеми, і як його технологічну реалізацію для отримання конкретного результату. При цьому як перший, так і другий аспект ґрунтуються на проблематизації навчальних ситуацій. Тому під проектуванням у нашому дослідженні ми розуміємо цілеспрямовану науково-практичну діяльність з розв'язання актуальних життєвих проблем, яка пов'язана з розробкою моделі бажаного перетворення дійсності, спрямованою на отримання конкретного результату, що має об'єктивну та суб'єктивну новизну.

Тому, узагальнюючи всі вищезазначені наукові доробки вітчизняних і зарубіжних дослідників, поняття "проектна культура" ми розуміємо як матеріальні, духовні, інтелектуальні та практичні надбання суспільства у проектній сфері, нагромаджені та закріплені упродовж історії, які передаються від покоління до покоління, забезпечують творчу науково-практичну діяльність з розв'язання актуальних життєвих проблем, яка пов'язана з бажаним перетворенням дійсності, і спрямована на отримання конкретного результату, що має об'єктивну та суб'єктивну новизну.

Відповідно поняття *"проектна культура керівника"* трактуватиметься нами як *засвоєні керівником історично нагромаджені надбання суспільства у проектній сфері, які забезпечують його творчу діяльність з розв'язання проблем функціонування та розвитку організації у процесі виконання проектів.*

Висновок. Отже, формування проектної культури керівника сьогодні набуває особливої актуальності через необхідність покращення управління як на регіональному рівні, так і на рівні конкретних об'єктів у напрямку активного впровадження міжнародних стандартів проектного менеджменту. Сформованість проектної культури стає необхідною умовою успішної діяльності керівника будь-якого рівня, оскільки дає змогу знайти оптимальне сполучення проектних цілей і результатів за рахунок ефективного використання всіх структурних елементів проекту.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у визначенні структури та методів формування проектної культури майбутніх керівників.

Література

1. Ашеро́в А. Т. Метод определения структуры и содержание ученого материала, формирующего проектную культуру будущих инженеров-педагогов в процессе

системотехнической подготовки / А. Т. Ашеро́в, В. И. Шеховцова // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ "ХПІ", 2009. – № 1. – С. 45–54.

2. Бережна Л. Проектна культура як основний спосіб реалізації інноваційної педагогічної діяльності / Л. Бережна // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 3. – С. 2–4.

3. Болотов В. А. Проектирование профессионального педагогического образования / В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66–72.

4. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

5. Григоряк О. Умови формування культури проектної діяльності майбутнього вчителя / О. Григоряк // Збірник наукових праць. Ч. 2. – Бердянськ, 2012.

6. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / В. В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-Матер, 2005. – 299 с.

7. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проектної діяльності / І. Єрмаков // Школа (Шкільний світ): Інформаційно-методичний журнал. – 2006. – № 5. – С. 5–11.

8. Джонс Дж. Методы прогнозирования / Дж. Джонс. – Москва : Мир, 1986. – 524 с.

9. Єлькін А. Проектна технологія навчання, данина чи нагальна потреба / А. Єлькін // Хімія. Шкіл. світ. – 2008. – № 12. – С. 36–37.

10. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремінь ; чл. редкол.: І. Д. Бех, Н. М. Бібік, В. Ю. Биков, В. І. Бондар, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн та ін. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1036 с.

11. Запесоцкая Н. А. Проектная культура как основа профессионального мастерства менеджера социально-культурной сферы : автореф. дисс. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Запесоцкая Н. А. – Санкт-Петербург, 2007. – 24 с.

12. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебн. пособ. / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.

13. Краля Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся : учеб.-метод. пособ. / Н. А. Краля ; под ред. Ю. П. Дубенского. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2005. – 59 с.

14. Краснокутська Н. В. Інноваційний менеджмент : навч. посіб. / Н. В. Краснокутська. – Київ : КНЕУ, 2003. – 504 с.

15. Культурологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / упоряд.: О. І. Погорілий, М. А. Собуцький. – 2-ге вид. – Київ : Вид. дім "Київо-Могилянська акад.", 2005. – 320 с.

16. Культурологія: теорія та історія культури : навч. посіб. – Вид. 2-ге, перероб. та доп. / за ред. І. І. Тюрменко. – Київ : Центр навчальної літератури, 2005. – 368 с.

17. Курбатов В. И. Социальное проектирование : учеб. пособ. / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. – 416 с.

18. Левитес Д. Г. Автодидактика : теория и практика конструирования собственной технологии обучения / Д. Г. Левитес. – М. : Изд-во НПО "МОДЭК", 2003. – 320 с.

19. Малкова И. Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Малкова Ирина Юрьевна; Томск. гос. ун-т. – Томск, 2008. – 42 с.

20. Муравьева Г. Е. Дидактическое проектирование / Г. Е. Муравьева. – Шуя : ШГПУ, 2000. – 84 с.

21. Попович М. В. Нарис з історії культури України / М. В. Попович. – Київ : АртЕк, 1998. – 728 с.

22. Рябова З. В. Теоретико-методологічні засади маркетингового управління навчальною діяльністю інститутів післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.06 / Рябова Зоя Вікторівна ; ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України. – Київ, 2013. – 479 с.

23. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – Москва : Сов. энциклопедия, 1985. – 1600 с.

24. Сидоренко В. К. Сутність поняття проектної культури / В. К. Сидоренко, А. І. Брехунець // Гуманітарний вісник. Педагогіка. – 2012. – № 28. – С. 270–278.

25. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. – Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2003. – 160 с. – (Серия : Материалы для педагогических размышлений : вып. 2).

26. Українська культура : лекції / за ред. Дмитра Антоновича. – Київ : Либідь, 1993. – 592 с.
27. Універсальний словник-енциклопедія [Електронний ресурс] / голов. ред . М. Попович. – Львів : ТЕКА, 2006. – Режим доступу:
http://hohlopedia.org.ua/use_universalnyy_slovnyk_entsyklopediya/. – Назва з екрана.
28. Филимонюк Л. А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки : автореф. дисс. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Филимонюк Л. А. – Махачкала, 2008.
29. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – Київ : Головна редакція УРЕ, 1973. – 600 с.

УДК 378.22:78.087.68

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ-ДИРИГЕНТІВ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Шумська Л. Ю.

У статті висвітлюються питання теоретичного обґрунтування змісту професійної підготовки магістрів-диригентів з позицій компетентнісного підходу, запропонована компетентнісно-орієнтована авторська програма змісту дисципліни "Методика викладання хорового диригування" відповідно до завдань формування диригентсько-педагогічної компетенції.

Розгляд змісту фахової підготовки магістрів-диригентів крізь призму компетентнісного підходу вбачається актуальним аспектом сучасної диригентської педагогіки, оскільки компетентнісний підхід у системі диригентської підготовки магістрів стає методологією, яка набуває ознак інструменту модернізації фахової диригентської освіти. Тому мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні змісту фахової підготовки магістра-диригента шляхом упровадження компетентнісно-орієнтованої навчальної програми провідного лекційного курсу "Методика викладання хорового диригування", що у свою чергу виступає чинником осучаснення процесу формування диригентсько-педагогічної компетенції майбутнього викладача диригентсько-хорових дисциплін.

Представлена модель професійної компетентності магістра-диригента, яка включає вокально-слухову, фактурно-аналітичну, мануально-виконавську та диригентсько-педагогічну компетенції. Разом із тим пропонується авторська концепція формування диригентсько-педагогічної компетенції, як системи, що містить низку компонентів – підсистем, які визначають її зміст та практичну спрямованість: історичний, організаційний, методичний та практичний.

Доведено, що впровадження даної методології фахової підготовки магістрів-диригентів сприятиме посиленню когнітивної мотивації в навчальному процесі, розширенню бази професійних знань та практичних умінь у галузі диригентської педагогіки, а також свідчитиме про науково обґрунтований підхід до процесу формування історичного, організаційного, методичного та практичного компонентів диригентсько-педагогічної компетенції, як складової компетентнісної моделі майбутнього хормейстера – викладача диригентсько-хорових дисциплін.

Ключові слова: зміст фахової підготовки, магістр-диригент, компетентнісний підхід; вокально-слухова, фактурно-аналітична, мануально-виконавська та диригентсько-педагогічна компетенції; диригентсько-педагогічна компетенція як система.

В статье освещаются вопросы теоретического обоснования содержания профессиональной подготовки магистров-дирижеров с позиций компетентностного подхода, предложена компетентностно-ориентированная авторская программа содержания дисциплины "Методика преподавания хорового дирижирования" в соответствии с задачами формирования дирижерско-педагогической компетенции, как системообразующего компонента дирижерской педагогики. Доказано, что компетентностный подход в системе дирижерской подготовки магистров является методологией, которая становится инструментом модернизации профессионального дирижерского образования.

По мнению автора, именно рассмотрение содержания профессиональной подготовки магистров-дирижеров сквозь призму компетентностного подхода является актуальным аспектом дирижерской педагогики. В связи с этим цель статьи заключается в теоретическом обосновании содержания профессиональной подготовки магистра-дирижера путем внедрения компетентно-ориентированной учебной программы основного лекционного курса "Методика преподавания хорового дирижирования" с целью модернизации процесса формирования дирижерско-педагогической компетенции будущего преподавателя дирижерско-хоровых дисциплин.

Представлена модель профессиональной компетентности магистрант-дирижера, которая включает вокально-слуховую, фактурно-аналитическую, мануально-исполнительскую и дирижерско-педагогическую компетентности. Вместе с тем предлагается авторская концепция развития дирижерско-педагогической компетенции, как системы, содержащей ряд компонентов – подсистем, определяющих её содержание и практическую направленность: исторический, организационный, методический и практический.

Теоретически обосновано, что внедрение данной методологии профессиональной подготовки магистров-дирижеров будет способствовать усилению когнитивной мотивации в учебном процессе, расширению базы профессиональных знаний и практических умений в области дирижерской педагогики, а также станет свидетельством научно обоснованного подхода к процессу формирования исторического, организационного, методического и практического компонентов дирижерско-педагогической компетенции, являющейся, в свою очередь, компонентом компетентностной модели будущего хормейстера – преподавателя дирижерско-хоровых дисциплин.

Ключевые слова: содержание профессиональной подготовки, магистр-дирижер, компетентностный подход, вокально-слуховая, фактурно-аналитическая, мануально-исполнительская и дирижерско-педагогическая как система.

The article highlights the matters of the theoretical grounding of the content of the master-conductors' professional training from the perspective of the competence-based approach; there has been offered the competence-based author's program of the content of the discipline CHORAL CONDUCTING TEACHING METHODS in accordance with the goals of forming of the conductorial-pedagogical competence.

The studies of the content of the master-conductors' professional training in the light of the competence-based approach is considered to be a vital aspect of the modern conductorial pedagogics, as the competence-based approach, in the system of the masters' conductorial training, becomes a methodology, which acquires features of an instrument of the professional conductorial training modernization. That's why the purpose of the article lies within the theoretical grounding of the content of a master-conductor's professional training by means of implementing the competence-based educational program of the leading lecture course CHORAL CONDUCTING TEACHING METHODS, which, in its turn, acts as a trigger of updating of the forming process of the conductorial-pedagogical competence of the future teacher of the conductorial-choral disciplines.

There has been presented the model of a master-conductor's professional competence, which includes the vocal-auditory, texture-analytical, manual-performing and conductorial-pedagogical competences. Along with that there has been provided the author's conception of forming the conductorial-pedagogical competence, as the system, which includes a number of components – subsystems defining its content and the practical orientation: historical, organizational, methodical and practical.

It has been proved that the implementation of the present methodology of the master-conductors' professional training shall aid the strengthening of the cognitive motivation in the educational process, widening of the base of professional knowledge and practical skills in the sphere of the conductorial pedagogics, and also shall witness the scientifically proved approach to the forming the historical, organizational, methodical and practical components of the conductorial-pedagogical competence, as the integral part of the competence-based model of the future choirmaster – teacher of the conductorial-choral disciplines.

Key words: content of the professional training, master-conductor, competence-based approach; vocal-auditory, texture-analytical, manual-performing and conductorial-pedagogical competences; conductorial-pedagogical competence, as the system.

Актуальність дослідження і постановка проблеми. Оновлення стандартів вищої освіти в Україні, відповідно до європейської концепції компетентнісного підходу, передбачає створення чіткої моделі науково обґрунтованих та практично значущих показників фахової компетентності випускника. Тому метою компетентнісної освіти у вищій школі, у тому числі і в магістерських програмах, є перегляд

змісту та якості освітнього процесу, що має стратегічно змінити результати навчання, а саме, моніторинг навчальних програм та перегляд їх змісту детерміновано до моделі професійної компетентності магістрантів, а також до завдань їх подальшої фахової діяльності.

В системі сучасної музично-педагогічної освіти компетентнісний підхід визнається як методологія, яка стає інструментом модернізації. Саме тому розгляд змісту фахової підготовки магістрів-диригентів крізь призму компетентнісного підходу вбачається **актуальним аспектом** диригентської педагогіки.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема компетентнісного підходу в галузі музично-педагогічної освіти є предметом розгляду в працях С. Горбенка, К. Кабріль, А. Козир, М. Михаськової, О. Олексюк, Г. Падалки, Т. Пляченко та ін. Однак в існуючих дослідженнях не розглядається процес формування професійної компетентності в системі фахової підготовки магістрів-диригентів.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні змісту фахової підготовки магістра-диригента шляхом упровадження компетентнісно-орієнтованої навчальної програми провідного лекційного курсу "Методика викладання хорового диригування" з метою модернізації процесу формування диригентсько-педагогічної компетенції майбутнього викладача диригентсько-хорових дисциплін.

Проблема професійного становлення магістра-диригента є об'єктом наукових інтересів автора даної статті. Ми приймаємо за основу судження колективу науковців стосовно визначення сутності професійної компетентності: "Професійну компетентність можна розглядати як комплекс теоретичних знань і практичних навичок, що може бути ускладнений у залежності від завдань, цілей і зовнішніх вимог, відповідність набуття практичного досвіду й синтезу знань, де наслідком може бути статус професіонала. ... Педагогічна компетентність містить у собі знання, уміння, навички, а також способи та прийоми їхньої реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості" [4, с. 30].

В одному з наших попередніх досліджень була запропонована та науково обґрунтована модель професійної компетентності магістра-диригента, яка включає вокально-слухову, фактурно-аналітичну, мануально-виконавську та диригентсько-педагогічну компетенції [7]. У свою чергу диригентсько-педагогічна компетенція, як система, **містить низку компонентів – підсистем**, що визначають її зміст та практичну спрямованість: **історичний, організаційний, методичний та практичний**.

Потребує подальшого розгляду змістовне наповнення процесу формування диригентсько-педагогічної компетенції, яке, на наш погляд, має здійснюватися в умовах вивчення провідної навчальної дисципліни "Методика викладання хорового диригування" та за структурою знань (змістових) модулів відповідати структурній будові диригентсько-педагогічної компетенції.

Метою викладання навчальної дисципліни "Методика викладання хорового диригування" є виховання висококваліфікованого фахівця, здатного вирішувати важливі завдання навчання з "Хорового диригування" у хорових школах, на вокально-хорових відділах дитячих музичних шкіл, шкіл мистецтв, на музичних відділеннях педагогічних училищ. У ході вивчення "Методики викладання хорового диригування" магістр-диригент має опанувати комплекс необхідних спеціальних знань, педагогічних умінь та навичок для здійснення викладацької діяльності з дисципліни "Хорове диригування". Виходячи з вищевикладеного, компетентнісно-орієнтована авторська програма навчальної дисципліни "Методика викладання хорового диригування" структурована на чотири змістових модулі, що відбивають структуру змісту диригентсько-педагогічної компетенції (надалі – ДПК).

Перший змістовий модуль "Мистецтво хорового диригування. Історичний аспект" відповідає історичному компоненту ДПК та містить три теми.

Тема 1 – "Основні завдання диригентської діяльності" включає визначення та зміст дефініції "Диригування", значення диригентського виконавства як виду музичного мистецтва, характеристику творчої діяльності хорового диригента, у тому числі специфіку диригентської обдарованості та особистісні якості диригента-хормейстера. Окремо розглядається сутність професійних функцій диригента: уміння керувати колективом, встановлювати творчий контакт з виконавцями, лаконічно і ясно формулювати свої вимоги і побажання.

Тема 2 – "Еволюція диригентського мистецтва" є своєрідним екскурсом, що в стислому вигляді, спираючись на знання з галузі історії світового музичного мистецтва, висвітлює процеси становлення диригентської техніки від часів Давньої Греції до сьогодення: від мнемотехнічних рухів, хейрономії і батути до виникнення нового стилю диригування з диригентською паличкою.

Тема 3 – "Роль українських хорових диригентів у розвитку національної диригентської педагогіки" містить інформацію стосовно системи диригентсько-хорової підготовки в Україні у другій половини XX та на початку XXI століть, методологічних та загальноконцептуальних основ диригентських шкіл Києва, Одеси, Львова, Харкова, класичного комплексу диригентсько-хорових дисциплін, новітніх тенденцій у галузі диригентсько-хорової освіти. Окремо висвітлюється роль видатних українських хорових диригентів у становленні української диригентської педагогіки [5].

Другий змістовий модуль "Науково-організаційні засади диригентської педагогіки" відповідає організаційному компоненту ДПК та містить чотири теми.

Тема 1 – "Предмет та завдання дисципліни "Хорове диригування" роз'яснює значення хорового диригування як одного з основних предметів диригентсько-хорового циклу, аргументує важливість професійної спрямованості хорового диригування на реалізацію завдань музично-естетичного виховання дітей та молоді засобами хорового співу. У контексті теми виявлено мету, завдання дисципліни "Хорове диригування", її місце у системі міждисциплінарних зв'язків, зміст та форми проведення підсумкової звітності.

Тема 2 – "Хорове диригування у системі стандартів середньої та вищої освіти. Нормативні документи" надає магістрам важливу інформацію стосовно нормативних документів, що визначають проблемні питання організації навчально-виховного процесу при вивченні хорового диригування у межах усіх ланок освітньої вертикалі. Магістри мають бути обізнаними у питаннях: що таке державні стандарти освіти, якою є система стандартів середньої та вищої освіти та їх призначення; знайомляться із освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця та освітньо-професійною програмою підготовки фахівця у системі освіти та культури; вивчають структуру та зміст навчальних планів, графіки навчального процесу, принципи систематизації навчальних дисциплін у навчальному плані підготовки фахівця, сітку розподілу годин, види та форми практики, підсумкову та державну атестацію. Розглядаються форми навчання у класі хорового диригування: індивідуальні заняття, групові заняття, конференції, самостійна робота студентів, практикум, взаємовідвідування; методи навчання у класі хорового диригування та їх класифікація: за джерелом знань, за видами діяльності, за логікою навчального процесу [7].

Тема 3 – "Теоретичні основи організації навчально-пізнавальної діяльності у процесі вивчення хорового диригування" розглядає навчальний процес у класі хорового диригування як складну динамічну інтерактивну систему, якій притаманна єдність і взаємообумовленість навчальної діяльності викладача і навчально-пізнавальної діяльності студента. Окреслюються способи моделювання навчально-пізнавальної діяльності у класі хорового диригування відносно складу і процесу діяльності, а також прослідковуються взаємозв'язок етапів формування знань, способів діяльності і мотивів навчання. Вивчається технологія побудови ієрархічної моделі змісту диригентсько-хорової підготовки, яка є однією з дидактичних умов організації навчально-пізнавальної діяльності [3].

Тема 4 – "Навчальні посібники з методики викладання хорового диригування" передбачає конспектування та вивчення апробованих у диригентській педагогіці праць викладачів – методистів: структуру та зміст робіт; тезисне викладення сутності авторської педагогічної концепції; інноваційні методи оволодіння диригентською майстерністю; порівняльний аналіз практичної та теоретичної складової відомих навчальних посібників; можливість використання матеріалів у навчальних закладах різних типів відповідно до ступенів диригентської підготовки.

Третій змістовий модуль "Методика навчання у класі хорового диригування" відповідає методичному компоненту ДПК та містить три теми.

Тема 1 – "Завдання початкового етапу вивчення хорового диригування" заохочує увагу магістрів на необхідності визначення анатомо-фізіологічної характеристики та психологічного портрету студента-початківця, складанні його індивідуальної

матриці — характеристики; необхідність засвоєння диригентської постави, будови диригентського апарату, навичок початку диригентського виконання, технічних вправ з розвитку універсальних рухових навичок, основних диригентських схем, комунікаційних прийомів та засобів музичної артикуляції.

Тема 2 — "Методика організації групових занять у класі хорового диригування" розкриває концептуальні засади організації навчально-пізнавальної діяльності з хорового диригування у закладах освіти на засадах принципу поєднання індивідуальної та колективної праці в навчанні, що сприяє підвищенню результативності і ефективності навчання з хорового диригування шляхом упровадження групових форм навчання, доводить переваги структурно-системного підходу як методологічної основи для створення системи організації групових занять з хорового диригування та визначає логіку групової взаємодії на заняттях з хорового диригування: номінальна група, група — асоціація, група — кооперація, група — автономія, група вищого рівня [3; 6].

Окреслені методи проведення занять з хорового диригування з групами різного рівня підготовки: діагностичний етап у створенні гомогенних та гетерогенних груп студентів; план роботи та тематика занять з номінальними групами гомогенного типу в першому навчальному семестрі; планування роботи з гомогенною групою — кооперацією, яка мусить відповідати продуктивному рівню професійної підготовки студентів.

Тема 3 — "Теоретична підготовка у процесі вивчення дисципліни "Хорове диригування" присвячена методиці вивчення теоретичних основ техніки диригування, мета якої є аналітичний підхід студентів до власних мануальних дій, закріплення практичних знань та умінь, розвиток самостійного диригентського мислення, використання технічної свободи та незалежності як засобу для втілення художньо-виконавських завдань. Процес засвоєння теоретичних питань проходить у три етапи:

- **початковий етап** теоретичної підготовки: вивчення будови диригентського апарату, параметрів постановки рук, основних диригентських схем, структури диригентського жесту, його властивостей, елементарних прийомів початку та закінчення виконання, диригування у стабільних темпах тощо;

- **розвивальний етап** теоретичної підготовки: засвоєння основних принципів диригентських рухів, системи жестів вищого порядку, складних метричних утворень та ритмічних організацій, багатозначності та різновидів аутфакту, різноманіття прийомів музичної артикуляції, підпорядкування диригентської техніки категорії музичної процесуальності в усіх її проявах (у тому числі метрична перемінність, агогічні відхилення, рухливі нюанси тощо);

- **творчо-професійний етап**: вивчення творів із складними типами фактури, поліфонічною технікою хорового письма, інтерпретація масштабних хорових жанрів, трактування оперних сцен. На даному етапі важливим стає розуміння діалектичної єдності художньої та технічної сторін диригентського мистецтва, а також синтез диригентської техніки та теоретичної підготовки як еталон творчого рівня розвитку виконавських якостей тих, хто навчається.

Четвертий змістовий модуль "Підготовка до практичної хормейстерської та педагогічної діяльності" відповідає практичному компоненту ДПК та містить три теми.

Тема 1 — "Формування хормейстерських умінь у класі хорового диригування" виявляє характеристику професійних умінь диригента — хормейстера у взаємодії із моделюванням диригентсько-хорової діяльності студента. У змісті представлена методика формування хормейстерських умінь студентів шляхом створення у класі хорового диригування необхідних психолого-педагогічних умов [3]. Запропонована система базується на: всебічному вивченні в класі хорового диригування творів, що входять до репертуару хорового класу; аналізі студентами професійно-психологічних аспектів діяльності керівника хорового класу; психологічній підготовці до контакту з виконавським колективом при здійсненні "Практикуму роботи з хором". Визначаються засоби розвитку оперативності хормейстерських дій на основі формування стрижневих хормейстерських умінь: художньо-вербальних, конструктивних, аналітико-проектувальних, інтелектуальних.

Тема 2 – "Підготовка до хорового практикуму" пропонує засвоєння методів формування стрижневих хормейстерських умінь, усвідомлення особистісних якостей, необхідні диригенту для успішної роботи з хоровим колективом, а також шляхів підвищення ефективності у підготовці студентів до репетиційної роботи з хором у напрямку розвитку мовної (вербальної) та виконавської форм діяльності. Запропонована модель диригентсько-хорової діяльності студента: диригування, діагностика хорового звучання, управлінська сугестія та прийоми систематизації інформації стосовно залежності елементів хорового звучання від різноманітних художньо-технологічних чинників.

Тема 3 – "Пропедевтична педагогічна практика" є теоретичною підготовкою до проведення самостійної практично-викладацької діяльності магістрів-диригентів. Пропонується вироблення індивідуального плану відвідування занять з хорового диригування у провідних викладачів відповідної кафедри (секції, циклової комісії) навчального закладу, заняття із першим курсом – елементарний рівень, початковий етап; заняття зі студентами другого та третього курсів – репродуктивний та продуктивний рівні, розвивальний етап; заняття з випускниками – творчий рівень, підсумковий етап; групове тематичне заняття; підготовка до державної атестації та підсумкове обговорення відвідування. Пропонується спеціальна схема спостереження за перебігом навчального процесу за допомогою підготовлених завдань, які містяться у карті аналізу заняття.

Таким чином, запропоноване теоретичне обґрунтування фахової підготовки магістрів-диригентів при вивченні "Методики викладання хорового диригування" – науково-теоретичної дисципліни, що пов'язана з усіма новітніми дослідженнями у сфері хорової культури, стає засобом модернізації освітнього процесу у галузі диригентської педагогіки та сприяє засвоєнню майбутніми викладачами хорового диригування базових фахових знань, а саме:

- значення техніки диригування у професійній діяльності викладача хорових дисциплін;
- психолого-педагогічні умови організації навчального процесу у класі хорового диригування;
- шляхи впровадження основних принципів дидактики у диригентську педагогіку;
- структуру навчального процесу з "Хорового диригування" як систему;
- зміст навчання: конкретний об'єм знань, умінь та навичок з "Хорового диригування", який відбирається із відповідних галузей знань на основі наявних дидактичних принципів;
- засоби передачі відібраної інформації студенту: пояснення викладача, його власний мануальний показ, ілюстрація на фортепіано, застосування навчальних посібників, наочностей та технічних засобів;
- засоби професійної взаємодії викладача та студента, що втілюються у певній системі методів навчання з "Хорового диригування";
- ефективні форми навчання з "Хорового диригування";
- форми контролю та критерії оцінювання знань з "Хорового диригування";
- засоби корекції недоліків у процесі індивідуального навчання.

Показниками сформованості фахової диригентсько-педагогічної компетенції є комплекс теоретичних знань і практичних навичок, якими має володіти випускник диригентської магістратури:

- здійснення аналізу природних здібностей учня з метою складання для нього індивідуальної карти навчання;
- створення педагогічних та психологічних умов для формування хорового мислення диригента (оволодіння такими розумовими операціями, як класифікація, синтез, аналіз, порівняння тощо) з метою розвитку творчих та пізнавальних здібностей учнів;
- спрямування розвитку психологічних якостей майбутнього диригента: сприйняття, уявлення, пам'ять, увага, воля, почуття, емоції, асоціативне мислення, комунікативність, сугестія;

- формування професійних потреб, інтересів, переконань, мотивації діяльності, системи музичних цінностей тих, хто навчається, у ході вивчення "Хорового диригування";

- склання індивідуальних робочих програм на матеріалі кращих зразків української та світової хорової музики.

Висновки. Отже, запропонована автором цієї статті компетентнісно-орієнтована програма провідного лекційного курсу "Методика викладання хорового диригування", у системі магістерської підготовки хорових диригентів, містить основні завдання з формування професійної компетентності майбутнього викладача хорового диригування та структурована відповідно до актуального змісту його подальшої педагогічної діяльності. Впровадження викладеної вище методології фахової підготовки магістрів-диригентів сприятиме посиленню когнітивної мотивації в навчальному процесі, розширенню бази професійних знань та практичних умінь у галузі диригентської педагогіки, а також свідчитиме про науково обґрунтований підхід до процесу формування **історичного, організаційного, методичного та практичного** компонентів диригентсько-педагогічної компетенції, як складової компетентнісної моделі майбутнього хормейстера – викладача диригентсько-хорових дисциплін.

Література

1. Бурбан М. І. Українські хори та диригенти / М. І. Бурбан. – Дрогобич : Посвіт, 2007. – 672 с.
2. Живов В. Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Л. Живов. – М. : Гуманит. изд. центр "ВЛАДОС", 2003. – 272 с.
3. Костенко Л. В. Педагогічні умови організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів музики (на матеріалі вивчення диригентсько-хорових дисциплін) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Костенко Л. В. ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 1998. – 16 с.
4. Лунячек В. Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі / В. Е. Лунячек // Публічне управління: теорія та практика. – Харків : Видавництво "ДокНаукаДержУпр", 2013. – Вип. 1. – С. 155–162.
5. Мартинюк А. К. Диригентсько-хорова освіта в музичній культурі України другої половини ХХ століття : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.01 / Мартинюк А. К. ; Харківська державна академія культури. – Харків, 2001. – 24 с.
6. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьева, Г. І. Матукова. – Київ : КНТ, 2014. – 262 с.
7. Шумська Л. Ю. Формування фахових компетенцій у процесі магістерської підготовки хорового диригента / Л. Ю. Шумська // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. "Психолого-педагогічні науки". – Ніжин : Видавництво НДУ, 2015. – № 2. – С. 162–166.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 373.3:502/504

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА ЗАСОБАМИ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ

Білоусова Н. В., Ходосенко І. В., Долгорук О. П.

У статті розглядається значення формування пізнавального інтересу у молодших школярів на уроках природознавства засобами нестандартних уроків. Подається визначення поняття "пізнавальний інтерес", вказується на способи розвитку пізнавальних інтересів. Акцентується увага на педагогічних умовах розвитку пізнавальних інтересів саме на уроках з природознавства: використання різних видів діяльності на уроках, використання нестандартних форм організації навчання молодших школярів, створення сприятливого навчального середовища для розвитку пізнавального інтересу тощо. Розглядають різні види нестандартних уроків, які використовує вчитель у початковій школі під час навчання дітей природознавству: віршовані (римовані) уроки; інтегровані (міжпредметні) уроки; уроки-дискусії (урок-діалог, урок-диспут, урок-засідання, урок-круглий стіл, урок-практикум, урок-семинар, урок-суд, урок-телеміст); уроки-дослідження (урок-знайомство, урок-панорама ідей, урок-пошук, урок-самопізнання, урок "Що? Де? Коли?"; уроки-звіти (урок-аукціон, урок-залік, урок-захист, урок-інтерв'ю, урок-екзамен, урок-ерудит, урок-композиція, урок-концерт); уроки-змагання (урок-вікторина, урок-КВК, урок-конкурс, урок-мозкова атака, урок-турнір); уроки-мандрівки (урок-екскурсія, урок-марафон, урок-подорож); уроки-сюжетні замальовки.

Ключові слова: пізнавальний інтерес, молодший шкільний вік, нестандартні уроки.

В статье рассматривается значение формирования познавательного интереса у младших школьников на уроках природоведения средствами нестандартных уроков. Подается определение понятия "познавательный интерес", указывается на способы развития познавательных интересов. Акцентируется внимание на педагогических условиях развития познавательных интересов на уроках природоведения: использование различных видов деятельности на уроках, использование нестандартных форм организации обучения младших школьников, создание благоприятной учебной среды для развития познавательного интереса и т. п. Рассматриваются различные виды нестандартных уроков, которые использует учитель в начальной школе при обучении детей природоведению: стихотворные (рифмованные) уроки; интегрированные (межпредметные) уроки; уроки-дискуссии (урок-диалог, урок-диспут, урок-заседание, урок-круглый стол, урок-практикум, урок-семинар, урок-суд, урок-телемост); уроки-исследования (урок-знакомство, урок-панорама идей, урок-поиск, урок-самопознания, урок "Что? Где? Когда?"; уроки-отчеты (урок-аукцион, урок-зачет, урок-защита, урок-интервью), урок-экзамен, урок-эрудит, урок-композиция, урок-концерт); уроки-соревнования (урок-викторина, урок-КВН, урок-конкурс, урок-мозговая атака, урок-турнир); уроки-путешествия (урок-экскурсия, урок-марафон, урок-путешествие); уроки-сюжетные зарисовки.

Ключевые слова: познавательный интерес, младший школьный возраст, нестандартные уроки.

The article considers the importance of formation of cognitive interest among junior pupils in the lessons of natural science by means of non-standard lessons. The definition of "cognitive interest" is given. It refers to the ways of developing cognitive interests. The emphasis is placed on the pedagogical conditions of the development of cognitive interests precisely at the lessons of natural science: the use of different types

of activities at lessons, the use of non-standard forms of organization of training for junior pupils, the creation of a supportive learning environment for the development of cognitive interest, etc.

The author examines the various types of non-standard lessons that a teacher uses in primary school while teaching children Natural Sciences: verse (rhymed) lessons; integrated (interdisciplinary) lessons; lessons-discussions (lesson-dialogue, lesson-discussion, lesson-session, lesson-round table, lesson-workshop, lesson-seminar, lesson-court, lesson-telemest); study lessons (lesson-acquaintance, tutorial-panorama of ideas, lesson-search, self-learning lesson, lesson "What? Where?", lesson-reports (lesson-auction, lesson-lesson, lesson-defense, interview lesson), exam lesson (erudite lesson, lesson-composition, concert lesson); lessons-competition (lesson-quiz, lesson-KVK, lesson-contest, lesson-brain attack, lesson-tour); lessons-tours (lesson-excursion, lesson-marathon, lesson-road); lessons-southern sketches.

Key words: cognitive interest, junior school age, non-standard lessons.

Актуальність дослідження. У контакті з оточуючим світом людина знайомиться з новими предметами і сторонами дійсності, які викликають у неї інтерес та особисту специфічну направленість.

Інтерес – це сконцентрованість на певному предметі думок, які викликають мету ближче ознайомитися з ним, глибше в нього проникнути, не випускати з поля зору [3].

Пізнавальний інтерес важливе особистісне утворення та характеристика навчального процесу. Являючись вираженням загальної направленості особистості, пізнавальний інтерес охоплює всі психічні процеси – сприйняття, пам'ять, мислення, пізнавальний інтерес стимулює пізнавальну активність учнів, спрямовує розвиток розумової, соціальної сфери особистості. У ході процесу пізнавальних інтересів активізується навчання, діяльність особистості. Інтерес до того чи іншого предмету – до науки, музики, спорту веде до певної навчальної діяльності. Дуже багато уваги приділяється дослідженню проблем розвитку пізнавального інтересу та навчальної діяльності школярів, їх взаємозв'язок. Навчання є специфічною пізнавальною діяльністю. З мотивами навчання тісно пов'язані інтереси, вони взаємно переплітаються. Пізнавальний інтерес формується в організованій навчальній діяльності, спрямованій на оволодіння практичними навичками та знаннями [3].

Важливим способом розвитку пізнавальних інтересів є багатоманітність видів діяльності на уроці. К. Д. Ушинський казав, що дитина потребує діяльності без зупинки і втомлюється не діяльністю, а її одноманітністю, односторонньою формою. Особливо важливо дотримуватися цієї вимогливості в початковій школі. Молодші школярі засвоюють знання краще, якщо на уроці чергуються різноманітні і недовготривалі види роботи, тобто використовуючи нестандартні форми навчання, а саме уроки-подорожі, уроки-дослідження, уроки-змагання, уроки-казки, інтегровані уроки, театралізовані уроки тощо.

Дослідження та вивчення даної проблеми є необхідним та актуальним у сучасній системі освіти та педагогічній науці.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати педагогічні умови розвитку пізнавального інтересу до предмету "Природознавство" засобами нестандартних уроків.

Проблема розвитку пізнавальних інтересів дитини розглядалася, вивчалася, отримала своє обґрунтування у працях відомих педагогів: Я. Коменського, К. Ушинського, С. Русової. Г. Щукіна ґрунтовно досліджувала дану проблему у своїх теоретико-експериментальних працях [11]. Вона відокремила пізнавальний інтерес від загального, узагальнила педагогічні засоби його розвитку на різних етапах навчання. Ця проблема розглядалась також у працях Н. Бібік, Б. Друзь, О. Киричук, О. Савченко, О. Скрипченко, В. Сухомлинського та інших [2; 4; 9]. У дослідженнях В. Лозової, О. Савченко зазначається, що за наявності інтересу знання засвоюються усвідомлено, за його відсутності – формально.

У психологічній і педагогічній літературі висвітлені результати спеціальних досліджень, у яких розкривається роль інтересу в навчально-виховному процесі

(Н. М. Бібік, О. І. Киричук, Г. С. Костюк, Л. М. Проколієнко, О. Я. Савченко, Н. Ф. Скрипниченко, О. В. Скрипниченко та ін.) [2; 4; 9]. Всі автори надають винятково важливого значення інтересу до пізнання в процесі шкільного навчання. Аналіз цих досліджень свідчить про необхідність перегляду, уточнення та розширення наукових уявлень про визначальні фактори навчальної успішності учнів початкових класів. Виховання активного ставлення до знань, науки взагалі й до навчальної діяльності зокрема неможливе без розвитку допитливості, потягу до знань, інтересу до пізнання.

Суворі, категоричні вимоги, покарання, адміністративні заходи безсилі, якщо в дитини немає потреби навчатися, якщо пізнавальна діяльність для неї позбавлена життєвого змісту.

Оскільки інтерес зумовлює загальну тенденцію звертати увагу на певні об'єкти і явища навколишнього світу з метою їх пізнання або на виконання певного виду діяльності, то він впливає на всі без винятку психічні процеси, спрямовуючи їх у потрібне русло. Йдеться, насамперед, про увагу до об'єкта інтересу, яка з фізіологічного погляду пояснюється виникненням у корі великих півкуль головного мозку осередку оптимального збудження. Відомо, що в стані зацікавленості дитина все засвоює швидко й ґрунтовно. Розумова діяльність під впливом інтересу стає дедалі зосередженішою, з'являються роздуми, що спонукають певні дії [4, с. 1].

На основі Державного стандарту початкової загальної освіти та програми навчального предмета "Природознавство" навчально-пізнавальна діяльність базується на компетентнісно-орієнтованих завданнях із використанням сучасних освітніх технологій.

Для залучення кожного учня в активний пізнавальний процес варто створити навчально-предметне середовище, яке забезпечувало б можливість вільного доступу до різних джерел інформації, спілкування з ровесниками, працювати разом під час вирішення різних проблем.

Неможливо уявити навчально-виховний процес без активізації пізнавальних інтересів, тому що вона створює умови для самореалізації учнів, сприяє підвищенню теоретичних знань, розвитку інтелектуальних здібностей.

Початкова школа має не тільки формувати у школярів ключові компетентності, а й забезпечувати розвиток пізнавальної активності дитини, подальшого її становлення, інтелектуального зростання. Проте останніми роками спостерігається поступове зниження інтересу до навчання, потреби в знаннях. Саме тому проблема розвитку пізнавального інтересу молодших школярів є актуальною в педагогічній діяльності сучасного вчителя.

Навчання, підкріплене пізнавальними інтересами, має активний, дієвий характер. Активізуються розумові процеси учня, у нього з'являється прагнення до пошуку, до дослідження. Сьогодні пізнавальний інтерес розглядається як рушійна сила активізації навчання, розвитку пізнавальної самостійності учнів, важливий напрям підвищення ефективності навчальної діяльності. Стійкий пізнавальний інтерес – ознака готовності дитини до навчання в школі. Маючи сформовані пізнавальні інтереси, дитина успішно навчатиметься, в неї з'явиться зацікавленість до навчальної діяльності.

Для розвитку пізнавальних інтересів великі можливості мають нестандартні уроки, які можна використовувати з 1-го класу. Нестандартні уроки спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, бо вони глибоко зачіпають емоційно-мотиваційну сферу, формують дух змагальності, збуджують творчі сили, розвивають творче мислення, формують мотивацію навчально-пізнавальної діяльності [6]. На цьому уроці вчитель може організувати діяльність класу так, щоб учні в міру можливості працювали самостійно, а він керував цією діяльністю, забезпечуючи її необхідними засобами. Насамперед тому, що навчальний процес тут має багато спільного з ігровою діяльністю дітей. Майже всі прийоми, способи дії нестандартних уроків відзначаються ігровим спрямуванням. Водночас не слід перетворювати нестандартні уроки в головну форму роботи в школі: вони не завжди характеризуються серйозною, вдумливою пізнавальною працею учнів, високою результативністю, властива їм і велика витрата часу [5, с. 31]. Серед нестандартних уроків назовемо найголовніші:

- віршовані (римовані) уроки;
- інтегровані (міжпредметні) уроки;
- уроки-дискусії (урок-діалог, урок-диспут, урок-засідання, урок-круглий стіл, урок-практикум, урок-семінар, урок-суд, урок-телеміст);
- уроки-дослідження (урок-знайомство, урок-панорама ідей, урок-пошук, урок-самопізнання, урок "Що? Де? Коли?");
- уроки-звіти (урок-аукціон, урок-залік, урок-захист, урок-інтерв'ю, урок-екзамен, урок-ерудит, урок-композиція, урок-концерт);
- уроки-змагання (урок-вікторина, урок-КВК, урок-конкурс, урок-мозкова атака, урок-турнір);
- уроки-мандрівки (урок-екскурсія, урок-марафон, урок-подорож);
- уроки-сюжетні замальовки (урок-казка, урок-ранок, урок-спектакль).

Твердження, що "викладання повинно бути цікавим", треба вважати принципом методики сучасного уроку [9]. Проте інтерес не має нічого спільного з розвагою, яка не переслідує пізнавальних цілей. Йдеться про цікаву систему навчання, про постійну копітку й наполегливу роботу з формування стійкого інтересу, а не про каскад цікавих завдань. Показати навчальний предмет не як систему істин, які треба завчати, а як систему міркувань, що вимагають творчого мислення, це важко, але в цьому зміст активізації творчого навчального процесу, підвищення його ефективності.

Використання нестандартних форм навчання сприяє формуванню пізнавальних інтересів школярів, діти безпосередньо беруть участь у процесі навчання.

Отже, формування пізнавального інтересу школярів до предмета – складний процес, який припускає використання різних прийомів у системі засобів навчання і правильного стилю відносин між вчителем і учнями.

Література

1. Антипова О. У пошуках нестандартного уроку / О. Антипова, Д. Рум'янцева, В. Паламарчук // Рад. школа. – 1991. – № 1. – С. 65–69.
2. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів / Н. М. Бібік. – К. : Віпом, 1987. – 97 с.
3. Дейкина О. Ю. Пізнавальний інтерес: суть і проблеми вивчення / О. Ю. Дейкина. – М. : Просвітництво, 2002. – С. 345.
4. Киричук О. І. Навчальні інтереси молодших школярів / О. І. Киричук. – К. : Рад. школа, 1982. – 128 с.
5. Лухтай Л. К. Нестандартний урок / Л. К. Лухтай // Початкова школа. – 1992. – № 3–4. – С. 31–32.
6. Митник О. Народження нетрадиційного уроку / О. Митник // Початкова школа. – 1997. – № 12. – С. 11–23.
7. Печерська Е. Уроки різні та незвичайні / Е. Печерська // Рідна школа. – 1995. – № 4. – С. 62–65.
8. Рудакова Т. І. Дидактична гра – дієвий засіб активізації пізнавальної активності учнів / Т. І. Рудакова // Початкова школа. – 2005. – № 16. – С. 7–13.
9. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах / О. Я. Савченко. – К. : Ґенеза, 1999. – 256 с.
10. Скаткін М. М. Методика викладання природознавства в початковій школі : посібник для вчителів / М. М. Скаткін. – К. : Радянська школа, 1953. – 227 с.

УДК 78.07:371.132:331.446.4

МЕТОДИКА ДІАГНОСТУВАННЯ СФОРМОВАНOSTІ ДОСВІДУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**Дікун І. А.**

У статті розкрито особливості діагностики сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики педагогічних коледжів та інститутів мистецтв. Відповідно до визначених компонентів структури досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів встановлено основні критерії його сформованості: міра умотивованості творчої професійної спрямованості майбутнього учителя музики; ступінь опанування теоретичними компетенціями у галузі музично-педагогічних знань; якість володіння конструктивно-перетворювальними вміннями музично-педагогічної діяльності та навичками самостійно-пізнавальної активності у вирішенні професійних завдань; здатність до стійкої орієнтації на самовдосконалення та професійне зростання, а також визначені показники їх вимірювання. Указано основні рівні, які відображають динаміку змін та характер музично-педагогічної діяльності: високий, середній та низький. Також висвітлено особливості використання діагностичних методик з виявлення рівня сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх фахівців.

Ключові слова: досвід творчої діяльності, критерії, показники, рівні сформованості досвіду творчої діяльності.

В статье раскрыта специфика диагностики сформированности опыта творческой деятельности будущих учителей музыки педагогических колледжей и институтов искусств. В соответствии с установленными компонентами структуры опыта творческой деятельности будущих педагогов-музыкантов выделены основные критерии его сформованности: мера мотивированности творческой профессиональной направленности будущего учителя музыки; степень овладения теоретическими компетенциями в области музыкально-педагогических знаний; качество владения конструктивно-преобразовательными умениями музыкально-педагогической деятельности и навыками самостоятельной познавательной активности в решении профессиональных задач; способность к устойчивой ориентации на самосовершенствование и профессиональный рост. Также в работе установлены показатели измерения критериев, указаны основные уровни, отражающие динамику изменений и характер музыкально-педагогической деятельности (высокий, средний и низкий), раскрыты особенности использования диагностических методик по выявлению уровней сформированности опыта творческой деятельности будущих педагогов-музыкантов.

Ключевые слова: опыт творческой деятельности, критерии, показатели, уровни сформированности опыта творческой деятельности.

The article deals with the diagnostics of shaping creative activity experience of future music teachers in pedagogical colleges and institutions of arts. In accordance with the established components of the structure of the creative activity experience of future teachers-musicians, its key criteria are highlighted. They are a level of creative motivation of future Music teachers' professional orientation; the degree of mastery of theoretical competencies in the field of musical and pedagogical knowledge; the quality of the use of constructive-transformative skills of musical-pedagogical activity and skills of independent cognitive activity in solving professional problems; aptitude for sustaining self-improvement and professional growth. In the work, there are also established indicators of development of the outlined phenomenon, the main levels, reflecting the dynamics of changes and the character of musical-pedagogical activity (high, medium, and low). The characteristics of managing and conducting the experiment and the use of diagnostic techniques for identifying the levels of shaping creative activity experience of future teachers-musicians are also defined.

Key words: creative activities experience, criteria, indicators, levels of shaping creative activity experience.

Актуальність дослідження. Питання творчого розвитку особистості, виявлення її потенційних задатків та здатностей, можливостей творчої самореалізації останнім часом у психолого-педагогічній науці та практиці особливо загострюється в умовах пошуку нових шляхів та засобів здійснення перетворень у всіх сферах життєдіяльності суспільства. Актуальність цього питання посилюється необхідністю формування нової генерації вчителів, здатних як до особистісного професійно-творчого зростання та самовдосконалення, готових до інноваційних перетворень в освітньому процесі, так і здатних до творчого розвитку своїх майбутніх вихованців. Тому пріоритетним завданням вищої школи стає підготовка творчого фахівця, здатного до культури та життєтворчості, адже тільки творчий учитель спроможний виховати учня як творчу особистість.

Огляд досліджень і публікацій. Питання творчої діяльності вчителя музики, виховання творчої особистості майбутнього педагога-музиканта досліджували Е. Абдуллін, О. Апраксина, Л. Арчажнікова, Л. Безбородова, А. Болгарський, Л. Горюнова, О. Михайличенко, О. Олексюк, Г. Падалка, Л. Рапацька, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін. У наукових працях зазначених авторів розглянута специфіка творчої музично-педагогічної діяльності, здійснений аналіз художньо-творчих якостей учителів музики, творчого досвіду, особистісно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва, розкрита сутність творчого стилю діяльності педагога-музиканта. В теорії та методиці музичного виховання проблема творчого розвитку студентів також дістала певного розгляду у дисертаційних дослідженнях Е. Бриліна, О. Вороніна, Г. Голик, А. Душного, І. Немикіна, С. Олійник, В. Орлова, Г. Побережної, В. Яконюка та ін.

Професійно-творче становлення майбутнього вчителя музики розпочинається під час навчання у вищих закладах музично-педагогічної освіти і безпосередньо залежить від характеру та рівня опанування ним музично-педагогічною діяльністю. Цілеспрямоване керівництво навчально-пізнавальною діяльністю студентів у педагогічних коледжах, спрямоване на оволодіння творчим підходом до виконання професійної діяльності, розвиток ініціативності, здатності до креативно-пізнавальної активності, творчого мислення у вирішенні музично-педагогічних завдань, створюватиме надійне підґрунтя для формування такої унікальної життєтворчої інтегрованої властивості майбутнього вчителя музики як досвід творчої діяльності.

Метою статті є розкриття особливостей використання методик для діагностування досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів у процесі навчання у педагогічних коледжах та інститутах мистецтв.

Виклад основного змісту дослідження. Діагностування вихідного стану сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів передбачало розробку критеріїв, показників сформованості означеного феномену, обґрунтування його рівнів та перевірку наявного стану сформованості означеної властивості у студентів на основі діагностичних методик.

У наукових дослідженнях поняття "критерій" визначається як ознака, певний еталон, стандарт, на основі якої відбувається оцінка, визначення, класифікація чогонебудь. Критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, при цьому рівень вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються в конкретних показниках. Показник є конкретним вимірювачем критерію, що відображає окремі властивості і ознаки пізнаваного об'єкту, слугує засобом накопичення кількісних та якісних даних для критеріального узагальнення.

При визначенні критеріїв та показників сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики нами враховувалися визначені основні змістовні характеристики компонентів описаного феномену.

Перший критерій – *міра умотивованості творчої професійної спрямованості майбутнього учителя музики* спрямовувався на оцінку мотиваційно-потребового компоненту досвіду творчої діяльності. Його показниками виступили наявність інтересу до музично-педагогічної діяльності, потреба творчо проявити себе в професії педагога-музиканта, характер ставлення до майбутньої професії як усвідомлення її професійно-ціннісних орієнтирів. Другий критерій – *ступінь опанування теоретичними компетенціями у галузі музично-педагогічних знань* передбачав визначення за показниками: глибина та системність психолого-педагогічних знань, міра

обізнаності щодо фахових знань, широта та зміст мистецького тезаурусу й оцінював сформованість пізнавально-інформаційного компоненту досвіду творчої діяльності. Третій критерій – *якість володіння конструктивно-перетворювальними уміннями музично-педагогічної діяльності у вирішенні професійних завдань* визначався згідно показників: ступінь комплексного оперування спеціально-музичними уміннями, здатність до емпатійно-діалогічного художнього спілкування, рівень володіння умінням музично-педагогічної імпровізації, міра сформованості самостійної креативно-пізнавальної активності і характеризував рівень операційно-регулятивного компоненту досвіду творчої діяльності. Четвертий критерій – *здатність до стійкої орієнтації на самовдосконалення та професійне зростання* передбачав оцінювання за показниками: адекватність самооцінки ефективності музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики з позиції усвідомлення власних творчих здобутків, здатність до оцінки художніх рефлексій учнів, спроможність вносити корекційні зміни у власну музично-педагогічну діяльність і спрямовувався на визначення сформованості контрольньо-коригувального компоненту досвіду творчої діяльності.

Відповідно до визначених критеріїв та показників досвіду творчої діяльності нами встановлені рівні прояву означеної властивості у майбутніх учителів музики, а саме: високий, середній та низький.

Для отримання достовірних даних констатувальний експеримент проходив у два етапи. Перший етап включав широке масове опитування респондентів, яке проводилося за допомогою анкетування та тестування і спрямовувався на визначення стану сформованості мотиваційно-потребового та пізнавально-операційного компонентів досвіду творчої діяльності. Другий етап проводився у формі лабораторного експерименту з метою практичної перевірки сформованості операційно-регулятивного та контрольньо-коригувального компонентів досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів.

На початковому етапі з метою виявлення міри умотивованості щодо творчої професійної спрямованості майбутнього вчителя музики нами використовувалися вимірювальні методики: анкетування, методика "Мотивація навчання у ВНЗ" (Т. І. Ільїна), тест на виявлення ставлення до музично-фахової діяльності (В. І. Петрушин), авторська методика незакінчених речень.

Метод анкетування передбачав з'ясувати у студентів наявність інтересу до музично-педагогічної діяльності як провідного мотиву у виборі професії, що відображає стійку пізнавальну спрямованість особистості до творчого оволодіння нею. Проведений аналіз відповідей дозволив констатувати, що переважною більшістю майбутні фахівці виявляють зацікавленість та позитивно ставляться до професії вчителя музики. Проте недостатньо сформовані внутрішні професійні мотиви обумовлюють пасивне ставлення студентів до участі у педагогічній практиці, недостатність уваги до реалізації отриманих знань саме в процесі практичної підготовки, відсутність творчого підходу до роботи вчителя музики. Важливими результатами анкети стали висновки щодо наявності бажання у студентів оволодіти музично-виконавською майстерністю, набути необхідних знань та вмінь для подальшої професійної діяльності.

З метою виявлення у майбутніх педагогів-музикантів потреби у творчій діяльності під час навчання ми провели опитування, розроблене на основі методики Т. І. Ільїної "Вивчення мотивації навчання у ВНЗ" [1, с. 433], адаптоване для завдання нашого дослідження, а також використали модифікований тест на виявлення ставлення студентів до конкретної музично-фахової діяльності, розроблений В. І. Петрушиним [3, с. 387]. Сумарний аналіз результатів показав, що у більшості респондентів домінують мотиви "набуття знань", а також наявний цілеспрямований інтерес до вивчення окремих фахових дисциплін. Студенти стверджували, що вивчення тих предметів, де вони мають можливість розвивати власні музичні здібності (диригування, вокал, основний музичний інструмент) найбільше приносить їм задоволення, вони працюють на цих заняттях із захопленням та інтересом. Звичайно, наявність у майбутніх учителів музики почуття задоволеності є дієвим стимулом до самовдосконалення, що містить вищі мотиви – самореалізацію і саморозвиток.

Для діагностування показника "характер ставлення до майбутньої професії" була застосована авторська методика незакінчених речень, що спрямовувалася на виявлення розуміння студентами естетичної цінності музики у вихованні особистості, усвідомлення ними гуманістичної спрямованості діяльності педагога-музиканта, визнання особистості дитини як вищої цінності життя. Продовження речень спонукало до власного висловлювання у міркуваннях, передбачало визнання пріоритету особистісно орієнтованого навчання і надало можливість отримати відповіді, що допомогли виявити міру ціннісного ставлення студентів до майбутньої професії. За результатами оцінки можна зробити висновок, що переважна частина майбутніх учителів музики демонструють достатній рівень розуміння професійно ціннісних орієнтацій, керуються гуманістично спрямованим педагогічним мисленням.

Для діагностування критерію "ступінь опанування теоретичними компетенціями у музично-педагогічній галузі" був застосований метод тестування, який передбачав виявлення глибини та системності психолого-педагогічних знань, музикознавчої обізнаності та обсягу мистецького тезаурусу майбутніх учителів музики. Переважна частина майбутніх фахівців продемонстрували низький ступінь опанування теоретичними компетенціями у галузі психології, педагогіки, теорії музики, виявили володіння лише окремими знаннями з методики музичного навчання, історії музики, обмежену систему мистецьких знань.

З метою встановлення стану сформованості операційно-регулятивного та контрольо-коригувального компонентів досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики відповідно до критеріїв "якість володіння конструктивно-перетворювальними вміннями" та "здатність до стійкої орієнтації на творче професійне зростання та самовдосконалення" було проведено II етап констатувального дослідження – лабораторний експеримент.

Діагностування показника "ступінь комплексного оперування спеціально-музичними вміннями" здійснювалося за допомогою методу педагогічного спостереження за діяльністю студентів під час проходження педагогічної практики. Позитивним наслідком такого дослідження стало отримання фактичного матеріалу про сформованість комплексного володіння студентами музично-аналітичними, музично-виконавськими, художньо-творчими вміннями у природних умовах їх професійної діяльності та можливість його оцінки за допомогою методу рейтингу. За результатами діагностування було встановлено, що більшість респондентів припускаються помилок у технічному виконанні творів, координації різних музично-виконавських дій під час співу, диригування, у них виникають труднощі в процесі комплексної організації різних видів музичної діяльності на уроці, переважає володіння одним із умінь музичної діяльності (уміння гри на інструменті, вокальні, диригентські уміння, уміння вербального пояснення тощо), що ускладнюють оволодіння художньо-творчими вміннями. Такі результати свідчать про наявність проблем у фаховій підготовці студентів, що суттєво впливає на формування досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів.

Визначення здатності до емпатійно-діалогічного художнього спілкування майбутніх учителів музики здійснювалося за допомогою використання комплексу методик. Емпатія як найважливіша суб'єктивна емоційно-почуттєва ознака художнього спілкування відображає здатність особистості переживати, співпереживати різні події як у міжособистісному спілкуванні, так і в контексті внутрішнього діалогу з мистецтвом. Діагностування розвитку емпатичних здібностей студентів за методикою "Діагностика рівня емпатії" (В. В. Бойко) [1, с. 85] дало можливість визначити загальний її рівень, проаналізувати значущість конкретного параметру у її структурі і констатувати, що лише у четвертій частини майбутніх фахівців наявний високий та середній рівень розвиненості емпатійності.

Головною характеристикою емпатії є емоційна чутливість, яка розвивається на основі яскравих вражень, забезпечує отримання насолоди від процесу художньо-педагогічного спілкування, результатів власної діалогової взаємодії і стає тим механізмом, що спонукає студентів до подальшої творчої реалізації професійного потенціалу. Діагностування інтегрального показника емоційності у майбутніх учителів музики за допомогою методики В. В. Суворової [2, с. 539] показало низький рівень емоційності респондентів.

Важливим показником творчої діяльності майбутнього педагога-музиканта є сформованість його творчих умінь, зокрема імпровізаційних. Тому наступним завданням нашого лабораторного експерименту було комплексне завдання на встановлення наявного рівня володіння студентами умінням вербальної, інструментальної та вокальної імпровізацій. Завдання вербальної імпровізації полягало у створенні невеличкого вірша за поданими ілюстраціями та музичним фрагментом твору. Інструментальна імпровізація передбачала створити та записати мелодію без інструменту за поданим ритмічним малюнком; лад, тональність обиралися студентами за бажанням. У вокальній імпровізації пропонувалося за бажанням обрати один твір із запропонованих зразків дитячого музичного фольклору і, використовуючи його мелодію, варіювати жанр (пісня, танець, марш).

Отримані результати показали, що низьким рівнем імпровізаційних умінь володіє переважна частина студентів, що свідчить про необхідність майбутніми педагогами-музикантами продовжувати роботу над удосконаленням виконавських умінь та навичок, розвитком творчого мислення і на основі музично-виконавського досвіду формувати імпровізаційні уміння, що сприятимуть ефективності набуття досвіду творчої діяльності.

З метою діагностування міри сформованості самостійної креативно-пізнавальної активності майбутніх учителів музики було запропоновано виконати творче завдання, що полягало у розробці та виконанні короткотривалого мистецького проекту і спрямовувалося на самостійне конструювання знань з різноманітних джерел, виявлення спроможності майбутніх фахівців орієнтуватися в інформаційному мистецькому просторі, проявляти ініціативність, вольові зусилля, креативність, творче мислення. Із запропонованої нами тематики проектів студенти за бажанням обирали тему та працювали над етапами його реалізації. Нами були розроблені показники якісного виконання завдання, шкала оцінювання роботи. Отримані результати засвідчили, що більша частина респондентів виконали проект спрощено у вигляді коротких повідомлень, без урахування вікових особливостей учнів, рівня їх музичного розвитку, не виявили творчого підходу, оригінальності у роботі.

Вивчення стану сформованості контрольно-коригувального компоненту досвіду творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів передбачало з'ясування адекватності самооцінки студентами власних творчих можливостей у музично-педагогічній діяльності за допомогою методики дослідження самооцінки особистості (С. А. Будассі) [4], адаптованої для завдань нашого дослідження. Враховуючи те, що сукупність творчих якостей відображає творчі можливості, що проявляються у творчій діяльності, ми в узятій за основу методиці частково замінили у списку окремі якості особистості на ті, що характерні для творчої діяльності вчителя музики. У результаті аналізу коефіцієнтів самооцінки ми встановили, що більшість респондентів виявляють занижене ставлення до себе, власної діяльності, не сприймають її як творчу, бояться невдач, не задоволені власними результатами роботи.

Діагностування показника "здатність до оцінки художніх рефлексій учнів" спрямовувалося на виявлення у майбутніх учителів музики здатності адекватно оцінювати у школярів емоційні реакції на музику, почуттєвість сприйняття дітьми художніх образів музичних творів, ставлення учня до музики. З цією метою ми запропонували студентам оцінити розвиток художнього сприйняття шестикласника на основі аналізу його вражень від прослуховування твору Л. Бетховена "До Елізи". Аналіз виконаного студентами завдання, відповідно до розробленого нами плану оцінювання параметрів музичного сприйняття, виявив, що більшість респондентів мають несформовану художньо-педагогічну рефлексію, а, отже, неспроможні на належному рівні оцінити рефлексивні позиції школярів відносно сприйняття музики, визначити рівень розвитку їх музичного сприйняття, оцінювання і творення музики. На наш погляд, причиною такого результату є нерозуміння майбутніми фахівцями особливостей музичного сприйняття, сутності естетичної оцінки, специфіки художньо-педагогічної рефлексії.

Здатність до професійного зростання та самовдосконалення неможлива без самоаналізу власних дій, оцінки майбутніми фахівцями їх взаємодії з учнями, власної професійної діяльності. Тому для діагностування показника "спроможність вносити корекційні зміни у власну музично-педагогічну діяльність" ми застосували

тест "Ваша готовність до самовдосконалення" (В. Павлов) [5, с. 177]. Результати діагностування показали, що більшість студентів не готові до професійного самовдосконалення, самопізнання, внесення коректив у власну діяльність.

Отже, проведена діагностика дала змогу виявити рівні сформованості досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики за усіма показниками і констатувати, що високий рівень сформованості означеної властивості мають 6,7 % майбутніх фахівців, середній та низький рівень – 93,2 % респондентів, що потребує посилення формувальних впливів на творчу спрямованість студентів в оволодінні професійною діяльністю, підвищення рівня теоретичної обізнаності у галузі музично-педагогічних та мистецьких знань, їх цілісного, інтегративного, креативного застосування в музично-педагогічній діяльності, вдосконалення виконавських умінь, опанування художньо-творчими вміннями, стимулювання самостійної креативно-пізнавальної активності та розвитку педагогічної рефлексії, орієнтованої на творче зростання та самовдосконалення.

Література

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : учебное пособие / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с. – С. 433–434.
2. Ильин Е. П. Эмоции и чувства : учебное пособие / Е. П. Ильин. – СПб : Питер, 2001. – 752 с.
3. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учебное пособие для вузов. – 2-е изд. / В. И. Петрушин. – М. : Академический Проект; Трикста, 2008. – 400 с.
4. Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов / сост.: Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – Режим доступа до ресурсу:
<http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=14166>. – Назва з екрана.
5. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога : навч. посіб. / Л. Л. Хоружа. – К. : Академвидав, 2012. – 208 с.

УДК 378:373.5.011.3–051

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ Й ВИХОВАННЯ ПОТРЕБИ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Житнухіна К. П.

У статті на підставі аналізу педагогічної, психологічної та філософської наукової літератури встановлено зв'язок між позитивною мотивацією та вихованням потреби відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності у студентів педагогічних університетів. Обґрунтовано, що ці процеси детермінуються глибинними внутрішньоособистісними прагненнями студентів до встановлення зв'язків із суспільством через діяльну взаємодію з ним та з метою отримання схвалення результатів такої діяльності. Вказано, що причини виникнення стійкого позитивного бажання до суспільно корисної праці та відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності у студентів педагогічних університетів слід виявляти у внутрішньоособистісних, а не зовнішніх факторах (наприклад, примус, матеріальні винагороди тощо), враховуючи також і свободу вибору. Зазначено, що усвідомлення студентами педагогічних університетів суспільної значущості майбутньої професійної діяльності варто визначати як вихідну точку у формуванні відповідального ставлення, починаючи уже на перших етапах кар'єри – навчання; як запоруку в професійній самореалізації, в досягненні соціально значущих професійних результатів, як передумову до самоповаги. Виокремлено організаційні етапи (навчальна (аудиторна) робота студентів, самопідготовка (позааудиторна робота студентів); наукова (науково-технічна) діяльність; науково-організаційна діяльність; громадська активність; художня самодіяльність; волонтерство) формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів. Доведено необхідність створення такого середовища для студентів у стінах педагогічного університету, яке б, спершу, сприяло добровільній активності та максимальному продуктивному навантаженню відповідно до здібностей та інтересів суб'єктів навчально-виховного процесу. Схарактеризовано рівні освітньо-наукового простору навчального закладу (глобальний, державно-регіональний, локальний). **Ключові слова:** мотивація, виховання, відповідальне ставлення, майбутня професійна діяльність, студенти педагогічного університету, освітньо-науковий простір.

В статье на основании анализа педагогической, психологической и философской научной литературы установлена связь между позитивной мотивацией и воспитанием потребности ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности у студентов педагогических университетов. Обосновано, что эти процессы детерминируются глубинными внутренними личностными стремлениями студентов к установлению связи с обществом путем деятельностного взаимодействия с ним с целью получения одобрения результатов такой деятельности. Выделено организационные этапы (учебная (аудиторная) работа студентов, самоподготовка (внеаудиторная работа студентов); научная (научно-техническая) деятельность; научно-организационная деятельность; общественная активность; художественная самодетельность; волонтерство) формирования ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности у студентов педагогических университетов. Схарактеризованы уровни образовательно-научного пространства учебного учреждения (глобальный, государственно-региональный, локальный).

Ключевые слова: мотивация, воспитание, ответственное отношение, будущая профессиональная деятельность, студенты педагогических университетов, образовательно-научное пространство.

In the article on the basis of the analysis of pedagogical, psychological and philosophical scientific literature the connection between positive motivation and education of the responsible attitude towards the students' future professional activity at pedagogical universities is established. It is substantiated that these processes are determined by the deep inner personal aspirations of students to establish connections with society through active interaction with it and in order to obtain approval of the results of such activities. It is indicated that the reasons for the emergence of a stable positive desire for social work and a responsible attitude towards the future professional activity of students of pedagogical universities should be identified in internal personal rather than external factors (for example, coercion, material remuneration, etc.), also taking into account the freedom of choice. It is noted that the awareness of the students of the pedagogical universities of the social significance of future professional activity should be defined as the starting point in the formation of a responsible attitude, starting already at the first stages of career - learning; as a guarantee of professional self-realization, in achieving socially significant professional results as a prerequisite for self-esteem. The organizational stages (educational (auditorial) work of students, self-training (non-auditing work of students), scientific (scientific and technical) activity, scientific and organizational activity, public activity, artistic amateur activities, volunteering) are set out to form a responsible attitude towards the future profession among students of pedagogical universities. The necessity of creating such an environment for students at the pedagogical university was proved, which, first of all, contributed to voluntary activity and maximum productive load in accordance with the abilities and interests of the subjects of the educational process. The levels of educational and scientific space of the educational institution (global, state-regional, local) are described.

Key words: motivation, education, responsible attitude, future professional activity, students of the pedagogical university, educational and scientific space.

Актуальність проблеми. Значущість якісної професійної підготовки молодого спеціаліста в умовах педагогічного університету – тема, котра не втрачає актуальності, незважаючи на розвиток та досягнення сучасної науки. Потужний арсенал засобів та методів, які застосовувалися у практиці вищої школи, все ще не досконалий та залишає проблемні питання, що визначають шляхи пошуку удосконалення підготовки до майбутньої професійної діяльності. Одним з таких проблемних питань є формування позитивної мотивації й виховання потреби відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності у студентів педагогічних університетів. Актуальність вказаної проблеми пов'язана із суперечністю щодо потреби якісної професійної підготовки випускника педагогічного університету та відсутністю апробованого уніфікованого, науково-обґрунтованого методичного забезпечення формування позитивної мотивації й виховання потреби відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності у студентів педагогічних університетів. Розробка вказаної методики має розпочинатися з глибокого теоретичного аналізу та узагальнення надбань педагогіки, психології, філософії щодо розуміння понять мотивації та відповідальності в цілому.

Аналіз наукових останніх досліджень. Процес виховання студентства, основні напрями виховної роботи у вищому навчальному закладі розкрито у наукових доробках І. Беґа, В. Бойченко, Г. Васяновича, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Коберника, В. Кременя, І. Осадченко, Г. Пустовіта, Н. Ревнюк, С. Савченка, С. Совіри та ін. Проблеми організації виховної роботи зі студентами різних типів навчальних закладів у позаурочний час досліджували В. Бабич, О. Бартків, П. Гусак, І. Мартинюк, В. Петрович, Р. Сопівник, Т. Черкашина та ін. До питання відповідальності як морально-етичної проблеми зверталися філософи (Ф. Бекон, Л. Гоббс, Г. Йонас, І. Кант, Дж. Локк, М. Монтень, Б. Спіноза та ін.) та педагоги (Я. Коменський, А. Макаренко, І. Песталоцці, І. Ушинський, В. Сухомлинський та ін.).

Відповідь на питання щодо мотивації людської діяльності знайшли широке відображення у дискурсі психологічної науки А. Адлер, А. Маслоу, С. Рубінштейн та ін. Однак цілеспрямованого системного аналізу особливостей процесу формування позитивної мотивації й виховання потреби відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності у студентів педагогічних університетів досі не набули.

Мета та завдання дослідження. У цьому фрагменті нашого дослідження зосередимося на визначенні особливостей формування позитивної мотивації й вихованні потреби відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності у студентів педагогічних університетів. З цією метою передбачаємо реалізацію таких завдань:

1. На підставі аналізу педагогічної, психологічної та філософської наукової літератури встановити зв'язок між позитивною мотивацією та вихованням потреби відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності у студентів педагогічних університетів.

2. Виокремити організаційні етапи формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів.

Виклад основного матеріалу. Попередній аналіз наукових джерел [1–9] дозволив встановити відносну стійку тенденцію щодо трактування у науковому дискурсі понять "мотивації" та "відповідальності", тому на цьому етапі за доцільне вважаємо перейти до складного завдання – аналізу принципів формування позитивної мотивації й вихованні потреби відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності у студентів педагогічних університетів.

Грунтовний аналіз, проведений Г. Васяновичем щодо дослідження морально-правової відповідальності педагога, засвідчив, що "почуття відповідальності – це не просто форма чистої суб'єктивності, а інтенціональний акт, спрямований на пізнання відповідальності як духовної цінності" [1, с. 42].

Тривалий час у філософській думці Західної Європи важливим елементом, який передувє відповідальності, вважалася свобода дій та розуміння особою свого обов'язку (за І. Кантом): "... хоча для правомірної дії мораль не потребує ніякої мети і для неї достатньо закону, які тримає в собі формальне застосування свободи взагалі, з моралі все ж виникає мета; адже розум ніяк не може бути байдужим до того, якою є відповідь на питання: що ж настане з цієї нашої правомірної дії і до якої мети" [4, с. 79–80]. Таким чином, поняття відповідальності та мети, що її зумовлювала, мало обриси моральності та раціональності.

До середини ХХ ст. з розвитком діяльнісного підходу в психології, філософії та педагогіці, заснованого С. Рубінштейном, з'явилися інші міркування щодо причин, які спонукають до дії. Зокрема у праці "Основи загальної психології" викладено непогодження з І. Кантом: "... виконувати належне, тільки тому, що це обов'язок, незалежно від того, що це в своєму конкретному змісті, – як того вимагає кантовська мораль, – означає, власне, проявити повну байдужість до того, що морально" [7, с. 439]. Далі вказано, що, "стаючи особистісно значимими для індивіда, суспільно значиме породжує в ньому динамічні тенденції більшої чи меншої сили..." [7, с. 440]. Отже, стає очевидно, що причини виникнення стійкого позитивного бажання до суспільно корисної праці та відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності у студентів педагогічних університетів слід виявляти у внутрішньо-особистісних, а не зовнішніх факторах (наприклад, примус, матеріальні винагороди тощо), враховуючи також і свободу вибору.

Важливими у контексті нашого дослідження є погляди сучасного філософа Г. Йонаса, який трактує відповідальність як "визнану обов'язком турботу про інше буття, яке внаслідок загрози своєї уразливості вимагає "опікування" [3, с. 339]. Важливо звернути увагу на те, що Г. Йонас чільне місце у тлумаченні поняття "відповідальність", на відміну від інших філософів, надавав страху, а не свободі дій: "... "Страх", що сутнісно міститься у відповідальності, не відмовляє від вчинку, а вимагає його, це страх за предмет самої відповідальності... предмет нашої відповідальності досить-таки вразливий, тож страх за нього цілком природний... страх доводить до вихідного питання: що трапиться із цим буттям, якщо я про нього не подбаю? Що невиразніша відповідь то сильніше світло відповідальності... тож сам страх стає найпершим, попереднім обов'язком етики історичної відповідальності" [3, с. 339–340].

Виходячи із вищевикладених міркувань Г. Йонаса, у фокусі формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів-педагогів найсуттєвішим залишається турбота, переживання, засновані на раціональному підґрунті страху за готовність до самовідданої роботи (і як учителя-предметника, і як вихователя) над

перспективним результатом своєї професійної діяльності, що ніколи не може відразу постати як цілісний завершений образ, а завжди матиме нечіткі обриси, високий ступінь невизначеності та загроз.

Досить нагадати, що В. Сухомлинський у книзі "Сто порад учителю" вказував: "Однією з найважливіших особливостей творчості педагога є те, що об'єкт його праці – дитина – повсякчас змінюється, завжди новий, сьогодні не той, що вчора. Наша праця – формування людини, і це покладає на нас особливу відповідальність, яку ні з чим не зіставити" [8, с. 421]. Отже, у питанні формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів неможливо переоцінити його важливості та значущості, позаяк, з рештою, завжди йдеться про вплив на освітній та моральний розвиток нового покоління.

Важливість предмету майбутньої професійної діяльності студентів педагогічних університетів, на наш погляд, слід розглядати як важливий мотиваційний складник до постійної самостійної роботи (наукова, громадська, волонтерська діяльності), що, крім того, також сприятиме формуванню відповідального ставлення до професійної діяльності як яскраво вираженої особистісної риси характеру.

Необхідно також зазначити, що американський освітянин Дж. Д'юї також вказував на професійну діяльність як важливий чинник становлення особистості в суспільстві та задоволення життєвих потреб людини: "Професія означає ніщо інше, як таке спрямування життєвої діяльності, завдяки якому вона набуває помітної значущості для людини у зв'язку із наслідками, що їх вона зумовлює і завдяки якому вона приносить користь іншим людям" [2, с. 245]. Отже, усвідомлення студентами педагогічних університетів суспільної значущості майбутньої професійної діяльності варто визначати як вихідну точку у формуванні відповідального ставлення, починаючи уже на перших етапах кар'єри – навчанні.

Доцільно розглядати, на наш погляд, відповідальність майбутнього випускника педагогічного університету як запоруку в професійній самореалізації, в досягненні соціально значущих професійних результатів, а отже, як передумову до самоповаги. Доречно згадати твердження А. Маслоу: "Всі люди (за рідкісним патологічним виключенням) мають потребу в стабільній, обґрунтованій, зазвичай високій самооцінці, в самоповазі або почутті власної гідності і повазі оточуючих. ... задоволення потреби в самоповазі викликає почуття впевненості в собі, своїх цінностей, силі, здібностей та адекватності, відчуття своєї корисності та необхідності у світі" [6, с. 67]. Крім того, психолог вказував, що "будь-яке належне задоволення потреб призводить до удосконалення, підсилює здоровий розвиток особистості" [6, с. 82]. Таким чином, цілком можливо вважати сформоване відповідальне ставлення до майбутньої професії у студентів-педагогів як передумову здорового всебічного розвитку особистості, здатної не лише до повноцінного виконання функціонального та громадянського обов'язку, а також самоактуалізуватися, отримуючи задоволення від професійної діяльності.

Однак, на наш погляд, формування позитивної мотивації і відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів-педагогів слід вважати надзадачею навчально-виховного процесу, зберігати "прихований виховний намір" [8], як писав В. Сухомлинський. Почуття відповідальності, що розглядається і як особистісна риса, і як прояв сформованої професійної готовності студента педагогічного університету, корелює з іншим поняттям – дисципліни, про яку А. Макаренко сказав, що вона "є ні причина, ні метод, ні спосіб правильного виховання, а результат його" [5, с. 117]. Можемо зробити висновок про необхідність створення такого середовища для студентів у стінах педагогічного університету, яке б, спершу, сприяло добровільній активності та максимальному продуктивному навантаженню відповідно до здібностей та інтересів суб'єктів навчально-виховного процесу.

С. Рубінштейн також вказував, що "специфічна особливість людської діяльності полягає в її усвідомленості та цілеспрямованості... об'єктивний зміст предметів, якими оперує [людина], і суспільне життя, в яку вона своєю діяльністю включається, входить визначальним началом у психіку індивіда. Значення діяльності в тому найперше і визначається, що в ній і через неї встановлюється дієвий зв'язок між людиною і світом..." [7, с. 436], далі психолог також визначає, що "особливо

важливим в мотивації діяльності є саме її суспільний зміст, тобто – виражене в його мотивах ставлення людини до ідеології, до норм права і моральності" [7, с. 437].

Таким чином, на підставі викладених поглядів С. Рубінштейна, А. Маслоу, робимо висновок, що, оскільки здоровим прагненням особистості є мотивація до встановлення зв'язків із суспільством через діяльну взаємодію з ним, що у випадку дорослого члена суспільства найповніше проявляється саме в результатах суспільно корисної професійної діяльності, то якісну успішну професійну підготовку студентів педагогічних університетів уже розглядаємо як взаємодію із суспільством та, власне, самим суспільно корисним діянням. Суспільство зазначене, в свою чергу, визнає та заохочує, а також приносить задоволення особистісних потреб суб'єкту діяння, що подано нами схематично (рис. 1).

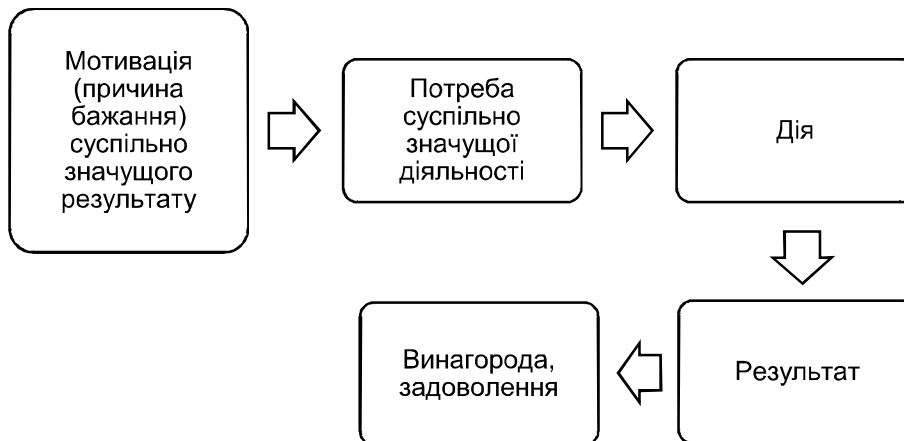


Рис. 1. Схема розвитку позитивної мотивації до суспільно значущої дії та відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності студентів педагогічних університетів

Отже, важливою умовою формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів у педагогічному університеті є виявлення у них мотивів до суспільно значущих результатів, та створення сприятливих умов для їх реалізації, тобто запропонувати такий вид діяльності, відповідно до дійсного рівня знань та вмінь, аби кінцеві результати могли задовольнити потреби оточення, самого студента, а також принесли задоволення від власне дії та результату самому студентові.

Однак варто вказати, що формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів у педагогічному університеті здійснюється не напряму, а опосередковано, шляхом добровільної діяльності на відповідних організаційних етапах, створених у вищому навчальному закладі (подаємо схематично: рис. 2). Таким чином, важливого значення набуває супровід (методичний, матеріально-технічний, ідеологічний тощо) з боку науково-педагогічних працівників та адміністрації вищого навчального закладу щодо забезпечення належних умов та можливостей на виділених організаційних етапах для формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів.

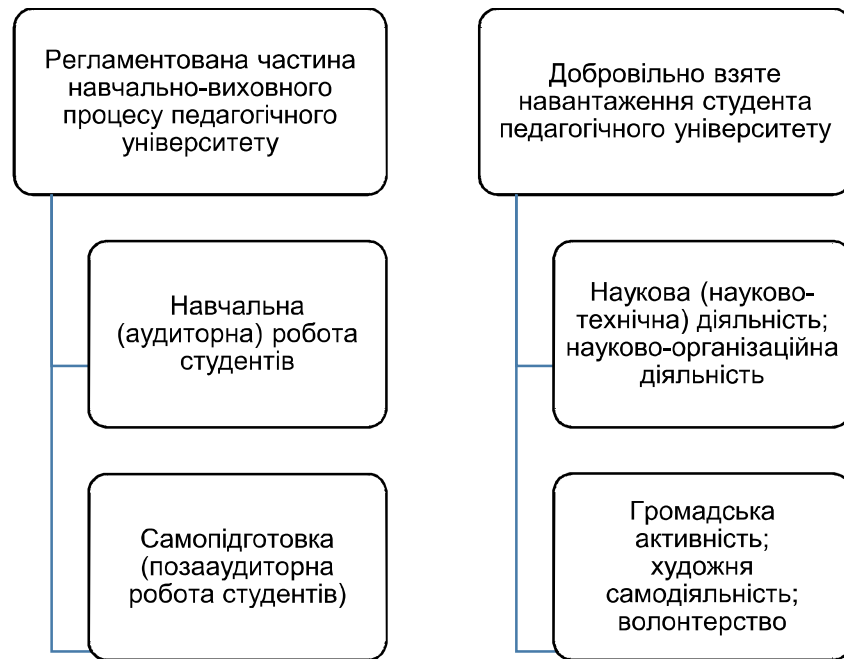


Рис. 2. Організаційні етапи формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів

Слід зауважити, що саме на етапах добровільно взятого навантаження у студентів є умови до реалізації внутрішньо мотивованого прагнення до самореалізації, отримання суспільно значущих результатів професійної діяльності, самоактуалізації, оскільки механічне засвоєння теорії в навчальному процесі можна розглядати як необхідну, однак недостатню умову для формування відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності у педагогічному університеті.

У контексті нашого дослідження доречно згадати висновки Т. Черкашиної, яка, аналізуючи стан дисципліни та відповідальності викладачів і студентів вищих навчальних закладів, у цілому, виділила п'ять причин пропусків навчальних занять, як прояв порушення дисципліни і відповідальності:

1. Недостатній професійний рівень викладача і низький рівень знань студентства.
2. Відсутнє у викладача прагнення до всебічного розвитку, а студентів – до опанування знаннями.
3. Нелюбов до обраної професії або предмета викладачем, неправильний вибір навчального закладу та спеціальності студента.
4. Причини, не обов'язково пов'язані з навчальним процесом (побутові, матеріальні, здоров'я) тощо, що провокують протестну реакцію у викладачів і студентів [9, с. 92–94].

Таким чином, добровільну, ґрунтовану на свободі вибору суспільно значущу діяльність студентів педагогічних університетів у позанавчальний час, позаяк організаційно вона суттєво відрізняється від регламентованої частини навчального процесу, можемо розглядати як середовище, що має потенційні можливості до зацікавлення, створення стійкої позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності та професійного саморозвитку, зокрема, формування відповідального ставлення, як одного з важливих якостей випускника педагогічного університету.

Період професійної підготовки студентів у педагогічному університеті, на наше глибоке переконання, помилково розглядати як виключно період навчання, натомість доцільно визначати його як початок професійної діяльності, перший відповідальний етап кар'єри, на якому якісне виконання функціональних обов'язків (успішне освоєння змісту програми та виконання навчального плану, початок наукової діяльності, громадська активність, волонтерська діяльність) є обов'язком перед громадою, яка довірить своїх дітей майбутньому молодому спеціалісту, та

суспільством, загалом. На етапі навчання в педагогічному університеті студент, проявляючи активність, повинен здобути такий комплекс знань і досвіду, який би дозволив розуміти та критично оцінювати освітньо-науковий простір за трирівневою схемою, презентованою нами схематично (рис. 3): глобальному, державному / регіональному, локальному. Для студентів педагогічних університетів з перших років навчання мають бути зрозумілі зміст рівні освітньо-наукового простору, різниця та зв'язок між ними тому, що, по-перше, що раніше вони в ньому розберуться, то ефективнішою буде професійна підготовка майбутнього спеціаліста, а по-друге, що чіткіше і виразніше постане образ засобів та можливостей майбутньої професійної діяльності на кожному з рівнів, то сильнішою буде мотивація та відповідальне ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Рівні освітньо-наукового простору навчального закладу	<i>Глобальний:</i> досягнення світової науки, загальнолюдські цінності
	<i>Державний / регіональний:</i> досягнення вітчизняних науковців, їх місце в системі світової науки; цінності та інтереси держави, громади місця проживання суб'єктів навчання
	<i>Локальний:</i> освітньо-науковий простір навчального закладу, концепція його діяльності

Рис. 3. Рівні освітньо-наукового простору майбутньої професійної діяльності студентів педагогічних університетів

Безумовно, випускник педагогічного університету має бути готовим до розуміння, критичного сприйняття інформації з усіх трьох рівнів освітньо-наукового простору навчального закладу (рис. 3), в якому здійснюватиме в майбутньому професійну діяльність. Крім того, необхідною умовою також постає потреба зберігати гнучкість мислення задля ефективної адаптації до нових умов у разі їх змін. Безсумнівно, на основі рис. 3 прослідковуємо різновекторність майбутньої професійної діяльності студента педагогічного університету, яку цілком можливо реалізувати за стійкої позитивної мотивації суб'єктів виховного процесу та вихованні у них потреби відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, на підставі аналізу педагогічної, психологічної та філософської наукової літератури встановлено зв'язок між позитивною мотивацією та вихованням потреби відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності у студентів педагогічних університетів, які детермінуються глибинними внутрішньоособистісними прагненнями студентів до встановлення зв'язків із суспільством через діяльнісну взаємодію з ним та з метою отримання схвалення результатів такої діяльності. Виокремлено організаційні етапи (навчальна (аудиторна) робота студентів, самопідготовка (позааудиторна робота студентів); наукова (науково-технічна) діяльність; науково-організаційна діяльність; громадська активність; художня самодіяльність; волонтерство) формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів. Схарактеризовано рівні освітньо-наукового простору навчального закладу (глобальний, державно-регіональний, локальний).

Водночас подальшого дослідження потребує питання з'ясування стану сформованості відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів.

Література

1. Васянович Г. П. Методологічні основи виховання морально-правової відповідальності педагога Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект) : монографія / Г. П. Васянович. – Вид. 2-ге. – Львів, 2002. – С. 23–59. – 232 с.
2. Д'юї Джон. Професійні аспекти освіти / Д. Д'юї // Демократія і освіта. – Львів : Літопис, 2003. – С. 245–256.

3. Йонас Г. Критика утопії та етика відповідальності. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / Г. Йонас ; пер. з нім. А. Єрмоленко, В. Єрмоленко. – К. : Лібра, 2001. – С. 267–341. – 399 с.
4. Кант І. Релігія в пределах только разума / И. Кант. Трактаты и письма / ред. кол.: Б. М. Кедров (председ.), В. М. Богуславский и др. – М. : Изд-во "Наука", 1980. – С. 78–278. – 710 с.
5. Макаренко А. С. Воспитание в семье / А. С. Макаренко. О воспитании / сост. и авт. вступит. статьи В. С. Хелемендик. – М. : Политиздат, 1988. – С. 105–164. – 256 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 352 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2012. – 713 с.
8. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Рад. Школа, 1976. – Т. 2. – С. 417–654.
9. Черкашина Т. В. Виховання свідомої дисципліни і відповідальності як спосіб формування культури взаємин між викладачем і студентом : збірник / Т. В. Черкашина // Нові технології навчання : наук.-метод. збірн. / редкол.: В. О. Зайчук (гол. ред.) та ін. – К., 2005. – Вип. 40. – С. 91–99.

УДК 378.016:373.66(37.013.42)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВНЗ

Конончук А. І.

У статті розглядається дистанційне навчання як форма організації освітньо-виховного процесу і реалізація однієї із найбільш прогресивних сучасних освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів у вищих навчальних закладах. Аналізується система дистанційного навчання та її особливості у контексті професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Розкрито ознаки дистанційного навчання: екстериторіальність, синхронний і асинхронний режим взаємодії учасників навчального процесу, використання інформаційно-комунікаційних засобів і специфічних програм і матеріалів, інтерактивність, командний підхід до організації навчального процесу, домінування самоконтролю над контролем з боку викладача. Зазначено, що перевагами дистанційного навчання над традиційною формою навчання є: економічність, гнучкість, інтернаціональність, одночасне вивчення навчальних дисциплін і практичне засвоєння інструментарію інформаційно-комунікаційних засобів, вільний доступ до світових масивів інформації, розвиток ринку освітніх послуг і обмін ними між вищими навчальними закладами. Виявлено, що найбільш сприятливі умови для впровадження дистанційного навчання у професійну підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери мають вищі навчальні заклади на рівні магістерських програм.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційна освіта, професійна підготовка фахівців соціальної сфери, інформаційно-комунікаційні технології, ознаки дистанційного навчання, переваги дистанційного навчання.

В статье рассматривается дистанционное обучение как форма организации учебно-воспитательного процесса и реализации одной из наиболее прогрессивных современных образовательных технологий профессиональной подготовки будущих социальных работников и социальных педагогов в высших учебных заведениях. Анализируется система дистанционного обучения и ее особенности в контексте профессиональной подготовки специалистов социальной сферы. Раскрыты признаки и преимущества дистанционного обучения в сравнении с традиционной формой обучения. Выявлено, что наиболее благоприятные условия для внедрения дистанционного обучения в профессиональную подготовку будущих специалистов социальной сферы имеют высшие учебные заведения на уровне магистерских программ.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционное образование, профессиональная подготовка специалистов социальной сферы, информационно-коммуникационные технологии, признаки дистанционного обучения, преимущества дистанционного обучения.

The article deals with the distant learning as a form of organization of educational process and realization of the most progressive modern educational technologies in professional preparation of future social workers and social teachers in higher educational establishments. The system of the distant learning and the features of teaching is analysed in the context of professional preparation of specialists of social sphere. The signs of the system of the distant learning: exterritoriality, synchronous and asynchronous mode of cooperation of participants of educational process, use informative communication facilities and specific program sand materials, interactiveness, command going near organization of educational process, prevailing of self-control above control from the side of teacher. The advantages of the controlled from distant learning above the traditional form of learning is marked. They are: economy, flexibility, internationalness, simultaneous study of educational disciplines and practical mastering of tool of informatively-communication facilities, free access to the

world arrays of information, the development of educational services market and exchange by them between higher educational establishments. It is deduced that the most favorable terms for introduction of the system of the distant learning in professional preparation of future specialists of social sphere have higher educational establishments at the level of the master's degree programs.

Key words: distant learning, distance education, professional preparation of specialists of social sphere, informatively-communication technologies, signs of the distant learning, advantage of the distant learning.

Постановка проблеми. Швидкі темпи розвитку системи соціальних служб та професії соціального працівника і соціального педагога в Україні зумовлюють нагальну потребу підготовки висококваліфікованих кадрів відповідного рівня і профілю, здатних до ефективної роботи з різними категоріями клієнтів на рівні світових стандартів, готових до постійного професійного зростання. Це можливо лише у закладах освіти, які впроваджують у професійну підготовку майбутніх фахівців найбільш прогресивні ідеї організації навчального процесу, серед яких чільне місце сьогодні посідає дистанційне навчання. Процес реформування вищої освіти в Україні, який відбувається впродовж останніх років, засвідчив необхідність використання технологій дистанційного навчання як адекватну відповідь на світові тенденції глобалізації, інформатизації світу, підвищення динаміки його соціально-економічного розвитку, відкритості освітнього середовища. У цьому контексті дистанційне навчання створює широкі можливості для розв'язання принципово нових дидактичних завдань, спрямованих на забезпечення якості та ефективності реалізації моделі неперервної професійної освіти, серед яких ми виокремлюємо професійну підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах вищого навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що завдання, пов'язані з розробкою та впровадженням новітніх інформаційних технологій в освітню галузь в Україні, перебувають у центрі уваги органів влади, науково-педагогічної громадськості, закладів вищої освіти. Глибиною науково-теоретичного висвітлення проблеми відзначаються праці вітчизняних учених і фахівців у галузі теорії і практики дистанційної освіти: В. Бикова, В. Жулкевської, Г. Козлакової, Н. Корсунської, С. Кудрявцевої, В. Кухаренка, С. Лобачова, Н. Муліної, В. Олійника, П. Стефаненка, В. Солдаткіна, В. Тихомирова, В. Овсянникова, Б. Шуневича. Різні аспекти дистанційного навчання активно досліджуються О. Андрєєвим, Д. Бодненко, Я. Галетою, Р. Гуревич, Г. Громовою, Є. Долинським, М. Жалдак, С. Калашніковою, Є. Полат, В. Рибалко, Н. Сиротенко, С. Сисоевою, Л. Суценко, С. Стрілець, О. Хмель, О. Чорною та ін. Серед зарубіжних дослідників дану проблему вивчають: М. Айзенштадт, Х. Бітам, С. Брітен, Г. Вомзлі, Дж. Деніел, А. Кларк, Д. Кіган, Д. Лорілард, Р. Мейсон, М. Мур, Г. Перратон, Дж. Семон, Дж. Сіменс, М. Томпсон, С. Уайт, М. Уеллер та ін. Разом з тим питання професійної підготовки фахівців соціальної сфери засобами дистанційного навчання залишається дослідженим недостатньо і потребує подальшого розгляду. **Мета статті** – проаналізувати можливості дистанційного навчання у фаховій підготовці соціальних педагогів і соціальних працівників в умовах університетської освіти.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз наукової літератури, досліджень та інформаційних ресурсів мережі Інтернет дозволив дійти висновку, що поняття "дистанційне навчання" (з англ. distant learning) не має однозначного тлумачення у наукових джерелах та офіційних документах і найчастіше відображає спосіб, метод, алгоритм здобуття і передачі знань через технології навчання на відстані. Характеризуючи його сутність, дослідники розглядають дистанційне навчання як "... систему, що включає проектування, організацію та проведення навчального процесу, за якої його учасники взаємодіють між собою через комплекс освітніх технологій навчання в умовах часового та просторового поділу суб'єктів навчання" [9, с. 90]. Дистанційне навчання реалізується за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (далі ІКТ) та психолого-педагогічних технологій на різних етапах навчання, де фундаментом освітнього процесу є особистісно

орієнтований підхід. Тому – це індивідуалізований освітній процес, а в системі професійної підготовки – набуття професійних компетентностей, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому освітньому середовищі вищого навчального закладу, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та ІКТ. Дистанційний навчальний процес передбачає з боку викладача проведення систематичних занять зі студентом, методично грамотне використання розробленого контенту для дистанційного навчання, засобів комунікацій та освітніх ресурсів мережі Інтернет, а також здійснення технічної підтримки навчального процесу. Технічні можливості для дистанційного навчання мають велике різноманіття та дозволяють вирішувати майже всі організаційні питання. Результат такого навчання, тобто сфокусований підсумок здобуття необхідних споживачеві дистанційних освітніх послуг, науковці визначають як дистанційну освіту (Є. Полат, А. Хуторський). На сьогодні реалізація дистанційного навчання як форми організації навчального процесу у вищих закладах освіти України має нормативно-правове підґрунтя, передбачає можливість отримання випускниками документів державного зразка про відповідний освітній рівень, ступінь і кваліфікацію та набуває все більшого поширення. Це пряма відповідь на виклики сьогодення щодо широкого впровадження ІКТ у сферу освіти, яка є визначальним чинником соціально-економічної, духовно культурної та наукової життєдіяльності суспільства, стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності держави у світі. Інформатизація освіти є пріоритетним напрямом інформатизації суспільства й незаперечним чинником її подальшого розвитку. На сьогодні дистанційна освіта є сучасною освітньою технологією, яка з'явилася, з одного боку, як відповідь освітніх систем на об'єктивні тенденції глобалізації та інформатизації світу, підвищення динаміки його соціально-економічного розвитку, а з іншого – як реакція на бурхливий розвиток інформаційних і телекомунікаційних технологій та можливість їх застосування в освітній практиці.

У Положенні про дистанційне навчання МОН України зазначено, що "метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти", завданням – відповідно – "забезпечення громадянам можливості реалізації конституційного права на здобуття освіти та професійної кваліфікації незалежно від статі, раси, національності, соціального і майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання відповідно до їх здібностей" [10], що забезпечить студентам можливість отримати якісні знання, уміння та навички відповідно до обраної навчальної програми за місцем їх проживання або тимчасового перебування. З огляду на постійне зростання і поглиблення соціальних проблем і у зв'язку з цим зростаючий попит на спеціалістів соціальної сфери, дистанційне навчання дасть значно більшу можливість отримати вищу професійну освіту як молоді з віддалених районів, працюючим фахівцям, так і соціально незахищеним групам населення (інвалідам, військовослужбовцям і членам їхніх сімей, безробітним, особам, які відбувають покарання у місцях позбавлення волі та ін.), незначна частина з яких, навчаючись у виші сьогодні за традиційною формою навчання, набуває професію соціального працівника.

Ефективність роботи даної системи пов'язана і з можливостями реалізувати у нових умовах як загально-дидактичні принципи навчання, так і спеціальні, тобто ті, які пов'язані з особливостями дистанційного навчання, а саме: *доступність навчання*, що, зокрема, дозволяє молодій людині з фізичними обмеженнями отримати вищу освіту, розширює аудиторію студентів, допомагає самореалізуватися у системі вищої професійної освіти; *індивідуальна спрямованість навчання*, створення комфортних умов для студентів і викладачів, урахування індивідуальних психологічних (сприйняття, пам'яті, мислення тощо) і особистісно-комунікативних особливостей, індивідуальний темп навчання, адже протягом усього навчального процесу відсутні як такі постійні навчальні групи, навчання відбувається індивідуально, що створює можливість для персональних зустрічей; *інтерактивна*

взаємодія суб'єктів навчального процесу, що передбачає активне спілкування між викладачем і студентами і тим самим підвищує мотивацію до навчання останніх, поліпшує засвоєння матеріалу; *самостійність* освоєння досліджуваного навчального матеріалу студентами; *інформаційно-комунікаційна компетентність* як здатність до роботи з сучасними засобами інформатизації і телекомунікації, вміння їх використовувати у своїй діяльності; *професійний супровід* навчального процесу як надання навчально-методичної, психолого-педагогічної та організаційної допомоги тим, хто навчається в системі дистанційної освіти, оскільки при значній частці самостійної роботи в дистанційному навчанні якісні результати навчання – це добре продумана система супроводу викладачем студентів у навчальній діяльності. Тому ми визначаємо інформаційно-комунікаційну компетентність і професійний супровід як спеціальні принципи дистанційного навчання, які обумовлені особливостями його організації, а також і поділяємо точку зору дослідника Т. Громової щодо сутності професійного супроводу як "... системи взаємопов'язаних дій, заходів, що реалізуються в різноманітних формах і прийомах і забезпечує кваліфіковану допомогу тим, хто навчається протягом усього процесу в дистанційній освіті через реалізацію різних видів педагогічної діяльності (попередня діагностика, проектування навчання з акцентом на цілепокладання, мотивація студентів на навчальну діяльність, управління взаємодії зі студентами, організація навчального процесу, рефлексія, комунікація, контроль)" [4]. При цьому відбувається трансформація загальних принципів у контексті технічної підтримки навчального процесу.

У системі дистанційного навчання виділяють чотири типи суб'єктів: ті, хто навчається за дистанційною формою навчання (студенти, слухачі та ін.); ті, хто навчає (тьютори або викладачі, науково-педагогічний персонал та ін.); ті, хто планує навчальну діяльність, розробляє програми навчання, займається розподіленням студентів (слухачів) за групами і навчальним навантаженням тьюторів, вирішує різні організаційні питання (організатори); ті, хто забезпечує стабільне функціонування системи, вирішує технічні питання, слідкує за статистикою роботи системи (адміністратори).

Ведучим методом навчання при дистанційному навчанні є самостійна робота, а засобом – інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Разом з тим надання студентам можливості самостійного освоєння навчального і досліджуваного матеріалу потребує дистанційного консультативного супроводу, що дозволяє нам визначити консультування важливим методом при дистанційному навчанні. ІКТ в дистанційному навчанні – це технології створення, накопичення, зберігання та доступу до веб-ресурсів (електронних ресурсів) навчальної програми (дисципліни), а також забезпечення організації і супроводу освітнього процесу за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення та засобів інформаційно-телекомунікаційного зв'язку, в т. ч. Інтернету. Важливе значення в дистанційному навчанні належить також психолого-педагогічним технологіям, оскільки воно побудоване за законами дидактико-психологічного проектування програмно-педагогічних засобів та їх організаційно-педагогічної інтеграції. Ми визначаємо психолого-педагогічні технології у дистанційному навчанні як систему засобів, прийомів, кроків, послідовне здійснення яких використовуються для стимулювання внутрішніх резервів кожного учасника освітнього процесу під час професійного супроводу і тим самим забезпечує належний рівень якості навчання, виховання і розвитку особистості в умовах комп'ютерно орієнтованого освітнього середовища, створеного ВНЗ.

На думку багатьох зарубіжних і вітчизняних учених, які досліджують проблему дистанційного навчання, до *основних ознак дистанційного навчання* слід віднести: *екстериторіальність* (відмежування викладача від того, хто навчається, відстанню; ті, хто навчається, не обмежені віддалами і можуть навчатися незалежно від місця проживання), *синхронний* (одночасне перебування у веб-середовищі дистанційного навчання всіх учасників – чат, аудіо-, відеоконференції, соціальні мережі тощо) і *асинхронний* (учасники взаємодіють між собою із затримкою в часі, застосовуючи при цьому електронну пошту, форум, соціальні мережі тощо) *режим взаємодії учасників* навчального процесу: викладач-студент, студент-студент, студент-навчальна група (режим онлайн і офлайн), що у будь-якому випадку передбачає комунікацію (синхронну чи асинхронну) і цим відрізняється від пасивного сприймання

трансльованої через мережі віщання інформації; *використання значної кількості технічних навчальних засобів*, здатних об'єднати зусилля учасників навчального процесу й забезпечити донесення змісту навчального курсу до користувача; *використання специфічних навчальних програм та матеріалів*, які перед використанням проходять попереднє тестування та апробацію фахівцями-методистами дистанційного навчання; *забезпечення інтерактивності* між викладачами (тьюторами), адміністрацією вищого навчального закладу й тими, хто навчається; *командний підхід до організації навчального процесу*, який означає, що під час проведення масових форм роботи, у разі великомасштабності впровадження дистанційного навчання обов'язковим є поділ праці, різні завдання доручаються різним учасникам, які працюють разом у команді розроблювачів (змісту навчальних курсів, програмного забезпечення тощо); *домінування самоконтролю над контролем з боку викладача*, яке разом з тим не виключає можливість очних зустрічей для проведення семінарів, практичних або лабораторних занять з особистим викладачем, взаємодії студентів один з одним, занять у бібліотеках [3; 5; 11].

Водночас наголосимо на низці *переваг дистанційного навчання* над традиційною формою навчання, що допомагає, на нашу думку, зміцненню вищої освіти загалом, оскільки вона охоплює не тільки безпосередньо соціальних працівників, а й інших фахівців у професійній спільноті. У ході дослідження їх виявлено такі: *економічність* (зниження витрат на проведення навчання, оскільки не потрібно арендувати приміщення, зменшуються витрати на поїздки до місця навчання як студентів, так і викладачів; дозволяє проводити навчання одночасно великої кількості осіб, ефективніше використовуються навчальні площі і технічні засоби; вартість донесення інформації в мережі Інтернет значно нижча, а швидкість набагато вища, ніж традиційні способи та ін.); *гнучкість* (учасники самі можуть планувати час, місце і тривалість занять, причому отримувати освіту у зручному місці і зручний час); *висока якість навчання* за рахунок використання сучасних засобів, об'ємних електронних бібліотек та ін., створення спільного навчального середовища (особливо актуально для корпоративного навчання); *інтернаціональність* (можливість одержати освіту у навчальних закладах іноземних держав, не виїжджаючи зі своєї країни, та надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, що проживають за кордоном, можливість залучення до навчання спеціалістів із певних галузей, експертів з різних країн); *одночасне з вивченням предметів практичне засвоєння інструментарію ІКТ* – створення додаткових умов для впровадження ІКТ в освітні системи; *вільний доступ до значних масивів інформації*, що особливо важливо для користувачів, віддалених від наукових центрів, створення таким чином рівних умов розподілу інформації між регіонами в межах однієї країни, а також розширення доступу до необхідної наукової і навчальної інформації для тих, хто навчається, з інших країн; *розвиток ринку освітніх послуг* у світовому масштабі, що особливо важливо для дорослого населення різних країн світу, *можливість обміну освітніми ресурсами* між закладами вищої освіти і окремими особами, створення умов для подолання розриву в кількості та якості інформації, що використовується з метою обміну досвідом професійної освіти між країнами, де соціальна робота має тривалий період розвитку і країнами, де вона тільки розвивається. Аналізована форма навчального процесу модернізує підготовку фахівців, сприяє вдосконаленню їхньої кваліфікації на базі практичної діяльності, зміцнюючи зв'язок між теорією і практикою, скорочуючи час між вивченням і практичним застосуванням інноваційних ідей. Дистанційній освіті належить також позитивна роль у розвитку професійної спільноти. Оскільки вищі навчальні заклади володіють значною автономією, то це сприяє значній децентралізації у структурі дистанційної освіти, що потенційно сприяє підготовці фахівців у регіонах, слугує основою для розроблення різних програм із підвищення кваліфікації фахівців соціальної галузі.

У результаті дослідження нами вітчизняного досвіду підготовки фахівців соціальної сфери у вищих навчальних закладах засобами дистанційного навчання виявлено, що найбільш сприятливі умови для цього мають магістерські навчальні програми. По-перше, більшість магістерських програм триває півтора року, що робить їх фінансово доступними і привабливими. По-друге, існує можливість обрання найбільш прийнятної програми за фаховим спрямуванням підготовки,

спеціалізації (особливо важливо для тих, хто працює за фахом). По-третє, до цього спонукають міжнародні угоди, укладені вищими навчальними закладами, які передбачають впровадження дистанційних технологій навчання, відкритість освітнього середовища, інтеграцію у світовий освітній простір і найкоротший шлях до цього – магістеріум. По-четверте, зміст професійної підготовки у магістратурі у найбільшій мірі фокусує спрямованість навчальних дисциплін на інтеграцію теоретичних, методичних і практичних аспектів, що відповідає змістовій спрямованості дистанційного навчання. По-п'яте, успішне завершення такої програми уможливорює продовження навчання за докторською програмою, а також кар'єрне зростання (значна кількість студентів магістерського рівня працюють і навчаються одночасно).

В останні роки ми спостерігаємо у нашій країні збільшення освітніх послуг та появи ВНЗ, які почали активно впроваджувати у навчальний процес дистанційну освіту. Зокрема, відбулося суттєве зростання рівня інформатизації й доступності ресурсів мережі Інтернет вищих закладів освіти, зріс рівень комп'ютерної грамотності науково-педагогічних працівників, обсяг фінансування програм інформатизації освітньої галузі, зріс рівень готовності студентів використовувати технології дистанційного навчання в освітній і подальшій професійній діяльності. Розпочала свою діяльність Академія дистанційної освіти, Інститути дистанційного навчання, відділи і центри дистанційного навчання у складі ведучих університетів України (Національний університет "Львівська політехніка", Академія праці, соціальних відносин і туризму, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника та ін.). Аналіз нормативно-правової бази, наукових джерел з проблем розвитку дистанційної освіти, досвіду дає можливість зробити висновок, що нині дистанційна освіта в Україні перебуває на етапі активного становлення. Проте задля широкого розповсюдження сучасних технологій дистанційного навчання цього недостатньо, тим більше, щоб зайняти гідне місце в європейському освітньому просторі у сфері дистанційної освіти. Тому активне впровадження дистанційного навчання в систему підготовки спеціалістів із соціальної педагогіки і соціальної роботи в Україні залишається на часі як адекватна реакція на процеси глобалізації, інтеграції, інформатизації, відкритості освітнього середовища тощо.

Висновки. Таким чином, впровадження дистанційного навчання у вищій школі, де сьогодні реалізуються державні програми і проекти з інформатизації задля розбудови єдиного освітнього простору, позитивно впливає на якість та ефективність професійної підготовки майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів, оскільки дає можливість отримувати освітні послуги без відриву від виробництва, гармонійно поєднуючи навчання і життя, навчання та роботу, підтримувати постійний зв'язок з фахівцями, що проживають у віддалених регіонах, долучаючи їх до навчання, сприяють підвищенню інформаційно-комунікаційної компетентності соціального працівника. Дистанційна підготовка фахівців соціальної сфери – це засіб зміцнення системи вищої освіти загалом, оскільки вона охоплює не тільки безпосередньо соціальних працівників і соціальних педагогів, а й інших фахівців у ширшій спільноті. Аналізована форма модернізує підготовку фахівців, сприяє вдосконаленню їхньої кваліфікації на базі практичної діяльності, зміцнюючи зв'язок між теорією і практикою, скорочуючи час між вивченням і практичним застосуванням інноваційних ідей. Україна зможе стати повноправним суб'єктом сучасних відносин у системі вищої освіти і вести діалог з європейськими партнерами у галузі соціальної освіти за таких умов: якщо впровадження дистанційного навчання стане справді стратегічним напрямом політики у галузі вищої освіти (подолається розрив між рівнем політичних заяв, що проголошують дистанційну освіту державним пріоритетом, і реальним станом справ у цій галузі); якщо буде створено необхідну матеріально-технічну базу й забезпечено необхідні канали зв'язку для використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у освітній діяльності; якщо буде досягнуто належного рівня кадрового забезпечення, особливістю якого є якісно нові вимоги до викладачів від принципово нового рівня професійних і комп'ютерних знань та умінь до володіння концептуальними питаннями й дидактикою дистанційної підготовки (викладач стає консультантом, кваліфікованим опонентом, розробником науково-методичного забезпечення дистанційних матеріалів); якщо буде досягнуто належного рівня та сформовано необхідні вміння і навички використання інформаційних і комунікаційних

технологій у студентів. На сучасному етапі розвитку дистанційного навчання у процесі професійної підготовки фахівців соціальної сфери ці умови безпосередньо пов'язані з прогресуванням вишів у напрямі до навчання, підсиленого сучасними технологіями, розробленням стратегії дистанційного навчання на рівні освітніх закладів, презентацією відповідних педагогічних моделей на освітньому ринку, забезпеченням гнучкого, доступного, персоналізованого процесу надання освітніх послуг студентам дистанційної форми навчання, розвиток у студентів здатності інтегрувати дистанційне навчання в різні сфери соціально-культурного і професійного життя. Подальше вивчення окреслених умов, на нашу думку, дозволить більш конструктивно підійти до вирішення завдань професійної підготовки майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів у вишах України засобами дистанційного навчання.

Література

1. Актуальні проблеми сучасної соціології, соціальної роботи та професійної підготовки фахівців : матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції / за ред. проф. І. В. Козубовської, проф. Ф. Ф. Шандора. – Ужгород, 2016. – 230 с.
2. Биков В. Ю. Технологія розробки дистанційного курсу : навч. посіб. / В. Ю. Биков, В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротинко, О. В. Рибалко ; за ред. В. Ю. Бикова, В. М. Кухаренка. – К. : Міленіум, 2008. – 324 с.
3. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : посібник для пед. працівників і студентів пед.вищих навчальних закладів / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2002. – 116 с.
4. Громова Т. В. Теория и технология подготовки преподавателей к деятельности в системе дистанционного обучения : автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 теория и методика профессионального образования [Електронний ресурс] / Т. В. Громова. – Режим доступу: <http://splanet.ru/paper/tl-390922/.php>. – Назва з екрана.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 191–193.
6. Інформаційно-комунікаційні технології у сучасному освітньому просторі : збірник матеріалів Всеукраїнського науково-методичного семінару із міжнародною участю "Інформаційно-комунікаційні технології у сучасному освітньому просторі" / за заг. ред. Л. О. Данильчук, Т. В. Захарчук, І. Ф. Лизун. – Кременець : Вид-во КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2011. – 128 с.
7. Закон України "Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки" від 09.01.2007р. №537-V [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon5.rada.gov.ua/laws/show/537-16. – Назва з екрана.
8. Лещенко І. Т. Розвиток дистанційної освіти в Російській Федерації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Лещенко Ірина Тимофіївна; Інститут пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Київ, 2008. – 22 с.
9. Носовець Н. М. Роль і функції викладача в системі дистанційного навчання / Н. М. Носовець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія "Педагогічні науки". – Чернігів, 2017. – Вип. 144. – С. 90–94.
10. Положення про дистанційне навчання / Наказ МОН України від 25.04.2013 р. №466 (зі змінами і доповненнями) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13. – Назва з екрана.
11. Сисоєва С. О. Методологічні проблеми дистанційного навчання / С. О. Сисоєва // Вісник Академії дистанційної освіти. – 2004. – № 2. – С. 21–28.

УДК 37.015.3–053.4

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ВИХОВАТЕЛЯ І ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ДНЗ У ПРОФІЛАКТИЦІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Конончук О. А.

У статті на основі психолого-педагогічних досліджень окреслена та охарактеризована проблема партнерської взаємодії вихователя з практичним психологом у дошкільних навчальних закладах щодо проведення профілактики агресивної поведінки дітей дошкільного віку. Проаналізовано сучасний стан наукових досліджень з проблеми партнерської взаємодії вихователів дошкільних навчальних закладів з практичними психологами. Розкрито сутність понять "взаємодія", "партнерська взаємодія" та визначено етапи становлення партнерської взаємодії вихователя ДНЗ та практичного психолога як передумови профілактики агресивної поведінки дошкільників. Обґрунтовано роль партнерської взаємодії вихователя та практичного психолога у профілактиці агресивної поведінки дошкільника, представлено труднощі та умови успішного здійснення партнерської взаємодії щодо профілактики агресивної поведінки у дошкільників.

Ключові слова: агресивна поведінка, взаємодія, дитина дошкільного віку, дошкільний навчальний заклад, партнерська взаємодія, профілактика.

В статье на основе психолого-педагогических исследований очерчена и охарактеризована проблема партнерского взаимодействия воспитателя с практическим психологом в дошкольных учебных заведениях по проведению профилактики агрессивного поведения детей дошкольного возраста. Проанализировано современное состояние научных исследований по проблеме партнерского взаимодействия воспитателей дошкольных учебных заведений с практическими психологами. Раскрыта сущность понятий "взаимодействие", "партнерское взаимодействие" и определены этапы становления партнерского взаимодействия воспитателя ДОО и психолога как предпосылки профилактики агрессивного поведения дошкольников. Обоснована роль партнерского взаимодействия воспитателя и психолога в профилактике агрессивного поведения дошкольника, представлены трудности и условия успешного осуществления партнерского взаимодействия по профилактике агрессивного поведения у детей.

Ключевые слова: агрессивное поведение, взаимодействие, ребенок дошкольного возраста, дошкольное учебное заведение, партнерское взаимодействие, профилактика.

The article is based on psychological and educational research. It outlines and describes the issue of partnership between an educator and a practical psychologist in preschool education on the prevention of aggressive behavior in preschool age children. The author analyzes the current research on the issue of partnership between caregivers of preschool education and practical psychologists. The essence of the concepts of "interaction", "partner interaction" and the stages of partnership formation between the kindergarten teacher and the psychologist as a prerequisite for the prevention of aggressive behavior of preschoolers are revealed. The role of partnership between the educator and the psychologist is grounded in the prevention of preschoolers' aggressive behavior. The article shows difficulties and suggests successful implementation of partnership for prevention of aggressive behavior in preschool children.

Key words: aggressive behavior, interaction, preschool child, preschool educational institution, partnership, prevention.

Постановка наукової проблеми. Закони України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, Концепція Державної

цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року та інші документи визначають найважливіші особистісні якості, якими мають володіти сучасні дошкільники, а саме: вміння налагоджувати спільну взаємодію з однолітками та дорослими, домовлятися, узгоджувати свої дії мирним шляхом, виявляти відповідальність, поважати інших, аналізувати свою поведінку. Для того щоб дитина розвинула дані якості, дорослі, зокрема, вихователь і психолог ДНЗ мають створити сприятливі умови як для їх формування, так і попередження негативних проявів у поведінці дитини серед яких останнім часом звертає на себе увагу агресивна поведінка. Уже в дошкільному віці можна помітити як дитина може направляти власну агресивну поведінку на себе (своє тіло чи особистість, наприклад, у формі висмикування волосся, здирання шкіри, кусання нігтів); на зовнішні фізичні об'єкти (наприклад, у формі поїдання неїстівного, руйнування предметів, псування іграшок, малюнків однолітків тощо); на символічні і фантазійні об'єкти (у формі серійних агресивних малюнків, захоплення комп'ютерними іграми агресивного змісту).

У зв'язку з цим важливості набуває проблема профілактики агресивної поведінки дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивченням теоретико-методичних засад попередження агресивної поведінки дітей займалися зарубіжні вчені: А. Бандура, С. Белічева, Р. Берон, К. Бютнер, Б. Крейхі, Є. Морева, Н. Платонова, А. Реан, І. Фурманов та вітчизняні науковці: Н. Баранова, О. Вітюк, Л. Гокіна, Н. Дідківська, З. Ікуніна, Л. Кльоц, І. Марценківська, Т. Мицкан, Н. Носок, Н. Рептух, О. Рогозинська та ін. Так, О. Бовть, Л. Семенюк, Н. Пихтіна розробили методичні рекомендації щодо попередження агресивної поведінки; В. Оржеховська, Т. Федорченко О. Єжова представили програми із запобігання та зниження рівня агресивної поведінки; В. Ликова, В. Кириченко визначили роль позитивного підкріплення в проблемі попередження агресивної поведінки дитини.

Наукові праці вищезазначених учених доводять, що агресивна поведінка бере свій початок ще з дошкільного віку (пряма, непряма агресія, аутоагресія, негативізм тощо) і може спричинити велику шкоду як самій особистості, так і оточуючим. Для дитини даного віку моделями поведінки можуть виступати, у першу чергу, як живі приклади (батьки, родичі, сиблінги, вихователі), так і символічні зразки (комп'ютерні ігри, ЗМІ тощо). Впливати на формування соціальної поведінки дитини дошкільного віку також можуть різні психолого-педагогічні умови виховання, зокрема, партнерська взаємодія вихователя ДНЗ з практичним психологом. Слід зазначити, що саме вони здійснюють комплексний вплив на психічний, соціальний і фізичний розвиток особистості дитини в умовах ДНЗ. Саме це дає нам підстави припустити, що успішність профілактики агресивної поведінки дітей дошкільного віку значною мірою залежить від ефективної діяльності фахівців і потребує подальших досліджень, що і стало предметом нашого дослідження.

Мета статті – визначити сутність та особливості партнерської взаємодії вихователя та практичного психолога як передумови ефективності профілактики агресивної поведінки дітей дошкільного віку в умовах ДНЗ.

Відповідно до мети нами окреслено наступні завдання: 1) обґрунтувати роль партнерської взаємодії вихователя та практичного психолога; 2) проаналізувати шляхи здійснення партнерської взаємодії щодо профілактики агресивної поведінки у дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Вивченням різних аспектів проблеми займалися О. Ліннік, С. Седашева (аналіз поняття "взаємодія"); О. Григор'єва, Г. Руда (особливості взаємодії практичного психолога і педагогічного колективу); В. Агеев, Е. Клімов, Е. Кузьмін, О. Носкова та ін. (психологія взаємодії у міжособистісних стосунках); Є. Головаха, Н. Паніна (психологія взаємин); Н. Волкова, О. Грибок, О. Ершов, Т. Сергієнко, Н. Новікова та ін. (міжособистісні конфлікти у колективі); Я. Коломинський (психологія взаємовідносин у колективі); З. Антонюк, О. Зотова, І. Марков, Б. Паригін, Я. Рудик, В. Шорохова (соціально-психологічний клімат у колективі); Л. Руденко, Є. Руденський (спілкування як взаємодія соціальних суб'єктів); М. Савчин (міжособистісні стосунки) та ін.

Аналіз наукових джерел дозволяє зазначити, що "взаємодія" є вихідним, родовим поняттям, що охоплює процеси впливу об'єктів один на одного, їхню взаємну обумовленість і взаємозміну.

Вчені-психологи, аналізуючи дане поняття, приходять до висновку, що "взаємодія" є процесом безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок. У свою чергу О. Ліннік, С. Седашева, Е. Клімов, К. Платонов, В. Шадріков характеризують "взаємодію" як діяльність, що наповнена конкретним професійним змістом, яка охоплює не тільки власне виробничу сферу (знання, уміння, навички), але й особистісну сферу (інтелектуальну, волюву, емоційну), і складає ядро особистості. Також у психолого-педагогічній науці поняття "партнерська взаємодія" пов'язують з організацією спільних дій, що створює можливість для спільної діяльності [3, с. 18].

Профілактична діяльність у ДНЗ має здійснюватися вихователем та психологом на основі гуманних відносин (толерантності, доброзичливості тощо). Однією з головних умов підвищення ефективності такої спільної діяльності буде узгодження завдань, змісту, методів і форм роботи, адже профілактика агресивної поведінки дошкільників потребує ретельного планування, оскільки вона спрямована на запобігання виникненню, поширенню чи загостренню такої поведінки і цим самим вимагає від педагога та психолога узгодження та розподілу функцій. Ефективність такої взаємодії залежатиме від оптимальної реалізації поставлених завдань щодо здійснення профілактики, які полягають також у постановці спільних дій. Тож отримати результат від взаємодії буде можливо лише за умови, якщо мета й реалізація дій одного партнера будуть співпадати з одночасним або попереднім досягненням мети та реалізації дії іншого.

Для того щоб пояснити сутність партнерської взаємодії, сучасні науковці виділяють її основні ознаки: 1) наявність мети, здійснення якої обумовлене необхідністю докладання сумісних зусиль; 2) експліційність – доступність до спостереження та реєстрації; 3) ситуативність – тривалість, інтенсивність, норми і правила інтеграції; 4) рефлексивна багатозначність – можливість взаємодії як прояву усвідомлених суб'єктивних намірів, неусвідомлених або частково усвідомлених, які є наслідком сумісної участі в діяльності. Про існування взаємодії між партнерами будуть також свідчити такі ознаки: взаєморозуміння, взаємовплив, взаємні дії, взаємостосунки і спілкування.

Це дає нам підстави визначити партнерську взаємодію вихователя та психолога щодо здійснення профілактики як взаємодію, яка несе в собі суб'єкт-суб'єктні відносини, що забезпечують когнітивне й емоційне відображення вихователем та психологом профілактичної роботи один одного, які дозволяють усвідомити цінність та важливість такої діяльності, виправити недоліки, підсилити та урізноманітнити форми роботи з попередження агресивної поведінки дошкільників. Усвідомлення основної мети такої взаємодії (попередження агресивної поведінки у дітей дошкільного віку) допоможе спеціалістам якнайшвидше налагодити партнерські зв'язки.

Сучасна психолого-педагогічна наука визначає фактори, які впливають на якість взаємодії психолога і вихователя дошкільного навчального закладу: відвідування занять вихователів; вік; стаж роботи; задоволеність професією; узгодження планування роботи психолога, вихователя та дошкільного закладу; підтримка адміністрації; звертання вихователів / психологів за допомогою до партнера; позитивне сприйняття партнерами один одного; відсутність конфліктів. Вплив даних факторів на взаємодію партнерів досліджувався у багатьох працях пов'язаних із даною проблемою і довів своє значення у профілактичній роботі з дошкільниками [1; 5].

Окрім вищезазначених факторів науковці виділили труднощі, які ускладнюють взаємодію психолога та вихователя під час організації профілактики агресивної поведінки у дошкільників, а саме:

- принципова розбіжність у професійній ментальності педагогів і психологів [2, с. 32];
- невизначеність нормативної бази діяльності психологів і вихователів [3, с. 12];
- хибні очікування щодо функціональних обов'язків партнерів [2, с. 19];

- недостатній рівень професійної компетентності вихователів та / чи психологів, зокрема, з проблеми профілактики агресивної поведінки у дошкільників [2; 5];
- відсутність підтримки та контролю з боку адміністрації ДНЗ.

Аналіз результатів дослідження науковців показав, що дані труднощі впливають на узгодженість планування роботи психолога, вихователя та освітньої установи, що має велике значення для зменшення кількості виробничих конфліктів і сприяє партнерській взаємодії вихователя з психологом. Це можна пояснити тим, що під час узгодження й затвердження плану обговорюються дії як самого психолога, вихователя, так і адміністрації щодо управлінської підтримки їх роботи та взаємодії. Недосконала організація менеджменту в ДНЗ щодо підтримки вихователів та психолога у здійсненні профілактичної діяльності може призвести до її реалізації на рівні особистих домовленостей, прохань, компромісів і цим самим спричинить ситуацію непорозуміння щодо обов'язків кожного з партнерів. Такі деформовані уявлення про обов'язки партнера можуть закріпитися і призведуть до неуспіху в діяльності обох партнерів, що є найбільш небезпечним, адже вони характеризують систему непрофесійних стосунків з боку обох спеціалістів. Тому вони потребують ґрунтовного дослідження, узагальнення результатів та їх використання у створенні нового підґрунтя партнерської взаємодії фахівців. Також до ситуацій, у яких зазвичай виникають труднощі, у взаємодії вихователів і психологів відносять такі, які вимагають від обох партнерів зміни їх установок, практичної реалізації рекомендацій один одного, проведення спільних профілактичних занять, розподілу обов'язків, обговорення результатів діагностики щодо конкретної дитини. Негативним прикладом такого може бути ситуація, коли психолог несвоєчасно проводить діагностику агресивної поведінки у дітей, недостатньо чітко формулює рекомендації вихователю стосовно роботи з дітьми, у яких вже починає закріплюватися дана поведінка. Або ж вихователь, у свою чергу, не бажає прислуховуватися до експертної думки психолога, і самостійно намагається зробити висновок стосовно поведінки дитини та обирає недоречні методи роботи, які є неефективними і можуть навіть зашкодити дитині, яка вже має агресивні прояви у поведінці. Небажання взаємодіяти на засадах партнерства несе за собою наслідки, які можуть дуже негативно вплинути на поведінку дітей загалом. І роботу таких спеціалістів одразу можна поставити під сумнів, що засвідчить їх професійну некомпетентність.

Тому якщо вихователь та психолог намагатимуться будувати відносини за принципами активності, змістовності, усвідомленості, то ефективність взаємодії буде забезпечена. На основі аналізу досліджень Л. Карташової та В. Семиченко, було виокремлено низку умов, необхідних для організації взаємодії вихователя та психолога в проведенні профілактики агресивної поведінки дошкільників:

- 1) здібність до взаєморозуміння учасників взаємодії;
- 2) забезпечення співпраці сторін взаємодії при виконанні спільної профілактичної діяльності;
- 3) наявність комунікабельності в учасників взаємодії;
- 4) забезпечення кооперації взаємодіючих сторін, що припускає посильний внесок кожного у розв'язання загального завдання;
- 5) організація взаємодії в стадії необхідної логічної послідовності її комунікативного здійснення (моделювання майбутнього спілкування під час підготовки до взаємодії (прогностичний етап); організація безпосереднього спілкування вихователя та психолога (початковий етап); управління спілкуванням в ході взаємодії [6, с. 58]; аналіз здійсненої системи спілкування і моделювання нової для розв'язання іншого завдання) [6, с. 62].

За таких умов будуть створюватися відносини партнерства, засновані на персональній відповідальності, незалежності (автономності) двох рівноправних партнерів, що зумовить спільний пошук вихователем і психологом шляхів попередження агресивної поведінки у дошкільників та взаємної зацікавленості в профілактиці даного явища. Процес становлення таких відносин проходить через низку послідовних, взаємопов'язаних етапів:

- 1) етап усвідомлення партнерства, його розвитку, мета якого – залучити партнерів до цілей профілактики агресивної поведінки дошкільників та цінностей

такого партнерства, створити умови для активізації мотиваційних чинників у спільній діяльності. Це дозволяє усунути психологічний бар'єр, створити позитивну мотивацію для спілкування, атмосферу доброзичливості, які є передумовою для становлення партнерських відносин;

2) етап розвитку усвідомлення себе партнером. Психолог та педагог набувають активної особистісної позиції, на основі якої відбуваються формування й розвиток навичок партнерства. Така позиція передбачає самостійність у прийнятті рішень з питань профілактики агресивної поведінки дошкільників. Основною стратегією взаємодії на цьому етапі є рух у напрямку самостійності. Це поступовий, постійно заохочуваний процес, спрямований на розширення простору взаємодії "вихователь – психолог", "психолог – вихователь", їхнє включення у процес колективної профілактичної діяльності у вирішенні проблем з попередження агресивної поведінки;

3) етап співтворчості (власне партнерства). Профілактика перетворюється на процес взаємодії рівноправних партнерів – вихователь і психолог – з орієнтацією на стимулювання спільної діяльності [4; 6].

Отже, залучення вихователя і практичного психолога до партнерської взаємодії щодо профілактики агресивної поведінки дітей дошкільного віку буде успішним при дотриманні ними таких умов і разом з тим ми маємо зазначити, що організатором такої взаємодії виступає вихователь: 1) набуття необхідної психолого-педагогічної компетентності щодо проведення профілактики дітей дошкільного віку (особливості профілактики в умовах ДНЗ, специфіка віку дітей-дошкільників та ін.); 2) опанування системою взаємодії, усвідомлення своєї ролі в ній та практична реалізація заходів (раціональний розподіл обов'язків).

Теоретичний аналіз наукових праць з даної проблеми засвідчує, що діяльність практичного психолога та вихователя в рамках партнерської взаємодії щодо здійснення профілактики агресивної поведінки дошкільників у ДНЗ вимагає від них:

- спільного аналізу освітнього середовища з погляду тих можливостей, які воно пред'являє до психологічних можливостей і рівня розвитку дитини-дошкільника;
- визначення психологічних критеріїв ефективного навчання і розвитку дошкільників;
- розроблення і реалізації заходів, які сприяють успішному розвитку дітей.

Партнерська взаємодія з даної проблеми має будуватися так, щоб охоплювати комплекс важливих питань, пов'язаних з попередженням агресивної поведінки дошкільників: утвердження здорового способу життя, забезпечення сприятливих умов для розвитку, саморозвитку і самореалізації внутрішнього потенціалу особистості дошкільника; збереження, підтримка та захист благополуччя дитини [1; 3].

Важливу роль у реалізації профілактики агресивної поведінки дошкільників у ДНЗ відіграє позиція керівництва дошкільних навчальних закладів, яке має проводити контроль щодо виконання функцій кожним з представлених суб'єктів профілактичної діяльності. Профілактичні заходи мають бути попередньо включені до програми виховної роботи дошкільних навчальних закладів, де провідне місце в такій діяльності належатиме вихователю та практичному психологу, які, перш за все, повинні усвідомлювати свою роль у даному процесі. Ці спеціалісти мають спрямовувати партнерську взаємодію щодо профілактики агресивної поведінки дошкільників на реалізацію наступних завдань:

- створювати умови для формування позитивних якостей особистості дошкільника в процесі різних видів розвивальної, навчальної, трудової та інших видів діяльності на основі сприяння духовному, моральному, інтелектуально-етичному, психічному, естетичному розвитку, формуванню здорового способу життя, виробленню навичок безпечної поведінки, стійкості до негативних явищ;
- здійснювати освітньо-просвітницькі, консультативно-тренінгові заходи для розвитку та формуванню свідомого ставлення батьків вихованців до виховання дітей.

Партнерська взаємодія дає можливість вихователю та практичному психологу залучити до спільної діяльності взаємодії якомога більше значущих дорослих, що складають оточення дитини (батьки, сиблінги, інші родичі) і цим самим удосконалити роботу щодо профілактики агресивної поведінки дошкільників. У такій роботі важливим є реалізація індивідуального підходу до розвитку, виховання і навчання кожної дитини-дошкільника, яка орієнтує на обов'язкове врахування індивідуальної історії життя кожної конкретної дитини (біографії, умов життя родини, кількості в ній дітей, освітнього рівня батьків, їх етнічної належності, віросповідання тощо) та її індивідуальних особливостей. Партнерська взаємодія обох спеціалістів допоможе якнайшвидше та найточніше зібрати такі дані, де результатом партнерської взаємодії має виступити система роботи з профілактики агресивної поведінки дошкільників у навчальних дошкільних закладах, яка побудована на принципах системності, комплексності, інтегративності, конкретності, мобільності, наступності, реалістичності, етичності, а також яка має визначену структуру, елементи та певні взаємодії між ними і спрямовує свої заходи на:

- реалізацію освітньо-виховних моделей впливу на особистість дитини-дошкільника з метою попередження проявів небезпечної поведінки на ранніх стадіях;

- допомогу окремим категоріям – групам з "ризиковою поведінкою";
- педагогічну реадaptaцію, реабілітацію та ресоціалізацію, яка полягає у реконструкції соціокультурного оточення для різних категорій дітей [5].

Як наслідок така робота сприятиме виробленню у дитини ціннісного ставлення до себе, природи і суспільства, допоможе розкрити внутрішній потенціал особистості, її самореалізацію та набуття нею ключових життєвих компетенцій протидії можливим деструктивним впливам соціуму. Для дитини створюватиметься таке середовище, яке виступатиме як упорядкована цілісна сукупність психолого-педагогічних умов, які сприятимуть попередженню агресивної поведінки. Щоб досягти потрібного результату, взаємодія партнерів має характеризуватися колеґіальними стосунками і будуватися на доброзичливому ставленні один до одного. Вони повинні виявляти готовність до пошуку оптимального, іноді компромісного вирішення проблеми, але передусім враховувати інтереси дошкільників. Це можливо лише через взаємоповагу, компетентність і може вирішуватися як у приватних, товариських бесідах, діловому обміні думками за неофіційних обставин, так і у професійних формах (на малих та великих педагогічних радах, методоб'єднаннях тощо). Тож партнерська взаємодія має будуватися на атмосфері взаєморозуміння, небайдужого ставлення кожної зі сторін і, перш за все, на професіоналізмі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, для ефектної реалізації профілактики агресивної поведінки дітей дошкільного віку необхідно проводити її в умовах партнерської взаємодії вихователя та практичного психолога ДНЗ. Це сприятиме ретельному вивченню чинників та умов відхилень у поведінці дитини і дасть можливість вдало спланувати профілактичну роботу з попередження агресивної поведінки у дошкільників, де обов'язково буде враховано: створення розвивального життєвого простору; орієнтовні схеми організації життєдіяльності дитини у дошкільному віковому періоді; вказівки щодо врахування специфіки впливу на дошкільника різних соціальних інститутів і ґрунтуватиметься на принципах партнерської взаємодії. Подальшої розробки потребує технологія профілактики агресивної поведінки дошкільників з чим ми і пов'язуємо наші подальші наукові розвідки.

Література

1. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : наук. метод. посіб. / О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2009. – 208 с.
2. Мурована Н. Н. Компетентність педагога як важлива умова його професійної діяльності : монографія / Н. Н. Мурована. – Севастополь : Рибзст, 2006. – 24 с.

3. Новікова Н. Управління конфліктами в організації: підходи до вирішення та профілактики / Н. Новікова // Галицький економічний вісник. – 2013. – № 2 (41). – С. 79–83. – (Загальні проблеми економіки та суб'єктів господарювання).

4. Пихтіна Н. П. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей / Н. П. Пихтіна. – Ніжин : Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2012. – 247 с.

5. Підготовка вихователів до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. Бєленька, О. Богініч, З. Борисова та ін. ; за ред. І. Загарницької. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 310 с. – С. 47–98.

6. Федорченко Т. Є. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей : навчально-методичний посібник / Т. Є. Федорченко. – К., 2003. – 128 с.

УДК 81:364.026

ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Луців С. І., Філь Г. О.

У статті з'ясовано, що соціокультурна компетенція – це сукупність знань, умінь, навичок і здібностей особистості; доведено, що цілі і завдання соціокультурного виховання досягаються насамперед на уроках української мови та літературного читання; виділено такі методи формування соціокультурних цінностей молодших школярів: вербальні (бесіди); ігрові (ігри-драматизації, сюжетно-рольові ігри); чуттєво-емоційні (народна музика); наочні (демонстрація кінофільмів); практичні (творчі завдання, екскурсії); стимулювання (зацікавлення і заохочення).

Ключові слова: знання, уміння, навички, методи, бесіда, ігри, цінність, початкова школа.

В статье установлено, что социокультурная компетенция – это совокупность знаний, умений, навыков и способностей личности; доказано, что цели и задачи социокультурного воспитания достигаются, прежде всего, на уроках украинского языка и литературного чтения; выделены следующие методы формирования социокультурных ценностей младших школьников: вербальные (беседы), игровые (игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры), чувственно-эмоциональные (народная музыка), наглядные (демонстрация кинофильмов), практические (творческие задания, экскурсии), стимулирования (интерес и поощрения).

Ключевые слова: знания, умения, навыки, методы, беседа, игры, ценность, начальная школа.

The article shows that the problem of formation of social and cultural values among junior pupils is relevant and insufficiently developed. In the process of research it was discovered that junior school age is important for the formation of socio-cultural values, which is explained by the age and psychological characteristics of children of this age.

It has been established that the phenomenon of socio-cultural competence is inextricably linked with the process of formation of the individual, and its socialization in modern society, as society is transformed, its stereotypes and values change, modern education should support and guide young people to enrich their experience and experience of the future generation. Due to socialization, a person is involved in social life, receives and changes his social status and social role. It has been found out that the sociocultural content line involves the general cultural development of junior pupils and their preparation for life in the Ukrainian society and is realized through the educational goals of the Ukrainian language lessons through the use of texts of such subjects (the subjects of texts are not written in classes, but it involves its use taking into account age characteristics and needs of students of the corresponding class).

It is determined that the goals and objectives of socio-cultural education are achieved first of all through the deep and comprehensive acquisition of children by the content of education, which must embody national and human values and is realized by such basic ways and values as: native language; pedigree; history; regional studies; nature of native land; national mythology; folklore; folk calendar; national symbols; folk signs and beliefs; family-household culture; national traditions, customs and ordinances; national creativity, folk game; national education of a junior pupil at literary reading lessons.

The following methods of formation of socio-cultural values of junior pupils are distinguished: verbal (conversations, reading and discussion of works, films, reflections, explanations, analysis of problem situations); gaming (dramatizing games, dramatizing games, role-playing games); sensory-emotional (folk music, song, poetry, crafts, holidays); visual (demonstration of cartoons and films); practical (training, exercises, creative tasks, excursions); stimulation (interest and encouragement of children).

Key words: knowledge, skills, skills, methods, conversation, games, value, elementary school.

Актуальність. Процеси, які відбуваються в сучасному українському освітньому просторі, вимагають перегляду змісту й організації навчання, формування нових виховних орієнтирів для учнів початкової школи.

Молодший шкільний вік як початковий етап соціалізації дитини на рівні школи потребує особливої уваги. Саме зі вступом дитини до школи стає можливим цілеспрямований педагогічний вплив на її особистість. Важливого значення набуває визначення умов, засобів, форм і методів, які є найбільш дієвими у формуванні соціокультурних цінностей.

Створення умов для формування національно свідомої, духовно багатомовної особистості є одним із важливих завдань навчання української мови учнів початкових класів. Це завдання реалізується засобом соціокультурної змістової лінії, яка сприяє становленню в учнів уявлення про світ, природу, суспільство, ознайомленню їх з основними культурними набутками рідного народу і людства в цілому, розвитку духовної сфери особистості, зокрема моральних переконань, відчуття прекрасного тощо.

Аналіз досліджень. До різних аспектів цієї проблеми зверталися мислителі (Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит), корифеї філософської та педагогічної думки (Г. Гегель, І. Герbart, Д. Дьюї, Я. Коменський, І. Кант), відомі просвітитель-педагоги минулого (Б. Грінченко, О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), сучасні науковці (О. Варзацька, М. Вашуленко, О. Савченко).

Однією з актуальних проблем, яка потребує особливої уваги на сучасному етапі розвитку не лише освіти, а й суспільства у цілому, є проблема соціокультурної компетентності як ціннісного аспекту життєдіяльності особистості. Проблема формування ключових, загальнопредметних та предметних компетентностей учнів завжди була у центрі уваги українських науковців – Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, С. Бондар, М. Вашуленка, І. Гудзик, Л. Коваль, О. Локшиної, О. Онопрієнко, О. Овчарук, О. Пометун, К. Пономарьової, О. Савченко, С. Трубаčeвої та ін.

Мета статті – теоретично обґрунтувати ефективність педагогічних методів під час формування соціокультурних цінностей учнів початкової школи на уроках української мови та літературного читання.

Виклад основного матеріалу. Реформування системи освіти на сучасному етапі розвитку нашої держави передбачає розв'язання проблем організації всебічного виховання особистості, формування у неї системи цінностей. Вирішення зазначених завдань дозволить покращити соціально-моральну атмосферу в суспільстві, попередити негативні тенденції у розвитку сучасних учнів, такі як прагматичність мислення, сконцентрованість на матеріальному благополуччі, емоційна глухота тощо.

У педагогічній літературі зазначається, що соціальне виховання впливає на творчість, посилення уваги до організації життя, правил поведінки. Воно формує духовний світ, проектує духовні виявлення особистості, орієнтує на духовне життя, виробляє уявлення про духовне багатство [2, с. 144].

Зрозуміти суть соціокультурних цінностей неможливо без розуміння такого поняття як "цінність".

Аналіз поняття "цінності" в філософських науках дає можливість стверджувати, що людська діяльність нерозривно пов'язана з функціонуванням культури і передбачає опанування і засвоєння особистістю її цінностей. У філософії "цінність" використовується як "поняття, що вказує на людське, соціальне і культурне значення певних об'єктів і явищ, відсилає до світу належного, цільового, змістових основ, Абсолюту" [9].

Подібне визначення зустрічається й у психології. Цінність використовується як поняття для позначення об'єктів, явищ та їх властивостей, а також абстрактних ідей, що уособлюють у собі суспільні ідеали і виступають завдяки цьому як еталон належного (І. Бех, Л. Виготський, І. Кон, А. Маслоу, С. Рубінштейн, В. Тугарінов, Н. Щуркова).

У широкому розумінні у ролі цінностей можуть виступати не тільки абстрактні привабливі ідеї, а й стабільно важливі для людини матеріальні блага. У вузькому розумінні цінності уособлюють, як правило, духовні ідеї, що вміщуються в поняттях,

мають високий ступінь узагальнення і усвідомлюються особистістю в процесі засвоєння культурного досвіду людства. Система цінностей утверджує межі соціокультурної активності людини або іншого соціального об'єкта і є важливим регулятором діяльності людей у соціумі, фактором інтеграції соціальних систем різного рівня. Система цінностей подає модель, спосіб життя і функціонує у вигляді стереотипів поведінки [7, с. 12].

Важливе місце у процесі формування соціокультурних цінностей молодших школярів у практиці початкової школи належить засвоєнню основних закономірностей процесу виховання:

1) єдності виховання та самовиховання (правильно організоване виховання стимулює самовиховання, відкриває шляхи до вдосконалення особистості);

2) залежності ефективності роботи від міри активності вихованців; залежності результатів виховання від характеру спілкування вихованців із оточуючими людьми;

3) єдності і взаємозв'язку методів виховання і різних засобів виховання [1, 15].

У педагогічному словнику "формувати" має такі значення: надавати чому-небудь певної форми, вигляду тощо; виробляти в кому-небудь певні якості, риси характеру; надавати завершеності, визначеності. У педагогіці терміном "формування" визначається такий процес розвитку особистості, який спрямований на те, щоб досягти її певного цілісного вигляду [5, с. 76].

У педагогічній літературі виділяють такі методи формування соціокультурних цінностей молодших школярів:

- вербальні (бесіди, читання і обговорення творів, фільмів, роздуми, пояснення, аналіз проблемних ситуацій);

- ігрові (ігри-драматизації, ігри-театралізації, сюжетно-рольові ігри);

- чуттєво-емоційні (народна музика, пісня, поезія, ремесла, свята);

- наочні (демонстрація мульт- і кінофільмів);

- практичні (привчання, вправлення, творчі завдання, екскурсії);

- стимулювання (зацікавлення і заохочення дітей) [3, с. 22].

Значне місце у формування соціокультурних цінностей займає гра. Дитина 6–10 років має потребу в активній, бадьорій і радісній діяльності, у гострих переживаннях. Цінність гри як виду і форми організації діяльності полягає в тому, що дитина сама обирає способи рішення виникаючих практичних задач і завдяки цьому активно діє, вчиться керувати собою залежно від обставин, що складаються.

В ігровій формі можуть проходити конкурси, вікторини, спортивні змагання.

Наприклад, гра "Вовк і коза"

Для гри обирають "вовка" і "козу". Решта учасників – "пастухи". Вони, тримаючись за руки, утворюють коло, в якому бігає "коза", а поза ним – "вовк", що намагається проскочити всередину. Туди він може потрапити лише через "ворота" (підняті догори руки), які відчиняються у різних частинах кола.

Якщо "вовк" проник усередину і спіймав "козу", тоді вони міняються ролями. "Вовк" обирає іншу "козу", а сам стає "пастухом".

Педагогічні ігри можна й доцільно широко використовувати як метод навчання, виховання, формування в молодших школярів моральних почуттів. Будь-яка гра є засобом розвитку уваги, спостережливості, кмітливості. Збільшення розумового навантаження змушує замислитися над тим, як підтримати в учнів інтерес до матеріалу, що вивчається, їх активність протягом усього року. Важливу роль тут можуть відіграти дидактичні ігри з будь-якого предмету. Проте, як показують спостереження й аналіз педагогічної літератури, донедавна гру використовували лише на заняттях гуртків, тематичних вечорах тощо, а можливості її застосування у навчальному процесі певною мірою недооцінювались [1, с. 15].

Важливе значення для формування соціокультурних цінностей займає такий метод як бесіда. Бесіда має на меті систематичне роз'яснення учням принципів соціокультурних цінностей [8, с. 347].

Бесіда – словесний спосіб виховного впливу, а переконання словом ефективно тоді, коли воно викликає переживання. Все, що дитині необхідно зрозуміти і засвоїти, повинне хвилювати її, викликати емоційний відгук, бажання робити вчинки, що заслуговують схвалення. У ході бесіди діти висловлюють свої судження і самі

приходять до висновків про те, як треба і як не треба поводитися в суспільстві [8, с. 350].

До кожної бесіди вчитель і учні готуються заздалегідь. Діти підбирають для бесід розповіді, казки, вірші, малюнки, прислів'я. Учитель складає план бесіди. У ньому вказуються тема, мета, матеріал, питання і завдання, визначаються поняття, що повинні бути засвоєні, і вимоги, що школярами мають бути виконані. Можна запропонувати учням бесіди на такі теми: "Квіти обереги", "Родовідне дерево моєї сім'ї", "Славетні українці", "Я – громадянин України".

Наприклад, бесіда "Квіти обереги".

Людина завжди вірила в що-небудь надприродне. Як із давніх часів, так і до сьогодення людство схильне припускати, спростовувати і оскаржувати, піддавати сумніву, критиці дивні та мало пояснені явища. За цей час народилося безліч наук і теорій, легенд та переказів, оскільки інші факти та вигадки усвідомлено або несвідомо передаються з покоління в покоління. Вчені, ступаючи по стопах стародавніх цілителів, знахарів і жерців, створюють наукові відкриття, що підтверджують мудрість давніх. Тепер досить важко точно сказати, коли і ким були створені і науково обґрунтовані такі галузі медицини, як фітотерапія або гомеопатія. Навіть зародився зовсім новий напрям у науці – ієроботаніка – про вплив рослин на долю людини. Можливо, у недалекому майбутньому знайдуться наукові підтвердження магічної сили рослин.

Існують такі прийоми привчання до визначених учинків: показ зразка дії чи вчинку (дії вчителя чи зразковий вчинок товариша); повторні дії з даного зразка і правила (на прохання, нагадування, вимога); створення ситуацій, що спонукають до визначених учинків.

Для формування соціокультурних цінностей можна використовувати казку. Казка як метод соціокультурного виховання розглядалася українськими педагогами, які зазначали, що людські стосунки у казках прості та зрозумілі. Важливе значення казки підкреслював педагог-гуманіст В. Сухомлинський: "Казка – це активна естетична творчість, що охоплює усі сфери духовного життя дитини: і розум, і почуття, уяву, волю". Разом з учнями він створив Кімнату казок, Куточок мрії, де стимулював дитячу творчість [11, с. 55].

Учні початкової школи емоційно, зацікавлено реагують на казковий сюжет та зазнають сильного враження від подій у творі. Емоційно-емпатична реакція дітей на конфлікт казки інстинктивна, але слабо усвідомлена, їм важко передати словами свої переживання. Емпатійні почуття молодших школярів залежать від їхніх індивідуальних характеристик.

Ще одним ефективним методом формування соціокультурних цінностей є вивчення народних традицій. Вивчаючи народні традиції, діти починають цікавитися історичним минулим як свого народу, та і загалом усіх народів. Вони успадковують від батьків, дідусів, бабусь, інших людей ще не зовсім утрачені фольклорні перлини, поступово поповнюють фонд народних традицій, обрядів, звичаїв [10, с. 24].

Складовими частинами народної творчості для дітей є:

- твори, які перейшли з загального фольклорного доробку (деякі обрядові пісні, казки, загадки, прислів'я);
- поезія, створена дорослими спеціально для дитячого вжитку (колискові пісні, пестушки, утішки, прислів'я, приказки, легенди, казки, скоромовки, небилиці);
- численні фольклорні зразки, складені самими дітьми (ігрові пісні, лічилки, дражнили, скоромовки).

Прислів'я і приказки мають силу-силенну застосувань у різноманітних життєвих ситуаціях, оскільки в них закладена швидка мудра відповідь на низку глибоких, дуже серйозних питань, а часом влучний короткий вислів має більшу виховну силу, ніж довге "читання моралі": "Спершу подумай, потім скажи", "Шануй людей і тебе шануватимуть", "Пташка красна пір'ям, а людина вчинками" [6, с. 110].

Прислів'я і приказки мають великий виховний вплив на особистість дитини молодшого шкільного віку завдяки своїй особливій формі, емоційності, образності, яскравості, доступності. Вони знайомлять дітей з морально-етичними нормами, формують навички культурної поведінки, лаконічно і в доступній формі вчать бути

ввічливими, скромними, стриманими, відповідальними, шанувати батьків, поважати людей.

З метою ознайомлення дітей з духовними та матеріальними цінностями для молодших школярів влаштовувались екскурсії історичними і пам'ятними місцями, у музеї, на виставки народної творчості, які допомогли дітям більше дізнатися про історію Батьківщини, рідного краю, походження географічних назв, особливості народного мистецтва, ремесел, а також стимулювати дітей до власної творчості [4, с. 48].

Висновки. Отже, у процесі навчально-виховної роботи з молодшими школярами необхідно використовувати такі методи роботи, які б сприяли розвитку їх самостійності, самооцінки, привчали б до відповідальності за свої вчинки, формували соціокультурні цінності.

Література

1. Галус О. М. Наукові підходи щодо професійної підготовки майбутніх педагогів у ступеневому вищому навчальному закладі / О. М. Галус // Збірник наукових праць НАДПС України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2010. – № 54. – С. 13–17.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Дмитренко Т. О. Методологічні основи соціальної педагогіки / Т. О. Дмитренко, К. Ярьсько. – Х. : Крок, 2003. – 32 с.
4. Єгорова В. Фахова ключова компетентність як складова сучасних вимог до науково-педагогічних працівників / В. Єгорова // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 3. – С. 47–50.
5. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості / І. А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці, 2006. – С. 14–36.
6. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – 2-ге вид., випр. і доп. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.
7. Малахова О. В. Педагогічні умови соціалізації молодших школярів у стосунках з однолітками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Малахова О. В. – Луганськ, 2007. – 22 с.
8. Ожубко Г. В. Сутність та структура соціального інтелекту / Г. В. Ожубко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. / КПНУ ім. Івана Огієнка ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2012. – Вип. 17. – С. 346–358.
9. Пастир Ю. І. Підготовка майбутнього вчителя до соціалізації молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Пастир Ю. І. – Черкаси, 2010. – 23 с.
10. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – С. 15–25.
11. Пріма Р. М. Соціалізація особистості молодших школярів засобами родинно-побутової звичайності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Пріма Р. М. – К., 1996. – 172 с.

УДК 373.3:37.017

КАРТИНА ЯК ЗАСІБ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З КУЛЬТУРОЮ РІДНОГО КРАЮ (НА ПРИКЛАДІ КАРТИН СЕРГІЯ ШИШКА)

Матвієнко С. І., Горбачева А. Е.

У статті окреслено проблематику ознайомлення дітей дошкільного віку з культурою рідного краю з огляду на духовне відродження українського суспільства, зростання його національної самосвідомості. Розкрито вікові можливості дітей старшого дошкільного віку щодо засвоєння ними елементів культури рідного краю. Охарактеризовано потенціал картини щодо ознайомлення дітей із навколишнім. Надано короткий аналіз програми та етапів психолого-педагогічного проекту з ознайомлення старших дошкільників з культурою міста Ніжина через знайомство з мистецькою спадщиною українського художника Сергія Шишка, творчий шлях якого пов'язаний з цим містом.

Ключові слова: культура, культура рідного краю, картина, проектна діяльність, психолого-педагогічний проект, діти старшого дошкільного віку.

В статье очерчено проблематику ознакомления детей дошкольного возраста с культурой родного края с учетом духовного возрождения украинского общества, роста его национального самосознания. Раскрыты возрастные возможности детей старшего дошкольного возраста по усвоению ими элементов культуры родного края. Охарактеризован потенциал картины по ознакомлению детей с окружающим. Представлены краткий анализ программы и этапов психолого-педагогического проекта по ознакомлению старших дошкольников с культурой города Нежина через знакомство с художественным наследием украинского художника Сергея Шишко, творческий путь которого связан с этим городом.

Ключевые слова: культура, культура родного края, картина, проектная деятельность, психолого-педагогический проект, дети старшего дошкольного возраста.

The article outlines the issue of introducing preschool children to the culture of their native land taking into account the spiritual revival of Ukrainian society, growth of our national identity. Senior preschool children age possibilities are disclosed in their understanding of the cultural elements of our native land. The author characterizes the potential of pictures to introduce children with the surrounding. This brief analysis of the programme and the stages of psycho-pedagogical project to educate primary school children the culture of Nizhyn city while acquainting them with the artistic heritage of Ukrainian painter Serhii Shyshko, his creative life is connected with the city.

Key words: culture, native land culture, painting, project activities, psycho-pedagogical project, preschool children.

Актуальність. На сучасному етапі Україна, переживаючи складні процеси національного відродження, розв'язує низку завдань в культурі, науці та освіті, що позначається докорінним реформуванням підходів до навчання і виховання молодого покоління. Нині все більше підвищуються вимоги суспільства до громадянина України, який є полум'яним патріотом своєї держави, має сформовані моральні якості, національну свідомість тощо. Виховання громадянина слід розпочинати з періоду дошкільного дитинства, коли відбувається пізнання та прийняття дитиною багатогранності навколишнього світу, формується базис особистісної культури, закладаються основи духовності й патріотизму.

Реалізація цих завдань потребує наповнення усіх ланок освітнього процесу у закладі дошкільної освіти (*тут і далі – ЗДО*) відповідним змістом, який би

відображав для дітей дошкільного віку доступну для їхнього сприймання справжню історію, культуру як усієї України, так і рідного для них краю.

Культура рідного краю є вагомим засобом духовного розвитку особистості. Елементами регіональної культури є звичаї, обряди, магічні дійства, народні художні промисли, декоративно прикладне мистецтво, твори скульптури, архітектури, живопису тощо. Зазначимо, що усі вищезазнані елементи культури є самостійними ланками духовного та матеріального буття людини, які формують її моральне та соціальне обличчя. Саме природність та невід'ємність від людського життя дозволяють визначити ці складові регіональної культури як важливі засоби виховання та розвитку особистості [4, с. 161].

Світ рідного краю оспіваний поетами, письменниками, художниками, які вклали в свої твори цінності й смисли, що наповнюють їх власний світ, навіяний красою та неповторністю цього краю, в якому жили й продовжують жити люди, зберігаючи та примножуючи його культурно-історичну спадщину.

Великий потенціал щодо пізнання навколишнього мають твори живопису – картини, які, за висловом В. Кандинського, характеризуються своєрідним втіленням "застиглості життя". Вони підвищують інтерес дітей до суспільства, ознайомлюють їх з культурою, формують історичні уявлення. Картина допомагає дітям краще зрозуміти навколишній світ, зв'язки у ньому. Попри те, що методика роботи з картиною у закладі дошкільної освіти є достатньо розробленою, сфера використання творів живопису нині значно розширилася. Практика роботи з дітьми дошкільного віку підтверджує нагальну потребу у подальших розробках цієї проблеми, чим і обумовлюється **актуальність даної статті**.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти методики використання творів живопису з метою ознайомлення дітей з навколишнім розглядалися в працях: А. Богуш, Н. Гавриш, В. Єзикеєвої, Н. Зубаревої, Л. Компанцевої, В. Космінської, Е. Нікітіної, Г. Підкурманної, О. Половіної, Г. Сухорукової, О. Чернишової, Р. Чумічової. Вплив творів живопису на формування особистісної позиції з її подальшим відображенням в різних сферах діяльності вивчали Т. Агапова, В. Алексєєва, Е. Белкіна, Л. Виготський, В. Мухіна, Н. Скрипченко, Л. Янцур та ін.

Проте деякі аспекти обраної нами проблеми, як наприклад, щодо використання картини з метою формування у дітей знань про історію та культуру рідного краю), вимагають подальшої розробки.

Метою статті є обґрунтування можливості ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з культурою рідного краю через використання картини (на прикладі творчості художника Сергія Шишка).

Виклад основного матеріалу. За тлумачним українським педагогічним словником слово "культура" (походить від латинського *culture* – виховання, освіта, розвиток) означає сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності [2, с. 472]. Поняття "культура" вживається для характеристики окремих історичних епох, конкретних суспільств, народності і нації, а також специфічних сфер діяльності або життя; у більш вузькому розумінні – сфера духовного життя людей.

Культура рідного краю у даному контексті, постає своєрідною моделлю життя, об'єктом культурного простору, в який людина включається з народження. Саме культура рідного краю визначає духовно-ціннісні орієнтири людини. Вивчити край – означає вивчити найрізноманітніші прояви його життя – в традиціях, побутуванні, історії, сьогоденні тощо. Вивчення рідного краю надає людині знання як про окремий історичний факт, культурницьку подію, а також стосовно історію краю в цілому. Ця діяльність носить духовний характер і має різні рівні за ступенем складності – від простого засвоєння історичних знань до пошуку нових знань (пошуково-дослідницька діяльність участь в краєзнавчому гуртку, у походах рідним краєм, екскурсіях тощо).

Однак проблема культурного простору не вичерпується вивченням форм і способів організації оточуючого середовища. Будь-яке розглядання даної проблеми

повинно включати не тільки "артефакти" просторового середовища, а також і саму людину – з її діяльністю, цінностями, образом життя та іншими аспектами культури (М. Каган, Ю. Ларін).

До пізнання рідного для неї культурного середовища важливо залучати дитину якомога раніше. Щоб діти по-справжньому пізнавали свій народ, вони мають змалечку вивчати його історію, мову, культуру. Але вивчати культуру не тільки ту, яка створена талановитими архітекторами, художниками, письменниками, ученими, а також ту, що впродовж багатьох століть творилася, передавалася з покоління в покоління, безперервна розвивалась і водночас зберігала певні стійкі свої риси, які утверджувалися, поширювалися, ставали традиційними. Ознайомлення дітей дошкільного віку з поняттям "культура рідного краю" набуває особливого змісту і варіативності, та охоплює цілу систему різноманітної роботи.

М. Подд'яков зазначав: "Усі досягнення людства, вся його культура – це результат пошукової діяльності. Оволодіння людською культурою повинне народжувати у дітей невичерпний, ненаситний пошук, який виступає як основа дитячої творчості" [5, с. 98].

Дошкільне дитинство – період, коли починають формуватися якості особистості, звички, поведінка, які відповідають вимогам сукупності цінностей та традицій, які діють у просторі культурного середовища рідного краю. Старший дошкільний вік виступає початковим етапом формування суб'єкта діяльності, пізнання, спілкування (А. Богуш, Р. Буре, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, С. Курінна, Г. Люблінська, І. Рогальська, Т. Піроженко та ін.). Основною тенденцією періоду старшого дошкільного дитинства є становлення прагнення дитини стати такою, як дорослий.

У старшому дошкільному віці виникає нова форма спілкування дитини з дорослим – позаситуативно-особистісна, яка орієнтує її на світ людей. Спілкуючись з дорослими, включаючись до різних видів спільної праці, дитина починає ототожнювати себе з цим "дорослим світом", намагається пізнати його якомога глибше. Потреба бути як дорослий задовольняється дитиною у різних видах діяльності, у тому числі – ігровій, пізнавальній, художньо-продуктивній, пошуковій тощо. Суттєві зміни в пізнавальній сфері дитини старшого дошкільного віку надають великі можливості для встановлення зв'язків та відносин із об'єктами та суб'єктами навколишнього світу на основі безпосередніх вражень. У дитини активізується інтерес до суспільних явищ, життя людей у минулому, яке виявляється в бажанні пізнати власні національні особливості, свій рід, свій край тощо.

Одним із ефективних засобів пізнання дитиною рідного краю визначається картина. О. Савушкіна, характеризуючи можливості цього засобу ознайомлення з навколишнім, зазначає: "Картина розкриває перед дитиною нові істини, розповідає їй про те, чого вона не помічала навколо себе, нагадує про забуті враження, змушує працювати уяву, пробуджує найрізноманітніші асоціації" [7, с. 43]. Довкілля, втілене в картині через художні образи, репрезентується через чуттєво-емоційне ставлення, пробуджуючи певні почуття та переживання особистості. Безперечно, дитина дошкільного віку ще не в змозі розмірковувати як стосовно світобачення художника, так і визначати культурно-історичний контекст картини. Саме про це повинен розповісти педагог у доступній для розуміння дитиною формі.

Цікавим напрямом роботи щодо ознайомлення старших дошкільників з культурою рідного міста Ніжина стала спадщина видатного українського митця Сергія Федоровича Шишка (1911–1997 рр.). – народного художника СРСР, лауреата державної премії УРСР ім. Т. Шевченка. Життєвий та творчий шлях Сергія Шишка міцно пов'язаний із Ніжинщиною. Роки шкільного навчання у Ніжині, викладацька діяльність, повернення у рідне місто після закінчення навчання в Інституті живопису, скульптури та архітектури Всеросійської Академії мистецтв – усе це залишило помітний слід в його творчості. Певний "ніжинський напрям" представлений нечисленними полотнами митця, але визначив своє місце в творчій спадщині С. Шишка і засвідчує його любов художника до міста своєї юності [6].

У роботі з дітьми, згідно чинних програм дошкільної освіти, використовуються дві картини С. Шишка: "Осінь" (середня група) та "Осінь над Дніпром" (старша група).

Як бачимо, у програмах зазначено лише твори пейзажу. На нашу думку, художня спадщина С. Шишка має значно більші можливості з огляду на ознайомлення дітей з навколишнім – не лише з природним, але й суспільним довкіллям. Наприклад, варто використовувати твори митця в ознайомленні дітей містом Ніжином – його історією, культурою та сьогоденням, а реалізація засад художньо-краєзнавчої роботи з дітьми уможлиблює використання картин самостійним елементом організації пошукової діяльності дітей.

Механізмом використання творів живопису в ознайомленні з дітьми навколишнім може стати проектна діяльність [3]. Вона охоплює різні напрями роботи з дітьми, уможлиблює залучення різних видів діяльності (пізнавальної, пошукової, ігрової, зображувальної, мовленнєвої тощо). Проектна діяльність може бути різною за обсягом завдань, кількістю залучених до проекту осіб, тривалістю реалізації, характером контактів та координації, різноманітністю форм проведення тощо. У роботі з дітьми дошкільного віку, як правило, використовуються два види проектної діяльності:

- 1) проектна діяльність вихователя;
- 2) методика, яка передбачає більш активне включення дітей до різних форм навчальної, пізнавальної та виховної роботи.

У працях дослідників Н. Гавриш, М. Веракса, Л. Горбуленко, Ю. Буракової, О. Євдокімової, Т. Піроженко, М. Машовець та ін. розглядаються методичні основи запровадження проектної діяльності в сучасний освітній процес закладів дошкільної освіти. Однією із пропозицій опису методу проект щодо його використання в ЗДО стала освітня технологія Т. Піроженко "Психолого-педагогічне проектування взаємодії дорослого і дитини", рекомендована до використання листом МОНМС України від 10.09.2012 № 1/9-639 "Про освітню розвиваючу технологію "Радість розвитку".

З огляду на вищезазначене, коротко схарактеризуємо програму пошукового проекту "Художник Сергій Шишко і Ніжин", який було реалізовано нами у межах проведення експериментального дослідження з дітьми старшої групи на базі ЗДО № 25 м. Ніжина туристично-краєзнавчого профілю роботи. *Метою проекту* було поглиблення знань дітей про постаті видатних митців України, життя яких було пов'язане із м. Ніжином (на прикладі творчості С. Шишка). Для цього було необхідно також: розширити знання дітей про живопис, навчити їх працювати з мистецькими альбомами творів живопису, познайомитися з сучасними місцевими живописцями, в творах яких також представлено мальовничі куточки Ніжина; виховувати повагу до культурної спадщини свого народу, реалізувати власну творчість.

Проект реалізовувався впродовж травня 2017 р. за використання, окрім різних форм навчальної та виховної роботи з дітьми, а також різних форм дитячого художнього краєзнавства – опосередкованого (перегляд добірок картин, відвідування "віртуальних музеїв" тощо) та безпосереднього (відвідування художнього відділу міського музею, екскурсії мальовничими куточками Ніжина, у тому числі – до споруди Гоголівського корпусу НДУ імені М. Гоголя). Нами висувалися основні *завдання проекту*:

- дізнатися більше про постать видатного українського художника С. Шишка, зокрема – про його творчість;
- ознайомитися з доступними для розуміння дітьми біографічними даними митця, перш за все – пов'язаними із роками його перебування в Ніжині;
- закріпити знання дітьми стосовно таких жанрів живопису, як пейзаж (природа, міський пейзаж), натюрморт і портрет;
- поглибити практичні основи художнього краєзнавства;
- виховувати почуття гордості за своє місто, його культуру.

У процесі реалізації проекту було зроблено особливий акцент на функціональності розвивального середовища з ознайомлення дітей із картинами С. Шишка. Задля цього в художньому осередку старшої групи було облаштовано міні-виставку репродукцій (або технічно якісних ксерокопій) картин митця. Центральним елементом нашого проекту такі картини С. Шишка, як: "Ніжинський педагогічний інститут", "Пам'ятник М. В. Гоголю в Ніжині", "Квіти на балконі", "Піони", "Осінь", "Бузок і конвалії", "Осінь над Дніпром", "Тюльпани", "Портрет дружини", "Валя".

Дотримуючись рекомендованого алгоритму діяльності над проектом, його реалізація здійснювалася нами у п'ять етапів.

I етап, *мотиваційний*. Мета – викликати у дітей бажання включитися в спільний задум, ближче познайомитися з творчістю С. Шишка, дізнатися нову інформацію про рідне місто, його культуру. Форми роботи – перегляд фотоальбому з репродукціями картин С. Шишка, заняття з ознайомлення з довкіллям, віртуальна екскурсія до Картинної галереї Ніжинського державного університету імені М. Гоголя, "піраміда знань", робота поза заняттями.

II етап, *інформаційний*. Мета – сформувати у дітей систему знань про творчість С. Шишка, пов'язавши її з "ніжинським" періодом життя митця. Засобами картини розширити знання дітей про історико-культурні пам'ятки міста; різні аспекти живопису. Форми роботи – заняття ПРД (з акцентом на малюванні), бесіда з дітьми про творчість С. Шишка, відвідування "міні-галереї" з картин митця, екскурсія до пам'ятника М. В. Гоголю (зображеного на картині С. Шишка), гра "Крокуємо нашим містом" (логічні ланцюжки) тощо.

III етап, *репродуктивно-узагальнюючий*. Мета – надати дітям можливість практично застосувати знання, уміння та навички набуті на попередньому (інформаційному) етапі для успішної роботи над проектом, створити умови для відображення дітьми отриманих вражень у малюнках, розповідях. Форми роботи – заняття з ознайомлення із соціумом, заняття з розвитку мовлення, зустріч з місцевим художником, сюжетно-рольова гра "Екскурсовод", дидактична гра "Пейзаж, портрет, натюрморт" тощо.

IV етап, *творчий*. Мета – реалізувати спільний творчий задум через розкриття творчих здібностей кожного з вихованців групи. Форми роботи на етапі – дитяча художня студія "Ми – талановиті нащадки художника Сергія Шишка" (створення роботи в одному з жанрів, у якому працював митець), вернісаж дитячих робіт тощо.

V етап, *рефлексивно-оцінний*. Мета етапу: проаналізувати разом із дітьми проведену роботу, закріпити стійкий інтерес дітей до культури рідного краю. Форми роботи – круглий стіл-обговорення "Моє знайомство із Сергієм Шишком", відкритий мікрофон "Ніжин – величне місто", виготовлення подарункових листівок за тематикою натюрмортів С. Шишка, вручення нагород за різними номінаціями (нагородженням охоплено усіх дітей групи).

Передбачуваний результат проектної діяльності – сформувати у дітей розуміння того, що їх рідне місто має багату історію та культуру. Тут жило та працювало багато талановитих людей, які прославили Ніжин по всій Україні та всьому світу. Ті, хто нині живе в Ніжині, повинні пишатися своїм містом, примножувати його історико-культурні досягнення.

Висновки. Ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з рідним краєм є важливим напрямом роботи з огляду на оновлення підходів до виховання дитини, формування в неї основ патріотизму, розширення знань про соціум тощо. В реалізації завдань щодо ознайомлення дітей з культурою рідного краю дієву роль відіграє картина, яка навчає дитину бачити й відчувати навколишній світ не тільки з власної позиції, але й "очима художника". Проведене дослідження підтвердило ефективність використання картини у процесі цілеспрямованої психолого-педагогічної проектної діяльності, що позначилося на підвищенні інтересу дітей до культури рідного краю, розширенні їхніх знань щодо цього, спрямованості на особистісно орієнтовану взаємодію педагогів та дітей у процесі ознайомлення з культурною спадщиною видатного українського художника С. Шишка.

Література

1. Богуш А. М. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підручник для ВНЗ / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2008. – 408 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь ВТФ "Перун", 2004. – 1440 с.
3. Горбуленко Л. В. Тематичні проекти для дітей старшого дошкільного віку / Л. В. Горбуленко, О. М. Святко [Електронний ресурс] // Формування життєвої компе-

тентності у дошкільника : навчально-методичний збірник / упорядник Т. Л. Коршунова – Полтава : ПОІППО, 2011. – Режим доступу:

<http://poippo.pl.ua/otmz/biblioteka/zbirnik3.pdf>. – Назва з екрана.

4. Матвієнко С. І. Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до використання елементів культури рідного краю / С. І. Матвієнко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки". – 2011. – № 4. – С. 160–163.

5. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддьяков. – М. : Педагогика, 1977. – 271 с.

6. Пономар О. П. Квіти художника Сергія Шишка / О. П. Пономар // Ніжинська старовина. – 2011. – Вип. 11 (14). – С. 107–109.

7. Савушкина Е. В. Восприятие произведений живописи детьми дошкольного возраста / Е. В. Савушкина // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 22 (257), Ч. VII. – С. 43–48.

УДК 371.134:364

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Повідайчик О. С.

У статті проаналізовано наукові підходи до визначення поняття управління, досліджено його складові та характерні ознаки. Зазначено, що управління – це діяльність, яка спрямована на організацію, контроль і регулювання об'єкта управління відповідно до заданої мети. Визначено, що складовими системи управління є мотив, ціль, програма, інформаційна основа, процес прийняття рішень, підсистема професійно значущих якостей фахівця.

Аргументовано, що процес управління формуванням науково-дослідницьких умінь студентів має дві складові: внутрішню і зовнішню. Внутрішнє управління представлене як невід'ємна частина будь-якої діяльності людини, яке супроводжує її дії і спирається на особисті потреби, мотиви і цілі. Зовнішнє управління розуміється як комплекс регульованої й організованої взаємодії суб'єктів навчання, спрямований на досягнення поставлених цілей.

Виявлено основні ознаки управлінського процесу: пріоритетність управлінської взаємодії партнерів педагогічної діяльності, узгодженість цілей управління, спрямованість на розвиток педагогічних систем і створення системної організації освітнього простору.

Обґрунтовано, що управління процесом формування науково-дослідницьких умінь студентів передбачає конкретизацію соціального замовлення суспільства, цілей, засобів, методів, форм, дій суб'єктів навчання. Управління досліджуванням процесом представлено як сукупність певних підпроцесів: формулювання цілей, діагностику сформованості науково-дослідницьких умінь, розробку програми дій з їхнього формування, спостереження і порівняння цільових показників, прийняття рішень і запровадження управлінських впливів.

Визначено особливості управління формуванням науково-дослідницьких умінь студентів: свідомий і планомірний вплив викладача на студентів; наявність причинно-наслідкових зв'язків між управляючою підсистемою і об'єктом управління; стійкість – здатність системи рухатися за окресленою траєкторією, підтримувати режим функціонування; процес управління є циклічним і безперервним.

Ключові слова: управління, науково-дослідницькі вміння, управління формуванням науково-дослідницьких умінь студентів, система, професійна підготовка.

В статье проанализированы научные подходы к определению понятия управления, исследованы его составляющие и характерные признаки. Установлено, что управление – это деятельность, направленная на организацию, контроль и регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью. Определено, что составляющими системы управления является мотив, цель, программа, информационная основа, процесс принятия решений, подсистема профессионально значимых качеств специалиста.

Ключевые слова: управление, научно-исследовательские умения, управление формированием научно-исследовательских умений студентов, система, профессиональная подготовка.

The article analyzes scientific approaches to the definition of the concept of management and examines its components and characteristics. It is noted that management as an activity is aimed at the organization, control and regulation of the object of management in accordance with the stated purpose. It is determined that the components of the management system are: motive, purpose, program, information basis, decision-making process, subsystem of professionally significant qualities of a specialist.

It is argued that management of the formation of students' scientific and research skills has two components: internal and external. The internal management is presented as

an integral part of any human activity; it accompanies its actions and is based on personal needs, motives and goals. External management is understood as a complex of regulated and organized interaction of subjects of study, aimed at achieving the goals set.

The main features of the managerial process are identified: the priority of the managerial interaction of the partners of the pedagogical activity, the coordination of the goals of management, the focus on the development of pedagogical systems and the creation of a systematic organization of the educational space.

It is substantiated that the management of formation of students' scientific and research skills involves specifying of the social order of society, goals, means, methods, forms, actions of education subjects. Management of the investigated process is presented as a set of certain subprocesses: the formulation of goals, the diagnosis of the formation of scientific and research skills, the development of a program of action for their formation, monitoring and comparison of target indicators, decision-making and the introduction of managerial influences.

The peculiarities of management of the formation of students' scientific and research skills are determined: conscious and systematic influence of the teacher on students; presence of causal relationships between the control subsystem and the object of management; stability – the ability of the system to move beyond the defined trajectory, maintenance of the operating mode; process of management – cyclical and continuous.

Key words: management, scientific and research skills, management of the formation of students' research skills, system, professional training.

Постановка проблеми. Глибокі перетворення соціально-економічного життя нашого суспільства зумовлюють необхідність підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах до науково-дослідницької діяльності, що в свою чергу вимагає корінних змін у системі управління цим процесом. Важливого значення набувають форми і методи управління формуванням науково-дослідницьких умінь студентів, розробка нових концептуальних підходів до організації цього процесу у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Суттєвий вклад у розуміння теорії і методології управління внесли В. Байденко, І. Блауберг, Б. Вульфсон, Д. Матрос, Л. Редько, А. Субетто. Проблема управління професійною підготовкою майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах України порушується у працях С. Артюха, С. Бажана, Х. Бахтіярової, В. Безрукової, О. Коваленко, А. Зубка, А. Губи, Л. Подольяк, Г. Хлебнікової та ін. Зазначені дослідження засвідчують про певний інтерес науковців до питання управління фаховою підготовкою студентів у ВНЗ. Однак до теперішнього часу проблема управління формуванням науково-дослідницьких умінь студентів не стала предметом спеціальних наукових досліджень.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні процесу управління формуванням науково-дослідницьких умінь студентів в умовах вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. У педагогічних системах управлінню належить провідна роль, оскільки, як зазначає В. Афанасьєв, саме за допомогою управління досягається мета, яка визначена перед соціальною системою, і яка зумовлює характер її функціонування і розвитку [1].

Термін "управління" у науковій літературі тлумачать з різних позицій:

– управління як діяльність (Х. Бахтіярова, С. Бажан, М. Поташник, А. Файоль та ін.). Це визначення є важливим з позиції його спрямованості на отримання предметного результату;

– управління як вплив однієї системи на іншу, однієї людини на другу чи групу (В. Афанасьєв, Н. Сунцов, Н. Хмель та ін.). Тут управління розглядають як цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт та зміну останнього;

– управління як взаємодія суб'єктів (В. Зверєва, П. Третьяков, Т. Шамова та ін.). Під взаємодією розуміється складний процес, суб'єкти якого є не тільки взаємопов'язаними, а й взаємозумовленими. Взаємодія – це цілісна, внутрішньо-диференційована система, яка розвивається самостійно [2; 3].

Доповнюючи наведені твердження, під поняттям управління будемо розуміти діяльність, спрямовану на організацію, контроль і регулювання об'єкта управління відповідно до заданої мети.

Потреби теорії і практики навчання визначають завдання формалізації процесу управління, які пов'язані з обґрунтуванням технології, класифікацією складових і етапів управління. Коротко охарактеризуємо деякі з них з позиції психолого-педагогічної науки.

Відзначаючи універсальність складових будь-якої діяльності, в тому числі й управлінської, Б. Ломов виділяє такі основні функціональні блоки управління: мотив, мета, планування, обробка інформації, концептуальна модель, прийняття рішення, дії, перевірка результатів, корекція дій [6, с. 216].

Вчений В. Шадриков у систему діяльності включає: мотив, мету, програму, інформаційну основу, прийняття рішень, підсистему професійно значущих якостей [10, с. 33]. Зауважимо, що зазначені складові управління властиві й будь-якій іншій професійній діяльності.

Аналізуючи проблему управління педагогічними системами, А. Китов виділяє три стадії цього процесу:

- діагностичну (формування інформаційної моделі або способу управлінської ситуації і об'єкта управління);
- творчу (прийняття рішень і формування програми дій);
- організаторську (виконання прийнятого рішення і реалізація розробленої програми на практиці) [4].

Дослідник М. Марков виділяє в складі управління п'ять стадій:

- цільову (визначення, усвідомлення проблеми, формулювання мети);
- дескриптивну (збір і обробка інформації);
- прескриптивну (трансформація дескриптивної інформації у програму дій);
- реалізаційну (виконання програми дій у реальних умовах);
- ретроспективну (аналіз, узагальнення та оцінка досягнутого фактичного результату і його порівняння з очікуваним) [7].

Кожна з перерахованих стадій є відокремленою частиною управлінського акту, в межах якого в послідовному порядку відбуваються певні процедури, дії та операції.

Залежно від специфіки діяльності набір притаманних їй функцій може бути достатньо широким, а їхній характер різним. Однак може виникнути завдання побудови універсальної функціональної моделі професійної діяльності на основі дослідження найбільш складних професій і логічного аналізу їхньої функціональної організації. Така модель повинна повністю охоплювати найбільш суттєві функції певного фаху. При цьому для різних груп професій – на етапі конкретизації моделі – може бути проведена більш детальна класифікація функцій для виділення окремих, найбільш властивих даним професіям.

На нашу думку, на роль універсальної моделі професійної діяльності може претендувати функціональна модель викладача вищого навчального закладу (автор Н. Кузьміна). Вчена, визначаючи функціональні елементи діяльності як "базові зв'язки між вихідним станом системи і кінцевим результатом", виділяє такі складові роботи педагога: гностичну, проектувальну, конструктивну, комунікативну, організаторську [5].

Функціональна модель діяльності педагога побудована Н. Кузьміною за принципом кумулятивної шкали, де "кожний наступний елемент включає в себе всі попередні, але може розглядатися і окремо" [5, с. 18]. Блок організаторських функцій у даній моделі знаходиться на найвищому щаблі і охоплює весь обсяг технологій діяльності, інші ж функціональні блоки є результатом реалізації функцій організаторського блоку.

Зауважимо, що зазначена модель визначає певний набір функцій, характерний для будь-якої професії, і може бути застосована для аналізу іншої діяльності шляхом специфікації функцій і, природно, конкретизації їхнього змістового наповнення. При цьому, як було зазначено вище, модель у багатьох відношеннях збігається з функціональним складом процесу управління.

Досліджуючи феномен управління зауважимо, що воно є характерним для функціонування систем, зокрема тих, які відзначаються складністю і динамічністю. Постійні зміни, переходи з одного стану в інший, під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, можуть мати зворотний і незворотний характер, призводити до збереження і розвитку або до руйнації системи. Для того щоб нівелювати руйнівний вплив різних стихійних чинників, виникає необхідність зберегти певні якості, структурні і функціональні характеристики системи в заданих межах і умовах, забезпечити оптимальний рівень її функціонування і розвитку.

Особливості формування науково-дослідницьких умінь як системи дозволяють стверджувати про системне управління цим процесом, яке передбачає конкретизацію соціального замовлення суспільства, цілей, засобів, методів, форм, дій суб'єктів навчання. При цьому системне управління має дві складові: внутрішню і зовнішню. Внутрішнє управління є невід'ємною частиною будь-якої діяльності людини, воно супроводжує її дії і спирається на особистісні потреби, мотиви і цілі. Зовнішнє управління також зумовлено певними цілями, але воно може бути не тільки особистим, а й груповим чи суспільним. Зовнішнє управління розуміється як комплекс регульованої і організованої взаємодії суб'єктів навчання, спрямований на досягнення поставлених цілей.

Розглянемо ознаки системного управління педагогічним процесом та охарактеризуємо їх з урахуванням предмета нашого дослідження.

Визначальною рисою є пріоритетність управлінської взаємодії партнерів педагогічного процесу. Вчений Г. Серіков зазначає, що "управлінська взаємодія учасників освіти визнається головною організуючою і регулюючою силою" [9, с. 123]. Ознаками управлінської взаємодії є наявність загальної для всіх суб'єктів навчання мети і системність управління. Загальною метою управлінської взаємодії партнерів у нашому дослідженні є озброєння учнів науково-дослідницькими вміннями. Системність виявляється в узгодженості змісту, засобів, форм взаємодії суб'єктів навчання у процесі формування досліджуваних умінь.

Іншою ознакою системного управління є узгодженість цілей управління, які можна розподілити на дві групи:

- цілі, спрямовані на врахування потреб та інтересів суспільства (соціальне замовлення, вимоги до кваліфікації фахівців та ін.);
- цілі, орієнтовані на індивідуальні потреби і схильності студентів (здобуття вищої освіти, підвищення професійної кваліфікації, самовдосконалення і т. д.).

Для взаємного узгодження зазначених цілей необхідно виділити пріоритетні цілі управління, яким підлягають інші цільові установки. У нашому дослідженні такою пріоритетною ціллю є формування в студентів науково-дослідницьких умінь, яка є стабілізуючим фактором навчальної діяльності, визначає її узагальнений характер.

Характерною ознакою системного управління є його спрямованість на розвиток педагогічних систем і створення системної організації освітнього простору. Наприклад, системне управління процесом формування науково-дослідницьких умінь майбутніх вчителів сприяє підготовці фахівців, які, з одного боку, здатні розвинути творчий потенціал підростаючих поколінь, а отже, опосередковано впливають на подальший розвиток всіх сфер життєдіяльності суспільства, а з іншого боку, при виникненні необхідності може сприяти зародженню нових педагогічних систем всередині наявного освітнього простору.

Відзначимо, що згадані ознаки носять установчий характер і не передбачають визначення механізмів практичної реалізації управління процесом формування науково-дослідницьких умінь студентів.

Досліджуючи навчальний процес у взаємозв'язку з формуванням дослідницьких умінь, вчений П. Романов зауважує, що система управління тут складається з керованої і керуючої підсистем: студент – викладач. Вхідними елементами цього процесу є: студенти, які володіють достатньою мотивацією формування готовності до науково-дослідницької роботи; зміст навчання; форми і технології навчання; методи навчання [8].

Основними вихідними елементами є знання, вміння і навички, набуті слухачами в процесі навчання. При цьому забезпечується реальна можливість зміни

якісних і кількісних характеристик вхідних та вихідних елементів, спостереження за ними і їхнє корегування. Отже, можна стверджувати про управління процесом формування науково-дослідницьких умінь майбутніх фахівців, метою якого є досягнення певних показників, які характеризують засвоєння конкретного рівня науково-дослідницьких умінь студентів на кожному етапі системи навчання.

Досліджуваний процес можна розподілити на кілька підпроцесів, послідовність яких визначається компонентним складом педагогічної діяльності [8].

1. Формулювання цілей професійної підготовки студентів на кожному рівні системи навчання. У нашому дослідженні такою ціллю є формування науково-дослідницьких умінь на практичному, методичному і методологічному рівнях їх володіння.

2. Діагностика сформованості науково-дослідницьких умінь. Тут визначається рівень актуального стану зазначених умінь студентів.

3. Розробка програми дій, яка передбачає формування науково-дослідницьких умінь і дає можливість здійснювати перехід з одного рівня на інший. Здійснюється розробка змісту, форм, засобів, методів формування науково-дослідницьких умінь і впровадження їх у навчальний процес.

4. Спостереження і описання вихідної вибірки. У нашому дослідженні цей процес полягає в проведенні тестування, контрольних робіт та ін. Описання зводиться до представлення за певними критеріями і показниками інформації про рівень сформованості науково-дослідницьких умінь.

5. Порівняння цільових показників з даними вихідної вибірки і оцінювання відмінностей між ними. Проводиться аналіз виявлених розбіжностей, факторів і умов, які їх спричинили. Якщо під час порівняння суттєвих відмінностей не виявлено, то подальші процеси системи не реалізуються.

6. Прийняття рішень щодо зменшення розбіжностей. Управління процесом формування науково-дослідницьких умінь полягає у зміні вхідних елементів цього процесу: змісту і (або) форм, засобів, методів і т. д.

7. Запровадження управлінських впливів. Вибирається номенклатура методів (способів) реалізації прийнятих рішень, здійснюється підготовка до їхньої реалізації.

У розглянутому прикладі реалізація управлінського процесу зводиться до визначення відповідальних і певних ресурсів, за допомогою яких відбувається розробка, створення і впровадження прийнятих альтернатив у процесі навчання. Вхідним елементом цього процесу є засоби реалізації прийнятих рішень, а вихідним – запроваджені рішення щодо усунення розбіжностей між отриманими і бажаними результатами. Вихід процесу введення управлінських впливів подається на вхід об'єкта керування. Тим самим замикається контур зворотного зв'язку цілеспрямованої системи формування науково-дослідницьких умінь студентів.

Суть управління навчальним процесом полягає в тому, щоб спрямувати розумову діяльність студентів у бік більш активного і глибокого освоєння нової інформації (в нашому випадку – науково-дослідницьких умінь). Управління навчанням визначає завдання оптимізації освітнього процесу, тобто скорочення неефективної академічної роботи, підвищення усвідомленості засвоєння знань і практичної спрямованості навчання, розвиток когнітивних здібностей студентів. Керуючим суб'єктом в освітній системі є викладач, який організує, контролює, корегує (в разі необхідності) навчально-пізнавальну діяльність студентів. Але не тільки викладач управляє цим процесом. Конструктивна роль належить і самим студентам, їхньому свідомому прагненню до самоуправління процесом набуття знань (особливо в системі професійної підготовки). У процесі спільної діяльності студенти також впливають на викладача і, в окремих випадках, змінюють характер його дій. Керуючий і керований суб'єкти освітнього процесу перебувають у тісному взаємозв'язку і взаємозалежності, на основі змін у змісті освіти вони можуть трансформувати характер професійно-педагогічної взаємодії.

Управлінню процесом формування науково-дослідницьких умінь студентів притаманні певні особливості:

– свідомий і планомірний вплив, який є більш дієвим за стихійну регуляцію;

– наявність причинно-наслідкових зв'язків між управляючою підсистемою і об'єктом управління;

– стійкість – здатність системи рухатися за окресленою траєкторією, підтримувати режим функціонування;

– процес управління є циклічним і безперервним.

Отже, управління досліджуваним процесом передбачає планомірний систематичний вплив викладача на студентів з метою оволодіння ними науково-дослідницькими вміннями на рівні, адекватному відповідному ступеню системи навчання.

Висновки. Управління формуванням науково-дослідницьких умінь студентів характеризується системністю і передбачає діяльність, спрямовану на організацію, контроль і регулювання об'єкта управління відповідно до заданої мети. Необхідною умовою ефективності управління є забезпечення самостійності елементів управлінського процесу, що дозволяє більш гнучко реагувати на різноманітні ситуації під час науково-дослідницької підготовки студентів, створює умови для вдосконалення форм і методів управління у ВНЗ. Подальшого дослідження потребує проблема розробки системи формування науково-дослідницьких умінь студентів у процесі професійної підготовки.

Література

1. Афанасьев В. П. Общество: системность познания и управление / В. П. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
2. Бажан С. П. Структура та зміст моделі управління процесом практичної підготовки молодших спеціалістів технічних спеціальностей в умовах навчально-науково-виробничих комплексів / С. П. Бажан // 36. наук. пр. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського / голов. ред. Б. І. Мокін. – Вінниця, 2016. – № 2 (125). – С. 161–167.
3. Бахтіярова Х. Ш. Управління навчально-виховним процесом підготовки майбутніх інженерів-педагогів у вищій професійно-технічній школі / Х. Ш. Бахтіярова // Вісник НТУ. – 2012. – Вип. 26. – С. 3–7.
4. Китов А. И. Экономическая психология / А. И. Китов. – М. : Экономика, 1987. – 301 с.
5. Кузьмина Н. В. Понятие "педагогическая система" и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – М. : Педагогика, 1980. – 143 с.
6. Ломов Б. Г. Антиципация в структуре деятельности / Б. Г. Ломов. – М. : Наука, 1980. – 279 с.
7. Марков М. Теория социального управления / М. Марков. – М. : Прогресс, 1978. – 447 с.
8. Романов П. Ю. Управление формированием исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования / П. Ю. Романов // Государственная служба : науч.-полит. журнал. – 2002. – № 6 (20). – С. 99–105.
9. Сериков Г. Н. Управление образованием. Системная интерпретация : монография / Г. Н. Сериков. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ "Факел", 1998. – 664 с.
10. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 320 с.

УДК 373.3.016:78

ІННОВАЦІЙНА СУТНІСТЬ ВИДІВ І ФОРМ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ МУЗИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Турчин Т. М.

У статті розглядається проблема вдосконалення системи початкової музичної освіти. В дослідженні встановлено, що модернізація освіти є процесом і результатом включення прогресивних змін, визначених сучасними вимогами до рівня музичної освіти молодих школярів. Інноваційна організація пізнавальної та практичної музичної діяльності учнів у системі особистісно орієнтованого підходу може здійснюватися шляхом використання нестандартних форм навчання (діалог, дискусія, складання "складання почуттів музичних творів"); методів (інтерактивні, ігрові, проблемно-пошукові, аудиторної передачі, візуальної демонстрації); прийомів полімодального уявлення естетичної інформації (пластичного моделювання, зорової стимуляції); рефлексивних прийомів – ранжування, емпатичного слухання та здійснення самостійних художньо-творчих проєктів. У якості основної мети використання інноваційних технологій на уроках музики можна розглядати активізацію пізнавальної та творчої діяльності учнів. Цьому сприяють застосування інтерактивних та інформаційних технологій на уроках музичного мистецтва. Урок музичного мистецтва має характеризуватися максимальною підтримкою найменших спроб творчого самовияву учнів, як у виконанні завдань на елементарне створення музичних зразків чи імпровізацію, так і в освоєнні виконавсько-інтерпретаційних умінь. Важливим завданням інноваційних форм і видів діяльності має бути врахування особливостей репетиційної підготовки та концертний виступів. На цьому етапі має відбутися творче самовираження дітей.

Ключові слова: музика, творчість, самовираження, форми, види, діяльність, репетиція, концерт, імпровізація, інновації.

Инновационная организация познавательной и практической музыкальной деятельности учащихся в системе личностно-ориентированного подхода может осуществляться путем использования нестандартных форм обучения (диалог, дискусия); методов (аудиторной передачи, визуальной демонстрации) приемов полимодальные представления эстетической информации (пластического моделирования, зрительной стимуляции) рефлексивных приемов – ранжирование, эмпатического слушания и осуществления самостоятельных художественно-творческих проектов. В качестве основной цели использования инновационных технологий на уроках музыки можно рассматривать активизацию познавательной и творческой деятельности учащихся. Этому способствуют применение интерактивных и информационных технологий на уроках музыкального искусства. Урок музыкального искусства должен характеризоваться максимальной поддержкой малейших попыток творческого самовыражения учащихся, как в выполнении заданий на элементарное создания музыкальных образцов или импровизацию, так и в освоении исполнительно-интерпретационных умений. Важной задачей инновационных форм и видов деятельности должно быть учета особенностей репетиционной подготовки и концертный выступлений. На этом этапе предстоит творческое самовыражение детей.

Ключевые слова: музыка, творчество, самовыражение, формы, виды, деятельность, репетиция, концерт, импровизация, инновации.

The issue of improvement of the system of elementary music education is considered in the article. The research has established that modernization of education is the process and result of incorporation of progressive changes defined by the modern requirements for the young pupils' musical education level. Use of innovative technologies on the way of formation of a new state modern artistic education contributes to the purposeful synthesis of teaching methods, opens up new opportunities for methodical variability in

the organization of a person-oriented educational process. Hence, general artistic education directs the actions of teachers to the versatile personal development of students, the application of such educational technologies that take full account of the significance of all factors of socio-pedagogical influence and provide opportunities for children to realize their musical activity.

Innovative organization of cognitive and practical musical activity of students in the system of a person-oriented approach can be carried out by using non-standard forms of learning (dialogue, discussion, compilation of "vocabulary of feelings of musical works"; methods (interactive, game, problem-search, auditorium transmission, visual demonstration; methods of polymodal presentation of aesthetic information (plastic modeling, visual stimulation), reflexive techniques – ranking, emotional hearing and independent exercise artistic and creative projects.

As the main objective of using innovative technologies in music lessons, one can consider activating cognitive and creative activity of students. This is facilitated by the use of interactive and information technologies in music art lessons. The lesson of musical art should be characterized by the maximum support of the smallest attempts of creative self-expressing students, both in the performance of tasks on the elementary creation of musical samples or improvisation, and in the development of executive-interpretation skills.

An important task of innovative forms and activities should be taking into account the features of rehearsal preparation and concert performances. At this stage creative expression of children should take place.

Key words: music, creativity, self-expression, forms, types, activity, rehearsal, concert, improvisation, innovations.

Постановка проблеми. Модернізація сучасної початкової загальної музичної освіти вимагає постійного підвищення її якості, оновлення змісту й організаційних форм, а також є найважливішим чинником інтеграції інноваційних технологій, спрямованих на підвищення результативності навчання. Міністерство освіти та науки України презентувало проекти документів (Проект Закону "Про освіту", "Проект Концепції розвитку освіти України на 2015–2025 роки", Проект "Нова українська школа"), які є проектами майбутніх позитивних змін у галузі української освіти. Посилення в цих документах культуротворчої функції освіти спрямовує підготовку вчителів на набуття компетентності в мистецькій галузі, зокрема в її музичному напрямі. Завдання нової української школи полягає у вихованні самостійної дитини, яка б уміла мислити, вчитися інформаційній та медіаграмотності, міжкультурній комунікації, застосовувати набуті навички у житті, піклуватися про себе. Але нова Концепція вчитиме дитину не тільки вчитися, а й найголовнішому, займатися саморозвитком, виховувати у дитини бажання до пізнання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить про значну кількість праць вітчизняних учених, у яких розглядалися різні аспекти музично-педагогічної проблематики, зокрема, дослідження шляхів формування духовної культури учнів, втілення гуманістичних орієнтирів художнього навчання, реалізації виховного впливу мистецтва на становлення особистості (І. Бех, В. Бондар, І. Зязюн, Г. Меднікова, Н. Миропольська, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.). Пріоритети музичної початкової освіти окреслено в працях Л. Масол, Е. Печерської, В. Рагозіної, Л. Хлебникової та ін. Різні аспекти педагогічної інноватики досліджувалися В. Загвязинським, Л. Ващенко, Л. Даниленко, О. Поповою та ін. Водночас проблеми інновацій у працях учених стосуються переважно педагогічної та загальної освіти, у той час як питання оновлення музичної освіти лишилися поза увагою науковців.

Мета статті – охарактеризувати інноваційну сутність видів і форм діяльності на уроках музики в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Ядром і головним засобом естетичного виховання дитини є мистецтво, що відрізняється універсальністю впливу на особистість у всіх напрямках. Однак сучасна технологічна цивілізація віддаляє музичну освіту на дещо другорядний план. Хоча нові досягнення теорії та методики психолого-педагогічної науки доводять важливість музичних занять не тільки в

естетичному, але і в інтелектуальному розвитку дітей. У контексті особистісно орієнтованої освіти музика відноситься до групи сенсо-орієнтованих предметів, де системотворчим фактором виступає механізм персоналізації ("я – у світі"), бо музика не тільки пізнається, але і є однією з форм пізнання світу [3, с. 21].

На сьогоднішній день урок залишається бути основною формою організації навчання, але в умовах нової парадигми він зазнає суттєвої трансформації. За твердженням Л. Масол, значними можливостями володіють сучасні уроки музики, як уроки поліхудожньої діяльності учнів, що мають на меті, загальний світоглядний та суто музичний розвиток дітей, який дає можливість найбільш повно розкрити всі внутрішні психологічні якості учнів (мислення, уяву, пам'ять, волю та ін.), виховувати емоційно-чуттєву сферу психіки (чуйність, уміння через музичне мистецтво пізнавати глибину душевних переживань), надавати постійну можливість самореалізуватися, що є особливо важливим при особистісно орієнтованому навчанні та вихованні [2]. У цьому випадку урок підпорядковується не повідомленню та перевірці рівня знань, а виявленню досвіду учнів за ставленням до змісту матеріалу, який викладає учитель.

Використання інноваційних технологій на шляху формування нового стану:

- сучасної мистецької освіти сприяє цілеспрямованому синтезу методів навчання,

- відкриває нові можливості для методичної варіативності в організації особистісно орієнтованого освітнього процесу [1]. Звідси загальна мистецька освіта спрямовує дії педагогів на різнобічний особистісний розвиток учнів, застосування таких освітніх технологій, які найповніше враховують значення всіх факторів соціально-педагогічного впливу та надають можливості дітям реалізуватися в музичній діяльності [5].

Необхідною умовою успішної реалізації інноваційної діяльності педагога є вміння приймати інноваційне рішення, йти на певний ризик, успішно вирішувати конфліктні ситуації, що виникають при реалізації нововведення, знімати інноваційні бар'єри.

Сучасний учитель музичного мистецтва має бути одночасно і викладачем, і вихователем, і організатором педагогічного процесу, а також консультантом для батьків. У процесі музичного навчання учитель має сформувати у школяра прагнення бути неповторною особистістю в музичному мистецтві, допомогти відшукати оригінальне, самобутнє розв'язання музично-творчих завдань, вільно реалізувати свої творчі можливості задля себе й оточення людини лише за наявності віри у самого себе [7, с. 172].

Так, інноваційна організація пізнавальної та практичної музичної діяльності учнів у системі особистісно орієнтованого підходу може здійснюватися шляхом використання нестандартних форм навчання (діалог, дискусія, "скарбничка почуттів", опитування-тести, методика незакінченого речення, визначення тематики міні-творів, складання "тезаурусу мудрих думок про музику", "щоденник музичних вражень", складання "словника почуттів музичних творів" (Є. Лоцман), імітація організації естетичної творчої діяльності (урок-мандрівка по музичному театру, урок-мандрівка по картинній галереї, урок-народної творчості, урок-фольклорного свята, урок-книжковий ярмарок, уроки-кіностудії і т. ін.), урок-концерт, урок-репортаж з художньої виставки, урок-рецензія, урок-репетиція, урок-спектакль, уроки, які спираються на видуманих казкових героїв; методів (інтерактивні, ігрові, проблемно-пошукові (Л. Масол), аудиторної передачі, візуальної демонстрації, кінестетичного сприйняття та передачі естетичної інформації, методи художнього виконання, синектики, художньо-творчих аналогій, навчально-критичного вираження, вживання в естетичний об'єкт (О. Олексюк); прийомів (створення яскравих образно-наочних уявлень, ситуацій успіху, взаємодопомоги, спонукання до пошуку альтернативного рішення (С. Горбенко), прийоми полімодального уявлення естетичної інформації ("музичних люстерок", пластичного моделювання, зорової стимуляції, синкретичного занурення в художній образ), рефлексивні прийоми – ранжування, емоційного слухання (Є. Волчегорська) та здійснення самостійних художньо-творчих проєктів [5].

В якості основної мети використання інноваційних технологій на уроках музичного мистецтва можна розглядати активізацію пізнавальної та творчої діяльності учнів. Цьому сприяють застосування інтерактивних та інформаційних

технологій на уроках музичного мистецтва, що дозволяє по-новому використовувати текстову, звукову, графічну й відеоінформацію та її витоки; збагатити методичні можливості, надання сучасного рівня викладання; активувати творчий потенціал учнів; виховувати інтерес до музичної культури; формувати духовний світ дитини [4].

Сучасні комп'ютерні технології у мистецькій освіті учнів мають базуватися на ідеї їх інтеграції з традиційними навчальними методиками. Комп'ютер можна використовувати на всіх етапах процесу навчання на уроках музичного мистецтва: під час пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, контролю знань, умінь і навичок. При цьому він для дитини виконує різні функції: учителя, робочого інструменту, об'єкта навчання, ігрового середовища. Основною метою комп'ютерних технологій навчання музики є підготовка учнів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного музичного суспільства [6, с. 17–21]. Гармонійно поєднуючи знання комп'ютерної грамоти з музикою, образотворчим мистецтвом, літературою, створюється нова якість сучасного інтегрованого уроку [5].

Таким чином, метою використання комп'ютерного навчання у системі початкової загальної музичної освіти можна назвати такі: розвиток інтелектуальної сфери учнів: розвиток мислення, пам'яті, уваги, формування музично-художніх знань, умінь, навичок; розвиток мотиваційної сфери, формування потреб у музичних знаннях, у засобах пізнання музичного мистецтва; розвиток емоційно-вольової сфери, естетично-емоційного переживання; прояв оцінних суджень; активізація музично-творчої навчальної діяльності в цілому й основних її компонентів.

Головним критерієм всіх видів і форм діяльності на уроках музичного мистецтва має виступати новизна, оригінальність, самостійність діяльності, але не художня цінність створеного, оскільки головним у творчій діяльності і запорукою успішного розвитку творчих здібностей має бути сам процес творчості, а не її продукт. Учитель має пам'ятати, що цінним джерелом творчого розвитку молодших школярів має бути їх винахідливість у передаванні інтонацій, наслідуванні, легкому сприйнятті образного змісту казок, розповідей, пісень, музичних п'єс, віра у свої творчі можливості. Творча діяльність на уроці музичного мистецтва має виражатися у впровадженні творчих завдань – завдань такого характеру, в ході виконання яких учнів буде втягнуто у процес творчості, і результатом цього процесу має бути виникнення чогось нового, притаманного тільки одній особистості. Різноманітність форм роботи – ігри, словесне коментування, розбір, слухання, імпровізація, розфарбовування, малюнки, цікаві запитання та спостереження, творчі завдання – все це має сприяти не тільки якісному засвоєнню навчального матеріалу, але і розвитку особистих творчих здібностей учнів, допомогти у пізнанні музики через аналіз та інтерпретацію вивчених музичних творів, формуванню емоційно-ціннісного ставлення до музики, самостійності та критичності мислення дитини [7].

Через сюжетно-образні ситуації мають розвинутися фантазія, уява, творчі здібності та емоційно-чуттєва сфера. Результатом виконання творчих завдань у всіх різновидах навчальної діяльності у певній послідовності має бути не тільки виразне виконання твору, а і слухання музики, її словесне коментування, розбір. Різноманітні і систематичні творчі завдання мають допомогти учням успішно долати поставлені перед ними завдання. Кожен учень має відчувати радість творчості, яка розвиває емоційний відгук на музику. Учитель має створити умови для пробудження, активізації в учнів творчих імпульсів, для пізнання радості творення. Творчі можливості учнів мають найкраще розвинутися у всіх сферах діяльності, якщо раніше розпочати таку роботу з дітьми. Творчість має сприяти розвитку музично-образного бачення, важливою умовою музичного і загального розвитку дитини. Процес творення передбачає широке впровадження елементів імпровізації. Організація творчої діяльності в молодшому шкільному віці не може існувати в умовах авторитарної педагогіки. Для створення естетичної творчості необхідний особливий тип педагогічних відносин і педагогічного спілкування – це діалог дитини через його творчість з дорослим світом (спільне музикування учителя і учня – гра на елементарних музичних інструментах, спів, у груповій музичній діяльності на уроці). Одним із головних соціально-психологічних моментів дитячої творчості має бути створення ситуації успіху, яка дозволить підтримати і розвинути інтерес до творчої

діяльності, стимулювати емоційну мотивацію до неї, відповідні форми для здійснення цієї діяльності, які зможуть перетворити її у вільну [7].

Урок музичного мистецтва має характеризуватися максимальною підтримкою найменших спроб творчого самовияву учнів, як у виконанні завдань на елементарне створення музичних зразків чи імпровізацію, так і в освоєнні виконавсько-інтерпретаційних умінь ("заспівай по-своєму", "з'ясуй, коли виразніше звучить музика – при тихому, чи голосному виконанні", "визначи самостійно, де треба пришвидшити виконання, де уповільнити" тощо). Завдання мають сприяти розкриттю творчого потенціалу дитини, спонуканню учнів до яскравого і безпосереднього вираження своїх емоцій у музиці. На уроках музичного мистецтва учитель має широко застосовувати завдання на музичну (інтонаційну) імпровізацію, створювати варіативне тлумачення музики, вносити корективи до вже існуючої інтерпретації музики. Формування музичної освіченості учнів має включати також завдання, виконання яких спиралася б на активність художнього асоціювання.

Важливим завданням інноваційних форм і видів діяльності має бути врахування особливостей репетиційної підготовки до концертних виступів, до сценічного виконання. Дітей необхідно спонукати насамперед до досягнення художньо-образного змісту твору, яке зумовлювало б вибір конкретних прийомів і засобів виконання музики. Певного значення у стимулюванні творчої активності дітей на цьому етапі набуває орієнтація на уявлювану реакцію публіки, слухачів (використання завдань типу: "Заспівайте так, щоб сподобалось слухачам", "Виберіть засоби якнайповнішого образу до публіки" має сприяти як підготовці дітей до публічних виступів, так і активізації їх творчої енергії тощо). Заключний етап роботи над твором має іншу музично-психологічну установку. Головним завданням на даному етапі має бути виховання уміння мислити "горизонтально", охоплюючи твір цілком і одночасно контролюючи слухом складні в звуковому і технічному відношенні місця.

На останніх заняттях перед виступом увага учнів має бути зосереджена на закріпленні і поглибленні отриманих учнем знань, навичок. Під час підготовки до виступу у творах, які будуть виконуватись, повинні знайти свою реалізацію художні і технічні завдання. Особливість концертного виступу має полягати перш за все в досягненні художньої ідеї твору, яка зумовлювала конкретні прийоми технічного удосконалення, а одночасне технічне удосконалення спрямовувалося б на вираження художнього змісту. Концертний виступ у школі передбачає мобілізацію зусиль школярів, використання музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок, що складає сутність виконавсько-творчого етапу на уроках музики в початковій школі. Концертний виступ акумулює в собі виконавську надійність – якість школяра-виконавця безпомилково, стійко та точно виконувати музичний твір. Відсутність емоційної зумовленості виконання приведе до втрати ціннісного значення авторської програми, до беззмістовних художніх образів, власне, до руйнування яскравості та самобутності художньої інтерпретації.

Висновки. Отже, сутність інноваційного підходу до музичного навчання і виховання полягає у модернізації навчального процесу загальноосвітньої школи, сприяє ефективному становленню і розвитку творчої, саморозвиненої особистості учнів, дозволяє визнавати права кожної дитини на самоцінність, індивідуальність, прагнення здобувати знання і застосовувати їх у різнобічній музичній діяльності. На уроках музики в сучасній початковій школі має досягатись єдність застосування засобів педагогічно цілеспрямованого розвитку учнів і підтримки найменших спроб самостійного вияву молодших школярів у мистецтві, і надання їм можливості вільно висловлювати свої смаки і уподобання, відтворювати власне "Я". В умовах взаємодії між учителем і учнем мають сформуватися необхідні для життя у сучасному світі якості особистості – мобільність, винахідливість та креативність.

Література

1. Волчеровская Е. Ю. Личностно-ориентированое эстетическое воспитание младших школьников: методология, теория, практика : дисс. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 / Волчеровская Е. Ю. – Челябинск, 2007. – 346 с.

2. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку : навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Горбенко. – Видання друге, доповнене. – Житомир : В. Б. Котвицький, 2008. – 416 с.
3. Куклина Л. В. Моделирование личностно-ориентированных воспитательных технологий в условиях воспитательной системы школы : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Куклина Л. В. – Ульяновск, 2005. – 220 с.
4. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К. : КНУКІМ, 2006. – 188 с.
5. Раструба Т. В. Використання інноваційних технологій на уроках музичного мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах: виклики ХХІ століття / Т. В. Раструба // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки". – № 2. – Ніжин : Вид-во НДУ імені М. Гоголя, 2015. – С. 125–127.
6. Співаковський О. Педагогічні технології та педагогічно-орієнтовані програмні системи: Предметно-орієнтований підхід / О. Співаковський, М. Львов // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002. – № 2. – С. 17–21.
7. Турчин Т. М. Початкова музична освіта: проблеми модернізації : монографія / Т. М. Турчин. – Чернігів : ПАТ "ПВК "Десна", 2013. – 368 с.

УДК 373.5:371.3

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Шевчук М. О., Ткаченко А. О.

У статті розкриваються педагогічні умови управління процесом формування культури проектної діяльності старшокласників.

Автори статті, розглядаючи педагогічні умови як певні спеціально створені обставини, які необхідні й достатні для ефективного здійснення процесу управління формуванням культури проектної діяльності учнів старшого підліткового віку, виділяють чотири необхідні умови: створення діалогічно-комунікативного поля управління процесом формування культури проектної діяльності; побудова інтегративного проектного простору управління; організація безперервного процесу управління формуванням культури проектної діяльності старшокласників; залучення до проектної діяльності носіїв проектної культури.

Визначені умови у своєму діалектичному взаємозв'язку забезпечують ефективність управлінського впливу на освітнє проектне середовище з метою формування в учнів старшого шкільного віку високого рівня культури проектної діяльності. Лише комплексне забезпечення виділених умов може стати підґрунтям результативності управління процесом формування високого рівня культури проектної діяльності учнів старшого підліткового віку. Оволодіння культурною спадщиною в галузі проектування дасть змогу старшокласникам вибудовувати та реалізовувати індивідуальні програми життєдіяльності.

Ключові слова: умови, педагогічні умови, управління, культура проектної діяльності, формування культури проектної діяльності.

В статье рассматриваются педагогические условия управления процессом формирования культуры проектной деятельности старшекласников. Данные условия в своей диалектической взаимосвязи обеспечивают эффективность управленческого воздействия на образовательную проектную среду с целью формирования у школьников старшего подросткового возраста высокого уровня культуры проектной деятельности. Только комплексное обеспечение выделенных условий может стать основой результативности управления процессом формирования культуры проектной деятельности учащихся старшего подросткового возраста. Овладение культурным наследием в области проектирования даст возможность старшекласникам строить и реализовывать индивидуальные программы жизнедеятельности.

Ключевые слова: условия, педагогические условия, управление, культура проектной деятельности, формирование культуры проектной деятельности.

The article reveals the pedagogical conditions for managing forming the culture of the project activity of senior pupils.

The authors of the article, considering the pedagogical conditions as certain specially created circumstances that are necessary and sufficient for effective implementation of managing the formation of the culture of project activity of senior adolescence pupils, distinguish four necessary conditions: the creation of a dialogical and communicative field of management in the forming of the culture of the project activity; construction of an integrated project management area; organization of the continuous process of management in formation of culture of project activity of senior pupils; involvement of project culture carriers in the project activity.

The defined conditions in their dialectical relationship ensure the effectiveness of managerial influence the educational project environment in order to form a high level of culture of the project activity among high school students. Only the integrated provision of the distinguished conditions can become the basis for the effectiveness of managing the process of forming a high level of culture of project activity of senior adolescence

pupils. Mastering a cultural heritage in the field of design will enable senior students to build and implement individual programs of life.

Key words: conditions, pedagogical conditions, management, culture of project activity, formation of culture of project activity.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства, особливою ознакою якого є нестабільність, проектування охоплює всі сфери діяльності людини: матеріальне виробництво, науку, мистецтво, систему соціальних взаємозв'язків. На думку вчених (П. Атутов, І. Зимня, Н. Матяш, В. Сидоренко), проектність стає всепоглинаючою і виступає основою гармонійної взаємодії людини з природою, суспільством та технологічним середовищем, оскільки проектна діяльність носить універсальний синтетичний характер, поєднуючи технократичні та гуманістичні, дослідницькі та прогностичні, інформаційно-освітні та соціально-перетворюючі аспекти.

Все більша увага приділяється проблемам організації проектної діяльності в шкільному освітньому процесі, оскільки даний вид діяльності сприяє розвитку й саморозвитку учнів як суб'єктів культури, творців і проектувальників власного життя. Вона створює розвивальний життєвий простір для реалізації духовних потреб та інтересів школярів. Тому формування культури проектної діяльності учнів усіх вікових категорій (і старшокласників у тому числі) стає нагальною потребою сучасної школи, а культура проектної діяльності охоплює не тільки процеси створення соціокультурних цінностей, але й продуктивні процеси засвоєння цих цінностей. Старшокласники зі сформованою культурою проектної діяльності здатні здійснювати проектну діяльність від задуму до результату, проектувати та реалізовувати індивідуальні програми життєдіяльності.

Ефективність процесу формування культури проектної діяльності залежить від чіткого наукового управління як цілеспрямованого процесу організації умов, що впливають на діалектичний стан компонентів і результатів функціонування системи [1, с. 59].

Отже, управління процесом формування культури проектної діяльності старшокласників полягає у створенні оптимальних педагогічних умов для його ефективного здійснення.

Мета статті полягає у визначенні педагогічних умов управління процесом формування культури проектної діяльності старшокласників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність управління досліджували у своїх працях С. Архангельський, В. Барінов, Н. Бояринцева, О. Воронін, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, І. Ісаєв, Ю. Конаржевський, В. Крижко, В. Луговий, Л. Макаров, В. Маслов, С. Мітін, В. Олійник, Є. Павлютенков, М. Поташнік, В. Симоненко, В. Сластьонін, В. Стадник, А. Шиянов.

Проблеми формування проектної діяльності розкрито у працях таких учених, як М. Бахтін, В. Безрукова, В. Безпалько, Л. Виготський, О. Газман, В. Гузєєв, Дж. Джонсон, Дж. Дьюї, М. Елькін, С. Ізбаш, В. Кіппатрик, Е. Коллінгс, Л. Левін, І. Лернер, І. Малкова, Н. Матяш, Н. Пахомова, С. Пілюгіна, Є. Полат, В. Радіонов, Г. Селевко, І. Сасова, О. Фунтікова, І. Чечель, С. Ящук.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що управління процесом формування культури проектної діяльності старшокласників може ефективно реалізуватися лише за певних умов, які віддзеркалюють сутність і специфіку даного процесу.

Поняття "умови" у науковій літературі розкривається як:

- обставина, від якої щось залежить [6];
- сукупність факторів, істотних обставин, які на щось впливають, оточення, в якому щось відбувається [2, с. 36].

Отже, умова – це рушійна сила, причини будь-якого процесу. За наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність. При цьому активним, діяльним фактором впливу умов на спосіб існування певної речі виступає людина [9, с. 703].

Визначення сутності поняття "педагогічні умови" знаходимо в працях Ю. Бабанського, В. Загвязинського, В. Максимова.

Ми погоджуємось з думкою С. Висоцького, що педагогічні умови, представляють сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання [4, с. 92].

Отже, у контексті нашого дослідження під педагогічними умовами управління процесом формування культури проектної діяльності старшокласників ми розумітиме такі спеціально створені обставини, які необхідні й достатні для ефективного здійснення процесу управління формуванням культури проектної діяльності учнів старшого підліткового віку.

На підставі аналізу проблеми і, враховуючи дослідження І. Ісламбекової, О. Марущак, Д. Луп'як, нами було виділено наступні педагогічні умови:

- створення діалогічно-комунікативного поля управління процесом формування культури проектної діяльності;
- побудова інтегративного проектного простору управління;
- організація безперервного процесу управління формуванням культури проектної діяльності старшокласників;
- залучення до проектної діяльності носіїв проектної культури.

Важливою передумовою результативного управління процесом формування культури проектної діяльності є створення діалогічно-комунікативного поля управління проектною діяльністю.

Діалог, за визначенням І. Зязюна, – це специфічна форма спілкування, коли людина сприймається як партнер із правом на власну позицію, на свій індивідуальний спосіб сприйняття світу [7, с. 167].

Управління на основі діалогу передбачає певну професійну позицію вчителя, засадовим для якої є перетворення учня старшого підліткового віку з пасивного об'єкта сприймання на активного суб'єкта процесу формування культури проектної діяльності, залучення старшокласника до спільної діяльності в процесі пізнавального пошуку.

Отже, управління процесом формування культури проектної діяльності, що здійснюється в умовах діалогічної комунікації, забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії, який детермінує основні ознаки діалогічності.

Головною особливістю управління в діалогічно-комунікаційному полі є визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра вчителя й учнів, які будуються у процесі спільного пошуку, спільного аналізу, спільного виправлення помилок. Управління у діалогічному просторі не зводиться до вказівок на шляхи виправлення, а ґрунтується на формуванні самооцінки старшокласників. Оціночне судження у такому разі переходить у площину співробітництва, рівності і активності обох сторін [7, с. 116].

Діалогічно-комунікаційне поле в управлінні процесом формування культури проектної діяльності старшокласників передбачає децентрацію позиції вчителя і доміную на позиції учня, які обумовлені взаємовпливом поглядів. Урахування у процесі формування культури проектної діяльності цілей, мотивів, точок зору, інтересів, можливостей, талантів школярів свідчить про ціннісну орієнтацію управління на проектно-діалогічне середовище. Управління, спрямоване в площину інтересів старшокласників, розв'язує проблеми залежно від їх потреб і допомагає учням реалізувати власний творчий потенціал.

Управлінню на основі діалогічної комунікації притаманна модальність як суб'єктивно-особистісне ставлення вчителя і учнів, яка пов'язана з реакцією на відкритість їх позицій. Це створює умови поліфонічної взаємодії в процесі формування культури проектної діяльності і переводить управління даним процесом у форму розвивальної допомоги старшокласникам, залишаючи їм простір для власних зусиль, для праці душі у розв'язанні життєво значущих проблем.

Діалогічне спілкування урізноманітнює позиції керівника не тільки як експерта, ведучого та досвідченого ветерана проектного руху, але й як менеджера, консультанта, порадника, координатора та натхненника роботи з вирішення ключових проблем сучасності, який підказує загальний напрямок і головні орієнтири шляхів

пошуку. Діалогічні основи в управлінні процесом формування культури проектної діяльності старшокласників перетворюють вчителя з безперечного диктатора на досвідченого друга, партнера, кваліфікованого експерта, готового прийти на допомогу і дати поради, рекомендації у необхідний момент.

Створення діалогічно-комунікаційного середовища дозволяє подолати дистанціювання у взаємодії суб'єктів процесу управління формуванням культури проектної діяльності, створити атмосферу співучасті та співтворчості. Поліфонічна взаємодія допомагає побудувати безконфліктне управління на основі творчості, яке посилюється поєднанням зусиль учителя й старшокласника.

Отже, педагогічна умова, яка полягає у створенні діалогічно-комунікаційного поля, відповідає гуманно-демократичним ідеалам в управлінні і дає змогу будувати процес формування культури проектної діяльності на засадах партнерства, педагогічної підтримки та співробітництва.

Наступною умовою, яка забезпечує ефективність управління процесом формування культури проектної діяльності старшокласників, ми визначили побудову управлінського інтегративного проектного простору.

У загальному трактуванні інтеграція – (від лат. *integratio* – відновлення, заповнення, лат. *integer* – цілісний) – об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів; процес, або дія, що має своїм результатом цілісність; об'єднання, з'єднання, відновлення єдності; сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле раніше різнорідних частин і елементів.

Згідно з тлумаченням О. Любарської, інтеграція – це процес створення нерозривно пов'язаного, єдиного, цілісного, що веде до появи якісно нової, інтегративної властивості, яка не зводиться до суми властивостей об'єднаних елементів. Подібна властивість забезпечує вищу ефективність функціонування всієї цілісності [5].

В. Вернадський пише про наявні тенденції до стирання меж між різними науками завдяки зростанню наукового знання. "Все більше ми спеціалізуємося не по науках, а по проблемах. Це дозволяє, з одного боку, зануритися у досліджуване явище, а з іншого – охопити його з різних точок зору" [3, с. 54].

Таким чином, культура проектної діяльності учнів старшого підліткового віку повинна формуватися не за рахунок окремих, ізольованих предметів, а цілісним освітнім середовищем, де вчителі та школярі є колективом односторонніх, які відтворюють і творять культурний, естетично організований простір освітньої установи.

Спираючись на теоретичний аналіз праць з питань інтегративного навчання української дослідниці Л. Рапацької, можна виокремити ознаки інтегративного проектного простору: міждисциплінарність, узагальненість, системність, загально-науковість, універсальність [8].

Інакше кажучи, в інтегративному проектному просторі долаються штучні бар'єри між різними аспектами навчання, між різними предметами, між школою і побутом, між учнем і суспільством, між школярем та вчителем. А управління в інтегративному проектному просторі, здійснюючись на принципах комплексності, циклічності, суб'єктності та інноваційності, спрямовано на розв'язання системи внутрішньо- і міждисциплінарних проблем, що стосуються рішучого і наполегливого впровадження проектних заходів.

Наступна педагогічна умова управління процесом формування культури проектної діяльності старшокласників – організація безперервності даного процесу.

Безперервність управління досягається своєчасним прийняттям рішень на всіх стадіях формування культури проектної діяльності старшокласників, наявністю ефективних комунікативних зв'язків між вчителями та учнями старшого підліткового віку, інформаційною забезпеченістю процесу, оперативним реагуванням на зміну проектних установок, уточненням прийнятих рішень.

Отже, організація безперервності управління формуванням культури проектної діяльності старшокласників пов'язана з постійним впливом на хід процесу з метою підвищення його ефективності.

Залучення до проектної діяльності носіїв проектної культури – це четверта умова управління процесом формування культури проектної діяльності старшокласників.

Враховуючи те, що під управлінням процесом формування культури проектної діяльності старшокласників ми розуміємо вид діяльності, що забезпечується сукупністю впливів колективного суб'єкту управління, які здійснюються з метою оволодіння старшокласниками комплексом матеріальних, духовних та практичних надбань суспільства, який задає систему історично визначених світоглядно-ціннісних основоположень, програм діяльності щодо процесу виявлення вмотивованої активності особистості, спрямованої на розв'язання актуальних життєвих проблем з метою отримання конкретного результату, пов'язаного з самоудосконаленням особистості, виділена нами умова набуває особливої актуальності. Вона пов'язана з ресурсним забезпеченням освітнього процесу фахівцями з проектної діяльності, які мають знання в галузі проектування, володіють практичним досвідом планування, організації проектної діяльності певної структури, що здійснюється за визначеними етапами та правилами. Збільшення в освітньому процесі носіїв проектної діяльності забезпечує оптимізацію процесу формування культури проектної діяльності учнів старшого підліткового віку, розширює проектний простір її здійснення, дає змогу досягати ґрунтовних результатів у проектній роботі з їх презентацією широкому колу суб'єктів освітнього процесу.

На нашу думку, забезпечення процесу формування культури проектної діяльності старшокласників носіями даного виду діяльності може здійснюватися як залученням фахівців з виконання проектів різних типів, так і формуванням проектної компетентності вчителів завдяки проведенню різноманітних семінарів та тренінгів, присвячених особливостям проектної роботи, характеру проектних проблем, які можуть вирішуватися в проектах учнями старшого підліткового віку, аналізом помилок організації та здійснення роботи з розв'язання визначених проблем.

Висновки. Отже, на основі аналізу наукових праць з'ясовано, що управління процесом формування культури проектної діяльності старшокласників залежить від створення певних педагогічних умов, які у своєму діалектичному взаємозв'язку забезпечують його ефективність і порушення навіть однієї з них, при дотримуванні інших, негативно впливатиме на весь процес. Лише комплексне забезпечення виділених умов може стати підґрунтям результативності управління процесом формування високого рівня культури проектної діяльності учнів старшого підліткового віку.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у створенні гіпотетичної моделі управління процесом формування культури проектної діяльності старшокласників.

Література

1. Давыдова Л. Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.08 / Давыдова Людмила Николаевна ; Астраханский гос. ун-т. – Астрахань, 2005. – 342 с.
2. Борщенко В. В. Реалізація педагогічних умов формування організаційної культури майбутніх вчителів початкової школи / В. В. Борщенко // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – 2012. – Вип. 12. – С. 462–467.
3. Вернадский В. И. Размышления натуралиста. Научная мысль как планетарное явление / В. И. Вернадский. – Москва : Наука, 1977. – Кн. 2. – 191 с.
4. Высоцкий С. В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения / С. В. Высоцкий // Науковий вісник Південноукр. держ. ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 1999. – Вип. 8/9. – С. 90–94.
5. Любарська О. М. Інтеграційні процеси в освіті [Електронний ресурс] / О. М. Любарська. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirniku/13/5.pdf>. – Назва з екрана.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – Москва : Рус. яз., 1990. – 917 с.

7. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-е вид., допов. і перероб. – Київ : Вища шк., 2004. – 422 с.
8. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих на-вчальних закладах негуманітарного профілю : монографія / Г. В. Онкович, М. І. Бой-ченко, Н. М. Дем'яненко, З. Ф. Донець, В. Я. Карачун, В. І. Кобченко, П. П. Куляс, Г. В. Ле-сик, О. М. Олексюк та ін. ; за заг. ред. Г. В. Онкович. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – 336 с.
9. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб., доп. – Київ : голов. ред. Укр. рад. енциклопедії, 1986. – 768 с.

УДК 81'255.2:[001.4:640.4]

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНІВ ТУРИСТИЧНОЇ ТА РЕСТОРАННО-ГОТЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ В ЕКОНОМІЧНИХ ТЕКСТАХ

Ювковецька Ю. О.

Автором розглянуто особливості перекладу з англійської мови на українську термінів в економічних текстах туристичної та ресторанно-готельної галузі. Наведено визначення таких понять, як "туристична індустрія" і "гостинність", визначено, які слова можуть вважатися термінами в економічних текстах туристичної та ресторанно-готельної сфери, чим терміни відрізняються від загальноживаних слів, наведено приклади. У статті також розглянуто види термінів за їх будовою (прості терміни, складні і терміни-словосполучення), наведено приклади кожного типу термінів.

Ключові слова: туристична індустрія, готельно-ресторанна справа, гостинність.

Автором рассмотрены особенности перевода с английского языка на украинский терминов в экономических текстах отраслей туризма и отельно-ресторанного дела. Подано определение таких понятий, как "туристическая индустрия" и "гостеприимство", определено, какие слова могут употребляться в качестве терминов в экономических текстах отрасли туристической и отельно-ресторанной сферы, чем термины отличаются от общеупотребительных слов, приведены примеры. В статье также рассмотрены виды терминов согласно их структуре (простые термины, сложные и термины-словосочетания), приведены примеры каждого вида терминов.

Ключевые слова: туристическая индустрия, отельно-ресторанное дело, гостеприимство.

The author focuses our attention to the problem of tourism and hotel-restaurant business terms translation peculiarities in economic texts from English into Ukrainian. It is given the definitions of such terms as "tourism industry" and "hospitality", and it is also identified the words which can be used as terms in tourism and hotel-restaurant fields in economic texts, and it is also shown the difference between the terms and widely used words, and the examples are given. The author deals with the difficulties which appear in the translation of technical texts. The article also contains the types of terms according to their structure (simple terms, complex terms, and word combinations terms), the examples are given to each type of terms.

Key words: tourism industry, hotel-restaurant business, hospitality.

Знати багато мов – значить мати багато ключів до одного замка.

Вольтер

Постановка проблеми. Навчання іноземної мови за професійним спрямуванням студентів економічних спеціальностей у вищому економічному навчальному закладі має бути спрямоване на оволодіння ними лексикою за фахом, підготовку до читання і перекладу аутентичної літератури. Саме тому велике значення приділяється письмовому та усному (інтерпретації) перекладу економічних текстів за фахом. Протягом перекладу економічних текстів галузі туристичної та готельно-ресторанної індустрії студенти зобов'язані приділяти особливу увагу перекладу фахових термінів і пам'ятати про те, що існує велика різниця між перекладом загальноживаних слів і фаховою термінологією.

Аналіз останніх досліджень. Багато вітчизняних і закордонних учених (І. Корунець, В. Карабан, В. Комісаров, Г. Наконечна, А. Паршин, В. Сдобников, Г. Терехова) досліджували теоретичні та практичні аспекти економічного перекладу,

але саме проблемі перекладу економічних термінів уваги було приділено в недостатній мірі.

Метою цього дослідження є визначення особливостей перекладу англійських термінів галузі туризму та готельно-ресторанної справи в економічних текстах на українську мову.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до загальноприйнятої класифікації існує декілька видів перекладу:

- усний (послідовний і синхронний);
- письмовий;
- опосередкований (здійснений не з оригіналу, а з посередника – перекладу цього тексту на третю мову);
- авторизований (машинний);
- реферативний переклад;
- та інші.

Під час дослідження хотілося б приділити більше уваги на особливості саме письмового перекладу економічних текстів.

Переклад економічних текстів – це специфічний переклад, який використовується для обміну спеціальною економічною інформацією між людьми, що розмовляють різними мовами. Студенти зазвичай роблять повний письмовий переклад економічного тексту, який є основною формою економічного перекладу.

Переклади економічних і художніх текстів відрізняються між собою тим, що економічний переклад потребує спеціальних знань у професійній сфері. Коли студенти виконують переклад економічних текстів, то перед ними постає проблема поєднання знання англійської мови зі знанням спеціальності. Економічні тексти насичені фаховою термінологією, саме тому потрібно починати з ретельної ідентифікації.

Головною ознакою економічного тексту, незалежно від галузі, до якої він належить, є наявність у ньому спеціальних фахових термінів. Вони завжди чітко визначають предмети, дії, поняття або явища і розкривають їхній головний сенс. Термінами можуть бути як загальноживані слова у спеціальному значенні, так і слова, які не належать до них.

За визначенням Комісарова, термін – це слова і словосполучення, які називають специфічні об'єкти й поняття, що користуються спеціалістами в певній галузі науки або техніки.

Труднощі, з якими студенти стикаються під час перекладу економічних текстів, пов'язані з недостатнім знанням мови оригіналу або недостатнім знанням предмета, тобто браком профільних знань. Складнощі також можуть бути пов'язані з недостатнім знанням мови, на яку перекладатимуть, або відсутністю в цій мові стовідсотково відповідних еквівалентів перекладу лексичних одиниць тексту, написаного автентичною мовою.

Під час роботи з економічними текстами студенту потрібно не лише володіти специфічною фаховою термінологією, але й глибоко проникати у суть самого тексту, оскільки використання термінології з туристичної та готельно-ресторанної індустрії залежить від змісту викладеного тексту і заміщення термінів синонімами не є прийнятною.

Вокабуляр економічної літератури становлять загальноживані слова і спеціальні фахові терміни. Переважна частина часто застосованих слів є багатограними за змістом.

Надамо приклади наступних слів: dog – собака; suit – свита, комплект; course – курс, entrée – доступ; вхід, board – дошка; item – пункт, параграф.

У технічних текстах галузі машинобудування ці самі слова можуть перекладатися так: dog – не прибутковий товар або бізнес, suit – номер люкс (з декількома кімнатами) course – найменування страв та напоїв, course – головна страва, board – список страв, що можуть бути подані, item – пункт меню.

В економічній літературі терміни – це слова або словосполучення, які використовуються для позначення спеціальних економічних понять у певній галузі науки

або техніки. Для перекладу економічних фахових термінів важливе значення має розуміння процесів і явищ, середовища, в якому відбувається подія.

Під час перекладу економічної фахової термінології слід брати до уваги контекст, оскільки багато термінів є багатозначними, тобто вони мають декілька значень у різних галузях науки і техніки [3, с. 60]. Наведемо декілька прикладів таких термінів: drive – прогулянка в машині тощо (туризм), привод (машинобудування), атака (військова термінологія); bench – лава (ресторан), верстат (машинобудування), уступ (геологія); bed – ліжко (готель), станина (машинобудування), дно (морський флот); table – стіл (готель, ресторан), планшайба (машинобудування), грань каменя (ювелірна справа); bearing – врожай (ресторан), підшипник (машинобудування), пеленг (морський флот); cutter – двомісні сани (ам. туризм), фреза (машинобудування), катер (морський флот); key – ключ (готель), шпонка (машинобудування), кнопка (електроніка); pin – прищепка (готель), шрифт (машинобудування), штир (електроніка); tank – бачок (готель), бак (машинобудування), танк (військова термінологія); plane – літак (туризм), площа (машинобудування), крило (авіація); plate – тарілка (ресторан), лист металу (машинобудування), анод (електроніка); sheet – простирadlo (готель), деко (ресторан), баланс (бухгалтерія).

В економічних текстах галузі туристичної індустрії та готельно-ресторанної справи є терміни, які можуть перекладатися помилково і трактуватися по-різному, що спричиняє труднощі у студентів під час перекладу. Наведемо приклади таких термінів: stool – не стілець, а табурет; cabinet – не кабінет, а ящик виїзний на кухні, в столі чи комоді. Ці слова називаються хибними друзями перекладача і їх з легкістю можна зустріти в будь-якій галузі англійської мови.

Терміни, які зустрічаються в економічних текстах, за своєю будовою поділяються на три види: прості, складні і терміни-словосполучення. Наведемо приклади простих термінів: nut – горіх, привод; cutlery – столові прибори; grater – терка; mug – кружка; knife – ніж; juice – сік; tea – чай; lemonade – лимонад; milk – молоко; garlic – часник; tongue – язик. Прикладами складних термінів є: cheeseburger – бутерброд з сиром, hamburger – бутерброд з м'ясом, milkshake – молочний коктейль, watermelon – кавун, horseradish – хрін. До термінів-словосполучень належать: hot pepper – гіркий перець; sweet pepper – болгарський перець; air mattress – надувний матрац; sleeping bag – спальний мішок; twin bed – двоспальне ліжко; frying pan – пательня; cutting board – дошка для нарізання; baking tray – деко, форма для випікання; oven glove – прихват.

Більшість термінів-словосполучень – це атрибутивні словосполучення, які складаються з означення й означуваного компонента, в таких словосполученнях початкову позицію займає означення [2, с. 39]. Прикладами атрибутивних словосполучень можуть бути: shaving crème – крем для гоління; dental floss – зубна нитка; electric shaver – електробритва; cooking pot – ківш; rolling pin – качалка.

Студенти під час перекладу економічного тексту галузі туристичної індустрії мають ураховувати контекст для з'ясування значення термінів, оскільки слова поза контекстом перекладатися не можуть.

Висновки. Здійснене дослідження дає підстави зробити висновки про те, що переклад українською мовою англійських економічних термінів галузі туристичної та готельно-ресторанної справи повинен здійснюватися студентами за умови достатнього рівня володіння ними мовою оригіналу та наявності в них спеціальних фахових знань. Під час перекладу економічних термінів слід брати до уваги контекст, а також ураховувати будову термінів, які поділяються на прості, складні і терміни-словосполучення.

Перспективою подальших досліджень є аналіз термінів готельно-ресторанної справи британської та американської англійських мов.

Література

1. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) : підручник / І. В. Корунець. – Вінниця : Нова Книга, 2000. – 448 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М. : Междунар. отношения, 1975.

3. Комиссаров В. Н. Теория перевода / В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990.
4. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу / І. В. Корунець. – К. : Вища школа, 1986.
5. Марчук Ю. Н. Проблемы машинного перевода / Ю. Н. Марчук. – М. : Наука, 1983.
6. Horbny A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A. S. Horbny. – Oxford : Oxford University Press, 1980.
7. Максимов С. Є. Практичний курс перекладу (англійська та українська мови). Теорія та практика перекладацького аналізу тексту для студентів факультету перекладачів / С. Є. Максимов. – К. : Ленвіт, 2010. – 175 с.
8. Латигіна А. Г. Базовий курс англійської мови з економіки=Basic English of Economics : підручник / А. Г. Латигіна. – 2-ге вид., переробл. та допов. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2013. – 456 с.

УДК 378.147:811

КЕРОВАНА САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Абрамович А. М., Чувакова Т. Г.

У статті розглядаються питання організації проведення та контролю самостійної роботи студентів-філологів. Зазначено, що керована самостійна робота студентів є домінуючою формою навчання у сучасному вищому навчальному закладі. Це зумовлено особливостями кредитно-модульного навчання та вимогами сучасного суспільства до професійного самовдосконалення упродовж життя. Визначено рівні виконання самостійної роботи, її форми, чинники її успішного здійснення, труднощі, які можуть виникати у студентів. Проаналізовано вимоги, за якими самостійна робота студентів сприятиме поглибленню набутих знань та формуванню вмінь працювати як індивідуально, так і в колективі. Виділено особливості самостійної діяльності студентів в позааудиторній роботі, які сприяють розвитку дослідницьких навичок, навичок самоосвіти і професійного становлення. Наведено приклади творчих завдань, які можуть бути використані при викладанні практичного курсу іноземної мови. Зазначено важливість правильної організації самостійної роботи, яка сприятиме розвитку навичок самоконтролю та самокорекції. Розглянуто основні функції та види контролю самостійної роботи, які є найбільш поширеними та доцільними при перевірці такої діяльності. Проаналізовано гнучкі підходи до різноманітних форм та методів контролю виконання самостійної роботи з урахуванням навчального досвіду студентів. Зазначено ефективність самоконтролю й об'єктивного самооцінювання своєї діяльності самими студентами під час проведення заняття.

Ключові слова: самостійна робота, самостійна діяльність, студенти-філологи, вимоги до самостійної роботи, контроль, самоконтроль, самокорекція, самооцінка.

В статье идет речь об организации проведения и контроля самостоятельной работы студентов иностранной филологии. Рассматриваются различные уровни самостоятельной работы, анализируются требования к организации данного вида деятельности, которые обеспечивают его эффективность и результативность. Приведены примеры видов самостоятельной работы, которые могут быть использованы во внеаудиторной работе с последующим контролем на занятии. Рассмотрены виды контроля самостоятельной работы и их функции.

Ключевые слова: самостоятельная работа, самостоятельная деятельность, студенты-филологи, требования к самостоятельной работе, контроль, самоконтроль, самокоррекция, самооценка.

The article deals with the organization of conducting and controlling the independent work of students of philology. It is noted that controlled student independent work is the dominant form of study at a modern higher educational institution. This is due to the peculiarities of credit-module training and the requirements of modern society for professional self-improvement throughout life. The levels of performance of independent work, its forms, factors of its successful realization, difficulties which can arise are determined. The requirements, according to which independent work of students will help to deepen the acquired knowledge and formation of skills to work both as an individual and in group, are analyzed. The peculiarities of independent activity of students in out-of-class work, which promote development of research skills, skills of

self-education and professional formation, are highlighted. Examples of creative tasks that can be used in teaching a practical course of a foreign language are given. The importance of proper organization of independent work, which will contribute to the development of self-control skills and self-correction, is noted. The main functions and types of independent work control, which are the most widespread and expedient when checking such activity, are considered. Flexible approaches to various forms and methods of control of the implementation of independent work are considered in the light of students' learning experience. The effectiveness of self-control and objective self-evaluation of their activity by the students during the course of the lesson was noted.

Key words: independent work, independent activity, students of philology, requirements for independent work, control, self-control, self-correction, self-evaluation.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні ідеї безперервного навчання, необхідність постійного поглиблення вже набутих та опанування новими знаннями знайшли своє відображення у принципових змінах організації освітнього процесу. Ефективна організація та управління самостійною роботою – ключова передумова модернізації системи підготовки сучасних фахівців з іноземної філології. Запорука успішного становлення як фахівця і особистості – це створення навчальних умов, що забезпечують уміння критично мислити та проявляти ініціативу, формують здатність орієнтуватися у новій ситуації, застосовувати набуті знання у професійній діяльності.

Систематична керована викладачем самостійна діяльність стає домінуючою формою навчання сучасного студента. Положення про організацію навчального процесу передбачає виділення до 2/3 загального обсягу часу на самостійні дослідження.

Актуальність питання правильної організації самостійної роботи зросла, коли з 1 вересня 2015 року навчальне навантаження студентів скоротилося у зв'язку зі зменшенням кількості годин в одному кредиті з 36 до 30.

Аналіз досліджень та публікацій з теми. Значущість організації ефективної самостійної роботи студентів з метою формування творчої особистості майбутнього фахівця відзначалася як класиками педагогічної спадщини (Ф. А. Дістерверг, Я. А. Коменський, Ж. Ж. Руссо), так і сучасними дослідниками. У своїх працях самостійній роботі студентів приділяли увагу А. М. Алексюк, С. І. Архангельський, В. К. Буряк, М. І. Єрецький, Н. В. Кузьміна, А. Я. Цюприк. Слід зазначити дослідження окремих аспектів самостійної роботи з іноземної мови: теоретико-експериментальне дослідження самостійної пізнавальної діяльності (П. І. Підкасистий), методика організації самостійної роботи студентів молодших курсів (А. Є. Канаєва), керування самостійною діяльністю дорослих (Г. М. Бурденко), самостійна робота з філологічного читання (Г. В. Рубцова), розвиток навчальної автономії студентів мовних спеціальностей (Л. В. Трофимова), організація самостійної роботи з англійської мови з використанням мовного портфоліо (Н. В. Ягельська). Та все ж слід констатувати, що питанню розвитку вмінь творчої самостійної роботи студентів-філологів, що сприяла б зростанню їх інтересу та мотивації до навчання, увага все ще приділяється не повною мірою.

Мета статті – розглянути аспекти, що стосуються управління самостійною роботою студентів, проаналізувати можливі форми проведення такої роботи та здійснення її контролю.

Виклад основного матеріалу. Залежно від місця проведення, методів керування та контролю з боку викладача можна виділити такі форми самостійної роботи:

- самостійна діяльність студента під час проведення аудиторних занять;
- діяльність студента, що здійснюється під керуванням та контролем викладача (консультації, заліки, іспити);
- позааудиторна навчальна та творча діяльність при виконанні домашніх завдань, виконанні групових та індивідуальних проектів, домашньому читанні художньої літератури, проведенні досліджень.

Ступінь автономності студента залежить від етапу навчання, складності поставлених перед ним завдань, очікуваних результатів.

Керована самостійна робота – спільна діяльність викладача та студента, що передбачає самостійне опанування студентом певної частини змісту дисципліни, що вивчається з використанням розробленого навчально-методичного забезпечення. Самостійна робота має певні особливості. Під час її виконання відсутня жорстка регламентація часу, що дозволяє студенту працювати у власному ритмі, який відповідає його здібностям і індивідуальним особливостям.

Серед термінів, які використовуються у педагогічній літературі для визначення поняття "самостійна робота", варто виокремити такі як "індивідуальна робота", "опосередковане навчання", "незалежне навчання", "тиха робота".

У сучасних дослідженнях виділені кілька рівнів самостійної роботи. Вони передбачають виконання певної кількості завдань з поступовим ускладненням, починаючи із вправ на імітацію з поступовим переходом до виконання завдань творчого характеру. П'ять рівнів виконання самостійної роботи це:

- імітація способів виконання завдань;
- робота за певним зразком або прикладом;
- реконструйована самостійна робота;
- евристична робота;
- творча (дослідницька) самостійна робота [5, с. 1040].

Ефективність керованої самостійної роботи буде залежати від умов, у яких вона організовується, форми та характеру завдань, логіки їх викладу. Успішно скерована самостійна діяльність базується на таких чинниках: 1) поєднання різноманітних видів самостійної роботи; 2) зміст роботи і форма її виконання; 3) індивідуальний підхід до організації самостійної діяльності студента; 4) надання детальних рекомендацій; 5) забезпечення зворотного зв'язку з викладачем [4, с. 267].

Самостійна робота передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної діяльності, яка здійснюється під час аудиторної та позааудиторної роботи студента. Вона не передбачає постійної участі викладача, але проводиться під його загальним керівництвом.

Важливість уміння працювати самостійно полягає не лише в тому, що в умовах скорочення кількості аудиторних годин не можливо засвоїти весь необхідний обсяг матеріалу, але й через більш вагомні причини [3].

По-перше, будь-яка робота передбачає самостійний пошук і засвоєння певного обсягу інформації. По-друге, самостійна діяльність сприяє підвищенню ефективності роботи і мотивує досягати вищого рівня знань. По-третє, саме вміння працювати самостійно закладає основу майбутньої самоосвіти спеціаліста, формує мотивацію та навички самоосвіти і професійного становлення. Самостійна робота сприяє формуванню таких якостей, як допитливість, творчий підхід до розв'язання проблем, впевненість у собі та своїх здібностях, прагнення до самовдосконалення та самореалізації.

Переважає більшість студентів мають певні труднощі під час виконання самостійних завдань. Серед причин, які не дозволяють студентам якісно підготувати та виконати завдання, найбільш поширеними є нечіткі та незрозуміло сформульовані інструкції, невміння організовувати свою навчальну діяльність, брак часу через велике навчальне навантаження, незрозуміння цілей та призначення такої роботи, недостатня вмотивованість та небажання працювати.

Науковці Л. К. Грицюк та М. В. Сірук зазначають, що для того щоб завдання для самостійної роботи були зрозумілими та посилювали для студентів, вони повинні задовольняти певні вимоги, а саме:

- мотиваційно-цільові – вдало підібрані завдання для самостійної роботи мають забезпечити потребу студента оволодіти певним обсягом матеріалу;
- систематичні – завдання повинні бути рівномірно розподілені протягом семестру з чітко визначеним кінцевим терміном виконання і формою контролю;
- процесуальні – необхідно ознайомити студентів зі стратегією виконання самостійних завдань, щоб не допускати трудомісткої і непродуктивної роботи;

- психогігієнічні – формувати уміння студентів правильно планувати свій розпорядок дня;
- матеріально-технічні – студент повинен мати доступ до засобів інформаційно-комп'ютерних технологій, бібліотечних фондів, матеріалів з мережі Інтернет;
- дидактично-методичні – розробка та надання студентам методичних рекомендацій та інструкцій, що полегшують та систематизують їх роботу;
- контрольно-корегувальні – здійснення регулярного моніторингу результатів роботи, використовуючи різні форми, такі як експрес-контроль, тестовий контроль, колоквіум, написання рефератів, підготовка проєктів;
- оціночно-результативні – оцінка роботи студентів відповідно до існуючих критеріїв [1, с. 9–10].

Викладачем мають бути розроблені нормативи для визначення обсягів позааудиторної роботи студентів та забезпечене календарне планування етапів виконання та контролю. Під час вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі самостійна діяльність передбачає поступове засвоєння матеріалу, його закріплення та практичне застосування, повторення вивченого.

Ми розглянемо поза аудиторну роботу студентів, що може бути проведена у формі підготовки до практичних занять або у формі виконання індивідуальних або групових завдань із відтермінованим контролем. Саме цей вид самостійної роботи є найбільш ефективним та актуальним у вивченні іноземних мов, оскільки специфіка дисципліни не передбачає виконання класичних видів самостійної роботи (реферати, курсові роботи). Зупинимось на кількох прикладах такої роботи, що можуть бути використаними у процесі викладання практичного курсу іноземних мов.

1. Різні види читання (вивчаюче, ознайомче, пошукове). Отримуючи такі завдання, студенти вчаться працювати з текстами, виділяти головні ідеї, співставляти його частини, аналізувати проблематику тексту, формулювати власну думку і ставлення до подій, опис яких надається.

2. Індивідуальне позааудиторне читання, яке включає художню літературу та літературу професійно-орієнтованого характеру. Ключовою повинна бути допомога викладача у виборі відповідних текстів для читання, враховуючи рівень володіння мовою студентом.

3. Написання творів, есе, розповідей, здійснення перекладів. Такі завдання виконуються у письмовій або усно-письмовій формах.

4. Вивчення матеріалів з певної теми (наприклад, "Родина у Великій Британії" або "Проблеми молодого покоління у США"). Виконання завдань передбачає використання ідентичних схем, що включають визначення теми, виділення основної інформації, аналіз логіко-композиційної структури тексту, підготовка плану переказу, реферування. На завершальному етапі викладачем організовуються проведення інформаційно-пізнавальної дискусії або ситуативно-рольової гри, що базуються на опрацьованому матеріалі.

5. Використання при самостійній роботі автентичних навчально-методичних комплексів з викладання англійської мови британських видавництв, які містять питання для самоконтролю і самоперевірки, граматичний довідник, тематичний словник, інтерактивну навчальну платформу.

6. Використання фонетичних тренувальних ресурсів від English Central, які надають можливість тренуватися у вимові, слухати аудіозаписи, розширяти словниковий запас.

7. Використання бази відео-уроків TED Talks, що передбачають розвиток слухових та мовленнєвих умінь. Згадані відео-уроки містять тексти тематичних доповідей та комплекс граматичних і лексичних вправ. Ще одним джерелом використання аутентичних відео-уроків є портал від викладачів-носіїв мови EngVid.com. Завдання мають різну лексичну, граматичну та фонетичну тематику і містять питання для самоконтролю.

8. Для розвитку писемного мовлення широко застосовується банк письмових робіт від British Council. Кращі зразки автентичних завдань, підготовлених носіями мови, направлені на вміння виконувати такі роботи як написання привітальної листівки, електронного листа, листа-запрошення, скарги тощо.

9. Використання тренувальних карток Quizlet сприяє формуванню лексичних навичок та розширенню словникового запасу.

Самостійна робота майбутніх фахівців іноземної філології передбачає використання різних форм навчальної діяльності. Найбільш поширеною серед них є індивідуальна робота, під час якої студент засвоює певний фонетичний, лексичний та граматичний матеріал, виконуючи мовні, умовно-комунікативні та комунікативні завдання.

Доступ до сучасних комп'ютерних технологій дає можливість організовувати парну самостійну роботу студентів-філологів. Виконання спільних завдань, переважно діалогічного мовлення, готує студентів до вміння співпрацювати і взаємодіяти з колегами в умовах майбутньої професійної діяльності.

Вищий рівень колективної взаємодії – групова самостійна робота, яка об'єднує зусилля всіх студентів з групи. Формами проведення такої роботи є підготовка групових проєктів, презентацій, міні-конференцій, круглих столів, розмовних клубів тощо.

Одним із основних критеріїв якості організації самостійної роботи зі студентами філологами є наявність контролю результатів виконання завдань. Своєчасне та правильно сплановане здійснення контролю допомагає студенту ефективно та з мінімальними часовими затратами засвоїти теоретичний матеріал та здобути навички практичного втілення теоретичних ідей.

У даному випадку контроль має на меті виконання двох функцій – корегувальної і стимулюючої. Корегувальна функція полягає у виправленні зроблених помилок, зміні діяльності. Стимулююча функція – це спонукання студента до самостійної роботи, пильна увага і моніторинг до процесу виконання завдань.

Найбільш оптимальним для керованої самостійної роботи є рефлексивний контроль, який здійснюється у формі двостороннього діалогу між викладачем та студентом, рівноправному обміні думками та набутим досвідом.

Під час організації самостійної роботи актуальними є всі види контролю: *попередній контроль*, який сприятиме корегуванню отриманих результатів, подолання індивідуальних прогалин та спрямування студента на подальшу роботу; *поточний контроль*, який спрямований на перевірку загальної ефективності виконання студентами завдань та дозволяє здійснити оцінювання результатів.

У більшості випадків для перевірки результатів самостійної роботи використовується *індивідуальний контроль*, завдяки якому можна оцінити досягнення студента протягом тривалого періоду часу, *усний і письмовий контроль*, *безпосередній та опосередкований контроль* з боку викладача, *самоконтроль* і *взаємоконтроль*.

Безпосередній контроль має на меті перевірку викладачем виконаних студентом завдань та оцінювання їх результатів. Більш ефективним є опосередкований контроль, який здійснює перевірку подібних завдань, які пропонуються викладачем на занятті. Якість виконання завдань на аудиторному занятті залежить від ретельності виконання завдань самостійної роботи та систематичності роботи з ними.

На початку навчання викладачеві слід більше уваги приділяти саме безпосередньому контролю виконання завдань, поступово навчаючи студентів планувати самостійну роботу, приймати власні рішення щодо її організації, моделювати умови та вибір програми дій, здійснювати самоконтроль, самокорекцію та самооцінку.

Для поточного самоконтролю важливу роль відіграють ключі. Виділяють ключ-підказку, ключ-правило, ключ-модель (зразок виконуваної операції), ключ-екстралінгвістичний фактор (картинки, фотографії для самоконтролю), ключ-відповідь (у випадку однозначної відповіді).

Існує певна ймовірність, що під час самостійної роботи студенти скористаються ключами замість власного виконання завдань. На 1–2 курсах, коли студенти характеризуються недостатньо високим рівнем автономії, більш доцільним буде не надавати ключі, а результати самостійної роботи перевіряти на занятті. З розвитком рівня автономії студентів їм варто надавати змогу перевірити результати своєї роботи за поданими ключами.

Значну роль у становленні механізму самоконтролю відіграє взаємоконтроль, спрямований на взаємну перевірку й оцінку якості виконання того чи іншого

завдання з метою оволодіння певними навичками та вміннями. Для успішного здійснення такого виду контролю студенти мають бути обізнані з критеріями оцінювання, які можуть бути запропоновані викладачем чи обрані разом зі студентами.

Ефективність самоконтролю, взаємоконтролю та самооцінювання зростає, якщо вони супроводжуються регулярним (на 1–2 курсах) та періодичним (на 3–4 курсах) контролем з боку викладача.

Висновок. Таким чином, самостійна робота студентів не лише сприяє формуванню професійної компетентності, але й забезпечує процес розвитку методологічної зрілості, навичок самоорганізації та самоконтролю упродовж освітньої діяльності. Визначені структурні компоненти та навчальні стратегії спрямовані на підготовку фахівців філологів, здатних до креативної діяльності у системі професійної освіти.

Література

1. Грицюк Л. К. Організація самостійної роботи у навчальному процесі вищого навчального закладу / Л. К. Грицюк, М. В. Сірук // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2011. – № 17: Педагогічні науки – С. 9–14.
2. Журавська Л. М. Коцептуальні умови і управління самостійною роботою студентів у вищих закладах освіти / Л. М. Журавська // Освіта та управління. – 1999. – № 2. – С. 105–115.
3. Зязюн І. А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти / І. А. Зязюн // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С. 58–61.
4. Лазуткіна Ю. А. Форми та методи фахової підготовки студентів у процесі самостійної роботи на уроках з англійської мови / Ю. А. Лазуткіна // Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького національного університету : зб. наук. праць. – 2015. – Вип. 12. – С. 263–270.
5. Топольский В. О. Проблема организации самостоятельной работы студентов университетов в процессе кредитно-модульной системы обучения / В. О. Топольский // Молодой ученый. – 2014. – № 3. – С. 1039–1043.

УДК 371.12:316.454.52

ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Дубовик С. М.

У статті проаналізовані наукові погляди щодо продуктивного педагогічного спілкування та продуктивного стилю цього спілкування. Обґрунтовано висновки, що: 1) певною інтегральною характеристикою суттєвих особливостей продуктивного педагогічного спілкування є його продуктивний стиль; 2) стиль спілкування передбачає реалізацію структури цього спілкування.

Розкрито структуру продуктивного стилю професійного спілкування викладача, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та процесуально-поведінковий компоненти та їх змістові аспекти. Визначено його внутрішній та зовнішній (поведінковий) рівні, особливості їх взаємообумовлення. Обґрунтовано послідовність корекційних та формувальних заходів щодо вказаних рівнів, а саме: 1) поведінковий рівень (забезпечення ліквідації "дефіциту" комунікативних навичок); 2) особистісний, глибинний (корекція неефективних структур особистості).

Відповідно, визначено три етапи підготовки майбутніх викладачів економіки до продуктивного професійного спілкування, а саме: послідовне вивчення самостійних, але взаємопов'язаних дисциплін "Педагогічна риторика" й "Педагогічне спілкування" та педагогічна практика. Розкрито мету та завдання вказаних дисциплін, змістові модулі та особливості проведення практичних занять. Охарактеризовані завдання педагогічної практики та особливості процесу її захисту.

***Ключові слова:** продуктивне педагогічне спілкування, продуктивний стиль педагогічного спілкування, структура продуктивного стилю педагогічного спілкування, етапи підготовки майбутніх викладачів економіки до продуктивного педагогічного спілкування, мета та завдання дисциплін "Педагогічна риторика", "Педагогічне спілкування" та педагогічної практики.*

В статье проанализированы научные взгляды на проблему продуктивного педагогического общения и продуктивного стиля этого общения. Обоснованы выводы, что: 1) интегральной характеристикой существенных особенностей продуктивного педагогического общения есть продуктивный стиль этого общения; 2) стиль общения предполагает реализацию структуры этого общения.

Раскрыта структура продуктивного стиля профессионального общения преподавателя, а именно: мотивационно-ценностный, когнитивный и процессуально-поведенческие компоненты и их смысловые аспекты. Определены его внутренний и внешний (поведенческий) уровень и особенности их взаимовлияния.

Определены три этапа подготовки будущих преподавателей экономики к продуктивному педагогическому общению, а именно: последовательное изучение самостоятельных, но взаимосвязанных дисциплин "Педагогическая риторика", "Педагогическое общение" и педагогическая практика. Раскрыты цели и задачи указанных дисциплин, содержательные модули и особенности проведения практических занятий. Охарактеризованы задания педагогической практики и особенности ее защиты.

***Ключевые слова:** продуктивное педагогическое общение, продуктивный стиль педагогического общения, структура продуктивного стиля педагогического общения, этапы подготовки будущих преподавателей экономики к продуктивному педагогическому общению, цели и задачи дисциплин "Педагогическая риторика", "Педагогическое общение" и педагогической практики.*

The article is dedicated to the analyses of the scientific views on productive pedagogical communication and efficient style of this communication. Substantiated conclusions that: 1) productive style is a significant characteristic of the integral features of productive

pedagogical communication; 2) the style communication provides for the implementation of the structure of this communication.

Disclosed the structure of productive style professional communication teacher, namely: motivational-value, cognitive and process-behavioral components and content aspects. Defined by its internal and external (behavioural) level, features of their interaction. Generalized of the sequence correctional and molding the measures specified levels, namely: 1) the behavioral level (ensuring the Elimination of "deficit" communication skills); 2) personal, deep (correction of inefficient structures of personality).

Accordingly, three stages identified of training of future teachers of Economics to productive professional communication, namely: the consistent study of independent but interrelated disciplines "Pedagogical rhetoric" and "Pedagogical communication" and pedagogical practice. The goal and tasks of the disciplines, contents of the modules and features of the practical training. Described the task of pedagogical practice and the process of its protection.

Key words: productive educational communication, productive style of pedagogical communication, pedagogical communication style of productive structure, stages of preparation of future teachers of Economics to productive pedagogical communication, the purpose and tasks of the disciplines of the "Pedagogical rhetoric"," Pedagogical communication" and pedagogical practice.

Розвиток ринкових відносин, інтеграція нашої країни у світову економіку суттєво підняли роль економічних знань не тільки серед фахових економістів, але й серед громадян нашої держави будь-якого фаху та віку. Тому нагальною потребою є розширення та вдосконалення ринку економічних знань, підвищення економічної освіченості всіх верств населення. На сучасному етапі це реалізується за рахунок впровадження економічних дисциплін різної спрямованості та складності в різноманітних закладах освіти, як школи, училища, технікуми, виші, в тому числі, курси підготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів. Така тенденція буде зберігатися і в подальшому. Саме тому, постійно зростають потреби у висококваліфікованих викладачах економіки й, відповідно до освітніх тенденцій, змінюються вимоги до їх підготовки.

Усвідомлюючи соціальне замовлення, у Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана було запроваджено новий напрям підготовки спеціалістів "Професійна освіта. Економіка". Перед викладачами кафедри стояло завдання розробити освітній план та відповідні навчальні програми з підготовки спеціалістів, які враховують сучасні вимоги до кваліфікації викладачів економіки та педагогічні науково-практичні доробки.

Викладацька діяльність за своєю природою є соціальною, тож її ефективність залежить не тільки від предметної та психолого-педагогічної, але й, значною мірою, від комунікативної підготовки спеціаліста. Тобто успішність реалізації викладачем економіки освітніх завдань залежить не лише від, застосовуваних ним, змісту та методів навчання, а й від його вміння будувати продуктивну педагогічну взаємодію, яка базується на основі його продуктивного професійного спілкування. Саме тому, професійна підготовка висококваліфікованих викладачів економіки передбачає три основні напрями: економічний, психолого-педагогічний та комунікативний.

Мета статті – розкрити особливості підготовки майбутніх викладачів економіки до педагогічного спілкування.

Система підготовки майбутніх викладачів економіки до професійного спілкування була науково обґрунтована у праці Л. О. Савенкової [6, с. 112–113]. Метою цієї системи визначено формування готовності викладачів до педагогічного спілкування. Вкажемо завдання, визначені дослідницею відповідно до мети, що відповідають інтересам нашого дослідження, а саме:

- організація мотиваційного забезпечення підготовки майбутніх викладачів економіки до професійного спілкування;
- розвиток у студентів емпатії, рефлексії, товариськості, децентрації, мовленнєвих здібностей;

- формування в майбутніх викладачів економіки системи знань зі спілкування та педагогічного спілкування;
- досягнення високих рівнів сформованості у студентів комунікативних умінь;
- оволодіння майбутніми викладачами продуктивним стилем педагогічного спілкування.

Аналіз вищевказаних завдань дозволяє зробити висновок, що, як справедливо вважає дослідниця, підготовка майбутніх викладачів до педагогічного спілкування забезпечується тільки за умови відповідного розвитку їх і поведінкової, і особистісної сфер. На основі порівняння результатів наукових досліджень Л. О. Савенкова приходить до висновку, що основні характеристики продуктивного педагогічного спілкування у дослідженні О. Я. Митник збігаються з характеристиками продуктивного стилю цього спілкування, вирізненими у праці В. О. Кан-Калика та Г. О. Ковальова [6, с. 64–65]. Тож обов'язковою умовою у формуванні готовності майбутніх викладачів до педагогічного спілкування також є оволодіння ними продуктивним стилем цього спілкування.

Глибоке дослідження нами проблеми продуктивного стилю педагогічного спілкування майбутніх викладачів економіки [1] та наукові висновки Т. В. Василюшиної [2, с. 30], С. С. Макаренка [4, с. 33] також дозволяють стверджувати, що продуктивний стиль спілкування викладача, дійсно, є певною інтегральною характеристикою суттєвих особливостей продуктивного педагогічного спілкування.

Очевидно, що стиль спілкування передбачає й реалізацію структури цього спілкування. Тож на основі результатів дисертаційного дослідження [1, с. 42–83] в структурі продуктивного стилю професійного спілкування викладача нами виокремлені такі компоненти.

Насамперед, це мотиваційно-ціннісний компонент. Змістовий аспект цього компоненту складають стійкі мотиваційно-ціннісні диспозиції викладача, які спонукають його до спілкування з тими, хто навчається, формують особистісне ставлення до ситуації та на основі цього регулюють професійне спілкування.

Когнітивний компонент указанного стилю представлений поняттєво-мисленнєвими ресурсами викладача, які забезпечують аналіз та оцінку ним педагогічної ситуації, формування навчально-виховних цілей, вибір відповідних способів і прийомів спілкування, прогнозування наслідків їх застосування, поточний контроль, оцінку й, на основі цього, корекцію своєї комунікативної поведінки.

Операційно-процесуальний компонент досліджуваного стилю педагогічного спілкування визначається структурою цього спілкування та, відповідно, реалізується через соціально-перцептивну, комунікативну й інтерактивну підструктури.

Аналіз наукових робіт вивчення структури індивідуального стилю спілкування, в тому числі й педагогічного, дозволив нам також зробити висновок, що синтез когнітивного та мотиваційно-ціннісного компонентів є внутрішньою регуляторною детермінантою продуктивного стилю спілкування викладача, яка формує зміст професійної свідомості, впливаючи на оцінку вчителем педагогічної ситуації та на його вибір способів навчально-виховного впливу. Водночас наукові дослідження свідчать, що корекція поведінкового рівня у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів упливає на їх мотиваційно-ціннісну та когнітивну сфери, перебудовуючи у вигляді нового досвіду існуючі установки та знання на нові, більш продуктивні [1, с. 46–82].

Під час планування навчального процесу щодо підготовки майбутніх викладачів економіки до продуктивного професійного спілкування ми спиралися на алгоритм соціального навчання, запропонованого В. О. Лабунською [3, с. 66–67], а саме, послідовна реалізація таких етапів: перший рівень – поведінковий (забезпечення ліквідації "дефіциту" комунікативних навичок); другий рівень – особистісний, глибинний (корекція неефективних структур особистості).

Саме тому, ми дійшли висновку про необхідність включення в освітній план підготовки спеціалістів у відповідній послідовності двох самостійних, але взаємопов'язаних дисциплін, а саме: "Педагогічна риторика" та "Педагогічне спілкування". Третій, завершальний етап роботи з підготовки майбутніх викладачів економіки до продуктивного педагогічного спілкування має реалізовуватися під час проходження студентами педагогічної практики.

Г. М. Сагач розглядає риторику як науку і мистецтво усної переконуючої комунікації, що становить фундамент професіоналізму вчителя [7, с. 13]. Значення риторики, на думку Г. М. Сагач, полягає в наступному:

- риторика існує не заради риторики, а становить собою технологію, модель, каркас, який можна наповнити певним предметним змістом (економічним, педагогічним і т. д.). Від цього останній актуалізується, вибудовується в систему й отримує найбільший корисний ефект від своєї реалізації, оскільки керована мисленнєво-мовленнєва публічна діяльність дозволяє людині ясніше (чітко, ясно, точно, логічно) викласти будь-який предмет мовлення, в результаті чого можна чекати досить високого рівня розуміння цього предмета з боку тих, хто сприймає мовлення. Інакше кажучи, предмет мовлення лише виграє від того, що буде пропущений крізь призму риторики...;

- риторика розвиває у людини систему особистісних якостей: культуру мислення (самостійність, самокритичність, глибину, гнучкість, оперативність, відкритість); мовлення (правильність, виразність, ясність, точність, стислість, доцільність); поведінки (ввічливість, тактовність, коректність, точність, розкутість); спілкування (повагу до співрозмовника через вивчення його інтересів; управління поведінкою аудиторії та залучення односторонців до роздумів; відповідальність за своє слово) [7, с. 68–69].

У результаті риторичних досліджень останніх десятиліть учені поділяють риторику на загальну та окрему. Загальна риторика розкриває принципи побудови будь-якого виступу незалежно від його сфери та тематики. Окремі види риторики розглядають особливості застосування загальних принципів у певній сфері спілкування з урахування її вимог та умов. У зв'язку з тим, що педагогічна діяльність має специфічні цілі, педагогічна риторика виокремилася у самостійну галузь науки. Тож "педагогічна риторика – це складова педагогічної культури, що вміщує науку, мистецтво і практичну діяльність про переконувальне й ефективне мовлення у різних видах професійного спілкування вчителя" [5, с.7].

Метою вивчення, розробленої нами, дисципліни "Педагогічна риторика" є підготовка майбутніх викладачів економіки до професійної мовленнєвої діяльності в сфері педагогіки. Відповідно до мети були визначені завдання, а саме: засвоїти основні поняття курсу; вивчити закони риторики; оволодіти комунікативними якостями мовлення та його технікою; оволодіти майстерністю використання античного риторичного канону; оволодіти мовленнєвими вміннями. Основними вміннями, що мають бути сформованими в майбутніх викладачів економіки у процесі вивчення дисципліни є наступні: вміння вербальної й невербальної комунікації та їх ефективне використання у взаємозв'язку; вміння логічно викладати матеріал та оволодівати увагою аудиторії; здійснювати вплив на слухачів у процесі спілкування з ними; встановлювати емоційний та діловий контакти у спілкуванні.

Наступною в циклі дисциплін з комунікативної підготовки майбутніх викладачів економіки є дисципліна "Педагогічне спілкування". Метою її вивчення є формування готовності майбутніх спеціалістів до педагогічного спілкування. Відповідно до мети було визначено наступні завдання: засвоїти сутність основних понять і категорій процесу педагогічного спілкування, його цілей, цінностей, специфіки та факторів ефективності; сформувати вміння аналізувати конкретні ситуації педагогічного спілкування, висловлювати судження щодо можливостей та наслідків застосування різноманітних форм комунікативної поведінки в певних умовах професійної діяльності; сформувати вміння свідомого застосування знань з теорії педагогічного спілкування з метою підвищення ефективності комунікативних процесів у навчанні; оволодіння майбутніми викладачами економіки продуктивним стилем педагогічного спілкування.

До програми навчальної дисципліни увійшли такі змістові модулі: 1) Теоретичні проблеми міжособистісного спілкування; 2) Специфіка педагогічного спілкування як ведучого виду діяльності педагога; 3) Фактори ефективності педагогічного спілкування.

Перший змістовий модуль включає розгляд наступних теоретичних питань: загальна характеристика процесу спілкування; комунікативна, інтерактивна та перцептивна сторони спілкування.

Другий змістовий модуль розкриває сутність, цілі, цінності педагогічного спілкування; комунікативну культуру педагога; види та форми впливу вчителя на учнів; стилі педагогічного спілкування та продуктивний стиль цього спілкування.

Третій змістовий модуль передбачає вивчення таких питань, як-от: вплив особистісних якостей педагога на ефективність його спілкування з учнями; основи емоційної саморегуляції в процесі спілкування; попередження і подолання конфліктів у педагогічному спілкуванні.

Засобами формування готовності майбутніх викладачів економіки до продуктивного педагогічного спілкування під час вивчення дисципліни "Педагогічне спілкування" є:

- лекційно-просвітницька робота, читання й обговорення наукової та науково-популярної літератури, що забезпечує розвиток теоретичної компетентності студентів в галузі педагогічного спілкування;

- практичні заняття, що проходять у тренінговій формі, включають психологічну самодіагностику, завдання на самопізнання, групові дискусії, бесіди, психотехнічні вправи, розв'язування психолого-педагогічних задач, аналіз та моделювання ситуацій педагогічного спілкування, вирішення міні-кейсів, робота зі складання й реалізації програм комунікативного самовдосконалення;

- індивідуально-консультативна робота.

Особливістю проведення практичних занять є те, що застосування усіх методів навчальної діяльності пов'язане з активізацією у майбутніх спеціалістів рефлексивних процесів як важливого чинника ефективного розвитку і функціонування мотиваційної, когнітивної і поведінкової сфер особистості викладача. З метою створення на заняттях рефлексивного середовища ми використовували бесіди та запитання, спрямовані на об'єктивацію студентами для себе результатів тієї чи іншої діяльності, а також ініціювали отримання зворотного зв'язку у групі та його порівняння з власним баченням тих чи інших ситуацій.

На практичних заняттях з дисципліни "Педагогічне спілкування" використовуються завдання та вправи з розробленого нами тренінгу "Стиль спілкування викладача" [1, с. 151–174]. Також були розроблені додаткові завдання, що забезпечували реалізацію робочої навчальної програми з дисципліни.

Під час педагогічної практики в умовах реальної педагогічної діяльності студенти мають можливість випробувати вироблені в них на попередніх етапах комунікативні вміння та стиль професійного спілкування й реалізувати вже самостійні заходи щодо їх удосконалення. Зі вказаною метою студенти отримують завдання, яке полягає у веденні "Щоденника самоспостереження комунікативної діяльності вчителя-практиканта". Аналіз проблем, які виникають у практикантів під час їх педагогічної взаємодії з учнями, допомагають їм виявляти недоліки свого професійного спілкування, що не зазнали коригувальних ефектів, та розробляти оперативні дії з їх виправлення. Зазначена робота також є потужним фактором в усвідомленні студентами необхідності безперервного самовдосконалення свого професійного спілкування у процесі майбутньої педагогічної діяльності та в окресленні напрямків, що потребують удосконалення.

Процес захисту педагогічної практики передбачає також групове обговорення студентами проблем, що виникали у спілкуванні з учнями під час педагогічної діяльності, визначення їх причин, знаходження більш доцільних комунікативних дій у педагогічній діяльності.

Література

1. Дубовик С. М. Формування продуктивного стилю професійного спілкування у майбутніх викладачів економіки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Дубовик Світлана Миколаївна. – К., 2012. – 228 с.
2. Василишина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Василишина Таїсія Василівна. – К., 2000. – 235 с.
3. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / В. А. Лабунская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростов. ун-т, 1986. – 134 с.

4. Макаренко С. С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Макаренко Стефанія Стефанівна. – К., 2001. – 181 с.
5. Савенкова Л. О. Педагогічна риторика : навч. посіб. / Л. О. Савенкова. – К. : КНЕУ, 2009. – 298 с.
6. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : монографія / Людмила Олексіївна Савенкова. – Київ : КНЕУ, 2005. – 212 с.
7. Сагач Г. М. Риторика : навч. посіб. для студ. серед. і вищ. навч. закладів / Г. М. Сагач. – К. : Видавничий дім "Ін-Юрс", 2000. – 568 с.

УДК 373.5.16:53

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЖИТТЄДАЙНОГО СВІТОБАЧЕННЯ

Кононко О. Л.

У статті обґрунтовано актуальність досліджуваної проблеми, висвітлено результати теоретико-експериментального вивчення особливостей прояву та формування у майбутніх педагогів життєдайного світобачення. Здійснено аналіз актуальних досліджень з означеної проблеми, констатовано недостатність її розробки, відсутність єдиного кваліфікаційного та інтегрального підходів до неї. Розкрито суть та структуру провідної категорії, визначено критерії та показники сформованості життєдайного світобачення майбутніх вихователів дошкільних закладів. Основними критеріями оцінки досліджуваного явища визначено його реалістичність, оптимістичність, збалансованість, критичність, моральна орієнтованість та осмисленість. Схарактеризовано типологію світобачення студентської молоді, представлено відповідний кількісний її розподіл, диференційовано особливості кожного з чотирьох типів. Окреслено шляхи реалізації виховної роботи з представниками визначених типів – групової та колективної. Описано шляхи упровадження в освітній процес вищого навчального закладу інноваційних технологій, сприятливих для розвитку у майбутніх педагогів свідомого ставлення до професійного та особистого життя, оптимістичного світобачення. Визначено психолого-педагогічні умови оптимізації освітнього процесу з метою формування у студентської молоді реалістичної картини світу, активної світоглядної позиції, оптимістичного ставлення до життєдіяльності. Основними з них визначено: активізацію світоглядної свідомості, пробудження філософського умонастрою, аксіологічного ставлення до науки, актуалізацію у змісті освіти світоглядних проблем, аналіз та оцінку різноманітних світоглядних орієнтацій та своїх власних, формування світоглядної толерантності й плюралізму, реалізацію системного та інноваційного підходів, розвиток у студентів ціннісного самоставлення, здатності до самореалізації та креативності. Окреслено перспективні напрями подальшого дослідження феномену життєдайного світобачення, зокрема в контексті вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

Ключові слова: життєдаєне світобачення, світогляд, світоглядне виховання, світоглядна позиція, наукова картина світу, ціннісне самоставлення, інтегральний підхід.

В статье отражены результаты теоретико-экспериментального исследования проблемы формирования у будущих педагогов животворного мировидения. Раскрыта суть и структура ведущей категории, охарактеризованы критерии и показатели сформированности животворного мировидения у будущих воспитателей дошкольных учреждений, определены психолого-педагогические условия оптимизации образовательного процесса с целью формирования у них реалистической картины мира, активной мировоззренческой позиции.

Ключевые слова: животворное мировидение, мировоззрение, мировоззренческое воспитание, мировоззренческая позиция, научная картина мира, ценностное самоотношение, интегральный подход.

The article substantiates the relevance of the problem under study, highlights the results of the theoretical and experimental study of the peculiarities of the manifestation and formation of the future teachers of the life-giving worldview. The analysis of actual researches on the mentioned problem was made, the lack of its development, the lack of a single qualification and integral approaches to it were noted. The essence and structure of the leading category are revealed, criteria and indicators of the formation of a viable world of the future educators of preschool establishments are determined. The main criteria for evaluating the investigated phenomenon are its realism, optimism, balance, criticality, moral orientation and meaningfulness. The typology of the worldview

of student youth is described, the corresponding quantitative distribution of it is presented, the characteristics of each of the four types are differentiated. The ways of realization of educational work with representatives of certain types - group and collective are outlined. The ways of introduction of innovative technologies, which are favorable for the future teachers to develop a conscious attitude towards professional and personal life, optimistic outlook, are described in the educational process of the higher educational institution. The psychological and pedagogical conditions of optimization of the educational process with the purpose of forming in a student's youth a realistic picture of the world, an active ideological position, an optimistic attitude to life are determined. The main of them is defined as: activization of worldview consciousness, awakening of the philosophical mindset, axiological attitude to science, actualization in the content of the world-view education, analysis and evaluation of various philosophical orientations and their own, the formation of ideological tolerance and pluralism, the implementation of systemic and innovative approaches, development of students value self-help, ability to self-fulfillment and creativity. Perspective directions of further investigation of the phenomenon of life-giving worldview, in particular in the context of studying the disciplines of the humanitarian cycle, are outlined. Key words: life-giving outlook, world outlook, world-view education, outlook position, scientific picture of the world, value orientation, integral approach.

Постановка проблеми. Початок XXI століття ознаменувався зміною світоглядної позиції людей, трансформацією цінностей, руйнацією моделі врівноваженого світу. Одним з першочергових завдань підготовки майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі має стати їхнє світоглядне виховання. Спрямованість світоглядної позиції, її глибина і стійкість є запорукою якісного професійного та особистісного зростання студентської молоді. Сьогодення змушує її вирішувати життєві задачі високої новизни й складності, актуалізує необхідність поводитися компетентно у багатоваріантному світі, виділяти та кваліфікувати події за ступенем їх значущості, безпеки, корисності. Це посилює важливість формування у майбутніх педагогів *свідомого ставлення до життя* (особистого та професійного), *активної світоглядної позиції, реалістичної картини світу*. Світобачення як феномен свідомості засвідчує існування зв'язку між внутрішнім світом особистості та її зовнішнім життям; фіксує її ставлення до оточуючого світу та самої себе; об'єктивує ідеали та цінності молодого людини, способи сприйняття й усвідомлення нею подій і явищ.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування у майбутніх педагогів світогляду, реалістичної картини світу, ціннісного самоставлення, свідомого й позитивного впливу на своє професійне та особисте життя залишається однією з найбільш актуальних й недостатньо розроблених педагогічною наукою.

Певну увагу фахівцями приділено оцінці впливу світогляду на розвиток особистості, зокрема взаємозв'язку світогляду з оволодінням нею культурою поведінки. Вказані аспекти проблеми висвітлено у працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, А. Асмолова, А. Бодальова, С. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін.

З огляду на те, що світогляд є духовною складовою свідомості, ми проаналізували підходи провідних фахівців до морально-духовного розвитку особистості. Вагомий внесок у розробку теоретичних засад вказаної проблеми належить відомим вітчизняним психологам і педагогам, зокрема Р. Арцишевському, Г. Баллу, І. Беху, Г. Васяновичу, С. Гончаренку, І. Зязюну та ін.

Розробляючи складну й вкрай важливу проблему формування світогляду, різні фахівці висвітлюють різні її аспекти: А. Азархін, В. Гребеньков, Н. Соболева концентрують увагу на понятті *світоглядної культури* особистості; В. Андрущенко, В. Безрукова, Т. Горохівська, Н. Крамська, М. Папуча, О. Шаповал – на світогляді як феномені *внутрішнього світу*; Л. Абросімова, Є. Бистрицький, М. Долженко, В. Іванов, Г. Позизейко вивчають проблему світогляду у контексті *духовного* розвитку молоді.

Провідними вітчизняними фахівцями зафіксовано важливу роль світоглядного виховання в освітньому процесі вищого навчального закладу, у підготовці майбутніх

педагогів. Філософсько-освітні засади світоглядного виховання майбутнього педагога відображено у працях В. Андрущенка, Л. Губерського, І. Зязюна, М. Євтуха, В. Кременя, Б. Лихачова, М. Нікандрова, О. Сухомлинської; зв'язок культури й світогляду майбутніх педагогів вивчали В. Малахов, А. Швейцер; роль духовних цінностей у становленні світогляду студентської молоді визначена у працях О. Бєлих, О. Бондаровської, О. Олексюк, О. Семашко, Д. Чернилевського, С. Шадрикова.

За відсутності єдиного класифікаційного та системного підходу до дослідження феномену "світоглядної позиції", різні фахівці оперують близькими й водночас відмінними поняттями: "світоглядні орієнтири" (З. Хитра), "світоглядна культура" (І. Ковальчук), "світоглядне виховання" (К. Кнорринг), "типи ставлення до життя" (Г. Малайчук), "педагогічний світогляд" та "педагогічна самосвідомість" (Л. Мітіна, Р. Овчинніков, Л. Реутова, В. Сластьонін).

На думку більшості фахівців, критерієм справжньої духовності студентської молоді виступає її світоглядна спрямованість на формування в собі морально-духовних якостей та властивостей, зокрема креативності, суб'єктної активності, відповідальної громадянської позиції [2; 8].

Аналіз наукових джерел з проблеми світогляду дозволяє констатувати, що сьогодні бракує комплексних досліджень, присвячених формуванню у майбутніх педагогів життєдайного світобачення як динамічного, позитивно забарвленого утворення свідомості, яке визначає вектор професійного та особистого життя, впливає на ціннісні орієнтації, вибори, якісний рівень діяльності.

Мета статті. висвітлення результатів теоретико-експериментального дослідження феномену світобачення; критеріїв та показників його сформованості у майбутніх педагогів; типології їхньої світоглядної позиції; психолого-педагогічних умов формування у них життєдайного світобачення.

Виклад основного матеріалу. Відправні положення нашого дослідження базувалися на узагальненнях провідних психологів та педагогів, згідно з якими *світогляд* відображає певним чином впорядковану організацію внутрішнього світу особистості, обумовлює способи її орієнтації у довкіллі та якісний рівень діяльності, регулює життєдіяльність у цілому, визначає вектор життя. Світогляд є *духовною складовою свідомості*, яка уособлює *смисли* існування, узагальнює уявлення майбутніх педагогів про життя, його сенс, своє місце в ньому. Він є *системою* стійких поглядів студентської молоді на моральні закони буття, яка проявляється в ідеях, переконаннях, ідеалах, ціннісних орієнтаціях, принципах життя і визначає їхні вчинки, вибори, почуття [1; 3].

Світогляд студентів відіграє в освітньому процесі вищого навчального величезну роль: визначає цілі, принципи, зміст і методи виховання; "пропускається" через усе життя майбутнього педагога, спрямовуючи, контролюючи, оцінюючи його діяльність, формуючи й закріплюючи певні ставлення до довкілля та самого себе. Світоглядні основи виховання – це знання молодшої людини про сенс професійного та особистого життя, які формують виховні відносини [4, с. 58].

З визначеними вище поняттями пов'язане поняття "*педагогічна самосвідомість*", яке кваліфікуємо як здатність майбутнього педагога наділяти смислами свої освітні дії, прогнозувати їхній вплив на життя, діяльність та взаємини з оточуючими. Педагогічна самосвідомість формується на базі професійної та наукової свідомості. Наявність педагогічної самосвідомості робить студента більш самостійним, суб'єктивує його внутрішню й зовнішню позицію. Тільки наявність власної світоглядної позиції перетворює майбутнього педагога на суб'єкта освітнього процесу. Педагогічна самосвідомість дозволяє виважено визначитися з світоглядом, усвідомити свою педагогічну місію [7].

Оперуючи поняттям "*педагогічний світогляд*", ми розуміємо під ним систему поглядів випускника вищого навчального закладу на природу і призначення освітніх відносин. По суті йдеться про усвідомлення ним сутності професійного розвитку, його особливостей та причинно-наслідкових зв'язків. Педагогічний світогляд формується завдяки культурі, науковим знанням, пошуковій активності, навчанню.

Спираючись на доробок фахівців, вважаємо, що в основі *світоглядної позиції* майбутнього педагога лежать уявлення про наукові знання як найвищу культурну цінність і необхідну умову орієнтації у світі. Світоглядну позицію кваліфікуємо як

життєву філософію, яка слугує соціально-моральній орієнтації у зовнішньому та власному внутрішньому світі.

Ми ґрунтувалися на тезі, що ідеальне світобачення має бути цілісним (інтегрованим, повним), адекватним, оптимістичним, реалістичним, збалансованим, морально зорієнтованим, несуперечливим. У такому разі воно виступає надійним життєвим орієнтиром, уможлиблює компетентну поведінку у складних та невизначених ситуаціях. Такий тип світобачення є *життєдайним*, характеризує такий погляд на життя, який оживлює, укріплює, породжує та підсилює природні сили, життєву енергію особистості, допомагає її гармонійній взаємодії із світом – природним, предметним, соціальним та власним "Я". Світобачення майбутнього педагога може бути клаптевим, неадекватним, песимістичним, незбалансованим, меркантильно забарвленим, суперечливим, викривленим. У такому випадку воно радше дезорієнтує, ніж слугує дороговказом, ускладнює життя студентської молоді, призводить до прийняття недоцільних рішень.

Наше дослідження спрямовувалося на вивчення особливостей світобачення студентської молоді, встановлення його типології, з'ясування міри узгодження внутрішніх спонук та зовнішньої поведінки майбутніх педагогів, їхніх домагань та можливостей, життєвих планів та реальних дій. Це передбачало розробку чітких критеріїв та показників сформованості у досліджуваних світобачення, світоглядної позиції. У табл. 1 схарактеризовано використані у дослідженні авторські критерії та показники, за якими оцінювався тип світобачення студентської молоді.

Таблиця 1

**Критерії та показники сформованості у майбутніх педагогів
життєдайного світобачення
(оптимістично-конструктивної світоглядної позиції)**

Критерії	Показники
Реалістичність	Керується у своїх діях практичним досвідом, набутими знаннями та вміннями, об'єктивною доцільністю, вимогами ситуації, здоровим глуздом; орієнтується на справжні, а не уявні події, вчинки, явища
Оптимістичність	Розвинене позитивне мислення; у негативних подіях знаходить щось корисне; не перебільшує значення невдач і неприємностей, радіє успіхам; переважає врівноважена поведінка та хороше самопочуття
Збалансованість	Картина світу цілісна, повна, систематизована, адекватна; уявлення про природу, людей, культуру та власне "Я" збалансовані; внутрішні спонуки продукують адекватні зовнішні прояви; гармонійно поєднуються слова та дії, наміри та реальна активність
Критичність	Усвідомлює та виправляє свої помилки та помилки інших; аналізує та об'єктивно оцінює свої думки, почуття, якості, результати діяльності; зважає аргументи й докази "за" і "проти"; перевіряє припущення, приймає зважені рішення
Моральна орієнтованість	У своїх планах та намірах орієнтується на моральні норми і правила; реалізується у соціально прийнятний та схвалюваний спосіб; усвідомлює значення совісті, вчиняє совісно за відсутності зовнішнього контролю
Осмисленість	Усвідомлює та оцінює знання про світ та своє місце в ньому; дає собі звіт у діях та вчинках; вербалізує погляди та ставлення, обґрунтовує судження; відображає їх у різних формах та видах діяльності

У процесі визначення типу світобачення, окрім зазначених вище критеріїв та показників, бралися до уваги стабільність та модальність їх прояву досліджуваними у різних ситуаціях та видах діяльності. Відповідно до цього було виділено чотири основних типи світобачення майбутніх педагогів – оптимістичний ("створювач"), обережний ("перестраховальник"), войовничий ("критик"), песимістичний ("скиг-лій"). З метою визначення особливостей свідомості і поведінки представників кожного типу світобачення використано такі емпіричні методи: спостереження, бесіди та анкетування. Нижче подано кількісний розподіл та якісна характеристика типів світобачення 30 майбутніх педагогів.

Таблиця 2

Кількісний розподіл досліджуваних за типом світоглядної позиції та відповідним ставленням до життя

Тип світобачення	Прояви свідомості та поведінки	Кількісний склад (у %)
"Створювач"	Картина світу наукова, реалістична, складна, адекватна, збалансована, несуперечлива. Мислить позитивно, в усьому шукає практичний смисл, доцільність. Орієнтується на здоровий глузд. Намагається змінювати усе на краще, охоче навчається. Прагне успіху, вдається до здорової міри ризику, налаштований на створення нового. Фіксує увагу на приємному, оптимістично ставиться до життя. Діє самостійно, впевнено, зважено, конструктивно; швидко приймає зважені рішення. Не драматизує неприємності й поразки, знаходить в них щось позитивне для себе. Здатний до самоконтролю та саморегуляції. Керується почуттям совісті. Критичність збалансована з самокритичністю слова – з діями	23, 3
"Перестраховальник"	Картина світу реалістична, адекватна, проте недостатньо повна та збалансована. Часто сумнівається, ставиться з певною пересторогою, недовірою до людей, ситуацій, подій. Багаторазово перепитує, перевіряє, висловлює певні побоювання перед прийняттям рішення. Діє недостатньо впевнено, охоче звертається за допомогою до інших. Зіткнення з труднощами спантеличує, уповільнює діяльність, провокує бажання звернутися за допомогою. Самокритичність переважає над критичністю; зовнішній контроль та оцінка – над самоконтролем та самооцінкою	33,2

Продовження таблиці 2

"Критик"	Картина світу цілісна, інтегрована, проте недостатньо реалістична. Особа вирізняється войовничим характером, агресивністю, бійцівськими якостями, схильністю до змагальності. Самооцінка та рівень домагань завищені. Активність переважно спонтанна, недостатньо зважена, рішення приймає поспіхом. Оточуючих постійно критикує, часто несправедливо, до себе ставиться поблажливо, виправдовує свої поразки, звинувачує в них інших. Домінує орієнтація на успіх за будь-яку ціну, високої ваги надає престижу та оцінкам значущих людей. Критичність переважає над самокритичністю	26,7
"Скиглій"	Картина світу схематична, спрощена, нереалістична, незбалансована; мислення негативне. Увагу концентрує переважно на проблемах, неприємностях, поразках. Переважає пораженьська позиція, схильність не стільки досягти успіху, скільки уникнути неспіху. Поведінка невпевнена, мотивована страхом та соромом, самооцінка та очікування низькі. Високий рівень залежності від допомоги, опіки, приписів та оцінок авторитетних людей. Принципи відсутні, самокритичність переважає над критичністю	16,8

Узагальнюючи наведені у таблиці якісно-кількісні дані, можна зробити висновок, що **створювач** є людиною конструктивною, яка прагне позитивно впливати на довкілля, **змінювати** його на краще, оволодівати для цього необхідними знаннями та вміннями, виявляти активну за формою та моральну за змістом життєву позицію. Для **перестраховальника** не так важливо діяти самостійно, щось змінювати на краще, як досягти бажаного якомога меншими зусиллями, вдатися до зовнішньої допомоги, використати готові рішення авторитетних інших, поводитися згідно прийнятих норм. **Критик** – людина войовнича, дратівлива, невдоволена, схильна до лихослів'я, висміювання, критиканства та агресії й водночас амбітна, здатна до руйнівної активності заради досягнення успіху. **Скиглій** – особа невпевнена у собі, залежна від інших, пасивна, орієнтована на керівництво та допомогу авторитетних інших.

Отже, лише близько чверті майбутніх педагогів характеризуються життєдайним світоглядом, стабільною компетентною поведінкою, збалансованістю уявлень та дій, здатністю покладатися на власний досвід, готовністю здобувати нові знання та вміння. Це актуалізує необхідність спеціальної організації системної освітньої роботи з студентською молоддю, спрямованої на формування у неї життєдайного світобачення. Вона передбачає створення таких психолого-педагогічних умов:

- активізації *світоглядної свідомості* студентів, пробудження в них *філософського умонастрою*;
- визнання важливості орієнтації освітнього процесу на *світоглядні аспекти науки, аксіологічне ставлення до неї*;

- актуалізації *світоглядних проблем* у змісті навчальних предметів;
- відображення в освітньому процесі *різноманітності* існуючих *світоглядних орієнтацій*, їх аналіз, оцінка, вираження й обґрунтування власного відношення до них;
- формування толерантного ставлення до відмінних від власної світоглядних позицій, *світогледної терпимості*;
- *відмова* від жорсткої вимоги визнавати *єдине вірне бачення світу*;
- реалізація *системного та інноваційного* підходів до змісту, форм і методів освітньої діяльності, які сприяють формуванню та прояву студентами життєдайного світобачення;
- наближення змісту освіти до *реалій сьогодення* з його складностями та суперечностями;
- розвиток у студентської молоді *ціннісного самоставлення*, адекватної самооцінки, уміння визначати власні чесноти і вади, виявляти самоповагу, реалізувати свій природний потенціал;
- вправлення майбутніх педагогів в умінні *самовизначатися*, самостійно обирати зміст і складність роботи, приймати власні рішення, надавати комусь-чомусь перевагу;
- сприяння проявам студентами *креативності* в різних сферах життя та видах діяльності;
- *самоаналіз та самооцінка* майбутніми педагогами різних характеристик власної *картини світу* (цілісності, повноти, адекватності, складності);

З огляду на те, що формування світогляду як сукупності переконань майбутнього педагога стосовно значущих складових його життєвого світу є одним з важливих напрямів освітньої роботи сучасного вищого навчального закладу, а найважливішим компонентом світогляду, його предметною стороною виступає картина світу, доцільно детальніше зупинитися на цьому аспекті.

Важливим показником сформованості *індивідуальної* картини світу як сукупності уявлень особистості про світ та своє місце в ньому, є ступінь їх *осмисленості*, що засвідчується здатністю розповідати про них, обґрунтовувати свої судження, відображати свої уявлення у різних видах діяльності [5, с. 416].

Основними критеріями оцінки міри сформованості у майбутніх педагогів картини світу є її адекватність, реалістичність, повнота, складність. Показниками критеріїв виступають здатність особистості розрізнати реальне-уявне; відтворювати побачене, почуте, пережите, адекватно їх оцінювати; формулювати, обґрунтовувати та відстоювати думку; здійснювати самостійні вибори та приймати власні рішення; визначати життєві цілі та планувати свої дії; виявляти рефлексію; вносити корективи у свою діяльність; проявляти креативність; жити у злагоді з довкіллям і згоді з собою; гармонійно адаптуватись та комфортно існувати в різних умовах життя; передбачати та враховувати усі суттєві особливості оточуючого світу.

Формуючи у майбутніх педагогів цілісну наукову картину світу, слід чітко диференціювати розвивальні, навчальні та виховні завдання, які належить розв'язувати. До *розвивальних* слід віднести сприяння становленню у студентів чутливості, сприйнятливості, самостійності, потреби самовиражатися у соціально прийнятний спосіб; до *навчальних* – розширення уявлень, збагачення знань про світ та себе, розвиток загальних та спеціальних умінь; до *виховних* – формування ціннісного ставлення до світу та себе, плекання інтересу до довкілля та власного "Я", заохочення до креативності.

Оцінюючи міру сформованості у майбутніх педагогів цілісної наукової картини світу, слід звернути увагу на: наявність реалістичних й повних уявлень про природу, рукотворний світ, людей та самих себе; компетентну поведінку у проблемних ситуаціях; адекватне виконання соціальних ролей, широту використовуваного у спілкуванні репертуару; швидку адаптацію до нових умов та життєвих обставин; прагнення повторити вдалі дії, внести в них доцільні зміни; здатність перенести минулий досвід у нові життєві ситуації; уміння планувати свої дії, об'єктивно оцінювати їх продуктивність, відмовлятися від невдалих; інтегрувати власний досвід та досвід інших людей.

Єдність розвиненої свідомості та компетентної поведінки засвідчує сформованість у майбутніх педагогів реалістичної наукової картини світу, а отже і життєдайного світобачення. Важливо, щоб студенти усвідомлювали: однозначні трактовки неоднозначних життєвих явищ спрощують, примітивізують картину світу, налаштовують на чорно-біле світосприйняття, позбавляють різнобарвної гами їхнє світобачення.

Запровадження інноваційного підходу у формуванні життєдайного світобачення майбутніх педагогів передбачає не лише створення та розповсюдження нових технологій. У першу чергу він передбачає суттєві зміни способу діяльності, стилю мислення студентства, його світоглядної позиції. Професіоналізм випускника вищого навчального закладу кваліфікується як його інтегральна характеристика, якою засвідчується його особистісна зрілість, активна життєва позиція, громадянська культура, педагогічна майстерність, здатність діяти творчо у нестандартних життєвих ситуаціях, знаходити ефективні рішення проблем, осмислювати свій педагогічний досвід, запроваджувати ефективні технології, самовдосконалюватися [6].

З метою формування у студентської молоді життєдайного світобачення доцільно використовувати її внутрішні ресурси, актуалізувати суб'єктну активність, творчий потенціал. Зростання питомої ваги самостійної роботи майбутніх педагогів сприятиме розвитку в них *власної освітньої траєкторії*, стійкої внутрішньої мотивації учіння, здатності до пошуково-пізнавальної діяльності, уміння здійснювати власні вибори та приймати самостійні рішення [7].

Висновки. У дослідженні встановлено визначальну роль життєдайного світобачення у професійному та особистісному становленні майбутніх педагогів. Визначено, що предметною стороною світогляду студентів є картина світу, що актуалізує необхідність формування у них її наукової основи. Розроблено типологію світобачення майбутніх педагогів, схарактеризовано специфіку кожного з чотирьох визначених типів, сформульовано психолого-педагогічні умови оптимізації освітнього процесу з метою формування у них життєдайного світобачення як життєвого орієнтиру. Перспективним напрямом подальшої роботи є вивчення ролі дисциплін гуманітарного циклу у формуванні життєдайного світобачення студентської молоді.

Література

1. Арцишевский Р. А. Мировоззрение: сущность, специфика, развитие : монография / Р. А. Арцишевский. – Львов : Вища школа, 1986. – 196 с.
2. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. – Рівне : Ліста, 2003. – 128 с.
3. Бєлих О. С. Духовні основи формування світогляду студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / О. С. Бєлих ; Східноукраїнський нац. ун-т імені В. Даля. – Луганськ, 2013. – 40 с.
4. Вашкевич В. М. Модифікація світоглядних засад молоді в контексті цивілізаційного розвитку України / В. М. Вашкевич // Гілея: науковий вісник : зб. наук. праць. – Київ, 2007. – Вип. 8. – С. 57–64.
5. Жукова Н. Картина світу, образ світу і модель світу в їх специфіці та взаємодії / Н. Жукова // Збірник наукових праць. – Кіровоград : Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка. – 2010. – Вип. 89 (1). – С. 416–420.
6. Остапчук О. С. Розвиток особистості в моделі інноваційного функціонування освітньої системи / О. С. Остапчук // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2005. – С. 211–215.
7. Татенко В. А. Психологія у суб'єктивному вимірі (рос.) / В. А. Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.

УДК 371.3:811

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Лавриченко Н. М.

У статті розкрито методичні особливості підготовки вчителів іноземної мови. Методичний інструментарій, який застосовується на педагогічних факультетах вищих навчальних закладів, представлено в сукупності методів, стратегій і підходів. Сучасні методика й методологію підготовки вчителів іноземної мови осмислено із залученням зарубіжного досвіду.

Звернуто увагу на такі методичні проблеми, як різноманіття й еклектика у використанні методів, а також на проблему постметода. Розглянуто особливості застосування різних стратегій у навчанні іноземної мови, висвітлено результати досліджень американських учених, що визначають найбільш продуктивні стратегії навчання англійської мови. Проаналізовано актуальні підходи до підготовки вчителів іноземної мови – комунікативний, компетентнісний, холістичний, гуманістичний, конструктивістський.

Визначено напрямки подальших досліджень даної проблематики. Зокрема, зазначено перспективність спеціальних досліджень у галузі методик підготовки вчителів іноземної мови для роботи з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку, дистанційного навчання, білінгвальної освіти, навчання обдарованих дітей та дітей з особливостями розвитку.

Ключові слова: учитель іноземної мови, методи професійної підготовки, педагогічна практика.

В статье раскрыты методические особенности подготовки учителя иностранного языка. Методический инструментарий, который применяется в педагогических вузах представлен в совокупности методов, стратегий и подходов. Современные методика и методология подготовки учителей иностранного языка осмыслены с привлечением зарубежного опыта.

Ключевые слова: учитель иностранного языка, методы профессиональной подготовки, педагогическая практика.

The author of the article investigates the methodical peculiarities of foreign language teachers training. The methodical tools applied at pedagogical departments of higher educational institutions are presented as a combination of methods, strategies and approaches. Modern methodics and methodology for training foreign language teachers should be reflected, taking into account foreign experience.

Attention is paid to such methodical problems as diversity and eclecticism in applying methods as well as the problem of postmethod. The peculiarities of applying strategies in teaching foreign language are considered, the results of the research of American scientists determining the most productive strategies for teaching English are covered. The current approaches to foreign language teachers training including the communicative, competence, holistic, humanistic, constructivist ones are analyzed.

Directions for the further researches on the problem were determined. In particular, the prospects of special studies in the field of teaching methods of training foreign language teachers for preschool and primary school children, distance learning, bilingual education, teaching gifted children and children with developmental peculiarities are highlighted.

Key words: foreign language teacher, professional training methods, pedagogical practice.

Постановка проблеми. На сучасному етапі досить актуальною є проблема добору ефективних методів, стратегій, підходів, які дадуть змогу майбутнім учителям-лінгвістам досягти необхідного "know-how". Адже, попри збільшення провайдерів і можливостей для вивчення іноземних мов, вчитель залишається головним і

незамінним носієм знання, яким чином це краще зробити. Для того щоб почуватися впевнено в цій ролі, вчителю треба бути гарно обізнаним з арсеналом методів і технологій ефективного і продуктивного навчання, апробувати й відчуті їх на власному досвіді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні дослідженням проблем навчання іноземних мов займаються О. Б. Бігич, А. С. Гембарук, Л. Є. Гусак, В. О. Лапіна, Р. Ю. Мартинова, Н. І. Муліна, Я. В. Окопна, В. Г. Редько. У наукове осмислення зарубіжного досвіду підготовки до вчительської професії загалом і до професії учителя іноземної мови зокрема, вагомий внесок зробили В. І. Базова, І. Б. Бойчевська, О. В. Голотюк, О. Ю. Кузнецова, Т. С. Кошманова, О. О. Першук, Л. П. Пуховська.

Мета цієї статті – висвітлити й систематизувати сучасні методи й підходи до підготовки вчителя іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Метод як спосіб щось зробити, чогось досягти, здійснюючи для цього продумані й сплановані кроки, дії є одним із базисних шляхів реалізації педагогічних цілей. Методи розвиваються в логістиці конкретної галузі, тому на певних етапах розвитку набуває пріоритетності котрийсь із методів, або ж постає необхідність застосувати традиційні методи в нових умовах. Це також стосується і навчання іноземних мов. У цій науковій розвідці ми обмежимося характеристикою найчастіше згадуваних у вітчизняній та зарубіжній літературі методів, які використовуються в процесі підготовки вчителів іноземної мови, вони наведені нижче.

Аудіовізуальний метод – поєднання і синхронізація звукового ряду із зображенням, навчальний ефект досягається за рахунок одночасного включення в роботу зорового і слухового аналізаторів.

Граматично-перекладний метод – засвоєння лексики і граматики в процесі роботи з іншомовними літературними текстами: читання, переклад, усний чи письмовий переказ.

Екранний метод – навчання іноземної мови з використанням комп'ютера, інтерактивної дошки, смартфонів, планшетів; форма подання навчальних матеріалів є переважно мультимедійною.

Когнітивний метод – свідоме, осмислене опанування мови як упорядкованої структури з опертям на логічне і креативне мислення.

Метод кооперативного навчання (cooperative learning) – сумісне навчання в групах, парах, обмін інформацією та знаннями, в ідеальному варіанті створюється середовище, де всі навчаються у всіх, формується спільнота, що навчається іноземної мови (мов).

Порівняльний метод. Застосовується для порівняння існуючих у світі теорій і практик навчання іноземної мови. Зміст, форми і методи навчання іноземної мови підлягають аналізу, зіставленню, критично оцінюються і за доцільністю запозичуються.

Прагматичний метод – набір знань і мовних навичок для конкретної ситуації (комунікативної, навчальної) задля досягнення поставлених цілей (комунікативних, педагогічних).

Зазначені методи застосовуються найчастіше еклектично, або ж вибірково з огляду на їх дієвість у певних навчальних ситуаціях. Щодо навчальних стратегій, то тут спостерігається ще більший плюралізм думок і практик, починаючи безпосередньо з розуміння і тлумачення поняття "стратегія" [1, с. 289–290]. Вочевидь систематизація наукового знання щодо навчальних стратегій в галузі іноземних мов триває, і тут зарано говорити про остаточний результат. Однак вже на цьому етапі є цікаві здобутки, наприклад, одержані американськими вченими у дослідженні стратегій навчання англійської мови. Проаналізувавши понад сто наукових праць з цієї проблематики, за тридцятирічний період науковці виокремили дев'ять видів найбільш ефективних стратегій, які сприяють підвищенню продуктивності навчального процесу [6, с. 5–12]. Зазначимо при цьому, що автори дослідження розуміють і тлумачать стратегію як спосіб змінити поведінку викладача і студента, зробити її більш ефективною [6, с. 5]. Висвітлюючи результати цього дослідження, маємо сподівання, що вони будуть корисними для покращання результативності

процесу навчання англійської мови як іноземної, а також підготовки майбутніх вчителів-лінгвістів. Нижче подано коротку характеристику дев'яти стратегій, виокремлених американськими фахівцями.

Стратегія 1. Визначення навчальних цілей і забезпечення зворотного зв'язку.

Навчальні цілі мають бути поставлені досить конкретно, але не надто вузько, щоб не обмежувати простір для розвитку студентів. Необхідно прояснити, яким чином можливо досягти поставлених цілей. Для встановлення зворотного зв'язку викладачеві слід звернутися до студентів із пропозицією надати власне узагальнене бачення навчальної ситуації. У разі потреби викладач корегує думки студентів, спростовує невірні судження. З мотиваційної точки зору дуже важливо встановити, продемонструвати зв'язок академічних цілей з персональними навчальними цілями й інтересами студентів, а також поінформувати, яким чином кожен студент може доповнити загальний перелік навчальних цілей і завдань (поглиблення, розширення контенту, самооцінювання тощо).

Стратегія 2. Нелінгвістичні способи подання навчального матеріалу.

Ідеться про створення ментальних образів і схем через залучення студентів до різних видів діяльності, як-от: графічні репрезентації, створення фізичних, візуальних об'єктів, кінестетичний, жестовий спосіб донесення інформації, перформенси. По завершенні нелінгвістичного сюжету студентам пропонують надати йому коментар вже із застосуванням суто лінгвістичних засобів і конструкцій. Така практика дає змогу глибше і міцніше запам'ятовувати навчальний матеріал і легше його активувати в разі потреби.

Стратегія 3. Підказки, запитання, інструктаж.

За допомоги підказок, навідних запитань, організаційно-мотиваційного інструментарію викладач може активувати наявний у студента арсенал лексики і мовних фрагментів з виучуваної теми. При цьому слід концентрувати увагу на ключових лексичних одиницях і мовних зразках, а не на тих, що є другорядними, або викликають у студентів інтерес силою лише їх оригінальності, неординарності. Навідні запитання мають бути глибокими і добре продуманими, доступними для розуміння і націленими на мобілізацію наявного в студентів інформаційного і мовного ресурсу з виучуваної теми. Студентам необхідно дати час для обдумування відповіді, у випадку виникнення труднощів залучити до дискусії однокласників. Згідно з результатами цільових досліджень навчальні матеріали оптимально подавати у такій пропорції: знайомий лексичний і граматичний матеріал – 75 %; новий – 25 % [7, с. 23].

На підставі активованих у студентів попередньо засвоєних знань викладач узагальнює вже відомий контент і робить загальний огляд того, що вивчатиметься далі. Пов'язаний із цим організаційний інструктаж може бути презентований в усній чи письмовій формах, у вигляді графіків, схем.

Стратегія 4. Кооперативне навчання.

Ідеться про сумісне навчання (взаємонавчання) студентів у групі. Організація навчальних груп вимагає виваженого підходу, цією практикою не варто нехтувати, як і зловживати. Оптимально формувати групи з трьох-чотирьох чоловік, які періодично збиратимуться для занять, щонайменше один раз на тиждень. Формуючи групи за принципом гомогенності (однорівневості) слід брати до уваги той факт, що, в таких групах найбільший приріст знань демонструють студенти з середніми показниками успішності. Студенти з нижчим за середній рівнем успішності, навпаки, працюють у групах гірше, а кращі студенти досягають прогресу, однак незначного.

Організовуючи навчання студентів у групі, викладач має пересвідчитися, чи не викличуть групові заняття перевантаження, чи є у студентів вільний для цього час.

Стратегія 5. Узагальнення, реферування, нотування.

Для покращання якості конспектів, нотаток викладачі мають подбати про підготовку студентів до узагальнення і систематизації інформації, навчити їх розрізняти основний і допоміжний навчальний матеріал, організовувати роботу таким чином, щоб до конспекту потрапляла найнеобхідніша, відфільтрована студентом інформація і занотовувалася стисло. Фактично студент має організуватися таким чином, щоб оперативно зберігати інформацію, замінювати і видаляти

інформацію в разі потреби. Лише усвідомлене і якісне нотування дасть змогу студентові скористатися конспектом з максимальною користю й ефективністю.

Стратегія 6. Самостійне навчання, практика.

Самостійне виконання завдань у позааудиторний час – це спосіб закріплення й розширення знань. Виконання цільових домашніх завдань – це також один із каналів зворотного зв'язку, який сигналізує рівень засвоєння студентом лекційного матеріалу. Самостійна робота є дуже корисною для набуття умінь і навичок, які вимагають тривалого тренування (наприклад, вимова, грамотність, граматичні правила).

Стратегія 7. Підкріплення зусиль і відзначення успіхів.

Найчастіше досягнення, успіхи в навчанні пояснюють такими головними чинниками, як здібності, зусилля, допомога інших людей, удача. Без сумніву, кожна з цих чотирьох причин може посприяти успіху, однак зусилля слід розглядати як головний ресурс, позаяк без активності, наполегливості, вмотивованості студента навряд чи можливо найкращим чином використати власні здібності, допомогу інших, шанс. Крім того, навчальні зусилля студента – це той чинник успіху, який найбільшою мірою підлягає педагогічним впливам, може бути підтриманим і підкріпленим викладачем. Для того щоб досягнутий результат стимулював студента до нових успіхів, він має бути педагогічно відзначеним і винагородженим. Це можуть бути матеріальні відзнаки (грамоти, нагороди), однак справедлива й доречна похвала викладача почасти важить для студента набагато більше і справляє гарний ефект.

Стратегія 8. Генерування й апробація гіпотез.

Продуктування гіпотез та їх експертна оцінка найчастіше здійснюються дослідницьким шляхом, дедуктивним (рухаючись від загального до конкретного), або індуктивним (рухаючись від конкретного до загального). Викладач має запропонувати студентові пояснити власну дослідницьку стратегію і прокоментувати одержані результати, відповідним чином сформулювати висновки. До наукової дискусії доцільно залучати інших студентів, позаяк це сприяє встановленню наукової достовірності.

Стратегія 9. Ідентифікація подібностей і відмінностей.

У процесі ідентифікації подібностей і відмінностей студенти формують нові смислові зв'язки між мовними явищами, здобуваючи при цьому досвід інсайтів і корегування неточного, помилкового розуміння змісту. Однак це можливо лише тоді, коли викладач і студенти об'єднують зусилля для головного завдання – досягнення більш глибокого і вірного розуміння мовного контенту. Для покращення аналітичних здатностей студентів викладач може пропонувати графічні, символічні моделі, таблиці, які унаочнюють подібності й відмінності, полегшують їх ідентифікацію і класифікацію. Продуктивно також залучати студентів до процесу творення і використання метафор, а також добору синонімів і антонімів.

На завершення аналізу методів підготовки вчителів-лінгвістів на предмет "know how" (знаю як) зупинимось на головних підходах, які застосовуються в цій царині. Попередньо зауважимо, що до категорії педагогічних підходів ми відносимо комплексні педагогічні впливи, які мають здатність проявлятися з кумулятивним ефектом на системному рівні, тобто з охопленням цілепокладання, змісту, форм і методів, результатів освітнього процесу. Наразі до найбільш значущих підходів до підготовки вчителя іноземних мов можна віднести комунікативний, компетентнісний, гуманістичний, холістичний і конструктивістський підходи.

Комунікативний підхід є досить популярним і запитаним практиками і активно розвивається завдяки новітнім технологіям. При цьому зберігається його інструментальне призначення в опануванні мови передусім як засобу спілкування, у тому числі педагогічного.

Комунікативний підхід почали активно розвивати у 1980-х роках на основі аудіолінгвального методу, пік популярності останнього припав на 1960-ті роки [4, с. 61]. Формула аудіолінгвального методу є такою: сприйняття на слух > говоріння > читання > письмо [4, с. 256].

Висхідна для аудіолінгвального методу точка – мовлення, в комунікативному підході вже сприймається і визнається як головна і наскрізна мета процесу

опанування іноземної мови. Причому мова розглядається як система, структура і функції якої підпорядковуються завданням комунікації та інтеракцій між людьми. За комунікативного підходу пріоритет надається не інформації, а комунікації, а комунікативний процес розглядається як джерело отримання інформації і знань (комунікативна дидактика). Очікуваним результатом застосування навчально-комунікативних практик має бути комунікативна компетентність студента як здатність вступати в спілкування, підтримувати його, досягати комунікативних цілей [12, с. 72–73].

Комунікативний підхід реалізується значною мірою з оперттям на діалогові стратегії. Діалогова форма навчання є надзвичайно органічною і продуктивною з огляду на специфіку предмета "іноземна мова". Для студентів лінгвістичних факультетів діалогові, інтерактивні навчальні ситуації – це водночас і мовна, і педагогічна підготовка, яка в майбутньому їм знадобиться в самостійній фаховій діяльності [5]. Наразі британський учений Р. Александер доводить, що діалогові стратегії є ефективними для формування комунікативної компетентності студентів, а також адаптації мовного контенту до особливостей і навчальних запитів учнівської аудиторії [2]. Однак вони виправдовують себе лише тоді, коли є педагогічно доцільними і належним чином підготовленими. На думку вченого, продуктивність застосування діалогового методу в процесі навчання іноземних мов залежить від дотримання таких умов:

- ✓ *інтерактивність*, яка мотивує студента думати, думати інакше;
- ✓ *запитання*, які спонукають до більшого, ніж просте пригадування;
- ✓ *відповіді*, які обґрунтовані, вивірені, вибудовані, а не просто одержані;
- ✓ *зворотний зв'язок*, який є інформативним і активує мислення;
- ✓ *думки, репліки*, які є здебільшого розлогими, а не фрагментарними;
- ✓ *обміни*, завдяки яким виникає ланцюжок більш глибокого осягнення питання;
- ✓ *дискусія і аргументація*, які радше випробовують і кидають виклик, ніж дають готові відповіді;
- ✓ *предметна професійна взаємодія*, яка звільняє навчальний дискурс від рутинних курикулярних обмежень;
- ✓ *організація, клімат і відносини* в навчальному процесі, які роблять усе це можливим.

З-поміж головних принципів застосування діалогового репертуару Р. Александер викремлює колективність, взаємність, кумулятивність, підтримку, цілеспрямованість [3, с. 40–44].

Непідготовлений до відкритого діалогу з учнями вчитель може упереджено ставитися до такої практики і навіть блокувати її. Це насправді окремий вид педагогічної майстерності, яким далеко не всі викладачі володіють з низки причин, як-от: невпевненість у власних здібностях спонтанного співрозмовника, страх втратити контроль за дисципліною в класі, втратити керівну ініціативу, відхилитися від вивчення планової теми, потрапити в ситуацію безпорадності й хаосу. Однак попри труднощі, які, безперечно, існують, слід визнати, що без діалогових сценаріїв навчання іноземної мови, важко досягти рівня суб'єктності в іншомовному спілкуванні. У зв'язку з цим заслуговують на увагу інструкції англійських методистів щодо проведення групових дискусій, зокрема щодо дотримання послідовності таких головних етапів:

1. Залучення – формування в студентів інтересу до теми дискусії і окреслення перспектив їхньої персональної участі.
2. Дослідження – надання студентам часу для самоорганізації, заглиблення в зміст бесіди, визначення значущості інформації безпосередньо для них самих.
3. Трансформація – процес, у ході якого студентам допомагають зосередитися на котрійсь із запропонованих ідей, почати розмірковувати над нею.
4. Презентація – озвучення індивідуальних думок, поглядів на задану проблему, обмін ідеями.
5. Рефлексія – розмірковування над тим, що і як було сказано, чого вдалося досягти в ході дискусії, про що дізналися, яким чином здобуті знання та інформацію можна використати для подальшого навчання, самовдосконалення [10, с. 77].

На думку зарубіжних колег, усна розмовна практика може мати обоюсторонню користь як для студента, так і для викладача. Для того, щоб якомога ефективніше скористатися цією практикою для професійного самовдосконалення, викладачеві слід обмірковувати такі питання:

- ✓ Коли краще організувати навчання в малих групах? (коли це неможливо?)
- ✓ Яким чином зробити користь від заняття максимальною?
- ✓ Як визначити оптимальну тривалість заняття, на підставі чого прийняти рішення про його припинення чи продовження?
- ✓ Як діяти, якщо студенти не захочуть (не виявлять готовності) спілкуватися на задану тему?
- ✓ Як зробити студентів спроможними чути один одного і цінувати внесок кожного в розмовній практиці [10, с. 77].

Компетентнісний підхід. Тут мова трактується як сукупність мовних актів, спрямованих на підготовку вчителя передусім як компетентного знавця і користувача іноземної мови – знання лексики, граматики, розуміння культурного і соціального контексту, уміння адекватно застосовувати мову в множині життєвих ситуацій, відчуття мови, здатність порозумітися із співрозмовником з опорою на набуті мовні, соціокультурні знання і вміння. Американський лінгвіст Н. Хомський визначає мовну компетентність як володіння лінгвістичним кодом або ж спеціальними генеративними можливостями її (мови) синтаксису [4, с. 551].

Підготовка майбутніх учителів іноземної мови з необхідністю позначена ще одним компетентнісним виміром – педагогічним. У наукових джерелах його узагальнено позначають як навчання навчати, в процесі якого в студентів формують уміння ефективно і продуктивно використовувати набуті іншомовні знання в шкільному класі з опорою на адекватні й доцільні педагогічні методи – дидактичні, виховні, організаційні. Компетентність вчителя оцінюється через його ефективність, для досягнення якої необхідно знайти оптимальне застосування теоретичної і практичної підготовки в умовах реального педагогічного процесу.

Гуманістичний підхід вирізняється тим, що концентрується довкола потреб та цілей особистості як споживача освітніх послуг. За гуманістичного підходу наукові, функціональні, прагматичні стратегії розглядаються як доцільні й необхідні в основному з точки зору сприяння навчанню іноземної мови як особистісно значущого і цінного проекту незалежно від його тривалості, зокрема й позитивної. У річці цього підходу особливого значення набуває принцип рівних можливостей і задоволення запитів щодо одержання іншомовних знань учнів, незалежно від їхнього віку, статі, соціального становища, культурного походження тощо. Набуття начального досвіду, або ж навчання навчатися розглядається як пріоритетна педагогічна мета. Наріжними принципами гуманістично спрямованої підготовки майбутніх учителів іноземної мови є:

1. Повага до студентів, підкріплення їхньої поваги до самих себе, сприяння взаємній повазі і порозумінню в навчальній групі.
2. Визнання важливості як когнітивного, так і афективного складників навчального процесу. Це означає, що необхідно відчувати, враховувати емоційний відгук студентів на мовну, культурну, навчальну ситуації і, виходячи з цього, стимулювати пізнавальну активність студентів.
3. Повага до знань студентів і права на самостійне навчання. Слід пам'ятати, що неможливо заставити студентів бути успішними без їхнього на те бажання і готовності докладати заради цього власні зусилля і час.
4. Усвідомлення того, що викладач, який прагне посилити свій авторитет за рахунок вихвалень і доган, руйнує тим самим автономію і незалежність студентів, натомість присвоює собі право одноосібно судити, що є правильним, а що – ні.
5. Розуміння того, що помилки, які студенти роблять у процесі вивчення іноземної мови, – це необхідний елемент практики, а їх виправлення – це спосіб досягти прогресу в навчанні.
6. Переосмислення традиційних навчальних програм і планів. Гуманістичний підхід має сприяти тому, щоб студенти долали просту ретрансляцію, тиражування усталених стандартів у навчанні іноземної мови, натомість виходили за їх межі,

адаптували процес засвоєння знань до власних потреб та перспектив особистісного і професійного росту.

7. У річищі гуманістичного підходу функції викладача не зводяться до організації навчального процесу і ретрансляції знань, його постать набуває педагогічної ваги передусім з точки зору здатності бути досвідченим консультантом, фасилітатором, ментором у професійному становленні майбутніх учителів іноземної мови [4, с. 283–284].

Холістичний підхід, обґрунтований науковцями Дж. Міллером і В. Селлером спрямований на узгодження світоглядних позицій студента з основами навчального процесу. Навчальний процес автори розуміють як експліцитні й імпліцитні інтеракції, покликані полегшувати опанування іншомовних знань, а також усвідомлення студентами значущості метаорієнтаційної установки [8]. Міллер і колеги розглядають процес навчання з трьох головних позицій – трансмісії, транзакції і трансформації (transmission, transaction, transformation), сутність яких розкрито нижче [9].

Трансмісія здійснюється переважно в одному напрямі – від викладача до студента. Трансмісійно-орієнтований викладач розглядає знання радше як фіксовану, статичну, аніж процесуальну даність. Головні шляхи опанування знань – це імітація, репродукція, тренування. Оскільки трансляція знань здійснюється без зворотного зв'язку, студенти мають небагато можливостей обмірковувати, аналізувати інформацію. Отже, від студента очікують, що він одержуватиме й нагромаджуватиме знання, формуватиме навички і в такий спосіб опановуватиме навчальний матеріал.

Транзакція передбачає діалог між викладачем і студентом, хоча спілкування має переважно когнітивний характер, аналітичний рівень якого є результатом синтезу думок і почуттів. У студентів вбачають особистість, здатну розв'язувати проблеми, раціонально мислити і діяти. На відміну від трансмісії тут знання вже не розглядаються як статичні, а натомість як такі, що підлягають оперуванню й змінам. Від студента очікують активної позиції не тільки щодо опанування знань, а й участі в процесі їх конструювання.

Трансформація – це спосіб досягти гармонійної єдності між світоглядними установками й когнітивними потребами студента та курикулумом. Це вищий, аніж суто технічний, прийом, спосіб реалізації навчального процесу, коли викладач і студенти перебувають в єдиному пізнавальному потоці й ритмі.

Трансформаційне навчання спрямоване вже не стільки на опанування окремих блоків знань і навичок, скільки на комплексний розвиток особистості студента з охопленням як інтелектуальних, так і емоційних, соціальних, фізичних, моральних його якостей і здатностей [9, с. 11]. Викладач мотивує студентів до розширення різного роду зв'язків і контактів, завдяки чому зростає усвідомлення персональної значущості навчання.

Автори холістичного підходу вважають, що успіху в його реалізації можливо досягти лише шляхом раціонального і педагогічно виваженого поєднання трансмісії, транзакції і трансформації як курикулярних стратегій [8].

Конструктивістський підхід. Конструктивізм (від лат. constructio – побудова) виник як науковий напрям епістеміології та філософії наприкінці 70-х – на початку 80-х років минулого століття. Конструктивізм був визнаний особливим підходом, згідно з яким будь-яка пізнавальна активність є діяльністю суб'єкта, спрямованою на побудову моделі світу, а не просте її відображення. Такий підхід добре вписався в постмодерністські тенденції розвитку теорії пізнання, в рамках яких надається перевага міждисциплінарності, відкритості, парадоксальності на протипагу строгому структуруванню й надмірній формалізації знань.

Серед теоретиків конструктивістського підходу розрізняють радикальних конструктивістів (Ж. Піаже) і соціальних конструктивістів (Л. Виготський). Наразі педагоги-послідовники радикального конструктивізму мають переконання, що знання неможливо здобути, будучи пасивним слухачем викладача, натомість знання – це завжди результат персонального пізнавального досвіду і практики. Від радикальних конструктивістів нерідко можна почути, що чим менше вчителя в навчальному процесі, тим краще [11, с. 48].

Соціальні конструктивісти, навпаки, вважають, що процес конструювання знань не може відбуватися поза соціальним і культурним контекстом. З цієї точки

зору початковий заклад розглядається водночас як педагогічне і як соціокультурне середовище, і постає проблема сприятливості цього середовища як тексту і як контексту. Роль викладача тут не тільки не применшується, а навпаки посилюється, при цьому надається перевага інтерактивним формам взаємодії зі студентами: діалог, дискусія, відкриті питання, вільний обмін думками, ідеями, гіпотезами, колективний пошук аргументів, доведень тощо.

Найбільш педагогічно доцільним постає використання переваг обох напрямів конструктивізму: радикального і соціального. Однак при цьому слід зробити важливе зауваження з приводу того, що недоречно говорити про використання конструктивістського підходу у викладанні, а лише в навчанні, позаяк концептуально цей підхід спрямований виключно на студента, в якому вбачають головного потенційного бенефіціара його (підходу) застосування.

Для успішної реалізації конструктивістського підходу в підготовці вчителів іноземної мови необхідно створити сприятливе для цього середовище. По-перше сформувати групу-спільноту із студентів, сприйнятливих і готових до конструктивістського стилю опанування мови, по-друге, подбати про зміст, на якому ґрунтуватиметься навчальний процес, і, по-третє, забезпечити контекст – як мінімум доброзичливе і як максимум фасилітативне ставлення колективу навчального закладу до групи студентів, які прагнуть самостійно конструювати власні іншомовні знання. Не менш важливим є ресурсне забезпечення – доступ до мережі інтернет, засоби інтерактивного спілкування, підручники, аудіо-, відеоматеріали з необхідним змістовим наповненням [11, с. 50–55].

Усі названі напрями педагогічної роботи викладача важливі, однак пріоритетним є формування в студентів готовності самостійно конструювати іншомовні знання. Передусім необхідно їм допомогти осмислити, в чому полягає різниця між освітнім процесом і процесом навчання (перший є переважно зовнішньою, а другий – внутрішньою організованою і вмотивованою). Далі важливо допомогти кожному студенту усвідомити, іншомовні знання якого рівня й змісту важливі особисто для нього. Досить складно, однак реально, перевести із зовнішнього у внутрішній локус контролю над перебігом процесу опанування іноземної мови, а також за можливості пов'язати зміст навчального матеріалу з життєвими історіями студентів. Зі студентами слід обговорити цілі, задачі, очікування, якими вони керуватимуться в процесі конструювання тематично заданих іншомовних знань, а також показати їм, як використовувати з користю для себе так звані "вікна" можливостей. Успішність виконання перелічених завдань – це лише підготовка до головної функції викладача – компетентного медіатора навчального процесу, який підтримує постійний зв'язок студентів один з одним, зі змістом і цілями навчання, з контекстом навчання, з новими можливостями, які ситуативно відкриваються.

Висновки. Розглянуті у статті форми, методи, стратегії, підходи до підготовки вчителів іноземної мови дають підстави стверджувати, що тут спостерігається значне розмаїття, яке урівноважується цілеспрямованим і професійно зорієнтованим педагогічним процесом на рівні вищої школи. Наша наукова розвідка має оглядовий і узагальнювальний характер і не претендує на вичерпне висвітлення обраної теми. На перспективу вважаємо за доцільне продовжити наукові дослідження у цьому напрямі, зокрема розширити й поглибити їх щодо методик підготовки вчителів іноземних мов для роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, дистанційної освіти, білінгвальної освіти, навчання обдарованих дітей та дітей з особливими потребами розвитку.

Література

1. Першукова О. О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи : монографія / О. О. Першукова. – Київ : ТОВ, 2015. – 562 с.
2. Alexander, R. Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy / Mercer, N.; Hodgkinson, S. (Editor); Alexander, Robin John.
3. Alexander R. J. Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk / R. J. Alexander. – 5th edition. – York : Dialogos, 2017.
4. Byram M. Routledge encyclopedia of language teaching and learning / M. Byram. – London, 2000. – 713 p.

5. Exploring Talk in School: Inspired by the Work of Douglas Barnes. London : Sage, 2008. – Pp. 91–114.
6. Hill J. D. Classroom instruction that works with English Language learners. 2nd Edition / J. D. Hill, K. B. Miller. – Denver, Colorado, 2013. – 181 p.
7. Marcela T. Ruiz-Funes On Teaching Foreign Languages: Linking Theory to Practice / T. Marcela. – Bergin & Garvey : Westport, CT, 2002. – 192 p.
8. Miller, J. Curriculum: Perspectives and practice / J. Miller, W. Seller. – (Ch.9. pp. 205–209) Copp, Clark Pittman, Mississauga, 1990.
9. Miller, J. The Holistic Curriculum (2nd ed) / J. Miller. – Toronto : University of Toronto Press, 2007 – 206 p.
10. More A. Teaching and Learning: Pedagogy, Curriculum and Culture / A. More. – London, UK: Routledge Falmer, 2000. – 188 p.
11. Osborn T. A. The future of foreign language education in United States / T. A. Osborn. – Westport, CT, 2002. – 189 p.
12. Whong M. Language teaching: linguistic theory in practice / M. Whong. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2011. – 209 p.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 378.095

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ В РЕСПУБЛІЦІ ІНДІЯ (НА ОСНОВІ АНАЛІЗУ НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТІВ 2004–2017 рр.)**Бхіндер Н. В.**

Стаття присвячена вивченню сучасних вимог до професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія. Автор доводить, що велика кількість загроз на індійському та українському кордонах схожі, а це означає, що існує необхідність детально дослідити систему професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія. Більше того, автор уперше проаналізувала особливості професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія з метою імплементації деяких принципів під час підготовки персоналу Державної прикордонної служби.

На основі аналізу нормативних документів 2004–2017 рр. (Воєнна доктрина Збройних Сил Республіки Індія 2004 р., Спільна Воєнна доктрина Збройних Сил Республіки Індія 2017 р., Концепція професійної еволюції Міністерства оборони Республіки Індія, Річний звіт Уряду Республіки Індія за 2016–2017 рр., річні звіти Департаменту прикордонного менеджменту та прикордонних відомств, аналітичні звіти військових експертів тощо) ми дійшли висновку, що сучасні вимоги до професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія є наступними: аполітична орієнтація, розділення функцій, світська етика, національна свідомість, розвиток та реалізація концептуального, морального та фізичного компонентів, технологічні навички, лідерство та психологічна гнучкість.

Крім того, проаналізовано особливості розвитку прикордонного менеджменту, які повинні бути враховані у процесі професійної підготовки прикордонників: використання засобів спостереження та стеження, високоточної зброї та систем оперативного управління, електронного інформаційного обладнання, оцифрування існуючого обладнання, посилення ролі ЗМІ, збереження значення людського фактору, інтеграція родів військ та служб.

Ключові слова: професійна підготовка, прикордонники, вимога, оперативна діяльність, боєздатність, технології, професійна еволюція, узгоджене (спільне) управління кордонами.

Статья посвящена изучению современных требований к профессиональной подготовке пограничников в Республике Индия на основании анализа нормативных документов 2004–2007 гг. Автор детально анализирует изменения угроз на границе и описывает профессиональные навыки, которыми должны владеть пограничники.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, пограничники, требование, оперативная деятельность, боеспособность, технологии, профессиональная эволюция, координированное (совместное) управление границами.

The article is devoted to the study of modern requirements to professional training of border guards in the Republic of India. The author proves that a wide range of threats at the Indian and Ukrainian borders are similar and it means that it is necessary to investigate the system of professional training of border guards of the Republic of India in details. Moreover, the author is the first to investigate the peculiarities of professional training of border guards in the Republic of India in order to implement some principles while training personnel of the State Border Guard Service of Ukraine.

On the basis of analysis of normative documents of 2004–2017 (Indian Army Doctrine-2004, Join Doctrine of the Indian Armed Forces-2017, Concept of professional evolution of the Ministry of Defense, Annual Report 2016–17 of the Government of India, Annual

reports of the Department of Border Management and all border agencies, analysis reports of military experts, etc.) we have come to the conclusion that the modern requirements to the professional training of border guards in the Republic of India are the following: apolitical orientation, function division, secular ethics, national consciousness, development and actualization of conceptual, moral and physical components, technological skills, leadership, and flexibility.

Besides, the peculiarities of border management development have been analyzed and they should be considered while training border guards. These peculiarities are the following: usage of observation and surveillance means, high-precision weapons and operational management systems, electronic information equipment, digitalization of existing equipment, stronger influence of mass media, unchanged meaning of human factor, integration of arms and services.

Key words: professional training, border guards, requirements, operational activity, military efficiency, technologies, professional evolution, coordinated (joint) border management

Постановка проблеми. Проблема підготовки фахівців прикордонного профілю у кожній країні є завжди актуальною, адже саме від їх професіоналізму залежить недоторканість державних кордонів, що є, в свою чергу, гарантією безпечного та гармонійного розвитку суспільства. Особливого значення ця проблема набуває в останні часи, коли спостерігається інтенсифікація прикордонних конфліктів, можливі факти збройної агресії сусідніх країн, пожвавлення законних та незаконних переміщень через лінію кордону. Така ситуація вимагає вжиття відповідних безпекових заходів, які, в свою чергу, висувають нові вимоги до професійної підготовки прикордонників. А потреба підвищення ефективності готовності фахівців прикордонних відомств до протидії існуючим загрозам стає все більш очевидною, що передбачає необхідність розробки нових підходів щодо їх підготовки. Сьогодні, коли суспільні процеси є дуже динамічними, важливим аспектом є вивчення зарубіжного досвіду та можливості творчого впровадження в процесі професійної підготовки прикордонників в Україні. Доцільність аналізу вимог до професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія зумовлено виявленням схожих загроз на кордонах та необхідністю вивчення шляхів для їх протидії.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему вдосконалення професійної підготовки прикордонників в Україні вивчали І. Блощинський, О. Войцехівський, А. Галімов, І. Грязнов, О. Діденко, В. Мірошніченко, В. Полюк, В. Райко, О. Торічний та ін. У той же час окремі аспекти підготовки фахівців прикордонних відомств у зарубіжних країнах вивчали А. Балендр, С. Білявець, Т. Ваколюк, Т. Івашкова, Н. Ринденко, І. Ісаєва, О. Даниленко, І. Зварич, Т. Тронь, В. Ковтун та ін. Проте проблема вивчення досвіду підготовки прикордонників у Республіці Індія незаслужено залишалася поза увагою українських дослідників, які проводили свої наукові розвідки виключно стосовно розвинених країн Європейського Союзу та членів НАТО. Варто зазначити, що події в Україні 2014–2015 рр. та особливості підготовки персоналу Державної прикордонної служби України є предметом досліджень індійських військових експертів та педагогів. Так, цій проблемі присвячено праці С. Срівастави, Н. Кумара, Н. Нірутана та А. Гупти. Ми вважаємо, що схожість загроз на українському та індійському кордонах, статус країни, що розвивається, відсутність статусу члена військового блоку, прикордонні конфлікти, недемарковані ділянки кордону дозволяють нам зробити висновок, що існує потреба вивчення професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія з метою підвищення готовності українських прикордонників виконувати службові завдання.

Мета статті — проаналізувати сучасні вимоги до професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія.

Виклад основного матеріалу. На час здобуття незалежності військові формування та правоохоронні органи Республіки Індія мали високий рівень підготовки, оскільки брали участь у багатьох операціях у складі Британської Індійської армії, протистояли загрозам та мали досвід охорони кордону (Пенджабські

прикордонні війська). Під час перехідного періоду силові органи відіграли важливу роль, демонструючи професіоналізм та відданість.

Аналізуючи загальнодержавні вимоги до системи підготовки військовослужбовців, зокрема прикордонників, варто дати означення поняттю "військовий професіоналізм". Так, С. Хантінгтон зазначає, що "військовий професіоналізм – це психолого-педагогічна категорія, яка складається з трьох елементів: компетентність, відповідальність та об'єднаність чи почуття приналежності" [9]. Низка індійських учених (А. Рай, Р. Бхарурія, М. Алагаппа, Д. Банерджі) підтримують це трактування, а Д. Банерджі впевнений, що військові в Індії – найбільш організована та професійна соціальна група [4, с. 19]. На сьогодні, згідно з статистичних даних [1, с. 23]. Республіка Індія за кількістю та рівнем підготовки Збройних сил займає п'яте місце, а відповідно до індексу оцінки військового потенціалу 2017 року – четверте.

Професіоналізм в індійському контексті складається з трьох цінностей. Перша цінність – "наам", що перекладається як "ім'я" і означає почуття гордості за самого себе, свій підрозділ та свою націю. Крім того, відповідно до індійської філософії солдат повинен володіти достатнім рівнем знань чи навичок. Це відповідає компетентності. Друга цінність – "нішан" перекладається як "знак" чи "символ" і означає посвяту себе прапору, що передбачає такі риси як самовідданість, вірність, чесність та жертвність в ім'я підрозділу, служби та нації. Цю цінність можна трактувати як відповідальність. Третя цінність – "намак" перекладається як "сіль" і означає корпоративний дух та вірність чи ідентифікація себе як солдата. Ця характеристика тяжіє до об'єднаності чи почуття приналежності [4]. Сьогодні професіоналізм – це необхідна умова успішного існування будь-якого правоохоронного органу чи військового формування. Професіоналізм, який індійські військові постійно показують під час різних видів діяльності та який базується на трьох цінностях – "наам", "намак", "нішан" – це продукт добре організованої системи професійної підготовки.

У Воєнній доктрині 2004 р. зазначено [10], що важливою умовою професійної підготовки в Республіці Індія є окреслення вимог, які висувуються до військовослужбовців. Вони є такими:

1) *Аполітична орієнтація*. Усі фахівці безпекового сектору повинні утримуватися від участі в політиці та показувати свою лояльність (нетерпимість) тим чи іншим політичним силам.

2) *Розділення функцій*. Кожен рід військ, кожен правоохоронний орган має чітко окресленні функції та впроваджує свій вектор підготовки фахівців з метою виконання специфічних функцій. Так, у Республіці Індія є 5 прикордонних відомств, які виконують службові завдання відповідно до специфіки визначеної ділянки кордону, а підготовка персоналу здійснюється у відомчих навчальних закладах.

3) *Світська етика*. Республіка Індія – країна, де проживають представники багатьох релігій, і військовим забороняється демонструвати чи насаджувати свої релігійні вподобання, не допускаються будь-які форми прояву дискримінації за релігійним принципом.

4) *Національна свідомість та самовідданість*. Переконавання про приналежність до своєї нації та бажання служити на його благо повинні бути характеристикою кожного солдата та офіцера.

Сучасний час характеризується високою інтенсивністю та різноманітністю загроз, які стоять перед індійськими військовими, у тому числі прикордонниками. На основі аналізу наукових джерел [2; 4–5; 14] та нормативних документів [10; 12] серед таких загроз можна назвати такі: 1) зміни в геополітичній ситуації; 2) поширення війни четвертого покоління; 3) поява мережево-центричних операцій; 4) кіберзагрози. Ми вважаємо, що ці виклики та їх інтенсивність впливають на потребу підвищення рівня підготовки військових фахівців, а Ігнорування міжнародного досвіду, відмова від моніторингу сучасних загроз може зробити систему підготовки військовослужбовців неефективною.

Крім того, варто зазначити, що кін. XX – поч. XXI ст. характеризується "революцією у військовій справі" (revolution in military affairs), що впливає не лише на методи ведення війни, а й на всю систему підготовки. За словами Г. Чапмана: "... революція у військовій справі" – це зміни щодо самої сутності бойових дій, що

спричинене інноваційним застосуванням нових технологій, які супроводжуються різкими змінами у воєнних доктринах та оперативній й організаційній концепціях, і повністю змінює спосіб ведення війни" [7, с. 4]. К. Как вважає, що революція у військовій справі стосується трьох компонентів: доктрини, технології та тактики [13].

Основною глобальною тенденцією, яка трансформує структуру безпеки, є різке зростання інформаційних технологій та революція у військовій справі, яку створює таке зростання. Індія визнана головною базою інформаційних технологій у світі з найбільшою кількістю працівників, які володіють необхідним рівнем навичок [19]. В країні також існують добре розвинені програми супутникових, телекомунікаційних, космічних та ядерних технологій. Окрім передових вітчизняних технологій в Індії імплементується урядова програма модернізації, в межах якої сучасні технології імпортує з-за кордону. Тож на сьогодні технології більше не є обмежуючим фактором в індійському контексті.

Інші два компоненти революції у військовій справі, за словами С. Сاینі [21], – доктрина та тактика – знаходяться в межах можливостей самих Збройних сил Республіки Індія та правоохоронних органів, і вони можуть самі вносити туди зміни, зважаючи на досвід та аналітичні дослідження. На основі аналізу наукових праць ми можемо стверджувати, що революція у військовій справі в індійському контексті була визнана у звіті Комітету по аналізу конфлікту в Каргілі [16] та доктринами окремих служб та військових формувань. І однією з таких умов підвищення потенціалу Збройних сил Республіки Індія та правоохоронних органів є підготовка військово-службовців.

Зважаючи на появу нових загроз та необхідність підвищення стандартів професійної підготовки персоналу військових формувань та правоохоронних органів, в Індії була розроблена концепція посиленої та інтегрованої підготовки військових, яка була названа Концепцією професійної еволюції [12]. Для подальшого розуміння практики підготовки прикордонників у Республіці Індія варто проаналізувати основні особливості.

Відповідно до Воєнної доктрини 2017 р. Республіка Індія переходить до проактивної та прагматичної філософії протистояння різним конфліктним ситуаціям, яка ще називається "холодним запуском" (ColdStart) [12], і відповіддю на терористичні провокації, порушення державного кордону, внутрішні конфлікти обирає так звані "точкові удари". Це означає, що в галузі безпеки для країни пріоритетним є оборона державного кордону, демаркація усіх його ділянок, протидія тероризму та захист інтересів Республіки Індії поза межами країни з використанням експедиційних військ.

Можливість ескалації конфліктів буде залежати від політично обумовлених цілей конфлікту, стратегічної кон'юнктури, оперативних обставин, міжнародного тиску та бойової готовності силових органів. Тому Воєнна доктрина 2017 р. проголошує, що високий рівень підготовки військовослужбовців є головною умовою зменшення кількості збройних протистоянь, адже вважається, що висока боєздатність, оперативна адаптація до нових умов та вивчення суті конфлікту зможуть попередити його.

У Воєнній доктрині 2017 р. описано основні вимоги, які висуваються до військового фахівця. Ці вимоги стосуються військовослужбовців усіх правоохоронних органів та військових формувань, у тому числі і прикордонних відомств. Далі, на відомчому рівні, враховуючи ці вимоги, відомство буде свою специфічну систему підготовки.

Головною вимогою, зазначеною у Воєнній доктрині 2017 р., є оперативна готовність військових, яка визначається як стан готовності органу (відомства) до виконання завдань. Військова ефективність – це стандарт, до якого всі збройні формування та правоохоронні органи повинні наближатися, і який оцінюється і в мирний, і у воєнний час. Ефективність, завдяки якій досягають оперативної готовності та дієздатності, також повинна бути оптимізована, щоб забезпечити максимально можливу боєздатність [12]. Термін "боєздатність" визначає здатність воювати. Боєздатність має три основних компоненти: концептуальний, моральний та фізичний.

Концептуальний компонент. Його можна охарактеризувати як мислительний процес, який стоїть за здатністю воювати. Це вкрай важливий компонент тому, що

командири на різних рівнях отримують готові знання з існуючих концепцій, які еволюціонували протягом певного періоду часу, а також з досвіду своїх попередників. Цей компонент також допомагає командирам отримати загальне розуміння принципів та дотримуватися їх, але в той же час дозволяє вільно здійснювати командування індивідуального стилю. Для розвитку цього компоненту необхідні знання, інноваційний підхід та розум, відкритий для всіх аспектів оперативної діяльності. Крім того, сюди відносять організацію сил, структурування та оснащення різних типів підрозділів. Командирам також необхідно слідкувати за подіями, що відбуваються навколо, для того, щоб виступити в ролі посередників між бойовою ситуацією та своїми підлеглими.

Моральний компонент. Він стосується здатності як змусити людей воювати. Підтримка морального духу є принципом війни і, таким чином, охоплює моральні та фізичні аспекти боєздатності. Високий моральний дух обумовлений хорошою підготовкою, впевненістю в обладнанні та надійністю оснащення, належним управлінням, а також упевненістю в командирі, можливістю покластися на нього, дисципліні, самоповазі та розумінні того, що відбувається і що потрібно робити. Але вміння змушувати людей воювати включає в себе наступні аспекти:

Мораль, етика. Основи моральної поведінки індивідуумів в індійській армії завжди демонструються відкрито. Професійна чесність, мужність переконання, людська чесність, терпимість до реальності та до різних точок зору – якості, які завжди слід культивувати та заохочувати. Крім того, командир повинен мати мужність та рішучість прийняти суворі рішення.

Мотивація. Солдати, які мають високий рівень мотивації, легко працюють в команді та виконують накази командирів. Командна робота генерує товариські відносини, які, в свою чергу, створюють почуття гордості за приналежність до команди та заохочення появи корпоративного духу.

Лідерство. Військове лідерство означає проєкцію особистості та характеру лідера (командира), щоб змусити солдат виконувати те, що від них вимагається. Лідерські вміння є головним для особистості командира та для мистецтва управління персоналом і значно сприяють успіху під час виконання оперативних завдань.

Керівництво. Хороше керівництво має суттєвий вплив на моральний дух та військову ефективність. Воно передбачає оптимальне використання існуючих ресурсів для виконання завдання.

Фізичний компонент. Це інструмент для виконання оперативної діяльності. Він визначається як сукупний засіб деструктивної чи руйнівної сили, який підрозділ може застосувати проти ворога в даний момент часу. "Загальні засоби" включають в себе організацію та забезпечення основних елементів боєздатності, які є людськими ресурсами, логістикою, підготовкою, національними активами та інфраструктурою.

Аналіз військової та педагогічної літератури [2; 4–5; 20–22] дає нам право окреслити рушії зміни сучасної системи підготовки військових та правоохоронців у Республіці Індія. Вони є такими:

1) *Стратегічне безпекове середовище.* Персонал Збройних сил та правоохоронних органів Республіки Індія повинні володіти високотехнологічними навичками ведення війни, щоб, в першу чергу, стримувати, а якщо існує необхідність, то воювати і перемагати. Виникає потреба підготовки військовослужбовців до традиційної війни на невеликій території, у тому числі боротьба з терористичними загонами. Але, враховуючи обмеження з точки зору ресурсів та часу, їм необхідно буде належним чином балансувати між підготовкою до традиційної війни та інших сучасних загроз. Індивідуальна підготовка повинна забезпечувати базові навички, але їх потрібно доповнювати спеціальними навичками залежно від професійної діяльності військовослужбовця [18].

2) *Операція Паракрам 2001–2002 рр.* – найбільше збройне протистояння індо-пакистанського конфлікту – стала прикладом універсального, адаптаційного та швидкого розгортання військ вздовж кордону. Це окреслює певні вимоги до навчання персоналу [2].

3) *Навички для спільних операцій.* Майбутні операції будуть все більше ставати спільними та поступово буде відбуватися інтеграція космічних, повітряних, морських та сухопутних військ. Наявність багатьох загроз вздовж індійського кордону

вимагає від служб та органів комплексного підходу до війни [16]. Людський вимір командування залишається незмінним.

4) *Підвищена відповідальність молодших керівників та окремих солдат.* Значна мінливість, інтенсивність, технології, інтеграція розвідувальних та вогневих засобів, прямий інтерфейс зв'язку молодших командирів, обмеженість у часі для прийняття рішень створюють додатковий тиск для військових. Офіцери нижчої ланки та сержантський склад будуть відігравати ключову роль у здійсненні керівництва [20]. Це вимагає формування лідерських навичок та відповідної підготовки для розвитку необхідного рівня інтелектуальної маневреності.

5) *Широке використання інформаційно-телекомунікаційних технологій,* які пропонують необмежені можливості для вдосконалення підготовки. Проте навчання за допомогою таких технологій є переважно індивідуальною діяльністю, яка може спотворити міжособистісні навички, а також негативно вплинути на фізичну підготовку [8].

6) *Важливість спеціалізації та неперервності підготовки,* що протистоять старінню знань та забезпечують актуальні навички [2; 4–5].

Зміни у військовій справі є об'єктивною характеристикою сьогодення прикордонних відомств, які поступово стають вирішальними під час організації підготовки прикордонників. На основі аналізу наукових праць [8; 17; 21] серед основних особливостей професійної підготовки прикордонників можна назвати такі:

1) Вдосконалення засобів спостереження та стеження, але паралельно відбувається скорочення часу для орієнтування та прийняття рішень та часу для відповідного реагування.

2) Використання нової високоточної зброї та систем оперативного управління. Окремі бойові платформи об'єднуються в мережу і обладнані надсучасним електронним інформаційним обладнанням, а системи логістики трансформовані для того, щоб відповідати потребам військових органів.

3) Використання легкого мультимедійного електронного інформаційного обладнання, що сприяє ситуаційній обізнаності військових.

4) Оцифрування існуючого обладнання шляхом переоснащення чи впровадження нових технологій для вдосконалення системи управління, комунікацій, комп'ютерних та розвідувальних систем.

5) Посилення ролі ЗМІ.

6) Збереження значення людського фактору. Найбільша ефективність бойового застосування зброї високої технології та використання правильної стратегії та тактики буде і далі залежати від якості підготовки персоналу відомства.

7) Інтеграція родів військ та служб для того, щоб ефективно протистояти сучасним загрозам.

Мобілізація військових сил та готовність до виконання службових обов'язків в індійському контексті має дещо специфічне значення в силу географічного розташування підрозділів та формувань, через протяжність лінії державного кордону та різноманітності відомств та органів та широкого спектру покладених на них завдань. С. Бідл вважає, що за таких умов боєздатність армії та захист інтересів країни залежить від професіоналізму військових, а вони повинні використовувати на високому рівні методи, які підходять для нового типу ведення війни: прикриття, маскування, втаємничення, розсередження, придушення ворожої діяльності, маневреність малих підрозділів та використання комбінованого озброєння [6]. Крім того, зважаючи на федеративний устрій республіки, фактор децентралізації в Індії змушує спрямовувати зусилля на якісну підготовку молодших командирів, які можуть на себе взяти командування під час збройних зіткнень [20].

Кордони Республіки Індія охороняються за принципом "один кордон – одна служба". Обов'язок охорони недоторканості міжнародних демаркованих кордонів покладається на правоохоронні служби, охорона та оборона Лінії контролю, Лінії фактичних позицій та Лінії фактичного кордону здійснюється підрозділами у складі Міністерства оборони Республіки Індія. Під час виникнення збройних конфліктів чи їх загрози керівництво правоохоронними органами та військовими формуваннями на всіх сухопутних ділянках без виключення переходить Командуванню сухопутними військами Республіки Індія. За морську ділянку державного кордону відповідає

Берегова охорона у складі Міністерства внутрішніх справ, а під час військових операцій захист морських кордонів забезпечується Командуванням Військово-морських сил Республіки Індія. Зважаючи на складність умов та різноманітність загроз з кін. XX ст. Індія починає імплементувати концепцію узгодженого (спільного) управління кордонами [11]. Серед пріоритетних стратегій розвитку системи підготовки прикордонників у Республіці Індія вважаються такими: використання новітнього обладнання для охорони державного кордону та підготовка прикордонників до їх використання; міжнародна співпраця та вивчення міжнародного досвіду в галузі охорони державного кордону [12], що, на нашу думку, значною мірою підвищить ефективність діяльності персоналу прикордонних відомств.

Висновки. Отже, система підготовки прикордонників у Республіці Індія обумовлена складними географічними, геополітичними та історично-культурними особливостями. Прикордонники є першою лінією оборони, і їхнє завдання – забезпечити плавний перехід від зниження інтенсивності та кількості військових конфліктів та збройних сутичок на кордоні до формування сильного військового потенціалу країни та забезпечення безпеки на її території. Рівень підготовки фахівців прикордонних відомств, їхня здатність ефективно виконувати службові завдання є важливою умовою забезпечення недоторканості державних кордонів. Про важливість ролі прикордонників у безпековому секторі свідчить низка нормативних документів, де відображені вимоги до їх професійної підготовки, а саме: Воєнна доктрина, Концепція професійної еволюції Міністерства оборони Республіки Індія, Концепція узгодженого (спільного) управління кордонами, Звіт Уряду Республіки Індія 2016–2017, нормативні документи прикордонних відомств, аналітичні звіти військових експертів про проведені операції тощо.

Перспективи подальших досліджень. У подальшому планується дослідити сутність та зміст професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія.

Література

1. 2017 MilitaryStrengthRanking: The Globalfirepower Report-2017. – Режим доступу: <http://www.globalfirepower.com/countries-listing.asp>. – Назва з екрана.
2. Alagappa M. Military Professionalism: A Conceptual Perspective // *Military Professionalism in Asia: Conceptual and Empirical Perspectives* / Ed. by M. Alagappa. – East-West Center, 2001. – P. 1–17.
3. Annual report 2016–17 of the Government of India. – Режим доступу: http://mha.nic.in/sites/upload_files/mha/files/annual_report_18082017.pdf. – Назва з екрана.
4. Banerjee D. India: Military Professionalism of a First-World Army // *Military Professionalism in Asia: Conceptual and Empirical Perspectives* / Ed. by M. Alagappa. – East-West Center, 2001. – P. 18–30.
5. Bhaduria R. P. S. Inculcating Professionalism in Defence for National Development: The Indian Perspective / R. P. S. Bhaduria // *Proceedings of 8th International Research Conference (27–28th August, 2015)*. – Ratmalana : *Kotelawala Defence University*, 2015. – P. 13–19. – Режим доступу: <http://www.kdu.ac.lk/proceedings/irc2015/2015/dss-002.pdf>. – Назва з екрана.
6. Biddle S. *Military Power: Explaining Victory and Defeat in Modern Battle* / S. Biddle. – Princeton : Princeton University Press, 2004. – 352 p.
7. Chapman G. *An Introduction to the Revolution in Military Affairs* / G. Chapman. – Helsinki, 2003. – 21 p. – Режим доступу: <http://www.lincoi.it/rapporti/amaldi/papers/XV-Chapman.pdf>. – Назва з екрана.
8. Ferrell R. S. *Army Transformation and Digitization – Training and Resource Challenges* / R. S. Ferrell. – Pennsylvania : US Army War College. – 41 p.
9. Huntington S. P. *The Soldier and the State: The Theory and Politics of Civil-Military Relations* / S. P. Huntington. – Cambridge : Harvard University Press, 1957. – 534 p.
10. *Indian Army Doctrine – 2004*. – Режим доступу: <https://www.files.ethz.ch/isn/157030/India%202004.pdf>. – Назва з екрана.
11. Jain S. R. Coordinated border management: the experience of Asia and the Pacific region / S. R. Jain // *World Customs Journal*. – Vol. 6, No. 1. – 2012. – Режим доступу: [http://worldcustomsjournal.org/Archives/Volume%206%2C%20Number%201%20\(Mar%202012\)/05%20Jain.pdf](http://worldcustomsjournal.org/Archives/Volume%206%2C%20Number%201%20(Mar%202012)/05%20Jain.pdf). – Назва з екрана.

12. Joint Doctrine: Indian Army Forces – 2017. – Режим доступу: http://bharatshakti.in/wp-content/uploads/2015/09/Joint_Doctrine_Indian_Armed_Forces.pdf. – Назва з екрана.
13. Kak K. Revolution in Military Affairs-An-Appraisal / K. Kak // Strategic Analysis. – Vol. 24. – 2000. – P. 5–16.
14. Katoch P. C. Indian Military and Network Centric Warfare / P. C. Katoch. – New Delhi : Wisdom Tree Publishers, 2015. – 296 p.
15. Kennedy G. et al. Military education: Past, Present, and Future / G. Kennedy and K. Neilson. – London : Praeger, 2002. – 256 p.
16. Krishna A. Kargil the Tables Turned / A. Krishna. – New Delhi : Manohar Publishers and Distributors, 2001. – 250 c.
17. Mengxiong Ch. Chinese Views of Future Warfare / Ch. Mengxiong. – New Delhi : Lancer Publishers, 1998. – 312 p.
18. Modernising Defence Training: Report of the Defence Training Review. – Режим доступу: <http://www.mod.uk/issues/training/dtr.htm>. – Назва з екрана.
19. National Cyber Security Policy – 2013 dated from 02.07.2013. No. NCSP-2013. – Ministry of Communications and Information Technology, Department of Electronics and Information Technology. – Режим доступу: http://meity.gov.in/sites/upload_files/dit/files/National%20Cyber%20Security%20Policy%20%281%29.pdf. – Назва з екрана.
20. Pillai H. B. Development of Junior Leaders: The key to wars of the 21st Century / H. B. Pillai // The ARTRAC Journal – March, 2001. – P. 18–27.
21. Saini S. K. Revamping the Military Training System / S. K. Saini // Journal of Defence Studies. – Vol. 2, No 1. – 2008. – P. 65–78.
22. Sharma R. N. et al. Problems of education in India / R. N. Sharma and R. K. Sharma. – New Delhi : Atlantic Publishers & Distributors, 2006. – 437 p.
23. SIPRI yearbook 2015. Armaments, Disarmament and International Security: Summary. – Stockholm International Peace Research Institute, 2015. – 32 p.

УДК 378:61(410)"190"

ОСОБЛИВОСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В МЕДИЧНИХ ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ В XX СТОРІЧЧІ**Віннікова Л. Ф.**

Медична реформа 1946 р. та стрімкий прогрес медичної науки із запровадженням новітніх технологій (створенні клітин, штучне запліднення, трансплантація органів) обумовили необхідність зміни системи відносин лікаря та пацієнта, а також сприяли виникненню багатьох етичних питань у межах взаємодії лікаря та пацієнта. В статті проаналізовані основні події гуманізації медичної освіти в медичних школах Великої Британії у XX сторіччі, пов'язані із впровадженням стандартів соціальної медицини, змінами системи вищої освіти Великої Британії та науковими відкриттями. Автором наведені основні напрямки гуманізації, описано головні недоліки та проблеми гуманізації. Стаття містить погляди різних учених на доцільність та ефективність гуманізації медичної освіти.

Ключові слова: гуманізація, медична освіта, медичні школи Великої Британії, XX сторіччя.

Медицинская реформа 1946 г. и стремительный прогресс медицинской науки при внедрении новейших технологий (стволовые клетки, искусственное оплодотворение, трансплантация органов) обусловили необходимость изменения системы взаимоотношений врача и пациента, а также благоприятствовали возникновению многих этических вопросов в пределах взаимодействия врача и пациента. В статье проанализированы основные события гуманизации медицинского образования в медицинских школах Великобритании в XX столетии, связанные с внедрением стандартов социальной медицины, изменениями в системе высшего образования Великобритании и научными открытиями. Автор приводит основные направления гуманизации, в статье описаны основные недостатки и проблемы гуманизации. Статья содержит точки зрения разных ученых на целесообразность и эффективность гуманизации медицинского образования.

Ключевые слова: гуманизация, медицинское образование, медицинские школы Великобритании, XX столетие.

Medical reform of 1946 and innovations in the medical science and modern technologies (stem cells, artificial insemination, organ transplantation) provide for the changes within the doctor-patient relationship system as well as studies and discussions of numerous ethical issues within the doctor-patient interaction domain. The article analyses outstanding events of medical education humanization in the UK in the 20th century, related to introduction of social medicine standards, changes within the UK high schools and scientific discoveries. The author recalls the main directions of humanization, describes key drawbacks and problems of humanization. The article contains discussion of views of various scientists regarding the necessity and effectiveness of the medical education humanization.

Key words: humanization, medical education, medical schools of Great Britain, the 20th century.

Вступ. Британська система соціального захисту пацієнтів вважається однією із найкращих у світі. Безкоштовний доступ до майже всіх медичних послуг та висока якість обслуговування пацієнтів у державних закладах обумовлені висококваліфікованою роботою фахівців. Сучасна медицина із новітніми технологіями (клонування, трансплантація) та складні етичні проблеми суспільства (робота з термінальними хворими, евтаназія) обумовлюють необхідність підготовки медичних спеціалістів до розв'язання даних проблем ще при їх початковій підготовці у медичній школі. Зважаючи на стрімкий розвиток медичної науки саме у XX сторіччі, нами було

обрано тему дослідження: Особливості гуманізації медичної освіти в медичних школах Великої Британії в XX сторіччі.

Мета статті: проаналізувати основні напрямки гуманізації медичної освіти у Великої Британії в XX сторіччі, визначити основні предмети, введені в навчальний план медичних навчальних закладів у XX сторіччі, сформулювати основні проблеми гуманізації медичного навчання у Великої Британії в XX сторіччі.

Аналіз публікацій. Проблема гуманізації медичної освіти у XX сторіччі розглядалася різними іноземними вченими як у світовому контексті, так і щодо Великої Британії. У зв'язку з медичною реформою 1946 р., проведеною у Великій Британії, багато вчених досліджували гуманізацію системи медичного обслуговування взагалі, та зміни у становищі лікаря, які дана реформа принесла. Гуманізація як складова навчальної програми розглядалася М. Дандо [1], Б. Рапертом [3], Р. Метьюсом [6], М. Мінехатою [7] та іншими. Праці М. Дандо висвітлюють основні тенденції гуманізації медичної та біоосвіти у світі та у Великобританії зокрема, підкреслюючи важливість етики та біоетики у межах медичного навчального плану [2]. Дж. Ревіл досліджував "приховану" гуманізацію освіти, тобто гуманізацію, яка втілюється при викладанні загально медичних дисциплін, з акцентуацією загальнолюдських якостей лікаря [10]. М. Мінехата досліджував особливості впровадження гуманістичних курсів в освітні системи Японії та інших країн, а також їх експансію до системи вищої медичної освіти Великої Британії [7].

Виклад основного матеріалу. Період розвитку медичної освіти у Великій Британії у XX сторіччі нерозривно пов'язаний із розвитком медицини в той час, а гуманістичне виховання в медичних навчальних закладах – зі зміною системи відносин пацієнтів та лікарів. XX сторіччя принесло багато наукових відкриттів: відкриття антибіотиків та сульфаніламідів, синтетичних ліків, ультрасучасних технологій обстеження (КТ, МРТ, ультразвукова діагностика, ЗД діагностика), та методів хірургічного втручання (малоінвазивна хірургія тощо). Відповідно змінилося відношення до лікарів у суспільстві в напрямку зростання їх авторитету. Професія лікаря стала однією з найбільш високооплачуваних та престижних. Система відносин лікаря та пацієнта зазнала подальших змін: очевидним стала необхідність формулювання біоетичного коду взаємовідносин лікаря та пацієнта, а також розв'язання багатьох складних етичних питань: питання доступності медичних послуг та безкоштовного обслуговування, всебічності доступу до обслуговування, а також етичні питання, обумовлені прогресом медичної науки: трансплантації органів та евтаназії пацієнтів, існування хоспісів та смерті як прогнозованого результату при лікуванні невиліковних захворювань (СНІДу). Велике значення в даному питанні відігравала соціальна спрямованість всієї системи охорони здоров'я Великої Британії.

Система охорони здоров'я Великої Британії стала у XX сторіччі більш соціально спрямованою через запровадження всебічного доступу до медичних послуг. У 1946 році було прийнято загальнонаціональний Акт про медичні послуги, згідно якого кожний громадянин країни отримував право на безкоштовне лікування у майже всіх галузях, окрім стоматології, а також вільний доступ до ліків, коли за кожний препарат громадяни мали сплатити єдину ставку в 7,5 фунтів. Окрім цього, системою було запроваджено безкоштовні ліки для дітей, пенсіонерів, студентів. Витрати на медичні послуги покривалися з державного бюджету за рахунок податків, також медичного страхування. Отже, медичні послуги стали абсолютно доступними для всіх верств населення, що потребувало певних змін у системі відносин "лікар-пацієнт", адже все доступність медичної допомоги обумовлює зміну відношення лікаря до пацієнта. Після прийняття закону до лікарів на прийом стали потрапляти представники середнього класу, а також ті, хто знаходився за нижньою межею середнього класу, отже, виникла необхідність у навчанні медичних студентів до сприйняття нових пацієнтів. Водночас існування безкоштовної державної медицини та приватної платної сприяло розшаруванню між медичними працівниками. Можливість працювати одночасно і в державній, і в приватній організації обумовило необхідність розробки етики відносин лікаря та пацієнта, адже необхідність єдиного відношення до різних груп пацієнтів є загальноновизнаною, проте працюючи із приватними та державними пацієнтами, які складали соціально різні верстви населення, лікар повинен зберігати об'єктивність та рівномірність відношення.

Розглядаючи розвиток гуманізації медичної освіти в ХХ сторіччі, потрібно проаналізувати численні зміни в системі медичної освіти в цілому. Відкрито нову спеціалізацію лікар загальної практики, яка набуває популярності: у 80-ті роки ХХ сторіччя у Единбурзі відкрито кафедру загальної практики, Королівським Медичним Товариством започатковано секцію загальної практики. Система медичної освіти Великої Британії зазнає змін у зв'язку із розширенням загального спектру вищих навчальних закладів: так у 1967 р. відкривається медична школа у Данді, у 1970 р. – у Ноттінгемі, в 1971 р. – у Сайдгемптоні, в 1975 р. – у Лестері, в 1978 р. – у Кілі, відкрита Школа медицини та стоматології в 1988 р. при Лондонському Королівському коледжі, в 1995 р. – реорганізовано Лондонську медичну та стоматологічну школи Барта в школу Квін Мері, в 1997 р. – відкрито Медичну школу Імперського коледжу, в 1998 р. – медичну школу Університетського коледжу Лондону. У 2000 р. було засновано коледж медицини та стоматології Піренеї, та в 2001 р. – Університетську школу медицини та здоров'я Дарем, а також медичну школу Суонсі, після 2002 р. було відкрито медичні школи Брайтон та Сасексу, Іст Англії та Хал Йорка. Зростання кількості медичних навчальних закладів було обумовлено високим попитом на медичні послуги. Відтак стала формуватися нова етична парадигма відносин лікаря та пацієнта.

Загалом, розглядаючи гуманізацію вищої медичної освіти Великої Британії у ХХ сторіччі та в наш час, варто зазначити два основних напрямки гуманізації: спрямований та прихований. До спрямованої гуманізації відноситься викладання циклу дисциплін власне гуманістичних у медичному аспекті: етики, біоетики тощо. Прихована гуманізація включає викладання медичним студентам загальних гуманітарних дисциплін, як-от: історії медицини, культури та історії країни, філософії, основ медичної літератури, протягом вивчення яких студенти знайомляться зі світовими надбаннями та гуманістичним ставленням до пацієнту, запозиченим в інших культурах. Також до прихованого гуманістичного виховання відноситься безпосередня робота викладацького персоналу та управлінського персоналу, які через власний приклад сприяють розвитку у студентів-медиків гуманістичних якостей. Водночас багато авторів визнають існування подвійних стандартів при вихованні гуманного відношення до пацієнтів та гуманізації медичної освіти: з одного боку, альтруїстичне ставлення до пацієнта та націленість на одужання пацієнта є необхідними складовими навчального процесу, з іншого боку, націленість медика на результат та покращення власних досягнень, як і прихована пропаганда заробітків лікаря та працевлаштування у престижній клініці по закінченню медичної школи є іншою стороною навчального процесу [6, 10]. На жаль, на сьогодні навчальні плани медичних шкіл Великої Британії не містять багато гуманістичних предметів. Іншим недоліком медичної освіти Великої Британії є відсутність зв'язку між теорією та практикою, що вимагає змін щодо підкреслення ролі інтегральності та цілісності людини як пацієнта, що повинно поєднати наукові та гуманістичні культури, освіту та роботу. Загальний зміст програми медичних шкіл включає так звану "гуманістичну освіту" студентів, однак невдала робота викладача інколи призводить до трансформації курсу у щоденні рутинні дії (відсутність позитивного власного прикладу).

На сьогодні навчальні програми вищих навчальних медичних закладів Великої Британії включають низку соціально-спрямованих предметів: етику, деонтологію, біоетику, гуманітарний цикл (Humanities) [5; 8]. Необхідність викладання цих предметів обумовлена розвитком науки, а також новою системою відносин у суспільстві. Етика відносин лікаря та пацієнта включає наступні питання, які вивчають студенти в курсі дисципліни: альтруїстична мотивація лікаря при роботі з пацієнтами, лікарська таємниця, етичність відносин лікаря з пацієнтом поза лікуванням, фінансова винагорода від пацієнта, робота з пацієнтами так званої "групи ризику", взаємодія лікаря з родичами пацієнта, смерть пацієнта, лікарська помилка тощо. Трансплантація органів, донорська вагітність та ЕКО запліднення, а також багато інших інновацій у медицині обумовили необхідність введення курсу біоетики, так науковий прогрес обумовлює необхідність ознайомлення студентів з новими темами, як-от: оцінка ризиків біозахисту та біотехнологічних досліджень [10]. У зв'язку із терористичними загрозами, а також військовими діями у світі, до навчального плану медичних шкіл часто вводяться оглядові лекції з тем "Біодоступність",

"Біозагроза", "Біологічна зброя", "Етичність військових дій", "Етичність антитерористичних операцій", які орієнтовані також на біологічних та медичних працівників.

Перехід від патерналістської моделі взаємодії лікаря з пацієнтом до демократичної, коли лікар та пацієнт є рівними при взаємодії, обумовлює корпоративну соціальну відповідальність лікарів (КСВ), тобто медичні працівники розглядаються як представники госпіталю чи поліклініки, які разом несуть спільну відповідальність за власні дії. Таким чином, при вивченні тем "Взаємодія з пацієнтом" розглядається взаємодія пацієнта та медичної установи як єдиного цілого. Вміння працювати в команді, навички конструктивної взаємодії, комунікативна культура, нестандартність та гнучкість мислення та уяви, — всі ці якості розвиваються у студентів протягом навчання на старших курсах. Етичні норми відносин лікаря з пацієнтами, альтруїзм, висока відповідальність, емпатія до хворого активно розвиваються у студентів протягом вивчення ними курсів етики та біоетики, проте численні автори застерігають про прихований зміст курсів, що містять прагматичне відношення до професії, корпоративні етичні стандарти та спрямованість фахівця на успіх [7; 9]. Курси містять такі теми, як кодекс поведінки медичного працівника, заборона біологічної зброї, стан біобезпеки та біозахисту, етичність експериментів тощо. Для здобуття освітнього рівня магістра та подальшої післядипломної медичної освіти здобувачам необхідно опанувати певну кількість семінарських курсів-годин, на різноманітні гуманістичні теми "Біоетика досліджень", "Етика роботи з термінальними хворими", "Етика роботи з серопозитивними (ВІЛ)-пацієнтами", "Етика роботи у хоспісі" [11]. Здебільшого дані курси є авторськими, наприклад, курс "Біоетика досліджень" розроблено японськими науковцями, та він активно впроваджується в освітній процес у всьому світі. В межах викладання даного курсу піднімаються наступні питання: які дослідження варто проводити; як повідомляти про результати дослідження; як контролювати біологічно медичну безпечність досліджень. Викладання біоетики є нововведенням в системі медичних шкіл Великобританії, обумовленим науковим прогресом (виращування органів, проведення ЕКО запліднення). У даному напрямку освіта медичних працівників потребує зміни концептуальної основи навчання студентів, її розширення, базуючись на розумінні поняття здоров'я та хвороби як комплексного утворення, яке не обмежується лише біологічною стороною.

Іншим варіантом структурування навчального плану медичних шкіл є розподіл всіх предметів на галузі: біомедичні науки, психологічні аспекти медицини, соціальна медицина, доказова та дослідницька медицина, консультування, діагностика та терапія, клінічне спілкування, фармакологія, невідкладна медицина, медична інформатика та медична етика, персональний професійний розвиток. З даних галузей гуманістичне спрямування мають такі галузі: психологічні аспекти медицини (психологія взаємодії з пацієнтом), соціальна медицина (соціальні гарантії медичної допомоги та взаємодія з пацієнтами групи ризику), клінічне спілкування (практичний зміст альтруїстичності роботи лікаря), медична етика (етика та біоетика лікаря), а також персональний професійний розвиток, цикл про місце лікаря в суспільстві, поруч з пацієнтом та поруч з колегами.

Зміст сучасної гуманізації вищої медичної освіти полягає у створенні системи ціннісних орієнтацій лікаря, які в поєднанні зі знаннями та практичними навичками забезпечували б діяльність лікаря на благо пацієнта з урахуванням останніх наукових медичних тенденцій. Важливо усвідомлювати, що здатність медичних працівників дбати про хворих пацієнтів не обмежується теоретичним дискурсом, якщо роз'єднати її з клінічною практикою. Дані ідеї поєднуються з ідеями неподільності як одного із основних принципів роботи системи охорони здоров'я, що відображається у сфері суспільної політики як керуючої основи освіти медичних працівників. Гуманізація зосереджена на підтриманні прав людини, забезпеченні доступності послуг охорони здоров'я та можливості колективної участі при наданні послуг охорони здоров'я, що згадується як співпадіння суб'єктів та суб'єктивностей. Гуманізація також полягає в трансформації культури існування закладів, руху проти жорстокості та некоректного поводження у закладах, етичної поведінки медичного персоналу. Постає питання не тільки надання медичним студентам освітніх послуг, але і ретельного відбору вступників, оцінювання їх психологічних якостей, зважаючи на цілі здобуття освіти. Освіта узгоджується з національною політикою в сфері

охорони здоров'я, моделі, що поєднує компетентність та практичні навички, а також інтегральність, здатність до вирішення проблем та соціальну адаптованість. Освітній процес регулюється згідно напрямку розвитку університетів, з метою заохочення постійного вдосконалення, креативності та використання технологій, що дає спеціалістам можливість встановлювати відносини з колегами та пацієнтами.

Висновки. Гуманізація вищої медичної освіти Великобританії у XX сторіччя пов'язана із науковим прогресом у медицині, а також становленням соціальної медицини Великої Британії. Опанування медиками новітніх технологій (ЕКО запліднення, трансплантація органів, використання стовбурових клітин) обумовило необхідність розробки етичного кодексу поведінки лікаря. Соціальна доступність медичних послуг, корпоративна відповідальність лікарів перед пацієнтами, а також існування біологічної зброї, проведення сумнівних експериментів та інші фактори обумовили необхідність викладання циклу етичних та біотичних дисциплін у медичних школах. Незважаючи на велику кількість медичних шкіл Великобританії та збільшення їх кількості в останні 2 роки XX сторіччя, предмети гуманістичного циклу вивчаються недостатньо, здебільшого через подвійні стандарти, коли теоретично альтруїстичність лікарської роботи визначається як головна риса лікаря, а практично наголошується на конкурентоспроможності лікарів та досягненні ними найкращого результату з метою подальшої фінансової винагороди.

Література

1. Dando, M. 2009, 'Bringing a "culture of responsibility" to life scientists', Bulletin of the Atomic Scientists, 18 December, access regimen. – Режим доступу: <http://www.thebulletin.org/web-edition/columnists/malcolm-dando/bringingculture-of-responsibility-to-life-scientists> [viewed 15 March 2010]. – Назва з екрана.
2. Dando, M. R. 2009, Dual-use Education for Life Scientists, Disarmament Forum / M. R. Dando. – Vol. 1. – P. 41–4.
3. Dando, M. R. and Rappert, B. 2005, Codes of Conduct for the Life Sciences: Some Insights from UK Academia, Briefing Paper no. 16 (2nd series), University of Bradford, May, access regimen. – Режим доступу: www.brad.ac.uk/acad/sbtwc. – Назва з екрана.
4. Посібник по медичній етиці. – Режим доступу: http://www.wma.net/en/30publications/30ethicsmanual/pdf/ethics_manual_ukrainian.pdf. – Назва з екрана.
5. Навчальний план Единбурзької медичної школи. – Режим доступу: <https://www.eemec.med.ed.ac.uk/curriculum/themes/personal-professional-development>. – Назва з екрана.
6. Mathews, R. J. and Webb, J. M. 2009, Awareness-raising, Education and Codes of Conduct within the Framework of the BWC', Chapter 9, BWPP Biological Weapons Reader, McLaughlin, K. and Nixdorff, K. (eds)
7. Minehata, M. and Shinomiya, N. 2009, Dual-use education in life science degree courses at universities in Japan, National Defence Medical College of Japan and Bradford University. – Режим доступу: www.dual-usebioethics.net. – Назва з екрана.
8. National Postdoctoral Association 2009, Tailoring RCR programs for postdocs. – Режим доступу: <http://www.nationalpostdoc.org/publications/rcr/112-pda-toolkit-tailor-to-postdocs> [viewed 15 March 2010]. – Назва з екрана.
9. Rappert, B. and McLeish, C. 2007, A Web of prevention: Biological weapons, life sciences and the governance of research, London: Earthscan.
10. Revill, J. 2009, 'Biosecurity and bioethics education: A case study of the UK context', Research Report for the Wellcome Trust Project on 'Building a Sustainable Capacity in Dual-use Bioethics', December 2009. – Режим доступу: <http://www.brad.ac.uk/acad/sbtwc/dube/publications/BioseBioethicsUK.pdf>. – Назва з екрана.

УДК 373.5.042(091)(477)[930.2:159.9(062.552)]

УКРАЇНЬСЬКА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ І РОЗРОБЛЕННЯ ПИТАНЬ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Дічек Н. П.

У контексті висвітлення впровадження індивідуалізації у навчальний процес української школи розкрито малодосліджений аспект – здійснений українськими психологами у другій половині ХХ ст. внесок у розвиток цього процесу. Окремлено провідні напрями, методи й результати їхніх досліджень у галузі педагогічної психології, психології особистості, соціальної психології, що стосувалися індивідуалізації навчання (вивчення пам'яті, індивідуальних відмінностей розумової діяльності, творчого потенціалу учнів, їхніх інтересів і здібностей, урахування мотивів навчальної діяльності, виявлення і розвиток обдарованості і творчого мислення, впровадження диференціації у навчання в початковій школі, організація психологічної служби у середній загальноосвітній школі). Аналіз психолого-педагогічного доробку українських науковців засвідчує розширення спектру їхніх досліджень у напрямі забезпечення реалізації індивідуальних навчальних потреб й інтересів школярів, що доводить поступове формування, особливо у 1980-ті роки, підґрунтя для встановлення у 1990-ті роки парадигми особистісно орієнтованої освіти, як одного з ключових напрямів освітньої політики у незалежній Україні.

Ключові слова: індивідуалізація навчального процесу, творче мислення, особистісний підхід, диференціація навчання у початковій школі, психологічна служба у середній школі, парадигма особистісно орієнтованої освіти.

В контексте освещения внедрения индивидуализации в учебный процесс украинские школы раскрыто малоисследованный аспект – осуществлен украинскими психологами во второй половине ХХ в. вклад в развитие этого процесса. Определены ведущие направления, методы и результаты их исследований в области педагогической психологии, психологии личности, социальной психологии, касающиеся индивидуализации обучения (изучение памяти, индивидуальных различий умственной деятельности, творческого потенциала учащихся, их интересов и способностей, учет мотивов учебной деятельности, выявление и развитие одаренности и творческого мышления, внедрение дифференциации в обучение в начальной школе, организация психологической службы в средней общеобразовательной школе). Анализ психолого-педагогических работ украинских ученых показал расширение спектра их исследований в направлении обеспечения реализации индивидуальных учебных потребностей и интересов школьников, что доказывает постепенное формирование, особенно в 1980-е годы, основания для установления в 1990-е годы парадигмы личностно ориентированного образования, как одного из ключевых направлений образовательной политики в независимой Украины.

Ключевые слова: индивидуализация учебного процесса, творческое мышление, личностный подход, дифференциация обучения в начальной школе, психологическая служба в средней школе, парадигма личностно ориентированного образования.

While individualizing Ukrainian secondary school education, a little studied aspect is revealed by the Ukrainian psychologists in the second half of the 20th century, the contribution to its development. The main directions, methods and results of their research in the field of pedagogical psychology, psychology of personality, social psychology aimed at individualizing education are outlined (studying of memory, individual differences in mental activity, students' creativity, their interests and skills, considering aims of studying, identifying and developing giftedness and creative thinking, introducing differentiated classes in the primary school, running psychological services in the secondary schools). The analysis of Ukrainian scientists' psychological

and pedagogical works stated their research spectrum expansion in the direction of ensuring schoolchildren's individual needs and interests. This proves the gradual formation of a basis for establishing the paradigm of personally oriented education, especially in the 1980s, which became one of the most important directions of the educational policy of independent Ukraine in the 1990s.

Key words: individualization in education, creative thinking, personal approach, differentiated classes in primary school, psychological service in the secondary school, paradigm of personally oriented education.

Здійснюючи ретроспективний аналіз здобутків українських психологів у галузі педагогічної психології, пов'язаних з індивідуалізацією й диференціацією навчального процесу в середній школі, вдалося з'ясувати, що їхні напрацювання донині системно і цілісно не репрезентовані в українській історії педагогічної думки. Розробляючи цю маловивчену проблему, ми вже дослідили внесок українських учених, зроблений ними у період з кінця XIX ст. і до 80-х рр. XX ст.¹ Ця стаття є узагальненням й логічним продовженням у часовій тягlostі вже опублікованих студій.

Звернення до зазначеної проблеми пояснюється її непроминальною актуальністю, адже для сьогодення є важливим завданням подальший розвиток й поглиблення потенціалу особистісно орієнтованого підходу до школярів, в основі якого лежать індивідуалізація й диференціація освітнього процесу. До розроблення згаданих дитиноцентрованих засад діяльності сучасної української школи доклалися Ю. Гільбух (1991), А. Фурман (1993), І. Бех, С. Логачевська, В. Рибалка (1998), Г. Балл, С. Подмазін, П. Сікорський, А. Самодрин (2000), Г. Коберник (2002), І. Дичківська (2004), Т. Вожегова (2008), О. Савченко (2012), С. Максименко (2013). Водночас важливо з'ясувати й нагромаджене у минулому науково-дослідне знання, яке стало значною мірою не лише підґрунтям сучасних студій з вивчення особистості школяра у зв'язі психофізіологічних і соціальних чинників її розвитку на тлі навчальної діяльності, а й сприяло розвитку і гуманізації педагогічної практики відповідно до одержаних психологією теоретичних і практичних результатів.

Мета статті – висвітлити у проблемно-хронологічному вимірі основні напрями психолого-педагогічних досліджень українських учених у галузі педагогічної психології, здійснених упродовж другої половини XX ст. у царині індивідуалізації шкільного

¹ Дічек Н. П. Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу (кінець XIX – 1917 р.) / Н. П. Дічек // Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.) : колективна монографія. – К. : Пед. думка, 2013. – С. 32–73.

Дічек Н. П. Психолого-педагогічні дослідження в УРСР у контексті індивідуалізації шкільного навчального процесу (1945 – початок 1950-х років) / Н. П. Дічек // Рідна школа. – 2013. – № 11. – С. 29–37.

Дічек Н. П. Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації навчання школярів (друга половина 50-х XX ст.) / Н. П. Дічек // Рідна школа. – 2014. – № 11. – С. 35–41.

Дічек Н. П. До джерел вивчення психолого-педагогічного забезпечення процесу диференціації у середній школі (кінець 1950-х рр.) / Н. П. Дічек // Історико-педагогічний альманах. – 2014. – № 2. – С. 78–88.

Дічек Н. П. Внесок українських психологів у розвиток диференціації навчання школярів (60-ті рр. XX ст.) / Н. П. Дічек // Пед. освіта: теорія і практика : зб. наук. праць. – 2015. – Вип. 18 (1–2015). – С. 407–419.

Дічек Н. П. Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу (60–70-ті рр. XX ст.) / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 4. – С. 76–83.

Дічек Н. П. Науково-методичний збірник "Психологія" як джерело вивчення досліджень українських учених у галузі індивідуалізації навчання в школі (1966–1976 рр.) / Н. П. Дічек // УПЖ. – 2015. – № 3. – С. 179–197.

Дічек Н. П. Формування особистісно орієнтованої парадигми шкільної освіти у дослідженнях українських психологів (1980-ті рр.) / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2015. – № 4. – С. 15–29.

Natalia Dichek. The ways to establish the personality oriented paradigm in the Ukrainian school education (Psycho-pedagogical aspect) / Natalia Dichek // The Modern Higher Education Review (International Journal). – 2016. – № 1. – P. 74–83.

навчання. До розгляду частково увійшли й надбання зі сфери загальної психології, зокрема питання психології особистості, а також соціальної психології, які прямо чи опосередковано стосувалися аспектів індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі.

Розглядаючи розвиток педагогічної психології у другій половині ХХ ст., спершу зауважимо, що саме у 1960-х роках (після Міжнародного психологічного конгресу, що пройшов у 1966 р. в Москві) відбулося повернення радянської психології у світове фахове співтовариство після тривалої наукової ізоляції [24, с. 279–280]. Певне вивільнення наукової думки позитивно вплинуло й на подальший розвиток української психологічної науки. Але, як стверджують історики психології (А. Петровський, М. Ярошевський), партоткратичний тиск на психологічну спільноту країни не послабився.

Варто також урахувати, що наприкінці 1950-х рр. стало актуальним питання диференціації підходів до навчання школярів, що набуло державного значення завдяки прийняттю Закону "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти" (1958–1959 рр.). У результаті до тематичного поля психолого-педагогічних студій в Україні поряд з дослідженнями окремих психічних функцій учнів (сприйняття, мислення, мовлення, пам'ять, увага, саморегуляція), деяких аспектів процесу навчання школярів (засвоєння знань учнями початкової школи, вияви самосвідомості учнів, проблема професійного самовизначення шкільної молоді), що загалом підпорядковувалися тогочасній меті забезпечення "ефективного педагогічного керівництва навчально-виховною роботою в школі", знову увійшли проблеми вивчення здібностей й психології особистості. Як зазначав у 1958 р. відомий український вчений Г. Костюк, директор Науково-дослідного інституту психології УРСР (далі – НДІ психології), на той час в радянській психології не існувало експериментально підтвердженого теоретичного підґрунтя для діагностики обдарованості і визначення здібностей [38, арк. 3–4], тому їх діагностика в учнів викликала труднощі. Він також застерігав від запровадження цілковитої диференціації навчання у старших класах загальноосвітньої школи через "неможливість відкриття шкіл з диференційованим навчанням у невеликих містах, тим більше селах, невизначеність у плануванні кількості класів певного предметного профілю" [38, арк. 6]. Водночас психолог наголошував на важливості поглиблення "індивідуального підходу в існуючих організаційних формах навчання", розрахованого не лише на слабших учнів, а й на обдарованих [38, арк.7].

Посутнім внеском у розвиток наукових уявлень про специфіку й індивідуальні відмінності засвоєння дітьми знань стало довготривале вивчення відомим українським психологом П. Зінченком (у співпраці з колегами й учнями з Харківського педагогічного інституту) особливостей розвитку пам'яті, зокрема дослідження проблеми мимовільного запам'ятання (1961 р.). Ця праця принесла вченому визнання психологів усієї країни [13, с. 5]. До найважливіших для шкільної практики висновків П. Зінченка, що дозволяли скеровувати пам'ять учнів у процесі навчання, належать твердження: функція пам'яті полягає "у вибіркового закріпленні індивідуального досвіду й у подальшому його використанні <...> у конкретних умовах життя суб'єкта, у його діяльності" [12, с. 134]; "мимовільне і довільне запам'ятання, відтворення є двома послідовними сходинками у розвитку пам'яті дітей" [12, с. 456]. Тому одним з центральних завдань школи він називав формування в учнів умінь і навичок довільного мислення, у тому числі щодо завдань розуміння тексту. До важливих результатів відносимо й обґрунтоване П. Зінченком з колегами положення про те, що "основна лінія розвитку пам'яті дитини – це шлях перетворення мимовільних процесів пам'яті у довільні, що <...> не означає припинення розвитку мимовільної пам'яті. <...> розвиток пам'яті – це власне збагачення знаннями" [14, с. 30]. Зауважимо, під поняттям "збагачення" малося на увазі не просте накопичення знань, а формування системи знань і "способів організації збереженої інформації", що звучить як важливе наукове передбачення й донині актуальне завдання.

Спираючись на тезу, що "без знання індивідуально-типологічних особливостей учня не можливо правильно організувати індивідуальний підхід у навчанні і вихованні" [8, с. 32], учений з НДІ психології О. Губко у результаті масштабного експерименту з молодшими школярами обґрунтував важливий для педагогів висно-

вок: показники рухливості у співвідношенні з показниками образної пам'яті дали статистично значущий зв'язок, так само як словесна пам'ять високо корелювала з успішністю й загальним рівнем розумового розвитку [8, с. 37–40]. Його колега Є. Легков, проводячи експеримент зі старшокласниками з метою вивчення взаємозв'язку між силою нервової системи і розумовою діяльністю, підтвердив припущення, що навіюваність є свідченням слабкості нервової системи, при чому, "ступінь сили нервової системи знаходиться в оберненому зв'язку зі ступенем навіюваності" [18, с. 92]. Такий висновок був корисний для вчителів, бо озброював знанням того, що ефективність самостійної розумової діяльності (за інших рівних умов) знаходиться у прямій залежності з силою нервової системи учня.

Аналіз тематики психолого-педагогічних праць доводить, що значну увагу українські дослідники приділяли вивченню особливостей засвоєння знань учнями початкової школи. Так, у ході проведення формуального експерименту у двох школах м. Києва (1964–1965 навч./р) О. Скрипченко (згодом – відомий вчений, професор) вивчав зміну динаміки розумового розвитку учнів 1–2-х класів залежно від змісту і методів навчання, які він на авторських засадах перебудовував у напрямі "виявлення логічної структури навчального матеріалу, виділення основних понять, підвищення теоретичного рівня навчання, прискорення формування узагальнень у дітей, а також потрібних для навчальної діяльності мотивів" [32, с. 4]. Його дослідження показало, що навчання в експериментальних умовах сприяло помітному прискоренню розумового розвитку учнів. Відбувалися зміни й в індивідуальних відмінностях цього розвитку, причому вони не нівелювалися, а зі зростанням складності розумових операцій поступово розширювалися [32, с. 9]. Таким чином, О. Скрипченко встановив важливу закономірність навчання.

За результатами дослідження індивідуально-психологічних аспектів навчання першокласників читання (здійснювався констатувальний і навчаючий експерименти) Б. Богуславська з Ізмаїльського педінституту зробила вагоме узагальнення: швидкість, сприйняття і розуміння тексту визначаються швидкістю і гнучкістю зв'язків, які утворюються у дітей між зоровим і акустичним подразниками, з одного боку, і мовно-руховими реакціями, з іншого [3, с. 36]. Такі особливості, на її думку, зумовлювали існування різних типів читання в учнів, яких вона розподілила на 4 групи за темпом, точністю і розумінням тексту. Це дало змогу окреслити можливі шляхи роботи з кожною групою школярів. Водночас дослідниця зазначила, що навчаючий експеримент показав: існуючі індивідуально-психологічні особливості мають доволі стійкий характер, і хоча у ході індивідуального навчання вони змінюються, однак не нівелюються, тому "вчителі мають постійно враховувати їх під час навчання читання" [3, с. 38]. Вважаємо її підхід прикладом упровадження внутрішньої (в межах класу) диференціації навчання.

Повернення до вивчення особистості учня вмотивовувало частіші і ґрунтовніші у науково-методологічному відношенні звернення вчених до визначення сфери його інтересів. Так, у 1967 р. науковець з НДІ психології О. Киричук (згодом – академік НАПН України) оприлюднив результати розроблення проблеми формування в учнів молодшого шкільного віку інтересу до навчальної діяльності як засобу успішного навчання і виховання [16]. Охопивши обстеженням 2340 школярів міських і сільських шкіл м. Києва, Київської і Закарпатської областей на основі методу вибору з кількох видів діяльності трьох пріоритетних, він встановив питому вагу навчальних інтересів у структурі діяльності дітей конкретного класного колективу. На основі кількісного і якісного аналізу зібраних даних, складених таблиць і графіків учений показав не лише коливання і спад інтересу до навчання з кожним його роком, а й встановив чинники, що визначають рівень навчального інтересу певного учнівського колективу. До найвагоміших чинників він відніс особистість учителя, наявність у нього вміння викликати позитивні емоції й радість успіху у дитини, створювати доцільний темп засвоєння нею знань, стимулювати учнів до творчого мислення. Іншим істотним чинником учений визначив сукупність методів і прийомів, які заохочують до навчання. Особливу увагу він приділив використанню у навчанні проблемних ситуацій, технічних засобів, відповідного унаочнення. У підсумку О. Киричук констатував: "Якісний аналіз роботи вчителів у класах з високим показником інтересу до навчальної роботи свідчить, що дуже важливо створити для певних груп

учнів з різними навчальними можливостями оптимальні умови, тобто забезпечити широкий індивідуальний підхід, диференціацію навчання" [16, с. 67].

До вагомих соціально-психологічних студій, опосередковано пов'язаних з посиленням індивідуалізації навально-виховного процесу в середній школі, відносимо й теоретико-експериментальне вивчення "суб'єктивно-об'єктивних відносин" [5, с. 13] у навчальних колективах, проведене професором В. Войтком зі співробітниками НДІ психології. З середини 1970-х років вони розробляли доволі новаторський для радянської психології особистісно-рольовий принцип побудови навчально-виховного процесу в школі [5, с. 3]. Цей принцип по суті був модифікацією принципу індивідуалізації, а різниця між ними за тлумаченням автора полягала у визнанні "особливого значення суб'єкту у тій системі суспільних діяльностей, в яку він був включений безпосередньо, тобто визнанні його соціальної ролі" [4, с. 71]. За такого підходу вочевидь підносились значущість і цінність особистості в умовах тогочасного пріоритету колективного начала у житті суспільства.

Важливий напрям в українській педагогічній психології розглядуваного періоду становило вивчення різних виявів самосвідомості учнів (самооцінка, домагання, самокритичність, моральна саморегуляція тощо) як утворень, що відображають їхні індивідуальні особливості. Розуміння зазначених виявів самосвідомості учителями мало допомагати їм у визначенні готовності дітей до сприйняття педагогічних впливів, у прогнозуванні їх результативності. Так, вивчаючи особливості самооцінки підлітків (молодших і старших), О. Яцишин (НДІ психології) виявила тенденцію до переоцінки ними своїх психічних якостей й здібностей порівняно з оцінкою, що давав класний керівник ("занижених й адекватних оцінок серед досліджуваних виявлено дуже мало", – визнала вона [35, с. 131]). А Л. Сапожнікова, досліджуючи індивідуальні особливості учнів-підлітків, довела: відмінності розкриваються й у темпі включення школяра в роботу над собою, у напруженні та систематичності, з якими ця робота здійснюється, й у рівні усвідомлення цього процесу [31, с. 23], тобто виявлялася залежність між саморегуляцією і самооцінкою підлітка, а схильність до самовиховання є виявом потреби особистості у самоактивності.

У руслі підходів до індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі у 1960–1970-ті рр. здійснювалися також вивчення творчої уяви і компонентів здібностей (В. Роменець), індивідуальних відмінностей у способах розв'язування мислительних задач (Є. Легков), індивідуальних психофізіологічних особливостей розумової діяльності молодших школярів (М. Малков), індивідуального підходу до керування процесом соціальної адаптації учнів (О. Скрипченко, Б. Іванченко), генези невротичних рис характеру у молодших школярів (Х. Копистянська).

І хоча українські науковці ще й у 1970-ті роки продовжували результативно займатися вивченням переважно часткових питань психології навчання, засвоєння учнями знань, їх міцності [10], що можна характеризувати як функціоналізм досліджень, вже у той час почало поступово закладатися підґрунтя для розроблення у майбутньому суб'єктного підходу до навчання і виховання, поширення ідей розвивального навчання, особистісно орієнтованої педагогіки, педагогіки співробітництва. Яскравим доказом цього є психолого-педагогічна спадщина В. Сухомлинського, який уже у 1960-ті роки теоретично узасаднив і фактично реалізував, хоча й в окремо взятій Павлівській школі, особистісно орієнтований підхід до навчання і виховання школярів.

Окреслити ключові напрями досліджень у галузі індивідуалізації шкільного навчання, оприлюднені українськими психологами у 1980–1990-ті роки, можна, звернувшись до аналізу тематики публікацій провідного на той час українського фахового видання – науково-методичного збірника "Психологія" (видавався з 1966 р. до 1994 р.). Відомий учений І. Синиця зазначав, що цей "збірник відображав рівень розвитку психологічної науки, її методологію, тематику досліджень, їх практичне значення" [10, с. 9]. Зауважимо, що загалом, порівняно з мізерним виданням на початку 1960-х років в Україні психологічної літератури, з кінця 1970-х – у 1980-ті рр. констатуємо її значне кількісне зростання й розширення спектру наукових пошуків саме у напрямі поглиблення індивідуалізації навчання [30, с. 172]. Водночас саме зростання кількості публікацій не забезпечувало підвищення рівня психологічних знань учительства. Між напрацюваннями вчених й упровадженням результатів їхніх

досліджень у навчальний процес існував істотний розрив. Наростала потреба "психологізації" шкільної практики.

У 1980-ті роки на вивчення різних аспектів індивідуалізації шкільного навчання безпосередньо були зорієнтовані дослідження із загальної, педагогічної і вікової психології, причому акцент поступово почали робити саме на *особистісному вимірі* освітнього процесу. У цьому контексті варто зазначити, що уперше на сторінках збірника "Психологія" (1989) вчені Г. Балл і Л. Таранов обґрунтували необхідність особистісного підходу у визначенні цілей виховання і навчання. Вони тлумачили особистісний підхід як "стимулювання вільного всебічного розвитку індивіда" на засадах злиття "принципів гуманізму, вільного розвитку, з одного боку, і колективізму, роботи для загального добра, з другого" [1, с. 8]. І хоча основу їхніх міркувань становили положення марксизму-ленінізму, спрямованість на загальнолюдські цінності вважаємо очевидною. Науковці настійно наголошували на важливості уникати згубного для виховання формалізму, аби особистісно орієнтовані освітні ідеї не лише проголошувалися, а й утілювалися в реальній роботі. На наш погляд, дуже слушним і таким, що свідчило про нові тенденції у психолого-педагогічних роздумах, було їхнє твердження про важливість враховування інтуїції педагога, "значення якої зростає в складних індивідуальних випадках", а також у керівництві діяльністю, що сягає творчого рівня [1, с. 11].

Щодо основного напрямку досліджень тогочасної педагогічної психології – засобів оптимізації навчального процесу, то у його руслі у 1980-ті роки українські науковці зверталися до вивчення таких психологічних детермінант навчальної діяльності, як потреби і мотиви учіння (Н. Литвинова, А. Коваленко, Н. Пророк), пізнавальні інтереси школярів (А. Фурман), психічні стани як чинник ефективності навчальної діяльності старшокласників (Т. Кириленко). Напрацьовувалися методики діагностики рівня сформованості навчальної діяльності (Ю. Швалб, Ю. Рождественський). Професор С. Максименко (нині – академік НАПН України) з групою співробітників лабораторії психології навчання НДІ психології на основі експерименту з формування у школярів узагальнених способів розв'язування практичних задач розробляли у середніх школах м. Києва (№№ 21, 180, 183, 201) методологічні аспекти індивідуалізації процесу навчання [19, с. 6]. Основна увага приділялася конструюванню змісту навчальних предметів (математика, природознавство, рідна мова та література), точніше – створенню "системи навчальних задач, що розглядається як психологічна організація матеріалу з метою забезпечення певної структури навчальної діяльності, а конкретні особливості системи задач характеризують спосіб цієї організації" [19, с. 7]. Важливим внеском у психологію навчання стала праця Г. Балла "Теорія навчальних задач. Психолого-педагогічний аспект" (1990), у якій розкрито "задачний підхід" до побудови процесу навчання, використання якісних і кількісних характеристик задач для оцінки навчальних досягнень і розумового розвитку учнів [2].

З урахуванням здобутих розмаїтих теоретико-експериментальних узагальнень й результатів ефективного досвіду вчителів-новаторів у розглядуваний період робилися спроби переосмислити проблеми психології навчання відповідно до потреб змінюваної соціальної ситуації, а саме переглянути суть міжособистісної взаємодії вчителя та учня, обґрунтувати назрілі зміни у функціях педагога, а також враховувати у навчально-виховних ситуаціях вплив школярів один на одного [19, с. 4].

Для психолого-педагогічних досліджень початку 1980-х років характерною була й активізація звернень до питань професійного самовизначення учнів у процесі трудового навчання як варіанту забезпечення розкриття індивідуальних нахилів і можливостей школярів, а отже сприяння їхній життєвій самореалізації. Вивчалися психолого-педагогічні умови підготовки учнів до праці у сфері матеріального виробництва, розвиток творчих здібностей підростаючої особистості у труді (численні праці В. Моляка, В. Рибалки, М. Смульсона), психологічні умови корекції вибору учнями профілю трудового навчання у НВК (П. Перепелиця), професійне самовизначення старшокласників у процесі трудового навчання (Р. Пономарьова) та формування у них мотивів трудової діяльності (М. Савчин) й особистості підлітка у процесі профконсультаційної роботи в школі (Б. Федоришин, Р. Міттельман). Одним з учених, які послідовно і тривало (з другої половини 1960-х – 1980-ті рр.) займалися

питаннями професійного самовизначення школярів, була О. Яцишин. Вона розробила методiku дослідження та порівняльного аналізу самооцінки професійної придатності учнів старших класів [36], профорієнтаційні психограми [37].

Свідченням поступової переорієнтації освіти на задоволення потреб учня можна вважати вивчення творчого потенціалу особистості, зокрема технічної творчості школярів. Цим питанням успішно займався В. Моляко, нині академік НАПН України. Він розробив психологічну теорію творчості як "автоінноваційної системи" [21, с. 6] й авторську діагностично-тренінгову систему КАРУС для виявлення обдарованості і розвитку творчого мислення. У 1987 р. вчений оприлюднив програму роботи з обдарованими дітьми і молоддю, яку у 2001 р. було покладено в основу Указів Президента України "Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 рр." і "Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2006–2011 рр." [20]. Підготовку учнівської молоді до творчості В. Моляко розумів як "поєднання "зовнішнього" виховного впливу з самовихованням, самовдосконаленням, самостійністю особистості" [21, с. 4] й обґрунтовував доцільність створення і широкого застосування спеціальних творчих програм.

Окремий напрям досліджень, виконуваних на перетині психології особистості, соціальної психології і педагогіки, у 1980-х роках становило вивчення так званих важких дітей, зокрема психологічних умов виховної роботи з важкими підлітками (С. Яковенко); психологічний аналіз типів важковиховуваних підлітків (Н. Максимова) й особливостей спрямованості їхньої важковиховуваності (В. Маценко), психологічних умов оптимізації роботи з підлітками-акцентуантами (Т. Титаренко); формування критичного ставлення до себе важковиховуваних підлітків (Н. Максимова).

З середини 1980-х років у проблематиці досліджень українських психологів пріоритетними стають методологічні, теоретичні й прикладні аспекти формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, що відповідало тогочасним керівним "історичним рішенням партійних з'їздів" у галузі освіти. І хоча вказівки влади були все ще головними у визначенні напрямів наукових досліджень навчально-виховного процесу, аналіз тематики й змісту психолого-педагогічних студій переконує, що в них відображалось й визріле у надрах науки спрямування на формування не усередненої, знеособлено-ідеальної "гармонійної особистості", а на реалізацію особистісно орієнтованих завдань творчого розвитку дітей у процесі навчання, на подолання формалізму у цілях і підходах до складних процесів творення особистості, зокрема й у вимірі міжособистісних відносин школярів, забезпечення реалізації їхніх індивідуальних потреб і мотивів навчання.

З'ясовано, що питання психології навчання в дослідженнях українських учених у 1980-х роках відійшли дещо на другий план, і порушувалися переважно у контексті трудового навчання. Ще з кінця 1970-х років проблематика психології трудової діяльності та профорієнтації була домінуючою, що пояснювалося суспільно-економічним станом СРСР у період посилення стагнаційних процесів, коли виникла гостра потреба формувати в учнівській молоді мотиви вибору робітничих професій й орієнтувати її на діяльність у сфері матеріального виробництва, насамперед — сільськогосподарського. Проте на кінець 1980-х років частка досліджень з психології трудового навчання і профорієнтації поступово істотно зменшилася, залишивши для подальшого розроблення не тимчасові, а актуальні й донині питання індивідуалізації навчання через технічну творчість, виявлення обдарованості і розвитку творчого мислення.

Коли у 1991 р. Україна остаточно здобула незалежність й обрала мирний, еволюційний шлях державотворення, постала необхідність реформування існуючих органів влади, соціокультурних інститутів, до яких належить й освіта, та організації нових, які відповідали б потребам суверенної держави [34]. Оскільки початок процесу державотворення в Україні супроводжувався об'єктивними соціально-економічними труднощами, суспільство загалом й освітня галузь зокрема опинилися у кризовому стані, спостерігалася невідповідність освіти запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства [11], що, на думку академіка О. Киричука, у той час директора Інституту психології, багато у чому зумовлювалося "деформацією суспільних цінностей, ... втратою зв'язку з народним корінням духовності" [17, с. 3]. Водночас існували й нагромаджені в освіті у попередні роки такі суто

педагогічні кризові явища, як "відчуження школярів від учителя, від школи, а отже й від суспільства у цілому" [7, с. 3]. Причини відчуження, встановлені у ході вивчення тогочасного стану навчально-виховного процесу у середній школі (Ю. Гільбух), багато у чому були пов'язані з незадовільним знанням учителями психічної індивідуальності своїх учнів, недостатнім володінням методами, необхідними для її пізнання, для корекції розвитку чи забезпечення прискореного особистісного розвитку школярів [7, с. 4].

Вивільнення на початку 1990-х років української політичної, соціогуманітарної думки й освітньої практики з жорстких тенет моноідеологічних імперативів сприяло поширенню ідей про необхідність *гуманізації* всієї освітньої сфери. Так, у 4-й статті, прийнятого у листопаді 1991 р. Закону про освіту, що був істотно уточнений (редагований) у 1996 р., стверджувалося: "Україна визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства" [11]. А серед основних принципів освіти (стаття 6) вказувалися "гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями" [9].

Однак фактично першим документом про стратегічні шляхи й пріоритетні напрями реформування освітньої галузі, розробленим у суверенній Україні, стала затверджена у листопаді 1993 р. Кабінетом Міністрів України Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"). Її проект було схвалено на 1-му з'їзді педагогічних працівників України (1992 р.). У Програмі йшлося про необхідність відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, про вихід вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, про національне відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні [9]. Проголошувалася й необхідність створення у "загальноосвітніх навчально-виховних закладах психологічної та соціально-педагогічної служб". Вони розглядалися як один із основних шляхів реформування загальної середньої освіти. Програма стала першим ідейним орієнтиром у подальшій роботі з оновлення і розбудови національної системи освіти. Визнанням необхідності посилення індивідуального підходу в шкільній галузі вважаємо й акцентування уваги у визначенні серед стратегічних завдань та напрямів реформування шкільної освіти "створення системи пошуку, розвитку, підтримки юних талантів і обдарувань для формування творчої та наукової еліти у різних галузях суспільного життя; стимулювання творчого самовдосконалення дітей та учнівської молоді" [9].

Оскільки освітнім пріоритетом державної політики в Україні визнавалося якнайповніше задоволення особистісних потреб людини, вважаємо – відбувся остаточний поворот до людиноцетрованої освіти. Слід водночас враховувати, що він був підготовлений, за нашими дослідженнями, насамперед у другій половині 1980-х років, коли психологи і педагоги, намагаючись розв'язати численні суперечності навчально-виховного процесу у радянській школі, почали розробляти питання гуманізації освіти, забезпечення її особистісно зорієнтованого змісту. Тому вже у перші роки незалежності науковці змогли фактично відразу розпочати оновлення теоретичних і практичних підходів до вивчення розвитку підростаючої особистості, що активізувало в Україні такий напрям діяльності, як практична психологія, тісно пов'язана з "індивідуалізацією та диференціацією й неодмінним урахуванням рівнів фізичного та духовного розвитку учня" [17, с. 7]. Культура використання педагогами психологічних знань набула визнання як "невід'ємна складова гуманізації навчально-виховного процесу", гуманний підхід учителя до учня тлумачився як "навчання і виховання, адресоване всьому спектру психічних якостей дитини", а педагогічна взаємодія мала ґрунтуватися на психологічно достовірному сприйманні педагогом особистості дитини у її неповторній індивідуальності, на знанні психологічних закономірностей її розвитку, а також на здатності розробляти такі стратегії керівництва її активністю, які найбільше сприяють реалізації потенцій дитячого "Я" [33, с. 59].

Окреслюючи у 1993 р. стан і перспективи розвитку практичної психології в системі освіти України, академік О. Киричук писав, що в освітньому просторі держави дедалі більшого визнання набуває гуманістичний підхід, що характеризується "увагою до емоційних аспектів взаємодії учителя та учнів, перенесенням центру

уваги з процесу навчання на процес учіння, з процесу виховання на процес самовиховання" [17, с. 3].

Водночас, як стверджував у 1992 р. психолог В. Панок, активний учасник організації педагогічної служби (а з 2000 р. – її керівник) в Україні, причиною зростання запиту на практичну психологію стали "докорінні зміни у структурі і методах управління суспільством, впровадження гуманістичних засад у взаємини між державою і особистістю" [22, с. 14], оскільки крах адміністративних методів управління спонукав державні структури до пошуку більш ефективних методів управління соціальними процесами. Науковець також констатував, що усвідомлення необхідності застосування психологічних знань у навчально-виховному процесі почалося "знизу", адже все більша кількість шкіл, використовуючи фінансову самостійність, включала до штатного розкладу посаду шкільного психолога, а за необхідності створення психологічної служби у системі освіти висловилися понад третина делегатів 3'їзду працівників освіти України (1992 р.) [22, с. 16]. Нагадуючи, що у той час диференціація навчання, підвищення його якості, забезпечення розвитку здібностей і талантів дітей визнавалися ключовими завданнями шкільної освіти, вчений підкреслював, що без психологів і психології їх виконання не можливе, так само, як і розв'язання проблем профорієнтації і профдобору, важковиховуваності, створення якісно нових підручників, прогнозування траєкторій психічного розвитку дітей [22, с. 17].

За нашим переконанням, все ж одним з ключових шляхів гуманізації шкільної практики у період розбудови державності стала саме її *психологізація*, покликана забезпечити вивчення, врахування й задоволення індивідуальних навчально-виховних потреб дитини-учня, тобто сприяти індивідуалізації педагогічного процесу. Почалося інтенсивне використання здобутків і можливостей практичної психології, впровадження методичного інструментарію шкільної психодіагностики, організаційною структурою для функціонування якої визначили психологічну службу школи (ПСШ).

Легітимізація психологічної служби в Україні відбулася з прийняттям у 1993 р. Положення про психологічну службу в системі освіти [26], яке втратило силу з прийняттям у 1999 р. нового вдосконаленого варіанту [25], що у подальшому неодноразово зазнавав редагування у зв'язку із змінами у законодавстві й практичних потребах. Основними завданнями психологічної служби системи освіти України було визнано "сприяння повноцінному розвитку особистості вихованців, учнів, студентів на кожному віковому етапі, створення умов для формування у них мотивації до самовиховання і саморозвитку; забезпеченні індивідуального підходу до кожного учасника навчально-виховного процесу на основі його психолого-педагогічного вивчення; профілактика і корекція відхилень в інтелектуальному і психофізичному розвитку вихованців, учнів, студентів" [25].

Очевидно, що один шкільний психолог як штатний працівник навряд чи міг забезпечити виконання повного комплексу згаданих у положенні [25] видів роботи. Про це вже на початку розгортання в країні діяльності шкільної психологічної служби писав відомий психолог Ю. Гільбух, один з фундаторів сучасної психодіагностики в Україні [15]. Вчений зробив вагомий внесок у повернення до наукового і практичного обігу психодіагностики як дієвого інструменту вивчення природи дитини. Саме у керованій ним (з 1989 р.) лабораторії психодіагностики і психології диференційованого навчання НДІ психології було обґрунтовано потребу введення в Україні посади шкільних психологів, що знайшло відображення у Державній національній програмі "Освіта: (Україна ХХІ століття)" [15]. У науковому підрозділі займалися розробленням спеціальних програм і навчальних комплексів, за якими педагоги та шкільні психологи могли працювати з окремими категоріями дітей, тобто реалізовувати диференційований підхід.

Аналізуючи перші кроки запровадження ПСШ, Ю. Гільбух писав, що "поява шкільного психолога – це лише початок тривалого й складного процесу психологізації школи. Лише тоді, коли кожен учитель буде достатньою мірою володіти психологічними (зокрема й психодіагностичними) знаннями й уміннями, можна буде говорити про появу в школі психологічної служби" [7, с. 4]. Він пов'язував прихід до школи фахівця-психолога з вимогою постійно підвищувати і вдосконалювати психодіагностичну функцію самого вчителя, бо лише за його фахової взаємодії з

психологом, який спрямує дії педагога, буде "забезпечено основу диференціації й індивідуалізації навчально-виховного процесу". Разом з тим учений наголошував, що вчитель, як суб'єкт ПСШ (а він на цьому наполягав), не може постійно звертатися до шкільного психолога по консультацію, а має вміти діяти самостійно. Щоб така вимога стала дійсністю, писав Ю. Гільбух у 1993 р., слід якнайшвидше одночасно розгортати і психодіагностичну підготовку студентів педвишів, й відповідну перепідготовку вчителів [7, с. 20]. Він піднімав питання про важливість розроблення "вчительської психодіагностики" [7, с. 24].

Суголосними його міркуванням були думки й інших українських психологів, які, розробляючи питання функціонування психологічних знань у діяльності вчителя, пропонували спиратися на здобутки когнітивної психології для подолання типових помилкових стереотипів у визначенні ним шляхів досягнення навчально-виховних цілей. Вони впроваджували активні методи (на противагу лекційним) психологічного навчання освітан-практиків, спрямованого на подолання у них помилкових стратегій роботи (тренінги з використанням рольових ігор, аналіз результатів перцептивно-оцінних умінь педагогів складати психологічні характеристики учнів і прогнозувати їхній психологічний розвиток та ін.) [33, с. 60–61].

Варто також зазначити, що Ю. Гільбух став першим українським психологом, який проєкспериментував з колегами запровадження у початковій школі системи з трьох типів класів, що передбачала диференційоване комплектування у школі перших класів через розподіл дітей за рівнем підготовки до навчання на основі використання комплексу портативних тестових методик, розроблених у лабораторії диференційованого навчання [6]. Учений обстоював ідею диференціації навчання школярів за здібностями, але з дотриманням принципу демократизму завдяки фактичному забезпеченню всім категоріям дітей "в основному одного обсягу знань при високому рівні засвоєння". Оцінюючи експериментальну роботу лабораторії диференційованого навчання, професор Г. Балл писав, що класи підвищеної індивідуальної уваги Ю. Гільбуха реально забезпечують індивідуальний підхід до кожної дитини, сприяють індивідуалізації, що є "принциповою характеристикою стратегій вільного розвитку особистості" [28, с. 10–11].

Висновок. На основі аналізу здобутків українських учених у галузі педагогічної психології можемо стверджувати: протягом другої половини ХХ ст. вони брали активну участь у поступовому скеруванні навчання школярів у річище його індивідуалізації й диференціації, чим сприяли розвитку ідей про гуманізацію освіти і підготували теоретично й експериментально обґрунтовану основу для переходу освіти у вже незалежній Україні від парадигми "школи учіння" до дитиноцентрованої особистісно орієнтованої парадигми.

Вважаємо, що найбільш значущим вектором у процесі гуманізації школи, індивідуалізації навчання в країні у перше десятиріччя її суверенності стала багатоаспектна психологізація освітньої галузі. А реальним утіленням психологізації – створення психологічної служби у школі, посилення уваги до практичної психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів і перепідготовки практикуючих педагогів і вихователів.

Вивчення процесів, пов'язаних з питаннями диференціації й індивідуалізації навчання у середній загальноосвітній школі України переконує, що на початок ХХІ ст., відбулося значне посилення уваги з боку держави до питань психологізації освітнього процесу й у школі, й у підготовці психолого-педагогічних кадрів. Водночас таке збільшення піклування про психолого-педагогічне забезпечення розвитку особистості пояснюємо великою мірою активністю наукової та освітньої спільнот та їхнім впливом на прийняття владою доленосних рішень в освітній сфері.

Реальним досягненням у використанні потенціалу практичної психології, визнанням її затребуваності й корисності стало створення у 1998 р. Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи як наукової установи Академії педагогічних наук України [23, с. 9] (з 2010 р. – Національної Академії педагогічних наук України). Якщо у 1994 р. в освітніх закладах працювало 2852 практичних психологи (однак лише 6,5 % з них мали базову вищу психологічну освіту, а решта – закінчили річні курси перепідготовки), то наступного року їхня кількість зросла на 1799 осіб, а на кінець 2003–2004 навчального року чисельність психологічної служби України становила 9317 осіб [23, с. 9]. До компетенції Центру

увійшло й здійснення диференційованого підходу до дітей і молоді з особливими потребами шляхом науково-методичного забезпечення діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій, координації їх роботи, забезпечення дотримання державних вимог до її змісту, а також до форм і методів роботи консультантів [27].

Література

1. Балл Г. О. Особистісний підхід до визначення цілей виховання та шляхів їх досягнення / Г. О. Балл, Л. Таранов // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 32. – К. : Рад. шк., 1989. – С. 7–15.
2. Балл Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 256 с.
3. Богуславська Б. А. Психологічні основи індивідуалізації навчання читання / Б. А. Богуславська // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 4. – К. : В-во "Рад. школа", 1967. – С. 31–38.
4. Войтко В. И. Личностно-ролевой подход к построению учебно-воспитательного процесса / В. И. Войтко // Вопросы психологии. – 1981. – № 3. – С. 69–78.
5. Войтко В. И. Насущні проблеми розвитку психології в одинадцятій п'ятирічці / В. И. Войтко // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 21. – К. : Рад. школа, 1982. – С. 3–15.
6. Гильбух Ю. З. Психологічні передумови диференційованого навчання у початковій школі / Ю. З. Гильбух // Психологія : респ. науково-методичний збірник / редкол.: Л.М.Проколієнко (відп. ред.) та ін. – К. : Освіта, 1991. – Вип. 36. – С. 62–71.
7. Гильбух Ю. З. Учитель и психологическая служба школы / Ю. З. Гильбух. – К. : Ин-т психологи АПН Украины, 1993. – 142.
8. Губко О. Т. Типологічні відмінності пам'яті учнів початкових класів / О. Т. Губко // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 13. – К. : Рад. школа, 1974. – С. 32–40.
9. Державна національна програма "Освіта" : Україна ХХІ століття // Освіта. – 1993. – № 44–46. – С. 1–13.
10. "За круглим столом": обговорення на тему "Психологічні аспекти навчання, виховання і освіти у розвинутому соціалістичному суспільстві" [відбулося на засіданні розширеної редколегії збірника "Психологія", 11 листопада 1974 р.] // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 14. – К. : В-во "Рад. школа", 1975. – С. 3–34.
11. Закон України про освіту // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon3.rada.gov.ua/iaws/show/1060-12
12. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 562 с.
13. Зинченко В. П. Пётр Иванович Зинченко (1903–1969): его жизнь и труды / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков // Психологический журнал. – 2013. – № 2. – С. 1–23.
14. Зінченко П. І. Розвиток пам'яті учнів у процесі навчання / П. І. Зінченко, Г. К. Середя // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 8. – К. : Рад. школа, 1970. – С. 18–31.
15. Інститут психології імені Г. С. Костюка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: inpsy.naps.gov.ua/info/185. – Назва з екрана.
16. Киричук О. І. Вивчення навчальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку / О. І. Киричук // Радянська школа. – 1967. – № 3. – С. 1–7.
17. Киричук О. В. Стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні / О. В. Киричук // Психологія : науково-методичний збірник / редкол. : О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К. : Освіта, 1993. – Вип. 40. – С. 3–15.
18. Легков Є. І. Сила нервової системи і розумова діяльність / Є. І. Легков // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 11. – К. : Рад. школа, 1972. – С. 88–93.
19. Максименко С. Д. Методологічні аспекти психології навчання / С. Д. Максименко // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 31. – К. : Рад. школа, 1988. – С. 3–11.
20. Моляко Валентин Олексійович [Електронний ресурс]. – Режим доступу: inpsp.naps.gov.ua/read/319. – Назва з екрана.
21. Моляко В. О. Актуальні психологічні проблеми виховання в творчій діяльності / В. О. Моляко, Я. Главса // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 32. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 3–7.

22. Панок В. Г. Ситуація і перспективи розвитку практичної психології в Україні / В. Г. Панок // Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості : матер. звітної наук. сесії Інституту психології АПН України, 22-24.02 1993 р. – Т. II. – К., 1993. – С. 14–21.
23. Панок В. Г. Чверть віку на варті психологічного здоров'я / В. Г. Панок // Освіта. – 2016. – № 11–12 (5706-5707). – С. 9.
24. Петровский А. В. История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 416.
25. Положення про психологічну службу системи освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0922-99>. – Назва з екрана.
26. Положення про психологічну службу системи освіти України Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z101-93>. – Назва з екрана.
27. Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0931-04>. – Назва з екрана.
28. Психологічні аспекти гуманізації освіти : книга для вчителя / за ред. Г. О. Балла. – Київ-Рівне, 1996. – 128 с.
29. Питання психології : тези доповідей на республіканській психологічній конференції [НД] психології УРСР; Укр. відділення тов-ва психологів СРСР]. – К. : Рад. школа, 1964. – 292 с.
30. Психологическая наука и педагогическая практика [НИИ психологии УССР]. – К. : Рад. школа, 1983. – 236 с.
31. Сапожнікова Л. С. Про зв'язок домагань і ціннісних орієнтацій учнів / Л. С. Сапожнікова // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 14. – К. : Рад. школа, 1975. – С. 84–90.
32. Скрипченко О. В. Зміна динаміки розумового розвитку учнів 1–2-х класів залежно від змісту і методів навчання / О. В. Скрипченко // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 4. – К. : Рад. школа, 1967. – С. 3–10.
33. Тищенко С. П. Особливості використання психологічних знань учителями при характеристиці ними особистості школяра та розв'язуванні проблемних педагогічних ситуацій / С. П. Тищенко, О. Ю. Осадько, Л. Й. Ботіна // Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості : матер. звітної наук. сесії Інституту психології АПН України. – Т. II. – К., 1993. – С. 59–66.
34. Україна в умовах незалежності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mestectvo.com/istoriya-ukraini/independense.html>. – Назва з екрана.
35. Ящишин О. О. Особливості самооцінки підлітків / О. О. Ящишин // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 9. – К. : Рад. школа, 1970. – С. 128–136.
36. Ящишин О. О. Методика дослідження та порівняльний аналіз самооцінки професійної придатності учнів старших класів / О. О. Ящишин // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 15. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 139–147.
37. Ящишин О. О. Профорієнтаційні психограми / О. О. Ящишин // Психологія : респ. науково-методичний збірник. – Вип. 28. – К. : Рад. школа, 1987. – С. 141–147.
38. ЦДАВО України. НИИ психологии института психологии УССР Министерства просвещения УССР. Стенограмма заседания вчених рад Інституту педагогіки та Інституту психології" (від 11 грудня 1958 р.). – Ф. 5141, оп. 1, спр. 129, 43 арк.

УДК 378.14

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ДО НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ІСТОРІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЗА КОРДОНОМ

Сагач О. М.

У представленому матеріалі подано ретроспективний аналіз теоретичної та практичної підготовки до неперервної професійної освіти в історії вищої школи. Досліджено теоретичні аспекти досвіду підготовки до неперервної освіти в умовах ВИШу, у різні періоди розвитку визначеної проблематики, починаючи від зародження і закінчуючи серединою ХХ ст. Охарактеризовано прототипи ВИШів, що виникли у Давній Греції, освіта в яких базувалася на методах розроблених давньогрецькими філософами, а саме: Сократом, Платоном, Аристотелем, Демокритом, Піфагором. Розглянуто становлення вищої освіти в країнах Західної Європи, США. Перші університети середньовічної Європи стали альтернативою середньовічній схоластиці та були орієнтовані на самовдосконалення особистості. Визначний вплив на університетську освіту епохи Відродження справили вчені-гуманісти, на думку яких особистість у процесі навчання мала набувати здатності активно мислити та самостійно пізнавати оточуючий світ. Значущими щодо неперервної освіти особистості стали педагогічні ідеї Просвітництва. Гуманістична педагогіка мала вплив на розвиток поглядів щодо завдань, методів і мети освіти у ХVІІІ–ХІХ ст. На початку ХХ ст. зміст і організація освітнього процесу в університетах Європи та Америки визначались прагматичною педагогікою. На думку лідера цього напрямку Дж. Дьюї, результатом навчання мало стати формування навичок самостійного мислення та здатності до самонавчання, а отже самовдосконалення. У 60–80-х рр. ХХ ст. в США сформувалась концепція гуманістичного виховання та розвитку особистості у межах навчальної діяльності, на яку часто орієнтуються сучасні підходи щодо налаштованості до неперервної освіти, зокрема у вищій школі.

***Ключові слова:** неперервна освіта, університет, самовдосконалення, саморозвиток, самореалізація, пізнавальні здібності, пізнавальна самостійність, пізнавальна мотивація.*

В представленном материале подан ретроспективный анализ теоретической и практической подготовки к непрерывному профессиональному образованию в истории высшей школы. Исследованы теоретические аспекты опыта подготовки к непрерывному образованию, в условиях высшей школы, в разные периоды развития исследуемой проблематики, начиная с зарождения и заканчивая серединой ХХ в. Охарактеризованы прототипы ВУЗов, возникших в Древней Греции, образование в которых базировалось на методах разработанных древнегреческими философами, такими как: Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит, Пифагор. Рассмотрено становление высшего образования в странах Западной Европы и США. Первые университеты, основанные в средневековой Европе были ориентированы на самосовершенствование личности. Значимыми по отношению к непрерывному образованию стали педагогические идеи Просвещения. В ХVІІІ–ХІХ в. на развитие взглядов на задания, методы и цели образования, повлияла гуманистическая педагогика. В ХХ в. содержание и организация образовательного процесса в университетах Европы и Америки определялись прагматической педагогикой, а также концепцией гуманистического воспитания и развития личности в рамках учебной деятельности. На которую часто ориентированы современные подходы относительно готовности к непрерывному образованию.

***Ключевые слова:** непрерывное образование, университет, самосовершенствование, саморазвитие, самореализация, познавательные способности, познавательная самостоятельность, познавательная мотивация.*

In the submitted material a retrospective analysis of theoretical and practical training for continuing vocational education in the history of higher education is presented. The theoretical aspects of the experience of preparation for continuous education under the conditions of the HEI (higher educational institution) in different periods of development of a certain problem, starting from the origin and ending with the middle of the 20th century, are researched. It is characterized the prototypes of HEIs (higher educational institutions) that arose in ancient Greece, whose education was based on methods developed by ancient Greek philosophers, namely Socrates, Plato, Aristotle, Democritus, and Pythagoras. The formation of higher education in the countries of Western Europe, the USA was considered. The first universities of medieval Europe became an alternative to medieval scholasticism and focused on self-perfection of the individual. Significant influence on the university education of the Renaissance period was made by humanist scholars, who thought that the personality in the learning process had to acquire the ability to think actively and to independently recognize the surrounding world. The pedagogical ideas of the Enlightenment became significant in relation to the continuous education of the individual. Humanistic pedagogy had an influence on the development of the views on the tasks, methods and goals of education in the sixteenth – nineteenth centuries. In the early twentieth century the content and organization of the educational process at universities in Europe and America were determined by pragmatic pedagogy. In the opinion of the leader of this direction, J. Dwey, the result of training should be the formation of skills of independent thinking and the ability to self-education, and therefore self-improvement. In the 60's and 80's of the twentieth century in the US, the concept of humanistic education and personality development within the framework of educational activity, which is often guided by modern approaches regarding the inclination for continuing education in particular in vocational schools, is emerging.

Постановка проблеми. Актуальність досліджуваної теми зумовлюється необхідністю подальших змін у системі освіти України, в умовах євроінтеграційного курсу розвитку нашої держави. Сьогодні, у контексті сучасних вимог, вітчизняна освіта має орієнтуватись на загальноєвропейські освітні принципи та стандарти. Світова спільнота, а отже і Україна, стоїть на шляху значних перетворень освітнього простору та визнання нових пріоритетів, зокрема щодо неперервної освіти.

Неперервна освіта – це освіта впродовж всього життя. Виходячи з цього визначення, під неперервною освітою мається на увазі формування стійкої пізнавальної мотивації та освоєння нової інформації, що є необхідною умовою професійної самореалізації, самовизначення, самовдосконалення. Досліджуючи проблематику підготовки до неперервної освіти в історії вищої школи, слід звернутись до накопиченого людством педагогічного досвіду, осмислення і екстраполяція якого на сучасні умови, надасть можливість точніше зрозуміти теоретичні основи та сутність неперервної освіти сьогодення.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій. Розвиток окремих ланок неперервної педагогічної освіти в різних країнах світу досліджували у своїх працях О. Заболотна, Т. Ларіна, О. Локшина, Н. Мороз, Ю. Несін, О. Сухомлинська, Т. Харченко, М. Чепіль. Аналізу підготовки педагогічних кадрів за кордоном у різні історичні періоди присвячено доробок Ю. Алфьорова, Т. Андреевої, О. Леонтьєвої, Д. Сабірової, Н. Яцишин, А. Парінова. Аналізу неперервної педагогічної освіти за кордоном присвячено дослідження Н. Мукан, О. Сергєєва, Т. Кристочук. Освіта упродовж життя, як тривалий освітній процес, розглядається у дослідженнях З. Курлянд, Н. Ничкало, Л. Сігасєвої. Проблематика сучасного розвитку освіти дорослих аналізуються у працях: В. Бондаря, В. Кременя, С. Калалашнікової, В. Лугового, Н. Протасової, С. Щеннікова, Г. Єльнікової. Однак чимало аспектів потребують подальшого опрацювання, особливо щодо визначеної у статті проблематики.

Мета статті. Дослідження направлене на здійснення ретроспективного аналізу підготовки до неперервної професійної освіти в історії вищої школи за кордоном.

Виклад основного матеріалу. Історія університетської освіти починається з середньовіччя, однак, прототипи ВИШів з'явилися значно раніше. Серед таких – Піфагорейський союз (VI ст. до н. е.), Академія Платона (IV ст. до н. е.), Лікей

Аристотеля. Освіта в цих навчальних закладах базувалася на методах розроблених давньогрецькими філософами. Так, Сократ (469–399 рр. до н. е.) ввів в ужиток метод, що мав за мету з'ясування істини не прямим повідомленням, а завдяки розуму учня, спонукаючи його, на основі раніше отриманих знань, приходити до правильних висновків. Отже, Сократ, вимагаючи від учня самостійного знаходження істини, стимулював бажання до подальшого навчання та самостійної освіти. Пізніше цей метод був названий методом "евристичної бесіди" [9, с. 27–40].

Учень Сократа, Платон, вважав освіту привілеєм, який люди повинні використовувати впродовж усього свого життя. Аристотель говорив про те, що знання надає людині можливість вдосконалюватися і керувати собою. Давньогрецький філософ Демокрит вважав за необхідне пробудити в учневі бажання до навчання, розвинути в ньому вміння самостійно мислити. Піфагор надавав можливість розвитку учням, які знаходилися на різних щаблях особистісного зростання" [6, с. 15–18].

Загалом давньогрецька культура, її традиції, ціннісні орієнтації мали значний вплив на становлення педагогічної думки у різних народів. Можна вважати, що саме тоді відбулась інтеграція наукової та освітньої діяльності. Так, ідеї Аристотеля вплинули на появу схоластики (*scola*—школа), яка визначила розвиток педагогіки раннього Середньовіччя. Перші університети в середньовічній Європі виникли в системі церковних шкіл. Наприкінці XI – початку XII ст. деякі кафедральні та монастирські школи Європи перетворились у великі навчальні центри, а згодом стали першими університетами. Саме так, був утворений Паризький університет (1200 р.), університет у Неаполі (1224 р.), в Оксфорді (1206 р.), Кембриджі (1231 р.). Всього у XIII ст. було засновано 19 університетів, які стали альтернативою середньовічній схоластичній педагогіці, хоча все ще перебували під впливом релігійних забобонів. Не дивлячись на всі ті зусилля, що їх докладала церква, задля збереження свого впливу на університетську освіту, університети стали єдиною альтернативою церковній освіті, острівками вільнодумства, орієнтованими на самовдосконалення особистості. Ці навчальні заклади відрізнялись багатством інтелектуального життя, а основним їх завданням було долучення молодих людей до всіх видів знань, а саме: загалом отримання "нових знань", науково-дослідних знань, розвитку інтелекту заради оновлення культури. Все це надавало можливості випускникам здійснювати відкриття, утворювати культурний потенціал для подальшого розвитку суспільства, реалізовувати себе в різних професіях [1, с. 115]. Наприкінці Середніх віків відбувся бурхливий розвиток природничих наук. Саме ця подія визначила змістовні зміни університетської освіти у бік її диференціації. Одночасно у різних європейських країнах з'являється плеяда мислителів, педагогічний доробок яких відіграв визначальну роль у становленні університетської освіти і був направлений на саморозвиток особистості, стимулювання неперервної освіти.

Значний вплив на університетську освіту епохи Відродження справили вчені-гуманісти. Гуманістичний рух виник як наслідок зміни середньовічного світогляду. Людина нової ідеології могла розраховувати тільки на свої сили і власний розум, що саме по собі слугувало стимулом для самоосвіти та саморозвитку. Отже, на думку вчених-гуманістів, особистість у процесі навчання мала набувати здатності активно мислити та самостійно пізнавати оточуючий світ. Відповідні ідеї можна прослідкувати у творах Ф. Рабле, Т. Мора, М. Монтеня, Х. Вівеса [3, с. 97–127].

У XVI ст. у Західній та Центральній Європі поширився широкомасштабний суспільний рух Реформації, представники якого мали своє розуміння шляхів розвитку освіти, яке значно відрізнялось від поглядів гуманістів Відродження та ортодоксального католицизму. Був проголошений принцип індивідуальності, "самості" людини, отже, в центрі уваги залишалась особистість, яка несе відповідальність перед Богом. Вища освіта стала ареною боротьби між представниками старої і нової освіти. В цей період створенням університетів займалися як римо-католицька церква, так і діячі Відродження та Реформації.

XVII–XVIII ст. стали часом раціоналізму та індивідуалізму, що виявлялось у відповідному осмисленні природи людини та її освіти. В цей період зростає роль освіти в процесі входження людини у суспільство. Найбільш значущими щодо неперервної освіти особистості стали ідеї Просвітництва, що були орієнтиром, який брався до уваги як прибічниками, так і противниками. Просвітники запропонували

програму реформ освіти, що проголошувала загальне право на навчання і, таким чином, створювала умови для формування "корисної людини", яка б могла віддати отримані знання на благо суспільства. У когорті представників французького Просвітництва, слід виділити Ж. Ж. Руссо, що висунув ідею "вільного виховання". Під "вільним вихованням" він розумів створення нових умов для природного розвитку природних здібностей людини для її вільної пізнавальної активності [2, с. 18–68].

Під впливом ідей гуманістичної педагогіки, загалом та педагогічних поглядів Ж. Ж. Руссо, розвивались погляди на завдання, методи і мету освіти у XVIII–XIX ст. Радикальні представники Французької революції виділяли, так звану, руссоїстську програму оновлення освіти. Під впливом педагогічних ідей Руссо, зокрема руссоїзму, розвивалась діяльність німецьких педагогів-філантропів Й. Базедова, Х. Зальцмана. У процесі навчання вони орієнтувались на самостійну діяльність, прагнули виховувати особистостей самодостатніх, здатних до постійного саморозвитку. Методи навчання, що їх розробляли філантропісти, ґрунтувались на принципах пізнавальної активності, пріоритетними були саморозвиток та перехід від абстрактного до конкретного. У зазначений період соціалісти-утопісти А. Сен-Сімон, Ш. Фур'є, Р. Оуен розробили проекти педагогічних реформ, у яких значне місце відводилось ідеї про виховання самостійно і раціонально мислячої людини.

Значний вплив на подальший розвиток світової педагогічної думки справили видатний швейцарський педагог кін. XVIII–XIX ст. Й. Песталоцці. Чільне місце він відводив розробці методів навчання, що сприяли розвитку у особистості готовності до неперервної освіти та самоосвіти. Метою навчання вважав спрямування розуму до активної діяльності, розвиток пізнавальних здібностей, вироблення здатності мислити самостійно. "Викладач повинен виховати в учні діяча, а не перетворювати його в пасивну істоту...учень повинен відкривати нове сам..." [5, с. 33–101]. Одним з його послідовників та інтерпретаторів став німецький педагог А. Дістервег. Призначення людини він бачив у тому, щоб бути самодіяльною у навчанні, та прагнути до розумних цілей. Вважав, що навчання, це не лише догматичне засвоєння знань, а перш за все, прагнення до активності власної думки, саморозвитку, розбудови власних потенційних можливостей [3, с. 187–201].

У кін. XIX – на поч. XX ст. у західній педагогіці виник новий напрям – "нове виховання". Його представники А. Фер'єр, О. Декролі, Е. Демолін, Г. Літц, Дж. Дьюї, вважали себе послідовниками Ж. Ж. Руссо, через що "нове виховання" називають "неоруссоїзмом" або "неофілантропізмом". Вони виділяли освіту і розумовий розвиток, надаючи перевагу останньому. Визнавали важливість набуття особистістю логічно пов'язаних знань, які б допомагали самостійно усвідомлювати явища і факти, що відбуваються навколо. На думку представників цього напрямку, педагоги під час навчання повинні були використовувати такі методи, які б приводили від фактів до висновків та узагальнень, розвивали бажання і уміння самостійно оволодівати знаннями.

На початку XX ст. завдання навчання в університетах Європи та Америки визначались, здебільшого, потребами практики, а зміст і організація освітнього процесу – прагматичною педагогікою. Лідерам цього напрямку став Дж. Дьюї. Він та його послідовники (Х. Паркхерст, В. Кілпатрік, Е. Коллінгс) ставили за мету виховання самостійної особистості, яка вміє пристосовуватись до життя, забезпечуючи її відповідними знаннями, вміннями та навичками. Виховання розглядалось як неперервна реконструкція особистісного досвіду, що спиралася на вроджені інтереси та потреби. Дж. Дьюї декларував наступні положення щодо освітнього процесу: сутність процесу навчання полягає у відкритті та постійному втіленні нового; зовнішня та внутрішня мотивація є важливим фактором у сфері освіти; свобода особистості, що навчається – важливий елемент методики навчання. У результаті навчання, на його думку, мали сформуватися навички самостійного мислення та здатність до самонавчання, самовдосконалення.

Учень та послідовник Дж. Дьюї В. Кілпатрік розробив метод проектів, відповідно з яким формування пізнавальної самостійності учнів або студентів здійснювалось у процесі проектування ними власної діяльності, через яку і набувались знання. Викладач під час навчання лише надавав допомогу, а матеріал для навчання черпався з повсякденного життя. Загальним недоліком прагматичної

педагогіки було те, що ідеї, у крайньому їх вияві, могли призвести до звуження кола знань, що були необхідні для вироблення наукового світогляду [3, с. 374–398].

У 60–80-х рр. XX ст. в США виникла концепція гуманістичного виховання та розвитку особистості у межах навчальної діяльності. На цю концепцію часто орієнтовані сучасні підходи щодо налаштованості до неперервної освіти, зокрема у професійній школі. Базовими для цих розробок стали праці А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, гуманістичні розробки яких були тісно пов'язані з філософією екзистенціалізму та ґрунтувались на принципі самоактуалізації особистості. Показниками самоактуалізації в межах освітнього процесу вважали успішність, емоційну задоволеність, активність, розвинутий пізнавальний процес, самостійність.

А. Маслоу вказував на те, що метою освіти є саме самоактуалізація людини. Самоактуалізацію він визначав як прагнення до самоздійснення, тобто тенденцію актуалізувати те, що є потенційним. Цю тенденцію називав прагненням людини "стати все більше і більше тим, ким вона здатна стати". К. Роджерс пропонував збудувати навчання, яке б базувалось на самореалізації, самопізнанні, полягало у свідомому, відповідальному, самостійному включенні у нього особи, що навчається, готовності до сприйняття нового досвіду, прагненні змінюватись самому. Він зауважував, на тому, що вирішувати завдання самореалізації повинен викладач, який здатен сформувати гуманістичну направленість молоді та забезпечити її особистісне і професійне зростання, створити умови для розкриття її духовного потенціалу. При цьому важливу роль Роджерс відводив поняттю свобода. Вважав, що саме свобода, надана студентам дає можливість розвивати їх природні ресурси, сприяє допитливості та здатності робити власний вибір, відповідати за свої рішення. Прагнучи створювати таку міжособистісну атмосферу, яка б не перешкождала, а сприяла розвитку студента, розкриттю його потенціалу. Загалом наголошував на необхідності не тільки всебічного розвитку студента, а й на створенні таких умов за яких він був би здатен до саморозвитку, та самоактуалізації, самодисципліни, самоосвіти. Важливого значення у розвитку особистості надавав самоосвіті, що продовжується протягом усього життя людини [8, с. 43–98]. Г. Олпорт поєднав у своїй теорії гуманістичний та індивідуальний підходи. Гуманістичний виявлявся у спробах визначити всі аспекти особистості, зокрема, подолання себе, самореалізацію, потенціал особистісного росту. Індивідуальний – у прагненні зрозуміти та передбачити розвиток особистості. Олпорт увів поняття пропріум – позитивну, творчу властивість людської природи, що прагне до росту та розвитку. Це те, що об'єднує особистісні риси та дає напрям життю людини.

Отже, представники гуманістичного виховання, в аспекті проблематики, що розглядається, робили акцент на саморегуляції та самопізнанні, на формуванні розуміння особистості, що здатна до вільної творчості та саморозкриття. Головна теза тут полягала у тому, що навчання не може зводитись до простого повідомлення знань, які потрібно запам'ятовувати, а досвід, що його людина отримує під час навчання, допомагає їй виявити свої власні особливості, які відрізняють її від інших, відкрити переживання загальнолюдського характеру. Основною властивістю людської натури є розвиток, обумовлений внутрішніми факторами. Рушійною ж силою людської діяльності є прагнення до самоактуалізації та реалізації власних можливостей [4, с. 134–136].

Гуманістична концепція освіти реалізовувалась у ВИШах країн Європи та США через впровадження різноманітних технологій. Так, у 70–80-х рр. XX ст. у різних країнах одночасно розроблялись технології кооперативного навчання. Найбільш повно їх ефективність доводиться в наукових працях Дж. Аронсона, Д. Джонсона, Р. Джонсона, Р. Славіна. У кожному з варіантів реалізації технологій були свої особливості, але загалом наукові доробки цих вчених обґрунтовують теоретичні основи кооперативного навчання. Наприклад, Р. Славін та його колеги найбільшу увагу приділяли "груповим цілям" та успіху усієї групи. Зазначена мета досягалась тільки за умови самостійної пізнавальної діяльності кожного члена групи, адже завдання кожного студента полягало не тільки у тому, щоб зробити щось разом, а й у самостійному оволодінні необхідними знаннями, формуванні необхідних умінь та навичок. При цьому вся команда знала про успіхи кожного окремого студента. Перевагу Р. Славін віддавав співробітництву. Названі вчені розглядали кооперативне

навчання (співпрацю) порівняно з суперництвом. Загалом, ідеологія кооперативного навчання, тобто навчання у співпраці, розроблялась трьома групами американських вчених-педагогів, а саме: з університету Джона Хопкінса (Р. Славін); університету Мінесоти (Р. Джонсон, Д. Джонсон); групою Дж. Аронсона в Каліфорнії [7, с. 54–58].

Висновки. Ретроспективний аналіз розвитку вищої освіти у Європейській країнах та США засвідчує накопичення багатовікового досвіду підготовки фахівців орієнтованих на саморозвиток, самовдосконалення, неперервне навчання у своїй подальшій професійній діяльності. В рамках досліджуваної тематики цікавим є матеріал, напрацьований представниками гуманістичної педагогіки ХХ ст. Саме ці багатоваріантні матеріали, за належної адаптації до умов освіти сьогодення, можуть бути базою щодо підготовки студента до неперервної професійної освіти.

Систему освіти Україна успадкувала від Радянського Союзу. Наприкінці ХХ ст. у нашій країні відбулися вагомі зміни, що мали значний вплив на подальший розвиток вищої освіти: проголошення державної незалежності, зміна тоталітарного державного режиму на демократичний, в міжнародній політиці – вибір євроінтеграційного курсу. Отже, з огляду на події, що відбулись, система вищої освіти за якісними та кількісними показниками мала дещо застарілий зміст, форми та методи навчання, не у всьому відповідала рівню країн Європи та США. За період державної незалежності нашої країни, в системі вищої освіти відбулись перетворення, які дозволили підвищити якість, а саме: долучення до системи та вимог Болонського процесу, перехід до освітніх рівнів бакалавр та магістр, набуття рис європейської освіти, включення в європейський освітній простір. Серед основоположних принципів сучасної освіти: вміння майбутнього педагога спрямовувати свої пізнавальні здібності на власний саморозвиток, самовдосконалення; розуміння того, що освітній досвід є тим ресурсом який необхідно розвивати впродовж усього життя.

Література

1. Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.
2. Джурицкий А. Н. История педагогики : учеб. пособие для студ. педвузов / А. Н. Джурицкий. – М. : Гуманит. изд. центр "ВЛАДОС", 2000. – 432 с.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. А. И. Пискунова. – М. : ТЦ "Сфера", 2001. – 512 с.
4. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология : учебное пособие / Г. М. Коджаспирова. – М. : Гардарики, 2005. – 287 с.
5. Коменский Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци ; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
6. Левківський М. В. Історія педагогіки : навчальний посібник / М. В. Левківський. – Вид. 4-те, стереотипне / М. В. Левківський. – К. : Центр учбової літератури, 2016. – 190 с.
7. Нор К. Ф. Використання американського досвіду формування комунікативних умінь майбутніх учителів / К. Ф. Нор // Наукові праці : науково-методичний журнал. – Т. 28. – Вип. 15. Педагогічні науки. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2003. – С. 54–58. – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv. – Назва з екрана.
8. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг ; науч. ред. и авт. предисл. А. Б. Орлов ; пер. с англ. А. Б. Орлова, С. С. Степанова, Е. Ю. Патяевой. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
9. Ченышев А. Н. Курс лекций по древней философии / А. Н. Ченышев. – М. : Высшая школа, 1981. – 374 с.

УДК 376.37

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ЛОГОРИТМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

Самаріна С. І.

У статті розкрито історико-педагогічний аспект становлення і розвитку логоритмічного виховання дітей. Визначено основні передумови зародження логоритміки на основі музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза, окреслено етапи розвитку логоритміки як науки, що передбачає використання системи ритмічного, словесно-ритмічного та музично-ритмічного виховання у роботі з дітьми, що мають мовні порушення.

Ключові слова: логоритміка, музично-ритмічне виховання, здоров'язберігаючі технології, мовні порушення.

В статье раскрыт историко-педагогический аспект становления и развития логоритмического воспитания детей. Определены основные предпосылки зарождения логоритмики на основе музыкально-ритмического воспитания Э. Жак-Далькроза, определены этапы развития логоритмики как науки, в основе которой лежит система ритмического, словесно- и музыкально-ритмического воспитания детей с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: логоритмика, музыкально-ритмическое воспитание, здоровье-сохраняющие технологии, речевые нарушения.

The article reveals the historical and pedagogical aspect of the formation and development of children's logarithmic education. The basic prerequisites for the origin of a logarithmic are determined on the basis of musical-rhythmic education by E. Jacques-Dalcroze, the stages of the development of a logarithmic as a science are determined, which is based on the system of rhythmic, verbal- and musical-rhythmic education of children with speech disorders.

Key words: logarithmics, musical-rhythmic education, health-saving technologies, speech disorders.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства та реформування освіти важливим є включення до процесів державотворення громадян, які здатні по-новому підійти до розв'язання важливих суспільних завдань. З огляду на тенденції становлення теперішньої освітньої системи, що передбачає реалізацію "Концепції розвитку інклюзивної освіти" [4] нагальним стає потреба у фахівцях, фахова компетентність яких дозволяє забезпечувати освітні потреби громадян з індивідуальними особливостями розвитку. Психолого-педагогічна підготовка таких спеціалістів має відбуватися із розумінням значення здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих освітніх технологій, в основі яких лежить усвідомлення професійно-значущої проблеми здоров'я населення та відповідальності, яка лежить на педагогічному працівникові, учителі, що формує, розвиває особистість дитини.

Однією із таких здоров'яформуючих технологій є логоритмічне виховання, що забезпечує всебічний розвиток дитини, сприяє формуванню та корекції порушених функцій організму, особливо, що стосується мовних вад. Саме поняття логоритміки передбачає використання системи ритмічного, словесно-ритмічного та музично-ритмічного виховання у роботі із учнями, які потребують корекційного впливу та допомоги у подоланні мовних порушень. Ці професійні уміння особливо необхідні вчителю, який працює з дітьми в умовах інклюзивної освіти.

На сучасному етапі розвитку корекційної освіти проблема логоритмічного виховання дітей з мовними порушеннями набула значної актуальності, оскільки науковцями та педагогами-практиками доведено, що заняття з логоритміки дозволяють отримати позитивні результати у роботі з дітьми з різноманітними мовними патологіями, особливо із заїканням, фонетико-фонематичними порушеннями,

загальним недорозвиненням мовлення, афазією. Зокрема виховний потенціал логоритмічного виховання розкрито у працях: Ю. Бондаренка, О. Вовченка, Л. Куравської [7], О. Лазаренко [5], О. Сагірової [8] та інших.

Ідеї щодо особливого позитивного впливу рухової та ритмічної активності дитини на її розвиток було розвинуто педагогами ще в середині XIX століття. Так, К. Ушинський наголошував, що народні рухливі ігри є могутнім засобом виховання, а М. Пирогов та П. Каптерев підкреслювали, що рухлива гра як активна діяльність – це потреба дитини, що є засобом її розвитку [6, с. 9].

Розвиток та становлення логоритміки як науки відбувся на основі системи музично-ритмічного виховання, що здобула свого визнання і поширення на європейському просторі ще на початку XX століття. Засновником цієї методики вважається швейцарський музикант, композитор і педагог Еміль Жак-Далькроз, який розглядав систему ритмічного виховання як окрему галузь музичної педагогіки. На його думку, основне завдання музично-ритмічного виховання полягало у розвитку координації рухів тіла, що сприяло формуванню правильних моторних звичок і здібностей не тільки продукувати ритмічні рухи, а й узгоджувати їх із музикою. Він вважав, що музично-ритмічне виховання лежить не лише в основі музичного виховання дитини, а й забезпечує її фізичний, емоційний та естетичний розвиток в цілому, оскільки окрім розвитку музичного слуху, пам'яті, уваги, ритмічності, пластичної виразності рухів музична ритміка "перетворює тіла", удосконалює їх [3, с. 370].

Подальший розвиток системи Е. Жак-Далькроза відбувся завдяки праці його послідовників, зокрема Н. Александрової та В. Грінер. Н. Александрова наголошувала на важливості музично-ритмічного виховання в школі, яке повинно реалізовуватися на основі поєднання ритму і музики (метод Жак-Далькроза) і зазначала, що ритміка – це основа різних видів мистецтва – живопису, скульптури, музики, хореографії, акторської майстерності. Також вона почала наголошувати і на лікувальному значенні занять з ритміки, сприяла розробці програм занять з ритміки для музичних навчальних закладів (шкіл, училищ, консерваторій), сформулювала методичні вказівки до програм і систематизувала методичний матеріал.

В середині XX сторіччя музично-ритмічне виховання починає розглядатися як лікувальний засіб, що активно впливає на психофізичний розвиток людини, допомагає у боротьбі з аритмією, зокрема такою вадою мовлення як заїкання. Так, В. Грінеру статті "Логопедична ритміка для дошкільників" (1957 р.) на основі музично-ритмічного виховання розробила практичний матеріал для занять з дітьми, що заїкалися. Вона класифікувала вправи за ступенем складності з урахуванням порушень моторики заїкуватих дітей і визначила основні принципи проведення занять. В. Грінер розробила і теоретико-методологічний аспект лікування заїкання у дорослих. Вона підкреслювала, що потрібно розуміти особливості моторики хворого та заїкання і приділяти особливу увагу стану м'язового тону, ході, рухам рук, темпу рухів і т. д. Так, з'являється поняття логопедичної ритміки (логоритміки), яка, на думку В. Грінер, відрізняється від методики музично-ритмічного виховання тим, що у вправах з логоритміки провідна роль належить слову і ритму, а не музиці [1, с. 102–103].

Усередині XX сторіччя логоритміка стає складовою частиною комплексу вправ для хворих на афазію (порушення пов'язане з повною або частковою втратою людиною здатності до розуміння усного або писемного мовлення за умови збереження слуху і функцій мовленнєвого апарату) і застосовується, насамперед, з метою подолання розладів мовлення, пов'язаних із просодикою – ритмо-інтонаційної стороною мовлення.

Наприкінці XX століття науковці підтверджують значний корекційний, терапевтичний та здоров'яформуючий потенціал логоритміки у вихованні і навчанні дітей. Доводять, що ритміка як складова частина фізичного та художнього виховання, особливо в дитячому віці, сприяє гармонійному фізичному розвитку дітей, їх музичного слуху, музичної пам'яті, виразності рухів; знайомить дітей з музичним мистецтвом, хореографічною діяльністю, пісенною творчістю; вчить у рухах виражати не тільки характер і темп музичного твору, а й власні емоції. Музично-ритмічні заняття забезпечують цілеспрямоване формування особистості

шляхом впливу на неї музики і ритму, сприяють вихованню пізнавальної, волевої та емоційної сфер особистості. Зі свого боку, логопедична ритміка знайшла своє застосування в логопедичних установах, оскільки в її основі лежить реабілітаційна методика, пов'язана із розумінням терапевтичного значення ритму, його впливу на просодіку мовлення, рухово-моторну діяльність. Так, Г. Волкова у своїх працях доводить, що логоритмічні вправи діють системно на весь організм: розвивається моторика, мова, почуття ритму, вищі психічні функції, продуктивні види діяльності, що дуже важливо для всебічного розвитку дитини і корекції її мовленнєвих порушень [2, с. 155].

Отже, становлення і розвиток логоритміки та музично-ритмічного виховання відбувався поетапно, починаючи із розуміння педагогами значення руху як активної діяльності у розвитку людини, усвідомлення здоров'яформуючого потенціалу музично-ритмічного виховання до реалізації корекційного і терапевтичного потенціалу логоритміки у процесі подолання різноманітних порушень мовлення. На даний момент логопедична ритміка визначається як складова ланка лікувальної ритміки, форма своєрідної активної терапії та засіб з реалізації реабілітаційних заходів у осіб із мовленнєвою патологією.

Подальше дослідження ми спрямуємо на доведення необхідності знань з основ логоритміки та музично-ритмічного виховання у роботі з дітьми в умовах інклюзивного навчання, обґрунтуємо класифікацію методів та методичних прийомів логоритмічної ритміки, визначимо психолого-педагогічні умови організації логоритмічних занять з дітьми з мовленнєвими порушеннями, що, на нашу думку, допоможе педагогу успішно задовольняти освітні потреби дітей з особливостями розвитку мовлення, забезпечить сприятливі умови для організації навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи в сучасних умовах.

Література

1. Гринер В. А. Логопедическая ритмика для дошкольников : пособие для работников логопедических учреждений / В. А. Гринер. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1958. – 139 с.
2. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г. А. Волкова. – М. : Гуманит. изд. центр "ВЛАДОС", 2002. – 272 с.
3. Ніколаї Г. Ю. Генеза системимузично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза та її функціонування в Європі / Г. Ю. Ніколаї // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / МОН України. – Суми : СумДПУім. А. С. Макаренка, 2009. – № 2. – С. 361–372.
4. Концепція розвитку інклюзивної освіти / Наказ МОН Наказ МОН № 912 від 01.10.10 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/. – Назва з екрана.
5. Лазаренко О. І. Логоритміка як складова корекційної роботи вчителя-логопеда [Електронний ресурс] / О. І. Лазаренко. – Режим доступу: <http://ru.calameo.com/read/004606231a9d15636835e>. – Назва з екрана.
6. Презлята Г. Народні рухливі ігри та забави / Г. Презлята. – Івано-Франківськ : ОІППО, 2007. – 202 с.
7. Програма з Логоритміки / укл. Л. С. Куравська; Програма з Ритміки / укл. Ю. А. Бондаренко; Програма з Ритміки / укл. О. А. Вовченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi.html>. – Назва з екрана.
8. Сарірова О. Логоритміка / О. Сарірова // Початкова освіта. – 2001. – № 36. – С. 9, С.10–11.

УДК 37.09(477.53)"18/19"

ПІДГОТОВКА ДО ВЧИТЕЛЮВАННЯ У ПОЛТАВСЬКОМУ ІНСТИТУТІ ШЛЯХЕТНИХ ДІВЧАТ (1818–1917 РР.)**Тонконог І. В.**

Предмет дослідження автора – зміст освіти в Полтавському інституті шляхетних дівчат, який упродовж 1818–1917 рр. готував жінок до педагогічної діяльності. Значну увагу автор зосередив на тенденціях у системі освіти Російської імперії на початку ХХ ст., які істотно впливали на заснування провінційних інститутів шляхетних дівчат.

Установлено, що мета діяльності Інституту шляхетних дівчат полягала, насамперед, у забезпеченні освіченості майбутніх дружин і матерів, в утвердженні релігійних та моральних переконань.

Узагальнено, що зміст освіти в інституті складався з таких компонентів: суспільно-духовний; філологічний; природничо-математичний; фаховий; естетично-трудовий.

Результати дослідження засвідчили, що формування рівня професійної підготовки майбутніх вчительок забезпечувалось завдяки високому рівню майстерності викладачів російської словесності інституту М. Изволенського, І. Добротворського, Л. Боровиковського, С. Стеблін-Камінського.

Автор наголошує, що упродовж досліджуваного періоду спостерігався розвиток, поглиблення змісту педагогічної освіти в закладі завдяки введенню таких навчальних предметів як педагогіка, дидактика, часткові методики навчання.

Автор переконливо доводить, що особливим зрушенням у жіночій освіті періоду після 1861 р. стало виникнення при інституті педагогічних класів, де здійснювалася практична підготовка майбутніх учительок. Це давало можливість збільшити кількість учительських кадрів, яких не вистачало в освітній системі Російської імперії загалом та Полтавщини зокрема.

Ключові слова: Полтавська губернія, Полтавський інститут шляхетних дівчат, підготовка вчителів, навчально-виховний процес.

Предмет исследования автора – содержание образования в Полтавском институте благородных девиц, который на протяжении 1818–1917 гг. готовил женщин к педагогической деятельности. Значительное внимание автор сосредоточил на тенденциях в системе образования Российской империи в начале ХХ в., которые существенно влияли на учреждение провинциальных институтов благородных девиц.

Установлено, что цель деятельности Института благородных девиц заключалась прежде всего в обеспечении образованности будущих жен и матерей, в утверждении религиозных и моральных убеждений.

Обобщено, что содержание образования в институте состояло из следующих компонентов: общественно-духовный; филологический; естественно-математический; профессиональный; эстетико-трудовой.

Результаты исследования показали, что формирование уровня профессиональной подготовки будущих учительниц обеспечивалось благодаря высокому уровню мастерства преподавателей русской словесности института Н. Изволенского, И. Добротворского, Л. Боровиковского, С. Стеблин-Каминского.

Автор отмечает, что на протяжении исследуемого периода наблюдалось развитие, углубление содержания педагогического образования в заведении благодаря введению таких учебных предметов как педагогика, дидактика, методики обучения.

Автор убедительно доказывает, что особым сдвигом в женском образовании периода после 1861 г. стало возникновение при институте педагогических классов, где осуществлялась практическая подготовка будущих учительниц. Это давало возможность увеличить количество учительских кадров, которых не хватало в образовательной системе Российской империи в целом и Полтавщины в частности.

Ключевые слова: Полтавская губерния, Полтавский институт благородных девиц, подготовка учителей, учебно-воспитательный процесс.

The subject of the author's investigation – the essence of education in Poltava Institute of Noble Maidens that during 1818–1917 was preparing ladies for pedagogical activity. Great attention the author concentrated on the tendencies in the system of education in Russian Empire at the beginning of the XX cent., that influenced greatly on the establishment of provincial institutions of noble maidens.

It is stated that the aim of the Institute of Noble Maidens was firstly in providing education for future wives and mothers, in confirmation of religious and moral principles.

It is generalized that the content of education in the Institute was composed from such components: social-mental; philological; natural-mathematical; specialized; estetical-labor.

The results of the investigation stated that forming of the level of professional preparation of future teachers was provided thanks for high level of skills of the teachers of Russian literature of the Institute of M. Izvolenskiy, I. Dobrotvorskiy, L. Borovikovskiy, S. Steblin-Kaminskiy.

The author stresses that during the investigation period there was the development, deepening of the essence of pedagogical education in the institution due to establishing of such educational subjects as pedagogics, didactics, partly methods of teaching.

The author proves that the special move in woman education after 1861 was the establishment of pedagogical classes where there was practice of future teachers. That gave the possibility to increase the number of teachers which were not enough in educational system of Russian empire generally and Poltava region in particular.

Key words: Poltava province, Poltava Institute of Noble Maidens, preparation of teachers, educational-pedagogic process.

Актуальність проблеми. Модернізація вищої педагогічної освіти України в контексті сучасних освітніх реформ актуалізує питання підвищення рівня підготовки фахівців, створення умов для їхнього професійного становлення. Парадигма сучасної освіти, орієнтована на вияв індивідуальності суб'єктів педагогічної взаємодії, вимагає від особистості вчителя не лише ґрунтовної теоретичної підготовки, а й соціальної зрілості, потягу до постійного самовдосконалення, розвитку творчого потенціалу.

Одним з актуальних завдань є розроблення сучасної концепції цілісної підготовки вчителів, яка б поєднувалася з інноваційними навчальними технологіями, але водночас була б створена з урахуванням історичного національного досвіду. Важливу роль в оновленні змісту професійної підготовки вчителя, підвищення його фахового рівня відіграє звернення не лише до інноваційних здобутків розвитку сучасної світової теорії та практики освіти, а й до історичного досвіду вітчизняної педагогічної теорії і практики. Ґрунтовне вивчення, об'єктивна оцінка й творче осмислення накопиченого освітянського досвіду організації підготовки вчителів у різних типах навчальних закладів України у період XIX – 1917 р. у регіональному вимірі Полтавської губернії, яка стала колыскою для виплекання плеяди видатних українських педагогів (Я. Козельський, М. Остроградський, В. Євтушевський, К. Щербина, М. Боголюбов, М. Гоголь, Г. Ващенко, В. Короленко, А. Макаренко, М. Остроградський, Ф. Симашко, В. Сухомлинський), по-перше, зреалізує важливий і затребуваний нині напрям у вивченні історії України – дослідження регіоналістики, яка відбиває масштаби своєрідності нашої багатонаціональної держави; по-друге, дасть змогу реконструювати спектр тогочасних поглядів регіональних маловідомих педагогів, релігійних, громадських діячів краю, які, однак, істотно впливали на організацію і специфіку освітньої справи в межах Полтавського регіону, на методи і способи формування вчителів.

Аналіз останніх публікацій з теми дослідження. В українській історії педагогіки питання підготовки дівчат у середніх навчальних закладах Полтавської губернії вивчали дослідники й імперського періоду: В. Щеглов, П. Мазанов [7] і сучасні: Л. Клевака [5], О. Ільченко [4], С. Бояренцев [2] та ін. Проте питання організації й становлення мережі закладів, які у визначених хронологічних межах готували молодь до вчительської роботи; визначення й порівняння цілей, форм, методів підготовки майбутніх учителів у різних типах навчальних закладів Полтавської губернії (XIX ст. – до 1917 р.) як регіону, що мав глибокі традиції підготовки вчителів

не були відстежені й проаналізовані цілісно. Тому актуалізується звернення до історії організації і здійснення навчально-виховної роботи у Полтавському інституті шляхетних дівчат (1818–1917 рр.).

Мета статті – висвітлити і схарактеризувати організацію професійної підготовки вчительок у Полтавському інституті шляхетних дівчат протягом XIX ст. – до 1917 р. для актуалізації культурно-освітніх надбань.

Виклад матеріалу. На початку XIX ст. на території Полтавської губернії існував лише один заклад, що мав право готувати вчителів – Полтавський інститут шляхетних дівчат (далі – ПІШД).

Цей період характеризувався зміною вектора жіночої освіти, оскільки на зміну освітній концепції цариці Катерини II і І. Бецького набула поширення вузько-прагматична спрямованість жіночих інститутів – готувати "дружин та матерів сімейства", яка впроваджувалася дружиною царя Павла I, вдовою імператрицею Марією Федорівною, яка перетворювала інститути шляхетних дівчат на "професійно жіночі навчальні заклади" [3, с. 11]. При цьому реорганізація жіночих навчальних закладів йшла в напрямку, повністю протилежному реформам чоловічої школи, запровадженим царем Олександром I. Панівним принципом визнавалося випередження чоловічої школи й абсолютна становість освіти [Там само, с. 11].

Якщо при Катерині II жіноча освіта стала предметом інтересу й турботи держави, а уряд намагався включити жіночі заклади до загальної середньої освіти, то на початку XIX ст. жіночу освіту вивели з новоствореної системи освіти та управління освітою. Вона стала предметом опіки не держави, а відомства, очолюваного імператрицею Марією Федорівною, яке в 1854 р. офіційно конституювалося як Відомство установ імператриці Марії (далі – ВУІМ) [3, с. 37].

З ініціативи Марії Федорівни на території імперії створювалися все нові й нові благодійні установи, відомства, сирітські будинки. Після смерті імператриці в 1828 р. вся ця мережа закладів отримала спеціальне найменування "Установи імператриці Марії Федорівни". У 1904 р. ВУІМ вже включало 140 навчальних закладів, Імператорський виховний будинок, 376 дитячих притулків і ясел, а також безліч інших благодійних установ імперії [там само, с. 52].

Статутом 1804 р. замість головних і малих народних училищ, в яких могли навчатися дівчатка, створювали три нових типи навчальних закладів – гімназії, повітові й парафіяльні училища. Перші два типи шкіл призначалися виключно для осіб чоловічої статі й лише до парафіяльних училищ, тобто найнижчої ланки освіти, дозволялося приймати дівчаток [Там само, с. 38].

У такий спосіб відбулася "законодавча заборона" навчання осіб жіночої статі в державних середніх навчальних закладах. Жіночу освіту знову було зосереджено лише в відокремлених від загальної системи освіти дуже нечисленних закритих інститутах шляхетних дівчат, у приватних жіночих пансіонах і школах. Поширеною була також традиційна для жінок домашня освіта. Імператриця Марія Федорівна пропагувала під гаслом всестанового демократичного принципу розбудови освіти відверту жорстку становість жіночої школи [Там само, с. 39].

У першій чверті XIX ст. зародилася низка нових, важливих тенденцій в розвитку жіночої освіти, які упродовж 50 років були переважаючими: збільшення числа й розширення географії жіночих навчальних закладів, поява їх в провінціях, початок громадських ініціатив в справі розвитку жіночої освіти. Так при створенні Харківського (1812 р.) й Полтавського (1818 р.) жіночих інститутів відбувалося поступове "розмивання" становості й закритого характеру цих інститутів – навчання в них не тільки дітей дворян, а й поява "напівпансіонерок", окрім тих, хто утримувався за державні або власні кошти [6, с. 221].

Імператриця Марія Федорівна значною мірою сприяла тому, що зміст освіти у жіночих навчальних закладах передбачав певні педагогічні завдання. Це зумовило виникнення і розвиток жіночої педагогічної освіти на початку XIX століття. У цей період педагогічна освіта зароджувалася і розвивалася в трьох формах здобуття освіти: 1) класи пепіньєрок при інститутах, де учениці мали навчатися упродовж року, після чого вони визначалися в інститутські класні дами або йшли працювати вчительками, гувернантками в багаті родини для надання донькам домашньої освіти; 2) спеціальні педагогічні класи наставниць при Виховних будинках, де так

само упродовж року випускниці цих закладів отримували знання та проходили педагогічну практику, викладаючи в молодших класах або тимчасово виконуючи обов'язки класних дам в інститутах шляхетних дівчат; 3) озброєння вихованок інститутів шляхетних дівчат певними педагогічними знаннями й вміннями в процесі безпосереднього навчання в закладах [6, с. 246].

У період царювання Миколи I мета діяльності інститутів шляхетних дівчат залишалася тією ж, яку визначила імператриця Марія Федорівна: готувати вихованок інститутів шляхетних дівчат "добрими дружинами, піклувальними матерями, зразковими наставницями для дітей, господинями, які здатні працювати своєю та набутими здібностями здобувати самим собі та родинам кошти для існування" [6, с. 310]. Та ж мета вказувалася і в "Положенні про Полтавський інститут", яке затвердили 17 вересня 1827 р. [3, с. 59].

З урахуванням цієї мети вибудовувався і зміст навчання в жіночих ІШД (інститутах шляхетних дівчат, далі – ІШД), який складався з чотирьох основних частин: "а) моральність, яка ґрунтувалася на Законі Божому; б) необхідні науки; в) корисні рукоділля; г) поняття про домашнє господарство і порядок. У коло "необхідних наук" входили: граматики російської, французької та німецької мов, чистописання, словесність, географія, історія загальна, давня та нова, арифметика. Обсяг "корисних рукоділ" і "понять про домашнє господарство" постійно розширювався. Збільшення обсягу годин на вивчення цих предметів всіляко стимулювалося Миколою I особисто, як наголошувала дослідниця XIX ст. К. Лихачова [6, с. 312].

Зазначимо, що в першій третині XIX ст. жіночі інститути відкривались переважно в столицях імперії: Санкт-Петербурзі та в Москві: Олександрівський інститут (1804 р.) (Москва), Єлизаветинський інститут (1808 р.) та Патріотичний інститут (1813 р.) (Санкт-Петербург) [6, с. 240–242]. Пізніше інститути створювалися лише в губернських містах імперії. 1830-ті рр. стали періодом найбільш інтенсивного створення жіночих інститутів в губерніях. До цього з 14 існуючих інститутів Російської імперії 11 знаходилися в Санкт-Петербурзі та в Москві (8 – в Санкт-Петербурзі та 3 – в Москві) і три в провінції – Харківський (1812 р.), Полтавський (1819 р.), Одеський (1829 р.). У 1830-х рр. було створено 7 губернських жіночих інститутів: Оренбурзький (1832 р.), Київський (1834 р.), Тамбовський (1834 р.), Керченський (1835 р.) і в 1837 р. – Астраханський, Білостоцький і Казанський [6, с. 240–312].

Губернські жіночі інститути, до яких належав і Полтавський, на відміну від столичних, по-перше, утримувалися за рахунок часткового залучення місцевих коштів, а тому, по-друге, вони були дещо більш демократичнішими за соціальним складом вихованок. (У Полтавський Інститут допускалися в незначній кількості (в співвідношенні 1 до 6), крім дворянських дочок, і дочки "християнського купецтва 1-ї і 2-ї гільдій" у зв'язку з тим, що заклад утримувався за рахунок місцевих коштів) [7, с. 16]. У цей період намічалася, але так і не була реалізована й така тенденція губернських жіночих інститутів – спроби зробити заклади частково відкритими або напівзакритими навчальними установами, але ці спроби були рішуче припинені владою і особисто Миколою I [7, с. 16; 3, с. 61].

На початку січня 1817 р. княгиня Варвара Рєпніна, на той час досить заможна особа, яка займалась меценатською діяльністю, склала проект відкриття у Полтаві Інституту шляхетних дівчат [7, с. 4–12].

У перші дні січня 1817 р. проект створення в Полтаві ІШД з пояснювальною запискою до нього княгиня Варвара Рєпніна передала губернському маршалу для його оприлюднення на дворянських зборах, які відбулися 17 січня [2, с. 367].

Проект передбачав створення закладу для 15 дівчаток (з кожного повіту губернії по одній) з бідних дворянських родин за рахунок коштів дворян та своєкоштных пансіонерок [7, с. 4–12].

12 січня 1818 р. затвердили "Положення" про Полтавський ІШД [7, с. 4–12], а заклад відкрили лише 12 грудня 1818 р. [7, с. 4–12; 4, с. 7–56].

Упродовж понад ста років заклад здійснював навчання і виховання жінок. Згідно зі статутом до установи приймали дівчаток дворянського походження, пізніше – з сімей духовенства та купецтва віком від 6 до 18 років. Вихованки опановували курс навчання упродовж спочатку 9 років, з 7 лютого 1828 р. – 7 років, з 1855 р. – 6 років [7, с. 13].

З часу заснування ІШД утримувався коштами полтавського дворянства, а з 2 вересня 1826 р. указом царя Миколи I його перетворено із дворянського закладу на державний і передано до ВУІМ [7, с. 12].

7 лютого 1828 р. було видано нове "Положення" та встановлено штат державного ПІШД для 120 вихованок, яким передбачалося 6-річний курс навчання та поділ вихованок на казеннокоштных, своєкоштных і пансіонерок (членів царської родини або окремих приватних осіб) [7, с. 47].

Нове "Положення" передбачало затвердження імператрицею попечительки закладу, під головуванням якої створювалася рада Інституту, яка вирішувала всі питання, пов'язані з його функціонуванням. До ради закладу входили: попечителька, Малоросійський військовий губернатор, Полтавський губернатор, губернський маршал Полтавської губернії, 3 депутати від Київської, Чернігівської, Полтавської губерній, дочки яких навчалися в Інституті, начальниця закладу [7, с. 48].

4 лютого 1860 р. затвердили журнал Головної ради про зміни та реформування в усіх навчальних закладах відомства імператриці Марії, згідно з якими усі інститути передбачали 7-річний курс навчання з назвою вищого класу – першим, а нижчого – сьомим [10, с. 11–18].

Освітній процес в ПІШД регламентувався такими нормативними документами: "Положення про Полтавський інститут шляхетних дівчат" від 7 лютого 1828 р.; "Проект організації навчання інституту" (від 5 жовтня 1830 р., від 9 квітня 1831 р.); "Статут інститутів шляхетних дівчат" від 30 серпня 1855 р.; "Настанови для освіти вихованок" від 27 лютого 1852 р.; "Правила для вихователів, наставників та викладачів" [7, с. 81, 204; 10].

У навчально-виховному процесі брали участь: начальниця Інституту, інспектори з навчальної частини, класні дами, вихователі, наставники, викладачі [11].

У 1864 р. у закладі працювали 19 вчителів, 21 класна дама, навчалось 170 вихованок, серед яких 167 осіб дворянського походження, дочок духовенства – 2, купців – 1. Серед них навчалися коштом імператора – 10 вихованок, імператориці – 5, коштами дворян Полтавської губернії 14 осіб, Чернігівської – 12, Мінської – 3, Калужської – 2, за рахунок військових поселень – 25 осіб, Московської опікунської ради – 25, комітету поранених – 9 осіб, міністерства фінансів – одна вихованка, решта (64) вихованок були своєкоштными [2, с. 387].

З 1860 р. навчальні плани закладу змінювалися, розширився зміст освіти, він став багатопредметним: Закон Божий, російське читання, письмо, граматики, риторика, арифметика, історія, географія, логіка, міфологія, французька та німецька мова, фізика, чистописання, малювання, рукоділля, співи, музика та танці. Загальнопедагогічну підготовку було представлено навчальними курсами з педагогіки, з 1878 р. – гігієни [4].

Аналіз навчальних планів уможливив висновок: на відміну від навчального плану 1860 р., у плані 1864 р. збільшено кількість годин на вивчення: Закону Божого, математики; з французької мови – (від 23 до 24); з німецької мови – від 20 до 22; з географії, – від 11 до 14; з природознавства – від 12 до 15. Водночас зменшено кількість годин на вивчення російської мови від 22 до 19; з історії – від 11 до 9; з рукоділля – від 25 до 13. У навчальному плані 1874 р. на відміну від навчального плану 1864 р., збільшено кількість годин на вивчення російської мови з 19 до 23; з французької мови – з 24 на 25; з німецької мови – з 22 до 23; з історії – з 9 до 12; з арифметики – з 12 до 18; з чистописання – з 6 до 7. Зменшено кількість годин на вивчення природознавства з 14 до 10; з педагогіки – з 4 до 2; з малювання – з 12 до 11. Педагогіку пропонували вивчати не з II, а з I класу [7, с. 94, 99, 100].

Згідно з навчальним планом 1860 р. співи, танці, гімнастика, музика, заняття на кухні відбувалося у вільний від занять час.

У 3-х нижчих класах підготовка та засвоєння матеріалу відбувалося під керівництвом викладача на уроці, а у вільний від занять час вихованки займалися вивченням творів напам'ять, читанням вголос. Варто зауважити, що вивчати музику могли лише ті, хто мав музичні здібності, окрім своєкоштных вихованок, які могли оплатити ці заняття, решта вихованок присвячували свій час опануванню рукоділля та поглибленому вивченню іноземних мов [2, с. 393].

У цей період запроваджувався диференційований підхід до навчання учнів. Так встановлено, що малюванню інститутки навчалися за двома різними програмами: загальною, для всіх учениць, а для більш здібних – окремою, яка передбачала більшу кількість тижневих годин. Дівчаток, які мали художні здібності, звільняли від занять музикою та співами, від вивчення однієї з іноземних мов на розсуд адміністрації закладу [Там само, с. 393].

Згідно з § 70 "Положення про Полтавський Інститут шляхетних дівчат" від 7 лютого 1828 р. [10, с. 59] рада закладу визначала кращу випускницю, гідну на роль класної дами, яка лише за власною згодою могла стати пепіньєркою [10, с. 59].

Значущим для розвитку професійної педагогічної освіти жінок стало створення додаткових педагогічних класів при жіночих закладах ВУІМ, починаючи з 1864 р. [Там само, с. 57].

З 1865 р. рада ПІШД ухвалила рішення: щорічно за обранням начальниці та за власним бажанням залишати 4 випускниць пепіньєрками при закладі на рік [7, с. 192–194]. Пепіньєрки призначалися на роботу в нижчих чотирьох класах як помічниці класних дам. Вони були зобов'язані кожна в своєму класі, бути присутніми на уроках, стежити й допомагати слабшим ученицям готувати уроків, і на випадок хвороби класної дами, тимчасово замінити її. Окрім того, з 1898 р. згідно з Циркуляром МНО № 20 від 12 березня 1898 р. на них покладалося ведення щоденника, де вони по черзі ретельно мали занотовувати всі значущі події в житті Інституту за кожен день [10, с. 230].

Саме для цих чотирьох пепіньєрок лише в листопаді 1877 р. на підставі розпоряджень (Циркуляр від 1 листопада 1874 р. № 8350 та 8 березня 1878 р. № 2572) [10, с. 233–235] в Полтавському Інституті відкрили пепіньєрський клас [7, с. 176]. Курс навчання в цьому класі тривав один рік, упродовж якого вихованки вивчали такі предмети: російська мова з методикою викладання, історія російської літератури, загальна й російська історія, французька мова та її література, німецька мова та література, фізика, природознавство, арифметика з методикою. Причому встановлювали загальну кількість годин, яка не мала перевищувати 6-ти годин на тиждень, і зокрема, 2-х годин на кожний предмет [10, с. 233–235]. Зазначимо, що така обмежена кількість годин на вивчення предметів не була достатньою, однак порівняно з рівнем освіти населення, у той час рівень освіченості вихованок був високим.

Утримувався пепіньєрський клас коштами Інституту. Щорічно виділяли по 490 руб., з яких 450 руб. витрачали на платню викладачам, а 40 руб. – на навчальні посібники [10, с. 235].

Зі спогадів викладача ПІШД П. Мазанова встановлено, що в 1882 р. Канцелярія імператора Олександра III звернулася до педагогічної ради закладу обґрунтувати доцільність роботи пепіньєрського класу. У листопаді того ж року педагогічна рада більшістю голосів вирішила закрити пепіньєрський клас і натомість утворити 8-й педагогічний клас, на кшталт тих, що діяли у жіночих гімназіях МНО. У такий спосіб планувалося здійснювати практичну підготовку до діяльності гувернанток та домашніх учительок, проте клопотання було залишено без відповіді [7, с. 192–194].

Вихованки випускного класу обов'язково проходили педагогічну практику, яка мала доволі чітку структуру. (Її започаткування відбулося з 1866 р.) [9, арк. 98]. Так щоденно дві інститутки мали чергувати як помічниці класних дам. Упродовж року до кожної учениці молодших класів школи по можливості прикріплювали по 2 випускниці, які по черзі займалися з ними. Завдяки цьому, як засвідчили звіти ПІШД про стан та здобутки закладу, відбувалося формування у майбутніх вчительок низки загальнопедагогічних умінь та навичок: культура мовлення (чітка дикція, належні темп і ритм мовлення, логічна побудова висловлювань тощо); здатність переконувати та сугестивно впливати на вихованців, оптимально добирати стиль навчально-виховної роботи; уміти ставити питання, слухати відповіді, оцінювати навчальну діяльність дітей; керувати власним психічним станом і станом вихованців [9, арк. 98–103].

Вивчення актів випуску ПІШД [1, с. 53–262], листування начальниць з попечителем КНО [11] дало змогу встановити, що в навчально-виховному процесі закладу велику увагу приділяли виробленню в інституток вмінню керувати і своєю поведінкою, емоціями та настроєм, і відповідно настроєм і поведінкою учениць, яких

навчали під час педагогічної практики. Під час практики проведення схвалювалося використання таких прийомів: зміна методів роботи, емоційність, активність учителя, наведення цікавих прикладів, дотепних зауважень тощо [11, арк. 34].

З листування начальниці закладу А. Мініцької (1914–1917 рр.) з попечителем КНО також встановлено, що в 3-у старшому класі інститутки вивчали основи риторики [11, арк. 36–39 зв.]. Під час вивчення "Риторики" їх знайомили з поняттями інтонаційно-виразних засобів мовлення, образності мови, засобами створення образності; з особливостями підготовки публічних промов; правилами й помилками у висуненні певної тези, аргументація; тактикою оратора; пояснювали характеристики питань і відповідей у полеміці; закони логічного мислення; основи ораторського мистецтва; загальні ознаки мовної культури оратора та мовні норми [11, арк. 36–39 зв.]. Такі заняття сприяли формуванню педагогічної майстерності у майбутніх учительок та виховательок.

З річних звітів про діяльність закладу [11, арк. 34], актів випуску [1, с. 53–262], спогадів викладачів ПІШД про своїх колег [13, № 2, арк. 4–6; 12, с. 140–148] встановлено, що, наприклад, викладачі російської словесності ПІШД М. Ізволєнський (1875–1877 рр.), І. Добротворський (1888–1893 рр.), Л. Боровиковський (1839–1852 рр.), С. Стеблін-Камінський (1862–1874 рр.) пропонували вихованкам вправи з декламування та написання прозових творів. Навчаючи риторики, майбутніх учительок привчали надавати перевагу в мовленні низьким тонам, чітко вимовляти слова, особливо закінчення, робити невеликі паузи між словами й реченнями, уповільнювати мовлення і посилювати інтонацію на особливо важливих смислових моментах виступу.

Вивчення актів випуску вихованок за 1845 р. [1, с. 53–262], листування начальниць з попечителем КНО за період 1880–1916 рр. [8; 11], спогадів викладачів [7, с. 159] дало змогу стверджувати, що відповідно до навчальних програм з російської словесності (2 год на тиждень) вихованок ознайомлювали з кращими зразками російської та світової літератури (творами К. Батюшкова, В. Жуковського, А. Крилова, О. Пушкіна, О. Грибоєдова, М. Лермонтова, М. Гоголя та ін.) [7, с. 89] формували загальну читацьку компетентність, розширювали культурно-пізнавальні інтереси, що сприяло духовному розвитку, інтелектуальному збагаченню учениць.

У ПІШД навчання правильної вимови розглядали як набуття певних мовленнєвих навичок, а це потребувало щоденних вправ, а також постійних зусиль, спрямованих на очищення мови й на підвищення загальної культури майбутньої вчительки. Саме тому викладачі закладу під час вивчення курсу риторики пропонували вихованкам виголошувати заздалегідь підготовлені доповіді в аудиторії, а також робити доповіді-імпровізації [11, арк. 67–71].

Педагогіку як навчальний предмет в Інституті почали викладати з 1860 р. [7, с. 90]. Викладачами педагогіки були Л. Корженевський (1860–1875 рр.), Й. Скорута (1875–1905 рр.), В. Сульжиков (1905–1917 рр.) [2, с. 415].

У пояснювальній записці до курсу "Педагогіка" Л. Корженевського зауважувалося, що "... вчителю потрібно навчатися виразного мовлення не лише для того, щоб справляти блискуче враження в товаристві або в аудиторії, а щоб через мову впевнено навіювати людям ідеї законності, переконувати..." [11, арк. 56–78 зв.].

Випускниці ПІШД складали публічно іспити з усіх навчальних предметів (до 1865 р.), на них вихованки в присутності всіх викладачів, адміністрації закладу, батьків та товаришок відповідали на питання білетів, демонструючи свої знання. Така форма оцінювання знань також сприяла формуванню ораторської майстерності, розвивала загальну культуру та навички зв'язного мовлення [7, с. 176].

Згідно з §§132–134 Статуту жіночих інститутів ВУІМ (1855 р.) кожній вихованці, яка завершила курс навчання, видавали свідоцтво про її поведінку та успіхи з кожного предмета та атестат за встановленою формою. Окрім того, випускницям видавали свідоцтво на звання домашньої наставниці з тих предметів, у яких вихованка виявила гарні успіхи [10, с. 242–255].

Ученицям, які закінчили курс навчання в чотирьох нижчих класах Інституту, видавали свідоцтва за встановленою формою згідно з Циркуляром від 28 лютого 1881 р. № 1780 [10, с. 266–267] і надавалося право на звання вчительок народних

училищ, якщо вони при досягненні 16-річного віку виконували упродовж півроку обов'язки помічниць вчительки при будь-якому народному училищі [10, с. 266–267].

Висновки. Отже, мета діяльності Інституту шляхетних дівчат полягала, насамперед, у забезпеченні освіченості майбутнім дружинам і матерям, в утвердженні релігійних та моральних переконань.

Узагальнено, що зміст освіти в ПІШД складався з таких компонент: суспільно-духовна (Закон Божий, історія релігії, катехізис, вітчизняна історія); філологічна (російська та церковнослов'янська мови, історія літератури, латинська, німецька та французька мови, риторика); природничо-математична (географія, арифметика, фізика, космографія), фахова (педагогіка, педагогічна психологія, дидактика, гігієна, часткові методики, педагогічна практика), естетично-трудова (церковні співи, каліграфія, рукоділля, музика, гімнастика, малювання, чистописання).

На формування змісту педагогічної освіти жінок позначалися державна політика уряду, суспільні настрої, традиції гендерного виховання нації.

Упродовж досліджуваного періоду спостерігався розвиток, поглиблення змісту педагогічної освіти завдяки уведенню таких навчальних предметів як педагогіка, дидактика, часткові методики навчання. Наголосимо на такій виявленій особливості: викладання педагогіки здійснювалося в Інституті шляхетних дівчат – у двох випускних класах. Зміст педагогічної освіти вдосконалювався внаслідок введення у зміст підготовки риторики, логіки.

Випускниці педагогічного класу ПІШД отримували право вчителювати у всіх типах початкових шкіл та у чотирьох молодших класах жіночих гімназій. Інститут готував дівчат також до ролі гувернантки або домашньої вчительки.

Особливим зрушенням у жіночій освіті періоду після 1861 р. вважаємо виникнення при ПІШД пепін'єрського (педагогічного) класу, де здійснювалася практична підготовка майбутніх учительок переважно для різних типів початкових навчальних закладів. Це давало можливість збільшити кількість учительських кадрів, яких не вистачало в освітній системі Російської імперії загалом та Полтавщини зокрема.

Література

1. Акт выпуска благородных девиц // Прибавление к Полтавским губернским ведомостям. – 1845. – № 27. – С. 53–262.
2. Бояренцев С. М. История учебных заведений Полтавы до 1917 года / С. М. Бояренцев. – Полтава : ООО "АСМА", 2013. – 443 с.
3. Днепров Э. Д. Женское образование в России : учебное пособие / Э. Д. Днепров, Р. Ф. Усачева. – М. : Дрофа, 2010. – 288 с.
4. Ільченко О. Благодійниця княгиня Варвара Рєпніна – подвижниця жіночої освіти на Полтавщині / О. Ільченко // Рідна школа. – 2010. – № 6. – С. 54–58.
5. Клевака Л. П. Діяльність Полтавського інституту шляхетних дівчат (1817–1917 рр.) як наукова проблема [Електронний ресурс] / Л. П. Клевака // Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. "Засоби навчальної та науково-дослідної роботи". – 2011. – Вип. 35. – С. 48–54.
6. Лихачева Е. Материалы для истории женского образования в России (1856–1880) / Е. Лихачева. – СПб. : Типография М. М. Стасюлевича, 1901. – 647 с.
7. Мазанов П. Полтавский институт благородных девиц: 1818–1898: [архивные справки] / П. Мазанов. – Полтава : Полтава, 1899. – 324 с.
8. О ревизии учебных заведений Полтавы, 1909 р. – ЦДІАК, ф. 707, оп. 262, спр. 5. – 64 арк.
9. О характеристике преподавателей, служащих в средних учебных заведениях Киевского учебного округа, 1904 р. – ЦДІАК, ф. 707, оп. 262, спр. 5.–43 арк.
10. Свод узаконений о женских институтах Ведомства учреждений императрицы Марии : в 2 кн. – Кн. 1. – СПб., 1903. – 428 с.
11. Сообщение начальника Полтавского розыскного пункта: списки учителей, состояние учебной части в Полтавском институте благородных девиц Полтавской губернии, 1916 р. – ЦДІАК, ф. 324, оп. 1, спр. 204. – 82 арк.
12. Степан Павлович Стеблин-Каминский (некролог) // Полтавские епархиальные ведомости. – 1886. – № 4. – С. 140–148.
13. Формулярный список о службе инспектора Полтавской гимназии надворного советника Л. Боровиковского, 1852 р. – ДАПО, ф. 545, оп. 1, спр. 2. – 6 арк.

УДК [37:376]-043.86(4:477)-042.2

**РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА УКРАЇНИ
(ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ)****Шевченко В. М.**

У статті автор зазначає, що сучасний етап інноваційного розвитку суспільства відзначається формуванням нового погляду на освіту. Процес ґрунтовного реформування системи освіти, який наразі відбувається в Україні, не обходить стороною і спеціальну освіту. Автор відзначає, що забезпечення права і комфортних умов на освіту дітей з особливими потребами є необхідною характеристикою демократичного цивілізованого суспільства. Цим шляхом має йти і Україна, яка перебуває на сучасному етапі реформування освіти та розбудові нової концепції Європейської держави. Рівень підтримки, гуманізм та терпимість у ставленні до дітей з особливими потребами, можливість надати їм доступну та якісну освіту – показники ступеня розвитку суспільства, в якому вони живуть. Реалізація прав на освіту дітей з обмеженими можливостями розглядається як одне з найважливіших завдань державної політики в галузі спеціальної освіти. Саме тому система спеціальної освіти є інститутом держави, яка виникає і розвивається як особлива форма реалізації його ціннісних орієнтацій та культурних норм суспільства, внаслідок чого кожен етап розвитку європейських національних систем спеціальної освіти співвідноситься з певним періодом в еволюції ставлення держави до осіб з особливими потребами. Аналіз досвіду навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку свідчить, що у європейських країнах інклюзивне навчання є основною формою здобуття освіти людьми з особливими потребами. Проте спеціальні заклади продовжують функціонувати нарівні з іншими формами навчання та надавати допомогу дітям з обмеженими можливостями.

Ключові слова: реформування системи освіти, європейська освіта, історія освіти, спеціальна освіта, інклюзивне навчання, діти з особливими потребами, діти з обмеженими можливостями, діти з особливостями психофізичного розвитку.

В статье автор отмечает, что процесс реформирования системы образования, который сейчас происходит в Украине, не обходит стороной и специальное образование. Обеспечение прав и комфортных условий на образование детей с особыми потребностями является необходимой характеристикой демократического цивилизованного общества. Анализ опыта обучения детей с особенностями психофизического развития свидетельствует, что в европейских странах инклюзивное обучение является основной формой получения ими образования. Однако специальные заведения продолжают функционировать наравне с другими формами обучения и оказывают помощь детям с ограниченными возможностями. Этим путем должна идти и Украина.

Ключевые слова: реформирование системы образования, европейское образование, история образования, специальное образование, инклюзивное обучение, дети с особыми потребностями, дети с ограниченными возможностями, дети с особенностями психофизического развития.

In the article the author notes that the modern stage of society innovation development is marked by the formation of a new view on education. Ukraine is undergoing a thorough reform of the education system. It also applies to special education. The author notes that ensuring the right and comfortable conditions for the education of children with special needs is a necessary characteristic of a democratic, civilized society. Ukraine should also go this way. For now it is at the current stage of reforming education and building up a new concept of the European state. The level of support, humanism and tolerance in relation to children with special needs, the ability to provide them with affordable and high-quality education - indicators of the degree of society development in which they live. Realization of the rights to education for children with disabilities is

considered as one of the most important tasks of the state policy in the field of special education. That is why the system of special education is the institution of the state. It arises and develops as a special form of realization of its value orientations and cultural norms of society. Consequently, each stage of the development of European national systems of special education corresponds to a certain period in the evolution of the state's attitude towards people with special needs. Analysis of the experience of teaching children with peculiarities of psychophysical development shows that in European countries, inclusive education is the main form of education for people with special needs. However, specialist institutions continue to function on an equal footing with other forms of education and provide assistance to children with disabilities. Such a path should be chosen by Ukraine.

Key words: educational system reform, European education, history of education, special education, inclusive education, children with special needs, children with disabilities, children with peculiarities of psychophysical development.

Постановка проблеми. Сучасний етап інноваційного розвитку суспільства відзначається формуванням нового погляду на освіту й на місце людини в соціумі. Освіта набуває характеристик загальності, доступності, рівності. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема задоволення освітніх потреб дітей і молоді з обмеженими можливостями, зокрема проблема спеціальної освіти [1, с. 50].

Процес ґрунтовного реформування системи освіти, який наразі відбувається в Україні, також не обходить стороною спеціальну освіту. Її реформування знімає бар'єри та відкриває нові шляхи і можливості для розвитку, навчання й соціалізації дітей з особливими потребами. Це дуже важливий крок на шляху до входження України до європейського співтовариства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Прогресивні зміни, які відбуваються у період становлення незалежної української держави, відбуваються і в сфері спеціальної освіти. Ці проблеми знайшли певне відображення в історико-педагогічних дослідженнях багатьох учених, а саме: А. С. Аблятипова, В. І. Бондаря, Н. І. Голови, О. І. Дьячкова, Т. Є. Єжової, В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої, С. В. Литовченко, Н. М. Лавриченко, Л. К. Одинченко, В. П. Покася, В. М. Синьова, М. О. Супруна, О. М. Таранченко, В. В. Тарасун, О. Е. Шевченко, М. Д. Ярмаченка та ін.

Метою даної статті є стисла характеристика розвитку спеціальної освіти в європейських країнах та Україні від давніх часів до сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Реформування спеціальної освіти вимагає перегляду традиційних історико-хронологічних принципів вивчення педагогіки в історичній площині, оскільки ця галузь знань не може бути простим доповненням загальної історії. Історія спеціальної педагогіки має формувати цілісне уявлення про закономірності її становлення й розвитку [5, с. 7].

Навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями в Україні має давню історію. Різні події відбувалися у її становленні та розвитку за цей період, але вони невідривно пов'язані з розвитком спеціальної освіти у Європі. Україна, як і багато інших держав, пройшла тривалий шлях від патрунування, як своєрідної форми громадської опіки таких дітей, до створення приватних виховних закладів спочатку для глухих та сліпих, а пізніше і для дітей з інтелектуальними порушеннями. Короткий історичний огляд не зможе розкрити всіх перипетій на її шляху, але дасть можливість поглянути на основні віхи її розвитку та досягнути соціальну користь для суспільства.

Розвиток системи спеціальної освіти у всі історичні періоди пов'язаний із соціально-економічним ладом країни, ціннісними орієнтаціями держави та суспільства, політикою держави по відношенню до дітей з особливими потребами, законодавством у сфері освіти в цілому, рівнем розвитку спеціальної (корекційної) науки як інтегративної галузі знання на межі медицини, психології та педагогіки, а також світовим історико-педагогічним процесом. Система спеціальної освіти є інститутом держави, яка виникає і розвивається як особлива форма відображення та реалізації його ціннісних орієнтацій і культурних норм суспільства, внаслідок чого кожен етап історії розвитку системи спеціальної освіти співвідноситься з певним

періодом в еволюції відносин держави і суспільства до осіб з особливими потребами. Якісні перетворення і переходи від одного етапу становлення державної системи спеціальної освіти до іншого, як і перетворення всередині кожного з етапів, визначаються соціокультурними чинниками [2, с. 26–27].

Дослідження еволюції відносин держави і суспільства до осіб з особливими потребами від античних часів до наших днів дозволили виділити п'ять періодів еволюції. Періодизація охоплює часовий відрізок у два з половиною тисячоліття – шлях суспільства від ненависті й агресії до терпимості, партнерства та інтеграції осіб з особливими потребами. Умовними межами п'яти виділених періодів є історичні прецеденти істотної зміни ставлення держави до таких осіб. В еволюції відносин держави і суспільства до осіб, які нас цікавлять, в Україні відтворюються ті ж періоди, що і в європейській цивілізації, але зі значним відставанням у масштабі історичного часу, внаслідок чого в кінці XX століття наша країна та Європа переживають різні періоди еволюції таких відносин і відповідно перебувають на різних етапах розвитку системи спеціальної освіти.

Перший період: від агресії та нетерпимості до усвідомлення необхідності піклування про людей з інвалідністю. Це відрізок європейської історії з VIII ст. до н. е. до XII ст. н. е. У цей проміжок часу західноєвропейська цивілізація пройшла шлях від відторгнення і агресії у відношенні до таких осіб до прецедентів усвідомлення владою необхідності допомоги їм, організації установ піклування. Цей шлях тривав довжиною в два тисячоліття.

В Україні перший період протікав в інші історичні терміни. Його початок був обумовлений прийняттям християнства і характеризувався запозиченням західної системи монастирського піклування про осіб з інвалідністю. Цей період завершується усвідомленням державою в необхідності піклування про осіб з особливими потребами, але воно відбувається під впливом західного досвіду та в інших соціокультурних умовах.

Другий період: від усвідомлення необхідності піклування про осіб з інвалідністю до усвідомлення можливості навчання глухих та сліпих дітей; а також від притулків, через досвід індивідуального навчання, до перших спеціальних навчальних закладів. З XII до XVIII ст. західноєвропейські держави пройшли шлях від ініціатив та створення різного роду богоугодних та лікувальних закладів, до створення системи світських (приватних і державних) притулків і будинків престарілих.

У вітчизняній історії спеціальної освіти умовним кордоном першого і другого періодів став час виходу петровських указів, які заборонили умертвляти "аморальних" дітей, засновуються богадільні та сирітські притулки. Цей період розпочався в Україні на п'ять століть пізніше, ніж в Європі, тривав одне століття та завершився в ті ж терміни, що і на Заході. Його результатом стало відкриття перших спеціальних шкіл для глухих та сліпих дітей у XIX ст. (Так, перший спеціальний навчальний заклад для навчання глухонімих дітей був відкритий 1805 року в містечку Романів на Житомирщині, а перша школа для сліпих – 1851 року у Львові).

Третій період: від усвідомлення можливості навчання дітей із сенсорними порушеннями до визнання права дітей з особливими потребами на освіту. Він охоплює в Європі часовий відрізок з кінця XVIII до початку XX ст. За цей час європейські держави пройшли шлях від усвідомлення можливості навчання дітей з сенсорними порушеннями до усвідомлення права на освіту дітей з порушеннями слуху, зору, інтелекту та необхідності організації для них мережі спеціальних шкіл. Початком періоду можна вважати відкриття перших навчальних закладів для глухих і сліпих, а завершенням – дату прийняття в кожній конкретній країні закону про обов'язкову початкову освіту і наступних підзаконних актів. Це сталося на початку XX століття.

На відміну від Європи, у якій становлення системи спеціальної освіти йшло в контексті еволюційного розвитку суспільства і держави, в нашій країні воно відбувалося в унікальний історичний момент кардинальної, революційної зміни державного ладу, ціннісних орієнтацій, морально-етичних та культурних норм, у період глибокої економічної кризи, розрухи та громадянської війни. У контексті комуністичної ідеології переосмислювались цивільні права, мета та завдання освіти, закладалися

основи радянської школи. На виконання декларації прав трудящих і експлуатованого народу (1918) церква відокремлюється від держави та школи, забороняється філантропічна благодійна діяльність, скасовуються всі благодійні суспільства братства й відомства. Підлеглі їм дитячі заклади передаються Наркомздоров'я або Наркомпросу. Ставлення держави до дітей з особливими потребами стає частиною державної політики. Одним із доказів цього є поява особливої, невластивої іншим країнам термінології – "розумово дефективні", "тілесно дефективні", "морально дефективні" діти. Сформована в Радянському Союзі система спеціальної освіти передбачала створення мережі спеціальних навчальних закладів, у яких діти із психофізичними порушеннями ізолювалися від суспільства. У результаті в нашій країні провідним типом спеціального освітнього закладу стає школа-інтернат цілорічного утримання. Потрапляючи в таку школу дитина опинялася практично ізолюваною від сім'ї та від соціуму. Релігія, світська і церковна благодійність, філантропія були оголошені поза законом. Дитина та її близькі позбулися духовної підтримки з боку церкви і благодійних організацій. Діти фактично виявилися замкнутими в особливий соціум ("дефектологічний квадрат"), всередині якого відбувалася їх освіта та виховання.

На цьому етапі становлення радянської спеціальної школи працюють педагоги-ентузіасти і дефектологи-педологи: Д. І. Азбукин, П. Г. Блонський, А. В. Володимирський, Л. С. Виготський, М. М. Лаговський, Н. О. Рау, Ф. А. Рау, І. О. Соколянський та багато інших. Оголосивши "дефективних" дітей об'єктом виключно державної турботи в умовах економічної кризи, політичної і класової боротьби, радянська влада в перше десятиліття свого існування змогла охопити спеціальним навчанням лише незначну їх частину.

Четвертий період: від усвідомлення необхідності спеціальної освіти для окремих категорій дітей з особливими потребами до розуміння необхідності спеціальної освіти для всіх, хто її потребує. З початку XX сторіччя до 70-х рр. у Європі відбувається вдосконалення та диференціація національних систем освіти по вертикалі й горизонталі, становлення нових типів спеціальних шкіл і нових типів спеціального навчання, появи дошкільних і післяшкільних освітніх установ та збільшення видів навчальних закладів.

В цей час у СРСР, а в тому числі й Україні, спостерігається відсутність закону, що гарантує право на спеціальну освіту всім категоріям дітей, які цього потребують; неуккомплектованість спеціальних освітніх установ кадрами; вкрай нерівномірний розподіл по території країни спеціальних освітніх установ, кадрів, центрів їх підготовки; відставання рівня диференціації державної системи підготовки кадрів від рівня диференціації системи спеціальної освіти дітей з різними порушеннями. Це дозволяє говорити про логічну та структурну незавершеність до початку 90-х рр. другого етапу в розвитку вітчизняної системи спеціальної освіти.

П'ятий період: від рівних прав до рівних можливостей; від "інституціалізації" до інтеграції. На початку 70-х рр. Європі вдалося остаточно зруйнувати законодавчий фундамент нерівності осіб з особливими потребами, закладений в античні часи. Вперше в історії цивілізації визнається не лише рівність людей незалежно від стану здоров'я та наявності особливостей у розвитку, але і їхнє право на самовизначення. Формується нове розуміння світу як спільноти, що включає різні мікросоціуми, від рівноправної взаємодії яких залежить прогрес людства. При такому розумінні соціальне маркування національних, етнічних, політичних, релігійних, сексуальних, аномальних меншин стають неприпустимими, що й фіксує законодавство, але вже не на рівні окремо взятої європейської країни, а на рівні світового співтовариства.

Початком п'ятого періоду вважається час прийняття декларацій ООН "Про права розумово відсталих" (1971) та "Про права інвалідів" (1975). Потім почалося прийняття національних антидискримінаційних законів про людей з інвалідністю та про спеціальну освіту. Всі педагогічні системи новітнього часу виникають у відповідь на зміну ставлення суспільства до прав і можливостей дітей з особливими потребами, які заперечують попередні форми навчання. Провідною тенденцією розвитку системи освіти дітей з особливими потребами, починаючи з 70-х років, стає "включення в загальний потік" або інтеграція. Перехід до інтегративних форм

навчання, визнання всіх без винятку дітей (незалежно від ступеня тяжкості порушення) учнями, кардинальна реконструкція системи спеціальної освіти стали наслідком демократизації європейського суспільства; розвитку тенденцій до гарантованого забезпечення прав кожного; проведення антидискримінаційної політики в умовах економічного підйому; активного зростання благодійності. Якщо раніше збільшення числа спеціальних навчальних закладів віталось, то в 70-і роки починає оцінюватися негативно. Спрямування дитини до спеціальної школи, а тим більше в інтернат, у цей період сприймається як спроба її ізоляції від батьків, однолітків, повноцінного життя.

По шкалі періодизації еволюції Україна знаходиться на фазі переходу від четвертого до п'ятого періоду. Проте в нашій країні цей перехід не був підготовлений, так як у Європі, всім процесом попереднього еволюційного розвитку суспільства. В нашій країні аналогічний перехід має стрибкоподібний характер, що обумовлено кардинальною перебудовою держави та її принципово новими ціннісними орієнтаціями, заявленими в 1991 р. По шкалі становлення та розвитку систем спеціальної освіти Україна завершує перехід з II на III етап. Некваліфікованість переходу посилюється тим, що в попередній період не був досягнутий той рівень розвитку системи спеціальних освітніх установ та охоплення дітей, який був досягнутий в Європі до моменту переходу на III етап. Специфічність і складність сучасного періоду в розвитку системи спеціальної освіти полягає в тому, що з 1991 року і до останнього часу одночасно в рамках однієї і тієї ж системи спеціальної освіти діяли різноспрямовані тенденції та підходи.

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти Україна взяла курс на інклюзивну освіту, тісну взаємодію структур масової і спеціальної освіти, що гарантує дітям і батькам право вибору різних педагогічних систем [3, с. 183].

Поширення в Україні процесу інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями є не лише відображенням часу, але це ще один крок до забезпечення повної реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту. Рівень підтримки, гуманізм та терпимість у ставленні до дітей з особливими потребами, можливість надати їм доступну та якісну освіту – показники ступеня розвитку суспільства, в якому вони живуть. Реалізація прав на освіту дітей з обмеженими можливостями розглядається як одна з найважливіших завдань державної політики в галузі спеціальної освіти. Отримання такими дітьми якісної загальної та професійної освіти є однією з основних і невід'ємних умов їх успішної соціалізації, забезпечення повноцінної участі в житті суспільства, ефективної самореалізації в різних видах професійної та соціальної діяльності [3, с. 185].

Аналіз досвіду навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку у країнах Європи свідчить, що переважною більшістю з них інклюзивне навчання є основною формою здобуття освіти людьми з обмеженими можливостями. Проте такі діти мають змогу здобувати освіту і в спеціальних навчальних закладах. Тому курс на інклюзивну освіту не повинен призводити до згорання спеціальних освітніх установ, а лише до їх реформування.

Висновки. Отже, система спеціальної освіти є інститутом держави, яка виникає і розвивається як особлива форма реалізації його ціннісних орієнтацій і культурних норм суспільства, внаслідок чого кожен етап розвитку національних систем спеціальної освіти співвідноситься з певним періодом в еволюції ставлення держави до осіб з особливими потребами. Вибір шляху розвитку тієї чи іншої системи завжди буде залежати не лише від наукових поглядів її творців, але й від ціннісних орієнтацій, політичних установок, економічних можливостей держави та прийнятих культурних норм суспільства.

Перспективи подальших наукових розвідок. Подана стаття не вичерпує всіх аспектів означеного питання. Подальших розвідок потребує дослідження диференційованого розвитку спеціальної освіти в країнах Європи та Україні.

Література

1. Голова Н. І. Сучасний стан та перспективний розвиток системи спеціальної освіти осіб з обмеженими можливостями / Н. І. Голова // Педагогічні науки. – 2012. – № 62. – С. 50.

2. Засенко В. В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами / В. В. Засенко // Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід). Modern trends of special education development (Canada-Ukraine Experience) : матеріали Міжнародної конференції, Київ, 25–26 травня 2004 р. / за ред.: В. Бондаря, Р. Петришина. – К. : Наук. світ, 2004. – С. 26–27.

3. Листопад О.В. Інклюзивна освіта в контексті інноваційного розвитку / О. В. Листопад // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – № 2 (12). – С. 183, 185.

4. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом / Н. Н. Малофеев. – М. : Издательство "Печатный двор", 1996. – С. 33–34, 58–59, 93–95, 109–110, 120–121.

5. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.) : монографія / М. О. Супрун. – К. : Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2005. – С. 7.

УДК 94 (477.54)"1991-2010":792.5

ВІДОБРАЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ ПОЛЬСЬКИХ ШІЛ І ШІЛ 2–3 МОВАМИ НАВЧАННЯ (1991–2010)

Шевченко С. М.

У статті проаналізовано організацію навчального процесу польських шкіл і шкіл 2–3 мовами навчання у контексті диференціації загальної середньої освіти в умовах незалежної України (1991–2010); показано розвиток мережі навчальних закладів національних меншин на території України; установлено, що в досліджуваний період відроджувалася система освіти національних меншин; з'ясовано, що в ході реалізації урядової політики освіта національних меншин декларувалася на рівності здобуття знань, умінь і навичок, гарантуванні вільного розвитку національних мов і культур; виокремлено, що в ході реалізації урядової політики стосовно освіти польських шкіл і шкіл 2–3 мовами навчання особливого значення набували питання відкриття спеціальних класів для проведення факультативів та читання курсів рідними мовами. Досліджено, що національні меншини, які проживають на території України, за наявності культурних, побутових відмінностей, різних форм ментальності у своєму взаємозв'язку набувають системної єдності, трансформуючись у певну організаційну цілісність. Встановлено, що в школах національних меншин практикувалося перехідне становище від факультативного вивчення рідної мови; за потреби – відкриття загальноосвітніх шкіл, гімназій; у навчально-виховному процесі робився акцент на національних особливостях життя і побуту народів України. Доведено, що в Україні забезпечувалося право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою різних груп населення; зовнішня диференціація організації шкільної освіти ґрунтувалася не на здібностях і нахилах учнів, а на їхній належності передусім до певної статі чи національності.

Ключові слова: розвиток, польські школи, школи із 2–3 мовами навчання, школи національних меншин, організація навчального процесу, навчальні плани, зовнішня диференціація.

В статье проанализирована организация учебного процесса польских школ и школ 2–3 языками обучения в контексте дифференциации общего среднего образования в условиях независимой Украины (1991–2010); показано развитие сети учебных заведений национальных меньшинств на территории Украины; установлено, что в исследуемый период возрождалась система образования национальных меньшинств; выяснено, что в ходе реализации правительственной политики образование национальных меньшинств декларировалось на равенстве получения знаний, умений и навыков, обеспечении свободного развития национальных языков и культур.

Ключевые слова: развитие, польские школы, школы с 2–3 языками обучения, школы национальных меньшинств, организация учебного процесса, учебные планы, внешняя дифференциация.

The article analyzes the educational management of Polish schools and bilingual or multilingual schools in the differentiation of general secondary education in independent Ukraine (1991–2010).

The development of an educational institutions network for national minorities on the territory of Ukraine; it was established that the system of education of national minorities was reviving in the period under study. It was found out that in the course of implementation of the government policy, the formation of national minorities was declared on the equality of obtaining knowledge, skills and abilities, ensuring the free development of national languages and cultures.

Key words: development, Polish schools, bilingual or multilingual schools, schools for national minorities, educational management, curricula, external differentiation.

Постановка проблеми. На сучасному етапі суспільного розвитку Українська держава гарантує рівні права для всіх національностей, які проживають на її території. Розроблена протягом років незалежності концепція етнонаціональної політики, що знайшла відображення в Законах "Про національні меншини в Україні" (1992), "Про засади державної мовної політики" (2012), Конституції України (1996), Національній доктрині розвитку освіти (2002) є основою для забезпечення прав та інтересів національних спільнот. Становлення незалежної Української держави є надійним захистом для дітей шкіл національних меншин. Розбудова незалежної України відкрила нові перспективи для відродження всіх національностей. Вони як складова народу України є повноправними суб'єктами політичного процесу.

У Національній доктрині розвитку освіти наголошувалося на збереженні та збагаченні українських культурно-історичних традицій, вихованні шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживали в Україні, на формуванні культури міжетнічних і міжособистісних відносин.

Аналіз розвитку шкіл національних меншин, зокрема польською і 2–3 мовами навчання в Україні свідчить, що тривалий час освіта національних меншин не мала повної національної свободи, внаслідок чого була приречена на відставання. Водночас вона була зброєю для боротьби за національні права, демократизацію та навчання рідною мовою.

Проблема розвитку шкіл національних меншин завжди була в полі зору науковців (М. Авдієнко, Б. Чирко, В. Войнолович, Л. Войнолович, О. Бистрицька, М. Марчук, В. Наулко, В. Недольська, С. Очеретко та ін.). Заслужують на увагу дослідження сучасних учених-науковців Б. Андрієвського, Л. Березівської, Є. Голобородько, О. Обидьонові, О. Рафальського, Н. Рудницької, І. Миронової, О. Сухомлинської та ін., де висвітлюються питання організації системи освіти для національних меншин і полікультурної освіти й виховання. Учені внесли значний вклад у розробку проблеми національно-культурного будівництва для національних меншин в Україні кінця XX – початку XXI ст.: важливі відомості щодо організації шкільної освіти різних етносів, які населяли Україну в досліджуваній період.

Деякі питання розвитку шкіл з польською і 2–3 мовами навчання розглядалися в працях М. Шульги, В. Євтуха та ін.; у дослідженнях В. Трошинського, І. Кураса, О. Майбороди, присвячених теоретичним проблемам етнонаціональної політики, історії етносів. Але в них лише фрагментарно аналізувалися питання освіти та її регіональні особливості.

Метою статті є розвиток польських шкіл і шкіл 2–3 мовами навчання в умовах незалежної України як відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. На початок 1991 р. за мовною ознакою в Україні діяло 21 044 шкіл, з них 15 538 – українських, 3 364 – російських, 97 – румунських, 59 – угорських, 13 – молдовських, 9 – єврейських, 3 – польських та понад 130 шкіл з двома-трьома мовами навчання: угорська і російська, молдовська і російська та ін. Загалом у 96–97-х рр. функціонувало 2,5 тис. шкіл з російською мовою навчання, 99 – румунською, 70 – угорською, 11 – молдовською, 2363 з кількома мовами навчання, 76 – недільних та ін. Це досить розгалужена мережа загальноосвітніх закладів освіти з рідною мовою навчання або вивченням рідної мови I, II, III ступенів [20, арк. 16].

Зазначимо, що розвиток шкіл національних меншин відбувався в період істотних змін у суспільному житті країни, зокрема оновлення змісту програм, підручників, навчальних планів відповідно до оформлення їх національними особливостями життя й побуту народів України. В Україні забезпечувалося право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою різних груп населення [10, с. 1]. Навчальні заклади формувалися відповідно до освітніх запитів етнотеншин, національного складу регіону, а на вибір мови впливали компактність чи розпорошеність населення. Можливості вивчення рідної мови реалізувалися у різних формах:

- дошкільні навчальні заклади (вивчення рідної мови);
- одномовні школи, у яких мова національної меншини була основною мовою викладання, а державна та іноземна мова – окремими навчальними предметами;

- українські школи, у яких мова національної меншини та іноземна мова були окремими навчальними предметами;
- двомовні і тримовні школи (класи з різними мовами викладання);
- факультативне вивчення мови національної меншини як окремого предмету в школах з українською мовою навчання;
- недільні школи, мовні курси та факультативне вивчення рідної мови при культурних центрах;
- представники національних меншин мали можливість навчатися у школах, у яких мова навчання – державна мова, а мова меншини зовсім не вивчалася [9, с. 112].

Зміст навчально-виховного процесу у школах усіх типів був єдиним і спрямований на національну свідомість українського народу й на культур народів, які проживали на Україні. Національний компонент змісту освіти включав знання з рідної мови й літератури, історії свого народу, його традицій, звичаїв, ідеалів, культуру й побут інших народів. Ці знання розкривалися як в обов'язкових навчальних предметах, так і в предметах за вибором учнів, факультативів та курсах. Національне самовизначення школи відображало національні елементи у її виховній діяльності, відбувалося відродження краєзнавчої роботи, залучення учнів до активної участі в збереженні й охороні святинь свого народу, пам'ятників історії, культури й до засвоєння традиційних ремесел і народних промислів.

Основним документом, який регулював навчально-виховний процес, був навчальний план, що складався на основі розроблених Міністерством освіти базових навчальних планів. Навчальний процес у загальноосвітніх навчальних закладах здійснювався за типовими навчальними планами. Відповідно до них мова і література етноменшин вивчалися як обов'язкові предмети, на які відводилася певна кількість годин на тиждень [3, с. 20]. Однією з особливостей розвитку угорських, молдовських і румунських шкіл було те, що в 90-і рр. відкривалися спеціальні класи, де працювали факультативні групи рідною мовою. "У тих випадках, коли представники нацменшин не проживають компактно, для п'яти і більше дітей дозволяється відкривати в звичайних школах спецкласи" [10, с. 1]. Факультативно вивчалися такі мови: угорська, польська, румунська, молдовська, турецька, єврейська, болгарська, німецька та ін. В польських школах практикувалося перехідне становище від факультативного вивчення рідної мови; за потреби – відкриття загальноосвітніх шкіл, гімназій; у навчально-виховному процесі робився акцент на національних особливостях життя і побуту народів України [2, с. 3].

На відміну від минулих років (1988/89 н. р.), у навчальних планах на 1990/91 н. р. введено курси "Народознавство", "Рідний край", "Етнографія та фольклор України", "Історія України" і "Географія України" й факультативи "Рідний край", "Культура та мистецтво України". У V варіативній частині Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів із різними мовами навчання на 1990/91 н. р. було передбачено вивчення мов національних меншин як предмету, так і факультативно [9, с. 103]. У цілому по Україні було організовано понад 700 факультативних груп для вивчення мов національних меншин [5, с. 57]. За допомогою факультативів зверталася увага на основи національної самосвідомості, повага до свого народу, його історії й культури; відбувалося вивчення рідної мови, літератури, історії, географії, народознавства; школярі знайомилися з культурною спадщиною, національними традиціями, звичаями та побутом свого народу.

Основною метою, у навчально-виховному процесі шкіл національних меншин, було забезпечення конституційних прав громадян на навчання рідною мовою, а саме: "Про створення умов для відкриття в регіонах України шкіл їх рідними мовами та двома мовами навчання", що врегульовувало наповнюваність класів шкіл національних меншин, у тому числі з двома й трьома мовами навчання. У містах для створення таких класів достатньо було і 8 учнів, на селі – навіть 2–3 учнів [12, с. 8]. Місцеві органи виконавчої влади формували мережу навчально-виховних закладів відповідно до соціально-економічних, етнічних, культурно-освітніх потреб і при наявності навчально-методичної бази. Наводимо відомості про зміни в мережі загальноосвітніх навчальних закладів за мовами навчання в 1991–2006 рр. [18, с. 338].

Таблиця 1

Мережа загальноосвітніх навчальних закладів за мовами навчання

Рік	Шкіл усього	Укра- їнська	Росій- ська	Румун- ська	Угор- ська	Молдав- ська	Поль- ська	Кримсько- татарська
1992	21 044	21 044	15 538	3364	3364	13	3	0
1996	21 328	15893	2940	104	64	2	3	2
2000	21 258	16 532	2215	97	68	9	3	10
2001	21 226	16 757	1935	92	68	9	3	11
2006	20 601	16 924	1345	96	70	5	4	14

Аналіз таблиці свідчить, що у 1991–2006 рр. існувала досить різноманітна кількість навчальних закладів національних меншин. Зокрема, у 1997 р. нараховувалося 2,3 тис. навчальних закладів з кількома мовами навчання: 2 391 – українсько-російських, 28 – українсько-угорських, 7 – українсько-румунських, 9 – російсько-румунських, 1 – російсько-угорська та ін. [20, арк. 16]. З них 97 % з українсько-російським викладанням; близько 30 шкіл з угорською мовою (викладання здійснювалося рідною, двома і трьома мовами навчання (1997) [19, арк. 120]. Проте функціонували заклади, в яких навчання проводилося з паралельним використанням угорської, польської, болгарської та словацької мов. Мову етноменшин як окремий предмет вивчали 55,5 тис. школярів (польську, угорську, молдовську, румунську та ін.) [11, с. 100]. Україна є однією з небагатьох держав, де представникам нацменшин надано можливість здобувати повну середню освіту з усіх предметів рідною мовою. Наприклад, у 1999/2000 н. р. в Україні діяло 2,5 тис. шкіл з російською мовою навчання, 99 – румунською, 70 – угорською, 11 – молдовською та ін.; 2 363 школи з кількома мовами навчання, зокрема навчалися мовами: румунською – 27 478, угорською – 21 267, молдовською – 7 243, польською – 1 169 учнів; 76 недільних шкіл в яких навчалося близько 8,5 тис. дітей [9, с. 134]. Крім того, був розподіл учнів України за класами, за мовами навчання на 2003/2004 н. р. [9, с. 115]. "За даними Міністерства освіти і науки, нині у державі діють 1880 шкіл з російською мовою навчання, 94 – румунською, 69 – угорською, 9 – молдовською та ін., а також 2242 школи з двома і більше мовами викладання" [10, с. 1]. Розглянемо інформацію про мови навчання та чисельність учнів у школах України у 2005/2006 н. р. [9, с. 113, 114].

Таблиця 2

Розподіл загальноосвітніх шкіл за мовами навчання у 2005/2006 н. р.

Мова викладання	Кількість шкіл		Кількість учнів	
українська	16 924	91,68	3 603 643	86,34
російська	1 345	7,27	525 260	12,59
румунська	94	0,51	22 365	0,54
угорська	70	0,38	14 823	0,36
кримськотатарська	14	0,08	3 472	0,08
молдовська	8	0,04	3 127	0,08
польська	4	0,02	943	0,01
всього	18 459	100	4 173 633	100

Таблиця 3

Заклади, у яких навчання проводилося двома і більше мовами у 2005/2006 н. р.

Мова викладання	Кількість шкіл		Кількість учнів	
українська і російська	2032	9,865 %	995 325	19,117 %
українська і угорська	29	0,141 %	8 846	0,170 %
українська і румунська	8	0,039 %	3 093	0,059 %
українська і молдовська	5	0,024 %	1 967	0,038 %
українська і кримськотатарська	1	0,005 %	603	0,012 %
українська і словацька	1	0,005 %	125	0,002 %

Продовження таблиці 3

російська і молдовська	2	0,010 %	835	0,016 %
російська і кримськотатарська	33	0,160 %	9 646	0,185 %
українська і болгарська	2	0,010 %	560	0,011 %
українська, російська, кримськотатарська	21	0,102 %	8 734	0,168 %
українська, російська, румунська	2	0,010 %	1 312	0,025 %
українська, російська, молдовська	2	0,010 %	778	0,025 %

Аналіз таблиць свідчить, що збільшувалася кількість національних меншин. І, на початок 2008/2009 н. р. польською та іншими мовами нараховувалося всього 23 966 учнів [9, с. 87]. Розглянемо розподіл шкіл за мовами навчання у 2008/2009 н. р. [9, с. 116].

Таблиця 4***Розподіл загальноосвітніх шкіл за мовами навчання у 2008/2009 н. р.***

Мова навчання	Кількість шкіл	У %
українська	16 909	84,36
російська	1 199	5,98
румунська	89	0,44
угорська	66	0,33
молдовська	6	0,03
кримськотатарська	15	0,07
польська	5	0,02
школи з кількома мовами навчання	1 755	8,76
всього	2 044	100

Аналіз таблиці показав, що у 2008/2009 н. р. розподіл загальноосвітніх шкіл за мовами навчання зростав, зокрема кількість польських шкіл і шкіл з двома та трьома мовами навчання порівняно з іншими школами помітно коливалася. Отже, етномовна політика в Україні позитивно вплинула на формування змісту освіти шкіл національних меншин, зокрема на диференціацію у викладанні таких предметів, як рідна мова та література, історія України; відкриття спеціальних класів для проведення факультативів та читання курсів рідною мовою.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вивчення розвитку шкіл з польською і шкіл 2–3 мовами навчання свідчить про державну освітню політику, яка в досліджуваній період спрямовувалася на те, щоб не залишити поза увагою жодної ланки виховної й освітньої роботи. Показано, що освіта національних меншин у досліджуваній період декларувалася на рівності здобуття знань, умінь і навичок, гарантуванні вільного розвитку національних мов і культур. Доведено, що зовнішня диференціація організації шкільної освіти ґрунтувалася не на здібностях і нахилах учнів, а на їхній належності передусім до певної статі чи національності.

Проведений науковий пошук не висчерпує всіх питань означеної проблеми, а спрямовує на вивчення розвитку внутрішньої диференціації організації шкільної польської освіти в Україні у досліджувані роки.

Література

1. Березівська Л. Д. Державна політика в питанні диференціації організації та змісту шкільної освіти в Радянській Україні в період зародження демократичних змін (1985–1991) / Л. Д. Березівська // Педагогіка і психологія. – 2015. – № 1 (86). – С. 75.
2. Варвинчук М. П. Етнополітична безпека в системі національної безпеки України на етапі сучасного державотворення / М. П. Варвинчук. – К., 2008. – 288 с.
3. Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / за ред. А. І. Кирпач, В. В. Тригубенко, І. Г. Ліханова. – К.: Педагогічний музей України; Крижопіль друк, 1993. – 32 с.

4. Гомоннай В. В. Вирішення школою завдань по формуванню соціалістичного типу особистості школяра / В. В. Гомоннай / Народна освіта Радянського Закарпаття. – К. ; Ужгород : Рад. шк., 1988. – С. 66.
5. Зеркаль М. М. Місце і роль недільних шкіл та факультативного навчання в системі освіти етноменшин України (1991–2011 рр.) / М. М. Зеркаль // Наук. вісник Миколаївського нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Серія: "Історичні науки". – 2012. – Вип. 3.33. – С. 54–59.
6. Етнонаціональна політика [Електронний режим]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org>. – Назва з екрана.
7. Етнонаціональні процеси в Україні [Електронний режим]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.com/>. – Назва з екрана.
8. "Круглий стіл" редакції: школа національних меншин сьогодні і завтра // Відродження. – 1995. – № 1. – С. 8.
9. Мельник С. Етнічне та мовне розмаїття України. Аналітичний огляд ситуації : монографія / С. Мельник, С. Черничко. – Ужгород : ПоліПрінт, 2010 – 164 с.
10. Пилипенко Т. Реалізація освітніх потреб представників національних меншин в Україні: стан, проблеми, перспективи / Т. Пилипенко // Актуальні питання вітчизняної етнополітики: шляхи модернізації врахування міжнародного досвіду / за заг. ред. Ю. Тищенко. – К. : Український незалежний центр політичних досліджень, 2004. – 312 с.
11. Проблеми освіти та культури національних меншин [Електронний режим]. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/metodser/87/80.pdf>. – Назва з екрана.
12. Проблеми освітньої системи України – Центр Разумкова. Круглий стіл: "Національна доктрина розвитку освіти. Чого чекати від її виконання?" (17 травня 2002 р., м. Київ) [Електронний режим]. – Режим доступу: <https://www.google.com.ua/>. – Назва з екрана.
13. ЦДАВО України, ф. 5252, оп. 1, спр. 20, арк. 120.
14. ЦДАВО України, ф. 5252, оп. 1, спр. 126, арк. 16.

НАШІ АВТОРИ

1. **Абрамович Антоніна Михайлівна**, старший викладач кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

2. **Аніщук Антоніна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

3. **Білоусова Надія Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

4. **Бейгер Галина**, доктор філософії, доцент Державної вищої професійної школи у м. Хелм (Польща).

5. **Бугаєць Наталія Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри інформаційних технологій і аналізу даних Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

6. **Бхіндер Наталія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент Національної академії Державної прикордонної служби імені Богдана Хмельницького.

7. **Варга Наталія Іванівна**, аспірантка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ДВНЗ "Ужгородський національний університет".

8. **Віннікова Лілія Федорівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, викладач кафедри державної служби, управління та навчання за міжнародними проектами ІДУЦЗ.

9. **Горбачова Алла Едуардівна**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

10. **Гордієнко Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

11. **Гуцало Емілія Ун-Сунівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

12. **Дешко Ольга Олександрівна**, студентка 3 курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

13. **Дікун Ірина Анатоліївна**, аспірант факультету Інституту мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, викладач Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського.

14. **Дічек Наталія Петрівна**, доктор педагогічних наук, професор завідувач відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

15. **Долгоруک Олеся Павлівна**, студентка 3 курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

16. **Доліна Інна Вікторівна**, магістрантка 2 курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

17. **Дубовик Світлана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ "Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана".

18. **Дубровська Лариса Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

19. **Жданюк Анна Василівна**, аспірантка кафедри педагогіки та психології Дніпровського державного університету імені А. Нобеля.

20. **Житнухіна Катерина Павлівна**, викладач кафедри виховних технологій та педагогічної творчості Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

21. **Карташинська Рената**, доктор соціології, доцент Державної вищої професійної школи у м. Хелм (Польща).

22. **Коваленко Євгенія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

23. **Кононко Олена Леонтіївна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя.

24. **Конончук Антоніна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, докторант кафедри соціальної роботи Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка.

25. **Конончук Данило Іванович**, аспірант кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

26. **Конончук Олена Анатоліївна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

27. **Коропатник Михайло Михайлович**, кандидат історичних наук, доцент кафедри суспільних дисциплін та методики їх викладання Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Ушинського.

28. **Кравченко Людмила Іванівна**, магістрантка 2 курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

29. **Лавриченко Наталія Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

30. **Луців Світлана Ігорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

31. **Львів Цзін**, аспірантка Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

32. **Матвієнко Світлана Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

33. **Матяш Ольга Іванівна**, Indianapolis Ivy Tech State College Certified Blackboard Faculty Ph.D., Professor (США).

34. **Новгородська Юлія Григорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

35. **Останіна Ніна Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

36. **Пашкевич Анета**, доктор філософії, доцент Державної вищої професійної школи у м. Хелм (Польща).

37. **Повідайчик Оксана Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології та соціальної роботи ДВНЗ "Ужгородський національний університет".

38. **Ревенчук Валентина Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

39. **Сагач Оксана Михайлівна**, кандидат історичних наук, докторант Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

40. **Самаріна Світлана Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

41. **Скшидлевський Павло**, професор, габілітований доктор філософських наук Державної вищої професійної школи у м. Хелм (Польща).

42. **Солошич Ірина Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри "Екологічна безпека та організація природокористування" Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

43. **Тонконог Ірина Віталіївна**, старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу Київського національного торговельно-економічного університету.

44. **Ткаченко Анжеліка Олександрівна**, магістрантка 2 курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

45. **Турчин Тамара Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

46. **Філь Галина Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

47. **Ходосенко Ірина Володимирівна**, студентка 3 курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

48. **Чувакова Тетяна Григорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

49. **Шевченко Володимир Миколайович**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

50. **Шевченко Світлана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

51. **Шевчук Марина Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

52. **Шумська Людмила Юріївна**, професор кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

53. **Ювковецька Юлія Олександрівна**, кандидат філософських наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу Київського національного торговельно-економічного університету.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя
просимо дотримуватися **НОВИХ ПРАВИЛ** оформлення та подання рукописів до журналу

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

До опублікування у журналі приймаються наукові статті, які раніше не друкувалися.

У даних про автора зазначаються прізвище, ім'я, по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи, службовий і домашній телефони, e-mail, поштова адреса (для пересилки збірника).

1. Текст має бути складений у Microsoft Word (розширення *.doc, .docx). Гарнітура – Times New Roman, кегль – 14 pt. Поля: праве – 25 мм; верхнє, нижнє – 20 мм; ліве – 30 мм. Міжрядковий інтервал – 1,5. Абзацний відступ – 1 см, встановлена заборона висячих рядків.
2. Якщо при наборі статті використовувалися нестандартні шрифти, необхідно обов'язково (!) їх надати.

СТРУКТУРА СТАТТІ

- 1) Стаття починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті.
- 2) **Назва** друкується великими літерами (українською, російською та англійською мовами), вирівнювання по лівому краю.
- 3) **Прізвище та ініціали автора** – напівжирними літерами по лівому краю (українською, російською та англійською мовами).
- 4) **Анотації та ключові слова подаються:**
 - російською мовою (до 6 речень);
 - англійською мовою (200 слів) – машинний переклад не допускається;
 - українською мовою (ідентична змісту анотації англійською мовою).
- 5) **Основний текст** статті може розбиватися на підрозділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки [7, с. 64] у підзаголовку Література.

Нерозривний пробіл (Ctrl+Shift+пробіл) **ставиться обов'язково:**

- між ініціалами та прізвищем (С. Русова);
- після географічних скорочень (м. Київ);
- між знаками номера (№) та параграфу і числами, які до них відносяться;
- у посиланнях на літературу [14, с. 60];
- всередині таких скорочень: і т. д., і т. п. тощо;
- між внутрішньотекстовими пунктами й інформацією, яка йде після них, між числами й одиницями виміру (20 кг), а також дат (XX ст., 2002 р.)

- 6) Схеми та малюнки у статті потрібно пронумерувати. Нумерація виділяється *курсивом*, назва малюнка – **курсивом напівжирним**.

Слово "Таблиця" виділяється **напівжирним шрифтом** по правому краю, **назва таблиці** – по центру **напівжирним курсивом**.

- 7) **Література** розміщується після статті у порядку згадування або в алфавітному порядку. Список літератури оформляється відповідно до Бюлетня ВАК № 5 за 2009 р.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

**У РАЗІ НЕДОТРИМАННЯ АВТОРАМИ ВСІХ ВИЩЕЗАЗНАЧЕНИХ УМОВ
РЕДАКЦІЯ МАЄ ПРАВО ПОВЕРНУТИ СТАТТЮ
НА ДООПРАЦЮВАННЯ ЧИ ВІДМОВИТИ В ЇЇ ДРУКУВАННІ**

**Без попередньої оплати
стаття до друку не допускається**

Матеріали надсилати за адресою:
м. Ніжин, вул. Графська, 2 (кафедра педагогіки)

**E-mail: nizhyn.kaf_ped@mail.ru
Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)**