

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2018: 72.46

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 2



Ніжин – 2020

УДК 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
НЗ4

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: Турчин Тамара Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

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

Члени редколегії:

Маноліс Дафермос, доцент кафедри психології Критського університету (Ретимно, Греція);

Савченко Регіна Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;

Василенко Людмила Михайлівна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького;

Бурназова Віра Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін, заступник декана з навчально-методичної роботи факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету;

Киричок Інна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Сватенкова Тетяна Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної 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

ISSN Online 2663-4902

Рекомендовано Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 13 від 11.06.2020 р.

Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. Т. М. Турчин. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. № 2. 171 с.

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

Адреса сайту журналу
у друкованій версії: <http://kpn.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Верстка та макетування – **О. В. Борщ**
Літературне редагування – **О. М. Лісовець**

Підписано до друку
Гарнітура Arial
Замовлення №

Формат 60x84/8
Обл.-вид.арк. 14,7
Ум. друк. арк. 20,11

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

© Т. М. Турчин, головний редактор, 2020
© НДУ ім. М. Гоголя, 2020

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2018: 72.46

Ministry of Education and Science of Ukraine

Nizhyn Mykola Gogol
State University

Research Notes

Psychology and Pedagogy
Research

ISSUE 2



Nizhyn – 2020

Research Notes [Naukovi Zapysky] Nizhyn Mykola Gogol State University

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-Chief: Tamara Turchyn, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor at the Department of Pedagogy, elementary education and educational of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Executive Secretary: Yuliia Novhorodska, Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Pedagogy, elementary education and educational of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Editorial Board Members:

Manolis Dafermos, Associate professor at the Department of Psychology, University of Crete.

Rehina Savchenko, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Professor at the Department of Theory and Methods of Music Education, Choral Music and Conducting, National Pedagogical Dragomanov University.

Liudmyla Vasylenko, Doctor of Pedagogic Sciences, Associate professor, Associate professor at the Department of Theory and Methodology of Musical Education and Choreography, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University.

Vira Burnazova, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of the theory and methodology of teaching artistic disciplines, Associate Dean of The Faculty of Psychological and Pedagogical Education and Arts, Berdyansk State Pedagogical University.

Inna Kyrychok, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Primary Education, and Educational Management, Nizhyn Mykola Gogol State University.

Tetiana Svatenkova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of General and Applied Psychology, Nizhyn Mykola Gogol State University.

This collection of research is included to the list of scientific periodicals appropriate for publishing the results of dissertation in Pedagogy (According to The Order 1222 of the Ministry of Education and Science, dated October 10, 2016).

ISSN 2522-1736

ISSN Online 2663-4902

The Collection is approved by Scientific Board of Nizhyn Mykola Gogol State University
Record № 13 of June 11, 2020.

Research Notes. Series "Psychology and Pedagogy Research" (Nizhyn Mykola Gogol State University) / ed. N34 prof. T. M. Turchyn. Nizhyn: Mykola Gogol NSU, 2020. Issue 2.171 p.

Publisher's address: 3^A Vozdvyzhenska Str., Nizhyn, Chernihiv Oblast,
Ukraine, 16600
Tel.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

The website address of the magazine in the print version: <http://lcp.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Page making: **O. V. Borshch**
Copy editor: **O. M. Lisovets**

Signed to print
Typeface Arial
Order №

Format 60x84/8
publisher's signature 14,7
press sheet 20,11

offset paper
print run 100

Certificate of the Publishing Subject
DK 2137 Dated March 29, 2005

Mykola Gogol NSU, Nizhyn, 3^A Vozdvyzhenska Str.

© T. M. Turchyn, Editor-in-Chief, 2020
© Mykola Gogol NSU, 2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 2, 2020 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Кошова І. В. Фотографія як метод дослідження у психології та соціології 8

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Бондаренко Ю. І. Формування математичної компетентності в процесі шкільного навчання художньої літератури..... 19

Borisyuk I., Novgorodska J., Szala A. System wartości kształcących się osób dorosłych 27

Долматова М. П. Естетичні чинники ефективного навчання англійської мови у ВНЗ..... 40

Заплішний І. І., Боровик В. В. Особливості впровадження педагогіки успіху на уроках фізичної культури в старшій школі..... 46

Коваленко С. О., Гаєвій В. М., Приплавко С. О. Реалізація здоров'язберігаючих технологій на уроках біології 53

Lisovets O., Niedziela K. Etyczne aspekty pracy z dzieckiem i rodziną 64

Онищенко В. М. Особистісні трансформації в умовах подолання кризових станів особистості 71

Тернавська Т. А., Журат Ю. В. Дистанційне навчання у період карантину: переваги та недоліки..... 76

Щербакова К. Й., Щербакова Н. М., Макаренко Л. В. Трансформація форм і методів навчання у закладах вищої освіти: сучасний вимір 82

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Соколова С. В., Костіна Л. С. Психологічна структура особистості майбутніх інженерів-педагогів у процесі формування правової культури 88

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Bondarenko G., Stepchenko L., Czyżycka M. Czynniki wpływające na wychowanie według teorii wychowania Zygmunta Myślakowskiego..... 95

Гіпперс З. В. Михайло Галуцинський – український андрагог 102

Ельбрехт О. М. Управління забезпеченням підручниками шкільної освіти у США як система 109

Chernenko T., Novgorodskyi R., Borisyuk S., Chwedoruk N. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w polskim systemie edukacji 121

Lisovets O., Macioch M. Wkład Aleksandra Kamińskiego w rozwój teorii wychowania 133

Назаренко О. В. Особливості розвитку методу тестування в українській та зарубіжній педагогічній науці.....	141
Turchin T., Bejger H., Łubkowski R. Proces wychowania uczniów wojskowych klas mundurowych na przykładzie zespołu szkół ekonomicznych i mundurowych im. gen. Władysława Andersa w Chełmie.....	148

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Koshova I. Photography as a method of research in psychology and sociology	8
---	---

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Bondarenko Y. Formation of mathematical competence in the process of learning fiction at school	19
Borysiuk I., Novhorodska Y., Szala A. The system of values of adult education	27
Dolmatova M. Aesthetic factors of effective English learning in higher educational establishments	40
Zaplishnyi I., Borovyk V. Features of the introduction of pedagogy of success in physical education lessons in high school	46
Kovalenko S., Gavii V., Pryplavko S. Implementation of health-preserving technologies in biology lessons	53
Lisovets O., Niedziela K. Ethical aspects of working with a child and family	64
Onyshchenko V. Personal transformations under the conditions of the completion of crisis of personality	71
Ternavska T., Zhurat Y. Distance learning during the quarantine period: advantages and disadvantages	76
Shcherbakova K., Shcherbakova N., Makarenko L. Transformation of forms and methods of teaching in higher education institutions: modern dimension	82

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Sokolova S., Kostina L. Psychological structure of the future teachers-engineer's personality in the process of legal culture formation	88
--	----

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Bondarenko G., Stepchenko L., Czyrzycka M. Factors affecting education according to the theory of education Zygmunt Mysłakowski	95
Hipters Z. Mykhaylo Halushchynsky – ukrainian andragogist	102
Elbrekht O. Textbooks provision management of school education in the USA as a system	109
Chernenko T., Novhorodskyi R., Borysiuk S., Chvedoruk N. Children with mental disabilities in the polish education system	121
Lisovets O., Macioch M. Aleksander Kaminski's contribution to the development of the theory of education	133
Nazarenko O. Features of testing methods development in Ukrainian and foreign pedagogical science	141
Turchin T., Beiger H., Lubkowski R. The process of education of students of military classes on the example of a complex of economic and uniform schools named after general Wladislaw Anders in m. Helm	148

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 159.9:072

DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-2-8-18

Кошова І. В.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ФОТОГРАФІЯ ЯК МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ У ПСИХОЛОГІІ ТА СОЦІОЛОГІІ

У статті розглядаються можливості та обмеження використання в емпіричних дослідженнях фотографій як джерела соціологічної та психологічної інформації. Описано особливості прийомів наукового аналізу емпіричних даних, отриманих із використанням фотографій, основні функції фотографії в наукових дослідженнях та практиці, їх поступова еволюція від функції документування та копіювання реальності до засобу її пізнання. Висвітлюються основні наукові підходи до аналізу візуального матеріалу (семіотичний, герменевтичний, дискурсивний, структурний). Акцентовується увага як на можливостях, так і обмеженнях окремих методів та прийомів, труднощах їх використання.

Ключові слова: фотографії, візуальність, фотодокумент, семіотичний підхід, герменевтичний підхід, дискурсивний підхід, структурний підхід.

Незважаючи на масове захоплення фотографуванням, фотографії не так часто стають джерелом інформації у психологічних та соціологічних дослідженнях. Зазвичай їх використовують для ілюстрування, накопичення, підтвердження певних даних та їх кількісного аналізу. Однак сучасні дослідники, особливо фахівці в галузі соціології, антропології та етнографії, все ж вбачають у візуальній інформації, у фотографії зокрема, величезний потенціал. Разом із іншими візуальними матеріалами вони розглядаються не тільки як самостійний об'єкт пізнання, але і засіб пізнання суспільного життя [5, с. 75]. Підтвердженням цього є розвиток спеціального напрямку соціологічних досліджень – "візуальної соціології". Він виник у зв'язку з "візуальним (іконічним) поворотом" в гуманітарних дисциплінах, викликаним домінуванням візуальної культури в нашій повсякденності та розповсюдженням візуальності в медіа [17, с. 170]. "Візуальними методами" тут прийнято називати ситуацію включення в дослідження візуальних засобів та використання візуальних даних. До групи візуальних даних належать фотографії, відеофільми, відео- та телесюжети, дисплеї, графіка, малюнки, картини та інше. Фотографії серед них надається пріоритетне значення [13, с. 81].

Метод наукової фотографії використовується з середини 19 століття, коли його засновник Е. Тіссо вперше (у 1845 році) з науковою метою використав фотографії. Поштовхом для розповсюдження методу стала робота Ч. Дарвіна. У ній, для вивчення особливостей вираження емоцій у людей і тварин, аналізувалися фотозображення [12, с. 154]. Цей прийом привернув увагу науковців та стимулював їх збирати матеріали наукової фотографії, оскільки прийом давав можливість задокументувати за допомогою фотозображень предмет дослідження. Саме тому фотографія спочатку найчастіше використовувалася саме для копіювання реальності, для пам'яті про ситуації та події повсякденного життя, фіксування фізичного існування сфотографованого об'єкта, тобто як документальне свідчення [12, с. 153]. З цією метою візуальні матеріали, перш за все фотографії, використовувалися в антропології, де особливість та незвичність об'єкта дослідження, який неможливо було вивчити, застосовуючи текстові методи, змушувала шукати особливі прийоми нако-

пичення та аналізу даних [13, с. 82]. Завдяки фотографії з'явився важливий метод криміналістики – антропометрія, а Ч. Ломброзо проілюстрував фотографіями свої теоретичні ідеї. Спостереження та фотографування Н. М. Ладигіна-Котс та В. С. Мухіна використовували для вивчення особливостей розвитку дітей, В. Келер – встановлення здатності тварин до вирішення інтелектуальних задач [12, с. 158–162]. Без фотографування неможливим був би великий дослідницький проєкт Г. Бейтсона та М. Мід [12, с. 155; 18, с. 25]. Докладне дослідження фотографії як методу соціологічного дослідження провів П. Штомпка.

Посилення в наш час уваги до візуальної культури в сучасних гуманітарних науках обумовило сплеск теоретичного та практичного інтересу до фотографій, зокрема в соціологічних дослідженнях та в антропології [12, с. 168]. Візуальні дослідження відбувалися в межах постструктуралізму та семіотики (П. Бурдьє, Р. Барт, М. Фуко, Т. Ван Дейк). Соціологи висвітлювали соціальну функцію фотографій (соціальні ролі, соціальні норми). Так П. Бурдьє підкреслював важливу здатність фотографій представляти соціальні ролі та стратифікаційні відмінності, показувати групову єдність та солідарність [13, с. 82]. У 90-х роках публікацій, присвячених візуальним дослідженням, стало більше та змінилися їх цілі. Візуальні репрезентації почали розглядатися як засіб дослідження соціальних реалій, критики усталених правил, створення нового знання, а не тільки як спосіб фіксації даних. Такі ідеї сприяли виникненню та розповсюдженню техніки фотоінтерв'ю. Зокрема – "фотовиявленню" (photo-elicitation), де фотографія є об'єктом аналізу (матеріалом для аналізу) та інструментом аналізу одночасно [13, с. 83]. Наразі з'являються навіть нові дисципліни: *візуальні студії (Visual Studies)*, *візуальна антропологія*, *візуальна соціологія* (Р. Барт, Г. Бекер, В. Беньямін, П. Штомпка, О. Мещеркіна-Рождественська) [11, с. 255]. Психологія, на думку В. О. Лабунської, теж потребує обговорення методологічних питань "візуального повороту", оскільки реальність, яку вона вивчає, все частіше репрезентується за допомогою візуальних засобів [9; 12, с. 169]. Наразі традиція використання візуальних репрезентацій як ілюстрацій змінюється ідеями про необхідність нової методології дослідження візуальних образів. Дослідники відмічають і суперечності між вербальними та візуальними репрезентаціями психологічних явищ.

Загалом у психології фотографії мають різноманітне застосування: використовуються як засіб та спосіб комунікації (Р. Барт); спосіб фіксації та передачі особистісних смислів (Р. Барт); як аналог пам'яті (В. Нуркова); спосіб структурування та відображення життя особистості в повсякденності і в засобах масової інформації. Фото використовуються в діагностичних, психокорекційних та психотерапевтичних цілях [10, с. 238; 15]. У дослідженнях Н. Н. Лакосіної встановлюється те, як візуалізація життєвих подій трансформує ставлення особистості до свого життя [10, с. 239]. В. В. Нуркова досліджує роль фотографії та фотографічних портретів у формуванні автобіографічної пам'яті. Перспективною і сучасною вважають фотопсихологію, що зосереджується на вивченні фотографії в історичній перспективі, їх інтерпретації за принципами психології мистецтва [6, с. 76]. Розвиваються, завдяки своєму корекційному, розвивальному та профілактичному потенціалу, фототерапія, терапевтична фотографія та фото-арт-терапія [6, с. 76]. У фототерапії, спрямованій на вирішення психологічних проблем та розвиток гармонійної особистості через створення та/або сприймання фотографій та наступну їх вербалізацію [15, с. 3], більше зосереджуються на емоційній та реконструктивній реакції клієнта, його здатності надавати смисл зображенню [4, с. 65]. У методі автофото пропонують використовувати фотографії для вивчення індивідуальності та Я-концепції особистості [15].

Тож наукова фотографія дала науковцям можливість зареєструвати мінливі, складні чи навіть недоступні людському оку предмети і явища, задокументувати результати дослідження. Вона широко використовується у терапевтичних та профілактичних цілях, тоді як її власне дослідницька функція недостатньо задіяна. Одна з причин такого стану справ в тому, що візуальні матеріали є документом, фізичним об'єктом в просторі, і, водночас – це візуальний образ, зображення [13, с. 82], яке можна по-різному інтерпретувати. Воно може розглядатися як копія, що відображає фізичні характеристики зображуваних об'єктів та показує їх взаємне розташування, як знак, зображення, засіб комунікації, гіперреальність [3, с. 17]. Саме тому тривале та давнє використання візуальних методів не вирішує проблему неоднозначного

ставлення до них. Однак, як вважає В. О. Лабунська, перед психологією стоїть завдання розширення використання візуальних джерел для розуміння соціальних змін та завдання створення теоретичної моделі візуальної психології [9].

Метою статті є теоретичний аналіз наукової психологічної та соціологічної літератури з метою є встановлення особливостей використання фотографій як джерела наукових даних, особливостей прийомів наукового аналізу емпіричних даних, отриманих із використанням фотографій.

Слід зазначити, що, крім ілюстрування, фіксації та копіювання реальності, фотографії, зокрема в соціології, широко використовують як окремий об'єкт інтерпретації та як доповнення інтерв'ю, спостереження, аналізу особистих документів чи для стимулювання інтерв'ю, тобто для отримання даних. Своєрідний місток між респондентом та інтерв'юером створюється, тоді, коли досліджувані обговорюють фотографії, зроблені ними самостійно на прохання інтерв'юера [7].

Якщо фотографія ілюструє інші методи, то вона виконує досить обмежені функції збереження та відтворення інформації отриманої дослідником. Це відбувається, наприклад, при підготовці звітів у візуальній формі. У разі її використання як доповнення інших методів збору інформації основною стає функція конструювання. Ця функція особливо актуальна, коли фотографії є окремим об'єктом інтерпретації [11]. Однак тоді постає питання про взаємний зв'язок зображення та реальності. Як відмічає Р. Брекнер, їх відповідність може бути концептуалізована по-різному. Зображення може розглядатися як спосіб відображення соціальної реальності; бути одним із джерел інформації; складовим елементом соціальної реальності, якого б не існувало, якби не було даного зображення; розглядатися як самостійна реальність, яка формується своїми внутрішніми зв'язками. Встановлення характеру реальності, яку створює чи демонструє зображення, відбувається тільки в результаті аналізу і не може передувати дослідженню [3, с. 18]. У соціології вважається, що, як джерело інформації, фотографічні зображення завжди дають вичерпну чи таку, що відповідає дійсності інформацію. Тому вивчення особливостей інтерпретації образів фотографій є, водночас, і чинником вдосконалення збору інформації.

Метод аналізу фотографій (візуальний метод) вважають відносно самостійним методом, що виділився із соціологічного методу аналізу документів, а фотографію – особливим видом візуальних документів [5, с. 75; 14]. Як відомо, документами називають будь-яку інформацію, що зафіксована в друкованому чи рукописному тексті, на магнітній стрічці, фото чи кіноплівці [19, с. 105]. Джерелом фотографій, як документів, можуть бути друковані засоби масової інформації, електронні джерела (сайти, соціальні мережі, електронні щоденники, блоги), особисті архіви, наприклад сімейні альбоми, книжки, наукові архіви, що являють собою зібрані для вивчення певної теми колекції фотографій [5, с. 76]. Такі документи можуть бути як друкованими, так і електронними. Більшість з них – неофіційні, але вони отримують статус офіційних, якщо створені за певними стандартами та правилами. Наприклад, фотографії для паспорта. Змістом фотографії можуть бути зображення людини (чи групи), трудової діяльності чи відпочинку, особистих чи ділових стосунків тощо. Це може бути інформація про подію, учасників фотографування, їх невербальну поведінку, дії, взаємодію. Сама фотографія може бути статичною чи динамічною, постановочною, спеціально створеною для ілюстрації чи трансляції певної ідеї, репортажною, що фіксує хід подій. За своїми науковими функціями вирізняють цільові та наявні фото. Останні використовуються як дані для соціологічного аналізу, але створюються не в рамках дослідження. Наприклад, це особисті фотографії, фотографії із Інтернету чи ЗМІ. Особисті фотографії зазвичай фіксують інформацію про певну людину чи її найближче оточення, а безособові – масові заходи, або взагалі не зображають людину. Створені в процесі дослідження фотографічні документи називають первинними за джерелом інформації, а ті, що спеціально оброблялися чи були опубліковані в ЗМІ, – вторинними [5, с. 75–76].

Слід зауважити, що в соціології аналізуються тільки ті візуальні дані, що стосуються діяльності людини, такі, що несуть відбиток її активності чи присутності [5, с. 75]. На думку П. Штомпки, суспільне життя проявляється в контексті типових сфер, таких як дім, робота, споживання, подорожі (переміщення в просторі), хвороби, смерть, освіта (виховання), релігія, політика, наука, мистецтво, відпочинок (розваги), спорт, війна, природні катастрофи [18, с. 32]. Кожен з цих контекстів має шість

специфічних аспектів прояву: особистості та їх дії, взаємодія, колективність, культура та оточення [18, с. 33].

Основним об'єктом дослідження соціолога є особистості, наприклад, батьки та діти в контексті сім'ї, продавці та покупці в контексті споживання, лікарі та пацієнти в контексті хвороби тощо. Це також інформація про індивідуальні, тілесні, соціокультурні характеристики особистості, особливості її невербальної комунікації, певні символи [18, с. 33]. Активність людей в суспільному житті різноманітна. Дії можуть бути рутинними, типовими, девіантними, ритуальними, церемоніальними [18, с. 35]. Соціальна взаємодія (інтерація) описується як взаємні дії. Колективність стосується соціальних груп та колективних дій. Це, наприклад, формальні показники груп, вид, форма, просторова структура групи, структура ієрархії чи рівності, змістова характеристика груп та інше [18, с. 37]. Безпосередньо спостерігати можна за проявами матеріальної, художньої та символічної культури [18, с. 39]. Оточенням можуть бути названі природні об'єкти та штучне середовище, організація життєвого і виробничого простору та інше [18, с. 40].

Стосовно фотографій, які розглядаються як вид документів, може використовуватися як якісний, так і кількісний аналіз (контент-аналіз), що є головними видами аналізу документів в соціології. Їх якісний аналіз полягає в інтерпретації, тлумаченні інформації, що містяться в документі, і дозволяє виявити глибинні, приховані сторони змісту, але завжди приховує можливість суб'єктивного викривлення інформації. Це обумовлено впливом установок і переваг дослідника, що склалися до аналізу [5, с. 77]. Використовуючи метод аналізу фотографій, вважає В. В. Семенова, слід враховувати характерні особливості якісних досліджень загалом. Вони передбачають вивчення емпіричних неструктурованих даних. Їх джерелом є різноманітні документи: текстові записи інтерв'ю, спостережень, особисті та офіційні документи, фотографії. Якісний аналіз відбувається з використанням аналітичних та інтерпретативних процедур, що включають в себе різні техніки: від опису та коментування до кодування та категоризації. Звіт такого дослідження має розповідний характер. Тобто якісне дослідження, як процес дослідження проблеми, передбачає не тільки наявність особливих якісних даних, але й специфічні прийоми їх збору, обробки та аналізу [14].

Кількісний (формалізований) аналіз фотографічних документів (візуальний контент-аналіз) ґрунтується на вивченні фотографій як є квазітексту, який може бути підданий контент-аналізу [5, с. 78]. У такому тексті виділяються важливі, з точки зору поставленої мети і завдань дослідження, візуальні елементи. Аналізується частота їх появи в вибірковій сукупності (відібраній колекції фотознімків). На першому етапі візуального контент-аналізу виділяють об'єкт дослідження, котрим можуть бути екземпляри книг, номери газет і журналів, рекламні плакати, інтернет-сайти, особисті фотоальбоми та інше, що і складають вибірку. На наступному етапі відбувається визначення системи категорій і одиниць аналізу, таких як теми фотографії, певні образи відомих особистостей, цілісні події, соціально-демографічні, особистісні характеристики та інші дані, важливі в рамках даного дослідження. Визначають також понятійні категорії, які об'єднують розрізнені образи в тематичне ціле. Третій етап – кодування фотознімків, і їх кількісний аналіз ґрунтується на присвоєнні встановлених категорій і одиниць аналізу кожному знімку. Наприклад, встановлення частоти появи ознаки категорії аналізу. Це може бути бінарний аналіз чи підрахунок частоти появи даного елемента на фотографії або ж встановлюється поява певної межі категорії чи її протилежності. Іншим підходом може бути встановлення обсягу уваги, що приділяється категорії аналізу у змісті фотографії. Наприклад, це вимірювання простору (розміру площі), який займає аналізована одиниця (наприклад, людина чи група), ступеня інтенсивності, виразності або ж виокремлення одиниці аналізу з фону (фокусування на даному об'єкті). Показником уваги до певної категорії можуть бути також розміри фотографії, площа, яку вона займає на сторінці друкованого видання. Встановлюється також частота, з якою зустрічаються різні категорії разом. Це дозволяє визначити силу зв'язку між категоріями і знак цього зв'язку [5, с. 79]. Контент-аналіз фотографічних зображень ускладнюються необхідністю аналізу значного масиву даних та вимогою наявності чітких гіпотез для визначення змінних. Значущою його проблемою є забезпечення репрезентативності та статистичної значущості матеріалу [11, с. 257].

У сучасному світі фотозображення значно розширює свої функції. Це вже не стільки засіб документування, скільки засіб комунікації людей між собою та з собою, засіб пізнання індивідуальності [15]. У дослідженнях підкреслюється, що фотографія є сильним засобом актуалізації переживань особистості, внутрішніх та зовнішніх конфліктів, малоусвідомлюваних механізмів та чинників росту, ресурсом подолання страхів, депресії. Вказані особливості фотозображень розширюють спектр їх використання. Так, Дж. Вайзер пропонує застосовувати фотографію у терапії для дослідження проєкцій, працювати з автопортретами, фотографіями, створеними близькими людьми сфотографованого, або з фотообразами, створеними клієнтом, вивчати сімейні альбоми та інші біографічні матеріали. Комунікативна функція фотографій, що є основною у фототерапії, здійснюється завдяки здатності знімків передавати почуття та уявлення людини, бути засобом сприймання, перероблення та передачі інформації. Ця функція доповнюється здатністю фотографії спонукати до смислоутворення, деконструкції, пробуджувати спогади [15]. Так фотографування активує сприймання, мобілізує почуття та волю, стимулює творчу уяву. Фото сприяють кращому усвідомленню належності до соціальної групи (об'єктивуюча функція), але вони також показують самоідентичність особистості та її зміни. "Зупинити мить", сфокусуватися на ній, побачити свої переживання – це забезпечує необхідне для саморефлексії відсторонення, дає можливість звільнитися від нав'язаних культурою значень та смислів. Функції рефреймінгу та реорганізації полягають у поєднанні візуального образу із тим, що на фотографії було відсутнє. "Утримуючи" почуття від їх неусвідомленого відреагування в реальності (контейнуюча функція), фотографії дають можливість виразити їх у символічній експресії в процесі сприймання знімків та їх створення (експресивно-катарсична функція). Дистанціюючи від травматичних і малозрозумілих переживань, даючи особистості певний контроль над ними, фотографії можуть виконувати захисну функцію [15]. Саме ці функції забезпечують широкий спектр можливостей застосування фотографій у психологічній практиці, але аналіз фотознімків залишається проблемою [6, с. 77], адже інтерпретація фотографій – найважливіший етап використання методу.

Стосовно фотографій використовуються два основні типи їх вивчення: аналіз змісту фотографій без коментарів того, хто їх створював, та на основі інтерпретації. Аналіз змісту фотографій без коментарів відбувається за загальною схемою: контекст створення фотознімка, автор фотографії, мета її створення. Інтерпретуючи фотографії, дослідники використовують модифіковані мистецтвознавчі методи: візуальноаналітичний та метод іконографічно-іконологічної інтерпретації. Застосовується й об'єктивна інтерпретація без врахування суб'єктивного контексту (аналіз фотографій на основі об'єктивної герменевтики), перевагами якої є неупередженість аналізу та свобода від контексту [6, с. 77].

З точки зору Р. Барта, фотографія є повідомленням, яке кимось створене і комусь адресоване. Тому символічна інформація фотознімка доповнюється інформацією про того, ким був знімок зроблений, як, для кого і для чого це відбулося. Тож спочатку об'єктом дослідження стає знімок та його символічний зміст, потім фотограф, і далі враховується культурний та ментальний контекст того, хто розглядає фотографію. Виділені Р. Бартом "рівні позначення" [1, с. 69] висувають завдання для герменевтичного, семіотичного, структурного і дискурсивного підходів до інтерпретації фотодокументів [18 с. 77]. Крім названих, дослідники розробили такі види аналізу та прийоми, як соціальна семіотика (К. Джуїт та Р. Ояма), контент-аналіз фотографічних зображень (Ф. Белл), секвенційний аналіз фотографій (Р. Брекнер), методичний підхід до аналізу візуальних зображень (О. Мещеркіна-Рождественська) [11].

Характер аналізу фотографій залежить і від узагальненого погляду на візуальність. Так у "нерепрезентативній" парадигмі дослідження візуальності в соціології (Н. Тріфт, Л. В. Круткін, Е. В. Петровська) більше звертається увага на здатність образу конструювати соціальну реальність, а "інтерпретаційний підхід" (П. Штомпка, С. Холл, О. Ю. Рождественская) наголошує, що візуальний образ як відображення повсякденності та його соціологічна репрезентація розкриває ідеологію та мету своїх авторів, тому і допускає деяку маніпуляцію з глядачем [17, с. 120]. Тож візуальні повідомлення в "нерепрезентативній" парадигмі будуються за аналогією з дослідженням комунікації (продукування зображення, зміст зображення, сприймання аудиторією). В інтерпретаційному підході конкретні прийоми залежать від мети та

специфіки досліджуваної проблеми та типу візуального матеріалу. Зображувальне мистецтво досліджується за допомогою композиційного аналізу; реклама – семіології; кіно – психоаналізу; фотографії (картини, карти, ілюстрації) – методами дискурсивної та структурної інтерпретації; телевізійні програми – методами вивчення аудиторії, великі масиви візуальних даних – методом контент-аналізу [17, с. 121]. У дослідженнях різні підходи до інтерпретації візуального повідомлення поєднуються.

Штомпка П. підкреслює тут важливість розуміння, що починається з встановлення виду фотографії, адже з кожним видом пов'язані типові мотиви, емоції. Інтерпретація в такому разі потребує певної емпатії, що створює проблему суб'єктивності. Іншими проблемами є її частковість та поверховість. У рамках герменевтичної інтерпретації використовується також інтерв'ювання автора знімка. Семіотичний аналіз зосереджує увагу дослідника на системі знаків, які мають культурне навантаження (Р. Барт, Є. Мещеркіна, Н. Захарова) [8, с. 151]. Предметом інтерпретації стає відділений від автора образ, що є знаком. Дослідник звертає увагу на одиниці образу – знаки-іконки, знаки-вказівки, знаки-символи. Тож семіотичний аналіз фотографій у соціології спрямований на відтворення системи знаків і символів, що містяться в образах, їх денотації та конотації. Денотація тут пов'язана не з індивідуальністю глядача, а з правилами культури, що зменшує суб'єктивність дослідника, але вимагає знати культурний контекст знімка [18, с. 89]. Проблемою для семіотичного аналізу є недискретність фотографії, складність виділення менших одиниць аналізу. О. Бойцова пропонує обійти цю проблему, йдучи не від знакової системи, а від використання фотографії, розглядаючи показ фотографії як акт комунікації, в якій передається фотографічне повідомлення. Це словесний коментар, підпис в альбомі, напис на звороті, усна репліка. У таких висловлюваннях можна виділити "топiк" (те, про що говориться) та "комент" (те, що говориться за допомогою фотографії про топiк). Всі зображення чітко можна розділити на такі, що щось повідомляють (розповідні) та нерозповідні. Розповідні, які мають топiк і комент, повідомляють певну інформацію, а нерозповідні лише показують, представляють когось чи щось [2].

Структурний аналіз, що є логічним продовженням семіотичного, має змістовний характер і орієнтований на виявлення прихованих суспільних та культурних значень образу та їх розшифровку [18, с. 89]. Фотообраз, вважає П. Штомпка, показує певні прояви суспільного життя, суспільні норми та правила, переконання, цінності, мотиви, соціальні можливості. Тож інтерпретація фотографічного образу прагне виявити структури, що приховані за денотаціями та конотаціями спостережуваних ситуацій. Для здійснення такого аналізу необхідна деяка сукупність знімків, що відображають суспільне явище чи процес. Зокрема методика аналізу фотографій П. Штомпки передбачає вивчення тексту та контексту повідомлення. Візуальний текст аналізується відповідно до виділених категорій.

Дискурсивний аналіз спрямований на реципієнтів візуального повідомлення й акцентується на особливостях його подання та можливій інтерпретації, оскільки подання певного образу на фото залежить від особливостей аудиторії, на яку воно розраховане [18, с. 96]. Знімок тут розглядається як знакове послання, а дослідницька позиція полягає у з'ясуванні того, хто буде розглядати фотографію, як він її зрозуміє та відчує. Тобто дискурсивна інтерпретація може розглядатися як комунікація з глядачем. До уваги приймаються соціальний статус глядача (його соціальні характеристики, рівень компетентності, необхідний для сприймання візуального тексту), умови отримання візуального повідомлення і контекст перегляду, вид фотографії (сімейна, туристична, репортажна) [18, с. 96].

У соціологічному дослідженні основні підходи до аналізу фотографічних зображень використовуються на різних етапах аналізу та поєднуються. Герменевтичний і дискурсивний аналіз на початку роботи переходять в контент-аналіз, семіотичний (як варіанти – семіотико-структурний чи методичний) або секвенційний види аналізу, залежно від спрямування, теми та мети дослідження та наявних у дослідника ресурсів (зокрема, часових) [11, с. 257].

Фрагменти герменевтичного, семіотичного та дискурсивного аналізів поєднуються у секвенційному аналізі фотографій. Він передбачає виділення структурних частин образу, зафіксованого на фото. Фотографічне зображення розглядається як текстове. В ньому виокремлюються та структурно протиставляються окремі його частини, що послідовно аналізуються дослідником з точки зору просторових,

часових і символічних характеристик [11, с. 257]. Дослідників також цікавлять наміри та цільова аудиторія візуального повідомлення. Методичний підхід до аналізу та інтерпретації візуальних зображень О. Ю. Мещеркіної-Рождественської, що поєднує семіотичний та герменевтичний аналізи, передбачає вербальний опис видимих закликів зображення – дескрипцію, розділення посилань на структурні елементи та аналіз символічного змісту кожного з них окремо – реконструкцію. На останньому етапі здійснюється інтерпретація взаємозв'язку зображення та тексту в певному соціально-історичному контексті [11, с. 257].

Ідея тісного зв'язку тексту і зображення та необхідність їх взаємного доповнення реалізується в методі автофото [6, с. 77]. Його особливість полягає в тому, що респондент самостійно створює набір фотозображень самого себе, які надалі аналізуються. Наприклад, у методі Ціллера увага приділяється емоційному навантаженню зображень, естетичним моментам, об'єктивності, доказовості матеріалу, використанню коментарів та інтерв'ю з автором фото [6, с. 77].

Цікавим в цьому плані є метод фотоінтерв'ю (photo-elicitation), де фотографія стає об'єктом аналізу (матеріалом для аналізу) та інструментом аналізу одночасно [13, с. 83; 16, с. 18]. Респондент повинен прокоментувати чи якось відреагувати на зображення, що демонструється. Аналізується зміст чи контекст знімка, або спогади, які викликає фотографія [7, с. 133]. Тут вона є альтернативою вербального питання [1, с. 66]. У інтерв'ю чи у фокус-групах за допомогою фотопитання дослідник не просто запитує досліджуваного про явище, а просить прокоментувати фотографію. У результаті можуть з'явитися довгі описи, оскільки в такій ситуації інтерв'ю респондент відчуває себе впевненіше, відповідає на питання, звернені не до нього особисто, а до фотографії [7, с. 136]. Як зазначає Д. Харпер, фотографія спонукає його до міркування.

Метод "фотовідгуку", навпаки, використовує фотографію як своєрідну альтернативу вербальній відповіді. Наприклад О. Б. Запольська описує використання К. Ванг прийому PhotoVoice – вираження наших індивідуальних та колективних переживань за допомогою фотографій [7, с. 137]. Цей прийом передбачає фотографування респондентами умов свого життя, обговорення фотографій у групах, формулювання основних проблем спільнот та пред'явлення владі висновків про необхідні зміни. Тематами фотоінтерв'ю є життєве середовище, повсякденне життя, ідентичність людини, політика та релігія. У центрі уваги опиняються діти, підлітки, люди, що потрапили у скрутне становище, фахівці в певних видах діяльності, тема здоров'я та хвороби та інше. Цей прийом, як вважають дослідники, дозволяє делікатніше, ніж це відбувається в інтерв'ю чи при аналізі щоденників, доторкнутися до страждань іншого [7, с. 139]. Для аналізу отриманих даних використовується і "порівняльний підхід", коли порівнюються схожі фотографії, зроблені одним чи різними авторами, фотографії різні за жанром, але такі, що характеризують одне явище [8]. Модифікацією цього прийому є відеоінтерв'ю, що запропоноване Сарою Пінк, яка представляє напрямок "антропологія почуттів". У цьому прийомі респондентам, які розглядають фотографії, пропонують не тільки уявити себе учасником подій, але й стати ним, знаходячись перед камерою [13, с. 85].

У методі "фотомови", запропонованому П. Бабином та К. Белісле, фотографія використовується як метафора, необхідна для продукування вербальних даних, інструмент комунікації, а не об'єкт аналізу чи інтерпретації. Завдання дослідника полягає в тому, щоб відібрати фотографії, що здатні стимулювати уяву, пам'ять, емоції, спонукати до глибокої рефлексії, ніби помістити респондента всередину них [1, с. 66].

Тож фотографія в різних варіантах: ставлячи питання, викликаючи глибоку рефлексію, спонукаючи прийняти роль чи виступаючи як відповідь на питання, – стимулює появу вербальних даних. Однак її використання як наукового методу значно залежить як від технічної майстерності [13, с. 88], так і від соціально-психологічних якостей дослідника. Фахівець, який застосовує візуальні методи має бути компетентним в галузі відеозапису та використання відеотехніки, вибору категорії зображення. Адже, наприклад, любительська фотографія може перетворитися на артоб'єкт, що змінить її зв'язок із цілями дослідження [13, с. 88]. Трудність полягає і в моменті готовності респондентів до взаємодії. Тож важливими для дослідника стають і навички спілкування та встановлення емпатійного контакту, наприклад.

Позитивним моментом є те, що використання фотографій полегшує проведення інтерв'ювання. Фото допомагає встановити стосунки довіри, інтерв'ювати людей, що мають обмежені можливості вербального самовираження, які не говорять однією мовою з дослідником. Однак зміна способу інтерв'ю через введення в нього фотографії може трансформувати сам метод, призвести до появи нових даних і не завжди зрозуміло, настільки вони пов'язані із завданнями дослідження [13, с. 88]. Так, фотопитання активують пам'ять респондентів [13, с. 83], але отримані в процесі дослідження, взяті із фотоальбомів, газет, архівів матеріали не стільки сприяють отриманню інформації, стільки змінюють її якість [13, с. 83]. Інформація тоді відрізняється змістовно від отриманої лише методом бесіди. Респондент згадує більше деталей, що пов'язано зі стимулюванням процесів самоаналізу та розуміння, приймає позицію автора своєї історії, проявляє глибокі емоції та сповіщає інформацію, що зазвичай важко виражається. Саме тому візуальні документи використовуються в дослідженнях сім'ї, біографій, коли фотоальбом стає основою побудови наративу. Тож небезпекою, якої слід уникати, стає некоректна інтерпретація фотографічних зображень, оскільки заміна текстової інформації образами змінює та/або редукує суб'єктивні смисли, які можуть бути отримані іншими методами.

Саме тому вважається доцільним поєднувати візуальний аналіз з усталеними методами збору інформації, такими як інтерв'ю чи анкетування, спостереження, аналіз документів, глибше занурюватися в соціальний контекст та враховувати причини різних можливих інтерпретацій, брати до уваги час і місце фотозйомки, враховувати наміри фотографа, можливість редагування фотографій, видалення з них небажаних чи непотрібних для сторонніх осіб елементів тощо. А. М. Маркова вказує, що такі особливості роботи з фотографічними зображеннями можуть обмежити чи навіть спростувати науковість висновків, отриманих під час їх аналізу. Зокрема, існує можливість редукування соціальної реальності до низки візуальних образів, які не обов'язково лінійно співвідносяться з нею, а переломлюються крізь бачення фотографа та глядача. Тож об'єкт вивчення має бути висвітлений різнобічно. Слід також уникати одиничних знімків, бути уважним до рівня можливого узагальнення висновку. В. С. Мухіна висуває вимогу обґрунтованої системності, цілісного вивчення феномену і закликає до відмови від елементаризму при застосуванні методу наукової фотографії та слідувати вимозі натуралістично точного іконічного зображення об'єкта [12, с. 173].

О. Б. Запольська, вивчаючи особливості застосування фотографій у наукових дослідженнях, вказує на утопічність пошуку універсального алгоритму застосування методу. Будь-яка його версія (фотографує респондент / дослідник або мова йде про відбір наявних фотографій) трудомістка та вимагає істотних часових і фінансових витрат. Проблемними є питання про право "цитування" фотографій в науковому тексті, особливо якщо знімки не належать учасникам дослідження, оприлюднення матеріалу, що ускладнює анонімізацію респондентів. Особливою перешкодою є і здатність фотографії естетизувати сюжет, існування усталених уявлень, стереотипів, які диктують, що має і може бути сфотографоване в рамках того чи іншого жанру, викривлення як результат непрофесіоналізму фотографа чи, навпаки, його своєрідного художнього бачення предмета зображення.

Названі труднощі застосування фотографій у наукових дослідженнях не применшують наукового значення фотографій. Фотографія часто використовується як ілюстрації до того чи іншого методу, виконуючи обмежені функції збереження та відтворення інформації, здобутої дослідником, або ж доповнює інші методи збору інформації, здобуваючи функцію конструювання. Вона може бути і окремим об'єктом інтерпретації, коли дана функція виступає визначальною. Сучасна фотографія здатна впливати на психічне життя людини, що використовується у психотерапії, де основними вважаються такі її функції, як комунікативна, фокусування смислотворення, деконструкція.

Чотири основні підходи до аналізу фотографій (герменевтичний, семантичний, структурний, дискурсивний) використовуються на різних етапах аналізу та поєднуються, але проблемою залишається інтерпретація фотографій, що залежить від поставленої дослідницької проблеми, типу візуального матеріалу. Науковий інтерес викликає поєднання використання фотографій з методами інтерв'ю. Загалом застосування фотографій у наукових дослідженнях супроводжується низкою технічних та

методичних труднощів, але вони залишаються перспективним та популярним візуальним методом в соціології та психології.

Література

1. Богданова Н. М. Фотография как язык: к вопросу о специфике прочтения. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия "Философия. Филология"*. 2016. № 1 (19). С. 63–72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fotografiya-kak-yazyk-k-voprosu-o-spetsifike-prochteniya>
2. Бойцова О. Структура фотографического сообщения (на примере любительской фотографии). URL: <http://kogni.narod.ru/boitsova.htm>
3. Брекнер Р. Изображенное тело. Методика анализа фотографии. *ИНТЕР*. 2007. Т. 1. № 4. С. 13–32. URL: <https://www.jour.isras.ru/index.php/inter/article/view/4415>
4. Вайзер Дж. Техники психотерапии: использование интеракций с фотографиями для улучшения жизни людей. URL: <http://www.phototherapy.me>
5. Дягилева Н. С., Журавлева Л. А. Методологические основы применения визуального метода в социологических исследованиях. *Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология*. 2012. № 4 (258). Вып. 23. С. 75–79.
6. Жданова С. Ю., Власова Е. Ю. Метод фотографии в познании индивидуальности человека. *Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Серия "Педагогика, психология"*. 2012. Вып. № 2 (9). С. 76–54. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metod-fotografii-v-poznanii-individualnosticheloveka>
7. Запольская А. Б. Метод фотоинтервью в социальных исследованиях: аналитический обзор. *Социология 4М*. 2014. № 2. С. 127–157. URL: <https://www.jour.isras.ru/index.php/soc4m/article/view/3781>
8. Захарова Ю. В. Визуальная социология: фотография как объект социологического анализа. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2008. Т. XI. № 1. С. 147–161.
9. Лабунская В. А. Не язык тела, а язык души! *Психология невербального выражения личности*. Ростов на Дону, 2009. 344 с.
10. Лакосина Н. В. Фотовизуализация жизненных событий как фактор отношения личности к своей. *Психология человека в современном мире: материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна (15–16 октября 2009 г.)* Москва: Институт психологии РАН, 2009. Т. 1. Комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека. Личность как субъект жизненного пути. URL: <https://uchebnikfree.com/osnovyi-psihologii/fotovizualizatsiya-jiznennyih-sobyitij-kak-33199.html>
11. Марченко А. М. Аналіз фотографічних зображень у соціології: можливості та обмеження. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: зб. наук. пр. Вип. 17*. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна. С. 255–258. URL: <https://www.academia.edu/8921685/>
12. Мухина В. С., Дугарова Т. Метод научной фотографии в психологии личности и этнопсихологии. *Развитие личности*. 2010. № 1. С. 152–179. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-nauchnoy-fotografii-v-psihologii-lichnosti-i-etnopsihologii>
13. Печурина А. В. Визуализация социальных исследований: новые данные или новые знания. *Социологический журнал*. 2007. № 3. С. 81–89. URL: jour.isras.ru/index.php/socjour/article/view/957
14. Семенова В. В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию: учеб. пособие для студентов вузов / Ин-т социологии РАН. Москва: Добросвет, 1998. 289 с.
15. Фототерапия: использование фотографий в психологической практике: сборник статей / под ред. А. И. Копытина. URL: <http://www.phototherapy.me>
16. Харпер Д. Фотовыявление: истоки, развитие, темы и формы. URL: [jour.isras.ru/index.php/socjour/article/down load/](http://jour.isras.ru/index.php/socjour/article/download)
17. Шалютин Н. В. Визуальная методология: основные концептуальные подходы. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия "Социальные науки"*. 2016. № 3 (43). С. 120–124. URL: www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/.../14.pdf
18. Штопка П. Визуальная социология. Фотография как метод исследования: учебник / пер. с польск. Н. В. Морозовой. Москва: Логос, 2007. 168 с.
19. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Москва: Академкнига ИКЦ, 2003. 596 с. С. 105.

References

1. Bohdanova, N. M. (2016). Fotohrafyia kak yazyk: k voprosu o spetsyfyke prochteniya [Photography as a language: on the question of the specifics of reading]. *Vestnyk Samarskoi humanitarnoi akademyy. Seriya "Fylosofyia. Fylolohyya" – Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series "Philosophy. Philology"*. № 1 (19), 63–72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fotografiya-kak-yazyk-k-voprosu-o-spetsyfyke-prochteniya> [in Russian].
2. Boitsova, O. *Struktura fotohrafyicheskogo soobshcheniya (na prymerе liubytelskoi fotohrafyy)* [The structure of a photographic message (on the example of amateur photography)]. URL: <http://kogni.narod.ru/boitsova.htm> [in Russian]
3. Brekner, R. (2007). *Yzobrazhennoe telo. Metodyka analiza fotohrafyy* [Body depicted. Photo analysis technique]. *YNTER*. Vol. 1, 4, 13–32. URL: <https://www.jour.isras.ru/index.php/inter/article/view/4415> [in Russian]
4. Vaizer, Dzh. *Tekhniki psykhoterapii: yspolzovanye ynteraktsyi s fotohrafyami dlia uluchsheniya zhizny liudei* [Psychotherapy Techniques: Using Photo Interactions to Improve People's Lives]. URL: <http://www.phototherapy.me> [in Russian]
5. Diahyleva, N. S. & Zhuravleva, L. A. (2012). Metodolohicheskiye osnovy prymereniya vyzualnogo metoda v sotsyolohyicheskikh yssledovaniyakh [Psychotherapy Techniques: Using Photo Interactions to Improve People's Lives]. *Vestnyk Chelyabynskogo gosudarstvennogo unyversyteta. Fylosofyia. Sotsyolohyya. Kulturolohyya – Bulletin of the Chelyabinsk State University. Philosophy. Sociology. Culturology*. 4 (258). 23. 75–79 [in Russian].
6. Zhdanova, S. Yu. & Vlasova, E. Yu. (2012). Metod fotohrafyy v poznaniy yndyvudualnosti cheloveka [The method of photography in cognizing a person's individuality.]. *Vektor nauky Toliattynskogo gos. un-ta. Seriya "Pedahohyya, psykholohyya" – Vector science of the Togliatti state. un-that. Series "Pedagogy, Psychology"*. № 2 (9). 76–84. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metod-fotografii-v-poznaniy-individualnosticheloveka> [in Russian].
7. Zapolskaia, A. B. (2014). Metod fotoynterviu v sotsyalnykh yssledovaniyakh: analytycheskiy obzor [The Photo Interview Method in Social Research: An Analytical Review]. *Sotsyolohyya – Sociology*. 2. 127–157. URL: <https://www.jour.isras.ru/index.php/soc4m/article/view/3781> [in Russian].
8. Zakharova, Yu. V. (2008). Vyzualnaia sotsyolohyya: fotohrafyia kak ob'ekt sotsyolohyicheskogo analiza [Visual sociology: photography as an object of sociological analysis]. *Zhurnal sotsyolohyy y sotsyalnoi antropolohyy – Journal of Sociology and Social Anthropology*. Vol. XI. 1, 147–161 [in Russian].
9. Labunskaya, V. A. (2009). Ne yazyk tela, a yazyk dushi! [Not body language, but soul language!]. *Psykholohyya neverbalnogo vyrazheniya lychnosti – Psychology of non-verbal personality expression*. Rostov na Donu [in Russian].
10. Lakosyna, N. V. (2009). Fotovyuzualizatsiya zhiznennykh sobytyi kak faktor otnosheniya lychnosti k svoei [Photo visualization of life events as a factor in the attitude of a person to his own]. *Psykholohyya cheloveka v sovremennom myre: materiyaly Vserossiyskoi yubileinoi nauchnoi konferentsyy, posviashchennoi 120-letiyu so dnia rozhdeniya S. L. Rubynshsteina (15–16 oktyabrya 2009 goda) – Human psychology in the modern world: materials of the All-Russian jubilee scientific conference dedicated to the 120th anniversary of the birth of S. L. Rubinshtein (October 15–16, 2009)*. Moskva: Ynstytut psykholohyy RAN. Vol. 1. Kompleksnyi y systemnyi podkhody v yssledovaniyakh psykholohyy cheloveka. Lychnost kak subekt zhiznennogo puty [Comprehensive and systematic approaches to research in human psychology. Personality as a subject of the life path.]. URL: <https://uchebnikfree.com/osnovyi-psiologii/fotovizualizatsiya-jiznennyih-sobytyi-kak-33199.html> [in Russian].
11. Marchenko, A. M. Analiz fotohrafichnykh zobrazhen u sotsiologii: mozhyvosti ta obmezheniia [Analysis of photographic images from sociology: possibilities and intercourse]. *Metodolohyya, teoriia ta praktyka sotsiologicheskogo analizu suchasnoho suspilstva – Methodology, theory and practice of sociological analysis of the current suspension*. Vol. 17. Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina. URL: <https://www.academia.edu/8921685/> [in Ukrainian].
12. Mukhyna, V. S. & Duharova, T. (2010). Metod nauchnoi fotohrafyy v psykholohyy lychnosti y etnopsykholohyy [The method of scientific photography in personality psychology and ethnopsychology]. *Razvytye lychnosti – Personal development*. 1, 152–179. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-nauchnoy-fotografii-v-psiologii-lichnosti-i-etnopsiologii> [in Russian].
13. Pechuryna, A. V. (2007). Vyzualizatsiya sotsyalnykh yssledovaniy: novye dannye yly novye znaniya [Social Research Visualization: New Data or New Knowledge]. *Sotsyolohyicheskyy zhurnal – Sociological journal*. 3, 81–89. URL: jour.isras.ru/index.php/socjour/article/view/957 [in Russian].

14. Semenova, V. V. (1998). *Kachestvennye metody: vvedeniye v humanistycheskuiu sotsyologiyu* [Qualitative Methods: An Introduction to Humanistic Sociology] / Yn-t sotsyologiyi RAN. Moskva: Dobrosvet [in Russian].
15. Kopytyna A. Y. (Eds.). *Fototerapiya: yspolzovaniye fotohrafyi v psikhologicheskoi praktyke* [Phototherapy: using photographs in psychological practice]. URL: <http://www.phototherapy.me> [in Russian].
16. Kharper, D. *Fotoviyavleniye: ystoky, razvitiye, temy y formy* [Photo identification: origins, development, themes and forms]. URL: jour.isras.ru/index.php/socjour/article/download [in Russian].
17. Shaliutyna, N. V. (2016). Vyzualnaia metodolohiya: osnovnye kontseptualnye podkhody [Visual Methodology: Basic Conceptual Approaches]. *Vestnyk Nyzhegorodskoho unyversyteta im. N. Y. Lobachevskoho. Seryia "Sotsyalnye nauky" – Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky. Social Science Series.* 3 (43), 120–124. URL: www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/.../14.pdf [in Russian].
18. Shtompka, P. (2007). *Vyzualnaia sotsyologiya. Fotohrafyia kak metod yssledovaniya* [Visual Sociology. Photography as a research method]. (Morozovoi N. V, Trans). Moskva: Lohos [in Russian].
19. Iadov, V. A. (2003). *Stratehiya sotsyologicheskoho yssledovaniya* [Sociological research strategy]. Moskva: Akademknyha YKTs [in Russian].

Koshova I.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of General and Practical Psychology, Nizhyn Mykola Gogol State University

PHOTOGRAPHY AS A METHOD OF RESEARCH IN PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY

Photographs as a source of information in scientific sociological and psychological research aren't often used. First their functions were limited to illustrating, keeping and proving some data. But nowadays photographs as a source of visual data are used much wider. Not only can they illustrate and add to the other methods but be used as an independent method and have a diagnostic, psycho-corrective and therapeutic aim. Quantitative (formal) and qualitative kinds of analyses are acceptable for photo documents. The discussion of methodological questions of "visual turn" has become very topical in psychology nowadays as the reality it studies, represents itself with the help of visual aids more and more often. To work out the new methodology for the research of visual images has proved very necessary.

Hermeneutic, semiotic, structural and discourse approaches are used as the main ones to analyze photos. While the hermeneutic approach comes down to the author of a photo, the semiotic approach studies the system of signs bearing some cultural meaning. It is continued by the structural approach which is targeted at revealing some hidden social and cultural meanings of an image and their decoding. The discourse analysis is aimed at the audience perceiving visual information. It must be admitted that some definite methods of interpretation depend on the aim, peculiarities of the researched problem and the type of visual material and are usually interconnected.

The variety of ways to use photographs in scientific research is entailed with a number of technical and methodical difficulties. This is, for instance, labor-intensiveness, the problem of citing photographs in scientific text, the ability of a photograph to add aesthetics to the plot, the influence of views and stereotypes which dictate what photos must be taken and how to interpret them. Nevertheless, the use of photographs in scientific research has some advantages. It helps to establish trustful relations, interview people with limited abilities to express themselves. In general, it remains a complicated but promising method of research.

Key words: *photographs, visual aids, photo-document, hermeneutic approach, semiotic approach, discourse approach, structural approach.*

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 371.5.016:821.161
DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-19-26

Бондаренко Ю. І.

доктор педагогічних наук, професор кафедри української літератури,
методики її навчання та журналістики

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Статтю присвячено поглибленню розуміння компетентнісної спрямованості шкільного вивчення літератури. Автор публікації розробляє зміст поняття "математична компетентність", виходячи із особливостей навчального предмета "українська література" та тих видів діяльності, які відбуваються в процесі осягнення учнями змісту та форми мистецтва слова. Він встановлює можливі шляхи формування в учнів зазначеної компетентності, окреслює її компоненти, установлює процесуальні закономірності. Важливою особливістю публікації є те, що в ній розкрито основний механізм, який дає змогу досягнути обраної дидактичної мети. На думку автора, такий механізм зосереджено в основних шляхах аналізу художніх творів та вивченні історико-літературних матеріалів, що визначають не тільки літературно-дослідницький процес на уроках, але й літературно-творчий. Під час опрацювання художніх текстів шляхи аналізу забезпечують формування в школярів таких компонентів математичної компетентності, як логічність мислення, здатність здійснювати технологію дослідження, процедуру літературного аналізу, що в результаті веде до формування можливостей методологічного порядку.

Ключові слова: математична компетентність, логічна компетентність, процедурна компетентність, технологічна компетентність, методологічна компетентність, типова задача.

Актуальність. Сучасна літературна освіта є компетентнісно орієнтованою. У шкільних програмах визначено дві групи компетентностей: предметні та ключові. Перші цілком зрозумілі для вчителів, адже вони дисциплінарно зумовлені. Друга група компетентностей викликає певні труднощі: вона пов'язана з навчальним предметом не напряму, а опосередковано. Зокрема, це стосується й математичної компетентності, яка, з позиції літературної освіти, набуває специфічного характеру. Існує потреба узгодити її зміст з вимогами та можливостями художньої словесності, адаптувати до навчального процесу, що має місце на уроках літератури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній методиці навчання української літератури проблеми формування компетентностей торкалися низка дослідників: Л. Базиль, Л. Башманівська, А. Лісовський, С. Молочко, А. Фасоля, І. Шуляр, Т. Яценко та ін. Проте в центрі уваги науковців здебільшого перебувають суто предметні компетентності, які вони означають поняттями "читацька", "літературна", "літературно-естетична", "культурологічна", "комунікативно-мовленнева" тощо. Ключові компетентності значно менше потрапляють у дослідницьке поле. Не виявлено жодної публікації, у якій би було окреслено процес формування математичної компетентності в процесі вивчення української літератури.

Формулювання цілей статті. Метою статті є узгодження поняття "математична компетентність" з особливостями навчального предмета "українська література", а також накреслення напрямків, шляхів і способів її розвитку засобами мистецтва слова.

Матеріали і методи дослідження. Матеріалом для дослідження стали наукові напрацювання в галузі компетентнісного навчання, зокрема, й ті, які стосуються сутності та формування математичної компетентності. З допомогою методів конкретизації, теоретичного аналізу та моделювання було створено гіпотетичний конструкт "математична компетентність у сфері літературної освіти, процес її формування засобами мистецтва слова".

Результати дослідження та їх обговорення. Опис математичної компетентності, наявний в наукових джерелах, дає можливість визначити її як синкретичне утворення, що вимагає від людини-носія цілого комплексу аналітичних рис. До цих властивостей належать такі: "... вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, обчислювати похибку обчислень" [5, с. 5]. У ситуації, коли від учителів інших дисциплін, зокрема української літератури, вимагають формувати в учнів саме математичну компетентність, таке визначення не спрацює. Математична компетентність має бути пояснена як у фаховому (для кожного предмета окремо), так і в загальнопсихологічному аспекті. У ній треба виділити ті сторони, які можуть бути застосовними у сферах, напряду не пов'язаних із математикою, тобто цифровою мовою, формульно-символічною системою презентації й доведення, високим абстрактним рівнем наукового мислення.

Математична компетентність – дидактична мета в процесі навчання української літератури (опанування учнями художньої картини світу, яку, безперечно, можна назвати такою, що організована за законами точності, алгоритмічності, системної зв'язності, художньої конкретності, що підлягають абстрагуванню, яке може досягати дуже високого рівня) набуває власне предметного змісту. Сюди належать декілька компонентів, які самі означені як компетентності (за С. Раковим) [5]: процедурна компетентність, логічна компетентність, технологічна компетентність, дослідницька компетентність, методологічна компетентність.

1. Процедурна компетентність – застосування вчителем та учнями точно встановленого порядку літературного аналізу та літературного творення, який має свою алгоритмічну послідовність здійснення, спрямованість на визначений результат, набуває типовості, адже складається із системи унормованих дій.

2. Логічна компетентність – "володіння дедуктивним методом доведення та спростування тверджень" [5, с. 5]. У випадку шкільного навчання літератури – це використання визначених у шкільних програмах літературознавчих понять як певних загальних положень, розуміння їх наукового змісту, меж застосування, системної пов'язаності (входження до однієї системи: наприклад, "Тропи", "Художні стилі" тощо); здатність виконувати логічно вмотивовані літературно-дослідницькі та літературно-творчі операції з їх допомогою, інтерпретувати та обґрунтовувати правильність одержаних результатів, розширювати власну систему уявлень про літературу як мистецтво слова та процес її творення, переносити в нетипові для себе ситуації (робота з невідомим літературним матеріалом), виявляти й виправляти власні помилки, висловлювати міркування й судження, не допускати протиріч, знімати їх у разі потреби.

В основі логічної компетентності лежить логічне мислення – організована інтелектуальна діяльність, що відзначається здатністю людини здійснювати розумові операції, формувати міркування, тобто відбирати необхідні факти, вкладати в них певний зміст (інтерпретувати), систематизувати, зіставляти між собою, виділяючи спільне та відмінне, висловлювати думки з їх приводу, доводити судження, надавати докази, робити визначення та висновки, висувати гіпотези та їх перевіряти.

Під час дослідницької роботи логічні операції набувають не тільки дедуктивного, але й індуктивного способу, коли літературні спостереження приводять школярів до необхідних висновків. Індукція в даному випадку зумовлена стратегією обраних шляхів вивчення художнього матеріалу, які вимагають визначати окремі факти, якими можуть бути елементи одного або декількох художніх рівнів (наприклад, сюжету, системи персонажів, словесної тканини тощо), робити умовиводи на основі встанов-

лення між ними відношень. Аналіз окремого дає підстави синтезувати знання про ціле (окремий структурний рівень твору або й твір повністю).

Так, здійснюючи дослідження подієвим шляхом аналізу, учитель та учні повинні виявити ряд сюжетних епізодів, установити між ними запрограмовані художньою логікою зв'язки (спільне та відмінне) в системі цілого, яким є літературний текст. Алгоритміка такої роботи схематично позначається як: Епізод₁ + E₂ + E₃ і т. д. = Узагальнення сюжетно-змістової цілісності твору (останнє можна зробити тільки як наслідок одиничної та комплексної оцінки повторюваних елементів (маємо на увазі епізоди та їх взаємодію)).

Для інших шляхів аналізу повторювані елементи, що потребують оцінки, мають відповідний їм характер. Це хронотопи (хронотопний аналіз), зовнішньокомпозиційні частини (композиційний аналіз), персонажі (пообразний аналіз), мовні одиниці одного тропеїчного або стилістичного порядку (словесно-образний аналіз) та ін.

У результаті учні можуть вибудовувати міркування, коли з'ясоване відоме (осмислення встановлених художніх елементів, їх взаємозалежності) дає право зробити висновок про правильність чи неправильність певного умовиводу, який стосується оцінки художнього твору, творчості митця, літературного періоду тощо.

Отже, важливого значення набуває здатність виконувати систему логічно взаємопов'язаних, послідовних дій для розв'язання типової задачі. Із зазначеного випливає, що логічна компетентність знаходить свою реалізацію в процедурній. Для цього, як продемонстровано вище, методика навчання літератури пропонує систему шляхів аналізу літературного матеріалу. Кожен шлях – окремий механізм дослідницької діяльності, схема здійснення спостережень та оцінок, що веде до запрограмованих навчальних наслідків, а тому, як і весь освітній процес, "будується на точному розрахунку психологічних впливів" [6, с. 478].

Застосовуючи окремий шлях аналізу, учні поруч із вивченням фактичних даних формують процедурні уміння, які полягають в усвідомленому поетапному дослідженні художнього твору чи історико-літературного матеріалу. На наш погляд, інформація про шляхи аналізу повинна бути доступною школярам, а не тільки вчителям-словесникам. Це дозволить їм засвоїти алгоритміку літературного аналізу, яка й визначає процедуру його практичної реалізації.

Алгоритмічність – володіння сукупністю правил для розв'язання певного типу задач, зрозумілим порядком (схемою, установленою послідовністю, покроковістю, ходом) роботи, що веде до запрограмованого результату. Наприклад, здійснюючи ідеаційно-концептуальний аналіз літературного твору, школярі під керівництвом учителя повинні виконувати таку алгоритмічно зумовлену процедуру дослідження:

а) встановлювати текстуальні фрагменти, у яких зображено концептуально важливі художні картини, на основі яких можна з'ясувати розуміння письменником базових світоглядних категорій: Космос, Бог, Людина, Суспільство, Нація;

б) виконати спостереження, у процесі яких виявити властивості тих образів, які є носіями ідеаційно-концептуальної інформації, осмислити одержані дані;

в) пояснити, якими значеннями письменник наділяє концепти "Космос", "Бог", "Людина", "Суспільство", "Нація";

г) зробити висновок, у чому полягає світорозуміння митця, чим воно відрізняється від світобачення інших митців, які також використовували названі концепти.

3. Технологічна компетентність – готовність учнів досягати запрограмований результат, розуміння сутності та сукупності необхідних для цього даних, здатність усвідомлено реалізувати концептуальні засади літературно-дослідницької та літературно-творчої роботи, спеціальні підходи, способи, методи, порядок, стадії, цикли виконання операцій, забезпечуючи тим самим логіку здійснення літературного аналізу чи появи власного творчого продукту.

На етапі літературознавчого дослідження технологічна компетентність учнів виявляє себе під час застосування всіх ключових ланок відомих шляхів літературного аналізу, операційних моделей кожного, етапів їх реалізації під час опрацювання художніх чи історико-літературних джерел.

Літературно-творчий процес передбачає, що в учнів наявні знання про властивості, яким володіє створюваний художній жанр, а також здатність застосувати

алгоритм їх практичного втілення, що й веде до виникнення нового художнього чи публіцистичного тексту.

4. Дослідницька компетентність – це "система ... знань і пізнавальних умінь науково-дослідницької діяльності" [1], куди входить здатність розкривати зміст навчального матеріалу, виконувати для цього самостійні дії, проявляти творчу активність. У процесі вивчення мистецтва слова вона трансформується в літературно-дослідницьку компетентність – володіння точними методами власне літературознавчого спостереження та аналізу, які передбачають виокремлення, оцінку, систематизацію художніх елементів, встановлення зв'язків між ними, інтерпретацію та узагальнення одержаних результатів, обґрунтування правильності своїх дій. При цьому словесник та школярі повинні висувати літературно-дослідницькі гіпотези, доводити або спростовувати їх.

Аналіз передбачає не тільки виділення окремих елементів, але і їх властивостей. Такий процес завжди цілеспрямований, підпорядкований дослідницькому завданню. Зокрема, під час індивідуальної характеристики персонажа учні мають осмислити цілу низку засобів його творення: портрет, дії і вчинки, мовні партії, самооцінку, ставлення інших персонажів тощо. Аналізуючи сюжетний епізод, школярі виокремлюють такі його складники, як подія, персонажі, позасюжетні елементи. Готовність учнів виконувати подібну роботу веде до збагачення їхніх вражень від літературного матеріалу, збільшує ступінь його осягнення, конкретизує зроблені висновки безпосередніми художніми фактами.

Логічні зв'язки необхідно встановлювати не тільки в межах художнього тексту або його частин, але й між літературними джерелами в їхній діалогічній взаємопов'язаності, жанровій, стильовій чи тематичній спорідненості, між творчістю різних письменників, у межах літературних періодів і між ними. Завжди існує значна кількість можливостей для різноманітних зіставлень, визначень спільного та відмінного. Це достатньо широкий простір для дослідницької роботи школярів. У результаті виникає мікро- та макромасштаб аналізу, адже він постійно розширюється від найелементарніших складників художнього тексту до рівня літературного процесу в цілому, вбирає в себе значне коло інформації.

Аналіз створює передумови для синтезу – усвідомлення об'єкта як цілісності в процесі складання його ознак, властивостей, частин. Синтезу підлягають окремі дані про художній елемент, літературний твір, творчість письменника, літературний період, літературний процес. Узагальнення й систематизація як підсумковий навчальний етап можливий тільки в результаті кропіткої аналітичної діяльності, що забезпечує появу суми знань, необхідних для повної оцінки художніх явищ.

5. Творча компетентність – це знання, уміння, навички, ставлення, необхідні для успішної творчої діяльності. Вона визначається як здатність людини генерувати ідеї, висувати гіпотези; здібність фантазувати; асоціативність мислення; здібність бачити протиріччя; здібність переносити знання та вміння у нові ситуації; здібність відмовитися від нав'язливої ідеї, подолати інертність мислення; незалежність суджень; критичність мислення, здібність оцінно судити [8, с. 32]. Створення нового, особливого, оригінального – наслідок творчої діяльності. Проте нове не може виникнути саме по собі. Воно обов'язково взаємодіє зі старим, орієнтується на нього. "Будь-який вид творчої інтелектуальної діяльності передбачає використання якихось уже наявних, вже існуючих зразків..." [2, с. 21]. С. Раков не виділяє творчу компетентність як окремий феномен, однак про неї варто говорити пов'язано з літературною освітою, у системі якої має бути місце для художньої творчості, що є своєрідним продовженням дослідницько-аналітичної діяльності школярів.

Літературно-творча компетентність – суто предметне дидактичне утворення. Його ключова властивість – здатність учня написати власні тексти, посилюючи для нього художніх жанрів (казку, байку, оповідання, новелу та ін.), забезпечуючи для цього весь необхідний технологічний (математично точний і логічно визначений) процес, який полягає у створенні зумовлених вимогами жанру змістових та формальних художніх елементів (сюжету, хронотопу, персонажів, мови, тематики й проблематики тощо), їх комбінуванні та забезпеченні логічної зв'язності в межах

завершеного тексту, який у своїй цілісності відповідає структурним вимогам конкретного літературного жанру.

6. Типова задача – така, що володіє ознаками для цілої низки споріднених задач; відзначається повторюваністю, загальністю, стандартністю у виконанні. Існує ряд предметних особливостей, які зумовлюють визначення типовості.

По-перше, формування математичної компетентності можливе тільки за умови впровадження логіко-орієнтованої евристичної моделі навчання літератури на противагу репродуктивному підходу, що саме по собі зумовлює окремий тип навчального процесу. У фаховому аспекті це означає, що основним видом діяльності на уроці буде аналіз літературного твору, а не тільки його відтворення. "... Дидактична евристика – наука про навчання як відкриття. Це педагогічна теорія, згідно з якою освіта будується на основі творчої самореалізації учнів і педагогів у процесі створення ними навчальних продуктів у розглядуваних галузях знань та діяльності" [7, с. 19].

По-друге, типовість навчальної задачі на уроках літератури забезпечена й тим, що завжди стосується вирішення лише двох названих вище загальних проблем – літературно-дослідницької, коли учні здійснюють вивчення художнього джерела чи історико-літературного матеріалу, та літературно-творчої – написання школярами власного тексту. Це надає їй і предметної специфіки, і власне типовості, яка, з одного боку, вимагає усталеної системи дій учнів, а з іншого – вирізняє серед відповідних задач з інших навчальних предметів. Названа специфіка зумовлена структурою літературного джерела, опрацюванню або створенню елементів якого підпорядковане проблемне завдання. Так виникає задача з багатьма невідомими, кожен з яких – це художній елемент, який підлягає визначенню або створенню, оцінці, встановленню зв'язків з іншими елементами, осмисленню в системі цілого, тобто літературного твору. Таке розуміння відповідає природі компетентнісного підходу, адже він декларує вимогу, що "головним в навчанні стають – дії, операції, навички, які повинен сформулювати педагог, та навички застосовувати їх в конкретних ситуаціях" [4, с. 58].

Використання одного зі стандартних в методиці навчання літератури шляхів аналізу художнього твору (подієвого, композиційного, хронотопного, пообразного, словесно-образного, проблемно-тематичного, ідеаційно-концептуального, філософського, жанрового, структурно-стильового; для історико-літературного джерела – тематичного або хронологічного) – третій чинник, що робить задачу типовою.

У межах кожного шляху існує стандартна (типова) схема інтелектуальної діяльності, яка розгалужується на значну кількість різноманітних інваріантів, теж усталених. Тому будь-яка задача водночас має ознаки і типової, і індивідуальної, адже підпорядкована вирішенню конкретної дослідницької проблеми, але з використанням стандартного літературознавчого інструментарію, доступного учням. Школярі мають знайти власне рішення, використовуючи при цьому запрограмовані наперед дані і перебуваючи в схематично стандартизованих умовах, тобто відповідних вимогам певного шляху дослідження, його операційної схеми.

Так, аналізуючи соціально-психологічну драму І. Франка "Украдене щастя" концептуально-образним шляхом, який є комбінацією проблемно-тематичного та пообразного, школярі виконують таку типову й водночас індивідуальну задачу (типовість зумовлена усталеною схемою шляху виконання роботи, індивідуальність – літературним матеріалом (названим твором письменника)):

а) розкрити, у чому полягає проблема "украденого щастя" (за версією письменника);

б) визначити всіх персонажів, пов'язаних із названою проблемою;

в) пояснити роль (участь) кожного героя в постановці, розвитку та розв'язанні названої проблеми;

г) установити спорідненість та різницю між персонажами з погляду їх проблемно-тематичного навантаження;

ґ) узагальнити результати концептуально-образного аналізу твору.

Під час вивчення історико-літературного (біографічного) матеріалу, присвяченого життю та творчості Т. Шевченка, тематичним шляхом школярі можуть отримати інше завдання:

- а) відібрати біографічні факти, які унаочнюють своєрідність постаті митця, його людської та творчої долі;
- б) розподілити їх за належністю до певних біографічних тем, обґрунтувати свій вибір та розподіл;
- в) зробити оцінку цих фактів – кожного окремо та комплексно (суми фактів у межах однієї теми);
- г) визначити особливості певного тематичного аспекту в біографічному матеріалі;
- ґ) пояснити, у чому полягає феноменальність митця, виходячи з результатів виконаної роботи.

Учитель може дати певні тематичні орієнтири для такої діяльності: "Т. Шевченко – кріпак", "Т. Шевченко – художник", "Т. Шевченко у зв'язках із видатними діячами свого часу", "Т. Шевченко на засланні" та ін.

Творчий етап включає побудову художньої структури власного тексту, її наповнення взаємопов'язаними елементами, які забезпечують художню цілісність літературного продукту. У більшості випадків ця структура зумовлена усталеними вимогами літературного жанру, який учні мають створити. На цій основі виникає типовість, адже жанротворення – завжди однорідно заданий схематичний процес. Варіювання залежить тільки від специфіки конкретного жанру, яка надає роботі школярів індивідуального характеру з погляду власне літературної діяльності. Проте учні завжди мають виконати дії, спрямовані на виникнення сюжету, хронотопу, композиції, персонажів, словесної структури, проблемно-тематичного та світоглядно-філософського поля, стильової манери. Постають досить обмежені стандартизовані вимоги, типові для літературної творчості, такі, що забезпечують її якщо не успішність (вона залежить від обдарованості дитини), то принаймні достатню повноту й правильність. Як результат, з'являється учнівський літературний текст – творча мета, яку мають досягти учні.

В обох випадках (під час літературно-дослідницької та літературно-творчої роботи) перед школярами постає завдання, що націлює на кінцевий результат. Учні мають зрозуміти, що саме й у якому вигляді повинно з'явитися внаслідок виконаної роботи. Для дослідницьких задач – це оцінка літературного матеріалу або його структурної частини, системних зв'язків у їх межах. Для задач творчого типу – художній текст, що відповідає вимогам певної жанрової характеристики.

Означення літературних задач може набувати двох виглядів. На етапі первинного формування знань, умінь та навичок завдання треба розгорнути як систему вмотивованих послідовних дій, задавши всю покроковість (схему) виконання.

У такому випадку формування математичної компетентності школярів відбувається під час усвідомлення певної схеми інтелектуальних операцій (її бажано зафіксувати в учнівських зошитах). Учитель пропонує реалізувати аналітичну модель і тим самим не тільки виконати завдання, але й засвоїти певну технологію аналізу або формування власного літературного матеріалу. У цьому полягає подвійність одержаного учнями навчального результату. З одного боку, вони створюють аналітичний продукт, з іншого – усвідомлюють технологію такої роботи. Під час повторного розв'язання подібної задачі школярам треба повідомити тільки готовий результат, до якого вони мають прийти самостійно, використавши вже набуті знання та уміння здійснювати певний операційний сценарій. Знаючи процесуальну схему, учні повинні виконати дослідницький чи творчий проект у тій послідовності, яка необхідна і яку вони вже знають.

Виходячи на найвищий рівень складності, типова задача може набувати варіанта утвердження певної істини, думки, висновку. Мислення учнів при цьому працює таким чином: одержавши твердження, школярі повинні довести або спростувати його правильність, виконавши цілу низку логічно вмотивованих інтелектуальних дій. Наприклад:

- Доведіть, що образ природного середовища відповідає декільком ознакам: воно вороже людині, зазнає міфологізації і є зразком для наслідування. Обґрунтуйте свої думки (за повістю М. Коцюбинського "Тіні забутих предків").

- У романі Івана Багряного "Тигролови" реалізовано неоромантичний культ сильної особистості. Доведіть це з допомогою "викликів", які постають в житті головного героя, та "відгуків", які він на них дає.

Отже, "у процесі створення компетентнісно орієнтованих завдань необхідно передбачити, який досвід отримає учень у результаті їх виконання" [3]. Цей досвід має бути практично орієнтованим і включати в себе визначення мети літературного аналізу, складання його плану, оцінку результатів, визначення недоліків, корегування, узагальнення.

7. Методологічна компетентність – "уміння оцінювати доцільність використання математичних методів для розв'язання індивідуально і суспільно значущих задач" [5, с. 6]. У випадку навчання літератури це в першу чергу стосується усвідомленого застосування технології здійснення основних шляхів аналізу літературного твору або історико-літературних матеріалів. У цьому контексті школярі повинні розуміти переваги та недоліки кожного із названих шляхів, програмувати результати, до яких може привести кожен, зіставляти їх ефективність, інтерпретувати одержані дані, рефлексувати власний дослідницький досвід, визначати його наукову та особистісну значущість, переносити (за можливістю) на весь гуманітарний простір, у якому перебуває людина.

Висновки. Отже, більшість компонентів математичної компетентності здатні бути інтегрованими в систему літературної освіти, утворювати органічну єдність із компетентністю предметною (читацькою, літературознавчою). Під час навчання мистецтва слова існує значний простір для організації діяльності школярів, яку треба розглядати як логічно вмотивовану процедуру, що відповідає засадам технологічності, має дослідницьку або творчу спрямованість і веде до методологічних надбань інтелектуального та світоглядного порядку.

Література

1. Головань М. С., Яценко В. В. Сутність та зміст поняття "дослідницька компетентність". URL: <https://ccjournals.eu/ojs/index.php/fund/article/download/590/633/>
2. Клепиков О. І., Кучерявий І. Т. Основи творчої особи. Київ: Вища школа, 1996. 295 с.
3. Міщенко О. Реалізація компетентнісно орієнтованих завдань на уроках української літератури в старших класах. URL: http://lib.iitta.gov.ua/718429/1/Mishchenko_tezi_%D0%A0%D0%B5%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7.%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82.%20%D0%B7%D0%B0%D0%B2%D0%B4.pdf
4. Панфілов Ю., Фурманець Б. Компетентнісний підхід в освіті: досвід, проблеми, перспективи. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2017. № 3. С. 55–67.
5. Раков С. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти. *Математика в школі*. 2005. № 5. С. 2–7.
6. Фасоля А. Інноваційні форми навчання: педагогічна майстерня. *Окрилення ОЗОНОм: книга пам'яті Анатолія Миколайовича Фасолі*. Житомир: Видав. ПП "Рута", 2019. С. 191–198.
7. Хуторской А. В. Педагогические средства реализации эвристического потенциала образования. *Педагогика*. 2009. № 3. С. 17–24.
8. Явоненко М. В. Творча компетентність особистості як запорука її життєвого успіху. URL: http://tdo.at.ua/publ/rozvitok_tvorchosti/tvorcha_kompetentnist/4-1-0-12

References

1. Golovan M. S., Jatsenko V. V. Sutnist ta zmist ponatta "doslidnytska kompetentnist" [The essence and content of the concept of "research competence"]. URL: <https://ccjournals.eu/ojs/index.php/fund/article/download/590/633/> [in Ukrainian]
2. Klepikov O. I. & Kucheravij I. T. (1996). Osnovy tvorchoji osoby [The basics of a creative person]. K.: Vyshtsha shkola [in Ukrainian]
3. Mishchenko O. Realizatchija kompetentnisno orijentovanyh zavdan na urokah ukrajinskoji literatury v starshyh klasah [Realization of competently oriented tasks in lessons of Ukrainian literature in high school]. URL: http://lib.iitta.gov.ua/718429/1/Mishchenko_tezi_%D0%A0%D0%B5%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7.%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82.%20%D0%B7%D0%B0%D0%B2%D0%B4.pdf [in Ukrainian].

4. Panfilov Ju., Furmanetc B. (2017). Kompetentnisnyj pidhid v osviti: dosvid, problem, perspektyvy [Competent approach in education: experience, problems, prospects]. *Teorija i praktyka upravlinna sotcialnymy systemamy – The theory and practice of social systems' management*. № 3. S. 55–67 [in Ukrainian].
5. Rakov S. (2005). Formuvanna matematychnyh kompetentnostej vypusknyka shkoly jak misija matematychnoji osvity [Formation of mathematical competences of a school leaver as mission of mathematical education]. *Matematyka v shkoli – Mathematics at school*. 5. 2–7 [in Ukrainian].
6. Fasola A. (2019). Innovatcijnij formy navchanna: pedagogichna majsterna [Innovative forms of education: pedagogical workshop]. *Okrylenna OZONom: knyga pamjati Anatolija Fasoli – Ozone Defamation: the memory book of Anatoly Phasolya*. Zhytomyr: Vydav. PP Ruta. 191–198 [in Ukrainian].
7. Hutorskoj A.V. (2009). Pedagogicheskije sredstva realizacii evristicheskogo potenciala obrazovanija [Pedagogical means of realizing the heuristic potential of education]. *Pedagogika – Pedagogy*. 3.17–24 [in Russian].
8. Javonenko M.V. Tvorchia kompetentnist osobystosti jak zaporuka jiji shyttvevogo uspihu [Creative competence of the individual as the key to his life success]. URL: http://tdo.at.ua/publ/rozvitok_tvorchosti/tvorchia_kompetentnist/4-1-0-12 [in Ukrainian].

Bondarenko Y.

Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Ukrainian literature, its teaching methodology and journalism, bondarenko_yuriy63@ukr.net

FORMATION OF MATEMATIKAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF LEARNING FICTION AT SCHOOL

The purpose of the article is to align the notion of "mathematical competence" with the peculiarities of the academic subject "Ukrainian literature". Using methods of specification, theoretical analysis and modeling, a hypothetical construct of "mathematical competence in the field of literary education, the process of its formation by the means of the art of words" has been created. This represents the results and scientific novelty of the research. Mathematical competence is a synthetic formation. These include: procedural competence, logical competence, technological competence, research competence, and methodological competence. Ukrainian literature provides its opportunities to conceptualize these concepts. Procedural competence concerns the implementation of a well-established order of literary analysis and literary creation, which have an algorithmically predetermined sequence, focus on a particular result, and consist of a system of normalized actions.

Logical competence addresses the application of induction and deduction methods. Schoolchildren use literary concepts as definite general terms, understanding their scientific content and systemic connection, performing logically motivated literary research and literary creative operations.

Technological competence focuses on the readiness of students to achieve a programmed literary result, the ability to consciously implement conceptual principles, special approaches, methods, methods, procedures, stages, cycles of operations.

Literary research refers to the possession of accurate methods of observation and analysis, which include the isolation, evaluation, systematization of artistic elements of the work, establishing links between them.

Literary and creative competence represents the ability of students to write their own texts of feasible artistic genres, providing all the necessary technological (mathematically accurate and logically determined) process, which is to create the requirements of the genre of content and formal artistic elements.

Methodological competence deals with understanding the role and advantages of each of the ways of analyzing a literary work or historical and literary materials, determining the productivity of each, consciously applying them.

Key words: mathematical competence, logical competence, procedural competence, technological competence, methodological competence, typical problem.

УДК 37.01-053.8

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-27-39

Borisyuk I.

podyplomowy Katedry Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej,
Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola, Ukraina

Novgorodska J.

kandydat nauk pedagogicznych, profesor nadzwyczajny Katedry Pedagogiki. Edukacji Podstawowej i
Zarządzania Oświatą, Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola, Ukraina

Szala A.

student studiów podyplomowych przygotowania pedagogicznego,
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Polska

SYSTEM WARTOŚCI KSZTAŁCĄCYCH SIĘ OSÓB DOROSŁYCH

Artykuł aktualizuje problematykę tworzenia systemu wartości jako aksjologicznej podstawy człowieka. Określona zostaje istota zjawiska "wartości"; ujawniono główne stanowiska naukowe naukowców krajowych i zagranicznych na temat badanego zjawiska. Dokonano analizy terminologii podanej w literaturze naukowej na ten temat. Przeanalizowano hierarchię wartości końcowych i instrumentalnych współczesnego człowieka.

Autorzy opisują czynniki wpływające na kształtowanie wartości życiowych. Przeanalizowano wpływ płci na kształtowanie się ich systemu wartości. Analiza porównawcza systemu wartości uczących się przedstawicieli różnych płci oraz kobiet i mężczyzn nie zajmujących się edukacją.

Badane są różnice w preferencjach wartości między mężczyznami i kobietami, którzy otrzymują wykształcenie, a nieuczącymi się przedstawicielami różnych płci. Zbadano różnice płci w preferencjach wartości między kobietami (mężczyznami), które otrzymują wykształcenie, a tymi, które go nie otrzymują.

Słowa kluczowe: wartości, orientacje wartości, hierarchia wartości, osobowość, płeć, różnica płci.

Sformułowanie problemu. System wartości, jak podaje W. Ignatczyk, zazwyczaj rozumiany jest jako system kategorii poznawczych człowieka, które służą mu do opisu oraz oceny świata i stanowi także podstawę dokonywanych przez niego wyborów pomiędzy liczbą pewnych stanów docelowych. Systemy te nie stanowią uniwersalnej kategorii, ponieważ nie dla wszystkich grup społecznych czy każdego człowieka określone cele mają taką samą ważność. Określony system wartości w znacznym stopniu kształtuje się pod wpływem zindywidualizowanych potrzeb oraz postaw jednostki, a także jej aspiracji [6, s. 133]. System wartości stanowi również istotny składnik kultury, w jakiej żyje człowiek [8, s. 261].

Próba opisu systemu wartości danego człowieka lub grupy społecznej czy całej zbiorowości, jak podkreśla S. Nowak, skupia się na dwóch głównych aspektach tego systemu wartości. Są to przekonania oraz odczucia ludzkie, które określane są mianem "wartości" [8, s. 261]. W literaturze aksjologicznej istnieje bogactwo definicji słowa "wartość" [3, s. 17–19]. Istnienie bogactwa definicyjnego tego terminu świadczy o jego wielowymiarowości oraz wieloznaczności i możliwości jego różnej interpretacji [4, s. 15]. W Encyklopedii Aksjologii Pedagogicznej odnajdujemy definicję wartości wyjaśniającą, że wartość to "podstawowa kategoria aksjologii (...), odnosząca się do tego, co cenne, godne posiadania, ważne, użyteczne, stanowiące cel ludzkich dążeń" [9, s. 1304]. Zgodnie z tą definicją oraz definicją "wartości" zaproponowaną przez M. Łobockiego wyjaśniającą, że wartością jest "to co jest cenne i ważne dla danej jednostki i społeczeństwa, jest godne pożądania i łączy się z pozytywnymi przeżyciami, co stanowi cel ludzkich dążeń" [7, s. 55], podobnie będzie rozpatrywany system wartości człowieka. S. Nowak stwierdza, że rozpatrując system wartości człowieka dokonuje się próby określenia tego, co jest dla

człowieka "bardziej lub mniej ważne – jakie przedmioty, sfery życia czy obszary rzeczywistości ich otaczającej koncentrują na sobie ich uwagę, wyzwalają emocje i oceny, wytwarzają poczucie identyfikacji czy zaangażowania" [8, s. 261].

Człowiek jako jednostka stanowi wraz z wartościami integralną całość; przyjmuje względem nich postawę wyboru bądź odrzucenia [1, s. 177]. Wartości stanowią nieodłączny element życia ludzkiego. Pełnią w jego życiu ważne funkcje. Wpływają na proces kształtowania charakteru jednostki, jak i całych społeczeństw [5, s.38]. Wartości w decydujący sposób wpływają na jakość życia ludzkiego, nadając mu jednocześnie kierunek [10, s. 158]. Pobudzają aktywność człowieka oraz motywują go i inspirują. Wartości stanowią również czynnik podmiotowości oraz autonomii człowieka [5, s. 39]. Przyczyniają się do integralnego rozwoju człowieka oraz budzą jego świadomość, wzmacniają jego wolę, a także dynamizują myślenie. Wartości budują życie duchowe człowieka i budzą świadomość własnego istnienia, a także pomagają w rozwiązywaniu konfliktów [1, s. 178].

W procesie edukacji wartości występują jako system norm, które rzutują na działania nauczycieli oraz uczniów. Podczas procesu kształcenia następuje odwołanie do wartości, z którymi uczniowie powinni się identyfikować. W procesie edukacji należy dążyć do tego, by wartości były rozpoznawane, rozumiane, akceptowane oraz respektowane. Proces kształcenia to proces kreowania ciągów poznawczych i zrozumiałych sytuacji aksjologicznych, w których uczeń ma możliwość poznania, zrozumienia i przyjęcia (bądź odrzucenia) danej wartości. Dzięki temu uczeń tworzy hierarchiczny system wartości [3, s. 29].

Pomimo tego, że życie społeczne człowieka zmienia się do późnego wieku, a każda kolejna rola społeczna wnosi nowe doświadczenia i rozwija nowe dążności, to jak twierdzi F. Znaniecki, "to te dążności społeczne rozwinięte w pierwszym okresie życia nadają główny kierunek tej ewolucji" [11, s. 115]. Pomimo tego, że świat wartości ma przede wszystkim istotne znaczenie, zwłaszcza dla ludzi młodych dopiero kształtujących swoją osobowość, jest również ważny dla człowieka w każdym wieku [2, s. 133].

Celem artykułu oraz przeprowadzonych badań własnych jest poznanie wartości preferowanych przez osoby dorosłe, które podejmują kształcenie. Główny problem badawczy przeprowadzonych badań zawierał się w pytaniu: Jaki jest kształt hierarchii wartości osób dorosłych, które się kształcą? W ramach przeprowadzonych badań przeanalizowano również wpływ płci badanych na kształt ich systemu wartości oraz dokonano analizy porównawczej systemu wartości kobiet i mężczyzn, którzy się kształcą, a także kobiet i mężczyzn niepodających się do kształcenia.

Przedstawianie materiału głównego. Badania zostały przeprowadzone w listopadzie 2019 roku. Badaniami zostali objęci słuchacze jednej ze szkół policealnych. Jest to Szkoła Policealna Centrum Nauki i Biznesu "ŻAK" w Chełmie. Szkoła ta jest jedną z największych sieci tego typu szkół w kraju, kształcąca osoby dorosłe na wielu kierunkach. W badaniu wzięły również udział losowo wybrane osoby dorosłe, obecnie nie kształcące się i nie planujące podjęcia nauki w przyszłości. Stanowiły one w prowadzonych badaniach grupę porównawczą.

Uczestnikami badań byli słuchacze kierunku florystyka i technik turystyki wiejskiej oraz losowo wybrane osoby dorosłe, które się nie kształcą (grupa kontrolna). Łącznie przebadano 98 osób (36 mężczyzn oraz 62 kobiety). Osoby badane zostały podzielone na dwie główne grupy badawcze: pierwszą stanowiło 51 osób dorosłych uczących się, a drugą 47 osób dorosłych, które nie podejmują nauki oraz na potrzeby prowadzonych analiz, wyżej wymienione grupy badawcze podzielono pod kątem płci badanych. Ze względu na specyfikę jednego z kierunków kształcenia, na którym przeprowadzono badania (florysta) wśród grupy osób uczących się liczba kobiet była dwukrotnie większa niż mężczyzn (34 kobiety oraz 17 mężczyzn). Wiek osób, które brały udział w badaniach oscylował w granicach 19 – 69 lat.

Udział w badaniu był dobrowolny i anonimowy. Badani zostali poproszeni o wybór 10 najważniejszych dla nich wartości spośród 40, znajdujących się w zastosowanym w badaniach katalogu. Każda z 40 zaprezentowanych w narzędziu badawczym wartości została uszczegółowiona krótkim opisem, np.: *miłość* (miłość do drugiego człowieka, dawanie i doświadczanie miłości, miłość bliźniego), *rodzina* (założenie rodziny, szczęście

rodzinne, dobre wychowanie dzieci), *zdrowie* (sprawność fizyczna i umysłowa, korzystny wygląd, sport, zdrowe środowisko), *praca zawodowa* (praca w zawodzie, mieć dobrą pracę, zadowolenie z pracy), *wiedza* (zdobywanie, gromadzenie i posiadanie wiedzy, erudycja), *własny rozwój* (poznanie i rozwijanie swych zdolności, realizowanie swych możliwości). Po wyborze 10 najważniejszych w ich życiu wartości, badani musieli uszeregować je od najważniejszej do najmniej cenionej. Na podstawie wyborów wartości dokonywanych przez badanych z katalogu zawierającego nazwy 40 wartości stworzono hierarchię najbardziej cenionych wartości przez osoby dorosłe, które brały udział w badaniach.

Wyniki badań własnych i ich omówienie. W pierwszej kolejności były rozpatrywane wartości preferowane przez osoby kształące się. Na podstawie dokonywanych przez nie wyborów konkretnych wartości stworzono hierarchie wartości tej grupy osób, która została przedstawiona w **tabeli 1**.

Jak wynika z danych zaprezentowanych w tabeli 1, najbardziej cenioną wartością dla osób dorosłych kształących się jest zdrowie. Tak deklarowało 68,63 % badanych. Na szczycie hierarchii wartości preferowanych tych osób znalazły się również takie wartości jak: rodzina (64,71 %), miłość (62,75 %), szacunek (50,98 %) oraz wiedza (49,02 %). Badani wysoko cenią również własny rozwój (47,06 %) oraz mądrość (41,18 %). Osoby kształące się, które brały udział w badaniu, również wysoko umiejscawiają w hierarchii zainteresowania oraz wykształcenie. Tak deklaruje odpowiednio 37,25 % i 33,33 % badanych. Najmniej cenionymi wartościami w życiu badanych, którzy się kształcą są: spryt życiowy (5,88%), wygodne życie (5,88 %), pozycja społeczna (1,96 %) oraz władza (1,96 %).

Tabela 1
Hierarchia wartości preferowanych przez osoby dorosłe kształące się

Wartość	N=51	
	n	%
Zdrowie	35	68,63
Rodzina	33	64,71
Miłość	32	62,75
Szacunek	26	50,98
Wiedza	25	49,02
Własny rozwój	24	47,06
Mądrość	21	41,18
Pomoc innym ludziom	19	37,25
Zainteresowania	19	37,25
Wykształcenie	17	33,33
Godność osobowa	17	33,33
Prawda	16	31,37
Szczęście osobiste	16	31,37
Praca zawodowa	16	31,37
Dobro moralne	16	31,37
Umiejętność współżycia z ludźmi	16	31,37
Przyjaźń	15	29,41
Wiara w Boga	13	25,49
Sprawiedliwość	13	25,49
Pokój	12	23,53
Zabezpieczenie bytu	12	23,53
Kształtowanie charakteru	12	23,53
Radość życia	11	21,57
Samodzielność	10	19,61
Kontakt z przyrodą	10	19,61
Życie towarzyskie	9	17,65
Kultura	8	15,69

Spokój wewnętrzny	7	13,73
Wolność osobista	7	13,73
Poznanie świata	6	11,76
Piękno	5	9,80
Dobra materialne	5	9,80
Patriotyzm	4	7,84
Odnalezienie swojego miejsca w świecie	4	7,84
Realizacja zadania życiowego	4	7,84
Rozwój duchowy	4	7,84
Spryt życiowy	3	5,88
Wygodne życie	3	5,88
Pozycja społeczna	1	1,96
Władza	1	1,96

*dane nie sumują się, ponieważ badani wskazywali kilka wartości

Źródło: badania własne

Po zapoznaniu się z wartościami szczególnie cenionymi przez osoby dorosłe, które się kształcą zbadano, jakie wartości cenią osoby dorosłe, które się nie kształcą. W **tabeli 2** w analogiczny sposób została stworzona i przedstawiona hierarchia wartości preferowanych przez te osoby.

Tabela 2

Hierarchia wartości preferowanych przez osoby dorosłe, które się nie kształcą

Wartość	N=47	
	n	%
Zdrowie	33	70,21
Miłość	28	59,57
Szacunek	26	55,32
Prawda	22	46,80
Rodzina	21	44,68
Godność osobowa	20	42,55
Pomoc innym ludziom	18	38,30
Radość życia	17	36,17
Pokój	17	36,17
Przyjaźń	16	34,04
Dobro moralne	15	31,91
Sprawiedliwość	13	27,66
Życie towarzyskie	13	27,66
Szczęście osobiste	13	27,66
Zabezpieczenie bytu	13	27,66
Praca zawodowa	13	27,66
Samodzielność	12	25,53
Wolność osobista	12	25,53
Wiara w Boga	11	23,40
Dobra materialne	10	21,28
Zainteresowania	10	21,28
Własny rozwój	10	21,28
Umiejętność współżycia z ludźmi	10	21,28
Piękno	9	19,14
Kontakt z przyrodą	8	17,02
Spryt życiowy	7	14,89
Wiedza	7	14,89

Kultura	7	14,89
Spokój wewnętrzny	7	14,89
Kształtowanie charakteru	6	12,77
Mądrość	6	12,77
Wygodne życie	6	12,77
Poznanie świata	5	10,64
Patriotyzm	4	8,51
Władza	4	8,51
Realizacja zadania życiowego	4	8,51
Rozwój duchowy	4	8,51
Odnalezienie swojego miejsca w świecie	3	6,38
Wykształcenie	3	6,38
Pozycja społeczna	2	4,26

*dane nie sumują się, ponieważ badani wskazywali kilka wartości

Źródło: badania własne

Najbardziej cenią wartością dla osób badanych, które się nie kształcą, podobnie jak w przypadku osób kształcących się jest zdrowie, co deklaruje 70,21 % badanych. Wysoko umiejscawiają oni w hierarchii również takie wartości jak: miłość (59,57 %), szacunek (55,32 %), prawda (46,80 %) oraz rodzina (44,68%). Najmniej cenionymi wartościami dla osób dorosłych, które się nie kształcą, są takie wartości jak: pozycja społeczna (4,26 %), wykształcenie (6,38 %), odnalezienie swojego miejsca w świecie (6,38 %) i rozwój duchowy (8,51 %).

Przeprowadzone analizy pokazały, że osoby z tej grupy badawczej w przeciwieństwie do badanych, którzy się uczą, nie rangują zbyt wysoko wartości związanych w naukę; są to takie wartości jak wiedza, wskazywana przez 14,89 %, wykształcenie (6,38 %), mądrość (12,77 %) oraz wartości z nią związanych, czyli: własny rozwój czy zainteresowania, wskazywane przez 21,88 % badanych z tej grupy.

Na podstawie przedstawionych analiz, pomimo, że na szczycie hierarchii wartości osób z dwóch grup badawczych znalazły się podobne wartości, są zauważalne różnice w preferencji niektórych z nich pomiędzy osobami, które się kształcą oraz osobami, które się nie kształcą. Wynika z tego, że podjęty proces kształcenia ma wpływ na kształt hierarchii wartości człowieka, wpływa różnicująco.

Kształt hierarchii wartości człowieka uzależniony jest od wielu czynników. Należą do nich między innymi: wiek człowieka, jego miejsce zamieszkania i związane z tym środowisko życia czy płeć.

Po zapoznaniu się z hierarchią wartości preferowanych przez osoby badane z dwóch grup, sprawdzono również, jaki jest wpływ płci badanych na kształt ich hierarchii wartości; czy płeć wpływa różnicująco na kształt preferowanych przez nich wartości. W pierwszej kolejności zbadano czy istnieją różnice w preferencji wartości pomiędzy mężczyznami oraz kobietami, którzy podejmują naukę. W tabeli 3 przedstawiono wartości, które są szczególnie cenione przez mężczyzn oraz kobiety, którzy się kształcą.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 3 na szczycie hierarchii wartości preferowanych przez kobiety oraz mężczyzn, którzy się kształcą znalazły się takie wartości jak: zdrowie, miłość, rodzina. Mężczyźni wysoko cenią również wiedzę (64,75%), a najmniej cenioną wartością wśród mężczyzn są dobra materialne, pozycja społeczna, władza, spryt życiowy, które nie zostały wskazane przez żadnego z nich. Kobiety natomiast najmniej cenią taką wartość jak władza, która została wskazana tylko przez jedną z uczestniczących w badaniach kobiet. Pomimo niewielkich różnic ogólny kształt dwóch hierarchii jest zbliżony. Kilka wartości znalazło się na tej samej pozycji w hierarchii zarówno wśród kobiet jak i mężczyzn. Są to takie wartości jak: umiejętność współżycia z ludźmi, kultura, zabezpieczenie bytu, zainteresowania oraz radość życia. Pewne różnice występują w rangowaniu 5 spośród 40 wartości przez badanych mężczyzn oraz kobiety. Różnice te dotyczą między innymi, takich wartości jak prawda, szczęście osobiste czy kształtowanie charakteru. Wszelkie pozostałe znaczące różnice zostały zaznaczone w **tabeli 3**.

Tabela 3

Hierarchia wartości preferowanych przez kobiety oraz mężczyzn kształcących się

Hierarchia wartości mężczyzn, którzy się kształcą			Hierarchia wartości kobiet, które się kształcą		
Wartość	N=17		Wartość	N=34	
	n	%		n	%
Miłość	11	64,75	Zdrowie	25	73,53
Wiedza	11	64,75	Rodzina	22	64,71
Rodzina	11	64,75	Miłość	21	61,76
Zdrowie	10	58,82	Szacunek	17	50,00
Mądrość	9	52,94	Własny rozwój	15	44,12
Szacunek	9	52,94	Wiedza	14	41,17
Własny rozwój	7	41,18	Pomoc innym ludziom	13	38,24
Szczęście osobiste	7	41,18	Godność osobowa	13	38,24
Zainteresowania	7	41,18	Zainteresowania	12	35,29
Wykształcenie	7	41,18	Prawda	12	35,29
Praca zawodowa	6	35,29	Mądrość	12	35,29
Pomoc innym ludziom	6	35,29	Przyjaźń	11	32,35
Umiejętność współżycia z ludźmi	6	35,29	Umiejętność współżycia z ludźmi	10	29,41
Kształtowanie charakteru	6	35,29	Wykształcenie	10	29,41
Dobro moralne	6	35,29	Praca zawodowa	10	29,41
Godność osobowa	4	23,53	Pokój	10	29,41
Prawda	4	23,53	Dobro moralne	10	29,41
Przyjaźń	4	23,53	Wiera w Boga	9	26,47
Sprawiedliwość	4	23,53	Szczęście osobiste	9	26,47
Kontakt z przyrodą	4	23,53	Sprawiedliwość	9	26,47
Zabezpieczenie bytu	4	23,53	Zabezpieczenie bytu	8	23,53
Wiera w Boga	4	23,53	Samodzielność	8	23,53
Radość życia	3	17,65	Radość życia	8	23,53
Spokój wewnętrzny	3	17,65	Życie towarzyskie	7	20,59
Kultura	2	11,76	Kultura	6	17,65
Patriotyzm	2	11,76	Kształtowanie charakteru	6	17,65
Pokój	2	11,76	Kontakt z przyrodą	6	17,65
Samodzielność	2	11,76	Wolność osobista	6	17,65
Poznanie świata	2	11,76	Dobra materialne	5	14,71
Odnalezienie swojego miejsca w świecie	2	11,76	Spokój wewnętrzny	4	11,76
Życie towarzyskie	2	11,76	Poznanie świata	4	11,76
Wolność osobista	1	5,88	Piękno	4	11,76
Wygodne życie	1	5,88	Rozwój duchowy	3	8,82
Rozwój duchowy	1	5,88	Spryt życiowy	3	8,82
Realizacja zadania życiowego	1	5,88	Realizacja zadania życiowego	3	8,82
Piękno	1	5,88	Wygodne życie	2	5,88
Spryt życiowy	0	0,00	Odnalezienie swojego miejsca w świecie	2	5,88
Władza	0	0,00	Patriotyzm	2	5,88
Pozycja społeczna	0	0,00	Pozycja społeczna	1	2,94
Dobra materialne	0	0,00	Władza	1	2,94

*dane nie sumują się, ponieważ badani wskazywali kilka wartości

Źródło: badania własne

Następnie zbadano, czy istnieją różnice w preferencji wartości wśród kobiet i mężczyzn biorących udział w badaniach, którzy się nie kształcą. W tabeli 4 przedstawiono otrzymane wyniki.

Z przedstawionych w poniższej tabeli danych wynika, że zarówno w przypadku kobiet, jak i mężczyzn, którzy się nie kształcą na szczycie hierarchii wartości preferowanych znalazły się dokładnie te same wartości, w takich samych rangach. Są to takie wartości jak: zdrowie, rodzina, miłość, szacunek oraz prawda. Żaden z badanych mężczyzn nie ceni wykształcenia oraz odnalezienia swojego miejsca w świecie, natomiast do najmniej cenionych wartości wśród kobiet należą: realizacja zadania życiowego oraz pozycja społeczna, wskazywane przez jedną z badanych z tej grupy kobiet. Tę samą rangę, w przypadku kobiet, jak i mężczyzn otrzymały takie wartości jak: samodzielność, spokój wewnętrzny, kultura, spryt życiowy oraz własny rozwój i dobra materialne. Dość duże różnice zaobserwowano w hierarchizacji takich wartości jak: wykształcenie, życie towarzyskie czy mądrość, które były bardziej cenione przez mężczyzn. Wszystkie pozostałe i znaczące różnice w pozycji wartości w hierarchii wartości badanych kobiet i mężczyzn z tej grupy zostały zaznaczone w **tabeli 4**.

Tabela 4

**Hierarchia wartości preferowanych przez kobiety oraz mężczyzn,
którzy się nie kształcą**

Hierarchia wartości mężczyzn, którzy się nie kształcą			Hierarchia wartości kobiet, które się nie kształcą		
Wartość	N=19		Wartość	N=28	
	n	%		n	%
Zdrowie	13	68,42	Zdrowie	20	71,43
Rodzina	11	57,89	Rodzina	20	71,43
Miłość	11	57,89	Miłość	17	60,71
Szacunek	10	52,63	Szacunek	16	57,14
Prawda	10	52,63	Prawda	12	42,86
Pokój	10	52,63	Godność osobowa	11	39,29
Godność osobowa	9	47,37	Pomoc innym ludziom	11	39,29
Radość życia	7	36,84	Dobro moralne	10	35,71
Pomoc innym ludziom	7	36,84	Przyjaźń	10	35,71
Praca zawodowa	6	31,58	Życie towarzyskie	9	32,14
Sprawiedliwość	6	31,58	Zabezpieczenie bytu	8	28,57
Przyjaźń	6	31,58	Szczęście osobiste	8	28,57
Dobro moralne	5	26,32	Wiara w Boga	7	25,00
Szczęście osobiste	5	26,32	Praca zawodowa	7	25,00
Wolność osobista	5	26,32	Wolność osobista	7	25,00
Samodzielność	5	26,32	Samodzielność	7	25,00
Zabezpieczenie bytu	5	26,32	Sprawiedliwość	7	25,00
Zainteresowania	5	26,32	Radość życia	7	25,00
Życie towarzyskie	4	21,05	Pokój	7	25,00
Wiara w Boga	4	21,05	Piękno	6	21,43
Dobra materialne	4	21,05	Dobra materialne	6	21,43
Własny rozwój	4	21,05	Własny rozwój	6	21,43
Umiejętność współżycia z ludźmi	4	21,05	Umiejętność współżycia z ludźmi	6	21,43
Wygodne życie	3	15,79	Zainteresowania	5	17,86
Mądrość	3	15,79	Kontakt z przyrodą	5	17,86
Piękno	3	15,79	Wiedza	5	17,86
Kultura	3	15,79	Kultura	4	14,29
Spryt życiowy	3	15,79	Spryt życiowy	4	14,29
Spokój wewnętrzny	3	15,79	Spokój wewnętrzny	4	14,29

Kontakt z przyrodą	3	15,79	Kształtowanie charakteru	4	14,29
Realizacja zadania życiowego	3	15,79	Wykształcenie	3	10,71
Poznanie świata	2	10,53	Wygodne życie	3	10,71
Kształtowanie charakteru	2	10,53	Poznanie świata	3	10,71
Wiedza	2	10,53	Patriotyzm	3	10,71
Pozycja społeczna	1	5,26	Władza	3	10,71
Władza	1	5,26	Mądrość	3	10,71
Rozwój duchowy	1	5,26	Odnalezienie swojego miejsca w świecie	3	10,71
Patriotyzm	1	5,26	Rozwój duchowy	3	10,71
Odnalezienie swojego miejsca w świecie	0	0,00	Pozycja społeczna	1	3,57
Wykształcenie	0	0,00	Realizacja zadania życiowego	1	3,57

*dane nie sumują się, ponieważ badani wskazywali kilka wartości
Źródło: badania własne

Po zapoznaniu się z różnicami w preferencji wartości przez kobiety oraz mężczyzn z dwóch grup badawczych (kształcących się i nie kształcących się) zbadano, czy istnieją różnice w obrębie jednej płci w preferencji wartości – pomiędzy kobietami, które się kształcą i tymi, które się nie kształcą i analogicznie pomiędzy mężczyznami z dwóch grup. W tabeli 5 oraz 6 przedstawiono otrzymane wyniki.

Po dokonaniu analizy porównawczej hierarchii wartości mężczyzn z obu grup wynika, że najbardziej cenioną wartością dla mężczyzn, którzy się kształcą jest miłość (64,75 %), zaś najmniej cenione są dobra materialne, pozycja społeczna, władza oraz spryt życiowy. Wartości te nie zostały wskazane przez żadnego z badanych mężczyzn. Natomiast mężczyźni, którzy się nie kształcą najbardziej cenią wartość zdrowia (68,42 %), zaś najmniej wykształcenie oraz odnalezienie swojego miejsca w świecie, których nie wskazał żaden mężczyzna z tej grupy. W analizie porównawczej bardziej widoczna jest różnica w preferencji niektórych wartości, które często uzyskiwały dość skrajne rangi, np. taka wartość jak wiedza czy wykształcenie, w dwóch grupach badawczych. Mężczyźni, którzy się kształcą wyżej rangowali wartości związane z nauką (wykształcenie, mądrość, wiedza) oraz wartości związane z własnym rozwojem i rozwijaniem swoich pasji i zainteresowań. Z kolei mężczyźni, którzy się nie kształcą wyżej umiejscawiali w swojej hierarchii takie wartości jak: spryt życiowy, dobra materialne czy wygodne życie. Wszelkie istotne różnice dotyczące zmian w preferencji wartości zostały zaznaczone w **tabeli 5**. Na tej samej pozycji w hierarchii mężczyzn z dwóch grup znalazły się takie wartości jak: władza, kultura, wiara w Boga, a także dobro moralne i praca zawodowa.

Tabela 5

Hierarchia wartości preferowanych przez mężczyzn, którzy się kształcą i mężczyzn, którzy się nie kształcą

Hierarchia wartości mężczyzn, którzy się kształcą			Hierarchia wartości mężczyzn, którzy się nie kształcą		
Wartość	N=17		Wartość	N=19	
	n	%		n	%
Miłość	11	64,75	Zdrowie	13	68,42
Wiedza	11	64,75	Rodzina	11	57,89
Rodzina	11	64,75	Miłość	11	57,89
Zdrowie	10	58,82	Szacunek	10	52,63
Mądrość	9	52,94	Prawda	10	52,63
Szacunek	9	52,94	Pokój	10	52,63

Własny rozwój	7	41,18	Godność osobowa	9	47,37
Zainteresowania	7	41,18	Radość życia	7	36,84
Szczęście osobiste	7	41,18	Pomoc innym ludziom	7	36,84
Wykształcenie	7	41,18	Sprawiedliwość	6	31,58
Praca zawodowa	6	35,29	Praca zawodowa	6	31,58
Umiejętność współżycia z ludźmi	6	35,29	Przyjaźń	6	31,58
Dobro moralne	6	35,29	Dobro moralne	5	26,32
Pomoc innym ludziom	6	35,29	Szczęście osobiste	5	26,32
Kształtowanie charakteru	6	35,29	Wolność osobista	5	26,32
Godność osobowa	4	23,53	Samodzielność	5	26,32
Prawda	4	23,53	Zabezpieczenie bytu	5	26,32
Przyjaźń	4	23,53	Zainteresowania	5	26,32
Sprawiedliwość	4	23,53	Życie towarzyskie	4	21,05
Kontakt z przyrodą	4	23,53	Umiejętność współżycia z ludźmi	4	21,05
Zabezpieczenie bytu	4	23,53	Dobra materialne	4	21,05
Wiara w Boga	4	23,53	Wiara w Boga	4	21,05
Radość życia	3	17,65	Własny rozwój	4	21,05
Spokój wewnętrzny	3	17,65	Wygodne życie	3	15,79
Patriotyzm	2	11,76	Mądrość	3	15,79
Pokój	2	11,76	Piękno	3	15,79
Kultura	2	11,76	Kultura	3	15,79
Samodzielność	2	11,76	Spryt życiowy	3	15,79
Poznanie świata	2	11,76	Spokój wewnętrzny	3	15,79
Odnalezienie swojego miejsca w świecie	2	11,76	Kontakt z przyrodą	3	15,79
Życie towarzyskie	2	11,76	Realizacja zadania życiowego	3	15,79
Wolność osobista	1	5,88	Poznanie świata	2	10,53
Wygodne życie	1	5,88	Kształtowanie charakteru	2	10,53
Rozwój duchowy	1	5,88	Wiedza	2	10,53
Realizacja zadania życiowego	1	5,88	Pozycja społeczna	1	5,26
Piękno	1	5,88	Rozwój duchowy	1	5,26
Władza	0	0,00	Władza	1	5,26
Spryt życiowy	0	0,00	Patriotyzm	1	5,26
Pozycja społeczna	0	0,00	Odnalezienie swojego miejsca w świecie	0	0,00
Dobra materialne	0	0,00	Wykształcenie	0	0,00

*dane nie sumują się, ponieważ badani wskazywali kilka wartości

Źródło: badania własne

Analogicznej analizy porównawczej dokonano w przypadku kobiet z dwóch grup badawczych. Otrzymane wyniki przedstawiono w **tabeli 6**.

Tabela 6

Hierarchia wartości preferowanych przez kobiety, które się kształcą oraz kobiety, które się nie kształcą

Hierarchia wartości kobiet, które się kształcą			Hierarchia wartości kobiet, które się nie kształcą		
Wartość	N=34		Wartość	N=28	
	n	%		n	%
Zdrowie	25	73,53	Zdrowie	20	71,43
Rodzina	22	64,71	Rodzina	20	71,43
Miłość	21	61,76	Miłość	17	60,71
Szacunek	17	50,00	Szacunek	16	57,14
Własny rozwój	15	44,12	Prawda	12	42,86
Wiedza	14	41,17	Godność osobowa	11	39,29
Pomoc innym ludziom	13	38,24	Pomoc innym ludziom	11	39,29
Godność osobowa	13	38,24	Dobro moralne	10	35,71
Zainteresowania	12	35,29	Przyjaźń	10	35,71
Prawda	12	35,29	Życie towarzyskie	9	32,14
Mądrość	12	35,29	Zabezpieczenie bytu	8	28,57
Przyjaźń	11	32,35	Szczęście osobiste	8	28,57
Umiejętność współżycia z ludźmi	10	29,41	Samodzielność	7	25,00
Wykształcenie	10	29,41	Wolność osobista	7	25,00
Praca zawodowa	10	29,41	Praca zawodowa	7	25,00
Pokój	10	29,41	Wiara w Boga	7	25,00
Dobro moralne	10	29,41	Sprawiedliwość	7	25,00
Wiara w Boga	9	26,47	Radość życia	7	25,00
Szczęście osobiste	9	26,47	Pokój	7	25,00
Sprawiedliwość	9	26,47	Piękno	6	21,43
Radość życia	8	23,53	Własny rozwój	6	21,43
Samodzielność	8	23,53	Dobra materialne	6	21,43
Zabezpieczenie bytu	8	23,53	Umiejętność współżycia z ludźmi	6	21,43
Życie towarzyskie	7	20,59	Zainteresowania	5	17,86
Kontakt z przyrodą	6	17,65	Kontakt z przyrodą	5	17,86
Kształtowanie charakteru	6	17,65	Wiedza	5	17,86
Kultura	6	17,65	Spryt życiowy	4	14,29
Wolność osobista	6	17,65	Spokój wewnętrzny	4	14,29
Dobra materialne	5	14,71	Kultura	4	14,29
Spokój wewnętrzny	4	11,76	Kształtowanie charakteru	4	14,29
Poznanie świata	4	11,76	Poznanie świata	3	10,71
Piękno	4	11,76	Wygodne życie	3	10,71
Rozwój duchowy	3	8,82	Wykształcenie	3	10,71
Spryt życiowy	3	8,82	Patriotyzm	3	10,71
Realizacja zadania życiowego	3	8,82	Władza	3	10,71
Wygodne życie	2	5,88	Mądrość	3	10,71
Odnalezienie swojego miejsca w świecie	2	5,88	Odnalezienie swojego miejsca w świecie	3	10,71
Patriotyzm	2	5,88	Rozwój duchowy	3	10,71
Pozycja społeczna	1	2,94	Pozycja społeczna	1	3,57
Władza	1	2,94	Realizacja zadania życiowego	1	3,57

*dane nie sumują się, ponieważ badani wskazywali kilka wartości
Źródło: badania własne

Przeprowadzona analiza pokazuje, że zarówno kobiety, które się kształcą i te, które nie podejmują nauki, najbardziej cenią takie wartości jak: zdrowie, rodzina, miłość oraz szacunek. Najmniej cenionymi wartościami dla kobiet, które się kształcą są władza oraz pozycja społeczna, wybrane przez jedną z badanych, a także patriotyzm wskazany przez 5,88% badanych, zaś dla kobiet nie kształcących się do najmniej cenionych wartości należą: realizacja zadania życiowego i pozycja społeczna wybierane przez jedną z badanych kobiet oraz rozwój duchowy wskazany przez trzy badane. Na tej samej pozycji w dwóch hierarchiach znalazły się takie wartości jak: kontakt z przyrodą, odnalezienie swojego miejsca w świecie, praca zawodowa, zdrowie, rodzina, miłość, szacunek oraz poznawanie świata. W przypadku kobiet z dwóch grup widoczne są różnice, czasami dość znaczące w preferencji niektórych wartości. Kobiety kształcące się bardziej cenią wartość mądrości, wykształcenia czy zainteresowań oraz własnego rozwoju. Kobiety, które się nie kształcą bardziej cenią samodzielność, piękno czy zabezpieczenie bytu. Wszystkie różnice w preferencji określonych wartości przez kobiety z dwóch grup badawczych zostały zaznaczone w tabeli 6.

Po dokonanych analizach wpływu płci badanych na kształt ich hierarchii wartości zauważono, że płeć badanych wpływa różnicująco na ich system wartości. Różnice te dotyczą niektórych wartości. Duże różnice w preferencji wartości dostrzegane są jednak w obrębie tej samej płci, ale reprezentujące różne grupy badawcze (pomiędzy kobietami uczącymi się i nie uczącymi się oraz analogicznie wśród mężczyzn). Można wnioskować, że różnice te jednak nie wynikają tylko i wyłącznie z różnicy płci, lecz istotnego wpływu uczestnictwa tych badanych w procesie kształcenia, co przekłada się na różnice w wartościowaniu i postrzeganiu w odmienny sposób pewnych wartości.

Podsumowanie. Jak wspomniano na wstępie artykułu, z procesem edukacji nierozzerwalnie łączą się wartości. Podjęte badania miały ukazać, jaka jest ich rola w procesie kształcenia dorosłych oraz jakie wartości preferują osoby dorosłe, które się kształcą i czy istnieje różnica w ich preferencjach pomiędzy osobami, które się kształcą oraz tymi, którzy nie podejmują procesu kształcenia. Uzyskane wyniki pokazały, że proces kształcenia wpływa na kształt hierarchii wartości człowieka niezależnie od wieku. Pomiędzy osobami uczącymi się oraz tymi, które się nie kształcą, uczestniczącymi w prowadzonych badaniach istnieją różnice w rangowaniu wartości.

Bibliografia

1. Chałas K. Społeczno-kulturowe uwarunkowania wyboru i afirmacji wartości środowiskowych przez młodzież z gimnazjów wiejskich, [w:] Wartości w pedagogice. Rodzina i szkoła środowiskami urzeczywistniania wartości, red. W. Furmanek, A. Długosz, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015.
2. Czakon-Tralski D, Borecka W. To co w życiu ważne czyli hierarchia wartości polskich i białoruskich studentów, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej w Gliwicach, Gliwice 2018. S. 131–142: URL: <https://www.polsl.pl/Wydzialy/ROZ/ZN/Documents/zeszyt%20123/Czakon-Tralski,%20Borecka.pdf>
3. Denek K. Wartości w edukacji szkolnej, [w:] Wartości w pedagogice, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów–Warszawa 2005.
4. Denek K. Wartości w kontekście edukacji i nauk o niej, [w:] Wartości w pedagogice. Urzeczywistnianie wartości, red. W. Furmanek, A. Długosz, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015. s. 11–41.
5. Długosz A. Rozwijanie umiejętności wykorzystania czasu zadaniem rodziców w procesach wychowania do wartości, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015. 341 s.
6. Ignatczyk W. System wartości rodzinnych młodzieży polskiej końca XX wieku, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Centrum Badań nad Rodziną, Poznań 2002. S. 17–22.
7. Łobocki M. W trosce o wychowanie w szkole, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2007. 310 s.
8. Nowak S. System wartości społeczeństwa polskiego, Uniwersytet Warszawski. Studia socjologiczne. 2011. 1 (200). S. 261–278.
9. Ostrowska U. Wartość, [w:] Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016. 1572 s.

10. Piątek T. *Sztuka wydobywania człowieczeństwa – podstawowa wartość wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015. S. 158–167.

11. Znaniecki F. *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1974. 381 s.

References

1. Chałas, K. (2015). Społeczno-kulturowe uwarunkowania wyboru i afirmacji wartości środowiskowych przez młodzież z gimnazjów wiejskich, [w:] *Wartości w pedagogice* [Socio-cultural determinants of the choice and affirmation of environmental values by youth from rural junior high schools, [in:] *Values in pedagogy*]. *Rodzina i szkoła środowiskami urzeczywistniania wartości – Family and school as environments of realizing values*. W. Furmanek, A. Długosz (Ed.). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów [in Polish].

2. Czakon-Tralski, D & Borecka, W. (2018). *To co w życiu ważne czyli hierarchia wartości polskich i białoruskich studentów* [What is important in life, i.e. the hierarchy of values of Polish and Belarusian students]. Wydawnictwo Politechniki Śląskiej w Gliwicach, Gliwice [in Polish].

3. Denek, K. (2005). *Wartości w edukacji szkolnej, [w:] Wartości w pedagogice* [Values in school education, [in:] *Values in pedagogy*]. Furmanek W. (Ed.). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów–Warszawa [in Polish].

4. Denek, K. (2015). *Wartości w kontekście edukacji i nauk o niej, [w:] Wartości w pedagogice. Urzeczywistnianie wartości* [Values in the context of education and science, [in:] *Values in pedagogy. Realizing your values*]. W. Furmanek, A. Długosz (Ed.). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów [in Polish].

5. Długosz, A. (2015). *Rozwijanie umiejętności wykorzystania czasu zadaniem rodziców w procesach wychowania do wartości* [Developing the ability to use time as the task of parents in the processes of education to values]. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów [in Polish].

6. Ignatczyk, W. (2002). *System wartości rodzinnych młodzieży polskiej końca XX wieku* [The system of family values of Polish youth at the end of the 20th century]. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Centrum Badań nad Rodziną, Poznań [in Polish].

7. Łobocki, M. (2007). *W trosce o wychowanie w szkole* [For the sake of education at school]. Oficyna, Wydawnicza "Impuls", Kraków [in Polish].

8. Nowak, S. (2011). *System wartości społeczeństwa polskiego* [The value system of Polish society]. Uniwersytet Warszawski, "Studia Socjologiczne 2011" [in Polish].

9. Ostrowska, U. (2016). *Wartość, [w:] Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej* [Value, [in:] *Encyclopedia of Pedagogical Axiology*]. K. Chałas, A. Maj (Ed.). POLWEN, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom [in Polish].

10. Piątek, T. (2015). *Sztuka wydobywania człowieczeństwa – podstawowa wartość wychowania* [The art of bringing out humanity – the basic value of education]. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów [in Polish].

11. Znaniecki, F. (1974). *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości* [Present people and the civilization of the future]. Wydawnictwo PWN, Warszawa [in Polish].

Борисюк І. О.

аспірант кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Новгородська Ю. Г.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти
та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
Україна

Шала А.

аспірант педагогічної підготовки, Державне вище професійне училище в м. Хелм,
Польща

СИСТЕМА ЦІННОСТЕЙ ВИХОВАННЯ ДОРΟΣЛИХ

У статті актуалізовано проблему формування системи цінностей як аксіологічної основи людини. Визначено сутність феномену "цінності"; розкрито основні наукові позиції вітчизняних і зарубіжних учених з приводу досліджуваного феномену. Зроблено аналіз наведеної в науковій літературі термінології з цієї проблематики. Аналізується ієрархія термінальних та інструментальних цінностей сучасної людини.

Авторами здійснено опис чинників, які впливають на формування життєвих цінностей. Проаналізовано вплив статі на формування їхньої системи цінностей. Проведено порівняльний аналіз системи цінностей представників різних статей, які навчаються, а також жінок та чоловіків, які не займаються освітою.

Вивчено відмінності у перевагах цінностей між чоловіками та жінками, які здобувають освіту, та представниками різних статей, які не навчаються. Досліджено відмінності в межах однієї статі у перевагах цінностей – між жінками (чоловіками), які отримують освіту, і тими, хто не здобуває освіту.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, ієрархія цінностей, особистість, стать, гендерна різниця.

Borysiuk I.

Graduate student, of the Department of Pedagogy, Primary Educational and Management Nizhyn Mykola Gogol State University, Ukraine

Novhorodska Y.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Educational and Management Nizhyn Mykola Gogol State University, Ukraine

Szala A.

postgraduate student of pedagogical preparation, State Higher Vocational School in Chelm, Poland

THE SYSTEM OF VALUES OF ADULT EDUCATION

The article actualizes the problem of forming a system of values as the axiological basis of man. The essence of the phenomenon of "value" is determined; the main scientific positions of domestic and foreign scientists on the studied phenomenon are revealed. An analysis of the terminology given in the scientific literature on this issue is made. The hierarchy of terminal and instrumental values of modern man is analyzed.

The authors describe the factors that influence the formation of life values. The influence of gender on the formation of their value system is analyzed. A comparative analysis of the value system of representatives of different sexes who study, as well as women and men who are not engaged in education

The differences in the preferences of values between men and women who receive education and representatives of different sexes who do not study are studied. Gender differences in the preferences of values between women (men) who receive education and those who do not receive education have been studied.

Key words: values, value orientations, hierarchy of values, personality, sex, gender difference.

УДК 37.036-057.875 (043.5)
DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-40-45

Долматова М. П.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ЕСТЕТИЧНІ ЧИННИКИ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ

У статті розглядається актуальна проблема естетичного виховання студентів у процесі вивчення іноземних мов. Це питання аналізується у контексті впливів основних складових естетичної парадигми краси на естетичний розвиток особистості. Автором здійснено детальний огляд основних елементів естетичної парадигми краси англомовного спілкування: краси самої мови; краси природи та культури країн, мова яких вивчається; краси мистецтва цих країн (літератури, живопису, архітектури, музики, театру, кіно); естетики особливостей національного спілкування носіїв англійської мови; краси дій та характерів видатних особистостей англомовних країн; естетики аудиторних занять з англійської мови. Розкриваються їх основні характеристики та ознаки. Особливу увагу автор приділяє англомовному художньому тексту як чиннику естетичного впливу на особистість завдяки його естетичному потенціалу. Читання англомовних художніх творів розглядається як форма спілкування, в процесі якого у читача-студента формуються зразки і моделі поведінки, складається образ світу і самого себе. Значна увага також приділяється рольовим іграм, конференціям, інтерв'ю, дискусіям як формам проведення аудиторних занять з англійської мови. Наголошується на ролі педагога у створенні відповідного навчального середовища для естетичного розвитку студента. Робиться висновок про те, що вивчення іноземної мови дає широкі можливості щодо естетичного виховання студентів.
Ключові слова: естетичне виховання, іноземна мова, естетична парадигма краси, художній текст, естетичний потенціал, навчальне середовище.

Постановка проблеми. За умов духовно-інтелектуального відродження українського суспільства, гуманізації та гуманітаризації освіти актуальності набуває проблема формування естетичної культури майбутнього фахівця, що забезпечує ціннісне ставлення до навколишнього світу, емоційно-образне збагачення реальності, розвиток здатності сприймати красу в усьому її розмаїтті. Беззаперечно, що естетична культура сприяє формуванню гармонійно розвиненої, суспільно активної особистості, яка поєднувала б у собі духовне багатство, моральну чистоту, досконалість та високий рівень знань, умінь, навичок різних освітніх галузей. Усе це ставить перед викладачем ВНЗ важливе завдання естетичного виховання студента, причому у цьому процесі мають бути задіяні всі предмети навчального циклу та іноземна мова зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Функціонування структурних елементів естетичної свідомості – ідеалів, смаків, оцінок, потреб, інтересів тощо та питання теорії і методики естетичного виховання особистості досліджували В. Бутенко, О. Дем'янчук, Є. Квятковський, Л. Коваль, Л. Масол, Г. Падалка, Л. Печко, О. Ростовський, Г. Тарасенко, Л. Хлебнікова, А. Щербо, Ю. Юцевич та ін. Проблеми естетичного розвитку і виховання студентської молоді аналізували У. Суна, В. Толстих, О. Лармін, А. Черненко та інші. Питання естетичного виховання у вищій школі досліджували А. Алексюк, В. Кудін, О. Щолокова, Г. Падалка, С. Мельничук, Т. Кутузова, О. Рудницька тощо. Окремими проблемами естетичної культури особистості займалися такі зарубіжні та вітчизняні вчені, як М. Аріарський, І. Петрова, Т. Загдартчук, І. Ескіна та інші.

Досліджувалися також проблеми впливу естетичного виховання на творчий розвиток особистості (Д. Брунер, П. Еббс, Л. Рейд, Р. Скратон та ін.), роль різних

видів мистецтва в естетичному вихованні (Г. Бентон, Дж. Веллей, М. Грін, М. Тіппет та ін.), формування естетичної свідомості на заняттях з мистецтвознавчих, гуманітарних дисциплін (П. Брінсон, Е. Вебб, Ч. Гайтскелл, Т. Пейтмен та ін.).

Останнім часом з'явилися наукові праці, які свідчать про увагу вчених-педагогів до проблеми естетичного виховання на матеріалі вивчення іноземних мов як у школі, так і у ВНЗ. Особливої уваги заслуговують дослідження Т. Лісінської, Н. Миропольської, Т. Філіп'євої, в роботах яких визначено педагогічні умови, що сприяють розвитку естетичного смаку, естетичного чуття мови, художньої культури на заняттях з англійської мови.

Незважаючи на велику кількість вищезгаданих праць, присвячених естетичному вихованню молоді, це питання залишається ще недостатньо вивченим. Зокрема, потребують висвітлення питання потенціалу естетичного виховання студентів засобами іноземних мов, теоретичне обґрунтування та методичне забезпечення цього процесу.

Суперечність, що існує між об'єктивною потребою істотного підвищення рівня естетичної культури студентів, формування їхньої духовності, творчого розвитку, глибоким потенціалом, що міститься в англомовних художніх творах, з одного боку, та недостатньою теоретичною розробкою питання функціонування естетичної парадигми у навчанні англійської мови, рівнем його реалізації у навчально-виховному процесі ВНЗ, з іншого, визначають актуальність обраної теми статті.

Мета статті – з'ясувати можливості реалізації естетичного виховання під час вивчення іноземної мови у студентів ВНЗ, проаналізувати сутність та компоненти естетичної парадигми краси у навчанні англомовного спілкування.

Виклад основного матеріалу. Сучасні технології навчання англійської мови та англомовного спілкування в університетській аудиторії ґрунтуються на відповідних досягненнях у галузі лінгвістики, педагогіки, психології, психолінгвістики, комп'ютерної техніки. Усі ці компоненти об'єднані естетичною парадигмою.

Естетика як наука, що вивчає суть та форми прекрасного і краси, проймає всі сфери діяльності цивілізованої особистості.

Педагогічний процес вищої освіти, зокрема курсу викладання англійської мови, неможливий без естетичної парадигми краси, складовими якої є:

- краса англійської мови, її мелодійність, фонетичне багатство, лексико-граматичне розмаїття;
- краса природи та культури країн, в яких англійська мова є державною (Великобританії, США, Австралії, Канади, Нової Зеландії);
- краса мистецтва цих країн (літератури, живопису, архітектури, музики, театру, кіно);
- естетика особливостей національного спілкування носіїв англійської мови;
- краса дій та характерів особистостей – видатних постатей англомовних країн;
- естетика аудиторних занять з англійської мови, під час яких педагогічний такт викладача, помножений на високий професіоналізм, створює атмосферу краси змістового наповнення англомовного спілкування [1, с. 178].

Отже, лінгвістичний зміст, що передбачає розмаїття фонетичного, граматичного, лексичного, аудіо, відео, наочного автентичного матеріалу, відібраного для стимулювання мотивації мовленнєвої комунікації студентів у ході вивчення англійської мови, охоплює елементи естетичного забарвлення кожної мовної одиниці.

Педагогічний аспект навчання англомовного спілкування, що містить систему ефективних форм, сучасних методів, цікавих засобів діяльності викладачів і студентів, у процесі проведення аудиторних занять, без сумніву, передбачає красу педагогічної дії.

Психологічний зміст – актуалізація мовленнєвих умінь і навичок, виражених в усних і писемних висловлюваннях, забезпечує красу етикету через діалогічну та монологічну комунікації [1, с. 178].

Естетична парадигма об'єднує всі психолінгвістичні компоненти усного мовлення, забезпечує його ефективну реалізацію.

Сучасна методика викладання іноземної мови спрямована переважно на формування у студентів комунікативної компетенції, яка допоможе їм у майбутній професійній діяльності. Акцентується роль мови як "засобу спілкування", велика увага приділяється створенню ситуацій спілкування, наближених до реальних. Але важко не погодитися з тим, що не завжди вдається переконливо і логічно збудувати мовлення і досягти бажаного результату у спілкуванні. Значною мірою це обумовлено тим, що на заняттях з іноземної мови всі вислови студентів є мовою лише за формою. Але не потрібно забувати, що людська мова (як писемна, так і усна) – продуктивний вид діяльності, тобто плід творчості, самостійний "продукт", неповторний за формою і змістом. На практиці ж часто доводиться зустрічатися з ситуацією, коли відповіді студентів за темою, що вивчається, схожі як близнюки, що є яскравим прикладом репродуктивності, тобто відтворенням. Власне, у тому і полягає унікальність предмета "іноземна мова", щоб змоделювати реальні й багатообразні ситуації спілкування. Жоден інший предмет не має за мету навчити студентів, перш за все, спілкування, особливо у вищих технічних навчальних закладах, а спілкування – це не тільки уміння правильно говорити і правильно побудувати свою мову, а уміння слухати і чути, переживати і співпереживати. Досягти цього, не зачіпаючи емоційної сфери студентів, неможливо.

Наймогутнішим засобом впливу на особистість, невичерпним джерелом функціонування естетичної парадигми англомовного спілкування є читання та переклад художніх текстів. Лінгвістичні відкриття, які ми робимо в процесі читання англомовної художньої літератури, не тільки живі і вражаючі, це відкриття мовної краси та краси життя, пізнання мови, яке відбувається через мистецтво, творчість і красу, зігрите людськими почуттями.

Функціонування естетичної парадигми неможливе без знайомства з кращими зразками англійської й американської поезії та прози. Уміння вдумливо читати і розуміти художню літературу в єдності змісту і форми сприяє всебічному цілісному розвитку студентів, збагаченню їхнього естетичного досвіду, створенню умов для формування в них стійкого інтересу до мовно-естетичної та естетико-педагогічної діяльності, внутрішньої потреби в безперервному удосконаленні, реалізації своїх творчих можливостей.

Англомовна література дає унікальне розуміння життя, в усіх його складнощах, слугує провідником в інші епохи, розкриває серця людей, формуючи інтелігентну особистість. З огляду на це значущою виявляється можливість прочитати художній твір в оригіналі, сприйняти всі особливості й відтінки мови автора, зрозуміти текст особисто, а не за допомогою перекладача. Крім того, ознайомлення з англомовною художньою літературою здійснює могутній вплив на розвиток гуманітарних здібностей, що, в свою чергу, підсилює позитивну мотивацію до читання.

Під час перекладу англомовних текстів викладач підбирає матеріали естетичного забарвлення, які особливо стимулюють і надихають творче мислення студентів, розвивають їх англомовні комунікативні навички.

Словесний твір стає явищем мистецтва завдяки своїй художності, що виявляється в його цілісності і зумовлює цілісність, у котрій виражається бачення відкритих автором проблем і тривоги життя. Саме зміст того, що хоче сказати автор твором, спричинює побудову такої форми, в цілісності якої відповідний зміст дістає можливість бути усвідомленим і виступати як його, читацьке творче відкриття раніше невідомих духовних сутностей [3, с. 22].

Залучення людини до творів художньої літератури сприяє тому, що її почуття, погляди, потреби починають набувати нового змісту, відповідної естетичної форми. Це відбувається, коли художній твір стає засобом формування естетичного ставлення до дійсності, що передбачає розвиток здібностей сприймання, смаку, інтересів.

Читання англомовних художніх творів розглядається як засіб формування естетичного досвіду особистості, форма спілкування, в процесі якого у читача-студента формуються зразки і моделі поведінки, розвиваються мислення, здатність до аналізу й оцінки, складається образ світу і самого себе [2, с. 93]. Результатом спілкування автора художнього твору і читача є розуміння, яке характеризується

діалогічним характером та породженням особистісних смислів читача (М. Бахтін, Ю. Борев, Н. Голланд, М. Каган та ін.).

Звернення до літературних джерел – фрагментів творів П. Б. Шеллі, Дж. Г. Байрона, Е. По, С. Колріджа, О. Уайльда, В. С. Моема, Е. Хемінгуей, Т. Капоте, Дж. Еліота, Ш. Бронте, які використовуються в процесі занять з англійської мови для реферування, огляду, перекладу їх на рідну мову, є збагаченням скарбниці естетичного розмаю особистості. Так само, як і твори О'Генрі, Арчібальда Дж. Кроніна, Артура Хейлі, Скотта Фіцджеральда та інших англійських, американських письменників, що використовуються для домашнього та індивідуального читання англійською мовою, докладне обговорення їх під час аудиторних занять – основа естетичної парадигми навчання монологічного та діалогічного мовлення.

Естетичний потенціал художнього твору, або "потенціал естетичного впливу на читача" (термін Л. Смелякової), розглядається як сукупність виражальних мовних засобів художнього тексту, які є джерелом естетичного впливу і викликають естетичні емоції, естетичні переживання, сприяють створенню естетичної комунікації.

Естетичний потенціал можна визначити як первинну безпосередню реакцію, враження від прочитаного [5, с. 14], що забезпечується активно діючими сигналами. До активно діючих сигналів належать лише ті, на які читач звертає увагу в процесі уважного прочитання. Естетичний потенціал художнього твору аналізують у двох аспектах: в аспекті вираження та в аспекті змісту.

Використання художньої літератури на заняттях з англійської мови розглядається нами як вивчення її специфічних особливостей, як предмета мистецтва. Адже, як зазначає Н. Миропольська, "глибока естетична виразність образів мистецтва завжди несе надихаюче гуманістичне начало, благотворно впливаючи на того, хто сприймає, на його думки і вчинки, розвиваючи уяву, фантазію – якості, необхідні для творення. Стимулювання останніх – важливе завдання естетичного виховання" [4, с. 141].

Естетична парадигма у навчанні англомовного спілкування не обмежується лише матеріалами англомовних країн. Обов'язковою умовою її функціонування є компаративний підхід, коли велика увага надається аналогічним згаданим складовим на матеріалі краси України, її культури, мистецтва, краси життя видатних постатей історії України, всього багатства змісту навчання перекладу з англійської мови на українську і навпаки.

Невичерпним джерелом функціонування естетичної парадигми є теми: мистецтво, географія, природа, екологія, особистості, сім'я (краса взаємовідносин). Адже саме ці теми охоплюють і висвітлюють елементи мистецтва та творчості народів, які увібрали досвід тисячоліть та є результатом багатовікового відбору за доцільністю і красою [1, с. 179].

Краса природи Англії завжди надихала поетів, письменників та художників на створення шедеврів мистецтва. Англійці люблять парки, оголені береги річок і озер, де межа води і землі створює чіткі і плавні лінії, люблять групи старих дерев, котрі стоять серед лужків як велетенські букети. У пейзажах Хайленда (Шотландія), які багато хто вважає найкрасивішими, вражає незвичайна лаконічність ліричного почуття. Це майже оголена поезія. І не випадково там народилась одна із найкращих світових поезій – англійська "озерна школа".

Рольові ігри, конференції, інтерв'ю, симпозиуми, дискусії, як форми проведення аудиторних занять з англійської мови, сприяють розквіту їх естетичної функції – носія парадигми краси.

В естетичному вихованні величезне значення має й особистість педагога. Його поведінка, одяг, постава, рухи, міміка, голос, тон – все це має бути взірцем для студентів. Показники естетичної вихованості студентів – це і їх зовнішній вигляд, манера поводитися, розмовляти, вигляд їхніх підручників, зошитів тощо. Все це говорить про те, що кожен урок, кожна взаємодія з викладачем має містити естетико-виховний компонент, свідомо спрямований викладачем.

Висновки. Підсумовуючи все вищезгадане, можемо дійти висновку, що вивчення іноземної мови дає широкі можливості щодо естетичного виховання студентів і важливим завданням викладача є використання цих можливостей та свідомо й

цілеспрямована робота з формування естетичної культури молоді. Курс викладання англійської мови неможливий без естетичної парадигми краси, яка дає максимальний поштовх для актуалізації інтересу та мотиваційного спрямування комунікативної діяльності студентів і викладачів, сприяє гармонійному розвитку особистості.

Література

1. Антонюк Н. М. Навчити сприймати красу: естетична парадигма у навчанні англійської мови. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2003. № 1. С. 178–181.
2. Долматова М. П. Іншомовний художній текст у системі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 2 (98). С. 92–95.
3. Лісовський А. М. Художня цілісність твору та його аналіз. *Українська мова та література в школі*. 2003. № 7 (32). С. 20–24.
4. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. Київ: Парламентське видавництво, 2002. 204 с.
5. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (Теория и практика отбора): монография. Санкт-Петербург: Образование, 1992. 142 с.

References

1. Antoniuk, N. (2003). Navchiti sprijmati krasu: Estetichna paradigma u navchanni anglo-movnogo spilkuvannya [Teach to perceive beauty: Aesthetic paradigm in teaching English communication] *Inozemni movi v navchal'nih zakladah – Foreign languages in educational institutions*, 1. 178–181 [in Ukrainian].
2. Dolmatova, M. (2019). Inshomovnij hudozhnij tekst u sistemi profesijnoї pidgotovki majbutnih uchiteliv-filologiv [Foreign literary text in the system of professional training of future teachers of philology] *Nova pedagogichna dumka – New pedagogical thought*, 2 (98). 92–95 [in Ukrainian].
3. Lisovs'kij, A. (2003). Hudozhnya cilisnist' tvoru ta jogo analiz [Artistic integrity of the literary work and its analysis] *Ukrains'ka mova ta literatura v shkoli – Ukrainian language and literature at school*, 7 (32). 20–24 [in Ukrainian].
4. Miropol's'ka, N. (2002). *Mistectvo slova v strukturi hudozhn'oї kul'turi uchnya: teoriya i praktika* [The art of the word in the structure of the student's artistic culture: theory and practice]. Kyiv: Parlaments'ke vidavnictvo [in Ukrainian].
5. Smelyakova, L. (1992). *Hudozhestvennyj tekst v obuchenii inostrannym yazykam v yazykovom vuze (Teoriya i praktika otbora)* [Literary text in teaching foreign languages at a language university (Theory and practice of selection)]. Sankt-Peterburg [in Russian].

Dolmatova M. P.

the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of the department of Applied Linguistics of Nizhyn Mykola Gogol State University

AESTHETIC FACTORS OF EFFECTIVE ENGLISH LEARNING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The current problem of aesthetic education of students in the process of learning foreign languages is considered in the article. This question is analyzed in the context of influence of the main components of the aesthetic paradigm of beauty on the aesthetic development of the student's personality. The author made a detailed review of the main elements of the aesthetic paradigm of beauty in English communication: the beauty of the language itself, its melody, phonetic richness, lexical and grammatical diversity; the beauty of nature and culture of the English-speaking countries; beauty of art of these countries (literature, painting, architecture, music, theater, cinema); aesthetics of the national language of native speakers; the beauty of the actions and characters of prominent English people; aesthetics of English lessons. Their main characteristics and features are revealed. The ways and means of realization of aesthetic education in English classes are analyzed. The author pays special attention to the English-language literary text as a factor of aesthetic influence on the personality. Reading English literary texts is considered as a form of communication, in the process of which patterns and models of the reader's behavior are

formed, thinking, the ability to analyze and evaluate are developed, an image of the world is created. It is the basis of the aesthetic paradigm of beauty in teaching English communication. The aesthetic potential of a work of art is considered by the author as a set of expressive linguistic means of the literary text, which are a source of aesthetic influence on the individual. Considerable attention is also paid to role-playing games, conferences, interviews, discussions, as forms of conducting English lessons, which contribute to their aesthetic function – the carrier of the paradigm of beauty. The role of the teacher in creation of an appropriate learning environment for the aesthetic development of a person is noted. It is concluded that teaching foreign languages provides wide opportunities for aesthetic development of students.

Key words: aesthetic education, foreign language, aesthetic paradigm of beauty, literary text, aesthetic potential, educational environment.

УДК 37.016.79
DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-46-52

Заплішний І. І.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри географії, туризму та спорту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Боровик В. В.

старший викладач кафедри географії, туризму та спорту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІКИ УСПІХУ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

У статті розглядаються педагогічні умови формування ситуації успіху на заняттях з фізичного виховання в ліцеях. Автор заявляє, що відчутних результатів можна досягти лише у випадку колективної роботи викладача та учнів. Командна робота ґрунтується на принципі взаєморозуміння та принципі гуманності, єдності інтересів та амбіцій. Формування ситуації успіху у фізичному вихованні вимагає таких педагогічних умов: здатність вчителя ефективно спілкуватися зі студентами; їх моральне походження; психосоціально-педагогічні знання та спеціальні навички.

Автор статті приділяє особливу увагу облаштуванню спортивних споруд та забезпеченню значної кількості спортивного обладнання, інструментів та аксесуарів. Посилаючись на досвід вітчизняних вчених, автор дає визначення таких понять – успіх і ситуація успіху.

Досягнення учнів безпосередньо пов'язані з дослідженням оптимальної системи фізичних навантажень. Ця система забезпечує набуття знань, умінь та навичок; підвищення інтересу до фізичного виховання. Більше того, система служить основою для формування мотивів рухової активності, розвитку внутрішнього світу учня та їх впевненості в собі. Автор статті наголошує, що під час формування ситуації успіху слід враховувати фізичну підготовку та технічну підготовку. Автор зазначає, що вирішення вказаних проблем є головною умовою формування цілком розвинених особистостей.

Ключові слова: ситуація успіху, фізичне виховання, педагогічні умови, інтерес, мотивація.

Постановка проблеми. Сучасний навчально-виховний процес у старшій школі спрямований на досягнення нової якості освіти й вимагає якісного нового підходу до проблеми розвитку дитини, формування ключових компетентностей, що дозволяють їй успішно інтегруватися в сучасне життя. Оновлення змісту освіти є пріоритетним напрямом реформування базової загальної освіти, що передбачає приведення його у відповідність до сучасних потреб особистості учня й суспільства.

Навчання фізичної культури в старшій школі, головним напрямом якого є фізичне виховання, спрямоване на розвиток і соціалізацію особистості учня, формування в нього національної самосвідомості, загальної культури, творчих здібностей, життєво забезпечувальних навичок, здатних до саморозвитку й самонавчання в умовах сьогодення. Тому новий погляд на проблеми фізичного виховання дітей ставить перед учителем фізичної культури низку важливих завдань, спрямованих не лише на забезпечення достатнього рівня їх фізичної підготовленості, але й розвитку життєво необхідних компетентностей, адаптованості до соціально-побутових умов, тобто створення належних умов для становлення кожного старшокласника як особистості, що розвивається повноцінно та гармонійно.

Одним із завдань діяльності вчителя є визначення педагогічних умов для формування спрямованості особистості учня на успіх, створення ситуації успіху й впровадження педагогіки успіху в навчально-виховний процес фізичного виховання

учнівської молоді. Саме це завдання постає у межах перспективної науки – педагогіки успіху – як інтегрального особистісно орієнтованого підходу, що намагається дати відповідь на питання про те, як забезпечити учня багажем знань, як навчити його здобувати знання й відчувати при цьому радість, задоволення собою й своїми досягненнями. Для того щоб учень досяг успіху в своїй діяльності, вчителів потрібно активізувати її внутрішній світ, який характеризується необмеженими психічними можливостями, що використовує дитина для навчання в школі й у подальшій її життєдіяльності. У зв'язку з цим питання впровадження педагогіки успіху на уроках фізичної культури стає актуальним.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема педагогіки успіху не є новою. Вона існує впродовж багатьох останніх десятиліть. Але це не зменшує потреби в її постійному вивченні та дослідженні, бо з'являються все нові й більш сучасні питання, що вимагають пошуку можливих шляхів її вирішення.

Відомі вітчизняні педагоги, такі як К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, Ш. А. Амонашвілі та ін., заклали основи педагогіки успіху. К. Д. Ушинський, вказуючи на роль формування того чи іншого знання, акцентував нашу увагу на тому, що вчитель має залучати до роботи всіх учнів, домагатися від них уважності, тримати в полі зору не тільки клас у цілому, а й кожного окремого учня. Педагог наголошував на активізації учнів безпосередньо під час уроку, тому що розумова праця учня, успіх і невдачі в навчанні – це його внутрішній світ, духовне життя, ігнорування якого може призвести до сумних результатів. З цього приводу К. Д. Ушинський зазначив: "Не саме знання, а ідея, що розвивається в розумові дитини засвоєнням того чи іншого знання, – от що повинно становити зерно, серцевину, кінцеву мету таких занять" [8, с. 174].

Великого значення для правильного розуміння проблеми, що розглядається, мають теоретичні положення і практичні поради А. С. Макаренка. Він у своїй роботі "Методика організації виховної роботи" наголошував на тому, що товариська взаємодія вчителя й учня має бути такою органічною, такою цілісною, що учні не повинні відчувати наявності у школі окремих учительських чи учнівських інтересів. Серцевиною педагогіки повинна бути єдність і спільність інтересів учителів та учнів, і це має утворювати одне ціле – педагогічний колектив.

Спостерігаючи й аналізуючи низку вчинків підлітків, А. С. Макаренко виявив у них явище, що досить часто зустрічається: протиріччя між вимогами вчителя й поведінкою учня. Тому і в своїх теоретичних працях, і в практиці виховання він дає нам бачення успіху в педагогічній діяльності як результат взаємодії обох її об'єктів – учителя й учня. Таким чином, педагогіку успіху А. С. Макаренко розглядає як таку, що не лише веде до результату й відповідає поставленій меті, а й насамперед, як діяльність, зорієнтована на кожну особистість у конкретних обставинах, причому до уваги слід брати вчителя й учня [2, т. 5, с. 250], а з метою створення ситуації успіху автор рекомендував широко застосовувати рухливі ігри, туристичні походи, ігри на місцевості з тим, щоб фізичні вправи стали б для дітей цікавими і потрібними [2, т. 5, с. 338].

Вагомий внесок у розбудову вітчизняної педагогічної системи вніс видатний педагог В. О. Сухомлинський. Його практичний досвід в організації навчально-виховного процесу (школа під відкритим небом), рекомендації педагогам і батькам про всебічне виховання дитини отримали широке розповсюдження. На його думку, для того щоб в учня виникла потреба в оволодінні знаннями, уміннями й навичками, вчитель повинен створити ситуацію успіху [7, с. 78]. В. О. Сухомлинський вважав, що радість успіху в навчанні дитина досягає, долаючи труднощі, на основі великих вольових зусиль. Він вважав, що важливе місце в цьому повинні зайняти прикладні види фізичної культури – такі як біг, стрибки, метання. Їх вплив на впровадження педагогіки успіху визначається створенням умов, де необхідні прояви вольових зусиль [6, с. 220].

Створення ситуації успіху відображено в працях сучасних українських науковців І. Д. Беха, Р. О. Гришкової, І. А. Зязюна, Р. Г. Романовського, Б. Н. Шияна та ін.

Проблема успішності навчання є однією з центральних проблем у педагогіці шкільної й вищої освіти. На даний момент особливо важливим постає питання пошу-

ку нових підходів, які б сприяли розвитку особистості, формували в неї прагнення до саморозвитку й самонавчання, виявляли активність і відповідальність у громадському й особистому житті [1; 4].

Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року визначено пріоритетні завдання щодо створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації, формування внутрішнього світу того, хто навчається, виховання впевненості в своїх силах. Виходячи з цього, можна з впевненістю сказати, що одним з найважливіших завдань вчителя є створення джерела внутрішніх сил дитини, що породжує енергію для подолання труднощів, страху, бажання вчитися й досягти успіху в житті. Саме створення ситуації успіху на уроках фізичної культури привертає увагу вчителя до оновлення змісту, цілей, завдань, засобів, форм і методів як важливих компонентів процесу викладання фізичної культури у старшій школі. Недостатня теоретична й практична розробка даної проблеми обумовила актуальність і правомірність вибору нами даного напрямку дослідження.

Мета статті: висвітлення досвіду роботи, пов'язаного з пошуком шляхів та визначення психолого-педагогічних умов впровадження педагогіки успіху на уроках фізичної культури на основі поєднання практичної й теоретичної діяльності учнів старшої школи.

Слід зупинитися на сутності понять "успіх", "ситуація успіху", "педагогіка успіху". Доцільним буде розпочати аналіз основних понять даного дослідження з базового, яким є успіх. За визначенням словника української мови, успіх – це досягнення в навчанні, у вивченні чого-небудь [5, с. 493]. За визначенням С. І. Ожегова, успіх – це добрі результати в роботі, навчанні [3, с. 747]. Узагальнюючи вищесказане, в контексті нашого дослідження, можна дати таке визначення цьому поняттю, успіх – очікуваний позитивний результат діяльності окремо взятого учня, або класу в цілому, на основі заздалегідь продуманого та ретельно зваженого процесу педагогічної взаємодії між вчителем і учнями.

Успіх – це досягнутий на даний момент рівень знань, умінь, навичок, ставлення, компетентностей, що забезпечують учневі певний позитивний результат в оволодінні навчальним предметом.

Ситуація успіху – це сукупність створених учителем педагогічних умов для учнів, які сприяють досягненню кращого навчального результату. Ці два визначення доповнюють одне одного і дають нам можливість виділити таке поняття, як педагогіка успіху.

Педагогіка успіху – це доцільно спланована й результативна спільна діяльність учителя й учнів, що ґрунтується на взаєморозумінні й гуманізмі, на єдності їх інтересів і прагнень, метою яких є розвиток і удосконалення пізнавальних (рухових) можливостей учнів, їх компетентності, розкриття їхньої індивідуальності.

Упровадження педагогіки успіху на уроках фізичної культури в старшій школі ми вбачаємо в необхідності створення психолого-педагогічних умов, для формування спрямованості особистості на успіх, за яких учень чи клас в цілому зможе досягти значних результатів у певному виді діяльності.

Процес викладання фізичної культури в старшій школі передбачає ті самі види спорту, що вивчалися на попередньому етапі, але вже на більш високому рівні. Виходячи з цього, ми вважаємо, що основою рухових вмінь і навичок, якими повинні опанувати учні, має бути сукупність прийомів навчальної роботи, адекватних цілям і завданням процесу вивчення фізичної культури. Досягнення принципу успіху учнем пов'язані з пошуком оптимальних виховних систем фізичного виховання, спрямованих на формування вмінь і навичок, підготовленості учня до свідомих і точних рухових дій і здатності послідовно їх застосовувати при вивченні нового матеріалу чи незнайомих рухових технічних прийомів ігрових видів спорту. Отже, ми не повинні забувати про те, що у процесі фізичного виховання учень не тільки засвоює знання про значення рухової дії, а й вчиться їх вдало застосовувати в практичній діяльності. Дитина дуже переживає за свою роботу, виражаючи своє особисте ставлення до того що їй вдалося зробити, а що не вдалося. Тому при ознайомленні дітей з новою фізичною вправою, при її навчанні ми звертаємо особливу увагу на те, щоб в учнів пробудити інтерес до їх засвоєння, дати можливість відчувати радість від виконання

цієї вправи й пробудити відчуття радості, гордості й відповідальності за свої досягнення. На основі цього в учнів формуються нові мотиви до рухової діяльності, змінюється рівень самооцінки й самоповаги і тим самим створюються умови для розвитку їх внутрішнього світу й формується їх впевненість у своїх силах.

При побудові процесу викладання фізичної культури ми звертаємо велику увагу на те, що для дітей старшого шкільного віку характерна нестійкість психіки. У зв'язку з чим, готуючись до уроку, враховуємо їхні типологічні особливості психічного розвитку. Діти сильного, зрівноваженого, рухливого типу особливо швидко засвоюють програмовий матеріал, оволодівають технікою рухів, рухових дій. Учні спокійного типу теж успішно оволодівають складними координаційними рухами, але не так швидко, як перші. Старшокласники нестримного типу на уроках відрізняються дуже великою активністю. Вони дуже швидко засвоюють рухові навички, хоч і не завжди повністю. Слабкий тип із зниженою збудливістю й рухливістю нервових процесів характеризується байдужим ставленням до розучуваних нових вправ, особливо складних, оскільки для оволодіння ними необхідні вольові зусилля. Тому на уроках з такими дітьми ми частіше, ніж з іншими, застосовуємо допоміжні підвідні вправи, які полегшують засвоєння нових рухів.

Педагогіка успіху, як підсистема навчального процесу, спрямована на досягнення завдань і цілей з навчання фізичних вправ. Вона визначається комплексом завдань, які сприяють ефективному вивченню технічних елементів окремих видів спорту. При підготовці до проведення уроку фізичної культури вчитель планує конкретні завдання для засвоєння рухових умінь і навичок, їх зміст що обумовлює вибір засобів, форм і методів фізичного виховання. Тому основними компонентами педагогіки успіху, на наше переконання, є цілі, завдання, зміст, засоби, форми, прийоми, методи стимулювання навчальної діяльності й контроль за її виконанням.

Роботу над створенням ситуації успіху, як правило, ми починаємо з першого ознайомлення з рухом, що вивчається, з його демонстрації (виконання), коли в старшокласника формується уявлення про спосіб його виконання й закінчується вмінням виконувати вправу у загальних рисах. При навчанні складним прийомом пояснюємо структуру, техніку, порядок дій та очікуваних результатів від вправи, яку належить виконати і розкладаємо прийом на операції, частина яких уже знайома й використовується учнями. Це сприяє кращому усвідомленню руху, спонукає дітей до активності й полегшує формування рухових умінь. Наприклад, для того щоб навчити учнів 10-го класу виконувати нападаючий удар з переводом, послідовність діяльності вчителя може бути такою: вчитель пояснює, що нападаючий удар з переводом – це різновид прямого нападаючого удару, тільки, тільки напрям польоту м'яча не збігається з напрямом розбігу нападаючого. Далі учитель називає і пояснює основні рухові дії які потрібно засвоїти учневі в їх послідовності (виділити складові частини, визначити для чого служить кожна з них, пояснити, як вони взаємодіють між собою, виділити передбачувані основні технічні помилки, показати технічні прийоми їх виправлення). І якщо після декількох вправ дитина виконує вправу в загальних рисах, в неї появляється усмішка, вона з великим бажанням і задоволенням хоче повторити цю вправу для кращого її засвоєння. Ця ситуація успіху, на наше глибоке переконання, формує в старшокласників інтерес не тільки до виконання цієї вправи, а й предмета в цілому.

Важливою умовою впровадження педагогіки успіху на уроках фізичної культури є чітке уявлення вчителя, яких рухових умінь і навичок, відповідно до вікових і рухових можливостей, потрібно навчити дітей у конкретних класах (10-му чи 11-му). Таким чином, перед вчителем на початку кожного навчального року, стоїть непросте завдання, а саме, діагностувати склад учнівського класу: стан фізичної та технічної підготовки, фізичної підготовленості, їхнього здоров'я, рівня знань з фізичної культури. За їх результатами визначається й планується головний напрям формування в учнів нових рухових умінь і удосконалення уже засвоєних, проєктується бажаний стан рівнів теоретичної, практичної й технічної підготовки у вигляді певних результатів. Побудова процесу фізичного виховання повинна плануватися при активній участі в ньому учнів старшої школи (ліцею), з усвідомленням ними цінності занять фізичними вправами для всебічного розвитку й за позитивного ставлення їх до

занять фізичної культури. Але для формування такого ставлення необхідна відповідна мотивація навчальної діяльності.

Метою розвитку мотиваційної сфери учнів у навчанні фізичної культури виступає формування стійкого інтересу до предмета, що передбачає активне емоційно-пізнавальне ставлення старшокласників до вивчення фізичних вправ, а також оволодіння вміннями, які сприяють їх всебічному розвитку. У цьому визначенні акцентується увага на інтересі дітей як до практичного, так і теоретичного змісту навчального предмета, а також його спрямованості на активну, самостійну діяльність, що впливає на ставлення особистості дитини, перетворюється на стійку рису її характеру.

Для створення ситуації успіху на уроці фізичної культури потрібно враховувати фізичну й технічну підготовку, а також фізичну підготовленість учнів класу. Без їх аналізу, без уявлення про досягнутий рівень їх розвитку неможливо сформулювати розвивальні цілі навчання, які вказують на можливість ускладнення чи спрощення матеріалу, що вивчається, на доцільність посилення складності фізичних вправ в інтересах успішного опанування ними добре підготовленими учнями і на зменшення цієї складності для слабких учнів. Наприклад, при навчанні гри в баскетбол більш технічно підготовленим дітям даємо завдання виконати подвійний крок при швидкому пересуванні, тоді як менш технічно підготовлені виконують цю вправу в повільному русі. Отже, ми вбачаємо, що створення ситуації успіху на уроці фізичної культури можливо лише за рахунок індивідуального диференційованого підходу до кожного учня через виконання серії як складних, так і спрощених технічних прийомів. В кінці уроку ми даємо педагогічну оцінку виконання завдань, якості рухових дій, що є виразом опанування техніки засвоєння вправ, що вивчалися на уроці. Вона повинна відповідати індивідуальним можливостям дітей і віддзеркалювати ту працю, яку діти вклали в досягнення їх можливого результату.

Наш досвід роботи показує, якщо учень відстає в технічній підготовці, у порівнянні з іншими дітьми, то він скоріше замикається в собі і тоді навчити його буде майже неможливо й успіху не досягти. Для цього ми заохочуємо такого учня, щоб на наступному уроці він з задоволенням виконував поставлені перед ним посильні завдання. Все це створює умови для закріплення одноразового успіху, перетворюючи його на багаторазовий, та веде до зміни в ставленні старшокласника до предмета і до самого себе. Якщо такий учень досяг успіху при вивченні техніки одного прийому, то він з нетерпінням буде чекати наступного уроку, бо знає й надіється, що отримає на ньому задоволення від своєї роботи. Отже, метою оцінювання є стимулювання учня до саморозвитку.

Впровадження педагогіки успіху в навчальний процес фізичного виховання дає нам можливість зрозуміти, що створення ситуації успіху важливе не тільки для учнів з низьким рівнем фізичної підготовленості, а й для дітей з високим рівнем. Вирішення проблеми успішності у засвоєнні техніки фізичних вправ – процес довготривалий і багатогранний, який полягає у формуванні умінь і навичок конкретних рухових дій і видів рухової діяльності. Все це відбувається за особистісно орієнтованого навчання.

Серед різноманітних умов впровадження педагогіки успіху в навчально-виховний процес фізичного виховання школярів, на нашу думку зору, універсальним є створення належної матеріально-технічної спортивної бази, забезпечення її в достатній кількості спортивним обладнанням та інвентарем.

Провідною умовою впровадження педагогіки успіху в процес викладання фізичної культури в старшій школі є приклад поведінки вчителя, який на основі глибокої загальної культури, соціально-психологічних, педагогічних, спеціальних знань, застосування сучасних дидактичних і виховних технологій спрямовує зусилля на навчально-виховну діяльність з фізичного виховання, мета якої – збереження та зміцнення здоров'я учнівської молоді, їх фізичного розвитку, розвиток основних фізичних якостей та природних здібностей, формування умінь і навичок ведення здорового способу життя, виховання високих моральних якостей особистості тощо.

Показником майстерності вчителя є вміння гасити негативні емоції й закріплювати позитивні, якомога частіше акцентувати увагу на успіху учнів, володіння педа-

гогічними й спеціальними уміннями, включаючи й рухові, володіння педагогічною технікою, яка включає в себе: техніку мовлення, міміку, пантоміміку, управління емоціями. Авторитет і повага до вчителя залежить від мовної діяльності вчителя, від його власної гідності (виражені плавні жести, правильна постава, спортивна форма та ін.).

Висновки. Таким чином, окреслені нами психолого-педагогічні умови впровадження педагогіки успіху на уроках фізичної культури в старшій школі є важливою передумовою для формування всебічно розвиненої особистості учня. Проте наше дослідження не вичерпує змісту проблеми, тому подальші наукові пошуки пов'язуємо з аналізом їх застосування в освітньому середовищі.

Література

1. Гришкова Р. О. Ситуація успіху як фактор гуманізації процесу навчання іноземної мови студентів непрофільних спеціальностей. URL: lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirnuku/14/pdf
2. Макаренко А. С. Книга для родителей: сочинение: в 7 т. Москва, 1957. Т. 5. С. 338–359.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / под ред. докт. фил. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. Москва: Рус. яз., 1983. 14-е изд., стереотип. 816 с.
4. Романовський Р. Г. Педагогіка успіху: її сутність та основні напрями вивчення. URL: Repository.kpi.kharkov.ua/lanle/KhPI-Press/519/
5. Словник української мови: в 11 т. 1979. Т. 10. С. 493.
6. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра. *Вибрані твори*: в 5 т. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 207–400.
7. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. *Вибрані твори*: в 5 т. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 55–206.
8. Ушинський К. Д. Посібник для викладання за "Родным словом". *Вибрані пед. твори*. Київ: Рад. шк., 1949. 418 с.

References

1. Grishkova, R. O. *Situation of success as a factor of humanization of the process of teaching foreign languages to non-specialized students* [The situation of success as a factor in the humanization of the process of learning a foreign language for students of non-core specialties]. URL: lib.chdu.edu.ua/pdf/birnuku/14/pdf [in Ukrainian].
2. Makarenko, A. S. (1957). *A book for parents* [Book for parents]. Vols. 1–7. Vol. 5. Moscow [in Ukrainian].
3. Ozhegov, S. I. (1983). *Russian Language Dictionary: 57000 words* [Dictionary of the Russian language: Ok. 57,000 words]. N. Yu. Shvedova (Ed.). (14d ed). Moscow: Russian language [in Ukrainian].
4. Romanovskiy, R. G. *Pedagogy of success: its essence and the main trends of study* [Pedagogy of success: its essence and main directions of study]. URL: Repository.kpi.kharkov.ua/lanle/KhPI-Press/519/ [in Ukrainian]
5. *Ukrainian Language Dictionary* [Dictionary of the Ukrainian language]. 1979. Vols. 11. Vol. 10 [in Ukrainian].
6. Sukhomlinskiy, V. O. (1976). *A Pupil's Spiritual World* [The spiritual world of the student]. *Selected works – Selected works*. Vols. 1–5. Vol. 1. Kyiv: Soviet school [in Ukrainian].
7. Sukhomlinskiy, V. O. (1976). *Problems of upbringing an all-round developed personality* [Problems of education of a comprehensively developed personality]. *Selected works – Selected works*. Vols. 1–5. Vol. 1. Kyiv: Soviet school [in Ukrainian].
8. Ushinskiy, K. D. (1949). *Textbook for teaching after "Native word"* [Handbook for teaching "Native word"]. *Selected ped. works – Selected ped. writings*. Kyiv: Soviet school [in Ukrainian].

Zaplishnyi I.

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Physical Training and Valeology of the Nizhyn Gogol State University

Borovyk V.

Senior lecturer at the Department of Physical Training and Valeology of the Nizhyn Gogol State University

FEATURES OF THE INTRODUCTION OF PEDAGOGY OF SUCCESS IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS IN HIGH SCHOOL

The article deals with the pedagogical conditions of formation of success situation at classes of physical education in lyceums. The author states that tangible results can be achieved only in case of teamwork between the teacher and the students. Teamwork is based on the principle of mutual understanding and the principle of humanity, unity of interests and ambitions. Formation of success situation in physical education requires the following pedagogical conditions: the ability of the teacher to communicate efficiently with students; their moral background; psychosocial and pedagogical knowledge and special skills.

The author of the article pays special attention to setting up sport facilities and providing it with a substantial amount of sport equipment, tools and accessories. The purpose of which is to be used to form motive to achieve success.

Referring to the experience of native scientists the author gives the definition of such notions – success and success situation. The latest notion is considered as a complex of pedagogical conditions for students. This complex serves as a motive to achieve the greatest results.

Achievements of the students are directly connected with the research of the optimal education system of physical activities. This system provides acquiring the knowledge, skills and capacities; raising interest in physical education. More than that, the system serves as a basis for formation motives to motor activity, development of the inner world of the student and their self-confidence. The author of the article emphasizes that during the formation of success situation, physical fitness and technical training should be taken into account. The author points that solving indicated problems is the major condition for formation fully developed individuals.

Key words: success situation, physical education, pedagogical conditions, interest, motivation.

УДК 378:613.8

DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-53-63

Коваленко С. О.

старший викладач кафедри біології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
ORCID 0000-0003-3411-7744, e-mail: svetik_ko_al@ukr.net

Гавій В. М.

кандидат біологічних наук, доцент кафедри біології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
ORCID 0000-0002-2804-0456, e-mail: gaviyv@gmail.com

Приплавко С. О.

кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри біології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
ORCID 0000-0002-4326-8547, e-mail: ngubiolog@ukr.net

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

Стаття присвячена дослідженню проблеми збереження здоров'я учнів та формування здорового способу життя на уроках біології як найбільш складної комплексної проблеми сучасної освіти.

Особливим складником шкільної освіти є формування мотивації до збереження та зміцнення здоров'я. Принципи навчання, що віддзеркалюють найважливіші та нагальні потреби суспільства, відповідають цілям здоров'язберігальних освітніх технологій.

Проаналізовані різні підходи до визначення поняття здоров'язберігальних технологій. Здоров'язберігальні технології розглядаються як сукупність прийомів і методів організації навчально-виховного процесу без шкоди для здоров'я школярів і педагогів. Зазначені технології формують у школярів необхідні знання та принципи здорового способу життя, посилюють мотивацію до навчання та дозволяють використовувати отримані знання в повсякденному житті.

Знання, володіння і застосування здоров'язберігальних технологій є важливою складовою професійної компетентності сучасного вчителя. Нами визначені аспекти формування здоров'язберігального освітнього середовища на уроках біології. Уроки біології повинні бути орієнтовані на формування у дітей стійкої позиції, що визнання цінності здоров'я, почуття відповідальності за збереження й зміцнення власного здоров'я, поглиблення знань, умінь та навичок, пов'язаних з усіма складовими здоров'я (фізичної, соціальної, психічної, духовної).

Аналіз основних видів здоров'язберігальних технологій дає можливість зробити висновок про необхідність впровадження у навчально-виховний процес з біології таких методів та прийомів: коло відкритих думок, дискусія "контраргумент", хімічна експертиза, безпечна альтернатива, "чорна книга", арт-техніка, кольоро-терапія на інші.

Впровадження зазначених технологій надасть можливість не перевантажувати учнів, визначати оптимальний обсяг навчальної інформації й способів її надання, враховувати інтелектуальні та фізіологічні особливості учнів, індивідуальні мовні особливості кожного учня.

***Ключові слова:** сучасний освітній процес, навчальний предмет "Біологія", компетентності, здоров'язберігальні технології, реалізації технологій на уроках біології, методи та прийоми реалізації здоров'язберігальних технологій.*

Характерною ознакою новітнього часу є безперервна динаміка змін в економіці, політиці, науці. Більшість таких змін неможливо втілити в окремо визначеній школі, оскільки вони потребують втілення на державному рівні. Тому в просторі покращення якості освіти кожна школа змушена шукати свій шлях змін. Але і традиційні, і школи нового типу не вирішують головного питання нашого часу: як побудувати

гуманну до учня школи, завдання якої буде не тільки дати дитині сучасні знання, а й зберегти та зміцнити її здоров'я.

Неодмінною умовою цивілізаційного поступу є розвиток людини в гармонії з природою й соціумом. Людина, безумовно, є абсолютною цінністю суспільства, а її здоров'я – гарантією гармонійного розвитку соціуму, запорукою політичної стабільності й економічного прогресу держави. Проте для вирішення зазначеної проблеми недостатньо визнання її актуальності – потрібні радикальні практичні кроки, спрямовані на збереження здоров'я населення та формування здорового способу життя.

Проблема здоров'я людини – одна з найбільш складних комплексних проблем сучасної науки. У час науково-технічного, соціального й інформаційного розвитку цивілізації, зростання різноманітних ризиків увага науковців має бути переорієнтована на здорову людину.

За останні десятиліття завдяки розвитку валеологічних досліджень уявлення про здоров'я істотно змінилося. Здоров'я стало розумітися як процес формування й підтримання динамічної рівноваги організму на соматичному і психічному рівнях на основі біохімічних й інформаційно-психологічних адаптаційних механізмів [1, с. 6].

Здоровий спосіб життя як активна діяльність суб'єкта спонукається мотивами, що визначають її спрямованість, у даному випадку, на збереження й примноження здоров'я [1, с. 11].

Важливим стратегічним напрямом дванадцятирічної загальної середньої школи є вирішення проблем комплексної реалізації оздоровчої функції шкільної освіти, забезпечення фізичного й духовного здоров'я учнів [2, с. 7].

Особливим складником шкільної освіти є формування мотивації до збереження та зміцнення здоров'я. Навчальні програми побудовані на засадах поєднання елементів знань щодо збереження, захисту життя та зміцнення здоров'я людини з розширенням та поглибленням їхнього змісту. Основними завданнями школи на даному етапі є:

- формування в учнів свідомого ставлення до життя і здоров'я;
- вироблення в учнів навичок здорового способу життя;
- формування здоров'язберігаючої компетентності школярів.

Головною умовою покращення здоров'я учнів є створення здоров'язберігаючого середовища, головними ознаками якого є:

- оптимальне поєднання методів, форм, засобів навчання та виховання, їх відповідність віковим особливостям школярів;
- дослідження впливу нових навчально-методичних засобів навчання на здоров'я учнів;
- дотримання режиму рухової активності, поєднання рухового і статичного навантаження;
- забезпечення емоційно сприятливої атмосфери навчання;
- формування в учнів та їх батьків культури здоров'я.

Важливою складовою професійної компетентності сучасного педагога є знання, володіння технологіями і їх застосування у сфері діяльності щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я. Технології, що об'єднують у собі всі напрями цієї сфери діяльності, мають право на визначення як окремого методу створення, застосування і позначення цього процесу.

Так, О. Ващенко виділяє здоров'язберігаючі технології як такі, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі й такі, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини [3, с. 13]. С. Іванова здоров'язберігаючі технології розглядає як сукупність прийомів і методів організації навчально-виховного процесу без шкоди для здоров'я школярів і педагогів [4]. О. Пилипишин вказує, що здоров'язберігаючі технології створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці студентів у вищих навчальних закладах і вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог), забезпечують відповідність навчального та фізичного навантаження можливостям студента з метою форму-

вання у студентів необхідних знань, умінь та навичок здорового способу життя [5, с. 149]. М. Гончаренко трактує здоров'язберігаючі технології як послідовну сукупність педагогічних та дидактичних прийомів, форм, засобів та методів, спрямованих на побудову психологічно комфортного освітнього середовища, що сприяє формуванню здорової компетентної особистості [6, с. 32].

Аналіз класифікацій існуючих здоров'язберігаючих технологій дає можливість виокремити такі типи (О. Ващенко) [3]:

- **здоров'язберігаючі** – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу, відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;
- **оздоровчі** – технології, спрямовані на виконання завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;
- **технології навчання здоров'я** – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання;
- **виховання культури здоров'я** – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини.

Здоров'язберігаючі технології вчать дітей жити без конфліктів. Навчають зміцнювати, зберігати своє і цінити чуже здоров'я. Ці технології формують у дітей принципи здорового способу життя, посилюють мотивацію до навчання.

Освітні здоров'язберігаючі технології поділяються на три групи:

- *організаційно-педагогічні* (визначають структуру навчального процесу, яка сприяє запобіганню станів перевтомлення, гіподинамії тощо);
- *психолого-педагогічні* (пов'язані з безпосередньою роботою вчителя на уроці);
- *навчально-виховні* (це програми формування культури здоров'я, навчання навичкам здорового способу життя, профілактики шкідливих звичок, захворювань, позакласні заходи, робота з батьками).

За характером дії здоров'язберігаючі технології поділяються на 4 групи [3]:

1. Захисно-профілактичні технології (спрямовані на захист людини від несприятливих для здоров'я впливів).
2. Компенсаторно-нейтралізуючі технології (при їх використанні ставиться завдання заповнити недолік того, що потрібно організму для повноцінної життєдіяльності, або хоча б частково нейтралізувати негативні впливи в тих випадках, коли повністю захистити людину від них не є можливим).
3. Стимулюючі технології (дозволяють активізувати власні сили організму, використовувати його ресурси для виходу з небажаного стану).
4. Інформаційно-навчальні технології (забезпечують учням рівень грамотності, необхідний для ефективної турботи про здоров'я – своє і своїх близьких, допомагають у вихованні культури здоров'я).

Важлива соціальна значущість проблеми погіршення здоров'я підростаючого покоління передбачає використання здоров'язберігаючих технологій на уроках біології [7]. Жоден шкільний предмет не має такої можливості, як біологія, в розкритті даної проблеми. Уроки біології забезпечать школяреві можливості збереження здоров'я за період навчання в школі, сформують у нього необхідні знання, вміння та навички щодо здорового способу життя, навчать використовувати отримані знання у повсякденному житті.

Завдання, які ставлять перед собою учителі щодо формування в учнів стійкої мотивації до ведення ними здорового способу життя, можуть бути вирішені тільки за умови комплексного використання в навчально-виховному процесі різних методів та форм здоров'язберігаючої діяльності [8]. Вчитель має: сприяти створенню на уроці позитивного психологічного середовища; формувати у кожного учня мотивацію на здоровий спосіб життя та досягнення успіху в навчанні; спрямовувати урок на

розвиток у дітей певних життєвих навичок, формування здоров'язбережувальної компетентності, цінності особистого здоров'я; дотримуватися гігієнічних вимог до проведення уроку; враховувати періоди працездатності учнів; здійснювати розподіл інтенсивності розумової діяльності учнів та аранжування навчального матеріалу уроку за ступенем складності, новизни, актуальності; враховувати вікові та психологічні особливості дітей [9, с. 372].

Головними напрямками реалізації здоров'язберігаючих технологій на уроках біології можуть бути:

- Створення у кабінеті біології комфортної атмосфери – це важлива складова досягнення успіху у навчанні. У кабінеті завжди повинно бути чисто, комфортний температурний режим, свіже повітря, освітлення, відсутність неприємних подразників.
- Створення здорового психологічного та емоційного клімату на уроці. Емоційна мотивація на початку уроку, самого процесу навчального заняття, створення ситуації успіху та емоційного розвантаження ведуть до зниження психоемоційного напруження, що є профілактичним способом запобігання психічного травматизму, стресу, неврозу. Психофізичний комфорт – найважливіша умова попередження стомлення. Урок не повноцінний, якщо на ньому не було емоційно-сміслових розрядів: жартів, приказок, афоризмів.
- Створення атмосфери доброзичливості. Доброзичливе ставлення вчителя, посмішка визначають позитивний вплив. У недоброзичливому оточенні втома настає швидше, а хороший настрій, сміх дарує здоров'я та щасливі хвилини життя.
- Не дозволяти собі принижувати учнів. За статистикою, психіка дітей часто порушена, і у дитини, яка відчуває приниження, виникає агресія до вчителя та його предмета, а потім до когось або чогось іншого.
- Використовувати технології толерантного спілкування, які сприяють зниженню неприязні, розвитку емпатії та комунікативних здібностей, що необхідно для зміцнення психічного здоров'я.
- Включати дітей у творчий процес, у пошук розв'язків та рішень, що сприяє їх розвитку та зниженню появи втоми. Результат будь-якої праці, а особливо розумової, залежить від настрою. Необхідно змінювати різні види навчальної діяльності через кожні 7–10 хв. При цьому можна використовувати відомі прийоми, такі як "мозковий штурм", робота в творчих групах, проведення лабораторних досліджень та практичних робіт, здійснення віртуальних мандрівок, захист проєктів, цікаві вправи та ігрові ситуації. Все це сприяє активізації ініціативи і творчому самовираженню учнів, розвитку пам'яті, логічного і критичного мислення, вмінню спілкуватися, не боятися висловлювати свою думку.
- Забезпечувати на уроках рухову активність, що сприяє профілактиці кисневого голодування. Тому в структурі уроку для збільшення працездатності і зменшення втоми необхідно активно запроваджувати фізкультхвилинки на розслаблення кистей рук, масаж пальців перед письмом, дихальну гімнастику, попередження втоми очей, правильність постави учнів тощо.
- Використовувати різні види мистецтва. Це важливо для профілактики емоційного напруження. При цьому учні можуть розкритися і показати свій внутрішній світ, що сприяє зміцненню духовного здоров'я.
- Використовувати релаксопедичний метод, що включає в себе психологічне розвантаження, наприклад, сміхотерапію, яка створює бадьорий та життєрадісний тонус.

Аналіз видів здоров'язберігаючих технологій дає можливість зробити висновок про необхідність впровадження у навчально-виховний процес з біології таких методів та прийомів:

Ароматерапія. Важливо, щоб на кожен урок учні приходили з бажанням, яке буде стимулювати їх до активної пізнавальної діяльності, набуття нових знань. Але впродовж уроку учні бувають розгублені, у них може не вистачати сил для активної розумової діяльності. Відомо, що ефірні олії мають колосальний спектр дій. У кожному з них до пів тисячі рідин, що мають цілющу силу рослин. Заняття принесе подвійний ефект, якщо обраний аромат буде відповідати вимогам навчальної

діяльності, тобто стимулювати мозкову активність, цікавість до навчання, концентрацію уваги. У такому випадку допоможуть стимулюючі та тонізуючі ефірні масла, які покращать пам'ять та увагу, а саме олії грейпфрута, розмарина, лимона [8]. Зняти зайву тривожність та почуття напруги, нервозності допоможуть олії бергамота, лаванди, м'яти та аромати герані.

Діти дуже чутливі та вразливі, вони сприймають дію ароматерапії без упередження й тому їхня реакція на ефірні олії позитивна. Для подолання комплексу "Я поганий" та "У мене нічого не виходить" рекомендують вдихання ароматів майорана, базилика, герані, апельсина та кориці. При агресіях – потрібно вдихати запах лаванди та ладану, при апатії – ялівець.

Дуже часто запахи пов'язуються у людини з певними подіями. Організм миттєво реагує на приємні та неприємні асоціації та спогади. Причому ця реакція, як правило, спонтанна. Привертає увагу педагогів асоціативна властивість ароматів, яка дозволяє викликати у людини численні асоціації. З великим інтересом виконують діти завдання типу:

- "Намалюй запах..."
- "З яким запахом ти асоціюєш себе?"
- "Який запах твого настрою?"
- "Чим пахне осінь? Зима? Весна? Літо?"
- "Вгадай, який запах зобразив твій друг на малюнку?"
- "Чим пахне вдача, щасливий день?"
- "Зіграй на музичному інструменті запах" тощо.

Цей вид естетотерапії має великі перспективи у педагогічній науці та практиці при роботі з дітьми, які мають порушення емоційно-чуттєвого балансу, оскільки є ефективним засобом самовираження дитини та пошуку її гармонії із навколишнім світом. Запах може стати важливим гармонізуючим елементом загального образу людини.

Арт-техніка. У кожному з нас закладена здатність виражати себе творчо, але з віком людина часто втрачає цю здатність, забороняючи собі танцювати, малювати, вимастити руки глиною, закриваючи свій творчий потенціал і обмежуючи своє життя, тим самим блокуючи емоційні прояви [10]. В основі арт-техніки лежить творча діяльність, у першу чергу малювання, також створення колажів із природного матеріалу, кольорового паперу. Творчий розвиток є не тільки головним терапевтичним механізмом, саме він допомагає виховувати здорову особистість. За допомогою арт-техніки дитина має можливість виразити свої переживання, почуття, ставлення. Крім того, творча діяльність допомагає зняти напруження, сприяє підвищенню дитячої самооцінки, впевненості у власних силах та взагалі розвиває творчі здібності. [11]. При вивченні різноманітності живих організмів необхідно використовувати засоби арт-техніки, запропонувати зобразити тварину, рослину яку вони вивчали створити на малюнку природні пейзажі, де вони відпочивали, або хотіли б відпочити.

Кольоротерапія. З самого народження кожного з нас оточують кольори, які впливають на організм, нервову систему та психіку людини. *Кольоротерапія* – це цілеспрямований вплив кольором на самопочуття, фізіологію людини; активізація кольором діяльності органів і систем; зняття стресів, підняття настрою та тону. Колір може навіть лікувати. Наприклад, біль знімають відтінки блакитного. А сил надає помаранчевий і жовтий – це кольори радості й оптимізму. Червоний випромінює тепло, силу, впевненість. Зелений колір заспокоює, знімає втому [12]. Недарма ми так намагаємось хоча б ненадовго вирватись із міста – ближче до природи і її зеленого кольору.

Також колір може передавати риси характеру та стан дитини:

- темно-синій – концентрація на внутрішніх проблемах, потреба в спокої, самоаналіз;
- зелений – рівновага, незалежність, впевненість, прагнення до безпеки;
- червоний – сила волі, ексцентричність, спрямованість на зовнішній світ, агресія (якщо червоного забагато), підвищена збудженість, активність;
- жовтий – добрі емоції, безпосередність, цікавість, оптимізм;
- фіолетовий – фантазія, інтуїція, емоційна та інтелектуальна зрілість;

- коричневий – відчуття, фізичний дискомфорт, незручність, часто неприємні емоції;
- чорний – пригніченість, протест, справжня потреба в змінах;
- сірий – відсутність кольору, апатія, бажання піти, не помічати нічого, що тривожить.

По тому, яким кольорам ми надаємо перевагу, яких уникаємо, з якими кольорами асоціюємо певні почуття, емоції, людей, ми можемо багато сказати про себе та тих, хто нас оточують. На уроках доцільно застосовувати такі діагностичні вправи: "Квітка-семиквітка", "Кольоровий настрій", "Кольори мого дня", "Хвилинка-кольоринка", "Малюємо природу". Зазначені вправи дозволять ознайомитися учням із особливостями впливу кольорів на свій настрій, самопочуття, а вчителю краще пізнати своїх вихованців та використовувати певні кольори з лікувальною метою.

Дискусії. Це дієвий метод обговорення важливих питань, які вивчаються. В основі дискусії лежить суперечність, яка відображає протилежні погляди учасників на той самий предмет обговорення. Ефективну дискусію характеризує розмаїття думок, бажання відшукати найбільш прийнятний варіант вирішення дидактичної проблеми й активна участь у ній співрозмовників. Важливими темами для обговорення можуть бути "Роздільне харчування – необхідність чи примха?", "У чому користь вітамінів, які рекламують?", "Хто виживе – ми чи полімери?", "Без хімії ні кроку?", "Харчуємося по-новому – це як?", "Корисні чи небезпечні харчові добавки?"

Головне призначення таких дискусій – стимулювання пізнавального інтересу, залучення різних наукових точок зору учнів до активного обговорення з визначеної проблеми, спонукання їх до осмислення різних підходів до аргументації чужої і своєї позиції.

Дискусія "Контраргумент". Завдання дискусії: поглиблювати знання з теми, що розглядається; виявляти суперечливі, заплутані питання; розвивати вміння її учасників аргументовано відстоювати власну думку; розвивати вміння уважно і зважено вислуховувати думку опонентів; формувати культуру обговорення суперечливих питань.

На обговорення виносять питання, які можна розглядати з протилежних позицій: "Кожного дня потрібно обов'язково споживати жири. Ні, тому що...", "Кожен день необхідно починати із зарядки та контрастного душу. Так, тому що...", "Для покращення самопочуття і подолання втоми молоді можна вживати енергетичні напої. Ні, тому що...", "Кальян не шкодить здоров'ю людини. Ні, шкодить, тому що...", "Для нормального розвитку людини в раціоні повинні бути білки, відповідно обов'язково вживати м'ясо. Ваші аргументи за чи проти...". Під час обговорення і висловлювання контраргументів ми допомагаємо учасникам дискусії побачити різні аспекти проблеми, зменшити їх опір до нової інформації. Готуючись до таких занять, учень замислюється над проблемою і тим самим переглядає свої переконання і уявлення, уточнює і визначає позицію до збереження власного здоров'я.

Коло відкритих думок. Цей метод надасть можливість знайти відповідь на запитання, які хвилюють учнів у повсякденному житті: "як проводити загартування організму", "чи корисно засмагати", "як впливає солярій на організм людини", "що краще вживати – цукор чи його заміники". Залучення учнів до колективного обговорення проблеми вимагає від них не простої відповіді на запитання, а обґрунтованого, емоційно забарвленого та змістовного варіанта вирішення проблеми, ясного і чіткого висловлювання своїх думок.

Тренінги. Тренінг – це, насамперед, навчання, *перш за все, орієнтоване на запитання та пошук*, що опирається на досвід людини, а також допускає, що присутні на тренінгу учні, окрім отримання нової інформації, мають можливість відразу використовувати її на практиці, виробляючи нові навички. На тренінговому занятті перевага віддається діяльності не вчителя, а учнів, особистий досвід яких є основою для навчання. Учні повинні чітко розуміти, чим зумовлений вибір теми заняття, його актуальність і важливість. Вони також мають чітко розуміти кінцеву мету та способи її досягнення.

Тематика тренінгів спрямована на підтримання здорового способу життя: "Здоров'я і здоровий спосіб життя", "Здоров'я – цінність нашого життя", "Збалансо-

ване харчування", "Правила прийому їжі", "Вітаміни – мої друзі", "Я починаю худнути", "П'ять причин, чому мені необхідно зайнятися спортом", "10 основних способів збереження зубів здоровими без медпрепаратів", "Ризикована сексуальна поведінка молоді".

Проведення таких занять *передбачає групову форму роботи, що забезпечує активну участь і творчу взаємодію учасників між собою і з учителем*. Під час тренінгу необхідно створити неформальне, невимушене спілкування учасників, яке відкриває безліч варіантів вирішення проблеми. Як правило, учасники в захваті від тренінгових занять, тому що ці методи роблять процес пізнання цікавим та не обтяжливим.

Проблемні питання – це знаряддя для розвитку навичок критичного мислення та висловлювання. Уміння публічно довести свою думку, обрати власний спосіб вирішення певної проблеми та переконати інших у його доцільності вельми потрібне в сучасному житті. Проблемні запитання для обговорення: "Чому, коли болить горло, не можна пити газованої води?", "Харчові добавки: користь чи шкода?", "10 міфів про продукти харчування", "Що треба робити, коли немає сил спілкуватися з оточуючими?".

Хімічна експертиза. Чи часто задумуємося ми, що ми їмо? Адже від якості продуктів харчування залежить наше здоров'я. Ми купуємо продукти харчування, бо того вимагає наш організм, і нам не дуже хочеться отримати шкоду від спожитої їжі. Харчові продукти на прилавках магазинів нерідко виявляються настільки нашпигованими хімією, що їх заборонили б для продажу в розвинених країнах. Нас часто намагаються обдурити, покращуючи зовнішній вигляд або смакові якості товару. Але що робити, якщо немає змоги та фінансів перевірити свіжість продуктів, а також їх якість? Виявляється, це можливо зробити навіть в домашніх умовах. Тому на уроках біології доцільно проводити аналіз продуктів харчування за складом (можна обрати найбільш вживані – сметану, масло, сир) та встановити у них наявність домішок (крохмалю чи крейди у меді, молоці, сметані). Дуже цікавими й корисними будуть поради, як в домашніх умовах виявити пальмову олію, яка входить до складу різних продуктів харчування, навіть цукерок.

Все більше українців надають перевагу здоровим, екологічно чистим, "органічним" продуктам. Адже, такі продукти позиціонують як цілком безпечні, більш корисні та навіть смачніші. Втім, чи справді органічні продукти – на 100 % безпечні та якісні? Якщо у Вас виникли сумніви, чи варто беззастережно довіряти маркуванню, хімічні аналізи та експертиза харчових продуктів прийдуть на допомогу.

Безпечна альтернатива. Продукти харчування необхідні людині для забезпечення її здоров'я та працездатності. Вони є єдиним джерелом всіх необхідних організму речовин. З їжею організм людини отримує необхідну енергію, пластичні та регуляторні сполуки. Ці сполуки включаються в процес обміну речовин, завдяки якому організм постійно підтримує внутрішнє середовище в динамічному збалансованому стані та забезпечує перебіг всіх процесів життєдіяльності.

Дуже важливо навчити учнів знаходити небезпечний замітник (альтернативу) продуктам, які, потрапляючи до організму людини, стають факторами ризику для її здоров'я. Наприклад, необхідно добрати до кожної речовини безпечний для здоров'я та довілля аналог: "Фаст-фуд", Спред, Кока-кола, Цукор, Шоколадні цукерки, Чипси, Енергетичні напої, що будуть нешкідливими для організму та збалансованими за харчовою та біологічною цінністю.

"Чорна книга". Останнім часом у всіх країнах світу різко поширилось використання хімічних речовин та природних сполук, які запобігають псуванню харчових продуктів та напоїв або покращують їхню якість та подовжують термін зберігання. Ці речовини переважно не мають поживної цінності, сторонні для організму людини, їх прийнято називати харчовими добавками. Споживання харчових добавок значно збільшилось, це пов'язано, в першу чергу, з розширенням переліку дозволених до використання препаратів. Учні створюють "чорну книгу", куди заносять небезпечні харчові добавки, або факти, які конкретно ілюструють небезпеку тієї, чи іншої речовини. На уроках обговорюють небезпеку вживання цих речовин.

Казкотерапія – це лікування казками, головна спрямованість яких збереження психічної, духовної та соціальної складових здоров'я. Знання з давніх-давен передавалися через історії, казки, легенди, міфи. Через ці твори ми пізнаємо себе, вивчаємо навколишній світ, і вони, безперечно, лікують. Засоби казкотерапії залучають учнів до імпровізації, створюють умови для вільного вираження тривожних переживань, сприяють гармонізації емоційного стану [13]. У казках діти бачать не реальний світ, а те вираження, яке він на них справляє, тобто свій внутрішній стан. Об'єктом вивчення біології є тваринні та рослинні організми, які найчастіше і стають персонажами казок. Поєднання біологічних знань під час опису казкових героїв, розгортання основних казкових подій спланованих учнем, буде сприяти пізнавальному розвитку, дозволять розвивати уявлення, опираючись на певні біологічні знання. Казки спираються на найкраще, що є у кожної дитини. Під час гри, перевтілюючись у казкового героя, дитина може спокійно розповісти про свої почуття, думки, засвоювати необхідні моделі поведінки, вчитися реагувати на життєві ситуації, підвищувати рівень знань про себе й навколишній світ [14]. Можливо, за допомогою казок проходить переосмислення, трансформація особистості, перетворення зовнішнього та внутрішнього світу, моделювання кращого майбутнього. На уроках можна використовувати медичні, історичні, екологічні, літературні загадки, підбирати крилаті вислови, фразеологізми, вірші, цитати про здоров'я.

Музичний супровід уроку. У музиці, як відомо, знаходиться величезний здоров'язміцнюючий потенціал. Вона допомагає знімати стреси, стимулювати роботу мозку, покращити засвоєння матеріалу, сприяє естетичному вихованню. Наш емоційний стан, процеси сприйняття, запам'ятовування, розуміння залежать від того, що ми слухаємо. Звук – це енергія. Правильно підібрані мелодії здатні активізувати резерви дитини [8].

Сучасний учень постійно шукає можливості послухати свою улюблену музику. Дослідження серед учнів вказують на те, що будь-які дії, приклади, розповіді під музичний супровід залишаються у пам'яті дитини набагато довше. Крім того, учень, випадково почувши цю музику, згадує про цікавий урок. Існує безліч різних стилів та напрямків музики. Але дуже важливо правильно підібрати композицію для роботи на уроці, тобто знайти музику, яка б сподобалася дітям.

Релаксаційна пауза. Такий прийом може реалізуватись шляхом прослуховування різних звуків природи, що дозволить зняти напруження та стрес учнів.

Релаксаційні вправи. Ці вправи найкраще проводити під спокійну музику. Регулярне виконання цих вправ робить учня більш спокійним, врівноваженим, а також дозволяє краще зрозуміти свої почуття. Як результат – дитина краще володіє собою, контролює свої деструктивні емоції і дії. Релаксаційні вправи дозволяють кожному опанувати навички саморегуляції та зберегти більш рівний емоційний стан. Прикладами цих вправ є: вправа "Муха", мета якої зняти напруження з м'язів обличчя; вправа "Лимон" – мета: досягти стану спокою; вправа "Бурулька" – мета: досягти оптимального емоційного стану.

Фізкультхвилинка. обов'язкова умова ефективного проведення фізкультхвилок – позитивний емоційний фон, розумне поєднання розумового та фізичного навантаження, попередження стомлення і перевтоми. Найчастіше використовують вправи для зняття втоми очей, для корекції постави, для масажу пальців перед письмом, на покращення кровопостачання головного мозку.

Психогімнастика. Завданням психогімнастики є збереження психічного здоров'я, запобігання емоційним розладам у дитини через зняття психічного напруження, розвиток кращого розуміння себе та інших, створення можливостей для самовираження особистості.

Більшість психогімнастичних завдань побудовані на імітації певних почуттів та емоційних станів людини. Решта передбачає відтворення дітьми дій та вчинків уявних героїв. Оволодіння виразними рухами, що закріпилися у процесі еволюції за будь-якими відчуттями і станами людини, дає змогу дитині не тільки більш адекватно спілкуватися, тонше зрозуміти почуття інших, а й створює умови для формування їхньої власної емоційної сфери: виховання емоцій та вищих почуттів.

Сучасний освітній процес характеризується широким впровадженням здоров'язберігаючих технологій. І це є об'єктивним процесом, новим етапом в еволюції освіти, на якому будуть переглянуті підходи до супроводу і забезпечення процесу природного розвитку дитини.

Побудова уроків на основі закономірностей навчально-виховного процесу з використанням останніх досягнень передової педагогічної практики з урахуванням питань здоров'язбереження – одне із основних завдань вчителя біології. Впровадження зазначених технологій надасть можливість не перевантажувати учнів, визначати оптимальний обсяг навчальної інформації й способів її надання, враховувати інтелектуальні та фізіологічні особливості учнів, індивідуальні мовні особливості кожного учня.

Література

1. Бойчук Ю. Д. Сучасні підходи до розуміння сутності здоров'я людини та суміжних з ним понять. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження: колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: Вид. Рожко С. Г., 2017. 488 с.
2. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи. *Документи про школу* / упоряд. Н. Мурашко. Київ: Ред. загальнопед. газ, 2004. С. 4–27.
3. Ващенко О., Свириденко С. Здоров'язберігаючі технології в загальноосвітніх закладах. *Директор школи (Шкільний світ)*. 2006. № 20. С. 12–15.
4. Іванова С. Управління оздоровчою діяльністю школи. URL: <http://osvita.ua/school/method/1709>
5. Пилипишин О. Здоров'язберігаючі технології в організації навчально-виховного процесу в закладах освіти: теоретичний аналіз. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія "Педагогіка. Соціальна робота"*. 2015. Вип. 35. С. 147–151.
6. Гончаренко М., Лупаренко С. Поняття "валеопедагогіка" та "педагогічна валеологія" у психолого-педагогічній літературі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. № 1 (3). С. 30–38.
7. Поліщук Л. В. Реалізація методичної проблеми "Застосування здоров'язберігаючих технологій на уроках біології". URL: <http://uchika.in.ua/metodichna-dopovide-z-dosvidu-roboti-polishuk-l-v-realizaciya.html>
8. Петрик Н. І. Формування здоров'язберігаючих компетентностей на уроках біології людини. URL: https://natalia-petrik.io.ua/.../formuvannya_zdorovyazberiga
9. Ващенко О. М. Методичні особливості організації сучасного здоров'язбережувального уроку в початковій школі. *Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження: колективна монографія* / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: Вид. Рожко С. Г., 2017. 488 с.
10. Деркач О. Педагогіка творчості: арт-терапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу. Вінниця: ВДПУ, 2006. 60 с.
11. Лебедева Л. Арт-терапія в педагогіці. *Педагогіка*. 2000. № 9. С. 27–34.
12. Скрипник І. М. Кольоротерапія. Лікування мистецтвом: метод. посіб. URL: <https://ru.calameo.com/read/0042855896e44e5057fa3>
13. Деркач О. Педагогіка творчості: казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу. Вінниця: ВДПУ, 2008. 48 с.
14. Богодухова Н. В. Впровадження здоров'язберігальних технологій у школі. *Сучасні технології збереження здоров'я учнів: кращий досвід* / авт. кол.; уклад. А. Г. Обухівська, І. І. Цушко. Київ: Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015. 221 с.

References

1. Boychuk, Y. D. (2017). Modern approaches to understanding the essence of human health and related concepts. General Theory of Health and Preservation [Collective Monograph]. Kharkiv [in Ukrainian].
2. Murashko, N. (2004). The concept of 12-year secondary school [Documents about the school]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Vashchenko, O., Svyrydenko, S. (2006). Health-preserving technologies in secondary schools. [School principal (School world)], 20. 12–15. [in Ukrainian].
4. Ivanova, S. Management of health activities of the school. URL: <http://osvita.ua/school/method/1709> [in Ukrainian].

5. Pylypyshyn, O. (2015). Health-preserving technologies in the organization of educational process in educational institutions: theoretical analysis. [Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social work.], 35. 147–151. [in Ukrainian].
6. Goncharenko, M., Luparenko, S. (2010). The concept of "valeopedagogy" and "pedagogical valeology" in the psychological and pedagogical literature. [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]. 1 (3).30-38. [in Ukrainian].
7. Polishchuk, L. V. (2018). Implementation of the methodological problem "Application of health technologies in biology lessons". URL: <http://uchika.in.ua/metodichna-dopovide-z-dosvidu-roboti-polishuk-l-v-realizaciya.html> [in Ukrainian].
8. Petryk, N.I. Formation of health-preserving competences at lessons of biology of the person. URL: https://natalia-petrik.io.ua/.../formuvannya_zdorovyazberiga [in Ukrainian].
9. Vashchenko, O.M. (2017). Methodical features of the organization of a modern health lesson in primary school. [General theory of health and health: a collective monograph]. Kharkiv [in Ukrainian].
10. Derkach, O. (2006). Pedagogy of creativity: Art therapy to help teachers, educators, practical psychologists. Vinnytsia [in Ukrainian].
11. Lebedeva, L. (2000). Art therapy in pedagogy [Pedagogy], 9. 27-34. [in Ukrainian].
12. Skrypnyk, I.M. (2014). Color therapy. Art treatment [methodical manual]. URL: <https://ru.calameo.com/read/0042855896e44e5057fa3> [in Ukrainian].
13. Derkach, O. (2008). Pedagogy of creativity: Fairy tale therapy to help a teacher, educator, practical psychologist. Vinnytsia [in Ukrainian].
14. Bogodukhova, N.V. (2015). Introduction of health technologies in school. [Modern technologies for student health: the best experience [Electronic data]. Kyiv [in Ukrainian].

Kovalenko S.

Senior Lecturer Department of Biology, Nizhyn Mykola Gogol State University,
ORCID 0000-0003-3411-7744, e-mail: svetik_ko_al@ukr.net

Gavii V.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Biology
Nizhyn Mykola Gogol State University,
ORCID 0000-0002-2804-0456, e-mail: gaviyv@gmail.com

Pryplavko S.

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor of the Department of Biology
Nizhyn Mykola Gogol State University
ORCID 0000-0002-4326-8547, e-mail: ngubiolog@ukr.net

IMPLEMENTATION OF HEALTH-PRESERVING TECHNOLOGIES IN BIOLOGY LESSONS

The social importance and the need to solve the problems of strengthening the health of students in the learning process reflect the most important and urgent needs of society. Analysis of the main trends in the protection and preservation of health of students in educational institutions, suggests that the effectiveness of this work can only be with a comprehensive system of work and the introduction of healthy educational technologies.

The article is devoted to the study of the problem of preserving the health of students and the formation of a healthy lifestyle in biology lessons, as the most difficult complex problem of modern education.

Different approaches to defining the concept of health technologies are analyzed. We consider them as a set of techniques and methods of organizing the educational process without harm to the health of students and teachers. These technologies form in students the necessary knowledge and principles of a healthy lifestyle, increase motivation to learn and allow them to use the acquired knowledge in everyday life.

The theoretical significance and relevance of this problem, as well as its insufficient development have become the basis for determining aspects of the formation of a healthy educational environment in biology lessons. Knowledge, mastery and application of health

technologies is an important component of the professional competence of a modern teacher. Lessons should be focused on forming in children a stable position on the recognition of the value of health, a sense of responsibility for its preservation and strengthening.

The analysis of the main types of health-preserving technologies makes it possible to draw a conclusion about the need to introduce into the educational process the following methods and techniques: open mind, discussion "counterargument", chemical expertise, safe alternative, "black book", art technique, color therapy. others.

Thus, the pedagogical understanding of the problem – the introduction of these technologies requires a reasonable and professional approach, as well as provide an opportunity to form a healthy culture of the student.

Key words: modern educational process, subject "Biology", competencies, health-preserving technologies, realization of technologies at biology lessons, methods and receptions of realization of health-preserving technologies.

УДК 37.018.1:17
DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-2-64-70

Lisovets O.

Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola, Ukraina

Niedziela K.

II r. studiów mgr Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z profilaktyką społeczną
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Polska

ETYCZNE ASPEKTY PRACY Z DZIECKIEM I RODZINĄ

Artykuł omawia kwestie etyczne związane z pracy wychowawczej w rodzinie. Przedstawiono filozoficzne aspekty rozumienia dziecka, rodziny, wychowania, edukacji, zapewnienia praw dziecka. Podsumowano współczesne podejście do wychowywania dziecka w rodzinie.

Słowa kluczowe: etyka, wychowanie, rodziną, pracą wychowawczą w rodzinie, personalistyczna model pracy z dzieckiem.

Sformułowanie problemu. Właściwe ujęcie poznawcze etycznej problematyki pracy z dzieckiem i rodziną wymaga w pierwszej kolejności prezentacji rozumienia samej rodziny i małżeństwa. Rodzina i małżeństwo zaś mogą zostać właściwie ujęte tylko tam, gdzie jest prawdziwa wizja człowieka. Z tej racji omówienie etycznych aspektów pracy z dzieckiem należy w pierwszej kolejności odnieść do dociekań antropologicznych i wynikających z nich ujęć etycznych. Sama bowiem etyka jako dziedzina filozofii zawsze pozostanie pochodną antropologii i samej metafizyki, pojętej jako teoria całej rzeczywistości.

Poznanie treści filozoficznych odnoszących się do problemów etycznych związanych z pracą wychowawczą w rodzinie, może dokonywać się wprost, tj. przez samo filozofowanie lub też pośrednio, przez ukazywanie stanowisk filozoficznych obecnych np. w szeroko pojętej kulturze i obyczajowości, w dziedzinie życia społecznego, w formie organizacji działań zbiorowych, systemie dystrybucji dóbr i usług duchowych jak i materialnych [9].

Szczególnie ważnym sposobem poznawania prawdy o człowieku, jego dobru, (pewnej zakładanej prawdy filozoficznej) – może być śledzenie i analizowanie systemu prawa stanowionego, który to ukazuje pewne określone rozumienie filozoficzne człowieka, rodziny, wychowania, edukacji, a także uprawnień dziecka i sposobów ich realizacji. Filozofia bowiem jako pewien typ poznania i rozumienia jest także obecna w prawie, w normach zasadniczych funkcjonujących w państwie i w przestrzeni życia zbiorowego. Obecność ta nie jest akcydentalna, ale bardzo ważna i poniekąd zasadnicza. Jak bowiem pojmie się człowieka, jego dobro, naturalny i właściwy sposób działania i rozwoju, tak też będzie tworzony system prawa stanowionego odnoszący się do rodziny i istniejących w niej działań.

Przedstawianie materiału głównego.

1. Dziecko – osobą w rodzinie

Człowiek jest osobą, a zatem kimś, kto jest obdarowany godnością, wolnością i rozumnością, a także przyrodzonymi i niezbywalnymi prawami, które muszą być respektowane przez wszelkie zrzeczenia ludzkie w tym także przez rodzinę i małżeństwo [6]. Jest on z perspektywy filozoficznej bytem suwerennym, będącym podmiotem naturalnych i stanowionych praw, które sprawiają, że musi on w każdym zrzeczeniu ludzkim być traktowany właśnie jako podmiot. Podmiotowość ta jest szczególnie ważna dla pracy wychowawczej z dzieckiem w rodzinie. Wiąże się ona z faktem godności osobowej dziecka, ale także z koniecznością usprawnienia go do tego, aby było ono dobrym człowiekiem, wywiązującym się ze swych obowiązków jakie ma względem siebie, najbliższych, społeczeństwa i narodu, państwa a także samego Pana Boga, celu ostatecznego życia wszystkich ludzi.

Musimy pamiętać o tym, że szczytowym w dziejach ujęciem poznawczym człowieka jest personalistyczna wizja człowieka, która ukazuje, że zaistnienie osoby ludzkiej, choć dokonuje się w wyniku naturalnego procesu pożycia między ludźmi, wymaga uczestnictwa w procesie prokreacji czynnika pozabiologicznego, który w perspektywie ostatecznych wyjaśnień jawi się jako Absolut, Bóg. Stwarza On z niczego na wzór i podobieństwo Swoje każdą ludzką duszę, zasadę życia i tożsamości człowieka. Z tej racji człowiek może być nazywany nie tylko na gruncie personalistycznym dzieckiem Boga ale także dzieckiem swoich rodziców. Ma to znaczenie kapitalne dla właściwego ujęcia pracy wychowawczej w rodzinie jak i dla jej realizacji w praktyce.

Analizy antropologiczne ukazują również, kres ludzkiego życia związany z śmiercią biologiczną, który nie jest końcem absolutnym człowieka, ale przejściem człowieka do nowego życia. Człowiek bowiem jest przeznaczony do życia wiecznego w absolutnej szczęśliwości. Szczęśliwość tę zapewnia człowiekowi tylko Absolut-Bóg. Cel ludzkiego życia nie może być zatem osiągnięty jakkolwiek, ale musi być spełniany w uzgodnieniu z naturą człowieka i z samym celem, czyli tym, ku czemu ono ostatecznie zmierza.

2. Wychowanie

Wychowanie jawi się w tej perspektywie jako doskonalenie człowieka do osiągnięcia przez niego celu swego życia [14]. Zaczyna się ono właśnie w rodzinie i wiąże się z pracą wychowawczą samych rodziców, ale także i dziecka nad doskonaleniem siebie [7].

Etyka jako teoria działania ludzkiego, wyjaśniająca ludzkie postępowanie, ale także jako teoria wychowująca człowieka do dobrego życia, musi uwzględniać kondycję bytową człowieka, jego ontyczny status, ale także faktyczny sposób życia, zaistnienia i działania. Ten sposób życia i działania jest społeczny, rodzinny, wspólnotowy [11]. Człowiek żyje i rozwija się dzięki innym ludziom, dzięki pomocy z ich strony, jest na wiele sposobów od innych "uzależniony". Ta wspólnotowość, oraz wzajemne uwarunkowanie istnieje na polu życia rodzinnego, zaś praca wychowawcza z dzieckiem jest w poważnym stopniu zależna od jakości i formy życia wspólnotowego.

Życie to jak wiadomo będzie miało niekiedy pewne deficyty, ale rzecz w tym by nie były one istotnie poważne, by nie zagrażały doskonałości dziecka i należnemu mu wychowaniu [1]. Co ważne, wychowanie to będzie zawsze miało swoje kryterium w doskonałości dziecka, w jego szczęściu, w dojrzałości, jakie osiąga dzięki wychowawczej pracy całej rodziny.

Wychowanie jako proces doskonalenia człowieka do samodzielnej i odpowiedzialnej formy życia rozpoczyna się w rodzinie i zasadniczo trwa dzięki formacji rodzinnej [4]. Dlatego rodzina jest pierwszym i najważniejszym miejscem formacji człowieka, który rozpoczyna swój byt na ziemi właśnie jako dziecko. Dziecko jest przede wszystkim człowiekiem i ma się rozwinąć dzięki rodzinie do pełni życia ludzkiego. Pełnia ta zakłada nie tylko rozwój cielesny, intelektualny, czy materialny człowieka, ale także rozwój dzięki któremu dziecko stanie się człowiekiem dobrym, szczęśliwym, pełnym i prawdziwym. Tylko takie może być pożyteczne społecznie, może spełniać się jako dobry pracownik, małżonek, przyjaciel, obywatel.

Formacja zatem dziecka w rodzinie jest sprawą zasadniczą dla całego życia społecznego, państwowego i narodowego. Wszystkie pozarodzinne kręgi wychowania i formacji dziecka muszą fakt ten uwzględniać, a także do pewnego stopnia służyć rodzinie jako zasadniczemu i pierwszemu miejscu wychowania człowieka. Nic bowiem tak dobrze nie może uformować człowieka jak rodzina, w której otoczony miłością rozwija się on ku pełni swego człowieczeństwa.

Otóż praca wychowawcza nad dzieckiem w rodzinie jest zasadniczo dziełem miłości rodzinnej, samej atmosfery, jaką rodzina żyje. Potwierdza to dobitnie sama praktyka życiowa oraz pedagogiczna, własne doświadczenie zdobyte przez lata za sprawą kontaktu z rodzinami.

3. Rodzina ludzka – podstawowe środowisko wychowania człowieka

Człowiek jako byt szczególny zaczyna istnieć, żyć i rozwijać się w rodzinie. Ta zaś nie jest zrzeszeniem czysto biologicznym, ale zrzeszeniem ludzkim, istotnie różnym od stada zwierzęcego i związków jakie istnieją w świecie zwierzęcym [13]. Związki te kierowane są przede wszystkim inklinacjami naturalnymi i są przez to ukoniecznione. Co ważne kierują się nie tyle dobrem konkretnych jednostek, ale dobrem gatunku. Jednostka bowiem w

świecie zwierzęcym jest "jakby nośnikiem" dobra gatunku, jest środkiem do trwania gatunku. Jej dobro nie ma znaczenia w konfrontacji z interesem i siłą gatunku, który reprezentuje. Z tej racji jednostki słabe, chore, niepełne, są w świecie zwierzęcym eliminowane jako przeszkoda i czynnik bezużyteczny dla gatunku, którego dobro tu jest nadrzędne.

Sprawa ma się inaczej z człowiekiem, który w swym życiu rodzinnym, także w prokreacji i wychowaniu potomstwa kieruje się nie tyle dobrem gatunku, co dobrem dziecka, jego szczęściem i rozwojem w świadomości tego, że jest ono niejako darem nad którym rodzice mają sprawować służbę, pomoc. Władza rodzicielska nad dzieckiem nie jest więc tego typu władzą jaką ma zwierzę nad swym potomstwem, nie prowadzi ona do takiego celu jaki jest w świecie zwierzęcym. Praca wychowawcza nad dzieckiem wymaga zatem innych środków niż te, które są w świecie zwierzęcym. W tym kryje się poważny wymiar samej rodziny oraz jej istotna różnica w stosunku do zrzeszeń zwierzęcych. Rodzice rodzą dziecko i sprawują nad nim władzę, ale jest to władza człowieka w stosunku do człowieka. Jako taka musi się liczyć z rozumem i wolnością oraz ostatecznie z przeznaczeniem człowieka, którym jest jego szczęście [12].

4. *Ideowe podstawy rodziny*

Oczywiście to wszystko ma miejsce tam, gdzie jest antropologia personalistyczna, nie zaś jakaś naturalistyczna wizja człowieka. Współczesne liczne problemy rodziny wynikają przede wszystkim z błędów antropologicznych, które są w samych rodzicach, a także w samym systemie życia społecznego. System ten albo podąża za indywidualistyczną wizją człowieka, albo też za kolektywistyczną, co ostatecznie bardzo mocno rzutuje na rozumienie samej rodziny oraz na wychowawczą pracę z dzieckiem. W kolektywizmie zasadniczo nie ma rodziny jako takiej, jest społeczność, reprezentowana w jednostkach, ona pełni rolę podmiotu wychowania dziecka, ona narzuca reguły i zadania dla pracy wychowawczej, ona ostatecznie dokonuje oceny samego wychowania. Dlatego dobro człowieka w kolektywizmie jest słabo rozeznane i reprezentowane, z tej racji cały system wychowania kolektywistyczny musi uchodzić za zagrożenie dla wychowania człowieka i samego dziecka.

Podobnie się ma rzecz z koncepcjami indywidualistycznymi człowieka, na gruncie których powstaje wizja i forma życia rodzinnego jako dodatku do interesu, szczęścia jednostki. Szczęście to najczęściej bywa ujmowane i wyjaśniane w kategoriach utylitarystycznych i hedonistycznych [5]. W związku z tym sama rodzina jawi się jako coś co albo satysfakcjonuje jednostkę, albo nie. Najczęściej jednak rodzina na gruncie indywidualizmu jawi się jako swoisty balast (przykry ciężar i konieczność) dla wolności jednostki, lub też jako pewna jej własność, "majątek". To wszystko ma oczywiście negatywny wpływ na relacje międzyludzkie w rodzinie i odbija się bardzo mocno negatywnie na pracy wychowawczej z dzieckiem. Indywidualizm bowiem skłania rodzica do traktowania dziecka jako środka do własnego szczęścia, to zaś jest poważnym poniżeniem i pomniejszaniem osoby dziecka. Prowokuje także do traktowania drugiego człowieka jako swoistego towaru, nie zaś podmiotu, obdarzonego godnością i uprawnieniami, a co zatem idzie także kogoś, komu coś się słusznie należy.

Jedynie zatem personalizm jako teoretyczna podstawa dla rodziny jawi się jako właściwa teoria, na gruncie której należy budować swą pracę wychowawczą nad dzieckiem [10]. System prawa stanowionego winien zatem wyrastać z personalizmu, winien wspierać personalistyczny model pracy z dzieckiem. Model ten kładzie nacisk na ucnotliwienie dziecka, na jego doskonałość przede wszystkim intelektualną i moralną, przez którą dziecko osiąga swą dojrzałość bytu osobowego i zarazem społecznego, odpowiedzialnego i samowystarczalnego.

Rodzina ludzka jako środowisko pracy wychowawczej nad dzieckiem ma swe zasadnicze ugruntowanie w małżeństwie. To, jak wiadomo powstaje na mocy ludzkiej decyzji, choć sam człowiek przez fakt płciowości jest skłaniany do łączenia się w trwałe więzi. Więzy te jednak u człowieka mają postać małżeństwa.

5. *Małżeństwo*

Decyzja o zawarciu związku małżeńskiego może przyjąć postać sformalizowaną, prawną i społecznie akceptowaną. Jest nią właśnie małżeństwo. Małżeństwo jako trwała forma zjednoczenia kobiety i mężczyzny staje się w wyniku pożycia małżonków

środowiskiem zaistnienia człowieka – innej osoby [2]. Oczywiście, zaistnienie człowieka może dokonać się bez związku małżeńskiego, ale w takim przypadku pojawia się szereg bardzo poważnych trudności, które w pierwszej kolejności uderzają w dziecko, człowieka już zaistniałego.

Trudności te i braki uderzają też mocno w rodziców, którzy bez trwałego związku, bez wspólnoty także materialnej, mają wielkie przeszkody w dobrym wychowaniu dziecka. Często zaś brak więzi małżeńskiej jak i brak realnej obecności osoby małżonka, powoduje niezdolność jednego rodzica do sprostania trudom wychowania dziecka, sprawia także, że swą powinność wychowawczą realizują źle, lub też przerzuca ją na inne czynniki jak szkoła, państwo czy instytucje społeczne i religijne. Działanie takie jest złe i to na wiele sposobów, przede wszystkim jest niesprawiedliwe wobec samego dziecka, które jako człowiek ma prawo do rodziny, wychowania i edukacji, wsparcia i ochrony swego dobrostanu i człowieczeństwa.

Brak trwałych związków małżeńskich, połączone z hedonistycznym stylem życia przynosi także wielkie niebezpieczeństwo, w postaci pokusy usunięcia już zaistniałego życia ludzkiego w łonie matki. Pokusa ta prowadzi często do tzw. aborcji czyli zabicia dziecka. Dziecko bowiem i jego wychowanie faktycznie ogranicza rodziców, pochłania środki i czas, zmusza do porzucenia wielu dóbr, które mogły być udziałem rodziców, gdyby nie fakt istnienia dziecka i potrzeb i obowiązków jakie istnieją z racji rodzicielstwa. Jest to największe zło, jakie rodzice mogą dziecku wyrządzić w życiu biologicznym. Zło to ma także poważne konsekwencje społeczne, bowiem niszczy podstawy bytu społecznego, godzi w przyszłość narodu i państwa. Przyszłość ta bowiem nie może istnieć bez dzieci, które uzyskawszy dojrzałość, stają się podmiotami życia społecznego.

Wielka ilość aborcji świadczy przede wszystkim o słabości samej rodziny, o egoizmie, który się w nią wdarł, o lekceważeniu przez ludzi prawa naturalnego innych osób do życia oraz o pogwałceniu przez ludzi istotnego dobra społecznego i państwowego jakim jest silna i liczna grupa dzieci. Niesprawiedliwość jaką jest aborcja powoduje także brak pokoju społecznego, bo przecież pozbawianie życia osób niewinnych jest złem istotnym, poważnym, które wiąże się z byciem zabójcą przez tych, którzy aborcji dokonują [8].

Musimy pamiętać, o tym że rozwój człowieka jest bardzo długi i wymagający, trwa do uzyskania dojrzałości osoby ludzkiej około 20 lat, a w praktyce często także i znacznie dłużej. Z tej racji wymaga on wsparcia ze strony małżonków, ale i całego społeczeństwa, całej rodziny, a wsparcie to obejmuje bardzo wiele czynników i sfer od sfery biologicznej przez, intelektualną, moralną, społeczną, religijną, materialną i wiele innych, których nie można w prosty sposób tu opisać. Wychowanie jest sprawą trudną, a praca nad nim jest narażona na różne deficyty.

Podsumowanie. Pierwszym i zasadniczym wyzwaniem etycznym związanym z wychowawczą pracą z dzieckiem w rodzinie – jest zapewnienie należytej formacji samym rodzicom, formacji, która ukaże im wielką godność samej instytucji rodziny jak i samego rodzicielstwa. Nie można bowiem realizować misji rodziny bez tejże należytej formacji. Obowiązuje bowiem wszystkich zasada *nemo dat quod non habet*. Rodzice zatem nie znając swej misji, nie posiadając należytego jej rozumienia nie mogą z niej właściwie się wywiązać.

Brak znajomości prawdy o człowieku, prawdy o rodzinie, prawdy o godności ludzkiej a także o sposobie powstania człowieka i celu jego istnienia – ciężą zasadniczo na misji współczesnej rodziny i na jej pracy wychowawczej z dzieckiem.

Jest prawdą również że szeroko pojęty świat współczesny, ze swymi mediami, wzorami kulturowymi nie ułatwiają rodzicom ich pracy wychowawczej z dzieckiem. Lansowanie powszechnie dziś permisywizmu kulturowego, fałszywej wizji partnerstwa, ogólnie luzu moralnego, relatywizmu, laickiego modelu życia, sentymentalizmu – wszystko to godzi w zdrowe zasady wychowania człowieka, w samo wychowanie rodzinne i pracę wychowawczą z dzieckiem. Błędem jest także dziś wielkim w pedagogice rodzinnej mylenie wychowania z edukacją, Błąd ten powoduje, że praca z dzieckiem w rodzinie zamienia się w informowanie dziecka o tym co ma zrobić lub czego robić mu nie wolno. Nie czyni to dziecka ani bardziej samodzielnym, ani dobrym moralnie, często jednak spacza samo wychowanie, zamieniając go w jakąś postać opieki intelektualnej, za którą nic nie idzie. Pouczanie i zakazywanie bez możliwości karcenia i ucnotliwienia dziecka

stają się faktycznie karykaturami prawdziwego wychowania i prawdziwej pracy z dzieckiem w rodzinie [3].

Drugim wyzwaniem moralnym jest oparcie całego procesu pracy wychowawczej z dzieckiem na zdrowej, wolnej od błędów teorii wychowawczej (pedagogii). Istnieje dziś bowiem wiele błędnych wizji życia rodzinnego, w których właściwa praca wychowawcza z dzieckiem jest wielce utrudniona. Do pracy tej wdzierają się ideologie promujące relatywizm moralny i wynaturzone formy pożycia seksualnego. Wszystko to ma ogromny wpływ na dziecko, na to jak będzie ono rozumiało swą płciowość, wynikające z niej powinności i zadania, formy realizacji, jak dziecko będzie spełniać się w przyszłości na polu życia społecznego i rodzinnego.

W pedagogice rodzinnej wielką pomocą dziś pozostaje przede wszystkim filozofia klasyczna, realistyczna, akcentująca osobowy status bytowania człowieka, ujmująca jego formy życia w perspektywie ostatecznego celu bytowania człowieka. Filozofia ta uczy, że rodzina, podobnie jak każde zrzeczenie ludzkie musi poznać prawdę o sobie, by w świetle niej należycie ułożyć relacje międzyludzkie oraz by w ich ramach należycie wywiązać się z pracy wychowawczej. Praca ta faktycznie nie obejmuje tylko formacji dziecka, ale także formację wszystkich osób tworzących rodzinę.

Bibliografia

1. Andrukowicz, W. (2001). *Edukacja integralna*. Kraków: Wyd. Impuls.
2. Dyczewski, L. (1995). *Rodzina – społeczeństwo – państwo*. W: *Rodzina w okresie transformacji ustrojowej*, (red.) A. Kurzynowski. Warszawa: WSP TWP.
3. Horowski, J. (2007). *Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI*. Toruń: Europejskie Centrum Edukacyjne – Adam Marszałek.
4. Krąpiec, M. A. (2009). *Człowiek jako osoba*. Lublin: PTTA.
5. Krąpiec, M. A. (2008). *Szczęście*. W: *Powszechna encyklopedia filozofii, t. 9*, red. A. Maryniarczyk. Lublin: PTTA, 301–302.
6. Maryniarczyk, A. (2003). *Koncepcje bytu a rozumienie człowieka*. W: *Błąd antropologiczny. Zadania współczesnej metafizyki 5*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień. Lublin: PTTA, 73–121.
7. Pospiszyl, K. & Żabczyńska, E. (1985). *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
8. Schooyans, M. (1991). *Aborcja a polityka*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 244.
9. Skrzydlewski, P. (2003). *Błąd antropologiczny w teoriach społecznych*. W: *Błąd antropologiczny. Zadania współczesnej metafizyki 5*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień. Lublin: PTTA, 223–254.
10. Skrzydlewski, P. (2005). *Granice pomocy wychowawczej państwa z perspektywy realistycznej filozofii*. W: *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie (aspekt pomocowy, kulturowy, wychowawczy)*, t. 1, red. K. Gąsior, T. Sakowicz. Kielce: Akademia Świętokrzyska, Centrum Profilaktyki i Edukacji, 143–156.
11. Woroniecki, J. (1961). *Rozwój osobistości człowieka. Dynamiczny aspekt personalizmu*. W: *tenże Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*. Kraków, 59–92.
12. Woroniecki, J. (2008). *W szkole wychowania. Teksty wybrane*. Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej.
13. Woroniecki, J. (1928). *Ogólne podstawy filozoficzne i teologiczne chrześcijańskiej nauki o małżeństwie*. W: *Małżeństwo w świetle nauki katolickiej, praca zbiorowa profesorów Uniwersytetu Lubelskiego*. Lublin: Towarzystwo Wiedzy Chrześcijańskiej.
14. Woroniecki, J. (1999). *Katolicka etyka wychowawcza, t. I-II (II 1–2)*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

References

1. Andrukowicz, W. (2001). *Edukacja integralna [Integral education]*. Kraków: Wyd. Impuls [in Polish].
2. Dyczewski, L. (1995). *Rodzina – społeczeństwo – państwo [Family – society – state]*. W: *Rodzina w okresie transformacji ustrojowej (red.) A. Kurzynowski*. Warszawa: WSP TWP [in Polish].
3. Horowski, J. (2007). *Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu [Paedagogia perennis in the era of postmodernism]*. *Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI*. Toruń: Europejskie Centrum Edukacyjne – Adam Marszałek [in Polish].

4. Krąpiec, M. A. (2009). Człowiek jako osoba [Man as a person]. Lublin: PTTA [in Polish].
5. Krąpiec, M. A. (2008). Szczęście [Happiness]. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 9, red. A. Maryniarczyk. Lublin: PTTA, 301–302 [in Polish].
6. Maryniarczyk, A. (2003). Koncepcje bytu a rozumienie człowieka [Concepts of being and understanding man]. W: *Błąd antropologiczny. Zadania współczesnej metafizyki 5*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień. Lublin: PTTA, 73–121 [in Polish].
7. Pospiszyl, K. & Żabczyńska, E. (1985). Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie [Psychology of a socially maladjusted child]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN [in Polish].
8. Schooyans, M. (1991). Aborcja a polityka [Abortion and politics]. Lublin: Wydawnictwo KUL, 244 [in Polish].
9. Skrzydlewski, P. (2003). Błąd antropologiczny w teoriach społecznych [Anthropological error in social theories]. W: *Błąd antropologiczny. Zadania współczesnej metafizyki 5*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień. Lublin: PTTA, 223–254 [in Polish].
10. Skrzydlewski, P. (2005). Granice pomocy wychowawczej państwa z perspektywy realistycznej filozofii [The limits of the educational aid of the state from the perspective of realistic philosophy]. W: *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie (aspekt pomocowy, kulturowy, wychowawczy)*, t. 1, red. K. Gąsior, T. Sakowicz. Kielce: Akademia Świętokrzyska, Centrum Profilaktyki i Edukacji, 143–156 [in Polish].
11. Woroniecki, J. (1961). Rozwój osobistości człowieka. Dynamiczny aspekt personalizmu [Development of a person's personality. The dynamic aspect of personalism]. W: *tenże Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*. Kraków, 59–92 [in Polish].
12. Woroniecki, J. (2008). W szkole wychowania. Teksty wybrane. [In the school of upbringing. Selected texts]. Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej [in Polish].
13. Woroniecki, J. (1928). Ogólne podstawy filozoficzne i teologiczne chrześcijańskiej nauki o małżeństwie [General philosophical and theological foundations of the Christian science of marriage]. W: *Małżeństwo w świetle nauki katolickiej, praca zbiorowa profesorów Uniwersytetu Lubelskiego*. Lublin: Towarzystwo Wiedzy Chrześcijańskiej [in Polish].
14. Woroniecki, J. (1999). Katolicka etyka wychowawcza [Catholic educational ethics]. t. I–II (II 1–2). Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL [in Polish].

Лісовець О. В.

аспірантка кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Nidzela Ksiштоф

магістрантка спеціальності "Догляд та виховна педагогіка з соціальною профілактикою",
Державне вище професійне училище у м. Хелм, Польща

ЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ З ДІТЬМИ ТА ЇХ СІМ'ЯМИ

У статті розглядаються етичні питання, пов'язані з виховною роботою в сім'ї. Представлено філософські аспекти розуміння дитини, сім'ї, виховання та забезпечення прав дітей. Визначено роль батьків, які повинні усвідомлювати свою місію та бути готовими виховувати своїх дітей. Узагальнено сучасний підхід до виховання дитини в сім'ї.

Ключові слова: етика, виховання, сім'я, виховна робота в сім'ї, персоналістична модель роботи з дитиною.

Lisovets O.

Nizhyn Mykola Gogol State University, Ukraine

Nidziela K.

The State School of Higher Education in Chelm, Poland

ETHICAL ASPECTS OF WORKING WITH A CHILD AND FAMILY

The article discusses the ethical issues associated with educational work in the family. Philosophical aspects of understanding the child, family, upbringing, education, ensuring the rights of the child are presented. The child is a full member of the family. This position is the basis for a proper understanding of the process of family upbringing and its implementation in practice. The child must develop through the family to a full human life. This involves not only the physical, intellectual or material development of a person, but also the development through which the child becomes a good, happy, real person. It is emphasized that the formation of a child in the family is important for all social, state and national life.

The role of parents who must be aware of their mission and be ready to raise their children is defined. You can not treat the child as a means of their own happiness, which is a humiliation of the child's personality. Real upbringing and real work with the child in the family should not be replaced by information, instruction or prohibitions.

Modern approaches to raising a child in the family are summarized. The role of philosophy, which is the theoretical basis of family pedagogy and the process of personality education, is determined. Classical, realistic philosophy emphasizes the personal status of human existence, teaches that the family must know the truth about themselves in order to properly organize interpersonal relationships and properly perform their educational work. This work involves not only the development of the child, but also the development of all family members.

Key words: ethics, education, family, educational work in the family, personalistic model of work with the child.

УДК 159.922.4

DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-2-71-75

Онищенко В. М.

студент II року навчання ОР "Магістр" Спеціалізація: "Психологія дитинства та сім'ї з основами психотерапії", кафедра психології розвитку, факультет психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ORCID: 0000-0002-4373-5256, e-mail: vitalitoo@gmail.com

**ОСОБИСТІСНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ В УМОВАХ
ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ**

У статті в основу описаного дослідження як мету покладено верифікацію гіпотези про те, що ефективно подолання ознак критичності ситуації або етапу життя особистості зумовлене власним прагненням самої особистості до вдосконалення й самореалізації й актуалізує різноспрямовані, характерні для конкретної особистості типологічні моделі ініціювання особистісних трансформацій, що вимагає застосування відповідних методів.

Результати дослідження свідчать, що трансформація особистісної сфери людини в умовах подолання кризових станів особистості має свою структуру, стадії, механізми, види та рівні. Особистісна трансформація – процес та результат зміни особистісної сфери людини внаслідок внутрішнього або зовнішнього впливу. Вихідним результатом особистісної трансформації при гармонійному подоланні кризового стану є зміна певних характеристик особистості з удосконаленням та підвищенням рівня розвитку індивіда. Відбуваються: зміни елементів ціннісно-смыслові сфери особистості; акумулювання досвіду, його структурування; активізація власних можливостей, творчих здібностей людини; розширення кола форм і засобів існування; і, нарешті, – усвідомлення наявності сформованих у неї особистісних змін і власної продуктивної самореалізації. При цьому головним в самій трансформації є її започаткування або ініціювання безпосередньо суб'єктом розвитку.

Ініціювання постає як особливий процес започаткування особистісних дій з породження нових явищ та феноменів в життєдіяльності людини. Ініціювання є тим запусковим механізмом, котрий спонукає людину до змін та, як наслідок, подолання ознак кризовості. Саме через ініціювання особистісних трансформацій людина запускає процес саморозвитку та самовдосконалення, оновлюється задля переходу на новий рівень розвитку. Висновки свідчать про те, що снують психологічні особливості ініціювання особистісних трансформацій, які можуть різнитися між собою за природою і походженням, по-різному проявлятися у різноманітних умовах та обставинах, призводити до полярних, антиномічних наслідків.

***Ключові слова:** особистісні трансформації, ідентифікаційні чинники особистісних трансформацій, кризові стани особистості, психологічна робота у сфері онкологічних захворювань, кризові періоди.*

Постановка проблеми. Залишаються маловивченими закономірності ініціювання особистісних трансформацій в умовах подолання кризових станів особистості, внаслідок чого особистість розвивається, набуває нових можливостей. Одними з ключових характеристик ініціювання самозміни під час подолання кризових станів є типологічні особливості феномена ініціювання особистісних трансформацій, дослідження яких з урахуванням багатовимірного критерію розвитку є надзвичайно актуальним і з констатуючої, і з прогностичної точок зору. Аналіз наукової літератури з цієї проблеми засвідчує, що на сьогодні недостатньо обґрунтовані теоретичні підходи до проблеми типологічних моделей ініціювання особистісних трансформацій в умовах подолання критичних станів буття, не розроблена процедура емпіричного дослідження типологічних моделей ініціювання зміни, спрямованої на саморозвиток і створення можливостей життя як важливого чинника подолання кризових станів особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних вітчизняних і зарубіжних дослідженнях проблеми кризових ситуацій життя мають різнобічну епістемологічну й етимологічну термінологію. Наприклад, у межах напряму "психологія життєвого шляху" (Б. Ананьев, С. Рубінштейн) "кризова ситуація життя" розглядається як "подія життєвого шляху", що є для особистості поворотним етапом, на якому приймаються важливі рішення щодо подальшого життя. В інших теоріях споріднені поняття виглядають як: "важка життєва ситуація" (Л. Анциферова), "неможлива ситуація" (К. Артемова), "ситуація соціальної нестабільності" (К. Василевська), "духовна криза" (С. Гроф), "криза" (Е. Еріксон, Д. Маттесон), "психотравмуюча ситуація" (Т. Кириленко), "біографічна подія" (О. Кронік, Р. Ахмеров), "критична ситуація" (Е. Крупник), "переломна ситуація, екстремальна ситуація" (М. Магомед-Емінов), "значуща ситуація" (В. Мясичев), "life change event" (С. Нартова-Бочавер), "стресогенна ситуація" (Л. Пельцман), "життєва криза" (Т. Титаренко) й інші [1].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. При вивченні ймовірних реакцій та дій людини при подоланні кризових станів особистості запропоновано розглядати такі їх види: "адаптаційний синдром" (Г. Сельє), "реакції людини на фруструючі ситуації за напрямом і за типом" (С. Розенцвейг), "типи реагування на конфліктні ситуації" (К. Томас), "coping behaviour" (Л. Мерфі, Р. Лазарус, А. Маслоу, Д. Амірхан, С. Фолкман, А. Каннер, А. Білінг, Р. Моос, Х. Вебер, Р. Мартон, Е. Хайм, Е. Варбан, Т. Титаренко та ін.), "шляхи оволодіння мудрістю буття" (Н. Кузанський), "типологія потенціалу долання критичних станів буття" (І. Маноха) тощо. Потенціал особистісних змін в умовах кризи розглянутий у дослідженнях різних вчених (О. Биков, Н. Волкова, Дж. Келлог, К. Ленктон, С. Ленктон, В. Лушин, Р. Мей, Л. Пономаренко, О. Родіонова, В. Сатір, Дж. Уїланд-Бергсон, Е. Фром, О. Штепа, К. Юнг та інші) [1].

Проте проблематика власне особистісних трансформацій при подоланні критичних станів в сучасних дослідженнях представлена мало. Трансформація особистісної сфери людини в умовах подолання кризових станів особистості має свою структуру, стадії, механізми, види та рівні. Її вихідним результатом є зміна певних психічних компонентів особистості з удосконаленням та підвищенням ступеня розвитку індивіда. При цьому головним у самій трансформації є її започаткування або ініціювання суб'єктом розвитку [3].

Метою статті є дослідити особливості особистісних трансформацій батьків онкохворих дітей в умовах подолання кризових станів особистості, вибудовуючи теоретичний аналіз проблеми.

Виклад основного матеріалу. Діас вирізняє в своїй праці кілька видів кризи [4, с. 42]:

Криза першого роду – може серйозно ускладнити реалізацію життєвого замислу, однак ще зберігається можливість відновлення перерваного кризою ходу життя. З цього випробування людина може вийти, зберігши в існуючому вигляді свій життєвий замисел й задовольнивши свою самототожність.

Криза другого роду (власне криза) – робить реалізацію життєвого замислу неможливим. Результат переживання цієї неможливості – модифікація самої особистості, переродження її, прийняття нового замислу життя, нових цінностей, нової життєвої стратегії, нового образу "Я" [4, с. 41].

"Мікрокриза" – це відчуття глобальної втрати смислу, гіркої самотності, безнадійності існування; загострюються старі, давно пережиті образи, "комплекси", розчарування, страхи [4, с. 96]. Така криза не має зазвичай явного, локалізованого, буттєвого джерела. За завданням болем мікрокриза може не поступатися кризі, проте зазвичай є нетривалою, іноді лише кілька хвилин, на відміну від кризи, тривалість якої може вимірюватися навіть місяцями.

"Мерехтлива криза" – маятникові рухи "зісковзування" в інший світ. Діас називає дві причини виникнення такого різновиду криз: 1) загальне психосоматичне ослаблення призводить до посилення інфантильних механізмів; 2) стан кризи, викликаний об'єктивно важкими подіями, може змінюватися відчуттям безтурботності або байдужості, тобто виникає тимчасове захисне "зісковзування" до інфантильних станів [4, с. 100].

В цілому ж, життєва криза, в розумінні Діаса, – це складний і багатовимірний стан, який мобілізує творчий потенціал особистості, захоплюючи при цьому різні підструктури організму. Це знаходить своє відображення в різноманітних емоційних і функціональних станах [4, с. 197].

Діас зазначає, що особливості прояву кризових станів особистості залежать від типу життєвого світу людини. Так, тип життєвого світу складається із зовнішнього світу, котрий може бути легким та важким, і з внутрішнього світу, котрий може бути простим та складним. Залежно від їхньої комбінації він виділяє чотири типи життєвого світу:

- *Внутрішньо простий / зовнішньо легкий*, прототипом якого виступає інфантильний тип особистості, котрий ігнорує реальність.
- *Внутрішньо простий / зовнішньо важкий* формує реалістичний тип особистості.
- *Внутрішньо складний / зовнішньо легкий* тип формує ціннісний тип особистості.
- *Внутрішньо складний / зовнішньо важкий* стає причиною творчого типу особистості.

У таких випадках може бути відсутня конкретна надзвичайна подія, яка б могла служити пусковим механізмом для розгортання життєвої кризи. Як правило, запускаючим фактором стає "остання крапка", тобто якась незначна подія, яка суб'єктивно розцінюється як вагома.

Виникнення кризового стану особистості пов'язане з наявністю певних протиріч у свідомості людини [3, с. 63]. Можна виділити три рівні розвитку соціально-психологічних протиріч: 1) відносна соціально-психологічна рівновага (існування протиріччя як тотожності з несуттєвими відмінностями); 2) порушення рівноваги, ускладнення, утруднення основних видів діяльності (рівень появи суттєвої різниці в тотожності, тенденцій, які не відповідають один одному); 3) неможливість реалізації планів і задумів, "розрив" життя (коли суттєва різниця переростає в протилежність, полярність, антагонізм). На кожному з цих рівнів можливе завершення кола діалектичної спіралі, вирішення протиріччя. На другому рівні розвитку протиріччя, при наявності у індивіда складного внутрішнього світу, виникає конфлікт як явище, що характеризується порушенням відповідності між трьома сторонами діяльності особистості: операційної, мотиваційно-цільової та смислової.

А на третьому рівні розвитку протиріччя, коли ставляться під удар фундаментальні для особистості основи її життя, установки, принципи, мотивація, виникає криза. Отже, "криза – це критичний рівень становлення соціально-психологічного протиріччя, загостреного до межі, до останнього кордону, котрий визначає в даний момент внутрішньоособистісні резерви соціальної адаптивної енергії" [4].

Протиріччя, що викликають життєву кризу, можна класифікувати наступним чином: 1) протиріччя між жагою життя та її обезціненням; 2) конфлікт між старим та новим (сюди відносяться протиріччя в різних сферах життя – у творчості, в сімейних стосунках, проблема батьків та дітей, проблема суб'єктивних задумів революційного перетворення світу та об'єктивна нереальність їх втілення тут та тепер); 3) протиріччя в етичних переконаннях однієї й тієї ж людини, між особистісними почуттями та боргом, добротою та брехнею, чуттям істини та легкодухістю тощо; 4) невизначеність, подвійність стосунків з оточенням, незадоволеність потреби у спілкуванні, у взаєморозумінні тощо. За способом вирішення особистістю суперечностей К. А. Абульханова-Славська пропонує розглядати й типи поведінки особистості [1].

Т. М. Титаренко говорить, що у стані кризи одночасно співіснують дві взаємопов'язані суперечливі тенденції: з одного боку, це консервативна здатність отримувати якісні зміни, як позитивні, так і негативні, а з іншого – наявність потенційних внутрішніх можливостей долати це стримування, виходити на новий рівень життя навіть ціною певних втрат і страждань. Переважання однієї з цих тенденцій значною мірою виявляється залежним від випадкового флуктуаційного впливу у кульмінаційний момент кризових переживань [3].

Т. М. Титаренко вказує, що в певні періоди життя людини виникають моменти "відповідати перед власним буттям", які мають певну міру напруженості, непевності та актуалізують необхідність діяти. Вони визначаються як "критичні стани буття" та є абсолютно природними, "оскільки критичність – сутнісна ознака буття людини, як і

буття взагалі". Т. М. Титаренко визначає типи критичних станів буття, котрі побудовані з урахуванням двох основних законів буття людини. Перший – це закон єдності у просторі, який характеризується єдністю дій та цілей людини та їх цілісністю; другий – це закон неперервності у часі, за яким сучасний стан людини визначається через "безперервну послідовність станів свідомості з того, що було з нею в кожний момент її минулого". Так, *перший* тип критичних станів буття зумовлений законами індивідуального буття, де виникає загроза "вібрації" цілісності, єдності або безперервності. *Другий* та *третій* типи критичних станів буття детерміновані переживанням простору та часу буття, за яких відбуваються хитання на межі "близько – далеко", "зараз – потім", "скоро – не відомо коли", "так – ні" тощо. *Четвертий* тип критичних станів обумовлений актуалізацією критичного досвіду людини, який може бути нерелевантним, негенералізованим, нетипологізованим. *П'ятий* тип критичних станів зумовлений вимогою (об'єктивною чи суб'єктивною), що висуває людині саме життя, – змінитися, стати іншою.

У науці загалом і психології зокрема *типологізація* постає як метод наукового дослідження, в основі якого лежить виявлення подібного та відмінного серед безлічі об'єктів і ознак, пошук надійних способів їх ідентифікації, стійких сполучень властивостей явищ у системі змінних, їх угруповання за допомогою узагальненої ідеалізованої моделі. Результатом типологізації є виділення певних типів явищ, що відображають ідеалізовану (теоретично побудовану) модель реально існуючих явищ і процесів.

Загальне методологічне підґрунтя для побудови типологій і класифікацій для будь-якої сфери знань розроблені С. В. Мейєном і Ю. А. Шредером, однак вони не містять обґрунтування принципів, специфічних відмінностей прийомів типізації в кожній окремій галузі наукового знання, що має свій предмет і специфічні прийоми його пізнання. Одним з прикладів класичного застосування типологічного методу типології може бути визнана створена школою Б. М. Теплова (В. Д. Небиліцин, В. М. Русалов, А. Е. Ольшаннікова) типологія індивідуальних відмінностей.

Застосуємо можливості типологічного методу для типізації різноманіття засобів ініціювання особистісних трансформацій в умовах кризи і побудови типології.

Ініціювання та реалізація особистісних змін людини є складним явищем, яке має свої закономірності, особливості перебігу та певний кінцевий результат. Перші спроби ініціювання власних змін індивіда простежуються на початкових стадіях онтогенезу, тоді, коли виникають та починають долатись вікові кризи. Саме в ці періоди розвитку формується здатність особистості видозмінювати свою психічну сферу, пристосовуючись до вимог середовища, "знімаючи" таким чином ознаки критичності.

Зміни, котрі відбуваються під час вирішення вікових криз, добре відомі та носять назву "новоутворень". Виникнення їх сприяє усуненню стану кризи та відкриває перспективи до подальшого розвитку людини. Те саме відбувається з особистістю людини під час, так званих, ненормативних криз, які є неочікуваними та неприродними. Тому в цьому випадку відбувається нашарування різноманітних фізичних, емоційних, когнітивних відчуттів та переживань, котрі утруднюють усвідомлення ситуації та прийняття правильного рішення. Проте засвоєні в попередні роки розвитку певні моделі ініціювання особистісних трансформацій дають можливості застосування їх в актуальних ситуаціях життя.

Висновки. За результатами аналізу отриманих даних ми можемо констатувати, що ініціювання особистісних трансформацій оптантами розуміється як: *"поштовх, каталізатор, перший крок, свідомі зусилля на зміну, започаткування, прагнення, спонукання змін, стимулювання, запускання"* тощо.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та втіленні ефективних моделей особистісних трансформацій у кризових ситуаціях для родичів онкохворих та інших пацієнтів подібних категорій.

Література

1. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
2. Conway M. A. (2000). Memory and the self. *Journal of Memory and Language*. 53. P. 594–628.

3. Conway M. A., & Pleydell-Pearce C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*. 107 (2). P. 261–288.
4. Dias K. L. (2019). Can Resilience be Enhanced? A Study of an Outdoor Education Program: Unpublished Masters of Letters thesis, University of New England.

References

1. Zaniuk, S. S. (2002). *Psykhohihiia motyvatsii*. [Psychology of motivation: Educ. Manual]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
 2. Conway, M. A. (2000). Memory and the self. *Journal of Memory and Language*. 53, 594–628 [in English].
 3. Conway, M. A., & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*. 107 (2), 261–288 [in English].
 4. Dias, K. L. (2019). Can Resilience be Enhanced? A Study of an Outdoor Education Program: Unpublished Masters of Letters thesis, University of New England [in English].
-

Onyshchenko V.

2nd year Master of Psychology Specialty: Childhood and Family Psychology with Basics
of Psychotherapy Department of developmental psychology
Faculty of Psychology Taras Shevchenko National University of Kyiv

PERSONAL TRANSFORMATIONS UNDER THE CONDITIONS OF THE COMPLETION OF CRISIS OF PERSONALITY

In the article, the basis of the described research as the goal of verifying the hypothesis that the effective overcoming of the signs of criticality of the situation or stage of the individual's life is due to his own aspirations of the individual to improve and self-actualization, and actualizes multi-directional, typical for a particular person typological models of initiation of personal transformations that requires the application appropriate methods.

The results of the research show that the transformation of the personal sphere of a person in the conditions of overcoming the crisis states of the person has its structure, stages, mechanisms, types and levels. Personal transformation is the process and result of changing the personal sphere of a person due to internal or external influence. The initial result of personal transformation in harmonious overcoming of a crisis state is the change of certain characteristics of the person with improvement and increase of the level of development of the individual. There are: changes in the elements of value-semantic sphere of personality; accumulation of experience takes place, its structuring; activation of own opportunities, creative abilities of the person; expansion of the circle of forms and means of existence; and, finally, the awareness of the existence of personal changes and personal productivity. In this case, the main thing in the very transformation is its initiation or initiation directly by the subject of development.

Initiation appears as a special process of initiating personal actions in generating new phenomena and phenomena in human life. Initiation is the triggering mechanism that prompts people to change and, as a result, to overcome the signs of crisis. It is through the initiation of personality transformations that a person starts the process of self-development and self-improvement, is updated to move to a new level of development. The conclusions suggest that the psychological peculiarities of initiating personal transformations, which may differ in nature and origin, vary in different conditions and circumstances, lead to polar, antinomic effects.

Key words: *personality transformations, identification factors of personality transformations, crisis states of personality, psychological work in the field of oncological diseases, crisis periods.*

УДК 377.018:43

DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-2-76-81

Тернавська Т. А.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної підготовки та соціальної роботи Приватного вищого навчального закладу "Кропивницький інститут державного та муніципального управління"

Журат Ю. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ У ПЕРІОД КАРАНТИНУ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

Стаття розкриває основні тези про переваги та недоліки дистанційного навчання у період карантину. Теоретично проаналізовано нормативно-правову базу щодо дій учасників освітнього процесу різних закладів освіти різних рівнів у період пандемії, під час карантину та в посткарантинний період. Розкрито переваги та недоліки дистанційної освіти у дошкільних навчальних закладах, закладах середньої освіти та у закладах вищої освіти.

Ключові слова: дистанційне навчання, карантинні заходи, заклади дошкільної освіти, загальноосвітні заклади, заклади вищої освіти.

Постановка проблеми. Циклічність подій через роки, десятиріччя або сторіччя закликає людство до постійного звертання до своєї історії, коріння, надбань та, особливо, досвіду. На жаль, серед потоку гарних історичних подій зустрічаються і такі, які вимагають особливої уваги і досить мобільного відгуку на наслідки. Такою подією стало виникнення нового вірусу COVID-19, вірусу, який зупиняє всіх, переводить на графік віддаленого існування і з закликком "Залишайся вдома!" трансформує буття кожного мешканця світу.

Мобільність кожної дитини, молоді або дорослої людини має переформатуватися у діджиталізовану. Розвиток, формування, навчання та здобуття освіти особистістю на сьогодні є пріоритетним для національної парадигми будь-якої країни. Можливість адаптуватися і соціалізуватися у нових тимчасових або довготривалих умовах дає соціуму можливість виходу на новий рівень людського буття, відкриває новий спіральний закрут еволюції, зрештою, відкриває нові можливості для адаптації та виховання соціуму в цілому, на планетарному рівні.

Перехід на дистанційну форму навчання не є чимось новим для освітньої діяльності усіх країн світу. Це можливість здобути освіту не виходячи із дому, паралельно із здобуттям іншої освіти, паралельно із трудовою зайнятістю, декретною відпусткою, тимчасовим або довготривалим лікуванням, а також інклюзивною освітою.

Дистанційне навчання як новітня сучасна освітня технологія передбачає забезпечення надходження або доставки інформації за допомогою інформаційно-комунікативних технологій в інтерактивному режимі. Інформація та активне спілкування відбувається, як і в будь-якому освітньому процесі, між тими, хто навчається (учні, студенти) та тими, хто навчає (школярі, студенти або слухачі). Інтерактивна взаємодія у процесі роботи та надання школярам, студентам, слухачам можливості самостійного освоєння навчального матеріалу, консультативний супровід від тьютора та обов'язковий зворотній зв'язок із тим, хто навчає [1].

Дистанційне навчання як форма освіти з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій забезпечує інтерактивну взаємодію викладачів та студентів на різних етапах навчання і самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі [2].

Умови, які було створено у період карантину, під час всесвітньої пандемії коронавірусу, змусили усіх учасників освітнього процесу застосовувати сучасні інформаційні технології незалежно від їх бажання. Практичний досвід, якого набули суб'єкти освітнього процесу, незалежно від гендерної та вікової належності, дозволив їм доволі вправно оволодівати інформаційними компетенціями. З іншого боку, інфор-

маційні технології давно вже стали провідною частиною нашого професійного та побутового життя, тож учителі та викладачі, безумовно, мають досвід застосування цього зручного інструменту, незалежно від навчання онлайн чи офлайн.

Відповідно до рекомендацій Міністерства освіти і науки України, на час карантину та можливого його повторення доцільне застосування змішаного навчання у закладах вищої та фахової передвищої освіти. Експерти відомства радять впроваджувати розгорнуте змішане навчання, підготувати нормативне забезпечення та технологічну базу, проінструктувати науково-педагогічний персонал та ретельно спланувати навчальний процес.

Робоча група у складі Науково-методичної підкомісії "Дистанційне навчання" сектора вищої освіти науково-методичної ради МОН розробила базовий документ з рекомендаціями щодо створення або адаптації навчальних курсів, планування результатів навчання та ефективного оцінювання успішності студентів. Розділи інструкції містять чеклисти, приклади моделей змішаного навчання, матриці планування курсів та інші допоміжні матеріали, які можуть використовувати керівники закладів та викладачі у процесі підготовки до нового навчального року. Важливим компонентом рекомендацій також є чіткі інструкції, як обрати та розгорнути навчальну платформу та контент, під час використання платформи електронного навчання, що містить систему управління навчанням LMS [6].

Організація дистанційного навчання у закладах загальної освіти була організована відповідно до детальних та чітко структурованих методичних рекомендацій "Організація дистанційного навчання у школі", розроблених робочою групою експертів Міжнародного фонду "Відродження", "Смартосвіта" та Міністерства освіти і науки України [4].

Методичні рекомендації містять дві частини із декількома розділами, у яких висвітлено: методологія дистанційного навчання, засоби та інструментарій дистанційного навчання, методичні рекомендації для початкової школи, методичні рекомендації для основної та старшої школи. Також збірка містить корисні посилання, необхідні для впровадження дистанційного навчання в онлайн-просторі.

Автори зазначають: "Вимушене дистанційне навчання стало викликом для всіх учасників освітнього процесу: вчителів, учнів та батьків. Організувати якісне навчання з використанням цифрових технологій, надихати й мотивувати учнів, давати раду технічним проблемам виявилось зовсім не просто. Але Україна не виняток – жодна держава, жодна освітня система у світі не була готова до цього" [4].

На початку карантину в Україні усі заклади дошкільної освіти були переведені в режим дистанційного навчання. Як зазначено на сторінці сайту Міністерства освіти і науки України, підготовлено рекомендації організації освітнього процесу під час карантину. Вказано, що режим роботи та форму дистанційного навчання визначає керівник закладу з урахуванням регіону та дитячого садка [3].

Процес дошкільної освіти чи не найгостріше відчув на собі перебіг карантину, оскільки організувати освітню діяльність та взаємодію вихователів, дітей та їх батьків було досить складно. Рекомендувалося проводити консультації щодо розпорядку дня, харчування і діяльності вихованців, а також онлайн-заняття в режимі реального часу або ж надсиланням записів, шляхом організації комунікації за допомогою онлайн-конференції, соціальних мереж, мобільних додатків, вебсайтів тощо). Також було розміщено посилання переліку ресурсів із вправами, завданнями та корисною інформацією вихователів, для дітей та їх батьків.

Міністерство освіти і науки розробило дорожню карту інструктивно-методичних рекомендацій "Щодо організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2020/2021 навчальному році". Відповідно до вказівок, за сприятливої епідеміологічної ситуації у регіоні дитячі садки працюють у звичайному режимі, створивши максимально безпечні умови для вихованців та працівників, з дотриманням гігієнічних навичок та соціальної дистанції у приміщенні. Усім закладам освіти, у тому числі і дошкільним, надано автономію в організації освітнього процесу, відповідно до попереднього досвіду, аналізу результатів своєї діяльності у, до та післякарантинний період минулого навчального року. Актуалізовано прийнятне впровадження дистанційних форм спілкування з батьками на онлайн-платформах та використання мобільних додатків:

чітко зазначена тривалість і кратність роботи вихователя з дитиною за комп'ютером та гаджетами відповідно до віку й особливостей дитини. Також у 2020/2021 навчальному році МОН продовжуватиме координаційну роботу діяльності закладів дошкільної освіти в регіонах з жорсткими карантинними заходами, спричинених COVID-19 [7].

Метою даної статті є вивчення умов, які було створено у період карантину, та аналіз переваг і недоліків дистанційного навчання під час всесвітньої пандемії коронавірусу.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання змусило багатьох консервативних освітян переглянути своє ставлення до методики викладання дисциплін. Стало зрозуміло, що механічне дублювання інформації є найменш ефективним способом довгострокового запам'ятовування навчального матеріалу, не є підґрунтям для розвитку критичного мислення в учнів та студентів. Підтвердженням відсутності довгострокової ефективності механічного відтворення інформації став експеримент Бйорка Бретціга та Реймонда Кулхаві, у якому йдеться про чотири найменш ефективні види роботи [5]. Для забезпечення високої якості освіти, особливо у критичний період пандемії, суб'єкти освітнього процесу мають підвищувати рівень своїх інформаційних компетенцій, застосовувати новітні науково обґрунтовані технології та методики навчально-пізнавальної діяльності; освітні заклади – підтримувати цю ініціативу, особливо забезпечуючи матеріальну базу, а учні та студенти – створювати на це попит.

Дотримання академічної доброчесності та відповідальності під час дистанційного навчання так чи інакше універсалізує та дисциплінує суб'єктів освітнього процесу. Доброчесні учителі та викладачі максимально намагалися зберігати темп та якість навчання під час карантину: підготовка до онлайн-заняття забирала набагато більше часу, ніж під час проведення занять в аудиторії; переведення деяких завдань у письмовий формат вимагало часу та сил на їх перевірку. Менш відповідальні викладачі могли взагалі не виходити на відеозв'язок, залишаючи на відповідальність учнів та студентів самостійне опрацювання нових тем. Така ситуація актуалізує питання про справедливу заробітну плату, тарифікацію навчального навантаження та автономію у визначенні рівня зарплат освітньому закладу.

Використання в освітньому процесі плагіату освітні заклади відчули досить гостро саме під час карантину. Друк готових письмових робіт, рефератів, курсових робіт з інтернету, фальсифікація експериментальних даних. Студенти та учні, які не звикли працювати доброчесно, продукуватимуть фальсифіковані та скопійовані звіти, контрольні роботи, курсові проекти та кваліфікаційні роботи. Інша гостра проблема – освітяни, багато з яких не знають або не використовують методи оцінювання, які б унеможливили студентські недоброчесні практики. Кожний освітній заклад має створити таку систему, яка б допомогла забезпечити академічну доброчесність та формувати відповідну культуру у студентів і учнів.

В очікуванні вказівок або рекомендацій від Міністерства освіти і науки, які базуються на відповідальності виключно освітніх закладів, останні могли б взяти ситуацію під контроль та підлаштовувати навчальний процес під умови карантину. Непростий період кризи в умовах пандемії у подальшому дозволить розширити розуміння та організацію закладами освіти своєї автономії, отримати необхідний практичний досвід самостійності [5].

Базовою запорукою успішного перебігу дистанційного навчання є гендерна відмінність. Переважна більшість науково-педагогічних та педагогічних працівників освітніх закладів України – жінки. Дистанційна робота з дому, виховання та частково навчання і організація хатнього побуту – все це навалилося на плечі учительок і викладачок. Отже, питання гендерної нерівності – це величезний шмат ефективності освітнього процесу, який є болючим та відкритим питанням.

Для організації дистанційного навчання та ефективного його впровадження необхідний постійний моніторинг як з боку освітян, так і з боку МОН, за рахунок фіксації, аналізу недоліків та успішних практик, обміну досвідом між закладами освіти. В умовах пандемії дистанційне навчання стало єдиним виходом для продовження освіти під час карантину. Отримавши безцінний досвід в екстремальних умовах, необхідно поступово удосконалювати організацію та реалізацію дистанційної

освіти за рахунок підвищення якості матеріально-технічної бази та інформаційних компетенцій суб'єктів освітнього процесу, універсалізації навчально-методичних важелів та організації автономії освітньої діяльності у загальноосвітніх закладах та закладах вищої освіти.

Щодо самостійної роботи, яка є значною часткою в освітньому процесі студентів, переваги зберігаються ще з докарантинного часу. Робота біля персонального комп'ютера або іншого гаджета дає можливість детального пошуку джерел, інформації, відео- та фотофайлів, відповідно до завдання кожної теми дисципліни, яку вивчає студент. Щодо етапів навчання, то етап карантину – це саме та надзвичайна ситуація, у якій дистанційна форма навчання постає ланкою безперервної взаємодії між викладачем і студентом.

Переваги дистанційного зв'язку в освітньому процесі очолює можливість викладання матеріалу будь-якої дисципліни відповідно до здібностей та рівня підготовки студентів шляхом використання різноманітних сайтів, відеоуроків, науково-популярних та документальних фільмів та онлайн-тестів на платформі закладу вищої освіти або інших навчальних посилань.

Актуальним є і те, що дистанційне викладання розширює можливість упровадження новітніх технологій, соціально-психологічних, педагогічних інноваційних технологій та методичних розробок подібного інтерактивну у зручній для викладача і більшості студентів час, без відриву від дому, основного місця роботи, або того місця у світі, у якому перебувають учасники дистанційного процесу.

Даний метод навчання дозволяє оптимізувати процес освіти і з боку економіки та санітарії. Важкий соціально-економічний стан країни, безумовно, відіб'ється на бюджеті як державного, так і приватного вищого навчального закладу. Відсутність використання навчальних приміщень та робота за особистими мультимедійними засобами навчання студентом або викладачем значно полегшить економічне навантаження на заклад освіти у цей термін. Також в умовах карантину дистанційне навчання відповідає усім розпорядженням, вимогам та порадам медичного персоналу та державної служби порятунку.

Кредитно-модульне навчання відбивається у розбиванні навчального матеріалу на окремі модулі та перелік тем, які вивчаються у міру засвоєння і здібностям кожного окремого студента або всієї групи. Значною перевагою також є і те, що і студенти, які відвідують аудиторні заняття, і ті, які навчаються за індивідуальним графіком навчання, тепер мають можливість частіше почути викладача, отримати консультацію, а також взяти участь в інтерактивному обговоренні, дискусії під час відеоконференції. Така робота значно мотивує до активної навчально-пізнавальної діяльності, покращує ефективність освітнього процесу.

Соціально-психологічним аспектом у дистанційному навчанні є можливість контролю якості навчання усіх студентів, використання самоконтролю та самоактуалізації, відсутності психологічних бар'єрів між учасниками спілкування.

Серед недоліків дистанційного навчання можна назвати те, що викладач виконує потрібну роль: тьютора, організатора та адміністратора. Це може призводити до певного відволікання під час можливого поганого зв'язку, перевантаженням інтернет-додатку, можливостей персонального комп'ютера або гаджета, обмеженою можливістю трансляції у часі тощо.

Можливість комунікації у період максимального самоусунення від соціуму спричиняє багато психологічних незручностей. Втрата спілкування з однолітками, викладачами та, навіть просто, із перехожими негативно впливає на емоційний стан особистості. Замкненість в усьому, деякі труднощі вимушеного тимчасово необхідного перебування серед таких же, як ти, "наляканих" людей (продуктові магазини, пошта, робота, громадський транспорт) спричиняє певний стан дискомфорту у зв'язку із небезпекою зараження коронавірусом.

Для молоді, яка звикла бути у постійному русі, спілкуванні, такий стан є просто "болотом" для її волелюбної особистості. Цікаво й те, що екстраверти, та ще й особистості кінестети за соєю суттю, також відчувають дискомфорт, що спричиняє відсутність рукостискання, близької відстані між співрозмовником, частих дружніх обіймів та поцілунків у щічки тощо.

З метою перевірки фахових переваг та рівня ефективності дистанційного навчання для майбутніх абітурієнтів 30.06.2020 та 07.07.2020 року було проведено соціологічне оцінювання на тему "Вступ – 2020". Респондентами виступили випускники загальноосвітніх закладів (2020 року випуску та раніше), випускники коледжів та технікумів, які здобули кваліфікацію "молодший спеціаліст". У опитуванні 30.06 взяло участь 111 респондентів, 07.07 – 186 респондентів, віком від 16 до 24 років, 195 хлопців та 102 дівчини. Всього 297 осіб.

Серед запитань, які пропонувалися респондентам, питання "Як дистанційне навчання вплинуло на підготовку до ЗНО?" викликало досить бурхливу, та навіть негативну реакцію 96,7 % респондентів, що підтверджує неспроможність дистанційного навчання сприяти ефективній підготовці до ЗНО з основних предметів (українська мова та література, математика). Єдиним позитивом вважали респонденти, що під час дистанційного навчання могли приділяти більше уваги фаховим предметам, які допомагали їм опанувати репетитори.

Щоб хоч якось пом'якшити сьогоднішнє буття, на допомогу покликане дистанційне навчання, яке дозволяє відновити таке звичне спілкування у навчальній діяльності вихованця, учня, студента, залишає привілеї у тьюторсько-викладацькій діяльності педагога та зменшує навантаження під час та у післяпандемічний період у прагненні наздогнати матеріал освітнього процесу.

Висновки. Досвід показує, що дистанційний спосіб навчання в період карантину має значно більше переваг, ніж ми очікували. Зайнятість учнів та студентів в умовах домашнього перебування стала ефективною у навчально-пізнавальній діяльності, самоосвіті та конструктивному спілкуванні із наставником. З точки зору соціально-психологічних, освітніх, економічних та санітарно-гігієнічних чинників, дистанційна форма навчання є оптимальною не тільки для нашої держави, а і для всього світового суспільства в умовах поширення пандемії.

Література

1. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki>
2. Дистанційна освіта. *Вища освіта: інформаційно-аналітичний портал про вищу освіту в Україні та за кордоном*. URL: <http://vnz.org.ua/dystantsijna-osvita/pro>
3. Дистанційна освіта. *Дошкільна освіта. Освіта. Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/distancijna-osvita>
4. Організація дистанційного навчання у школі: методичні рекомендації / упоряд. Іванна Коберник, Зоя Звinyaцьківська. 2020. Травень. 71 с. URL: <https://mon.gov.ua/-storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf>
5. Совсун Інна. Шість проблем української вищої освіти, які виявив карантин. *Вища освіта в Україні. Освіта. UA*. (від 2 липня 2020 р). URL: <https://osvita.ua/vnz/74767/>
6. Стадний Єгор. МОН надало вишам поради з організації змішаного навчання. *Вища освіта в Україні*. (2020. 2 липня). URL: <https://osvita.ua/vnz/74739/>
7. Щодо організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2020/2021 навчальному році. *Лист Міністерства освіти і науки України від 30 липня 20 року № 9-411*. Київ. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-diyalnosti-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-u-20202021-navchalnomu-roci>

Reference

1. *Vikipediia. Vilna entsyklopediia* [Wikipedia. Free Encyclopedia]. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki>
2. *Dystantsiina osvita* [Distance education]. *Vyshcha osvita: informatsiino-analitychnyi portal pro vyshchu osvitu v Ukraini ta za kordonom – Higher education: information and analytical portal about higher education in Ukraine and abroad*. URL: <http://vnz.org.ua/dystantsijna-osvita/pro> [in Ukrainian].
3. *Dystantsiina osvita* [Distance education]. *Doshkilna osvita. Osvita. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy – Pre-school education. Education. Ministry of Education and Science of Ukraine*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/distancijna-osvita> [in Ukrainian].
4. Kobernyk, I. & Zvyniatkivska Z. (2020). *Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia u shkoli* [Organization of distance learning at school]. URL: <https://mon.gov.ua/>

storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%-20recomendazii-dustanciyn%20osvita-2020.pdf [in Ukrainian].

5. Sovsun, I. (2020). Shist problem ukrainskoi vyshchoi osvity, yaki vyjavv karantyn [Six problems of Ukrainian higher education identified by quarantine]. *Vyshcha osvita v Ukraini. Osvita. UA – Higher education in Ukraine. Education. UA*. URL: <https://osvita.ua/vnz/74767/> [in Ukrainian].

6. Stadnyi, E. (2020). MON nadalo vysham porady z orhanizatsii zmishanoho navchannia [The Ministry of Education and Science provided universities with advice on the organization of blended learning]. *Vyshcha osvita v Ukraini – Higher education in Ukraine*. URL: <https://osvita.ua/vnz/74739/> [in Ukrainian].

7. Shchodo orhanizatsii diialnosti zakladiv doshkilnoi osvity u 2020/2021 navchalnomu rotsi [Regarding the organization of preschool education institutions in the 2020/2021 school year]. *Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 30 lypnia 20 roku. № 9–411*. Kyiv. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-diyalnosti-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-u-20202021-navchalnomu-roci> [in Ukrainian].

Ternavska T.

Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of General training and Social Work, Private Higher Educational Institution "Kropyvnytskyi Institute of State and Municipal Governance"

Zhurat Y.

Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology Preschool, Yuri Fedkovich Chernivtsi National University.

DISTANCE LEARNING DURING THE QUARANTINE PERIOD: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

Advantages of distance communication in the educational process are led by the possibility of any discipline teaching material according to the abilities and level of students' preparation, through the use of various sites, video lessons, scientific and popular and documentary films and online tests on the platform of the institution of higher education or other educational links.

The urgent is that distance learning extends the possibility of introducing the latest technologies, social and psychological, pedagogical innovative technologies and methodological developments of such interaction at a convenient time for the teacher and most students, without leaving home, the main place of work, or that place in the world, which occupy the participants in the distant process.

Among disadvantages of distance learning is that the teacher fulfils a triple role i.e. tutor, organizer and administrator. This can lead to some distraction during possible poor communication, the web application overloading, and opportunities of a personal computer or gadget, limited broadcasting time and etc.

The socio-psychological aspect in distance learning is the ability to control the quality of all students training, the use of self-control and self-actualization, the absence of psychological barriers between participants in communication.

Experience shows that quarantine-based distance learning has far more benefits than we expected. Student's employment at home becomes effective in educational and cognitive activities, self-education, and constructive communication with the educator. In terms of socio-psychological, educational, economic and sanitary-hygienic factors, distance learning is optimal not only for our country, but also for the whole world society in the conditions of the pandemic spread.

Key words: distance learning, quarantine measures, preschool education institutions, secondary schools, institutions of higher education.

УДК 378.147
DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-2-82-87

Щербакова К. Й.

кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти
Мариупольського державного університету
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7189-9728>

Щербакова Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2419-2150>

Макаренко Л. В.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти
Мариупольського державного університету
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2198-1509>

**ТРАНСФОРМАЦІЯ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНИЙ ВИМІР**

Сучасна вища педагогічна наука в останні десятиріччя характеризується пошуком нових і трансформацією традиційних форм і методів навчання, які забезпечуватимуть підвищення якості професійної підготовки фахівців різних спеціальностей. Одним із напрямів цього процесу є впровадження в систему вищої освіти дистанційного навчання.

Вітчизняні та зарубіжні науковці (Н. Андрусенко, С. Водолад, М. Зайковська, Т. Ковальова, Г. Савельєв та ін.) відзначають характерні особливості дистанційної освіти. Дистанційне навчання характеризується як індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, який відбувається завдяки опосередкованій взаємодії віддалених один від одного суб'єктів навчального процесу в спеціально організованому середовищі. Перш за все підкреслюється, що цей процес спирається на використання інноваційних комп'ютерних технологій.

Дистанційне навчання є однією з форм професійної підготовки спеціалістів поряд і в єдності з традиційними формами навчання (денна, вечірня, заочна). Але ця форма навчання має специфічні характерні особливості: вона відрізняється значною гнучкістю, рентабельністю, соціальною спрямованістю, паралельністю, модульністю, виявленням самостійності, творчості тощо.

Відповідно до змісту, мети, форм організації навчального процесу, у контексті дистанційного навчання, автори цієї статті використовували різні засоби й методи онлайн-комунікацій. З їх допомогою ми мали можливість залучати студентів до роботи з інтернет-ресурсами, а також до рекомендованих нами навчально-методичних посібників.

Отриманий досвід роботи в режимі дистанційного навчання свідчить про те, що студенти відпрацьовували та накопичували пізнавальну інформацію й створювали кейси, теки, портфолію, лепбуки тощо. Саме ці засоби надавали можливість викладачеві завжди отримувати зворотній зв'язок зі студентами, що дозволяло своєчасно контролювати та об'єктивно оцінювати їх досягнення.

Під час роботи в системі дистанційного навчання ми спостерігали, що посилення інформативності, розвиток індивідуальної творчості вносять певні корективи в систему, що диктується вимогами науково-технічного процесу. Але варто зазначити, що дистанційне навчання передбачає збільшення обсягу самостійної роботи й підвищення вимог до її якості. Це потребує переорієнтації викладачів в організації самостійної пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти. Важливе місце в цьому процесі належить проведенню індивідуальних, групових і колективних консультацій, які збагачують можливості постійних контактів студентів із викладачами.

Висновки з нашого досвіду збігаються з думками багатьох науковців і педагогічних практиків (О. Васюк, Ю. Дідик, О. Львович, Ю. Москаль, О. Овчарук та ін.), які висвітлюють свої напрацювання в організації навчального процесу в режимі дистанційної освіти.

Ключові слова: дистанційне навчання, навчальний процес, трансформація форм і методів навчання.

Постановка проблеми. Особистісно орієнтована фахова освіта передбачає необхідність переорієнтації професійної свідомості як студентів, так і викладачів. Ця переорієнтація пов'язана з формуванням мотиваційної готовності здобувачів вищої освіти, їх прагненням до постійного особистісного і професійного зростання протягом всього життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Головним завданням вищої освіти є формування у майбутніх фахівців готовності до саморозвитку і самореалізації в процесі їх навчання у закладах вищої освіти. Науковці (А. Деркач, В. Зазикіна, Н. Мачинська та ін.) визначають складові цього руху: самосвідомість – самоздійснення – саморозвиток – самовдосконалення – самореалізація. Ці якості фахівця є передумовою його готовності до неперервної освіти, самостійного пізнання, накопичення нових знань та умінь творчо розв'язувати актуальні професійні проблеми. Науковий і практичний досвід доводить, що удосконаленню викладання профільних навчальних дисциплін сприяє технологізація освіти.

Сьогодні Інтернет міцно увійшов до нашого життя, XXI століття вже названо століттям інформаційних технологій. На думку дослідників (В. Биков, С. Водолад, Н. Гаврилюк, М. Зайковська, Т. Ковальова, І. Костікова, Г. Савельєв та ін.), сучасна традиційна модель навчання в закладах вищої освіти доповнилася новою моделлю – дистанційним навчанням із використанням Інтернет-технологій. У центрі цієї моделі – майбутній фахівець і розвиток його готовності до самоосвіти і самовдосконалення.

Дистанційне навчання відкриває нові можливості для розвитку в майбутніх педагогів здатності вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, шляхи до самостійного навчання, робить його більш ефективним. Проте це відбувається лише тоді, коли студент мотивований на самоосвіту та самоконтроль. На жаль, відсоток таких студентів з різних причин (об'єктивних і суб'єктивних) не дуже високий.

З розвитком Інтернет-технологій у системі вищої освіти з'явилися нові можливості. Сучасний педагогічний досвід підтверджує це й доводить, що студент, який навчається дистанційно, не повинен втрачати головного в професійному зростанні, а навпаки, має стати більш самостійним, мобільним, відповідальним (В. Андрєєв, О. Васюк, В. Дивак, Ю. Дідик, О. Львович, О. Овчарук та ін.). Дистанційне навчання за своєю суттю робить процес професійної освіти індивідуалізованим та значно ефективнішим, відкриває нові можливості для самовираження, самореалізації майбутнього фахівця.

У державних і нормативних документах дистанційне навчання розглядається як індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, що відбувається, в основному, через опосередковану взаємодію віддалених один від одного учасників освітнього процесу (викладач-студент, студент-студент) у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій [7].

Мета статті. Презентація початкового досвіду трансформації деяких форм і методів організації професійної підготовки студентів спеціальності "дошкільна освіта" у контексті дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання деякими науковцями характеризується як одна з інноваційних технологій, а деякими розглядається як форма організації навчального процесу в закладах вищої освіти поряд із традиційними формами: денна (стаціонарна), вечірня та заочна. Але ця форма навчання має власні характерні особливості: вона відрізняється значною гнучкістю, рентабельністю, соціальною спрямованістю, паралельністю, модульністю, виявленням самостійності, творчості тощо.

До впровадження дистанційного навчання готувались майже всі заклади вищої освіти, хоча рівень готовності в різних закладах був різний. Підготовка до впровадження в освітню систему дистанційного навчання в попередні роки відбувалася спокійно і неквапливо. У 2019–2020 навчальному році активне й обов'язкове впровадження дистанційного навчання було вимушеним фактом і тому стало викликом для багатьох учасників освітнього процесу – як для студентів, так і для викладачів. Перед викладачами постали питання: як організувати якісне навчання студентів із використанням телекомунікаційних технологій, як і якими навчально-методичними

матеріалами забезпечити студентів, як мотивувати їх на змістовну самостійну роботу, як здійснити ефективний контроль досягнень студентів.

Навчальний процес за умови дистанційного навчання має включати всі основні форми традиційної організації професійної підготовки: лекції, семінарські, практичні, лабораторні, індивідуальні заняття, консультації, систему контролю, самостійну і наукову роботу тощо. Усі ці форми організації навчального процесу дозволяють адекватно реалізувати на практиці можливості кожної з них у їх логічному поєднанні. Перехід на дистанційне навчання передбачає ознайомлення студентів із новим контентом навчально-методичних комплексів, які необхідно було адаптувати згідно з вимогами індивідуалізованого самостійного навчання, що потребує значних часових затрат і морально-фізичних сил. Цей процес, як свідчить досвід, вимагає визначення головних тенденцій в освітньому процесі.

При цьому важливою була не стільки трансформація змісту, скільки створення нових форм, методів, технологій навчання, які відповідатимуть телекомунікаційному середовищу спілкування. У цьому середовищі яскраво виявляються обставини, за яких студенти є не просто пасивними споживачами інформації, а під час її сприймання проявляють активну позицію, усвідомлюють зміст знань і способи користування ними.

Відповідно до змісту, мети і форм організації навчального процесу нами використовувались різні засоби онлайн-комунікацій: Facebook, Google Classroom, Google-диск, Moodle, Skype, Viber, Zoom та ін. Це дозволяло надавати студентам нову інформацію (читати проблемні лекції, викладати на сайті розроблені нами матеріали – лекції-презентації, практичні завдання, матриці для заповнення опрацьованим студентами фактичним матеріалом, тести тощо). Крім того, ми мали можливість проводити відеоконференції, дискусійні форуми, індивідуальні, групові та колективні консультації, а також усний обмін повідомленнями. онлайн-тестування, відпрацьовування та накопичення пізнавальної інформації шляхом створення кейсу, теки, портфоліо, лепбуку тощо дозволяло викладачеві ефективно організувати зворотній зв'язок зі студентами, що забезпечувало здійснення об'єктивного й систематичного контролю і оцінювання.

З поширенням використання вебресурсів у дистанційному навчанні студенти опановували пізнавально-аналітичний досвід, який дозволяв залучати та забезпечувати можливість здобувачам вищої освіти застосовувати отримані знання та вміння у значних соціальних процесах. Під час роботи в режимі дистанційного навчання ми спостерігали, що посилення інформативності, розвиток індивідуальної творчості вносили певні корективи в систему, яка визначається вимогами науково-технічного прогресу.

Характеризуючи сучасні підходи до навчання майбутніх фахівців (І. Жорова, Г. Лаврентьєва, Ю. Присяжнюк та ін.) можна зазначити, що вони акцентують увагу на таких освітніх технологіях: *контекстне навчання*, *науково-дослідна діяльність* і *проектна* технологія. Ми згодні з тим, що ці технології матимуть відповідне місце в системі як традиційного, так і дистанційного навчання, але вони потребують обов'язкового доповнення інформаційними технологіями з використанням технічних засобів, які мають свої базові форми організації. Так, технологія *контекстного навчання* відбувається у трьох формах: *навчальна* (лекції, семінари), *квазіпрофільна* (ігри, спецкурси, спецсемінари) і *навчально-профільна* (практика на базі закладів освіти).

Проектна і *дослідницька діяльність* відбуваються у формі перспективного планування, опису власного педагогічного досвіду, авторських програм факультетів або спецкурсів. Основними ідеями цих напрямів є використання наукового підходу до розв'язання педагогічних завдань. Ці форми навчання за своїм спрямуванням об'єднуються в так зване продуктивне навчання, яке передбачає створення кейсу, теки, портфоліо, лепбуку тощо.

З методичної точки зору ці засоби можна розглядати як спеціально підготовлені навчальні матеріали, які презентують самостійний структурований опис педагогічних проблем. У педагогічній практиці склалися такі види кейсів: *польові*, що ґрунтуються на фактах, *описові*, що спираються на гіпотези автора, а також *ілюстративні* та *матеріалізовані кейси (лепбук)*.

Тека, або *портфоліо*, є також технологією збору й аналізу інформації (наукової, нормативної, методичної). В умовах дистанційного навчання це має особливе значення. Здобувач вищої освіти має систематично накопичувати (зберігати на відповідних носіях), опрацьовувати й аналізувати необхідну інформацію. Залежно від того, хто складає теку або портфоліо, для кого і з якою метою накопичується матеріал, вона може мати різні назви: *робоча тека (портфоліо)*, *тека (портфоліо) досягнень*, *тека (портфоліо) – звіт* (за термінологією К. Крутій) [4].

Будь-який вид збору та систематизації матеріалу, вибір форми роботи з ним не відбувається без його привласнення та рефлексії. Викладач завжди розраховує на активне вивчення студентами навчальної інформації. Алгоритм впровадження у навчальний процес саме цієї форми роботи в нашому досвіді мав таку логіку: на першому етапі відбувалося *формування мотивації до збору інформації для портфоліо*, теки або лепбуку. Студенти здійснюють збір інформаційного матеріалу, його аналіз і змістовне опрацювання. Наприклад, під час вивчення навчальної дисципліни "Вступ до спеціальності" студенти виконували такі завдання: підготувати презентацію на тему "Системний характер освіти" і доповнити нею своє *портфоліо*; провести відеоінтерв'ю з викладачами кафедри дошкільної освіти і надати матеріал для оцінювання викладачеві у вигляді *теки* або *лепбуку*; переглянути декілька мультфільмів у контексті забезпечення прав дитини та довести, які з цих прав є порушеними, тощо.

Психологічним механізмом цієї роботи є осмислення, привласнення та використання теоретичного і фактичного матеріалу у навчальному процесі, зокрема під час самостійної роботи студентів.

Метою другого етапу роботи із вказаними нами інформаційними засобами було *формування* в студентів *аналітико-діяльного досвіду*. Здобувачі вищої освіти отримували такі завдання з курсу "Вступ до спеціальності": здійснити хронометраж (протягом 2–3 днів) всіх власних справ під час вільного від обов'язкових занять часу під керівництвом викладача (з 15.00 до 21.00); порахувати та проаналізувати, скільки годин щодня студент витрачає на підготовку до семінарських занять; наочно презентувати власний досвід підготовки до семінарських і практичних занять; порівняти педагогічні погляди двох "вихователюк" (Фрекен Бок і Мері Поппінс), надати оцінку їх діяльності і результат оформити у вигляді лепбуку тощо.

У процесі вивчення курсу "Теорія та методика музичного виховання" були також використані різні засоби онлайн-комунікацій. Так, проведення практичного *онлайн*-заняття з теми "Свята у закладі дошкільної освіти" відбувалось у формі навчальної гри "Мала педрада". Робота здійснювалась у системах *Moodle* та *Zoom*. Тема, цілі і форма практичного заняття були чітко визначені й повідомлені заздалегідь студентам, щоб вони змогли самостійно організувати підготовку. На нашу думку, було доцільно обговорити і розподілити ролі між членами групи, щоб по можливості кожен виконував роль, яка йому була б цікавою і відповідала індивідуальним інтелектуальним і психологічним особливостям. Тому важливе місце мало проведення *онлайн* консультацій з теми гри та ролей, які студентам необхідно було виконувати; обговорення рекомендованої літератури для підготовки. Завдяки системі *Moodle* всі учасники гри (завідуюча ЗДО, методист, музичний керівник, вихователі середньої і старшої групи) заздалегідь одержали пам'ятки-завдання, сценарій свята, розроблені активною групою студентів. На практичному *Online*-занятті, яке проходило на платформі *Zoom*, майбутні вихователя об'єднались у групи і розподілилися в "окремих кімнатах", де й обговорювали сценарій свята. У викладача була можливість "ходити по кімнатах" і перевіряти як відбувається обговорення сценарію, в якому вигляді він був затверджений сценарій тощо. Під час підбиття підсумків аналізувався рівень підготовленості студентів з даної теми, переконливість суджень, ґрунтовність висновків.

На іншому практичному *онлайн*-занятті на тему "Гра на дитячих музичних інструментах – вид дитячої музичної діяльності" кожен студент на платформі *Zoom* мав змогу виконати твір "Ой лопнув обруч" (укр. нар. мел.), використовуючи клавіатуру фортепіано з мобільного телефона, дитячий металофон або саморобний музичний інструмент.

Висновки. Дистанційне навчання є інноваційною формою сучасного освітнього процесу й визнане низкою дослідників освітньою системою XXI століття. Дистанційне навчання має низку позитивних характеристик й, на нашу думку, на сучасному етапі розвитку педагогічної науки має використовуватися в єдності з традиційним навчанням. Висновки з нашого досвіду збігаються з думками багатьох науковців і педагогів-практиків (В. Биков, О. Васюк, С. Водолад, В. Дивак, М. Зайковська, Т. Ковальова, І. Костікова, О. Львович, Г. Савельєва та ін.), які організують навчальний процес у режимі дистанційної освіти.

Література

1. Быстрова Н. В., Цветкова К. Д. Технология дистанционного образования. Минский университет. URL: <https://www.gymal.ru/statyi/ru/878/> (дата звернення: 27.07.2020).
2. Васюк О. Теоретико-методичні аспекти організації дистанційної освіти. *Вісник книжкової палати України*. 2011. № 2. С. 30–32.
3. Дідик Ю. С., Львович О. М. Дистанційне навчання: рекомендаційний бібліографічний покажчик. Київ: Державна бібліотека України для юнацтва, 2006. 23 с.
4. Крутий К. Л. Сучасні заняття в дошкільному навчальному закладі: традиції чи інновації? Монографія. Запоріжжя: Тов "ЛІПС" ЛТД, 2009. 176 с.
5. Кудрявцева С. П., Колос В. В. Міжнародна інформація: навч. посіб. Київ: Видавничий дім "Слово", 2005. 400 с.
6. Москаль Ю. Світові тенденції розвитку заочної та дистанційної вищої освіти. *Психологія і суспільство*. 2008. № 3. С. 116–122.
7. Наказ Міністерства освіти і науки України "Про затвердження Положення про дистанційне навчання". 25.04.2013 № 466. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 28.07.2020).
8. Овчарук О. В. Дистанційна освіта в європейських країнах та США у контексті розвитку інноваційних технологій. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2004. № 7. С. 37–40.

Reference

1. Bystrova, N. V. & Cvetkova, K. D. *Tehnologiya distancionnogo obrazovaniya* [Distance education technology]. Minsk University. Retrieved from: <https://www.gymal.rustatyiru/878/> [in Russian].
2. Vasiuk, O. (2011). Teoretyko-metodychni aspekty orhanizatsii dystantsiinoi osvity [Theoretical and methodological aspects of distance education]. *Visnyk knyzhkovoї palaty Ukrainy – Bulletin of the Book Chamber of Ukraine*. 2, 30–32 [in Ukrainian].
3. Didyk, Yu. S. & Lvovych, O. M. (2006). *Dystantsiine navchannia* [Distance education]. Kyiv: State Library of Ukraine for Youth [in Ukrainian].
4. Krutii, K. L. (2009). *Suchasni zaniattia v doshkilnomu navchalnomu zakladi: tradytsii chy innovatsii?* [Modern classes in preschool: traditions or innovations?]. Zaporizhzhia: Tov "LIPS" LTD [in Ukrainian].
5. Kudriavtseva, S. P., Kolos, V. V. (2005). *Mizhnarodna informatsiia* [International information]. Kyiv: Vydavnychi dim "Slovo" [in Ukrainian].
6. Moskal, Yu. (2008). Svitovi tendentsii rozvytku zaochnoi ta dystantsiinoi vyschoi osvity [World trends in the development of distance and distance higher education]. *Psykhoholohiia i suspilstvo – Psychology and society*. 3, 116–122 [in Ukrainian].
7. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy "Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsiine navchannia" [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On approval of the Regulations on distance learning"] from April 25, 2013. № 466. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/> [in Ukrainian].
8. Ovcharuk, O. V. (2004). Dystantsiina osvita v yevropeiskykh krainakh ta SSHA u konteksti rozvytku innovatsiinykh tekhnolohii [Distance education in European countries and the United States in the context of the development of innovative technologies], 7, 37–40. *Kompiuter u shkoli ta simi – Computer at family and school* [in Ukrainian].

Shcherbakova K.

Ph.D. in Pedagogy, Professor of the Department of Preschool Education,
 Mariupol State University
 ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7189-9728>

Shcherbakova N.

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy,
Berdiansk State Pedagogical University
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2419-2150>

Makarenko L.

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor of Department of Preschool Education,
Mariupol State University
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2198-1509>

**TRANSFORMATION OF FORMS AND METHODS OF TEACHING
IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: MODERN DIMENSION**

Modern higher pedagogical science in recent decades is characterized by the search for new and transformation of traditional forms and methods of teaching that will improve the quality of training of specialists in various specialties. One of the directions of this process is the introduction of distance learning in the system of higher education.

Native and foreign scientists (N. Andrusenko, S. Vodolad, M. Zaikovska, T. Kovalova, H. Savieliev and others) note the peculiarities of distance education, which is characterized as an individualized process of acquiring knowledge, skills, abilities and methods of cognitive activity of future professionals, which occurs due to the indirect interaction of distant subjects of the educational process in a specially organized educational environment. First of all, it is emphasized that this process is based on the use of innovative computer technologies.

Distance learning is one of the forms of professional training of specialists alongside and in unity with traditional forms of education (daytime education, evening classes, distance education). However, this form of education has specific features: it is characterized by significant flexibility, profitability, social orientation, parallelism, modularity, independence, creativity etc.

According to the content, purpose and forms of organization of the educational process, in the context of distance learning, the authors used various tools and methods of On-line communication, which allowed students to learn the necessary educational information and gain practical experience by working with Internet resources.

The obtained results of work in the distance learning mode indicate that students worked out and accumulated cognitive information on media: case, teka, portfolio, lapbook and so on. It was these tools that enabled the teacher to provide timely feedback to students and systematically receive information about their learning activities. This allowed for timely monitoring and objective evaluation of the achievements of future professionals.

During the work we observed that the increase of informativeness, the development of individual creativity make certain adjustments to the system of distance learning, due to the requirements of the scientific and technical process. But it should be noted that distance learning involves increasing the volume and increasing requirements for the quality of independent work of students. This requires a reorientation of teachers in the organization of independent cognitive activity of higher education students.

An important place in this process is the conduct of individual, group and collective consultations, which ensure the organization of direct interaction between students and teachers.

The conclusions from our experience coincide with the opinions of many scientists and educators-practitioners (O. Vasiuk, Yu. Didyk, O. Lvovych, Yu. Moskal, O. Ovcharuk and others), who highlight their achievements in organizing the educational process in the distance education mode.

Key words: distance learning, learning process, transformation, forms, methods.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 37.015.31:340.116

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-2-88-94

Соколова С. В.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов
Криворізького національного університету
ORCID 0000-0001-8573-043X, e-mail: svetla.svs@gmail.com

Костіна Л. С.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов
Криворізького національного університету
ORCID 0000-0002-7113-8264, e-mail: kostinalucy@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ

Статтю присвячено дослідженню понять "особистість", "психологічна структура особистості". Проведено аналіз теорій персонологів, які розкривають різні напрями досліджень психологічної структури особистості: діяльнісний, генетичний, соціально-психолого-індивідуальний. В статті розглядається правова освіта як складова системи освіти в цілому, правова культура студента як багатогранне особисте утворення. Зазначено, що в основі синтезу психологічної структури особистості мають лежати три взаємопов'язані виміри: вертикальний, горизонтальний та віковий.

Наведено перелік вимог до особистісних рис та педагогічних здібностей, які спроможні забезпечити успішну професійну діяльність, а саме: здатність до адаптації у мінливих професійних та життєвих ситуаціях; критичне мислення, уміння бачити проблеми, що виникають, та знаходити способи їх вирішення; здатність генерувати ідеї; вміння працювати з інформацією (уміти добирати необхідні факти, аналізувати їх, висувати гіпотези, робити необхідні узагальнення, зіставляти різні варіанти рішень, робити аргументовані висновки); налаштованість на саморозвиток і самовдосконалення; комунікабельність, уміння співпрацювати, знаходити вихід із конфліктних ситуацій.

Визначено значення високої правової культури майбутніх фахівців для вирішення проблемних питань у правовому полі.

Ключові слова: особистість, психологічна структура особистості, інженер-педагог, правова культура, правова освіта.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розбудови України, коли здійснюється визначення та закріплення на законодавчому рівні принципу гуманізму, відбувається переорієнтація освіти на розвиток особистості, утверджується пріоритет загальнолюдських цінностей, особливого значення набуває проблема формування правової культури молоді. Саме правова освіта покликана забезпечити правову соціалізацію особистості через систему правових знань і розвиток правового мислення, формування ставлення студентів до правових норм як внутрішньої цінності.

Правова освіта – один з головних елементів формування системи духовних і матеріальних цінностей у сфері функціонування права та правової свідомості населення. Правова освіта є складовою системи освіти в цілому і становить комплекс державних та інших заходів, спрямованих на досягнення її мети [4, с. 702].

Н. Головка вважає, що правова освіта – це поширення юридично-педагогічних і правових знань у формі освіти, що має характер систематичності, фундаментальності, ґрунтовності [3, с. 101].

Правова освіта органічно поєднана з правовим вихованням, спрямованим на формування у громадян належного рівня правової свідомості та правової культури.

Процес формування правової культури передбачає свідоме сприйняття та засвоєння правових знань як особистісних цінностей і втілення її у правову поведінку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування правової культури особистості привертає увагу багатьох учених. Зокрема, ними було визначено: сутність правової культури і правосвідомості особистості як її структурного елемента (Ф. Бурчак, О. Васильєв, О. Жалинський, О. Коновалова, М. Озріх та ін.), теоретичні засади правової підготовки майбутнього фахівця (В. Безбородий, І. Дарманська, Я. Кічук, П. Мусінов та ін.).

Мета статті – дослідити значення психологічної структури особистості у формуванні правової культури інженера-педагога.

Виклад основного матеріалу. На думку З. Курлянда, правова культура студента – суто індивідуальне, динамічне і багатогранне особисте утворення. Це вимагає не інформування людей, а формування правових переконань, що "опромінюються" у свідомості кожного "світлом" особистісного змісту. Ці переконання мають бути значущими для особистості, усвідомлюватись як особистісні цінності. Через формування правових переконань проходить шлях до "серця" і свідомості людини, до "пророцтва" у них правових ціннісних орієнтацій як життєвих і поведінкових орієнтирів людини [7, с. 371].

Отже, формування правової культури передбачає концентрацію на людині, на особистості, тому ми вважаємо доцільним проаналізувати поняття "особистість" та "психологічна структура особистості".

Дослідженнями загальних проблем людської особистості займаються персонологи. У науці існує кілька теорій персонологів. Концепція "людинознавства" Б. Ааньєва базується на теоретичних й експериментальних дослідженнях індивідуального розвитку людини в системі синтетичного людинознавства [4, с. 628].

Естетико-філософська концепція особистості М. Бахтіна має у своїй основі дві форми пізнавальної активності – монологічну й діалогічну. Діалогізм, за його твердженням, відповідає природі особистості й людського життя [4, с. 628].

Теоретичні підходи В. Мерліна полягають у інтегральному дослідженні індивідуальності як цілісної характеристики людини. У. Джеймс, навпаки, виділяє фізичну, соціальну і духовну особистість. Ядро особистості, на думку деяких зарубіжних і вітчизняних учених, при всій своїй складності й унікальності, містить певні інтегровані риси та якості. Вітчизняний психолог С. Рубінштейн розкриває поняття "особистість" на індивідуальному рівні, через вивчення всієї системи її зв'язків із зовнішнім світом і через характеристику способу її існування [4, с. 628].

Визначення поняття "особистість" залежить від того образу людини, який існує в культурі й науці суспільства в конкретний період. На сучасному етапі розвитку наукового знання не існує єдиного підходу персонологів до розуміння сутності особистості. Вони у своїй більшості орієнтуються на людину "культури", культурогенез нації, загальнолюдську аксіосферу [4, с. 627].

Не можна не погодитися з висновками І. Беґа, що "розвинені особистісні цінності становлять основу внутрішнього світу особистості". Ціннісну систему людини він розуміє "як складний регулятор людської життєдіяльності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і власне людину, в усіх її об'єктивних характеристиках" [4, с. 627].

Формуючись як особистість, людина не перестає бути природною істотою. Водночас особистість має здатність до вибору життєвого шляху і самопізнання. Вона постійно планує й спрямовує складний, аналогу якому немає у живій природі, процес саморозвитку і самовиховання, створення себе у власному життєвому світі. У зв'язку з цим сучасними суспільними науками особистість розглядається як особлива якість людини, яка набувається нею в процесі діяльності, спілкування і відносин. А отже, особистість виникає як засіб, інструмент для знаходження людиною своєї сутності.

Отже, аналіз численних психологічних даних, наведених у працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, У. Джеймса, О. Ковальова, Г. Костюка, О. Леонт'єва, Ф. Лерша, В. Мерліна, В. М'ясищева, А. Петровського, К. Платонова, С. Рубінштейна, З. Фрейда та інших психологів, свідчить про необхідність визначати особистість як складну систему, в якій диференціюються та інтегруються різноманітні психічні якості, що розвиваються в індивіді під впливом соціальних чинників протягом тривалого часу в умовах власної діяльності [11, с. 25].

Не можна зрозуміти суспільної ролі особистості, не аналізуючи її психології: мотивів діяльності, здібностей та характеру. Як і всяка організація, психічне життя має певну структуру. Відмежовуючись від індивідуальних особливостей психічного складу, можна встановити типову структуру особистості.

В цьому напрямку у відповідних психологічних дослідженнях вже напрацьовані певні здобутки, створені передумови її синтезу саме системного уявлення про психологічну структуру особистості.

Існують три основні напрями досліджень, а саме соціально-психолого-індивідуальний, діяльнісний та генетичний. Прикладом соціально-психолого-індивідуального напрямку є так звана функціональна структура особистості К. Платонова. На його думку, в структурі особистості слід виділяти чотири підструктури спрямованості: 1) соціально зумовлену підструктуру спрямованості; 2) підструктуру досвіду; 3) підструктуру психічних процесів; 4) підструктуру біопсихічних властивостей особистості [10, с. 123].

Виходячи із сучасних досліджень діяльності та її побудови, а також узагальнюючи відповідні погляди П. Анохіна, М. Бернштейна, О. Леонт'єва, О. Лурі, В. Русалова, можна уточнити структурні компоненти діяльнісного виміру. В цьому плані доцільно розглядати такі компоненти, як потрібнісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворювальний (прийняття рішення щодо мети, задуму, ідеї плану діяльності), результативний (виконання рішення, досягнення результату діяльності), емоційно-почуттєвий [11, с. 208].

В. Лозниця до основних структурних компонентів особистості відносить скерованість, можливості, характер і самоуправління. Скерованість має різні властивості, систему взаємних потреб та інтересів, практичних установок. При цьому одні з компонентів скерованості домінують і мають провідне значення, тоді як інші виконують опорну роль. Домінуюча скерованість визначає всю психічну діяльність людини [9, с. 234].

Можливості особистості охоплюють систему здібностей, яка забезпечує успіх діяльності. Здібності взаємопов'язані та взаємодіють одна з одною.

Характер особистості – психологічне утворення, яке включає сукупність яскраво виражених і відносно стійких, притаманних певній особистості рис, що постійно виявляються в її поведінці. Характер тісно пов'язаний з темпераментом, який визначає зовнішню форму вираження характеру і накладає своєрідний відбиток на ті чи інші його прояви. Але тоді як темперамент визначає вроджені властивості вищої нервової діяльності і практично не зазнає змін протягом усього життя, характер формується в процесі виховання, він відбиває умови життя дитини і може змінюватися залежно від зміни цих умов [4, с. 972].

У системі характеру теж можна виокремити провідні властивості, передовсім моральні якості (чутливість або черствість у взаєминах із людьми, відповідальне ставлення до суспільних обов'язків, скромність тощо), вольові (рішучість, наполегливість, мужність і самовладання), які забезпечують певний стиль поведінки і спосіб розв'язання практичних завдань.

Система управління, яку зазвичай визначають поняттям "Я", є четвертим компонентом структури особистості. "Я" – утвердження самосвідомості особистості, воно здійснює саморегуляцію: підсилення або послаблення діяльності, самоконтроль і корекцію дій і вчинків, передбачення і планування життя й діяльності [1, с. 49].

Таким чином, узагальнення наведених вище та інших наукових даних дає підстави стверджувати, що в основі синтезу психологічної структури особистості мають лежати три взаємопов'язані базові виміри:

перший – соціально-психологічно-індивідуальний "вертикальний" з притаманними йому підструктурами особистості;

другий – діяльнісний – "горизонтальний", що диференціюється на відповідні компоненти діяльності та поведінки;

третій – генетичний – "часовий" або "віковий", що характеризує рівень розвитку якостей особистості, її задатків і здібностей на певному віковому етапі становлення індивіда як особистості [11, с. 29].

Отже, аналіз понять "особистість" і "психологічна структура особистості" свідчить про необхідність дослідження якостей майбутнього інженера-педагога, які є необхідними для формування правової культури та представлення узагальненої характеристики психологічної структури особистості інженера-педагога.

За визначенням Є. Барбіної, "будь-яка професійна діяльність може бути успішною лише в тому випадку, якщо виконує її людина відповідно до своїх індивідуальних особливостей, які відповідають вимогам, передбаченим відповідною професією" [5, с. 236].

При визначенні особистісних якостей інженерно-педагогічних працівників необхідно передусім спиратися на теорію, висунуту психологами "про єдність зовнішньої діяльності і психіки". У напрямку розвитку цієї теорії О. Леонтьєв стверджує: "... на початкових етапах свого розвитку діяльність обов'язково має форму зовнішніх процесів", "рука рухається, повторюючи контури предмета, і форма руху руки переходить у форму психічного образу предмета, переходить у свідомість" [6, с. 20].

З вищевказаного ми можемо сформулювати два висновки, які стосуються інженерно-педагогічної діяльності і процесу самої діяльності:

- діяльність інженерно-педагогічного працівника розглядається через виявлення взаємодіючих психічних якостей і соціальних установок, які формуються для здійснення професійної діяльності і процесу самої діяльності;

- для здійснення педагогічної діяльності відповідного фахового рівня потрібно багато позитивних якостей і властивостей.

За визначенням І. Харламова, "... професійна придатність до педагогічної діяльності пов'язана з наявністю у людини фізичного і психічного здоров'я, добрих мовленнєвих даних, урівноваженості нервової системи, спроможності витримувати тиск сильних подразників, проявляти витримку та інше" [2, с. 464].

А. Джантімірова наводить перелік вимог до особистісних рис і педагогічних здібностей, які спроможні забезпечити успішну професійну діяльність інженерно-педагогічних працівників, які, на нашу думку, необхідні для формування правової культури майбутніх інженерів педагогів. До таких властивостей відносить:

1. Соціально-психологічні.

1.1. Ціннісно-орієнтовані: оптимізм, принциповість, інтерес до техніки, інтерес до людей взагалі, та стійкий інтерес до учнів, як до об'єктів своєї діяльності, потреба у педагогічній діяльності, любов до педагогічної діяльності.

1.2. Моральні: почуття власної гідності, сумлінність, справедливість, доброта, вимогливість, правдивість, висока моральність.

1.3. Комунікативні: комунікабельність (бажання і уміння спілкуватися з людьми), емпатія (співпереживання), здібності щодо впливу на людей і уміння передавати свої знання іншим людям, тактовність, сумлінність, об'єктивність, терпіння.

1.4. Практичні: організаційні здібності, самостійність, обов'язковість, дисциплінованість, точність, оперативність, рішучість.

2. Індивідуально-психологічні.

2.1. Емоційно-вольові: принциповість, наполегливість, володіння собою.

2.2. Інтелектуальні: спостережливість, самокритичність, кмітливості, добре розвинуте технічне мислення, розвинуте вербально-логічне мислення, здібність до тривалої концентрації уваги, стабільність уваги, здібність до розподілу уваги, бажання працювати не за стандартними ситуаціями, творчий підхід до роботи, добра пам'ять, здатність керувати своїм голосом і диханням.

2.3. Особливості темпераменту: енергійність, витривалість, адаптивність, висока швидкість виникнення умовно-рефлекторних зв'язків.

2.4. Позитивна: "Я-концепція": набуття професійної ідентичності, високий рівень життєвих завдань [5, с. 127].

З огляду на наведене підкреслимо, що такі властивості, як обов'язковість, дисциплінованість, рішучість, об'єктивність, висока моральність і творчий підхід до роботи є найбільш важливими для формування правової культури майбутніх інженерів-педагогів.

Сучасні тенденції розвитку освіти безпосередньо пов'язані з тими вимогами, які висуваються до сфахівця на даному етапі розвитку суспільства. Необхідно відзначити, що у зв'язку з інтеграцією світового співтовариства ці вимоги наразі висуваються до фахівців усіх країн світу, й до українських також.

Випускник професійного навчального закладу, який житиме та працюватиме у XXI столітті, для того щоб впродовж усього життя мати можливість знаходити собі роботу і, відповідно, засоби для існування, повинен, у першу чергу, мати такі якості:

- здатність до адаптації у мінливих професійних та життєвих ситуаціях, вдало застосовувати знання на практиці під час вирішення різноаспектних професійних завдань;

- критичне мислення, уміння бачити проблеми, що виникають, та знаходити способи їх вирішення, орієнтуватися на ринку праці, передбачати та прогнозувати появу нових професій, спеціальностей і спеціалізацій, визначати, яким чином наявні у нього знання можна застосувати на практиці;

- здатність генерувати ідеї;

- вміння працювати з інформацією (уміти добирати необхідні факти, аналізувати їх, висувати гіпотези, робити необхідні узагальнення, зіставляти різні варіанти рішень, робити аргументовані висновки);

- налаштованість на саморозвиток і самовдосконалення;

- комунікабельність, уміння співпрацювати, знаходити вихід із конфліктних ситуацій.

Вочевидь, що для вирішення проблемного, конфліктного питання майбутній інженер-педагог повинен діяти у правовому полі, а саме мати високу правову культуру.

У психолого-педагогічних працях досліджується правова культура фахівців різного профілю: аграрія (М. Щербань), менеджера (С. Мальона), фахівців цивільної авіації (О. Золотар), підприємця (О. Менюк) тощо. Авторами розкриваються загальні змістові характеристики правової культури та її структура.

З точки зору В. Живцова, проблема структури та змісту правової культури особи – специфічне, пізнавальне завдання, яке слід розглядати в рамках суб'єктивно-психологічного підходу, де термін "правова культура" визначається як дидактичний конструкт, що віддзеркалює ідеальне уявлення про інтегративне, особисте новоутворення студента університету, що розглядають як нерозривну єдність складових компонентів – когнітивного, операційно-технологічного, аксіологічного, регулятивного [6, с. 3].

Когнітивний компонент складається з правових знань, критичного мислення та самостійного мислення. До операційно-технологічного компонента входять: навички правового самовиховання, комунікативні навички в правових взаємовідносинах, правова компетентність при прийнятті рішення, навички моделюючої діяльності в стандартних правових ситуаціях, навички інформаційно-орієнтаційної діяльності в галузі права. Регулятивний компонент включає: толерантність, правовий досвід, повагу до права, почуття соціальної відповідальності, активна громадянська позиція, готовність до правомірної поведінки. Аксіологічний компонент складається з громадянського суспільства, правової держави, права, солідарності, свободи та людини.

Одна з важливих умов успішного формування правових переконань – це переконливість подання правових знань з метою їх глибокого осмислення. Правові знання повинні перетворитися на особисті переконання, норму поведінки, життєву позицію. Вся система формування правової культури студента повинна формувати не тільки знання, а й глибоку переконаність у необхідності його норм як таких, що втілюють у собі справедливість і стоять на її захисті.

Відомо, що емоції органічно включені у структуру свідомості, тому роль емоційних елементів правової свідомості є дуже значною. Знання повинні хвилювати особистість не залишати її байдужою, дійти до розуму і серця кожної молодої людини, трансформуватися у внутрішній світ, тобто стати значущими.

Правові ідеї повинні стати особистісними цінностями кожного студента, його переконаннями. Інакше не буде досягнуто усвідомлене сприйняття права як регулятора поведінки.

В юридичній літературі ми знайшли такий опис структури правової культури, що охоплює правову психологію (правові почуття, емоції; оцінні поняття відносно права чинного та права бажаного; елементи настрою стосовно конкретних правових явищ і правових ситуацій), правову ідеологію (правові ідеї, правові теорії; правові поняття і категорії; правові принципи) та елементи поведінки (вміння і навички ефективної реалізації норм права в повсякденному практичному житті; правову активність громадян).

Висновки і пропозиції. На нашу думку, важливо домагатися усвідомлення студентами того, що в людині зовнішня поведінка має бути виявленням її внутрішнього світу, високих морально-правових якостей.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури, практики професійної підготовки педагогів професійного навчання дають можливість виявити взаємопов'язаність психологічної структури особистості зі структурою правової культури фахівця у процесі формування правової культури майбутніх інженерів-педагогів.

Література

1. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / ИППО АПН Украины. Київ, 2002. 471 с.
2. Бачев Д. О. Освіта – пріоритетний напрям державної політики України. *Бюлетень законодавства і юридичної практики України*. 1999. № 9. С. 3–9.
3. Головка Н. І. Правова педагогіка: навч. посіб. / Міжрегіональна академія управління персоналом. Київ. МАУП, 2007. 248 с.
4. Джантіміров А. Ю. Багаторівнева підготовка інженерно-педагогічних кадрів для професійно-технічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2007. 275 с.
5. Енциклопедія освіти / за заг. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Живцов В. Ю. Организационно-педагогические условия формирования правовой культуры студента университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Самарский государственный университет. Самара, 2008. 24 с.
7. Курлянд З. Н. Теорія і методика професійної освіти: навч. посіб. / за заг. ред. З. Н. Курлянд. Київ: Знання, 2012. 390 с.
8. Леонтьев А. Н. Категория деятельности в современной психологии. *Вопросы психологии*. Москва: МГУ, 1979. № 3. С. 11–15.
9. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення: навч. посіб. для самостійного вивчення дисциплін. Київ: ЕксОб, 2003. 304 с.
10. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 255 с.
11. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. Київ: ІЗМН, 1996. 236 с.

References

1. Barbina, E. (2002). *Formirovanie pedagogicheskogo masterstva v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Pedagogical mastery formation in the system of continuous pedagogical education]. Kyiv [in Russian].
2. Bachev, D. (1999). *Osvita – priorytetnyi napriam derzhavnoi polityky Ukrainy* [Education is a priority of the state policy of Ukraine]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Golovko, N. (2007). *Pravova pedagogika* [Legal pedagogics]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Dzhantimirov, A. (2007). *Bahatorivneva pidhotovka inzhenerno-pedahohichnykh kadriv dlia profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv* [Multilevel training of engineering and pedagogical staff for vocational schools]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Kremen, V. (2008). *Ertsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Zhyvtsov, V. (2008). *Orhanyzatsyonno-pedahohycheskye uslovyia formyrovaniya pravovoi kultury studenta unyversyteta* [Organizational and pedagogical conditions for the university student's legal culture formation]. Samara [in Russian].
7. Kurllyand, Z. (2012). *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity* [Theory and methods of vocational education]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Leontev, A. (1979). *Katehoryia deiatelnosty v sovremennoi psykholohyy* [Category of activity in modern psychology]. Kyiv [in Ukrainian].
9. Loznytsia, V. (2003). *Psykholohiia i pedahohika: osnovni polozhennia* [Psychology and pedagogy: basic principles]. Kyiv [in Ukrainian].

10. Platonov, K. (1986). *Struktura y razvytye lychnosty* [Personality structure and development]. Moscow [in Russian].

11. Rybalka, V. (1996). *Psykhohohiia rozvytku tvorchoi osobystosti* [Psychology of creative personality development]. Kyiv [in Ukrainian].

Sokolova S.

Ph.D., associate professor, associate professor of foreign languages department,
Kryvyi Rih National University
ORCID 0000-0001-8573-043X, e-mail: svetla.svs@gmail.com

Kostina L.

Ph.D., senior teacher of foreign languages department,
Kryvyi Rih National University
ORCID 0000-0002-7113-8264, e-mail: kostinalucy@gmail.com

**PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF THE FUTURE TEACHERS-ENGINEER'S
PERSONALITY IN THE PROCESS OF LEGAL CULTURE FORMATION**

The article is devoted to the research of the following concepts such as "personality", "psychological structure of personality". An analysis of the psychologists' theories that are concerned with different means of the psychological structure of the individual study is conducted. The article considers legal education as a component of the educational system as a whole, the legal culture of the student as a multifaceted personal education. It is stated that the synthesis of the psychological structure of the personality should be based on three interrelated dimensions: vertical, horizontal and age. The study of the qualities of the future teacher-engineers is to shape the legal culture of a modern specialist.

The list of requirements for the personality and pedagogical abilities that are able to ensure a successful professional activity are defined in the article, namely: the ability to adapt in changing professional and life situations; critical thinking, ability to see emerging problems and find ways to solve them; the ability to generate ideas; ability to work with information (to be able to pick the necessary facts, analyze them, make hypotheses, make the necessary generalizations, compare different options for decisions, make reasoned conclusions); self-development and self-improvement; communication skills, ability to cooperate, find a way out of conflict situations.

The importance of the high legal culture of future specialists for solving problems in the legal field is determined.

Key words: personality, psychological structure of personality, teacher-engineers, legal culture, legal education.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 37.013.43(092)

DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-2-95-101

Bondarenko G. G.

asystent Adiunkt Katedry Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej,
Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola, Ukraina

Stepchenko L. V.

Pracownik Biblioteki Narodowej Ukrainy im. VI Wernadskiego na Ukrainie

Czyżycka M.

studentka I r. mgr Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z profilaktyką społeczną
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Polska

**CZYNNIKI WPŁYWAJĄCE NA WYCHOWANIE WEDŁUG
TEORII WYCHOWANIA ZYGMUNTA MYŚLAKOWSKIEGO**

Artykuł identyfikuje cechy formacji i wypełniania określonych funkcji z punktu widzenia wszechstronnego badania kultury nauczyciela. Zwrócono uwagę na grupę czynników wpływających na kształtowanie się kultury zawodowej nauczycieli w poglądach Zygmunta Myślakowskiego. Ustalono, że w pracach badacza nastąpiła kompleksowa ponowna ocena obszaru edukacji i samokształcenia dziecka. Szczególną uwagę zwraca się na potrzebę zrozumienia dzieciństwa, które jest synchronicznie związane z przestrzenią dorosłych.

Autorzy analizują czynniki, które zdaniem polskiego nauczyciela wpływają na wychowanie młodego pokolenia. Uzasadnia się konieczność twórczego wykorzystania poglądów teoretycznych i cennych pedagogicznie doświadczeń Zygmunta Myślakowskiego, które pozytywnie wpłyną na formy pracy nauczyciela w działalności zawodowej.

Słowa kluczowe: Zygmunt Myślakowski, komunikacja zawodowa, kompetencje komunikacyjne, kultura pedagogiczna nauczyciela, takt pedagogiczny.

Człowiek tworzy kulturę, ale i kultura tworzy człowieka, dlatego potrzebne jest zarazem wychowanie do kultury, jak i przez kulturę. Każda osoba żyje w określonych warunkach kulturowych, które wywierają duży wpływ na jego osobowość. Proces kształtowania osobowości nigdy się nie kończy. Przez całe życie człowiek się doskonali albo ulega destrukcji, wymaga stałego potwierdzania w czynach i postawach swojego światopoglądu. Kultura pełni w jego życiu bardzo ważną funkcję.

Według Encyklopedii PWN kultura "obejmuje to wszystko, co w zachowaniu się i wyposażeniu członków społeczeństw ludzkich stanowi rezultat zbiorowej działalności. Mówi się też o kulturze jako tym, co w zachowaniu się ludzkim jest wyuczone – w odróżnieniu od tego, co biologicznie odziedziczone. W zastosowaniach pierwotnych słowo *cultura* odnosiło się głównie do uprawy roli, dość wcześnie jednak zaczęło być stosowane metaforycznie (np. przez Cyncerona, który pisał również o "kulturze duszy") do innych dziedzin, w których starania ludzkie prowadzą do poprawy stanu wyjściowego. Przez stulecia używany w tym drugim znaczeniu jedynie sporadycznie, termin kultura zyskał pewną popularność w XVIII w., kiedy był odnoszony zwłaszcza do moralnego i umysłowego doskonalenia się człowieka; szeroko, choć jeszcze nie powszechnie, zaczął być stosowany w XIX w., oznaczano nim całokształt tak duchowego, jak i materialnego dorobku społeczeństwa. W tym znaczeniu używano go na ogół zamiennie z terminem cywilizacja, od którego później odróżniano go jako określenie dorobku raczej duchowego niż materialnego. W XX w. upowszechniła się tendencja do ujmowania kultury przede

wszystkim jako zespołu wzorów rozwiązywania problemów charakterystycznego dla danego społeczeństwa, wzorów postępowania" [5]. Rozległość problematyki kultury (zwłaszcza rozumianej globalnie) sprawiła, iż wielokrotnie podejmowano próby jej uszczegółowienia drogą wyodrębniania różnych typów kultury (tradycyjna, ludowa, nowoczesna, masowa itp.), różnych jej sfer, aspektów (np. materialna, duchowa, społeczna) czy takich jej względnie odrębnych dziedzin, jak kultura polityczna, ekonomiczna, prawna, literacka, artystyczna.

Podstawą wartościowania w pedagogice kultury jest humanizm i jego założenia. Wyróżnia się kulturę obiektywną (odnoszącą się do grup społecznych, w których żyjemy) i kulturę subiektywną (odnoszącą się do człowieka, pojawia się koncepcja "kultury w człowieku"). "Pedagogika kultury swoje podstawowe twierdzenia opiera na triadzie kultura – kształcenie – osobowość. Człowiek żyje w określonych warunkach kulturowych, które wywierają duży wpływ na jego osobowość. Pedagogika kultury w oparciu o dobra kultury, poprzez przeżywanie i rozumienie tkwiących w niej wartości kształtuje osobowość jednostek. Potencjały wychowawcze dostrzega przede wszystkim w klasyce, ale nie odrzuca kultury współczesnej, w której również wyróżnia pozytywne wartości" [4].

Bardzo ciekawą postacią, której poświęcony jest cel tych rozważań jest Zygmunt Mysłakowski (1890-1971), polski przedstawiciel pedagogiki kultury, który łączył ze sobą różne aspekty wychowania: biologiczny, społeczny i humanistyczny. Wychodził z założenia, że wychowanie pełni funkcję rekonstrukcyjną, tzn. służy pobudzaniu u jednostki kreatywności i zdolności budowy przez nią nowego systemu aksjologicznego. Za główny przedmiot prowadzonych przez niego badań pedagogicznych należy uznać środowisko wychowanka i główne czynniki kształtowania się jego osobowości.

Zygmunt Mysłakowski "urodził się w 1890 r. w Nowym Mieście. Studiował filozofię oraz nauki przyrodnicze na Uniwersytecie Jagiellońskim, a także w Wiedniu i Paryżu. W 1926 r. został rektorem Uniwersytetu w Krakowie, zaś w latach 1950 – 1956 pełnił tę funkcję w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie. Początkowo pozostawał pod wpływem psychologizmu jako kierunku w teorii poznania, jednak pod wpływem własnych doświadczeń oraz sytuacji wewnętrznej w Polsce zwrócił się ku światopoglądowi laickiemu i lewicowemu. Po II wojnie światowej zaczął sympatyzować z obejmującą rządy w Polsce partią komunistyczną" [1].

Jako autor prac pedagogicznych przywiązywał duże znaczenie do roli nauczyciela. Twierdził, że w okresie kształtowania się zamiłowań szkolnych nauczyciel staje się dla ucznia autorytetem. Sens wychowania widział w świecie kultury. Był przeciwnikiem naturalizmu pedagogicznego. Uważał, że proces wychowania musi iść w dwóch kierunkach: po pierwsze – przekazywania kultury, po drugie – wzbudzania i kształtowania zdolności jej rozumienia. Jednostka musi być nie tylko wprowadzona w świat tradycji kulturowej, ale także przygotowania do postawy czynnej, do przekształcania i dalszego rozwijania kultury. Próbował proces wychowania interpretować ze stanowiska socjologicznego. Czysty socjologizm, traktujący osobowość jako bierną, bezkierunkową masę, uważał on za tak samo błędny, jak naturalizm pedagogiczny. Zarówno wychowanie pierwotne, opierające się na instynktach, jak i wychowanie wtórne odwołujące się do doświadczeń społecznych, kształtujące jednostkę za pomocą pojęć, norm i wartości nie umożliwia powstania indywidualnych form życia. Mysłakowski uważał, iż osoba jest wartością społeczną, dlatego za najwyższy cel wychowania stawiał kształtowanie osobowości, jako zorganizowanej, sensownej całości. Kształtowanie osobowości według Autora polega na rozwijaniu związku pomiędzy człowiekiem a pewną strefą dóbr kulturalnych, na wplataniu ponadindywidualnych wartości w system celów życiowych jednostki. Jego zdaniem osobowość powstaje i rozwija się przez uczestniczenie w społeczności duchowej, utożsamianie się z jej ideałami i wierzeniami. Każda jednostka związana jest z innym środowiskiem, sytuacjami, które są przedmiotem jej zainteresowań i działalności. Każdy przynależy do pewnej społeczności duchowej, według której dokonuje selekcji celów i wartości życiowych. Człowiek w zależności od struktury psychicznej nawiązuje kontakt tylko z tymi strefami kultury, które mu odpowiadają (jego psychice).

Według Mysłakowskiego tylko sprawdzona wiedza i nawyki pozwolą dziecku na ukształtowanie prawidłowej osobowości, wolnej od wypaczeń i fałszywych przekonań. Tym celom powinny zostać podporządkowane procesy wychowania i kształcenia, a także grupowa działalność wychowanka.

"Mysłakowski wychodził również z założenia, iż wychowanie jest uzupełnieniem ustroju politycznego. Cele wychowania, treść nauczania oraz organizacja szkolnictwa są bowiem zależne od potrzeb ustroju, a nie od przepisów ogólnie ustalonych przez ekspertów i panującą władzę" [9]. "Wyznaczeniem tych celów i treści powinny zająć się różne siły społeczne (np. wojsko, prasa, teatr). Mysłakowski zauważył również, że na skuteczność procesów wychowawczych wpływają również gospodarka i sytuacja społeczno-polityczna" [8].

Czynniki wpływające na wychowanie. "Mysłakowski wychodzi z założenia, iż człowiek jako istota społeczna i biologiczna podlega różnego rodzaju czynnikom, wśród których wychowanie jest tylko jedną z grup. Do tych czynników zalicza się:

1. Czynniki dziedziczne i wrodzone – geny, cechy charakteru, niesprawność.
2. Rozwój w środowisku, do którego przynależy jednostka – np. środowisko wiejskie, środowisko robotnicze, środowisko inteligentkie, grupa rówieśnicza, szkoła.
3. Chów – rozumiany jako otaczanie dzieci opieką przez rodziców, ochrona przed chorobami, kataklizmami i sytuacjami niebezpiecznymi, zapewnienie im pożywienia.
4. Urabianie – jako mimowolne wchodzenie dziecka w otoczenie społeczne, uczenie się od jego członków pożądanym wzorów postępowania, poznawanie stosunków międzyludzkich, przyswajanie sobie tradycji, obyczajów, zwyczajów i wzorów kulturowych, naśladowanie przez dziecko czynności i zachowań innych osób. Dzięki urabianiu wychowanek staje się jednostką odróżniającą się od innych sposobem zachowania i stylem życia, której charakter jest kształtowany przez doświadczenia.
5. Wychowanie epizodyczne – rozumiane jako podejmowane przez rodziców doraźne posunięcia, którym nie przyświeca idea uczeni dziecka pożądanym wzorów zachowań (np. sytuacja związana z zaspokojeniem potrzeb materialnych). Są to zachowania uznawane przez Mysłakowskiego irracjonalne i przypadkowe, będące spuścizną po poprzednich pokoleniach (np. modelu rodziny patriarchalnej, ustroju feudalnym). Zachowania te nie są powiązane ustalonym wcześniej planem.
6. Wychowanie planowe – jest to inicjowanie działań opartych na wcześniej podjętych rozważaniach oraz ich uporządkowaniu i znalezieniu powiązań między nimi. Chodzi tu o tworzenie przez państwo struktury systemu oświaty i wychowania (szkoły, programy nauczania, kuratoria, ministerstwa), które musi przebiegać równocześnie z rozwojem badań naukowych w obszarze pedagogiki, pozwalających na dostosowanie tej nauki do stale zmieniających się warunków oraz ukierunkowanie jej na czoło wszystkich czynników formujących istotę ludzką.
7. Samokształcenie i samowychowanie – są to procesy przebiegające przez pewien czas równocześnie z procesem wychowania planowego, zaś po zakończeniu przez jednostkę obowiązku szkolnego nadal kształtujące jej charakter. Rozpoczynają się one w momencie inicjowania przez prowadzącego sytuacji dydaktyczno-wychowawczej, w trakcie której wychowanek otworzy się na sugestię wychowawcy i będzie z nim współpracował, tak by przy tym wzbudził swoje zainteresowanie konkretnym zagadnieniem lub czynnością. Rozpoczyna się wtedy proces samokształcenia, w trakcie którego zacznie zakładać np. kolekcje motyli oraz zbierać pomoce dydaktyczne potrzebne mu do pogłębienia wiedzy o danym zjawisku wiedzy" [7]. Z kolei samowychowanie polega na wyznaczaniu sobie wzorów osobowych oraz dążeniu do ich osiągnięcia.

Mysłakowski uważa, że samowychowanie to proces wieloetapowy, mający swoje źródło w rodzinie, z tym że czasem jej rolę zastępują wychowawca-nauczyciel i grupa szkolna. Człowiek zaczyna kształtować się pod wpływem wielu czynników. Na każdym etapie rozwoju uczy się określonych zachowań i ról społecznych. Najpierw są to role i zachowania nie uznawane, które z czasem ustępują miejsca zamierzonym i wynikającym z określonej przyczyny posunięciom.

Potrzeby związane z oczekiwaniami dziecka. "Mysłakowski kładzie również nacisk na potrzeby, które są związane z oczekiwaniami dziecka wobec wychowawcy:

- 1) Potrzeba powodzenia – potrzeba związana z tworzeniem przez wychowawcę sytuacji pozwalających na uaktywnienie się mocnych stron podopiecznego. Chodzi tu o wzbudzenie zainteresowania dziecka przekazywanymi informacjami, w czym istotną rolę odgrywa gruntowne przygotowanie merytoryczne i metodyczne wychowawcy, a także jego zainteresowanie wychowankiem jako żywą istotą. Wychowawca powinien też szanować indywidualność podopiecznego.

2) Potrzeba uznania – za swoje postępy i osiągnięcia dziecko powinno być doceniane przez wychowawcę, a jednocześnie spotykać się z jego życzliwością.

3) Potrzeba zrozumienia – chodzi tu o dogłębne pojmowanie przez wychowawcę intencji dziecka i prawidłową ocenę jego zachowania. Ważne jest, by cechował się przy tym cierpliwością wobec dziecka i był wolny od uprzedzeń" [2].

W opinii Mysłakowskiego zrealizowanie w pełni powyższych potrzeb sprzyja kształtowaniu pozytywnych relacji między podopiecznym a wychowawcą. Dzięki temu dziecko uznaje wychowawcę za autorytet, czuje się akceptowane, a także jest zmotywowane do dalszej pracy nad sobą i dalszej nauki. Uważa on również, że to od nastawienia wychowawcy zależy dalsza przyszłość podopiecznego, a także kierunki dalszego działania. Brak zrozumienia i niechęć wobec pracy z dzieckiem sprawia, iż wszelkie wysiłki zostają zniweczone, zaś dziecko zaczyna się buntować wobec działań wychowawcy, traktować go jako wroga, a także odczuwać osamotnienie i brak poczucia własnej wartości.

Jak twierdzi Z. Mysłakowski, obowiązkiem nauczyciela jest uczenie dziecka podstawowych czynności, takich jak czytanie, pisanie, liczenie, wyrabianie u niego zręczności i dokładności w wykonywaniu codziennych czynności, kształtowanie jego zdolności do samodzielnego myślenia, wyrażanie uczuć oraz praktycznego działania, wzbudzanie kreatywności oraz wrażliwości artystycznej oraz naukowej, wykształcenie nawyków, światopoglądu oraz zaradności, wzbudzanie postaw prospołecznych, a przede wszystkim holistyczne traktowanie wychowanka jako twórczego aktywisty, niekiedy w odniesieniu do większych całości (np. wychowanie zdrowotne, edukacja medialna, wychowanie patriotyczne). W myśl podejścia holistycznego uczeń powinien być postrzegany całościowo – nauczyciel powinien wiedzieć, jakie dziecko posiada zdolności i ograniczenia. Jest to dla niego podstawa do dalszej realizacji planów pracy z dzieckiem. Działania te powinny obejmować wzmocnienie mocnych stron u ucznia, wyrównywanie braków oraz doskonalenie słabiej rozwiniętych umiejętności. Mysłakowski definiuje uczenie się, jako proces nabywania treści nie mający wpływu na osobowość ucznia, lecz mający formę pomocniczą do wykonywania przez niego określonych czynności.

Pedagog podkreśla również znaczenie kompetencji komunikacyjnych w pracy z podopiecznymi. Rozmowa toczona przez wychowawcę (nauczyciela) z podopiecznym stanowi istotny komponent procesu wychowania i kształcenia. Zdaniem Mysłakowskiego rozmowa sprzyja wzajemnemu zbliżeniu się obu stron oraz tworzeniu się między nimi wspólnoty duchowej. W rozmowie musi być jasno sprecyzowany cel, a rozmowa powinna być oparta o następujące reguły:

- wychowawca powinien poruszać tylko te tematy, którymi może wzbudzić zainteresowanie dziecka;
- rozmowa nie powinna polegać na pouczeniu dziecka i prowadzeniu wykładu, lecz pozwalać na szukanie odpowiedzi na postawione pytania;
- wychowawca nie może posługiwać się językiem naukowym, lecz mówić do podopiecznego w sposób dla niego przystępny i zrozumiały;
- w dialogu z wychowankiem kluczowe jest uchwycenie jego intencji, a nie drobne analizowanie jego wypowiedzi;
- wychowawca musi koncentrować się na najważniejszych informacjach i formułować je w sposób klarowny dla dziecka;
- rozmowa nie powinna dotyczyć spraw osobistych dziecka i /lub wychowawcy ani tematów dla niego wstydlivych, nie może też polegać na narzucaniu wychowankowi przez prowadzącego dialog własnego zdania ani traktowaniu przez wychowawcę własnych odpowiedzi za najbardziej prawidłowe;
- wychowawca musi być otwarty na pomysły podopiecznego i umieć go wysłuchać;
- ważne jest zwracanie uwagi na reakcje rozmówcy i dobór słownictwa adekwatnego do sytuacji;
- wiadomości przekazywane w trakcie dialogu nie mogą w jakikolwiek sposób krzywdzić wychowanka czy prowokować go do niewłaściwych zachowań;
- obie strony powinny unikać jednostronnego przedstawienia sytuacji, rozmowa bowiem powinna toczyć się na wielu płaszczyznach jednocześnie;
- jeśli podopieczny lub wychowawca są znużeni rozmową, powinni umieć ją przerwać;

• prowadzący rozmowę powinien unikać stygmatyzowania wychowanka, jak również obrażania jego uczuć;

Rozmowa jest nastawiona na kształtowanie wyobraźni u dziecka, wzbogacanie jego wiedzy, budowanie przez wychowawcę autorytetu u podopiecznego, rozwój umiejętności interpersonalnych u wychowanka oraz budzenie jego ciekawości. Ważne jest, by wychowawca również coś wyniósł z tego dialogu, gdyż pozwala mu to lepiej poznać podopiecznego oraz zwrócić uwagę na jego zainteresowania. Ważne jest też to, że prowadzenie przez wychowanka dyskusji z wychowawcą świadczy o jego dynamicznym rozwoju umysłowym oraz różnicach widocznych w reprezentowanych przez niego i prowadzącego rozmowę postawach wobec określonego problemu. Wychowawca powinien szanować opinię podopiecznego.

Do istotnych zasad prowadzenia dyskusji należy obustronne podtrzymywanie relacji opartych na taktowaniu rozmówców jako równorzędnych partnerów, zaś prowadzony przez nich dialog powinien wzbogacać potencjał intelektualny wychowanka i pozwolić mu na traktowanie prowadzącego rozmowę jako autorytetu, osoby, od której może się czegoś nauczyć. Jest to niezwykle ważna umiejętność, ponieważ uczy szacunku do rozmówcy.

Talent pedagogiczny. Mysłakowski twierdził również, że wychowawca powinien być wyposażony w talent pedagogiczny, tzn. "wrodzoną dyspozycję psychofizyczną pozwalającą mu na wykonywanie pewnych typów działalności bardziej efektywnie, niż gdyby przyszło mu się zajmować czymś innym" [6]. "Mysłakowski wymienia następujące cechy talentu pedagogicznego:

- 1) łatwość w nawiązywaniu kontaktów;
- 2) bogata wyobraźnia, która pozwala na tzw. "wżywanie się w cudze stany psychiczne", "odtworzenie cudzych stanów psychicznych";
- 3) instynkt rodzicielski;
- 4) pobudliwość uczuć, która umożliwia "adaptację uczuć", "współodczuwanie" i "współprzeżywanie";
- 5) zdolność do wyrażania uczuć;
- 6) ekstrawersja czyli nastawienie na zewnątrz" [3].

Mysłakowski uważał, że grupa powinna być organizowana w oparciu o wartości społeczne oraz wzajemny szacunek pomiędzy jej członkami. Każdy członek zespołu powinien poświęcić się dla innych po to, by zrealizować łączące zespół zamierzenia. Jego zdaniem przynależność do wspólnoty najlepiej objawia się w sytuacjach, gdy każdemu z członków grupy postawiony cel jest bliski, a także zrozumiały dla środowiska społecznego. Realizacja postawionych zamierzeń powinna spotkać się z aprobatą otoczenia, zaś każde zadanie powinno być ujmowane holistycznie, tzn. każda jednostka powinna realizować działania w sposób całkowity, przy zwracaniu uwagi na każdy etap realizacji zadania oraz związki między nimi. Jeśli w jednym etapie dojdzie do uchybień, wówczas cel nie zostanie zrealizowany. Cel powinien akcentować dobro społeczne, a nie wpływać z pobudek egoistycznych.

Według Mysłakowskiego ważna jest rola osoby kierującej zespołem, która dla jego członków jest "mentorem" świadomym, iż zrealizują oni postawione zadania. Cele, jakie stawia sobie grupa, nie powinny stać w sprzeczności z interesem społecznym, gdyż prowadzą w ten sposób do tworzenia klik czy gangów zagrażających porządkowi społecznemu. Mysłakowski uważał, że każdy członek grupy powinien uznać jej cele za swoje.

Podsumowanie. Wszystkie czynniki przedstawione powyżej, wywodzące się z dorobku naukowego Z. Mysłakowskiego są niezwykle ważne i stanowią istotny wkład w rozwój polskiej myśli pedagogicznej. Podkreślają one rolę doświadczenia w procesie nauczania, istotę prowadzenia dialogu z wychowankami oraz stałą pracę wychowawcy-nauczyciela nad sobą i własną wiedzą. Mysłakowski słusznie uznał, że osobowość dziecka jest determinowana nie tylko przez oddziaływania rodziców, nauczycieli czy kolegów, lecz także przez czynniki zewnętrzne, sytuację materialną czy sytuację społeczno-polityczną. Czynniki te rzutują na charakter dziecka, jego zainteresowania oraz jego dalsze postępowanie.

Trzeba pamiętać o tym, że wychowanie jest powiązane z oddziaływaniem takich form kultury społecznej jak min.: język, system prawny, obyczaj, moda, ustrój społeczny i polityczny, religia, narodowość. Zadaniem wychowawcy jest zaś towarzyszenie wychowankowi w tych sytuacjach, które sprzyjają powstawaniu normalnego planu życiowego i ułatwiają proces jego uspołecznienia.

Wielu nauczycieli i teoretyków uważało i nadal uważa, że nauczyciela powinna cechować jakaś "iskra", coś na kształt wiecznej inspiracji, która popycha go ku coraz to wyższemu szczeblom jego zawodowej kariery, która nie pozwala mu pozostać biernym wobec otaczającego go świata, ludzi, a zwłaszcza dzieci i młodzieży, podmiotów jego dążeń i oczekiwań. Prace autorów o charakterze normatywnym przedstawiają wzór, ideał, do którego powinni dążyć wszyscy nauczyciele. Takie postępowanie ma zbliżyć nauczycieli do mistrzostwa pedagogicznego.

Dążenie do ideału wiąże się z każdym zawodem, dlatego w zawodzie nauczyciela, wychowawcy próbowano także znaleźć idealne cechy osobowościowe, jednak wszystkie opierają się na jednej podstawowej wartości jaką jest "dobro dziecka". To ono jest fundamentem każdego działania skierowanego do wychowanka. Trzeba pamiętać o tym, że wychowanek upodabnia się do swego wychowawcy, wobec tego ten powinien być dla niego pod każdym względem wzorem. To, jak pracuje z dziećmi, jakie ma podejście do prezentowanego przez niego tematu, skutkuje odpowiednią interpretacją i zaangażowaniem ze strony wychowanków względem tematu, jak i również samego wychowawcy.

Każdy nauczyciel również ma pewne stałe dyspozycje osobowościowe, które uzewnętrzniają się w postaci "instynktu", "talentu", czy też "duszy" prawdziwego wychowawcy. Z. Mysłakowski uważał, że wrodzone cechy psychofizyczne są koniecznym warunkiem dobrych wyników pracy nauczyciela. Są one niezwykle ważne i pomocne w pracy nauczyciela, ale ważna jest też determinacja i chęć do samodzielnego dokształcania się na rzecz lepszej i bardziej owocnej pracy z dziećmi.

Literatura

1. Komat M. *Zygmunt Mysłakowski i jego koncepcja "ucieczki od wolności, w: Doktryny – Historia – Władza. Księga dedykowana Profesorowi Wiesławowi Kozubowi – Ciembroniewiczowi z okazji czterdziestolecia pracy naukowej*, (red.) Citkowska-Kimla A., Kiwior-Filo M., Szlachta B., Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009. S. 139–140.
2. Mysłakowski Z. *O kulturze współżycia*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969. S. 27–31.
3. Okoń W. *Osobowość nauczyciela*, PZWS, Warszawa 1959. S. 67.
4. *Pedagogika kultury*. URL: <https://www.szkolnictwo.pl/szukaj>, Pedagogika_kultury
5. *Słownik PWN*. URL: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kultura;3928887.html>
6. Suchodolski B. *Pedagogika*. PWN, Warszawa 1982. S. 711.
7. Szalkiewicz M. *Idee pedagogiczne Zygmunta Mysłakowskiego*. Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły im. Witelona w Legnicy, nr 26 (1)/2018. S. 91.
8. Szymański M. *Socjologia edukacji*. Wyd. Impuls, Kraków 2013. S. 95–96
9. Śliwerski B. *Pedagogika ogólna*. Wyd. Impuls, Kraków 2013. S. 343.

References

1. Komat, M. (2009). Zygmunt Mysłakowski i jego koncepcja "ucieczki od wolności, w: *Doctrines – History – Power*. [Zygmunt Mysłakowski and his concept of "escape from freedom, in: *Doctrines – History – Power*]. *Księga dedykowana Profesorowi Wiesławowi Kozubowi – Ciembroniewiczowi z okazji czterdziestolecia pracy naukowej – Book dedicated to Professor Wiesław Kozub – Ciembroniewicz on the occasion of the fortieth anniversary of scientific work*. Citkowska-Kimla A., Kiwior-Filo M., Szlachta B. (Eds.). Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
2. Mysłakowski, Z. (1969). *O kulturze współżycia* [About the culture of coexistence]. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
3. Okoń, W. (1959). *Osobowość nauczyciela* [The teacher's personality]. PZWS, Warszawa.
4. *Pedagogika kultury* [Culture pedagogy]. URL: <https://www.szkolnictwo.pl/szukaj>, Pedagogika_kultury.
5. *Słownik PWN* [PWN dictionary]. URL: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kultura;3928887.html>
6. Suchodolski, B. (1982). *Pedagogika* [Education]. PWN, Warszawa.
7. Szalkiewicz, M. (2018). *Idee pedagogiczne Zygmunta Mysłakowskiego*. Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły im. Witelona w Legnicy, nr 26 (1), 91.
8. Szymański, M. (2013). *Socjologia edukacji* [The sociology of education]. Wyd. Impuls, Kraków.
9. Śliwerski, B. (2013). *Pedagogika ogólna* [General pedagogy]. Wyd. Impuls, Kraków.

Бондаренко Г.

асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Степченко Л.

співробітниця Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, Україна

Чжицька М.

студентка 1 курсу, магістерська освіта з догляду за дітьми з соціальною профілактикою, Державне вище професійне училище в м. Хелм, Польща

**ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ОСВІТУ ВІДПОВІДНО
ДО ТЕОРІЇ ВИХОВАННЯ ЗИГМУНТА МИСЛАКОВСЬКОГО**

У статті визначено особливості становлення та дотримання специфічних функцій з позиції комплексного дослідження культури вчителя. Увагу приділено групі чинників, які впливають на формування професійної культури вчителя у поглядах Зигмунта Мислаковського. Встановлено, що у працях дослідника відбулася комплексна переоцінка сфери виховання та самовиховання дитини. Особливу увагу приділено необхідності розуміння дитинства, яке синхронно пов'язане з простором дорослих.

Авторами аналізуються фактори, які, за переконанням польського педагога, впливають на виховання підростаючого покоління. Обґрунтовано необхідність творчого використання теоретичних поглядів і педагогічно цінного досвіду Зигмунта Мислаковського, які позитивно вплинуть на форми роботи вчителя у професійній діяльності.

Ключові слова: Зигмунт Мислаковський, професійне спілкування, комунікативні компетенції, педагогічна культура вчителя, педагогічний такт.

Bondarenko G.

assistant of Pedagogic Sciences, Associate Professor of Department of Social Pedagogy and Social Work at Nizhyn State Gogol University

Stepchenko L.

employee of the National Library of Ukraine named after VI Vernadsky, Ukraine

Czyrzycka M.

student, MA Childcare education with social prevention, State Higher Vocational School in Chełm, Poland

**FACTORS AFFECTING EDUCATION ACCORDING TO THE THEORY
OF EDUCATION ZYGMUNT MYŚLAKOWSKI**

The article identifies the features of the formation and observance of specific functions from the standpoint of a comprehensive study of teacher culture. Attention is paid to a group of factors that influence the formation of a teacher's professional culture in the views of Zygmunt Myślakowski. It is established that in the works of the researcher there was a comprehensive reassessment of the field of education and self-education of the child. Particular attention is paid to the need to understand childhood, which is synchronously connected with the space of adults.

The authors analyze the factors that, according to the Polish teacher, affect the upbringing of the younger generation. The necessity of creative use of theoretical views and pedagogically valuable experience of Zygmunt Myślakowski, which will positively influence the forms of work of a teacher in professional activity, is substantiated.

Key words: Zygmunt Myślakowski, professional communication, communicative competences, pedagogical culture of a teacher, pedagogical tact.

УДК 374.7

DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-2-102-108

Гіптерс З. В.

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності
 ORCID ID: 0000-0002-8307-929X (м. Львів, Україна), e-mail: gipterszina@gmail.com

МИХАЙЛО ГАЛУЩИНСЬКИЙ – УКРАЇНСЬКИЙ АНДРАГОГ

У статті досліджується діяльність Михайла Галущинського як андрагога в організації освіти дорослих на західноукраїнських землях у 20–30-х роках ХХ століття. В сучасних умовах актуальності набуває історико-педагогічний досвід з проблеми освіти дорослих як засобу, що сприяє виходу суспільства із складної соціально-економічної ситуації. До перспективних напрямів подальшого дослідження відносимо проблему застосування андрагогічних підходів у різних видах та формах освіти дорослих.

Ключові слова: андрагогіка, дорослі, Михайло Галущинський, індивідуальний підхід у вихованні, самоосвіта.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси в Україні викликали зміну економічних відносин і ціннісних орієнтацій, необхідність освоєння нових технологій, а також спричинили безробіття. Усе це вимагає оволодіння людиною новими знаннями, часто й зміни професії. Актуальності набувають проблеми освіти дорослих як засобу, що сприяє виходу суспільства із складної соціально-економічної ситуації. Навчання дорослих, як зазначено у Гамбурзькій декларації, "є одним з ключів, що відкривають двері в ХХІ століття. Це потужна концепція, що сприяє демократії, справедливості, рівності прав чоловіків і жінок, науковому, соціальному та економічному розвитку" [8]. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що останнім часом все більше наукових досліджень присвячується проблемам андрагогіки, серед яких, зокрема, становлення та розвиток андрагогіки (С. Вершловський, С. Змейов, Л. Лук'янова), концептуальні засади та підходи (М. Громкова, Н. Кочемасова, Л. Линевич, Н. Ничкало), особливості застосування андрагогічної моделі при підготовці спеціалістів (О. Баландіна, В. Маралова, В. Онушкін, Г. Філатова), підготовка андрагогів (С. Вершловський, С. Змейов, Ю. Калиновський). До найбільш ґрунтовних належать дослідження С. Брукфілда та М. Ноулза (США), П. Джарвіса (Велика Британія), Х. Гротхоффа та Ф. Пегтелера (Німеччина), Л. Туроса (Польща), П. Фюрте (Швейцарія). Проте проблема становлення та розвитку андрагогіки залишається недостатньо вивченою. Завдяки діяльності німецького соціолога Ю. Розенштока з 1920 р. відбувається друге народження терміна "андрагогіка". Тому особливо вартісним є досвід минулого, вітчизняні та зарубіжні педагогічні традиції, що можуть стати важливим джерелом розвитку андрагогіки.

Видатні українські педагоги А. Волошин, М. Галущинський, Ю. Дзерович, К. Коберський, Д. Коренець, І. Лучишин, Ю. Павликовський, М. Росткович, С. Смаль-Стоцький, Е. Храпливий у статтях, наукових працях і методичних посібниках підкреслювали значення самоосвіти і самовиховання, економічної освіти, кооперації, комерції, підприємництва для господарського життя народу. Саме в кооперації, в колективній діяльності, але без тиску на особу і пригноблення особистої ініціативи вони вбачали шляхи захисту інтересів та морального удосконалення людини праці, поліпшення її добробуту, підвищення ефективності виробництва.

Михайло Галущинський (1878–1931) з повним правом належить до плеяди видатних українських педагогів як громадський і просвітній діяч, автор педагогічних праць і дослідник з проблем андрагогіки на західноукраїнських землях у 1920–1930 роках, директор гімназії "Рідної Школи" в Рогатині, під час Першої світової війни спочатку комендант УСС, пізніше – референт УСС при вищому командуванні австрійської армії; професор Українського таємного університету. У 1923–1931 рр. –

голова "Просвіти" у Львові і її почесний член; 1928–1930 рр. – сенатор і віцепрезидент польського сенату, згодом посол, автор низки праць на педагогічні теми [10, с. 352]. В радянський період ім'я М. Галущинського було віддане забуттю. Лише в 1990-х рр. дослідницькі праці про педагогічну та громадсько-просвітню діяльність Михайла Галущинського опублікували В. Качкан, В. Ковальчук, Р. Коритко, Б. Ступарик. Проблеми освіти дорослих, яким М. Галущинський присвятив значну частину своєї педагогічної діяльності, тривалий час залишались поза увагою дослідників. Саме вивчення частин загальної проблеми освіти – андрагогіки у науково-педагогічній діяльності М. Галущинського зумовило дослідження, котрим присвячується стаття.

Мета статті – дослідити діяльність Михайла Галущинського як андрагога в організації освіти дорослих у 20–30-х рр. ХХ століття з метою використання історико-педагогічного досвіду андрагогіки для професійної орієнтації та професійного навчання в сучасних умовах становлення ринкових відносин у незалежній Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. У першій половині ХХ століття на західноукраїнських землях, які входили до складу Австро-Угорської імперії і Польщі, економічний і кооперативний рух із самого початку мав національний характер і був пронизаний ідеєю незалежності. У подвижницькій діяльності педагогів, культурно-просвітніх діячів товариств "Просвіта", "Рідна школа" найяскравіше відобразилось становлення системи економічної освіти українського населення. Історія вітчизняної освіти і виховання дає підстави стверджувати, що в ХІХ – першій половині ХХ століть в Україні діяла складна і розгалужена педагогічна система, яка в тодішніх умовах забезпечувала входження дорослих у нові суспільно-політичні і соціально-економічні відносини.

Зусиллями товариства "Просвіта" (1868), яке об'єднувало і координувало низку суспільних інституцій у справі освіти дорослих, було створено розгалужену мережу культурно-просвітніх закладів, забезпечених кваліфікованими кадрами, розроблено методiku освітньо-виховної праці. В літературі того часу вживаються два тотожні поняття: "освіта дорослих" та "позашкільна освіта". У 20–30-ті рр. ХХ століття в освіті дорослих настали важливі зміни, пов'язані з наслідками Першої світової війни, окупацією Галичини, суспільно-політичними і соціально-економічними реформами, проблемами кадрового забезпечення господарства. Багаторічний голова товариства "Просвіта" М. Галущинський (1923–1931) наголошував: на перший план освітньої роботи постала ідея не лише дати дорослим знання, але освіту себе, свого пізнання і формування самого себе і свого ставлення до навколишнього світу. Тому йшлося не лише про оволодіння сумою знань, а про спроможність пізнання. Головна увага освітніх працівників приділялась не лише умовам навчання "неосвічених" людей, але організації роботи кожного дорослого над собою, над власною освітою [4, с. 3].

Організатори освіти дорослих повинні були враховувати складні умови переслідування всього українського, в яких опинилась галицька спільнота. У відносинах, серед яких доводиться жити нашому народові, "має освіта дорослих ще особливі завдання, – писав М. Галущинський. – Вона має в'язати всі порозділювані частини народу в одне *духовне ціле*, себто дбати про вироблення сильного почуття *національної єдності*". Освіта має дбати про взаємний обмін культурним надбанням та його вплив на кожного зокрема, оберігати національне почуття в народі від впливу чужої культури, "вона має стати *охоронним засобом* у щоденному розвитковій праці й у щоденній боротьбі за існування національного організму" [12, с. 107].

Освіта дорослих, отже, стала одним із провідних засобів національного виховання українців. Нове призначення вимагало теоретичного обґрунтування мети, змісту та методів просвітньої праці, викликало активізацію науково-методичного пошуку. Освітній праці з дорослими, вихованню найширших народних мас, високій новітній демократичній ідеї присвятив свій педагогічний талант педагог і учений М. Галущинський. Він започаткував у національному рухові нову епоху національної культури – української андрагогіки. "Михайло Галущинський своєю організаторською працею, пропагандою, своїми писаннями й науковими студіями вибився в нас на становище першого ученого українського андрагога!" – писав Іван Юцишин [9, с. 206].

Поняття *андрагогіка* (від гр. *aner andros* – "доросла людина", *ago* – "веду") – теорія навчання дорослих, яка вивчає специфічні закономірності засвоєння знань і вмій дорослим суб'єктом у процесі навчальної діяльності, а також особливості керівництва останнього з боку професійного педагога. Вперше (1833 р.) поняття

"андрагогіка" використав німецький історик освіти Олександр Капп для позначення науки, яка займається проблемами освіти дорослих. Тоді цей термін не набув помітного поширення і навіть викликав сумніви в правомірності його існування. Тільки в середині ХХ століття андрагогіка почала набувати рис самостійної науки. Формуванню подібного статусу сприяло кілька причин, зокрема, загальне і всебічне ускладнення громадського життя, розширення діапазону видів діяльності сучасної людини, швидке старіння колись набутої компетентності, скорочення термінів функціональної придатності раніше отриманих знань. Ці соціальні фактори набули необхідності в навчанні дорослих упродовж життя.

Чималий педагогічний доробок з проблем освіти дорослих залишив М. Галущинський. Публікував статті на актуальні культурно-просвітні теми в українській національній пресі. Окремими виданнями у Львові вийшли такі праці педагога: "Народня освіта й виховання народу" (1920), "Одиниця і громада" (1921), "Українські народні бібліотеки і праця над поширенням книжки" (1926), "Просвітні наради (практичні поради і вказівки)" (1927), "Геть неписьменність" (1927), "Позашкільна освіта" (1927), педагогічна праця польською мовою "Про виховання учителя до свого звання". Фахові журнали "Просвіти" містять низку статей на теми позашкільної освіти (освіти дорослих). За час головування у "Просвіті" М. Галущинський здійснив сотні поїздок по Галичині та Волині, був організатором і лектором багатьох освітніх курсів для дорослих і молоді на західноукраїнських землях [1, с. 164].

У підручниках з педагогіки дорослих "Народня освіта й виховання народу" (1920), "Позашкільна освіта" (1927) М. Галущинський розкрив читачеві досвід освіти дорослих у світі і в Україні, наголошуючи, що весь тягар культурно-просвітницької роботи лежить на людях доброї волі. Аналізуючи форми і методи освіти дорослих в Англії, Німеччині, Америці, Данії, діяльність народних домів, селянських університетів, автор знайомить читача з основами бібліотечної справи за кордоном, на Великій Україні, звертає увагу на таку ділянку освітньо-виховної праці серед дорослих, як виховання шляхом мистецтва. З усіх галузей освіти, від дошкільної до позашкільної, наголошує педагог, остання є найрізноманітнішою. Її багатство проявляється у різних сферах, а саме: через школу, народний університет, лекторій, самоосвітній гурток, або через книгу, бібліотеку, мистецтво. Ці головні види освітньої праці стоять на одному рівні, з якого творяться "прямовісні лінії", які можуть своїми розгалуженнями стикатися і доповнювати свою виховну силу [6, с. 45].

На думку галицького просвітителя, освіта дорослих є єдиним справжнім і виправданим шляхом, який не дасть людині втратити свого справжнього обличчя чи забути своє призначення, свою місію в житті. Якщо кожна особистість усвідомить своє велике покликання, то можна сподіватися, що у єдності такі люди стануть рушійною силою поширення освіти і національної самосвідомості. "Ось тут доходимо до найважливішої точки кожної організованої роботи. Головна засада організованої роботи є та, що кожний член організації приймає на себе відповідну частку роботи і відповідає за цілість. ... І куди не поглянемо, побачимо, що тільки те має вартість, що ми самі зробили, в що вклали свої сили й енергію, за чим уміли і потрапили постояти, – писав М. Галущинський у статті "До самоосвіти!". – Цю велику правду мав на увазі наш великий учитель І. Франко, коли писав: "Кожний думай, що на тобі мільйонів стан стоїть, що за долю мільйонів мусиш дати ти одвіт!" Значить, роботу мусимо самі виконати, але відповідальність несе кожний з нас поодиноким за мільйони" [2, с. 64–65].

У становленні системи освіти дорослих, пише М. Галущинський, простежується еволюція її мети, яка визначалася потребами суспільства і постійно видозмінювалася залежно від обставин. На початковому етапі вона відповідала потребам допомоги у подоланні неписьменності та добродійності. Головні управлінські центри освітніх установ виконували добродійні, обслуговуючі функції. Після французької революції, яка дала поштовх до утвердження рівноправ'я між людьми, обов'язком нового ладу стало усунення нерівності і в сфері освіти, "бо коли усунути цю нерівність, тоді багато легше й швидше перевести зрівняння всіх людей під іншими оглядами". Гаслом ХІХ століття стало "Знання то сила" [6, с. 4].

Намагаючись остаточно сформулювати мету освіти дорослих, М. Галущинський посилається на позицію визначного французького діяча Ж. Кондорсе, який ще за часів революції 1789–1793 рр. писав: "Дати усім людям засоби для того, щоб вони могли задовольняти свої потреби, забезпечити свій добробут, знати й здійснювати свої права, розуміти й виконувати свої обов'язки, забезпечити кожному можливість удосконалити свою працю і здібність виконувати громадські обов'язки, до яких правомірно усіх покликано, розвинути в повному обсягу здібності, якими природа обдарувала кожного, – така є перша мета національної освіти" [13, с. 139].

М. Галущинський наголошував на відсутності серед громадськості відповідального підходу до стану освіти дорослих, завданням якої є давати знання і виховувати. Педагог вважав освіту дорослих "безконечною ділянкою суспільної праці" не тільки тому, що одні покоління змінюються іншими, але й тому, що людство постійно творить нове, збагачує минулі досягнення і цим самим ускладнюються життєві умови, серед яких доводиться жити і працювати. Діяльність особи проходить серед громади, яка вимагає від неї служби для себе. Саме в цьому, на думку андрагога, полягає велика складність: вміти погодити власний інтерес особистості з інтересами громади. У праці "Інтерес громади в освіті дорослих" підкреслюється, що творення організованих спільнот є великим культурним надбанням людства. Однак досить часто їхні інтереси перехреснюються, стають приводом для конфліктів не тільки матеріальних, але й моральних. Перед кожною людиною постає проблема: чи підсилювати конфлікт та боротьбу, чи шукати шляхів як вийти з цієї боротьби "всіх проти всіх". Водночас, зазначає педагог, не розгубити би власних надбань, власної честі та одночасно долучитися до перемоги ідеї справедливості, яка за кожною людиною, кожним народом визнає повне право на життя та на користування всім життєвим багатством [3, с. 34–35]. Моральну силу постояти за себе, за свою спільноту, прийняти правильне рішення дає освіта, складовими якої є знання і виховання. Знання дає орієнтацію у складності питання, а виховання дає моральну силу, яка часто мусить сягати до неписаних скрижалів морального закону, що є сильнішим, а часто й більш виправданим, ніж писані закони [3, с. 35]. Від пізнання, освіти залежить становище особи, її позиція щодо підтримки однієї з спільнот, а від цього – і майбутнє народу.

Головним питанням освіти дорослих, вважав М. Галущинський, має стати виховання людини незалежно від її віку, становища, походження. "Всі потребують ще виховання, всі мусять зрозуміти, що не буде між нами гаразду, доки не станемо на тому, що всі члени одного народу так само вартні" [5, с. 15]. "Наше просвітне життя, рух в народі за школою, жертви зв'язані з сею установою, се поважне мірило нашого культурного рівня ... поважний завдаток кращої будучності" [5, с. 16]. Особливу увагу радить педагог звертати на життєвий досвід кожної окремої особи, на роботу в малих групах, у невеликих спільнотах, на освітню працю самих осіб. Зникає особа просвітителя-добродія (лектора), на її місце виходить нова постать – учителя, опікуна, провідника праці, інструктора.

Завдання освіти дорослих, як наголошував М. Галущинський, у формуванні освічених відповідальних громадян, які мають бути вірними людським і національним ідеалам, вимогам часу, покращувати своє життя, погоджувати особисті інтереси з загальними та підпорядковувати перші останнім, жити і працювати під гаслом творчості й будівництва. Освіта дорослих, на думку андрагога, мала й особливі завдання. У виняткових обставинах, серед яких доводиться жити нашому народові, вона має пов'язати всі порозділювані частини народу в одно духовне ціле, дбати про вироблення сильного почуття національної єдності. Освіта має дбати про взаємний обмін культурного доробку на душу окремих особистостей, оберігати національні почуття в народі від переважаючого впливу чужої культури. Вона має стати охоронним засобом у щоденній творчій праці й у щоденній боротьбі за існування національного організму [11, с. 6].

Змістом освіти, відзначав учений, мала стати цілість життя, "всі життєві інтереси, від видимих, котрі можемо схопити і збагнути зміслами, до дальших і вищих, котрі схоплюємо нашим розумним думанням, аж до найвищих духових, котрі стають нашою власністю, коли їх глибоко відчуємо нашою душею" [7, с. 65]. Серед важли-

вих чинників загальної культури людини М. Галущинський виділяв виховання культури господарювання, економічну освіту, прагнення кожного до праці на користь спільноти й цілого народу. Культурно-просвітня робота, на думку М. Галущинського, мала бути проінтегрована однією провідною думкою: "національно освідомити український нарід, дати йому потрібні засоби для боротьби за існування, визначити йому належне місце серед культурних народів світу та вказати шлях для створення власної держави" [9, с. 210].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, за умов бездержавності справу освіти дорослих на західноукраїнських землях зосредили в своїх руках громадські організації. Найбільші заслуги у розвитку позашкільної освіти мало товариство "Просвіта". Ефективність діяльності забезпечувалася активною та самовідданою працею багатьох свідомих українців, до яких належав педагог і учений Михайло Галущинський – один із представників прогресивної інтелігенції, відзначений як почесний член товариства "Просвіта" за велику працю в ділянці народної освіти, вагомий внесок у розробку науково-методичних засад андрагогіки та практичну організацію позашкільної освіти.

У наш час андрагогіка набуває все більшої популярності: кожній дорослій людині необхідно постійно підвищувати кваліфікацію, оновлювати знання, бути в курсі подій і відповідати безупинно зростаючим вимогам суспільства. До перспективних напрямів подальшого дослідження відносимо проблему застосування андрагогічної концепції у різних видах та формах освіти дорослих.

Література

1. Відзначені за заслуги для народу. Почесні члени "Просвіти". *Календар "Просвіти" на звичайний рік 1930*. Львів, 1929. С. 147–172.
2. Галущинський М. До самоосвіти! *Календар товариства "Просвіта" на звичайний рік 1930*. Львів, 1929. С. 64–69.
3. Галущинський М. Інтерес громади в освіті дорослих. *Календар товариства "Просвіта" на переступний рік 1932*. Львів, 1931. С. 33–36.
4. Галущинський М. На переломі. *Календар "Просвіти" на звичайний рік 1929*. Львів, 1928. С. 2–5.
5. Галущинський М. Одиниця і громада. Львів, 1921. 23 с.
6. Галущинський М. Позашкільна освіта. Львів, 1927. 45 с.
7. Галущинський М. "Просвіта" і її день. *Життя і Знання*. 1929. Ч. 3. С. 65.
8. Гамбургская декларация об обучении взрослых. Принята пятой Международной конференцией по образованию взрослых, Гамбург, Германия, 14–18 июля 1997 г. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/hamburg_decl.shtml (дата звернення: 23.06.2020).
9. Гіптерс З. В. Економічна освіта на західноукраїнських землях та її сподвижники (XIX – перша половина XX століть): монографія. Київ: УБС НБУ, 2011. 347 с.
10. Енциклопедія українознавства: словникова частина: в 10 т. / за ред. проф. В. Кубійовича; перевид. в Україні. Львів: НТШ, 1993. Т. 1. С. 352.
11. Завдання "Просвіти" й обов'язки громадянства. Львів, 1931. 24 с.
12. Історія Товариства "Просвіта" у Львові. *Життя і знання*. 1934. Ч. 4. Додаток. С. 107–108.
13. Сірополко С. Просвіта і демократія. *Календар товариства "Просвіта" на звичайний рік 1931*. Львів, 1930. С. 139–140.

References

1. Vidznacheni za zasluhy dlya narodu. Pochesni chleny "Prosvity" (1929). [Marked for merits for the people. Honorary members of "Enlightenment"]. *Kalendar "Prosvity" na zvychnyy rik 1930* – Calendar "Enlightenment" for the ordinary year 1930. L'viv [in Ukrainian].
2. Halushchyns'kyy, M. (1929). Do samoosvity! [To self-education!]. *Kalendar tovarystva "Prosvita" na zvychnyy rik 1930* – Calendar of "Enlightenment" for the ordinary year 1930. L'viv [in Ukrainian].
3. Halushchyns'kyy, M. (1931). Interes hromady v osviti doroslykh [Community interest in adult education]. *Kalendar tovarystva "Prosvita" na perestupnyy rik 1932* – Calendar of the society "Education" for the leap year 1932. L'viv [in Ukrainian].

4. Halushchyns'kyy, M. (1928). Na perelomi [At the turn]. *Kalendar "Prosvity" na zvychnyy rik 1929 – Calendar "Enlightenment" for the ordinary year 1929*. L'viv, 2–5 [in Ukrainian].
 5. Halushchyns'kyy, M. (1921). Odynytsya i hromada [Unit and community]. L'viv, 23 [in Ukrainian].
 6. Halushchyns'kyy, M. (1927). Pozashkil'na osvita [Extracurricular education]. L'viv, 45 [in Ukrainian].
 7. Halushchyns'kyy M. (1929). "Prosvita" i yiyi den' ["Enlightenment" and its day]. *Zhyttya i Znannya – Life and Knowledge*. 3, 65 [in Ukrainian].
 8. Hamburhskaya deklaratsyya ob obuchenyy vzroslykh. Prynyata pyatoj Mezhdunarodnoj konferentsyej po obrazovanyu vzroslykh, Hamburh, Hermanyya, 14–18 yyulya 1997 h. [Hamburg Declaration on Adult Learning. Adopted by the Fifth International Conference on Adult Education, Hamburg, Germany, July 14–18, 1997]. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/hamburg_decl.shtml (Last accessed: 23.06.2020) [in Russian].
 9. Hipters Z. V. (2011). Ekonomichna osvita na zakhidnoukrayins'kykh zemlyakh ta yiyi spodyvzhnyky (XIX – persha polovyna XX stolit') [Economic education in the western Ukrainian lands and its associates (XIX – first half of XX centuries)]. Kyiv: UBS NBU [in Ukrainian].
 10. Entsyklopediya ukrayinoznavstva: slovnykova chastyna (1993) [Encyclopedia of Ukrainian Studies: Dictionary part]. V. Kubyovycha (Ed.). *Perevydannyya v Ukrayini. – Reprints in Ukraine*. V 10 t. L'viv: NTSH. Vol. 1. 352 [in Ukrainian].
 11. Zavdannyya "Prosvity" y obov'yazky hromadyanstva (1931) [Tasks of "Education" and responsibilities of citizenship]. L'viv [in Ukrainian].
 12. Istoriya Tovarystva "Prosvita" u L'vovi (1934) [History of the Society "Education" in Lviv]. *Zhyttya i znannya – Life and knowledge*. Vol. 4. Dodatok. 107–108 [in Ukrainian].
 13. Siropolko S. (1930). Prosvita i demokratiya [Education and Democracy]. *Kalendar tovarystva "Prosvita" na zvychnyy rik 1931 – Calendar of the society "Education" for the ordinary year 1931*. L'viv. 139–140 [in Ukrainian].
-

Hipters Z.

doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Humanities and Social Work of Lviv State University of Life Safety
ORCID ID: 0000-0002-8307-929X

MYKHAYLO HALUSHCHYNSKY – UKRAINIAN ANDRAGOGIST

Mykhailo Halushchynsky's progressive pedagogical ideas (1878–1931) on the problems of andragogy in the western Ukrainian lands in the 1920s and 1930s are considered, and the possibility of their use in modern conditions is actualized. The teacher believed that special attention should be paid to the issues of individual approach in educational work with adults. In contrast to the nineteenth century, when the main thing was to acquire knowledge, in the twentieth century the main question for teachers was to teach everyone self-education, self-education. Adult education has become one of the leading means of national education of Ukrainians. The new appointment required a theoretical justification of the purpose, content and methods of educational work, caused the intensification of scientific research.

M. Galushchynsky considered the upbringing of a person to be the main issue of adult education. As far as each individual is aware of his great vocation, it is to be hoped that in unity such people will become the driving force behind the spread of education and national self-consciousness. Among the important factors of the general culture of man M. Galushchynsky singled out the education of economic culture, economic education, the desire of everyone to work for the benefit of the whole people. The teacher considered it an important task to teach people to think, to find means in the struggle for existence, to promote economic culture to create their own independent Ukrainian state. M. Galushchynsky is considered to be the first Ukrainian andragogue scientist for his great organizational work and promotion of adult education and writing scientific works.

Nowadays, andragogy is gaining more and more popularity: every adult needs to constantly improve their skills, be aware of events and meet the growing demands of society. Among the promising areas of further research include the problem of applying the andragogical concept in various types and forms of adult education.

Key words: andragogy, adults, Mykhailo Halushchynsky, individual approach to education, self-education.

УДК 373.3/5.091.64(73)

DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-2-109-120

Ельбрехт О. М.

доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу науково-методичного забезпечення видання навчальної літератури ДНУ "Інститут модернізації змісту освіти"; професор кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

УПРАВЛІННЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯМ ПІДРУЧНИКАМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У США ЯК СИСТЕМА

Стаття присвячена проблемі управління забезпеченням підручниками шкільної освіти у США. У дослідженні з'ясовується сутність управління системою забезпечення підручниками шкільної освіти. Розкриваються особливості чинної системи управління у США, в якій відзеркалюється політика держави у галузі освіти. Автором використано опубліковані матеріали ЮНЕСКО, Американської асоціації освітніх досліджень, які через свої програми, конференції, семінари просували питання ефективного планування та управління процесами забезпечення підручниками закладів освіти, зниження витрат на виробництво підручників, збереження друкованих підручників, організації дистрибуторських мереж та інші. Проаналізовано праці американських авторів, що зосереджуються на питаннях навчального книговидання, розробки підручників, їх прийняття школою як засобу навчання. На основі здійсненого аналізу з'ясовується роль навчального книговидання у розвитку системи американської освіти; розглядаються деякі механізми управління на різних рівнях (федеральному, штатному, місцевому), в тому числі економічні механізми, спрямовані на підтримку процесів підручникотворення і шкільного книговидання; визначаються учасники процесу забезпечення підручниками шкіл, їхня роль як суб'єкт-об'єктів управління; характеризуються складні взаємозв'язки, що склалися між системою освіти, її системою забезпечення підручниками та системою шкільного книговидання; розглядаються соціальні, культурні, економічні умови, які забезпечують виробництво шкільного підручника і доведення його до споживача; аналізуються фактори, що визначають зміну освітньої програми, за якою підручники складено, роль підручника на ринку, його конкуретоспроможність.

Ключові слова: система, рівень управління, департамент освіти, видавництво, вчитель, взаємодія, освітня програма, підручник, вимоги, процедура розробки, процес публікації, фактори, умови.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Українська система освіти проходить важливий етап свого розвитку. Закон України "Про освіту" визначив пріоритети освітньої політики країни. Одним із головних завдань є інтеграція української системи освіти в європейську і світову освітні системи, розвиток міжнародного співробітництва закладів освіти та органів управління освітою. В цьому контексті вивчення досвіду США у сфері управління СЗП шкільної освіти становить інтерес для вітчизняних освітян.

Мета дослідження: простежити механізми управління системою забезпечення підручниками шкільної освіти у США, визначити складні взаємозв'язки, що склалися між системою освіти, її системою забезпечення підручниками та системою шкільного книговидання.

Аналіз досліджень і публікацій. Автором використано опубліковані матеріали ЮНЕСКО, Американської асоціації освітніх досліджень, які через свої програми, конференції, семінари просували питання ефективного планування та управління процесами забезпечення підручниками закладів освіти, зниження витрат на виробництво підручників, збереження друкованих підручників, організації дистрибуторських мереж та інші. Плідними виявилися праці вітчизняних і зарубіжних авторів, що зосереджуються на питаннях: соціально-гуманітарні проблеми управління (В. Але-

хин, В. Бурега, С. Поважний); соціально-психологічні аспекти управління в освіті (Л. Карамушка, Н. Коломенський); теоретичні й організаційно-педагогічні основи навчального книговидання (А. Корчинський); розвиток книговидавничої справи в США; роль навчального книговидання у розвитку системи американської освіти (О. Бершов, R. Hancock, Kim Pawlak, G. Watt Michael); механізми управління на різних рівнях (федеральному, штатному, місцевому), спрямовані на підтримку процесів підручникотворення і шкільного книговидання (Vincent Scudella, Diana Ravich); проблеми і шляхи розвитку підручника (Tamim Ansary, P. Miller Megan) та інші.

Виклад основного матеріалу. Створення нового покоління навчальних матеріалів не можна жорстко планувати, оскільки це – процес творчий. Але цим процесом можна управляти через визначення конкурсних вимог, параметрів експертизи, створення еталонних моделей навчальних матеріалів нового покоління [5].

Науковці по-різному підходять до визначення поняття "управління". За філософським енциклопедичним словником управління – це елементарна функція організованих систем різної природи, що забезпечує збереження їх структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, цілі діяльності [8, с. 704]. На нашу думку, збереження системи та підтримка режиму її діяльності пов'язані з таким явищем, як адаптація, що повинно покладатися в основу сучасного управління в контексті постійно змінної ситуації. М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі вважають, що управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для формулювання та досягнення мети. Поняття "управління" у цьому визначенні зведене до функцій управління і не враховує соціально-психологічного компоненту. К. К. Грищенко розглядає управління як вид діяльності, який характеризується відносинами людей у процесі вироблення, прийняття і реалізації управлінських рішень. Важливо, що автор приділяє увагу взаєминам людей в організації, але він не дійшов до управління цими взаєминами. Л. І. Євєнко ототожнює поняття "менеджмент" і "управління" і визначає їх як функцію, вид діяльності щодо керівництва людьми. На наш погляд, це визначення є правомірним, але дещо обмеженим: у ньому не приділено уваги психологічному аспекту. В. Г. Афанасьєв розуміє управління як сукупність певних дій (операцій) суб'єкта управління щодо об'єкта з метою перетворення та забезпечення його руху до поставленої мети [4, с. 6–7]. Таке визначення не повною мірою відповідає управлінню соціальними системами, оскільки керованій ланці відведено пасивну позицію. За В. В. Альохіним, В. В. Бурегаю, С. Ф. Поважним, соціальне управління є однією із функцій організованої системи, що забезпечує упорядкування, гармонізацію і збереження її якісної своєрідності; управління як особливий вид діяльності є своєрідним способом і інструментом впливу на відносини людей, які складаються у процесі матеріального і духовного виробництва, розподілу, обміну і споживання. Воно проявляється через організацію і створення відповідних умов їхньої діяльності [1]. Важливо, що це визначення передбачає спрямування управління на оптимізацію системи людських відносин. Л. М. Карамушка у з'ясуванні поняття "управління" погоджується з французьким ученим А. Файольом. Згідно з цим підходом, управління – процес або серія взаємопов'язаних дій, які забезпечують успішне функціонування та розвиток певної організації [7, с. 7]. До визначення управління авторка застосувала процесуальний підхід, який виявляється корисним для удосконалення організації управління, створення його технології (в нашому дослідженні – технології управління СЗП). Поряд із звичним терміном "управління" уживають і термін "менеджмент". Сьогодні вони використовуються як поняття ідентичні. Підставою для цього є сутність категорій, що виражаються українським словом "управління" та англійським "менеджмент" (слово "manage" означає не просто управляти, а "ухитритися", не просто керувати, а "умудритися"). Управління є сукупністю мистецтва і науки, задача яких, по-перше, стимулювати людей та спрямовувати їх, аби вони діяли в рамках дорученої їм справи так само, як вони чинили б за власною ініціативою за умови розуміння ними всіх взаємозв'язків, причин і наслідків кожної конкретної ситуації; і, по-друге, поєднувати діяльність всіх людей усередині організації [6, с. 13]. За такого розуміння управлінської діяльності управління сприймається через систему причинно-наслідкових взаємозв'язків, ураховуючи які керівник має уміло використовувати існуючі

закономірності та діяти за ситуацією. Н. Л. Коломінський визначає менеджмент з огляду на його психологічні особливості як професії. Так, менеджмент в освіті – це усвідомлена взаємодія керівника з іншими людьми, спрямована на забезпечення їхньої активної та скоординованої участі для досягнення поставленої мети; це управління, у процесі і за результатами якого у людей з'являються або актуалізуються психічні стани, якості, властивості, що створюють психологічне підґрунтя для їхньої ефективної діяльності [4; 8, с. 12]. Таке бачення свідчить про соціально-психологічний підхід, що дуже важливо для розуміння сутності сучасного управління, в т. ч. СЗП.

Безумовно, значущість наукових поглядів названих авторів не викликає заперечень. Утім вважаємо за необхідне підкреслити, що в наведених визначеннях поняття "управління" трактується по-різному – як процес, сукупність певних дій, функція організованої системи, вид діяльності, вплив на відносини, усвідомлена взаємодія з іншими людьми. На нашу думку, управління є сукупністю всіх цих аспектів. Слід також зауважити, що ці визначення стосуються поняття "управління" взагалі, тоді як ми досліджуємо його конкретний рівень – "управління системою забезпечення підручниками закладів шкільної освіти". Зазначимо, що йому притаманні загальні сутнісні позиції управління. Відтак, як і будь-який інший рівень управління, управління СЗП передбачає наявність суб'єкта і об'єкта. Вони – явища співвідносні: те, що в одному взаємозв'язку виступає як суб'єкт, в іншому – як об'єкт, і навпаки. Між суб'єктом і об'єктом існує зворотний зв'язок, який передбачає не тільки виконання і систематичний контроль, а й широку ініціативу, співтворчість і творчість тих, хто є в конкретній ситуації об'єктом управління. Тому кожна соціальна система та її елементи є такими, що самодіють, саморозвиваються, самокеруються. Це і є відправною точкою в сучасному управлінні, в т. ч. СЗП. Можна стверджувати, що управління соціальними системами (якою є система шкільної освіти та її складова – СЗП) – це регулювання діяльністю людей. Воно спрямоване на вирішення певних природних і соціальних суперечностей: зняття напруги, конфліктності, стану кризи тощо. Однак це не означає ліквідацію суперечностей взагалі, адже вони містять не лише негативні, а й позитивні складові. Згідно із законом єдності та боротьби протилежностей, сформульованим Гегелем, протилежні сторони завжди знаходяться в єдності, бо мають єдине походження, а суперечності рухають світ [3, с. 57]. В управлінській діяльності такими протилежностями є соціальний порядок і хаос, управління і стихійні процеси, організована система та неорганізована. Основне завдання управління полягає, з одного боку, в тому, щоб зберегти стійкість організації, її визначений ритм функціонування, а з іншого боку, щоб управління, яке на місцях пов'язане з великою кількістю наказів, нарад, передписів, не "зарегулювало" соціальну систему, не "приглушило" паростків саморозвитку, спрямованих на подальше вдосконалення системи. Управління освітою, також СЗП шкіл, повинне спрямовуватися на подолання суперечностей, узгодження програм розвитку організації та навколишнього середовища.

У своїй роботі ми досліджуємо управління на рівні шкільної освіти США, її забезпечення підручниками. Тему управління СЗП освітнього процесу в американських школах розвивають праці, в яких розглядаються історія та організація книговидавничої справи у США [9, с. 1420; 12], місце і роль шкільного книговидання в американському суспільстві, фактори, що впливають на зміст, форми, методи і технології управління СЗП шкіл [10; 17; 21]; система прийняття підручника як засобу навчання на рівні штатів [20]. Заслужують на увагу роботи, які описують практичну діяльність видавництва, визначають роль учасників книговидавничої індустрії, що ґрунтується на науковому підході [23; 14]. Плідними виявилися ідеї щодо концептуальних і методологічних перспектив розвитку освітніх програм і відповідних навчальних матеріалів, висловлені учасниками проєкту Американської асоціації освітніх досліджень (A Project of the American Educational Research Association). Серед них певне місце посідають наукові праці, в яких ідеться про зв'язок між підручником і навчальними досягненнями учнів [59], врахування життєвого досвіду учнів при створенні освітніх програм і відповідних засобів навчання, навчання лінгвістичних меншин, диференціація освітніх програм [10, р. 465, 570, 626]. Провідна ідея цих праць полягає в тому, що школа розглядається як заклад освіти, який створює умови для самореалізації

особистості учня. Управління освітнім процесом через розвиток освітніх програм і навчальних матеріалів нового покоління спрямоване на розвиток і саморозвиток особистості, ставить її в активну позицію, надає їй право вибору в конкретній ситуації, ураховує її інтереси, створює ситуацію комфортності.

На основі синтезу окреслених ознак-характеристик ми розглядаємо управління СЗП шкільної освіти як вид діяльності, який передбачає усвідомлений вплив на учасників процесу ЗП, на сукупність їхніх певних дій щодо забезпечення функціонування і (само)розвитку цілісної системи, на зв'язки і відносини, що виникають у процесі взаємодії. Цей вплив здійснюється на основі врахування конкретної ситуації з метою організації і узгодження діяльності, потреб, можливостей, інтересів усіх учасників освітнього процесу та його ЗП, досягнення таким чином спільної мети колективу. Розглядаючи під таким кутом зору систему управління ЗП шкільної освіти США, доцільно з'ясувати: хто здійснює управлінський вплив, на що він спрямований, як здійснюється? У перекладі на наукову мову йдеться про: суб'єкти управління СЗП, об'єкти управління СЗП, технології управління СЗП. За ідеями наукових праць, відповіді такі: учасники процесу ЗП, види їх діяльності та сукупність засобів, форм, методів і прийомів управлінської діяльності, які виконуються у певній послідовності і забезпечують досягнення запланованого результату. Представлені елементи є підсистемами системи управління процесами забезпечення підручниками, відтак мають свій склад і структуру. Розглянемо кожний із них детальніше.

Учасники процесів ЗП шкільної освіти США як суб'єкти управління

Організації, зацікавлені у підручниках. Оскільки підготовка, виготовлення та розповсюдження підручників мають широкі наслідки, не завжди підконтрольні Департаменту освіти США, інтерес до видання підручників виявляють Департамент фінансів, планування, торгівлі і промисловості, митницькі й акцизні відділи, опікуючись такими питаннями, як: фінансова політика та потреби; загальнонаціональне планування; заохочення та розвиток місцевих галузей економіки; проблеми видавничої поліграфічної та книготорговельної діяльності, пов'язані з імпортними митами та податками на книги; друкарський папір, поліграфічні матеріали, обладнання, і т. ін. У важливих проблемах освітньої політики (наприклад, субсидування книг, їх безкоштовне розповсюдження для учнів і вчителів, використання ресурсів) рішення часто потребують консультацій відповідних фахівців, узгодження з різними міністерствами та відомствами [11, с. 12].

Інтерес до видання підручників виявляють й інші департаменти. З Департаментами освіти часто тісно взаємодіють Департаменти охорони здоров'я, сільського господарства й інші, зацікавлені у відображенні в шкільній програмі питань, пов'язаних з цими галузями. Крім того, деякі шкільні навчальні матеріали можуть використовуватися у програмах санітарної освіти дорослих і з метою консультування, наприклад, при виконанні сільськогосподарських робіт. Співпраця та координація зусиль сприяють раціональному розподілу фондів, забезпеченню потреб у кваліфікованому персоналі, організації різноманітних форм навчання протягом усього життя, створенні відповідних навчальних матеріалів [11, с. 13].

Видавничі організації. Система американської видавничої галузі має особливості функціонування її елементів. Виходячи з того, що в США немає централізованого адміністративного управління книговидавничою галуззю і що взаємини між суб'єктами книговидавничої діяльності встановлюються за законами вільного ринку доцільно вважати, що ця галузь є об'ємною системою, котра складається з багатьох різноякісних компонентів, кожний з яких, у свою чергу, утворений складними ієрархічними "зоряними" системами у формі кулі, у центрі якої знаходиться книжкове видавництво (оскільки саме воно готує і випускає книжкову продукцію), а на поверхні – інші суб'єкти – елементи, через які проходять площини багатьох вимірів системи [2].

Книжкове видавництво (publishing house) – підприємство, що здійснює підготовку й випуск книжкової продукції. Видавництва бувають різних форм власності й різної організаційної структури. До системи книговидавничої галузі США входять також:

– незалежна книгарня (independent bookstore) – роздрібне книжкове торговельне підприємство, що не має безпосередніх зв'язків ні з регіональними, ні з національними книжковими мережами;

– книговидавничі й суміжні об'єднання (book-publishing and cooperating associations);

– книжковий клуб (book club) – організаційна структура, що здійснює продаж книг поштою своїм членам за нижчими цінами порівняно з цінами в роздрібній торгівлі;

– незалежний дистриб'ютор (independent distributor) – фірма, що спеціалізується на постачанні книг в обкладинці й журналів у газетно-журнальні кіоски, супермаркети та інші подібні роздрібні точки, а не в звичайну книготорговельну мережу. Вона діє, як правило, на місцевому або регіональному ринку;

– національний дистриб'ютор (national distributor) – фірма, що за дорученням видавництва або іншої організації збирає замовлення від місцевих і регіональних дистриб'юторів, а також організує виконання цих замовлень;

– джоббер (jobber) – фірма, що закуповує великі партії комерційних видань у палітурці й обкладинці для подальшого перепродажу книжковим магазинам або бібліотекам;

– оптовий торговець (оптовик) (wholesaler) – фірма, що закуповує у великих обсягах книги для масового ринку з метою поширення через газетно-журнальні кіоски, а також подібні до них місця продажу;

– джерела фінансової підтримки видання літературних творів (sources of grants for publication) – різні банки, фонди, спонсори тощо.

У 2012 р. ("Новини" (News) від 28 червня 2016 р. (оновлено 15 липня 2019 р.)) у США налічувалося 310 видавців книг для загальної освіти, з яких найвідомішими є:

1. Cengage Learning, яка публікує друковані та цифрові навчальні матеріали для середньої та вищої освіти. Її продукція включає цифрові матеріали, книги для бібліотечних фондів, освітні програми і підручники. Через програму "Gale" надається інформаційна і технологічна підтримка дослідженням і діяльності вчителів. Виручка Компанії за 2017 р. склала 1,7 млрд доларів.

2. Houghton Mifflin Harcourt (HMH), як і інші провідні видавничі компанії, випускає навчальні матеріали в друкованому та цифровому вигляді для учнів усіх вікових категорій. Компанія надає послуги у нішевих освітніх секторах, таких як матеріали для домашнього навчання, програми "GO Math! Academy", канал "News" для зацікавлених молодих громадян та інші. Численні видавничі й освітні ініціативи принесли компанії 1,4 млрд доларів у 2017 р.

3. McGraw-Hill Education, створена нью-йоркським шкільним учителем у 1888 р., за роки своєї діяльності перетворилася на одного з найбільших постачальників освітніх матеріалів. McGraw-Hill випускає широкий асортимент цифрової продукції, зокрема програми Connect, Aleks, Learnsmart, Smartbook. Вперше за всю історію компанії у березні 2016 р. продаж її цифрових матеріалів перевищив продаж друкованої продукції. У 2017 р. виручка сягнула 2 млрд доларів, а її партнерство розширилося до 14000 авторів і освітян, серед яких 50 лауреатів Нобелівської премії.

4. Pearson Education почала свою діяльність у 1844 р. в Англії як будівельна компанія, а до 1880-го стала однією з найбільших компаній у світі. Сьогодні Pearson Education орієнтується виключно на освіту, підтримує партнерські зв'язки з Радою коледжів, бере участь в управлінні SAT. На освітньому тестуванні компанія щорічно заробляє 1,7 млрд доларів, що є вагомою частиною її щорічного доходу, який складає 7 млрд доларів.

5. Scholastic спеціалізується на дитячих книгах і навчальних матеріалах. Продукція компанії, представлена в т. ч. на книжкових ярмарках, включає книги, ігрові, теле-, відеопрограми, серію книг про Гаррі Поттера. У 2017 р. Scholastic заробила 1,7 млрд доларів [22].

Безперечно, вплив зазначених вище та інших видавничих компаній на тенденції в шкільній освіті США є значним. Але, як зазначають американські дослідники, видавництва не можуть бути повністю вільними у своїй діяльності, зокрема само-

стійно визначати зміст, брати ризики щодо методології і т. ін. Оскільки в цих питаннях вони повинні зважувати на потреби шкіл, то представлені в шкільних книгах матеріали є результатом рішень, прийнятих освітньою спільнотою, а не видавництвом [10, с. 414–436].

Відтак будь-який аспект СЗП стосується діяльності *педагогічних колективів шкіл* зі спрямування вектору розвитку навчальних матеріалів у бік потреб та інтересів учнів. Буває, що вчителі самі їх створюють, беруть їх з інших джерел, фотокопіюють, мімеографують або відтворюють іншим способом для використання у класі. Витрати, пов'язані з цим, часто беруться зі шкільних коштів або деякими іншими прихованими способами. На погляд Д. Пеарса, багато аспектів цього виду діяльності заслуговують на заохочення, проте доцільніше такі витрати брати до уваги при прийнятті рішень щодо схем фінансування шкіл [11, с. 12–13].

Попри плідність такої діяльності, зауважують американські дослідники, зазвичай школи, які є безпосередніми користувачами підручниками і найважливішими клієнтами видавців, не мають прямого впливу на розроблення освітніх програм. Учителі часто долучаються до діяльності комітетів з прийняття підручників, іноді до місцевих комітетів і комітетів штатів з підготовки освітніх програм, шляхом вибору тих або тих матеріалів можуть змусити видавництва переглянути деякі особливості своєї продукції. Проте інших організованих комунікаційних каналів для вираження освітніх потреб та інтересів шкіл вчителі не мають. Як група професіоналів, вони виступають на великій відстані від практичного виготовлення шкільних книг. Впливовішими, аніж педагогічні колективи, виявляються видавництва [10, с. 414–436].

Види діяльності учасників процесу ЗП шкіл США як об'єкт управління

У 1957 р. Браммер, тодішній головний редактор Американської книжкової компанії (American Book Company), у доповіді стосовно видання підручників у США в 1950-х рр. акцентував на домінуючій ролі видавців і редакцій у розробці навчальних матеріалів, їх перегляді та створенні нових. Видавці зазвичай запрошували авторів, наймали дизайнерів, художників, експертів, провадили рекламну діяльність, організовували продаж, презентували нову продукцію. У зв'язку з посиленням ролі навчальних матеріалів видавництва були змушені здійснювати їх корекцію відповідно до швидкозмінних вимог до освіти.

Описуючи публікацію і маркетинг підручника, Блек (1967) виокремлює дев'ять послідовних етапів у цьому процесі: 1) планування; 2) дослідження ринку; 3) призначення редактора; 4) розробка проєктів у взаємодії між редактором і авторами; 5) вичитка, обговорення, редагування тексту; 6) ілюстрування і художнє оформлення книги; 7) публікація підручника; 8) представлення підручника вчителям у визначених школах для апробації, до розгляду районним комісіям з відбору та прийняття підручників; 9) випуск нової редакції підручника з урахуванням висловлених зауважень і пропозицій [23, с. 8].

Еджертон (1969), редактор великої видавничої компанії, що випускала підручники, визначає чотири етапи, через які підручник проходить під час процесу публікації: 1) встановлення відповідності визначених освітніх потреб зі здатністю автора задовольнити ці потреби; надання пропозицій для розгляду новим комітетом з публікацій; у разі схвалення складання плану з зазначенням поіменно відповідальних авторів, предметних консультантів, графічної команди, інших фахівців і менеджерів; 2) оцінка редактором стилю написання і відповідності визначеним вимогам проєктів, підготовлених автором; редагування підготовлених розділів підручника; інтеграція засобів художнього оформлення та ілюстративних матеріалів через консультації між редактором і художнім редактором; апробація матеріалів з залученням учителів як експертів, доведення до остаточного редагування на основі висловлених зауважень і побажань; 3) передача рукопису у друк (завершення графічної роботи; засвідчення автором погодження з редакторськими правками матеріалу; виконання корекційних процедур, визначення параметрів сторінки, надання індексу, створення макету (dumtuing) тощо; 4) виробництво (друк, переплетіння, розподіл) [23, с. 9].

Як бачимо, процес розробки та публікації підручників є трудомістким і багатограним, передбачає широку взаємодію між автором, видавцем, редакцією, персо-

налом з продажу, вчителями, спрямовану на досягнення компромісу щодо визначення вимог до підручника [23, с. 10]. Проте часто, звертає увагу Броуді (1975), взаємовідносини між ними складалися непросто. Зазвичай автори обиралися видавництвом, залучалися до діяльності комітету з розробки матеріалу. Більшу авторську винагороду виплачували провідному автору, від якого не завжди вимагався значущий внесок. Використовували його репутацію як фахівця у відповідній галузі знань з метою забезпечення більшої довіри до видання. Фактично ж головними вкладниками до процесу розвитку книги були редактори, хоча і не завжди визнавалися як такі. З питань оцінки випущеної продукції з відбірковою комісією й керівниками освіти зазвичай спілкувалися працівники відділу продажів, а не вчителі. Відтак судження про придатність випущених матеріалів для використання в класі іноді виявлялися недостатньо коректними. Загалом розробку підручників, їх доведення до прийняття штатами як засобу навчання координували видавці (особливо в Техасі і Каліфорнії), що призводило до опору книжкового ринку інноваціям і відповідно до подальшого виробництва консервативних підручників [23, с. 10].

Аналізуючи політику в галузі освітніх видань кінця минулого століття, колишній редактор підручників Тамім Ансарі оцінює ситуацію в країні як жажливий безлад (2004 р.). Він розповідає, що у 1980–90-х рр. серед видавництв спалахнула боротьба за те, щоб поглинути конкурентів. Унаслідок цього наприкінці 90-х рр. майже всі знайомі підручники минулого зникли або опинилися у руках чотирьох акул видавничої справи: Pearson (британська компанія); Vivendi Universal (французька фірма); Reed Elsevier (британо-голландський концерн); McGraw-Hill (єдиний американський конгломерат у галузі навчального книговидавництва). Концентрація грошей і влади в руках невеликої кількості видавничих організацій викликала драматичні зміни. Різко скоротилася кількість базових програм у всіх предметних галузях. У міру скорочення їх числа редакції також скорочувалися. Як результат, багато редакторів, які пішли у відставку, заснували приватні фірми, які наймають менеджерів для управління групами авторів. Вони укладають контракти на поставку частин програм з освітніми видавництвами, які потім передають матеріали відповідним комітетам [13, с. 2].

Як бачимо, процес видання підручників – важлива складова СЗП шкіл – є складним і різноманітним. Не дивно, адже складною і різноманітною є і вся система американської шкільної освіти. Вона містить багато типів шкіл, які по-різному взаємодіють з урядом, зокрема: державні, чартерні, незалежні, домашні. Відповідно до чинного законодавства, федеральний уряд не має права контролювати або спрямовувати будь-яку освітню програму. Проте він знаходить способи взаємодії з кожним типом шкіл шляхом фінансування, регулювання та нагляду за діяльністю закладів. Взаємодія зі школами відбувається на федеральному, штатному і місцевому рівнях. Кожен рівень управління надає різну суму фінансування школам і вимагає відповідно різного ступеня відповідальності шкіл і шкільних округів.

Федеральний департамент освіти США просуває в життя і регулює освітні реформи, прийняті Конгресом, збирає дані про школи, оцінює результати їх діяльності, пропонує зміни в освітній політиці.

Вагома частина повсякденної роботи шкіл відбувається на штатному та місцевому рівнях. Однак, коли Конгрес щорічно приймає федеральний бюджет, він виділяє гроші для фінансування (приблизно 10 % експлуатаційних витрат шкіл). Більшість штатів отримують це фінансування за рахунок прибуткового податку і податку з продажів. Відтак, щоб отримати допомогу, школи повинні відповідати вимогам усіх трьох рівнів влади. Від шкіл, які не відповідають стандартам більше двох років поспіль, вимагатиметься заміна неефективних учителів, доробка освітньої програми, реструктуризація школи та інші заходи з усунення недоліків.

Уряди штатів зазвичай делегують відповідальність за підзвітність і діяльність державних шкіл місцевим органам, які вирішують, як саме будуть працювати школи. Для цього департаменти освіти штатів створюють шкільні округи. Шкільний округ управляється шкільною радою, члени якої обираються громадськістю або призначаються (зазвичай мером чи міською радою). Шкільні ради несуть відповідальність за розробку освітніх програм, наймання персоналу і прийняття рішення щодо закриття, об'єднання або побудову школи.

Разом федеральний уряд і уряд штату зазвичай забезпечують трохи більше половини державного шкільного фінансування, але шкільні ради несуть відповідальність за фінансування іншої частини своїх бюджетів. Вони роблять це, збираючи податки на майно у своєму районі або дозволяючи міській раді робити це від їхнього імені. В результаті обсяг доступного будь-якому шкільному округу фінансування відображає складний добір змінних, у тому числі розмір місцевих податків, пільги і загальний добробут спільноти.

Альтернативною формою державної школи є чартерні школи. Вони можуть бути створені батьками, місцевими органами влади, приватними комерційними або некомерційними організаціями. Чартерні школи звільняються від виконання багатьох державних постанов і можуть приймати власні освітні програми, встановлювати режим роботи, визначати педагогічні підходи до навчання. В обмін на цю свободу від нормативів, їх ефективність контролюється, і якщо вони не можуть досягти відповідних результатів, вони будуть закриті. Штати і місцеві органи влади фінансують чартерні школи на кожного учня.

Незалежні школи, які створюються асоціаціями, батьками або приватними особами, діють незалежно від прямого державного контролю. Вони можуть створювати навчальні плани, наймати вчителів і діяти відповідно до їх основних цінностей, виходячи з різноманітних педагогічних, філософських і релігійних переконань. У рамках закону незалежні школи можуть вибирати, яких саме учнів приймати на навчання. Незалежні школи, як правило, сплачують свої витрати, стягуючи плату за навчання і збираючи кошти для компенсації цих витрат.

Хоча уряд не управляє незалежними школами і не фінансує їх, він відіграє важливу роль у регулюванні їх діяльності. Кожен штат створює освітні стандарти з основних предметів, таких як читання і математика. Щоб діяльність школи вважалася законною, вона повинна демонструвати адекватне вимогам стандартів навчання учнів. З цією метою незалежні школи проходять акредитацію, користуючись послугами експертної оцінки регіональних органів або незалежних агентств.

Ще однією формою отримання у США освіти є домашнє навчання. У домашніх школах батьки здійснюють повний контроль над освітою своїх дітей. Вони можуть вибрати розробку власної освітньої програми, придбати заздалегідь розроблену програму або відправити своїх дітей у державні школи, незалежні школи, громадські коледжі і різні програми навчання. Закони, що регулюють домашнє навчання, варіюються від штату до штату, але, як правило, домашні школи можуть вибрати отримання акредитації безпосередньо від уряду штату або побічно через місцеву домашню школу. Залежно від політики окремих штатів домашні школи можуть піддаватися великому або незначному нагляду з боку органів влади штатного рівня. Батьки, які вибрали домашнє навчання своїх дітей, відповідне визначеним освітнім стандартам, мають право отримувати державне фінансування для оплати книг, навчальних матеріалів, репетиторства та інших супутніх витрат. У зв'язку з цим уряд змушений брати до уваги потреби домашніх шкіл, як і шкіл інших типів [18; 19].

Важливим етапом у процесі забезпечення підручниками шкіл у США є *прийняття підручника до використання як засобу навчання*. Система прийняття підручника школами у США може варіювати від штату до штату, від школи до школи. За свідченням В. Скудели (2013 р.), штати використовують один з двох методів для вибору підручників для своїх шкіл. Тридцять штатів передають повноваження щодо вибору підручників місцевим органам влади або школам. Двадцять штатів і три території рішення щодо прийняття і використання підручників ухвалюють на своєму рівні. Сорок два штати, Вашингтон і три території мають положення про надання безкоштовних підручників учням, хоча вони часто стягують збитки за пошкоджені або втрачені через недбалість книги. У таблиці (додаток В), створеною В. Скуделою, проаналізовано рівні управління системою прийняття (штату або локальний), порядок вибору підручників [20].

Процеси затвердження підручників у США активізуються навесні. Саме тоді деякі штати оголошують, які підручники вони приймають як основний засіб навчання. Коли справа доходить до постановки питання про публікацію підручників, в основному враховуються потреби та інтереси 22 штатів, в яких офіційно встановлено

порядок прийняття підручників. Решта 28 не відіграють такої ролі – незважаючи на те, що серед них густонаселені гіганти, такі як Нью-Йорк, Пенсільванія, Огайо.

Причина в тому, що вони дозволяють видавцям продавати навчальні матеріали безпосередньо в місцевих шкільних округах.

Штати з офіційно визнаною системою прийняття підручників, навпаки, купують нові підручники на регулярній основі (зазвичай кожні шість років) і дозволяють продавати в своєму штаті лише певні матеріали. Серед цих штатів Техас, Каліфорнія і Флорида мають неперевершений вплив. Очевидно, має значення розмір території. Разом ці три штати мають приблизно 13 млн учнів в державних школах К-12. У решти 18 штатів близько 12,7 млн. Хоча "велика трійка" має різну кількість учнів, кожен з них витрачає приблизно однакову суму грошей на підручники. Як приклад наведена сума понад 900 млн доларів, виділена лише в одному навчальному році, що становило більше чверті всіх грошей, витрачених на підручники в країні [15; 18].

За висновками американських учених, децентралізована система освіти в поєднанні з ранньою універсалізацією державної початкової та середньої освіти в Сполучених Штатах виявилася благодатним ґрунтом для поширення підручників, як в плані різноманітності, так і в кількісному відношенні [21, с. 8].

Висновки. 1. Багатоаспектна система прийняття підручників як засобу навчання в школах США є результатом еволюційних за своєю суттю процесів демократизації в системі освіти країни.

Як зазначається у численних публікаціях, у США централізованого планування, виготовлення і постачання підручників до безпосереднього споживача – школи – не існує. В управлінні СЗП шкіл виділяються два аспекти – державний, що передбачає регулювання процесів забезпечення на рівні федеральних і штатних органів влади, та громадський, що передбачає участь різноманітних громадських сил. Прямого зв'язку між федеральними органами освіти та численними школами немає. Федеральна влада не нав'язує навчальні матеріали і методи їх відбору місцевим органам влади, а фінансує проекти, досліджує створення освітніх програм і виробництво навчальних матеріалів, надає відповідні рекомендації щодо їх прийняття і використання.

Процеси демократизації, що відбуваються у країні, сприяють залученню суспільства до активного діалогу і безпосередньої участі в управлінні СЗП закладів освіти. В США діє загальнонаціональна Асоціація батьків і вчителів, яка має філії в великих школах. Батьки є активними учасниками шкільних реформ. У деяких школах думка батьківських комітетів відіграє домінуючу роль в організації освітнього процесу, аж до вибору програм і методів навчання.

2. Процес реалізації демократичних принципів у СЗП шкільної освіти США має своїм продуктом мережу різних типів видавничих організацій, які спеціалізуються на випуску шкільних книг. Зазвичай видавництва орієнтують свої шкільні навчальні книги на забезпечення потреб штатів, зумовлених особливостями місцевого населення і відповідно різноманітного учнівського контингенту.

Прикладом цільового випуску підручників для шкіл штату є їх випуск з урахуванням специфічних потреб Каліфорнії і Техасу. На території цих штатів проживають мільйони дітей шкільного віку, що приваблює видавців. Відтак ці штати мають значний вплив на формування змісту підручників, їх обсяг і процес їх прийняття іншими штатами.

3. На розвиток підручника, з одного боку, впливають установлені вимоги освітніх програм, з іншого – цикли прийняття підручників у державі. Цикл прийняття – це багаторічний графік, за яким школи, округи або штати здійснюють закупівлю підручників. У США немає єдиної схеми прийняття підручників штатами, діють різні підходи. Один з них акцентує на створенні штатами умов, які забезпечують округам можливість встановлювати власні цикли прийняття. Інший характеризується встановленням циклу прийняття на рівні штату, тобто округи отримують нові підручники на основі встановленого у штаті графіку.

4. Вивчення досвіду американських колег сприяє розв'язанню деяких проблем вітчизняної освіти, її системи забезпечення підручками та системи шкільного книговидання на основі врахування досягнень і негативних результатів діяльності

зарубіжних педагогів. Проте слід пам'ятати, що зарубіжний досвід може бути корисним лише у тому випадку, якщо його використовувати з огляду на традиції та національні особливості українського народу.

Перспективи подальших розвідок. Представлене дослідження не претендує на повноту всебічного розкриття досліджуваної проблеми. Разом з тим дозволяє окреслити перспективи подальшої її розробки. Зокрема, актуальними є проблеми експертизи навчальних матеріалів, взаємодії суб'єктів навчального книговидання, розроблення науково обґрунтованих рекомендацій з удосконалення управління СЗП шкільної освіти в Україні на підставі досвіду цієї роботи у США.

Література

1. Алехин В. В., Бурера В. В., Поважний С. Ф. Философия управления (социально-гуманитарные проблемы): монография / под общ. ред. В. В. Алехина. Донецк: ДонГАУ, 1999. 294 с.
2. Бершов О. В. Книговидавнича справа в Сполучених Штатах Америки (порівняльно-системний аналіз): автореф. ... канд. філол. наук: 10.01.08. Київ, 1999.
3. Гегель Георг Вильгельм Фридрих. Наука логики: в 3 т. Москва: Мысль, 1971. Т. 2. 248 с.
4. Коломенський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія. Київ: МАУП, 2000. 286 с.
5. Корчинский А. А. Теоретические и организационно-педагогические основы управления учебным книгоизданием на рынке образовательных услуг: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.0. Москва, 2012. 408 с.
6. Кравченко А. И. История менеджмента: учеб. пособ. для студ. вузов. Москва: Академ. проект, 2000. 352 с.
7. Управління закладами середньої освіти: психологічні аспекти: навч. посіб. / за ред. Л. М. Карамушки. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. 222 с.
8. Философский энциклопедический словарь. Москва: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
9. Encyclopedia of educational research / Marvin C. Alkin, editor in chief; sponsored by the American Educational Research Association. 6th ed. Macmillan Publishing Company, 1992. 1606 p.
10. Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association / ed. P. Jackson. New York: Macmillan Pub. Co., 1992. xv, 1088 p.
11. Pears, Douglas. A guide to planning and administrating government school projects. With special emphasis on costreduction factors. UNESCO. Paris, 1988. 95 p.
12. Всеобщая история книги. URL: <http://maxbooks.ru/berabum/shomrak68.htm>
13. Ansary Tamim. A Textbook Example of What's Wrong with Education. George Lucas Educational Foundation. Edutopia. November 10, 2004. URL: <https://www.edutopia.org/textbookpublishing-c...>
14. Hancox R. Restructuring the publishing industry: New technology, new jobs, and a new curriculum. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02683731>
15. How Are The Local, State And Federal Governments Involved In Education? Is This Involvement Just? The Center For Public Justice. URL: <https://www.cpublicjustice.org/publicpage-content>
16. Miller Megan P. A textbook case: the connection between textbooks, standardized testing, and student achievement (2015). Theses, Dissertations & Honors Papers. Paper 132. Longwood University Digital Commons @ Longwood University. URL: <https://digitalcommons.longwood.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1128&context=etd>
17. Pawlak Kim. Changing educational publishing industry fraught with 'disruptors' / 2016 TAA Conference. URL: <https://blog.taaonline.net/2016/08/changing-e...>
18. Ravich Diana. 50 States, 50 Standards: The Continuing Need for National Voluntary Standards in Education. Brookings Review, vol. 14, no. 3, 1996, p. 6+. Gale Academic Onefile, Accessed 29 Sept. 2019. URL: <https://www.brookings.edu/articles>
19. Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. Unesco. General Conference (18th sess.: 1974: Paris). URL: <https://digitallibrary.un.org/record>
20. Scudella Vincent. State Textbook Adoption. Education Commission of the States. September 2013. 13 p. URL: <https://www.ecs.org/clearinghouse/01/09/23/10923.pdf>
21. Textbooks – Overview, School Textbooks in the United States. URL: <https://education.stateuniversity.com/pages>

22. The Biggest Educational Publishers. Posted In: News. July 15, 2019 (initially published on Jun 28, 2016). URL: <https://bookscoouter.com/blog/2016/06/the-biggest-textbook-publisher>

23. Watt Michael G. Research on the Textbook Publishing Industry in the United States of America. *IARTEM e-journal*. Volume 7. № 2. P. 48–72. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498713.pdf>

References

1. Alekhyn, V. V., Bureha V. V. & Povazhnyi S. F. (1999). *Fylosofyya upravleniya (sotsyalno-humanitarnye problemy)* [Management philosophy (social and humanitarian issues)]. V. V. Alekhyna (Ed.). Donetsk: DonHAU. [in Ukraine].
2. Bershov, O. V. (1999). Knyhovydavnycha sprava v Spoluchenykh Shtatakh Ameryky (porivnialno-systemnyi analiz) [Book publishing in the United States of America (comparative system analysis)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukraine].
3. Hehel Heorh Vylhelm Frydrykh. (1971). *Nauka lohyky* [The science of logic]. Moskva: Mysl. Vol. 3, 2. [in Russian].
4. Kolomenskyi, N. L. (2000). *Psykhohohiia menedzhmentu v osviti (sotsialno-psykhohohichni aspekt)* [Psychology of management in education (socio-psychological aspect)]. Kyiv: MAUP. [in Ukraine].
5. Korchynskyi, A. A. (2012). Teoretycheskye y orhanyzatsyonno-pedahohycheskye osnovy upravleniya uchebnym knyhozdanyem na rynke obrazovatelnykh usluh [Theoretical and organizational-pedagogical bases of management of educational book publishing in the market of educational services]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Moskva. [in Russian].
6. Kravchenko, A. Y. (2000). *Ystoriya menedzhmenta* [History of management] Moskva: Akadem. proekt. [in Russian].
7. Karamushky, L. M. (2001). *Upravlinnia zakladamy serednoi osvity: psykhohohichni aspekty* [Management of secondary education: psychological aspects] Kyiv: Instytut psykhohohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy. [in Ukraine].
8. *Fylosofskyi entsyklopedycheskyi slovar* [Philosophical encyclopedic dictionary]. Moskva: Sov. entsyklopedyia. 1983.
9. Marvin C. Alkin (Ed.). (1992). *Encyclopedia of educational research* [Encyclopedia of educational research] / sponsored by the American Educational Research Association. (6th ed.). Macmillan Publishing Company. [in English].
10. Jackson P. (Ed.). (1992). *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association* [Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association]. New York: Macmillan Pub. Co. Vol. XV.
11. Pears, Douglas. (1988). *A guide to planning and administrating government school projects. With special emphasis on costreduction factors. UNESCO* [A guide to planning and administrating government school projects. With special emphasis on costreduction factors. UNESCO]. Paris. [in English].
12. *Vseobshchaia ystoriya knyhy* [General history of the book]. URL: <http://maxbooks.ru/berabum/shomrak68.htm>
13. Ansary, Tamim. (2004). *A Textbook Example of What's Wrong with Education. George Lucas Educational Foundation*. [A Textbook Example of What's Wrong with Education. George Lucas Educational Foundation]. Edutopia. November 10. URL: <https://www.edutopia.org/textbookpublishing-c...> [in English].
14. Hancox, R. *Restructuring the publishing industry: New technology, new jobs, and a new curriculum* [Restructuring the publishing industry: New technology, new jobs, and a new curriculum]. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02683731>. [in English].
15. *How Are The Local, State And Federal Governments Involved In Education? Is This Involvement Just? The Center For Public Justice* [How Are The Local, State And Federal Governments Involved In Education? Is This Involvement Just? The Center For Public Justice]. URL: <https://www.cpublicjustice.org/public/page/content>. [in English].
16. Miller Megan, P. (2015). *A textbook case: the connection between textbooks, standardized testing, and student achievement* [A textbook case: the connection between textbooks, standardized testing, and student achievement]. Theses, Dissertations & Honors Papers. P. 132. Longwood University Digital Commons @ Longwood University. URL: <https://digitalcommons.longwood.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1128&context=etd>. [in English].
17. Pawlak, Kim. (2016). *Changing educational publishing industry fraught with 'disruptors* [Changing educational publishing industry fraught with 'disruptors] TAA Conference. URL: <https://blog.taaonline.net/2016/08/changing-e...> [in English].
18. Ravich, Diana (2019). *50 States, 50 Standards: The Continuing Need for National Voluntary Standards in Education* [States, 50 Standards: The Continuing Need for National

Voluntary Standards in Education]. *Brookings Review*, Vol. 14, 3, 1996, p. 6+. Gale Academic Onefile, Accessed 29 Sept. 2019. URL: <https://www.brookings.edu › articles>. [in English].

19. *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. [Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms.]. Unesco. General Conference (18th sess.: 1974: Paris). URL: <https://digitallibrary.un.org › record>. [in English].

20. Scudella, Vincent. (2013). State Textbook Adoption [State Textbook Adoption]. *Education Commission of the States*. URL: <https://www.ecs.org/clearinghouse/01/09/23/10923.pdf> [in English].

21. *Textbooks – Overview, School Textbooks in the United States* [Textbooks – Overview, School Textbooks in the United States]. URL: <https://education.stateuniversity.com/pages>. [in English].

22. *The Biggest Educational Publishers* [The Biggest Educational Publishers]. Posted In: News. July 15, 2019 (initially published on Jun 28, 2016). URL: <https://bookscouter.com/blog/2016/06/the-biggest-textbookpublisher>. [in English].

23. Watt, Michael G. *Research on the Textbook Publishing Industry in the United States of America* [Research on the Textbook Publishing Industry in the United States of America]. *IARTEM e-journal*. Vol. 7. 2. 48–72. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498713.pdf>. [in English].

Elbrekht O.

doctor of pedagogical sciences, associate professor, senior researcher of the department of scientific and methodological support of publishing educational literature of DNU "Institute of modernization of the content of education"; Professor of the Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management of Mykola Gogol Nizhyn State University

TEXTBOOKS PROVISION MANAGEMENT OF SCHOOL EDUCATION IN THE USA AS A SYSTEM

The article is devoted to the problem of textbook provision management in the United States. The research clarifies the essence of the management of textbook provision system. The peculiarities of the current system of government in the United States, which reflects the state policy in the field of education, are revealed. The author used published materials of UNESCO, the American Association for Educational Research, which through its programs, conferences, seminars promoted the issues of effective planning and management of textbook provision of educational institutions, reducing the cost of textbook production, preservation of printed textbooks, distribution networks and others. The works of American authors focusing on the issues of educational book publishing, development of textbooks, their adoption by the school as a means of learning are analyzed. Based on the analysis, the role of educational book publishing in the development of the American education system is clarified; some mechanisms of management at various levels (federal, state, local) are considered, including the economic mechanisms directed on support of processes of textbook creation and school book publishing; the participants of the process of providing textbooks to schools, their role as subjects of management are determined; the complex relationships that have developed between the education system, its textbook system and the school book publishing system are characterized; the social, cultural, economic conditions which provide production of the school textbook and its delivery to the consumer are considered; the factors that determine the change of the educational program according to which the textbooks are compiled, the role of the textbook in the market, its competitiveness are analyzed.

Key words: system, level of management, department of education, publishing house, teacher, interaction, educational program, textbook, requirements, development procedure, publication process, factors, conditions.

УДК 376-056.36(438)

DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-2-121-132

Czernenko T.

starszy wykładowca na Wydziale Wychowania Przedszkolnego Nizhyn State University im. Mikołaja Gogola, doktoranta Wydziału Ortopedagogiki, Ortopsychologii i Rehabilitacji Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Posa Drahomanova, Ukraina
e-mail: tanya_chernenko@ukr.net

Novgorodskiy R.

kandydat nauk pedagogicznych, profesor nadzwyczajny Katedry Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej, Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola, Ukraina

Borisyuk S.

kandydat nauk pedagogicznych, profesor nadzwyczajny Katedry Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej, Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola, Ukraina

Chwedoruk N.

studentka studiów podyplomowych przygotowania pedagogicznego
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Polska

**DZIECKO Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ
W POLSKIM SYSTEMIE EDUKACJI**

Pilnym problemem z zakresu pedagogiki społecznej jest określenie teoretycznych i prawnych podstaw funkcjonowania prawa osób z niepełnosprawnościami do nauki. Ta kwestia wymaga dalszego rozwoju i poprawy. Problem ten odgrywa znaczącą rolę i cieszy się dużym zainteresowaniem współczesnego społeczeństwa. Artykuł analizuje problem integracji osób niepełnosprawnych we współczesnym społeczeństwie ukraińskim. Każde dziecko ma prawo do rozwoju i uczenia się wśród rówieśników. Indywidualne cechy rozwoju dziecka z upośledzeniem umysłowym są uważane nie za jego wady, ale za bariery i zasoby na drodze do udanej socjalizacji i formacji we współczesnym społeczeństwie.

Analizowane są teoretyczne aspekty edukacji włączającej w przedszkolach i liceach ogólnokształcących w Polsce, cechy jej organizacji i możliwości poszerzenia dostępności dla osób z niepełnosprawnością intelektualną poprzez dostosowanie systemu edukacji do potrzeb rozwoju społecznego oraz potrzeb i celów osób z niepełnosprawnościami. Rozważane są sposoby i formy współdziałania instytucji publicznych w rozwiązywaniu tego problemu.

Przeanalizowano polskie ramy prawne dotyczące zapewnienia warunków integracji młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym środowisku. Zbadano stan integracji takich dzieci z przestrzenią edukacyjną placówek edukacyjnych. Nacisk kładzie się na prawo dzieci upośledzonych umysłowo do edukacji jako jednego z warunków ich pomyślnej integracji ze społeczeństwem.

Słowa kluczowe: integracja, inkluzja, osoby z niepełnosprawnością umysłową, rodzaje integracji, edukacja włączająca, edukacja włączająca, proces edukacji włączającej.

Prawo osób niepełnosprawnych do edukacji

Edukacja jest to "ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych" [9, s. 84]. Na edukację składają się takie procesy i działania jak: kształcenie, nauczanie, uczenie się, wychowanie. To również nabywanie umiejętności, które są potrzebne do życia w społeczeństwie. W Polsce, zgodnie z najważniejszą ustawą zasadniczą "Każdy ma prawo do nauki" [5]. Przez słowo "każdy" należy rozumieć wszystkich: dużych i małych bez względu na wiek, płeć, pochodzenie czy stan zdrowia. Krótko mówiąc, dzieci niepełnosprawne mają takie samo prawo do nauki jak dzieci zdrowe.

W Kartce Praw Osób Niepełnosprawnych z dnia 1 sierpnia 1997 r. §1 pkt 4 czytamy, że osoby niepełnosprawne, w tym dzieci mają prawo do "nauki w szkołach

wspólnie ze swymi pełnosprawnymi rówieśnikami, jak również do korzystania ze szkolnictwa specjalnego lub edukacji indywidualnej" [4]. W Konwencji o Prawach Dziecka [6] w art. 28 ust 1 czytamy, że prawo dziecka do nauki powinno być stopniowo realizowane na zasadzie równych szans, co więcej państwo powinno uczynić podstawowe nauczanie obowiązkowym i bezpłatnym dla wszystkich [6].

Najwięcej uregulowań związanych z edukacją dzieci niepełnosprawnych, w tym dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, odnajdziemy w Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych [7]. W art. 7 ust. 1 czytamy, że państwo podejmie: "wszelkie niezbędne środki w celu zapewnienia pełnego korzystania przez niepełnosprawne dzieci ze wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności, na zasadzie równości z innymi dziećmi" [8, art. 7]. W art. 24 ust. 2 lit. a przeczytamy, że "osoby niepełnosprawne nie będą wykluczane z powszechnego systemu edukacji ze względu na niepełnosprawność, a także, że dzieci niepełnosprawne nie będą wykluczane z bezpłatnej i obowiązkowej nauki w szkole podstawowej lub z nauczania na poziomie średnim" [8, art. 24]. W tym samym artykule odnajdziemy informację mówiącą o tym, że "osoby niepełnosprawne będą uzyskiwać niezbędne wsparcie, w ramach powszechnego systemu edukacji, celem ułatwienia im skutecznej edukacji" [8, art. 24]. Punkt 3 tego artykułu mówi o tym, że państwo ma umożliwić "osobom niepełnosprawnym zdobycie umiejętności życiowych i społecznych, aby ułatwić im pełny i równy udział w edukacji i w życiu społeczności" [8, art. 24]. Co więcej, państwo zapewnia, że "osoby niepełnosprawne będą miały dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego, szkolenia zawodowego, (...)możliwości uczenia się przez całe życie, bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami" [8, art. 24].

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością. W edukacji dziecka z niepełnosprawnością intelektualną rzeczą najważniejszą jest, aby jego stan został jak najwcześniej i dokładnie zdiagnozowany. Dalszy rozwój, codzienne funkcjonowanie, kształtowanie się umiejętności uczenia jest uzależniony od tempa rozpoczęcia działań terapeutycznych, dlatego rodzic takiego dziecka powinien jak najszybciej trafić z nim do ośrodka, który świadczy odpowiednie formy wczesnego wspomaganie rozwoju. Otoczenie opieką dziecka od najwcześniejszych lat przyczynia się do zapobiegania i niwelowania wtórnych skutków niepełnosprawności. Brak takiej pomocy może dziecku utrudnić dalszy jego rozwój, a podjęcie zbyt późno odpowiednich działań może przyczynić się do powstania i utrwalenia złych wzorców, które są trudne do wyeliminowania [1, s. 83–84]. Za koniecznością podjęcia wczesnych działań stymulujących rozwój dziecka przemawiają następujące fakty [9, s. 5–6]:

- duża plastyczność mózgu we wczesnym okresie rozwoju; skutkiem jest większa podatność na bodźce, które prowadzą do zmiany,
- większa podatność małych dzieci na stosowane programy rehabilitacyjne,
- małe dzieci czynią szybsze postępy,
- większa łatwość uczenia się dzieci we wczesnym etapie rozwoju,
- dzieci z zaburzeniami o postępującym przebiegu mają szanse na zahamowanie, a czasami nawet na całkowite zatrzymanie niekorzystnych zmian,
- duże zaangażowanie ze strony rodziców w proces terapeutyczny, chętniej współpracują ze specjalistami,
- wczesne wspomaganie rozwoju dziecka daje możliwości na osiągnięcie tych umiejętności, których nie osiągnęło by bez pomocy,
- umiejętności, nabyte jako pierwsze, zgodnie z prawem pierwszeństwa dotyczących uczenia się, utrwalają się najsilniej, co powoduje, że najtrudniej ulegają zmianie.

Im wcześniej dziecko zostanie zdiagnozowane oraz objęte działaniami stymulującymi i wspomagającymi rozwój dziecka, tym lepsze są rokowania i większa szansa na jego dobre funkcjonowanie [9, s. 6]. Jeśli zauważymy niepokojące objawy w rozwoju naszej pociechy, to powinniśmy o nich porozmawiać z lekarzem rodzinnym.

W Polsce istnieje dualistyczny system wsparcia dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Rodzic dla swojej pociechy może uzyskać pomoc w placówkach wczesnego wspomaganie lub ośrodkach wczesnej interwencji. Pierwszy podlega resortowi edukacji, natomiast drugi resortowi zdrowia.

Wczesna interwencja to nic innego, jak wcześnie dokonana diagnoza deficytów i dostosowana terapia, która daje nadzieję na skuteczne pokonywanie trudności

rozwojowych. W ten sposób dziecko może lepiej funkcjonować w różnych sytuacjach życiowych. Wczesna interwencja jest przeznaczona dla dzieci niepełnosprawnych bądź zagrożonych niepełnosprawnością w wieku od 0 do 7 lat [9, s. 20-21]. Aby dziecko otrzymało pomoc w ośrodku wczesnej interwencji musi posiadać skierowanie od lekarza rodzinnego lub innego specjalisty. Zajęcia są nieodpłatne i nie podlegają rejonizacji. Podstawowe zadania ośrodka to [1, s. 84–85]:

- wielospecjalistyczna, kompleksowa diagnoza lekarza pediatry, psychologa, logopedy, rehabilitanta,
- stworzenie wieloprofilowego programu usprawnienia w sferze społecznej, intelektualnej, ruchowej oraz emocjonalnej,
- okresowa ocena programu, który jest dostosowany do rozwoju dziecka,
- psychiczne wsparcie dla rodziny,
- przekazywanie wiedzy dotyczącej przyczyn problemu,
- przekazywanie szczegółowych wskazówek odnośnie sposobów stymulowania rozwoju dziecka w warunkach domowych.

Drugą formą wsparcia dziecka z niepełnosprawnością intelektualną jest wczesne wspomaganie rozwoju (WWRD), które podlega Ministerstwu Edukacji Narodowej. Informacje dotyczące tworzenia ośrodków wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, szczegółowych zadań, współpracy kadry z rodzicami dziecka czy pracujących tam specjalistów odnajdziemy w Ustawie o Prawie Oświatowym art. 127 ust. 5–10 oraz w Rozporządzeniu MEN z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka [16]. Wczesne wspomaganie rozwoju jest to wielokierunkowe oddziaływanie, które polega na pobudzeniu psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole, prowadzonego bezpośrednio z dzieckiem i jego rodziną [19, art. 127].

Aby dziecko zostało objęte programem wczesnego wspomaganie rozwoju, rodzic powinien zgłosić się z dzieckiem do poradni psychologiczno-pedagogicznej, w której badanie odbywa się na wniosek rodzica, nie jest potrzebne skierowanie, co więcej badanie jest bezpłatne i dobrowolne. W poradni odbywa się obserwacja, dziecko jest diagnozowane pod kątem jego rozwoju psychomotorycznego oraz zostaje przeprowadzona szczegółowa diagnoza funkcjonalna [10, s. 22]. Następnie, na podstawie przeprowadzonych badań i otrzymanych wyników, poradnia wydaje opinię o potrzebie objęcia dziecka wczesnym wspomaganie rozwoju lub jego braku, jeśli dziecko rozwija się prawidłowo. Wydana opinia jest dokumentem niezbędnym, bo tylko na jej podstawie dziecko zostanie zakwalifikowane do takiej formy wsparcia, zgodnie z art. 127 ust. 10: "opinie o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka (...) wydają zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym w poradniach specjalistycznych".

Przeprowadzona w poradni psychologiczno-pedagogicznej obserwacja, ocena funkcjonowania oraz poznanie dziecka powinno być dokonywane w oparciu o jego wiek, środowisko społeczno-kulturowe, stan zdrowia i przyczyny aktualnego stanu [11, s. 13]. Kiedy rodzic otrzyma opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej o potrzebie wspomaganie rozwoju swojego dziecka, wtedy powinien zgłosić się do placówki prowadzącej WWRD (wczesne wspomaganie rozwoju dziecka).

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka może być organizowane "w publicznych i niepublicznych: przedszkolach i szkołach podstawowych, w tym specjalnych, innych formach wychowania przedszkolnego, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodkach wychowawczych, ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych(...)" [19, art. 127], co więcej "zajęcia w ramach wczesnego wspomaganie, w szczególności z dziećmi, które nie ukończyły 3 roku życia, mogą być prowadzone także w domu rodzinnym" [3, s. 13].

Procedury orzekania o niepełnosprawności dziecka i jego specjalnych potrzebach edukacyjnych. Niepełnosprawność jest pojęciem złożonym i różnie interpretowanym, w zależności od potrzeb, np. służby zdrowia, oświaty, rehabilitacji czy ubezpieczeń społecznych. Przyjmuje się, że "uczeń niepełnosprawny to dziecko, któremu obniżona sprawność fizyczna, psychiczna lub umysłowa długofalowo utrudnia funkcjonowanie w roli

ucznia" [3, s. 13]. Taka definicja jest zgodna z praktyką nauczycieli, pracowników poradni czy ogólnie z doświadczeniem życiowym.

Termin "niepełnosprawność" jest używany w przypadku dwóch rodzajów orzeczeń, które są wydawane w stosunku do dziecka [3, s. 14]:

- orzeczenia o niepełnosprawności lub o stopniu niepełnosprawności,
- orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

Pierwszy rodzaj orzeczenia jest wydawany na podstawie ustawy "o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych" [18]. Otrzymanie takiego orzeczenia daje możliwość uzyskania różnych form wsparcia o charakterze socjalnym takich, jak: renty, zasiłki pielęgnacyjne, dofinansowania do sprzętu rehabilitacyjnego czy turnusu rehabilitacyjnego. Drugi rodzaj orzeczenia tzw. o potrzebie kształcenia specjalnego dotyczy edukacji dziecka. Należy tu podkreślić, że te dwa rodzaje orzeczeń są różnymi dokumentami, z których wynikają inne konsekwencje dotyczące wsparcia funkcjonowania dziecka. Może tak się zdarzyć, że dziecko nie ma orzeczenia o niepełnosprawności, ale posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Przykładem takiej sytuacji może być posiadanie przez dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, zgodnie z ustawą o prawie oświatowym, ale nie posiadających orzeczenia o niepełnosprawności / stopniu niepełnosprawności, ponieważ według ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej nie są osobami niepełnosprawnymi.

Wydanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego regulowane jest przepisami rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. "w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych". Orzeczenie jest wydawane na "pisemny wniosek rodzica dziecka lub ucznia lub na pisemny wniosek pełnoletniego ucznia [19] (...) na okres wychowania przedszkolnego, roku szkolnego albo etapu edukacyjnego" [12].

W przypadku dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim wydaje się orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych.

Należy pamiętać, że dziecko posiadające opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej lub orzeczenie o niepełnosprawności wydane przez powiatowy zespół ds. orzekania o niepełnosprawności nie czyni dziecka niepełnosprawnym. Tylko orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego nadaje dziecku status ucznia niepełnosprawnego. W takiej sytuacji szkoła jest zobligowana do organizowania zajęć i wsparcia ujętych w orzeczeniu.

Kształceniem specjalnym objęte są dzieci posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, które może być organizowane odpowiednio w:

- przedszkolach:
 - ogólnodostępnych,
 - ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi,
 - integracyjnych,
 - ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi,
 - specjalnych,
- oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych,
- innych formach wychowania przedszkolnego,
- szkołach:
 - ogólnodostępnych,
 - ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi,
 - integracyjnych
 - ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi,
 - specjalnych, w tym szkołach specjalnych przysposabiających do pracy,
- młodzieżowych ośrodkach wychowawczych,
- młodzieżowych ośrodkach socjoterapii,
- specjalnych ośrodkach szkłono – wychowawczych,
- specjalnych ośrodkach wychowawczych dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania
- ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych [13].

Dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego organizuje się zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze [14]. Zajęcia są organizowane dla dzieci w wieku od 3. do 25. roku życia.

Uczniowi, który został objęty kształceniem specjalnym, dostosowuje się:

- program wychowania przedszkolnego,
- program nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych,
- możliwości psychofizyczne ucznia.

Dostosowywanie warunków edukacji do potrzeb dzieci niepełnosprawnych. Proces dostosowania następuje na podstawie opracowanego indywidualnego programu edukacyjna – terapeutycznego (IPET), który uwzględnia zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego [19, art. 127]. Co więcej, kształcenie i wychowanie, które stosownie do potrzeb umożliwia naukę w dostępnym dla nich zakresie, usprawnienie zaburzonych funkcji, rewalidację i resocjalizację, zapewnia specjalistyczną pomoc i opiekę jest organizowane w zależności od rodzaju niepełnosprawności [19, art. 127].

Zanim dziecko z niepełnosprawnością intelektualną rozpocznie realizację obowiązku szkolnego, wcześniej powinien przejść przez trzy etapy przygotowujące dziecko do podjęcia nauki w szkole [1, s. 103]:

1. wczesne wspomaganie rozwoju,
2. wychowanie przedszkolne, które będzie zapewniało dalsze wspomaganie rozwoju,
3. roczne przygotowanie przedszkolne, które jest obowiązkowe.

Wychowanie przedszkolne zgodnie z art. 31 ust. 1: "obejmuje dzieci od początku roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 3 lata, do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat" [19, art. 31], natomiast jeśli dziecko posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wtedy może ono rozpocząć wychowanie przedszkolne powyżej 7 r. ż., ale nie dłużej niż do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 9 lat [19, art. 31]. Roczne przygotowanie przedszkolne dziecko rozpoczyna "z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 6 lat" [19, art. 31]. Natomiast w przypadku dziecka z potrzebą kształcenia specjalnego ten obowiązek rozpoczyna "z początkiem roku szkolnego poprzedzającego rok szkolny, w którym dziecko rozpocznie spełnianie obowiązku szkolnego" [19, art. 31].

Obowiązek szkolny, zgodnie z art. 35 ust. 2 "rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat, oraz trwa do ukończenia szkoły podstawowej, nie dłużej niż do ukończenia 18 roku życia" [19, art. 35]. Natomiast w sytuacji, kiedy dziecko posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wtedy obowiązek szkolny może być odroczony "nie dłużej niż do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 9 lat" [19, art. 38]. Co więcej, jeśli dziecko ma odroczony obowiązek szkolny, wtedy kontynuuje dalej przygotowanie przedszkolne w przedszkolu, oddziale przedszkolnym, szkole podstawowej. W przypadku dziecka z niepełnosprawnością sprzężoną, wtedy kontynuacja przygotowania przedszkolnego odbywa się w ośrodku rewalidacyjno-wychowawczym [19, art. 38].

W §4 czytamy, że kształcenie uczniów niepełnosprawnych "może być prowadzone do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym uczeń kończy:

- 20. rok życia – w przypadku szkoły podstawowej,
- 24. rok życia – w przypadku szkoły ponadpodstawowej" [13].

W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019r. "w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli" w §6 ust. 1 czytamy, że: "liczba dzieci w:

- oddziale przedszkola integracyjnego,
 - oddziale integracyjnym w przedszkolu ogólnodostępnym,
- oraz liczba uczniów w:
- oddziale szkoły integracyjnej,
 - oddziale integracyjnym w szkole ogólnodostępnej,

wynosi nie więcej niż 20, w tym nie więcej niż 5 dzieci lub uczniów niepełnosprawnych" [15].

W dalszej części tego paragrafu jest zawarta informacja dotycząca liczby dzieci w oddziale przedszkola specjalnego i oddziale specjalnym w przedszkolu ogólnodostępnym. W oddziale dla dzieci z:

- autyzmem, w tym z zespołem Aspergera – wynosi nie więcej niż 4,
- niepełnosprawnością sprzężoną – nie więcej niż 4,
- niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym – wynosi nie więcej niż 8.

Podobnie ma się sytuacja w odniesieniu do liczby uczniów w oddziale szkoły specjalnej i oddziale specjalnym w szkole ogólnodostępnej. W oddziale dla uczniów z [15]:

- autyzmem, w tym z zespołem Aspergera – nie więcej niż 4,
- niepełnosprawnością sprzężoną, z których jedną z nich jest niepełnosprawność intelektualna w st. umiarkowanym lub znacznym – nie więcej niż 4,
- niepełnosprawnością sprzężoną, z wyłączeniem uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w st. umiarkowanym bądź znacznym – nie więcej niż 6,
- niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym – nie więcej niż 8,
- niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – nie więcej niż 16.

W Europie istnieją trzy główne formy edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Należy tu wymienić:

1. model "jednej ścieżki", który najdokładniej realizuje idee edukacji włączającej. Stosowany jest np. we Włoszech i Szwecji.
2. model "dwóch ścieżek", istnieją dwa typy edukacji: specjalnej i powszechnej. Ten model ma najmniej wspólnego z inkluzją. Realizowany jest np. w Belgii i Holandii.
3. model "trzech/ wielu ścieżek", umożliwia realizację kształcenia specjalnego w formie segregacyjnej, integracyjnej oraz inkluzyjnej odpowiednio w szkole specjalnej, integracyjnej i ogólnodostępnej. Występuje np. w Polsce i Wielkiej Brytanii [8, s. 92–107].

Segregacyjną formę edukacji stosuje się w szkolnictwie specjalnym. Jak sama nazwa formy wskazuje, do tego typu szkół przyjmowani są uczniowie z takim samym rodzajem dysfunkcji, np. szkoła specjalna dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Liczba dzieci w klasie jest regulowana przepisami prawa zawartymi w rozporządzeniu MEN w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli oraz jest uzależniona od rodzaju niepełnosprawności.

Cechy charakterystyczne szkoły specjalnej to:

- stosowanie specjalnych metod, form i środków oraz możliwość opracowania i stosowania spójnych rozwiązań w pracy wychowawczej i edukacyjnej, dostosowanych w zależności od potrzeb dziecka i rodzaju niepełnosprawności,
- zapewnienie wypełnienia obowiązku szkolnego dzieciom, którym byłoby trudno odnaleźć się w szkole masowej,
- realizowanie idei "interakcji takiej samej", według której zachowana jest:
 - ◆ jedność osób, czyli uczniów z taką samą dysfunkcją,
 - ◆ jedność akcji, czyli to samo dla każdego dziecka, pomimo założenia, że każde dziecko jest inne i ma różne,
 - ◆ potrzeby i możliwości,
 - ◆ jedność miejsca, charakteryzuje się obecnością osób o zbliżonym poziomie funkcjonowania, co sprzyja tworzeniu się odpowiedniej atmosfery procesu edukacji,
 - ◆ jedność czasu, akcja toczy się bez przerwy, to znaczy, że wszystkie działania są skierowane na usprawnienie, rewalidację i edukację dziecka z niepełnosprawnością [1, s. 115].
- wykwalifikowana kadra pedagogiczna,
- niska liczebność klas.

W przedszkolach specjalnych oraz w szkole specjalnej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym dodatkowo zatrudnia się pomoc nauczyciela [13].

Niestety, uczęszczanie dziecka do szkoły specjalnej wiąże się bardzo często ze stygmatyzacją i naznaczeniem społecznym. Dodatkowo jest odizolowane od naturalnego środowiska, pozbawione uczestnictwa w życiu społecznym oraz kontaktów z pełnosprawnymi rówieśnikami.

Integracja a edukacja włączająca. W Polsce idee integracji zapoczątkował Aleksander Hulka w 1973r. przedstawiając definicję, według której "integracja w najszerszym tego słowa znaczeniu wyraża się w takim wzajemnym stosunku pełno- i niepełnosprawnych, w którym respektowane są te same prawa, liczą się takie same wartości i w których stwarzane są dla obu grup identyczne warunki maksymalnego wszechstronnego rozwoju" [1, s.120].

Szkoły integracyjne nie są placówkami rejonowymi, co oznacza, że dziecko musi być dowożone do szkoły odległej od miejsca zamieszkania. Co więcej, wiąże się to z trudnościami w uczestnictwie w zajęciach dodatkowych na terenie szkoły oraz ograniczeniu kontaktów pozalekcyjnych z rówieśnikami z klasy.

W klasie integracyjnej nauczyciel w dużej mierze buduje doświadczenie uczniów pełnosprawnych wobec niepełnosprawnych kolegów, poprzez kreowanie wybranych zachowań, które będą akceptowane i powielane, zwłaszcza przez dzieci w młodszych klasach. Szkoła nie tylko dostarcza wiedzę, jest przede wszystkim ważną "agendą socjalizacji", to czego nauczą się dzieci w szkole nie służy tylko nabywaniu umiejętności i sprawności intelektualnych, ale także integracji społecznej [1, s. 121].

Relacje w szkole z dziećmi niepełnosprawnymi zachodzą w następujących obszarach:

- aksjologicznym, czyli wartościowanie, czy jest dobry, zły, równy, gorszy ode mnie?
- prakseologicznym, inaczej dystans, czy się z nim identyfikuję, czy staram się narzucić mu swój ogląd otaczającego mnie świata, rzeczywistości?
- epistemicznym, to znaczy wiedza, czy znam jego tożsamość i jakie wyływają z tego konsekwencje dla mnie? [1, s. 121].

Inkluzyjna forma edukacji to inaczej edukacja włączająca, która daje dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną prawo do edukacji w szkole ogólnodostępnej, rejonowej, najbliższej miejscu zamieszkania. Polska w 2012 r. ratyfikowała Konwencję ONZ o prawach osób niepełnosprawnych i tym samym uznała, że najważniejszym celem polityki oświatowej naszego kraju jest wprowadzenie i upowszechnienie edukacji włączającej, uznając ją za atrakcyjny model kształcenia osób posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. W artykule 24 tego dokumentu czytamy:

● "Państwa Strony uznają prawo osób niepełnosprawnych do edukacji. W celu realizacji tego prawa bez dyskryminacji i na zasadach równych szans, Państwa Strony zapewniają włączający system kształcenia umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji(...)" [7, art. 24].

● "osoby niepełnosprawne będą korzystały z włączającego, bezpłatnego nauczania obowiązkowego wysokiej jakości, na poziomie podstawowym i średnim, na zasadzie równości z innymi osobami, w społecznościach, w których żyją" [7, art. 24].

Niewątpliwie edukacja włączająca (inkluzyja) jak i forma integracyjna edukacji jest przeciwieństwem modelu kształcenia segregacyjnego. Natomiast bardzo często inkluzyja jest zastępowana pojęciem edukacji integracyjnej, a to są dwa różne pojęcia. W szkole integracyjnej to uczeń musi się dopasować do zaistniałych warunków, "wpasować w istniejący już system" [1, s. 123]. W przypadku edukacji włączającej to szkoła dostosowuje się do ucznia, która poprzez zmianę swoich zasad funkcjonowania powinna zapewniać dziecku niezbędne wsparcie do prawidłowego rozwoju oraz umożliwić wszystkim dzieciom pełne uczestnictwo w procesie kształcenia. Szkoła powinna likwidować wszelkie możliwe bariery np. mentalne, edukacyjne, psychologiczne, organizacyjne, techniczne, architektoniczne itd., które ograniczają działanie i aktywność dzieci, powinna być miejscem, gdzie uczeń z niepełnosprawnością intelektualną (i nie tylko) będzie szanowany i ceniony za to, kim jest. Każdy uczeń jednakowo powinien mieć możliwość osiągnięcia sukcesu na miarę swoich indywidualnych predyspozycji i potrzeb [2, s. 3]. Najważniejszym założeniem formy inkluzyjnej jest akceptacja różnorodności, która przejawia się we wspieraniu wszystkich dzieci, niezależnie od płci, wieku, rasy, niepełnosprawności, wyznania, orzeczenia lub opinii, jeśli posiadają. To nie jest asymilacja, według której wszyscy uczniowie są podciągani do jednego poziomu [3, s. 10]. Edukacja włączająca to nie tylko trening podstawowych umiejętności, takich jak pisanie czy czytanie. Jej głównym zadaniem jest rozwijanie kompetencji społecznych oraz "przygotowanie do samodzielnego życia w zróżnicowanym świecie" [3, s. 10].

Proces włączania dzieci do przedszkoli czy szkół ogólnodostępnych jest długotrwały, nie wystarczy sam fakt obecności takiego dziecka w szkole [3, s. 12]. Aby mówić o korzyściach płynących z edukacji włączającej trzeba spełnić następujące warunki [3, s. 12]:

- rodzice dzieci pełno- i niepełnosprawnych powinni być dobrze poinformowani, bowiem do rodzica należy ostateczna decyzja wyboru szkoły. Ważne by opiekun wybrał opcję, która będzie dla dziecka najbardziej odpowiednia, ale żeby tego dokonać musi posiadać rzetelne informacje,

- powodzenie inkluzji w dużej mierze zależy od naszych postaw i nastawienia, dlatego potrzebne jest przełamanie barier mentalnych, zmianę postaw społecznych, przekonań, które bardzo często tkwią w nas samych, w ludziach dorosłych, nauczycielach, rodzicach, którzy są odpowiedzialni za edukację i wychowanie. Należy pamiętać, że nasze postawy są powielane przez nasze dzieci,

- przygotowanie kadry nauczycielskiej. Nauczyciele szkół ogólnodostępnych, zwłaszcza nauczyciele konkretnych przedmiotów często czują się nie przygotowani do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi, a to właśnie oni są warunkiem funkcjonowania edukacji włączającej. Powinni aktywnie uczestniczyć w tym procesie i odrzucić pogląd, że tylko pedagodzy specjaliści odpowiadają za dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciel powinien wziąć odpowiedzialność za edukację,

- zaangażowanie różnych podmiotów do zbudowania systemu wsparcia dla ucznia z różnego rodzaju niepełnosprawnością,

- likwidacja barier architektonicznych, przygotowanie infrastruktury, wyposażenie szkoły w nowoczesny sprzęt i pomoce dydaktyczne,

- szkoła powinna koncentrować się na pokonywaniu barier, które występują w procesie edukacji, a nie na podkreślaniu deficytów czy specjalnych potrzebach poszczególnych uczniów,

- zadaniem każdej szkoły ogólnodostępnej powinno być przesłanie: "wszystko, co dobre dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dobre jest dla wszystkich uczniów" [17, s. 8],

- proces nauczania w zróżnicowanej klasie jest możliwy wtedy, kiedy od nauczycieli i uczniów nie oczekuje się tego, że wszyscy będą robili to samo i w tym samym czasie. Czynność uczenia się powinna być organizowana z uwzględnieniem występujących różnic między poszczególnymi uczniami w danej grupie wiekowej, to znaczy, że program nauczania powinien być elastyczny, modyfikowany w zależności od potrzeb i możliwości danego ucznia [17, s. 8],

- w edukacji włączającej szkoła powinna stwarzać warunki do rozwoju wszystkim uczniom. Realizując ten cel, należy tak planować działania, aby prowadziły do indywidualizacji procesu kształcenia oraz umożliwiały uczenie się z rówieśnikami w tempie, który będzie dostosowany do indywidualnych potrzeb. W tym celu należy zadbać o stworzenie warunków, które uwzględniają ograniczenia i możliwości poszczególnych uczniów oraz wykorzystywać zróżnicowane metody i techniki pracy [2, s. 3].

Do najważniejszych korzyści płynących z wprowadzenia edukacji włączającej należy zaliczyć przede wszystkim:

- podnoszenie jakości i liczby usług edukacyjnych, które są świadczone wobec wszystkich uczniów, niezależnie od ich sprawności, wieku itd.,

- zmiana postawy uczniów przebywających na co dzień w szkole z rówieśnikami z niepełnosprawnością,

- uczęszczanie do szkoły sprzyja usamodzielnianiu oraz ułatwia start w dorosłe życie,

- koszty społeczne ulegają zmniejszeniu, mniejsza liczba uczniów w szkołach specjalnych i nauczaniu indywidualnym [17, s. 6].

Edukacja inkluzyjna jest włączeniem do procesu kształcenia wszystkich dzieci: zdrowych, zdolnych oraz tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czyli takich uczniów, którzy posiadają różne orzeczenia i opinie z poradni psychologiczno-pedagogicznej, ale też dzieci, które nie posiadają ww. orzeczeń i opinii, jednak z różnych przyczyn wymagają wsparcia. Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Takim uczniom należy zapewnić kształcenie specjalne. Czasami bywa jednak tak, że oprócz posiadanego ww. orzeczenia, dziecko ze względu na inną chorobę, np. nowotworową może mieć wydane:

- orzeczenie o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego,

- orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania, dla uczniów mających obowiązek szkolny lub nauki.

Wymienione orzeczenia wydawane są dla dzieci i uczniów, których "stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły" [12]. Wydawane są przez Zespół poradni psychologiczno-pedagogicznej na okres nie krótszy niż 30 dni i nie dłuższy niż jeden rok szkolny [12]. Jeśli stan zdrowia dziecka uległ poprawie i może znowu uczęszczać do przedszkola/szkoły, to na wniosek rodziców ucznia oraz na podstawie zaświadczenia lekarskiego, dyrektor placówki zaprzestaje organizacji indywidualnego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego lub indywidualnego nauczania oraz powiadamia poradnię, w której dziecko otrzymało ww. orzeczenie.

Bibliografia

1. Belza M. Systemy edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice, 2015. S. 83–84.

2. Grygier U. Edukacja włączająca w aspekcie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej i kształcenia specjalnego. *Z doświadczeń szkoły*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. Warszawa, 2019.

3. Janiszewska A., Materka E. Dlaczego edukacja włączająca? w: Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwanie dla JST / red. A. Grabowska, Ośrodek Rozwoju Edukacji. Warszawa, 2015.

4. Karta Praw Osób Niepełnosprawnych z dnia 01 sierpnia 1997 r. (M.P. 1997, nr 50, poz. 475).

5. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. 1997, nr 78, poz. 483).

6. Konwencja o Prawach Dziecka została przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 20 listopada 1989 r. (Dz. U. 1991, nr 120, poz. 526).

7. Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych (Dz. U. 2012, poz. 1169).

8. Kowalski M. H. Uczniowie niepełnosprawni w polskim szkolnictwie powszechnym, w: *Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego Studia i Prace. Szkoła Główna Handlowa*, 2014, nr 3, (http://kolegia.sgh.waw.pl/pl/KES/czasopisma/kwartalnik/archiwum/Strony/numery_opublikowane_w_2014.aspx), [dostęp: 04. 02. 2020 r.]

9. Okoń W. *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe "Żak", Warszawa 1998.

10. Rafał-Łuniewska J. *Wczesne wspomaganie rozwoju w teorii i praktyce*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.

11. Piotrowicz R. *Zrozumieć niepełnosprawność: wspomaganie w uczeniu – wskazówki dla rodziców, nauczycieli i terapeutów*, w: *Wczesne wspomaganie rozwoju w teorii i praktyce*, red. J. Rafał-Łuniewska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.

12. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, (Dz. U. 2017, poz. 1743).

13. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, (Dz. U. 2017 poz. 1578).

14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, (Dz. U. 2013 poz. 529).

15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, (Dz. U. 2019 poz. 502).

16. Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania dziecka (Dz. U. 2017, poz. 1635).

17. Szczepkowska K. *Edukacja włączająca w szkole-szanse i wyzwania*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019.

18. Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych z dnia 27 sierpnia 1997, zmieniona ustawą z dnia 10 maja 2018 r. (Dz. U. 2018 poz. 1076).

19. Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r. (Dz. U. 2017 poz. 59).

References

1. Belza, M. (2015). *Systemy edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)* [Education systems of people with moderate and severe and deep intellectual disabilities (on the example of solutions in England, the Czech Republic and Poland)]. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice [in Polish].
2. Grygier, U. (2019). Edukacja włączająca w aspekcie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej i kształcenia specjalnego [Inclusive education in terms of the organization of psychological and pedagogical assistance and special education]. *Z doświadczeń szkoły – From the school experience*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. Warszawa [in Polish].
3. Janiszewska, A. & Materka, E. (2015). *Dlaczego edukacja włączająca? w: Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwanie dla JST* [Why Inclusive Education? in: A child with a disability in kindergarten and mainstream school – a challenge for local government units]. Grabowska A. (Ed.). Ośrodek Rozwoju Edukacji. Warszawa [in Polish].
4. *Karta Praw Osób Niepełnosprawnych z dnia 01 sierpnia 1997 r.* [Charter of the Rights of Persons with Disabilities of August 1, 1997]. (M.P. 1997, nr 50, poz. 475) [in Polish].
5. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* [Constitution of the Republic of Poland of April 2, 1997.]. (Dz. U. 1997, nr 78, poz. 483) [in Polish].
6. *Konwencja o Prawach Dziecka została przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 20 listopada 1989 r.* [The Convention on the Rights of the Child was adopted by the United Nations General Assembly on November 20, 1989]. (Dz. U. 1991, nr 120, poz. 526) [in Polish].
7. *Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych* [Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. (Dz. U. 2012, poz. 1169) [in Polish].
8. Kowalski, M. H. (2014). Uczniowie niepełnosprawni w polskim szkolnictwie powszechnym, w: *Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego Studia i Prace* [Disabled students in Polish primary education, in: The Quarterly of the College of Economics and Social Studies and Work]. *Szkoła Główna Handlowa – Warsaw School of Economics*. nr 3, (http://kolegia.sgh.waw.pl/pl/KES/czasopisma/kwartalnik/archiwum/Strony/numery_opublikowane_w_2014.aspx), [dostęp: 04.02.2020 r.] [in Polish].
9. Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny* [New pedagogical dictionary]. Wydawnictwo Naukowe "Żak". Warszawa [in Polish].
10. Rafał-Łuniewska, J. (2017). *Wczesne wspomaganie rozwoju w teorii i praktyce* [Early development support in theory and practice]. Ośrodek Rozwoju Edukacji. Warszawa [in Polish].
11. Piotrowicz, R. (2017). *Zrozumieć niepełnosprawność: wspomaganie w uczeniu – wskazówki dla rodziców, nauczycieli i terapeutów*, w: *Wczesne wspomaganie rozwoju w teorii i praktyce*. J. Rafał-Łuniewska (Ed.). Ośrodek Rozwoju Edukacji. Warszawa [in Polish].
12. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych* [Regulation of the Minister of National Education of 7 September 2017 on judgments and opinions issued by adjudicating teams operating in public psychological and pedagogical counseling centers]. (Dz. U. 2017, poz. 1743) [in Polish].
13. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* [Regulation of the Minister of National Education of 9 August 2017 on the conditions for organizing education, upbringing and care for disabled, socially maladjusted children and adolescents and at risk of social maladjustment]. (Dz. U. 2017 poz. 1578) [in Polish].
14. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim* [Regulation of the Minister of National Education of 23 April 2013 on the conditions and manner of organizing revalidation and educational classes for children and adolescents with severe mental retardation]. (Dz. U. 2013 poz. 529) [in Polish].
15. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli* [Regulation of the Minister of National Education of February 28, 2019 on the detailed organization of public schools and public kindergartens]. (Dz. U. 2019 poz. 502) [in Polish].

16. *Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania dziecka* [Regulation of the Ministry of National Education of 24 August 2017 on organizing early child support]. (Dz. U. 2017, poz. 1635) [in Polish].

17. Szczepkowska, K. (2019). Edukacja włączająca w szkole-szanse i wyzwania [Inclusive education at school – opportunities and challenges]. *Ośrodek Rozwoju Edukacji – Education Development Center*. Warszawa [in Polish].

18. *Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych z dnia 27 sierpnia 1997, zmieniona ustawą z dnia 10 maja 2018 r.* [The Act on Vocational and Social Rehabilitation and Employment of Disabled Persons of August 27, 1997, amended by the Act of May 10, 2018]. (Dz. U. 2018 poz. 1076) [in Polish].

19. *Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r.* [The Education Law of December 14, 2016]. (Dz. U. 2017 poz. 59) [in Polish].

Черненко Т. В.

старший викладач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, аспірантка кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
E-mail: tanya_chernenko@ukr.net

Новгородський Р. Г.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Борисюк С. О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Чведорук Н.

аспірантка педагогічної підготовки Державного вищого професійного училища м. Хелм, Польща

ДІТИ З РОЗУМОВИМИ ВАДАМИ В ПОЛЬСЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

Актуальною проблемою в галузі соціальної педагогіки є визначення теоретико-правових засад функціонування права на освіту для інвалідів. Це питання потребує подальшого розвитку і вдосконалення. Дана проблема відіграє значну роль і викликає великий інтерес в сучасному суспільстві. У статті проаналізовано проблему інтеграції осіб з обмеженими можливостями в сучасне українське суспільство. Кожна дитина має право на розвиток і навчання в середовищі однолітків. Індивідуальні особливості розвитку дитини з розумовими вадами розглядаються не як його недоліки, а як бар'єри і ресурси на шляху до успішної соціалізації та сформованості в сучасному суспільстві видами діяльності.

Проаналізовано теоретичні аспекти реалізації інклюзивної освіти у закладах дошкільної та загальної середньої освіти Польщі, особливості її організації та можливості розширення доступності для осіб з обмеженими розумовими можливостями шляхом адаптації системи освіти як до потреб суспільного розвитку, так і до потреб і цілей людей з вадами розвитку. Розглянуто шляхи та форми взаємодії громадських інституцій при вирішенні цієї проблеми.

Проаналізовано законодавчу базу Польщі щодо забезпечення умов інтегрування молоді з розумовими обмеженнями у сучасне середовище. Вивчено стан інтеграції таких дітей в освітній простір закладів освіти. Зроблено акцент на праві дітей з розумовими вадами на освіту як одній з умов їх успішної інтеграції в соціум.

Ключові слова: інтеграція, інклюзія, особи з розумовими вадами, типи інтеграції, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інклюзивний освітній процес.

Chernenko T.

senior teacher of professorial chair preschool education
in Nizhyn M. Gogol State University, postgraduate of the Department for Orthopedagogy,
Orthopsychology and Rehabilitation of Faculty of Special and Inclusive Education
of Dragomanov National Pedagogical University

Novhorodskyi R.

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department
of Social Pedagogy and Social Work Nizhyn Mykola Gogol State University

Borysiuk S.

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Social
Pedagogy and Social Work Nizhyn Mykola Gogol State University

Chvedoruk N.

graduate student of pedagogical training of the State Higher Vocational School in Chelm,
Poland

**CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES
IN THE POLISH EDUCATION SYSTEM**

An urgent problem in the field of social pedagogy is to determine the theoretical and legal basis for the functioning of the right to education for people with disabilities. This issue needs further development and improvement. This problem plays a significant role and is of great interest in modern society. The article analyzes the problem of integration of people with disabilities into modern Ukrainian society. Every child has the right to development and learning among peers. Individual features of the development of a child with mental disabilities are considered not as his shortcomings, but as barriers and resources on the way to successful socialization and formation in modern society.

Theoretical aspects of inclusive education in preschool and general secondary education in Poland, features of its organization and opportunities to expand accessibility for people with intellectual disabilities by adapting the education system to the needs of social development and the needs and goals of people with disabilities are analyzed. The ways and forms of interaction of public institutions in solving this problem are considered.

The legal framework of Poland on providing conditions for the integration of young people with mental disabilities into the modern environment is analyzed. The state of integration of such children into the educational space of educational institutions has been studied. Emphasis is placed on the right of children with mental disabilities to education as one of the conditions for their successful integration into society.

Key words: integration, inclusion, people with mental disabilities, types of integration, inclusive education, inclusive education, inclusive educational process.

УДК 37.01(092)(438)

DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-2-133-141

Lisovets O.

doktor habilitowany, profesor Katedry Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej,
Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola, Ukraina

Macioch M.

studentka studiów mgr Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza profilaktyką
społeczną Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chelmie, Polska

WKŁAD ALEKSANDRA KAMIŃSKIEGO W ROZWÓJ TEORII WYCHOWANIA

Tekst pokazuje wkład wybitnego pedagoga, instruktora harcerski A. Kamińskiego w rozwój teorii wychowania. Ruch zachowy do dziś korzysta z podstawowych struktur, założeń metodycznych i rozwiązań organizacyjnych stworzonych przez Kamińskiego. Dorobek pedagogiczny A. Kamińskiego zawiera dzieła podejmujące problematykę metod wychowania opartych na oddziaływaniach aktywizujących, grupowych oraz organizowaniu działalności samorządnej. A. Kamiński analizował funkcjonowanie zespołów amatorskich, ich rolę w procesie samokształcenia i uspołeczniania młodzieży i osób dorosłych, w tym także seniorów, oraz motywy, dla których ludzie działają w zespołach amatorskich.

Słowa kluczowe: wychowanie, teoria wychowania, metoda grupowa, samorząd dzieci i młodzieży, ruch zachowy.

Sformułowanie problemu. Rola pedagoga wyraża się w szerokim spektrum obowiązków i powinności. Jednym z nich jest bycie dla wychowanków autorytetem – wzorem cnót, wiedzy, doświadczenia, kompetencji, jak również postawy życiowej. Aby jednak wychowawca mógł być autorytetem dla swoich uczniów-wychowanków, nie tylko z tytułu władzy, ale z podziwu i chęci naśladowania, sam winien zwracać się w stronę ludzi świątłych. Wychowawca, który nie wykształcił swojego pedagogicznego warsztatu, doceniając mądrość klasyków dziedziny, może napotkać trudności w budowaniu swojego autorytetu u podopiecznych.

Wybór Aleksandra Kamińskiego jako pedagoga wartego przywołania związany jest z prezentowanym przez niego holistycznym podejściem do działań wychowawczych. Spostrzeżenia i propozycje jakie formułował, obejmują ludzi w różnym wieku, poczynając od dzieci, kończąc na seniorach. Dostrzegał on także, że sfery funkcjonowania człowieka istnieją integralnie, co akcentował w proponowanych metodach oddziaływań.

Analiza najnowszych badań i publikacji. O A. Kamińskim – wybitnym pedagogu i wyjątkowym człowieku – napisano wiele prac indywidualnych i zbiorowych oraz wspomnień. Przeglądem życia, działalności wychowawczej i twórczości pedagogicznej A. Kamińskiego została przedstawiona w pracach takich uczonych jak A. Janowski, K. Heska-Kwaśniewicz, W. Okoń, K. Olbrycht, D. Polańczyk, J. Półturzycki, B. Wachowicz, A. Zawadzka i in. Nie wszystkie jego działania i prace są równie znane, a tym samym nie wszystkie są tak cenione i wykorzystywane przez współczesnych pedagogów, jak na to zasługują. Jednym z takich mniej znanych obszarów jest wkład A. Kamińskiego w rozwój teorii wychowania.

Przedstawianie materiału głównego. Krótko przedstaw biografię A. Kamińskiego, który jest w polskiej pedagogice znany przede wszystkim jako wybitny pedagog społeczny, przedstawiciel środowiska łódzkiego, z którego wyrosła polska pedagogika społeczna. A. Kamiński urodził się 1903 roku. We wczesnym dzieciństwie zamieszkał wraz z rodziną w Kijowie, tam też uczęszczał do rosyjskiej szkoły powszechnej. Studiował historię i archeologię na Uniwersytecie Warszawskim [8]. Po ukończeniu studiów rozpoczął pracę jako nauczyciel historii, a jednocześnie zadebiutował jako pisarz na łamach "Piomyka". Od 1918 r. A. Kamiński nieprzerwanie związany był ze Związkiem Harcerstwa Polskiego. W 1922 mianowany został przodownikiem, w 1924 –

podharc mistrzem, a 1927 r. harcmistrzem. Uważany jest za współtwórcę i teoretyka ruchu wychowawczego w Polsce, spod jego pióra wyszły podręczniki metodyczne dla instruktorów wychowawczych takie jak: "Antek Cwaniak" (1932), "Książka wodza zuchów" (1933) i "Krag rady" (1935). W latach 1956 – 58 przewodniczący Prezydium Naczelnej Rady Harcerskiej [9, s. 149].

W czasie wojny był działaczem Polski Podziemnej, współorganizatorem Szarych Szeregów, redaktorem "Biuletynu Informacyjnego" oraz komendantem organizacji małego sabotażu "Wawer". Po II wojnie światowej mieszkał w Łodzi, gdzie pracował naukowo, w latach 1969–1973 był profesorem Uniwersytetu Łódzkiego. Zmarł w 1978 r. w Warszawie [6, s. 215].

Dorobek pedagogiczny A. Kamińskiego zawiera dzieła podejmujące problematykę metod wychowania opartych na oddziaływaniach aktywizujących, grupowych oraz organizowaniu działalności samorządnej. Ponadto A. Kamiński analizował funkcjonowanie zespołów amatorskich, ich rolę w procesie samokształcenia i uspołeczniania młodzieży i osób dorosłych, w tym także seniorów, oraz motywy, dla których ludzie działają w zespołach amatorskich.

Koncepcja pedagogiczna Aleksandra Kamińskiego. Stworzona przez A. Kamińskiego koncepcja pedagogiczna opiera się na uznanych przez niego wartościach i postawach moralnych. Za najważniejszą z nich uznał Kamiński dzielność, gdyż jego zdaniem jest ona *spiritus movens* istnienia innych wartości moralnych takich jak altruizm, odpowiedzialność, przyjaźń, braterstwo, opanowanie, sprawiedliwość, wytrwałość w dążeniu do wytyczonych celów, hart ducha czy optymizm. Wśród fundamentalnych dla A. Kamińskiego postaw odnaleźć można permanentne dążenie do doskonalenia się w zakresie własnej osobowości, kształtowania uczuć wyższych, jak i nabywania umiejętności [7, s. 77].

Kamiński stawiał wysokie wymagania osobie wychowawcy twierdząc że "najlepsza metoda – w rękach człowieka obojętnego lub niezdolnego nic nie daje; gorzej – daje wyniki opłakane" [2, s. 4]. Jego zdaniem efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego zależy głównie od osobowości nauczyciela i prezentowanych przezeń przymiotów, takich jak życzliwość wobec uczniów i jego przywiązania do pracy, pogoda ducha, okazywanie zaufania wychowankom, umiejętność odkrywania ich zdolności oraz wiara w siły podopiecznych. Jego zdaniem ogromne znaczenie mają postawy, jakie wychowawca prezentuje, tj. osobisty przykład nauczyciela [7, s. 77].

Koncepcja pedagogiczna A. Kamińskiego dotyczy również sposobów organizowania lekcji przy pomocy zabaw dydaktycznych, zajęć w grupach, listy umiejętności i swoistej atmosfery wychowawczej. Kamiński proponował wykorzystywanie zabaw dydaktycznych jako sposobu urozmaicenia zajęć lekcyjnych w celu wzmożenie procesu uczenia się. W związku z tym wskazał pewne obostrzenia co do ich stosowania. Postulował, aby były organizowane z umiarem i tylko w tych fragmentach lekcji, w których spodziewamy się ich użyteczności pod względem dydaktyczno-wychowawczym oraz były stosowane tylko do momentu, do którego "porywa" dzieci i młodzież. Z tego też powodu sugerował, aby zabawy dydaktyczne nie były zbieżne z zabawami, z jakimi uczniowie się spotykają na zbiórkach wychowawczych lub harcerskich. Ponadto nie popierał Kamiński, zwłaszcza u dzieci w młodszym wieku szkolnym, stosowania gier, czyli aktywności, które podsycają u uczniów współzawodnictwo. A. Kamiński proponował natomiast, aby uczniowie współtworzyli proces dydaktyczny. Zalecał, aby bodźcem do prowadzenia zabawy dydaktycznej była kreatywność uczniów – aby zabawy prowadzone były zgodnie z ich pomysłami, odzwierciedlając ich zainteresowania, a nie zainteresowania dorosłych, jednakże nie były równoważnikiem nieładu i chaosu, to jest nie prowadziły do zaniechania przestrzegania elementarnych zasad [2, s. 48–51].

Zaproponowane przez A. Kamińskiego zajęcia w grupach polegają na pracy uczniów w zespołach podczas lekcji. Praca w grupach zakłada, iż każda z grup ma do wykonania zadania o charakterze dydaktycznym. Metoda ta ma służyć aktywnemu udziałowi uczniów w lekcji oraz wzajemnemu weryfikowaniu osiągnięć dydaktycznych przez uczniów. Zgodnie ze spostrzeżeniami Kamińskiego w procesie pracy w grupach najlepiej sprawdzają zespoły stałe, nie większe niż sześciuosobowe, podobnie jak jest to praktykowane w zastępach harcerskich.

W kwestii organizowania zespołów A. Kamiński opowiadał się za tym, aby wychowankowie sami dobierali się w zespoły, wedle własnego uznania. Jego zdaniem intuicja dziecka na ogół w lepszym stopniu pozwoli mu rozeznaczyć, w jakim środowisku rówieńczym będzie ono czuło się dobrze, aniżeli nauczyciel. Podkreślał on, że samodzielność w tym zakresie zwiększa prawdopodobieństwo odnalezienia się wychowanka w grupie wychowawczej lub klasie oraz jego prawidłowego rozwoju psychicznego w społeczności grupy [2, s. 101]. Niemniej jednak nauczyciel może dokonywać drobnych korekt. A. Kamiński proponował sposoby łączenia uczniów w zespoły w zależności od poziomu znajomości uczniów-wychowanków przez nauczyciela-wychowawcę lub innych znaczących czynników.

Tabela 1

Sposób tworzenia grup, zalecany przez A. Kamińskiego

Sposób tworzenia grup	Sytuacja
Zalecanie przez nauczyciela utworzenia w klasie określonej liczby zespołów, by "były mniej więcej równe".	Uczniowie nie znają się jeszcze dokładnie lub gdy nie zna ich również dobrze nauczyciel.
Uczniowie wybierają najpierw spośród siebie tzw. grupowych, a następnie deklarują do nich swą przynależność według własnych upodobań.	Nauczyciel nie zna uczniów, a uczniowie natomiast znają się dobrze nawzajem.
Mianowanie przez nauczyciela grupowych spośród wyróżniających się uczniów i dobrowolne przyłączanie się do nich pozostałych uczniów klasy.	Nauczyciel zna dobrze klasę.
Nauczyciel pozwala na dobieranie się uczniów w grupy dowolnie tak, aby uczniom "było ze sobą dobrze pracować".	Zalecane jedynie w klasach starszych.

Źródło: M. Łobocki, *Teoria wychowania*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2009, s. 209–210.

A. Kamiński rekomendował także wykorzystywanie metod grupowych również w realizacji zadań o charakterze organizacyjnym i wychowawczym poprzez pełnienie dyżurów, dbałość o higienę i porządek w klasie, udzielanie pomocy uczniom słabszym i wywieranie wpływu na opinię klasy w sprawach moralno-społecznych.

Lista umiejętności w koncepcji pedagogicznej A. Kamińskiego również stanowi – obok zabaw dydaktycznych i zajęć w grupach – skuteczny sposób urozmaicenia i usprawniania lekcji. Wywodzi się ona z praktyki zdobywania sprawności w zastępach harcerskich, a polega na wpisywaniu uczniów na listę umiejętności jako dowód opanowanej przez ucznia umiejętności, nie zaś wyróżnienia [7, s. 77]. Wpis odbywa się po sprawdzeniu przez nauczyciela stopnia opanowania umiejętności podczas swoistej próby. Nauczyciel może przeprowadzić próbę w obecności klasy lub też na osobności – przed lekcją bądź po niej. Możliwe jest również powołanie tzw. komisji prób, złożonych z 2–3 uczniów, uprawnionych do sprawdzenia umiejętności jak i upoważnienie kilkorga rodziców do przeprowadzania prób w ich domach [2, s. 158–159].

A. Kamiński podkreślał, że nie chodzi tu li tylko o wiedzę. Unikatowość tej formy prowadzenia procesu edukacyjnego polega na przekonaniu, że w życiu – obok wiadomości – są potrzebne także rozwijane w wyniku ćwiczeń dyspozycje do wykonywania określonych czynności psychofizycznych i umysłowych. Szczególnie w starszych klasach lista umiejętności obejmuje obok umiejętności szkolnych również praktyczne umiejętności ponadprogramowe, zwane przez A. Kamińskiego "amatorskimi" [7, s. 78].

Funkcje jakie A. Kamiński przypisał zespołom amatorskim to m. in. motywowanie *amatorów* do samorealizacji, stwarzanie przestrzeni umożliwiającej kształcenie, tworzenie

wspólnoty, umożliwianie osiągnięcia sukcesu i stwarzanie warunków do konsumpcji i urzeczywistniania kultury. A. Kamiński przypisuje również zespołom amatorskim funkcje "szkoły dzielności" i "szkoły charakteru" [5, s. 324].

Szczególnie A. Kamiński skupiał się nad funkcją samokształcenia dzięki zespołom amatorskim. Przejawy samokształcenia (jak ujął to w "Studiach i szkicach pedagogicznych"), jakie można zaobserwować w zakresie działalności zespołów amatorskich to ukształtowanie nawyku chętnego konsumowania dorobku kulturalnego z danej dziedziny, nauka i zachęcanie do czynnego zdobywania wiedzy z określonej dziedziny kultury oraz wdrażanie do biegłego praktykowania umiejętności z zakresu amatorskich zamiłowań [5, s. 321].

Analiza, jaką objął zespoły amatorskie, zaowocowała wskazaniem przyczyn, dla których ludzie angażują się w ich tworzenie. Jedną z nich jest użyteczność dziedziny amatorstwa dla danej osoby, rozumiana jako możliwość zaspokojenia potrzeb niematerialnych, to jest na przykład wykorzystanie swojego potencjału czy aktywne spędzenie wolnego czasu. Motywem zachęcających ludzi do wiązania się z zespołami amatorskimi jest również *pragnienie samourzeczywistnienia*, związane z zaspokajaniem potrzeb typowo ludzkich, tj. kontaktu z kulturą, także twórczości, samorozwoju, zdobywanie wiedzy. Ważnymi elementami, motywującymi amatorów różnych dziedzin do łączenia się w grupy, jest współzycie koleżeńskie oraz aktywność społeczna. Zdaniem A. Kamińskiego potrzeba kompensacji braków jest również dla wielu osób motywem do włączenia się w działalność zespołów amatorskich. Mogą to być braki związane z fizyczną sprawnością, poziomem wykształcenia czy brakiem osoby bliskiej.

Metoda zuchowa. Ruch zuchowy, zaproponowany przez A. Kamińskiego, jest skierowany do dzieci w wieku 8–11 lat. Jego celem jest przygotowanie dzieci do funkcjonowania w zastępach harcerskich, ale nade wszystko wspomaganie procesu wychowania moralnego i patriotycznego dzieci oraz pobudzanie w nich chęć pracy nad sobą. Formacja ta, podobnie jak harcerstwo, opiera normy postępowania na swoistym kodeksie moralnym ("Prawo Zucha"):

- *Zuch kocha Polskę.*
- *Zuch jest dzielny.*
- *Zuch mówi prawdę.*
- *Zuch pamięta o swoich obowiązkach.*
- *Wszystkim jest z zuchem dobrze.*
- *Zuch stara się być coraz lepszy* [3, s. 20].

Praca wychowawcza z zuchami polega na sugerowaniu pojęć dobra i zła, jak również na takim oddziaływaniu na dzieci, by poprzez zabawę zinternalizowały zasady moralne zawarte w Prawie Zucha i wykształciły także sposób postępowania w swoim życiu.

Metoda wykorzystywana w pracy wychowawczej z zuchami opiera się na organizowaniu zbiórek harcerskich, w czasie których dzieci majsterkują, tańczą, śpiewają, biorą udział w zabawach. Zabawy, którym oddają się zuchy, wymagają posłuszeństwa, współdziałania, opanowania i poświęcenia, gdyż ich celem nie jest zabawa sama w sobie, lecz nabranie "dobrych przyzwyczajzeń" [3, s. 20]. Zakończenie cyklu, który zdaniem A. Kamińskiego powinien obejmować 8–10 zbiórek, jest obrzęd próby sprawnościowej i nadanie sprawności.

Metoda organizowania działalności samorządnej. A. Kamiński przysłużył się teorii wychowania, m. in. rozwijając spuściznę Janusza Korczaka w zakresie samorządności dzieci i młodzieży. Według A. Kamińskiego samorząd dzieci i młodzieży jest "instytucją, realizującą samorządność w formie stowarzyszenia", zaś samorządność traktował jako metodę oddziaływań wychowawczych, której celem jest umożliwienie wychowankowi stanie się osobą samodzielną i odpowiedzialną, zdolną do autosterowania [4, s. 13].

A. Kamiński wyróżnił przejawy działalności samorządowej:

- organizowanie przez wychowanków różnych form spędzania wolnego czasu, związanego z odpoczynkiem, rozrywką i amatorskimi zajęciami kształcącymi w taki sposób, aby zaspokajały ich potrzeby;
- udzielanie samopomocy koleżeńskiej w zakresie materialnym i moralnym tym, którzy znaleźli się w trudnej sytuacji życiowej (chwilowej lub bardziej trwałej);
- ponoszenie współodpowiedzialności za ład i porządek w życiu szkoły lub placówki, ze szczególnym uwzględnieniem sprawowania dyżurów (zwłaszcza przez młodzież);

- wspólne rozwiązywanie sporów koleżeńskich, także związanych z naruszeniem ogólnie obowiązujących norm współżycia.

Kamiński rekomendował powoływanie różnorodnych sekcji i kół zainteresowań, takich jak koła naukowe, artystyczne, techniczne, jak również koła hodowlane, kolekcjonerskie czy też sportowe, krajoznawcze i turystyczne. Daje to dzieciom i młodzieży możliwość organizowania czasu wolnego w grupie osób o podobnych zainteresowaniach.

Metody adaptacji społecznej osób starszych. A. Kamiński wskazywał na potrzebę asymilacji osób starszych do zmieniających się warunków społecznych oraz nowej sytuacji życiowej osób na emeryturze. Zauważał, że wiele osób pełnych wigoru zmaga się z czasem całkowitej wolności i możliwości rozporządzania wolnym czasem, gdyż nie wiedzą, jak go spożytkować.

A. Kamiński popierał rodzące się na początku lat 70. postulaty, dotyczące umożliwienia seniorom stopniowego wycofywania się z rynku pracy, zależnie od stanu zdrowia i preferencji osób osiągających wiek emerytalny. Argumentował to ochroną starzejących się osób przed poczuciem bezużyteczności i dezorganizacji życia oraz nagłym obniżeniem się standardu życia. Podkreślał, iż tak drastyczna zmiana w życiu człowieka może powodować obawę przed utratą dotychczasowej pozycji społecznej i niezależności, a w konsekwencji frustrację i drażliwość [5, s. 360].

Wczasowanie analizował A. Kamiński jako obszar ułatwiający przeżywanie "jesieni życia" w dwojaki sposób: jako czynnik zastępczy pracy, aktywność amatorską, która może przynosić także korzyści materialne oraz jako formę spędzania wolnego czasu, odpoczynku, zaspokajanie zainteresowań kulturalnych, naukowych czy społecznych. A. Kamiński rekomendował, aby wczasowanie było połączone z ruchem lub aby dbałość o kondycję fizyczną była realizowana w postaci spacerów, uprawiania sportów czy gimnastyki.

Aleksander Kamiński określał proces zanikania kontaktów międzyludzkich w wieku emerytalnym jako "początek obumierania społecznego" [5, s. 363]. Podkreślał, że podtrzymywanie kontaktów koleżeńskich, rodzinnych i sąsiedzkich jest wskaźnikiem vitalności. Proponował, aby odpowiednio wcześniej rozpocząć przygotowania do podtrzymywania i zawierania nowych znajomości w wieku senioralnym i rozwijania cech takich jak uczynność czy życzliwość oraz osłabianie cech takich jak arbitralność, narzucanie się, złośliwość.

Znaczenie spuścizny A. Kamińskiego we współczesnej praktyce pedagogicznej. Dorobek A. Kamińskiego ma nadal realne znaczenie dla wychowania, ze względu na to, iż spostrzeżenia i propozycje jakie prezentował, dotyczą ogółu społeczeństwa w różnych fazach rozwoju człowieka, dotykając fundamentalnych sfer jego rozwoju. A. Kamiński "widział" człowieka całościowo – jako istotę, której sfery funkcjonowania (biologiczna, społeczna, kulturowa) nie funkcjonują oddzielnie, lecz integralnie, zaś jednostka ludzka przechodzi przez różne fazy życia: od dzieciństwa po wiek senioralny oraz że należy o rozwój tego człowieka zatroszczyć się w równym stopniu w każdej z tych faz.

A. Kamiński zauważył, że aby intensywnie przeżywać wiek senioralny, konieczne jest wykształcenie odpowiednich zachowań i nawyków w toku życia. Jest to o tyle aktualne dziś, iż coraz więcej w społeczeństwie europejskim jest osób starszych, zaś dzieci i osoby młode coraz częściej bywają opuszczone emocjonalnie i wychowawczo w swoich środowiskach, czego przyczyną są minimalne kontakty między dziećmi a rodzicami. Skutkuje to chaosem w sferze wartości i problemami emocjonalnymi, prowadzącymi do utraty sensu życia oraz zaburzeń afektu. Kontakty interpersonalne, jakie dziś podejmuje młodzież z rówieśnikami, odbywają się coraz częściej za pomocą różnego rodzaju komunikatorów, zubażając tym samym pole do faktycznego "bycia ze sobą". Tym samym można spodziewać się ze strony młodych ludzi braku umiejętności odnalezienia się w życiu społecznym jako pracowników i obywateli.

Zaczynając od lat dziecięcych i młodzieńczych należy wdrażać człowieka do samodoskonalenia się oraz podejmowania przeróżnych aktywności pozaobowiązkowych, tj. nie związanych z obowiązkiem szkolnym czy pracą zawodową. Wśród takowych A. Kamiński wskazywał specjalizowanie się w różnych dziedzinach zawodowych (kształcąc się na różnorodnych kursach, szkołach wyższych i innych ośrodkach kształcenia ustawicznego), podejmowanie prac amatorskich (rozwijanie swoich zdolności

artystycznych, angażowanie się w działalność PTTK, prowadzenie przydomowego ogródka), aktywność społeczną i polityczną, wewnątrzrodzinną aktywność opiekuńczą i usługową oraz pomoc sąsiedzka.

Przymioty, które umożliwiają tego typu aktywność kształtują przytaczane już ruchy zachowawcze i zespoły amatorskie. Pomagają dzieciom i młodzieży pokonywać lęk i stawiać się "dzielniymi" ludźmi, odkrywać swoje nowe możliwości i umiejętności oraz w pewien sposób "dyscyplinują" swoich członków, aby nie rezygnowali z aktywności w chwilach słabości.

Szkoła również powinna wspierać rozwój młodych ludzi w tym zakresie, zatem zasadne jest stosowanie metody organizowania działalności samorządowej oraz metod aktywizujących proponowanych przez A. Kamińskiego (zabawy dydaktyczne, zajęcia w grupach, lista umiejętności). Przystosowuje to młodych ludzi do podejmowania działania i wysiłku.

Mając na względzie osoby dorosłe, należałoby wspierać je w samorozwoju w kręgu koleżeńskim zakładu pracy czy zespołów amatorskich. Jak podkreśla A. Kamiński te ostatnie stymulują osoby dorosłe, które podjęły już stałą pracę zawodową do dalszego kształcenia się: podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych bądź też zdobywania kwalifikacji, umożliwiających zmianę profesji.

Podsumowanie. A. Kamiński w czasie swojej działalności pedagogicznej nie stawiał wobec podmiotów oddziaływań barier w postaci wieku, wykształcenia czy dobrostanu psychospołecznego. Aktywność pedagogiczna A. Kamińskiego dotyczyła zarówno dzieci, młodzieży jak i osób dorosłych, w tym także seniorów. Podejmował tematykę uczniów zdolnych oraz "biernych i niezdolnych", a także młodzieży sprawiającej problemy wychowawcze, natomiast w uprawianej przez siebie pedagogice społecznej troską otaczał dobro rozwojowe osób zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Wobec tak uniwersalnego podejścia do podmiotu oddziaływań wychowawczych A. Kamiński zajmował się szerokim repertuarem metod oddziaływań, adekwatnych do wieku i potrzeb rozwojowych podmiotów nimi obejmowanych. Opracował podstawy teoretyczne metody zachowawczej oraz rozwinął korczakowską metodę działalności samorządowej. Kwintesencją koncepcji pedagogicznej Aleksandra Kamińskiego są, poparte praktyką pedagogiczną, teoretyczne rozważania nad aktywizacją i uspołecznieniem dzieci w placówce szkolnej. Wśród godnych uwagi zabiegów pedagogicznych, dedykowanych przez A. Kamińskiego osobom dorosłym, warto również zwrócić uwagę na zespoły amatorskie oraz metody adaptacji społecznej osób starszych.

Stosowanie metod proponowanych przez A. Kamińskiego ma we współczesnej pracy wychowawczej szerokie zastosowanie, dzięki uniwersalności tychże metod adekwatnie do wieku i poziomu wykształcenia wychowanków. Stosowane wobec dzieci i młodzieży owocują pożądanymi w późniejszych okresach życia postawami, zaś wdrażane u osób dorosłych podtrzymują te postawy.

Bibliografia

1. Janowski A. (1992). *Być dzielnym i umieć się różnić – Szkice o Aleksandrze Kamińskim*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
2. Kamiński A. (1966). *Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa: PZWS.
3. Kamiński A. (1984). *Książka drużynowego zuchów*. Bytom: Śląsk.
4. Kamiński A. (1973). *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*. Warszawa: PZWS.
5. Kamiński A. (1978). *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
6. Latusk A. (2003). *Słownik pisarzy polskich*. Kraków: Zielona Sowa.
7. Łobocki M. (2009). *Teoria wychowania*. Kraków: Oficyna Wyd. Impuls.
8. Polańczyk D. (2006). *"Kamienie na szaniec" Aleksandra Kamińskiego*. Lublin: Biblios.
9. Sułka H. (2003). *Słownik lektur*. Kraków: Zielona Sowa.

References

1. Janowski, A. (1992). *Być dzielnym i umieć się różnić – Szkice o Aleksandrze Kamińskim* [Be brave and be able to differ – Sketches about Aleksander Kamiński]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN [in Polish].

2. Kamiński, A. (1966). *Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej* [Activation and socialization of students in primary school]. Warszawa: PZWS [in Polish].
 3. Kamiński, A. (1984). *Książka drużynowego zuchów* [Book of friendly zuchów]. Bytom: Śląsk.
 4. Kamiński, A. (1973). *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza* [Youth self-government as an educational method]. Warszawa: PZWS [in Polish].
 5. Kamiński, A. (1978). *Studia i szkice pedagogiczne* [Pedagogical studies and sketches]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN [in Polish].
 6. Łatusk, A. (2003). *Słownik pisarzy polskich* [Dictionary of Polish writers]. Kraków: Zielona Sowa [in Polish].
 7. Łobocki, M. (2009). *Teoria wychowania* [The theory of education]. Kraków: Oficyna Wyd. Impuls [in Polish].
 8. Polańczyk, D. (2006). *"Kamienie na szaniec" Aleksandra Kamińskiego* ["Stones for the Rampart" by Aleksander Kaminski]. Lublin: Biblios [in Polish].
 9. Sułka, H. (2003). *Słownik lektur* [Dictionary of reading]. Kraków: Zielona Sowa [in Polish].
-

Лісовець О.

доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Мачох М.

студентка магістратури "Педагогічна допомога та освітня соціальна профілактика", Державна школа вищої освіти м. Хелм, Польща

ВНЕСОК ОЛЕКСАНДРА КАМІНСЬКОГО В РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ОСВІТИ

У статті представлено аналіз внеску у розвиток теорії виховання видатного польського педагога, скаутського інструктора О. Камінського. Розглянуто життєвий та педагогічний шлях педагога, його місце у формуванні польського скаутського руху. Представлено педагогічну концепцію О. Камінського. Проаналізовано методи виховання на основі активізації, групової взаємодії та організації самоврядування. Показана роль дидактичних ігор у виховному процесі. Проаналізовано значення спадщини О. Камінського в сучасній педагогічній практиці.

Ключові слова: виховання, теорія виховання, груповий метод, самоврядування дітей та молоді, скаутський рух.

Lisovets O.

doktor of Pedagogical Sciences, Professor Department of Social Pedagogy and Social Work, Nizhyn Mykola Gogol State University, Ukraine

Macioch M.

master's student Pedagogy care and educational social prevention, The State School of Higher Education in Chelm, Poland

ALEKSANDER KAMINSKI'S CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF THE THEORY OF EDUCATION

The contribution of an outstanding teacher, scout instructor A. Kaminsky in the development of the theory of education is considered in the article. Today, the Polish scouting movement uses the basic structures, methodological assumptions, pedagogical ideas and organizational solutions proposed by A. Kaminsky. The life and pedagogical way of a teacher, his place in the formation of the Polish scouting movement are considered. The pedagogical concept of A. Kaminsky is presented. Methods of education based on activation, group interaction and organization of self-government activities are analyzed. The role of didactic games in the educational process is shown. A. Kaminsky's views on

children's and youth self-government are presented. The teacher considered this self-government as a method of educational interactions, the purpose of which is to enable the child to become an independent and responsible person capable of self-control. The realization of these ideas is reflected in the conditions of the Polish scouting movement, to the formation of which A. Kaminsky was directly related. The teacher adapted the scout method, emphasized the role of public organization in the process of self-education and socialization of children, youth and adults. Another direction of A. Kaminsky's pedagogical concept is highlighted – work with elderly people. The teacher proposed methods of social adaptation of the elderly, which are aimed at overcoming the social maladaptation and social isolation of this group. The significance of A. Kaminsky's legacy in modern pedagogical practice is analyzed. It is concluded that the methods proposed by A. Kaminsky are widely used in modern educational work due to the universality of these methods, their age adequacy and level of education.

Key words: education, theory of education, group method, self-government of children and adolescents, Polish scouting movement

УДК 37:93(744)

DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-2-141-147

Назаренко О. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Київського національного університету технологій та дизайну
ORCID 0000-0002-5372-848X; e-mail: elena-nazarenko@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МЕТОДУ ТЕСТУВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті висвітлено процес зародження та розвитку тестових технологій в українській та закордонній педагогічній науці. Показано, що з усіх країн найширшого розповсюдження метод тестування набув у США. Прослідковано розвиток тестування в освіті Великої Британії, яка десятиліттями вдосконалювала тестові методики та показала високі результати успішності учнів. Розкрито внесок німецьких педагогів, які заклали основи тестової діагностики. Акцентовано увагу на сучасній тенденції переходу від нормативно-зорієнтованого до критеріально-зорієнтованого оцінювання.

Ключові слова: метод тестів, педагогічна діагностика, тестування, тестові завдання.

Постановка проблеми. Сучасні зміни в системі вітчизняної освіти викликані необхідністю євроінтеграції та пов'язані з участю України в Болонському процесі, що зумовило посилення уваги до якості навчання. Оновлення потребують принципи підготовки фахівців, оскільки рівень їх професійних знань значною мірою впливає на загальний розвиток країни. Серед першочергових завдань у процесі реформування – впровадження сучасних технологій навчання та вдосконалення системи моніторингу в українській освітній практиці, яке потребує ефективного застосування методів та засобів педагогічної діагностики.

Тестування як система науково обґрунтованих стандартизованих завдань останнім часом в українській педагогічній науці переживає новий етап свого розвитку, зважаючи на те, що суспільно-історична ситуація зумовила відставання від закордонного досвіду в теоретичних та практичних аспектах його впровадження. Актуальності набуває ретельне вивчення здобутків світової науки в цій галузі, їх адаптація до специфіки національної освіти, не менш важливим є використання кращого вітчизняного досвіду попередніх історичних періодів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиліття збільшується інтерес вітчизняних науковців до проблеми педагогічного тестування (М. Барна, Л. Палій, М. Челишкова та ін.). Історичний аспект тестових технологій навчання представлено у працях В. Аванесова, А. Майорова, В. Кадневского. Питання зародження та розповсюдження тестових методик у вітчизняній та зарубіжній освітній практиці розкрито в дослідженнях І. Петухової, С. Шуляк, Л. Смолінчук, Л. Фігурської. Розвиток та особливості педагогічної діагностики в системі освіти окремих країн відображено у наукових розвідках Г. Бутенко, Н. Чорної. Але порівняльний аспект проблеми розвитку тестування у різних країнах потребує детальнішого розгляду. Аналіз світових тенденцій в цьому питанні сприятиме творчому використанню кращих наукових досягнень, вдосконаленню наявних методик та визначенню перспектив подальшого їх впровадження в освітню практику.

Метою статті є розглянути особливості становлення та розвитку педагогічного тестування в українській і зарубіжній науці та освітній практиці.

Виклад основного матеріалу. Перші спроби тестового оцінювання з'явилися у ХІХ столітті. Оскільки педагогіка в цей період була тісно пов'язана з психологією, саме психологами започатковано метод тестів, який почав стрімко розвиватися у

різних країнах. На початку ХХ ст. тестування набуває значного поширення в усьому світі, використовуючись не лише в освіті, а й для потреб промисловості та армії. В цей період виокремлюється психологічний та педагогічний напрямок розробок у цій галузі: науковці працюють над створенням тестів інтелектуального розвитку та впровадженням педагогічних тестів, призначених для оцінювання академічних знань і здібностей. Основи педагогічної діагностики зароджуються з виникненням педології ("науки про дітей") як прикладного напрямку педагогічної науки початку минулого століття.

Активізація розробок проблеми тестування пов'язана з подіями Першої світової війни, оскільки для прискореної підготовки військових та економії коштів на навчання важливим було визначення їхньої професійної придатності. Окрім того, інтенсивний розвиток промисловості в провідних країнах світу вимагав відповідно технічно підготовлених працівників, і завданням тестів було виявити потрібні знання, вміння та навички.

У *Сполучених Штатах Америки* вже до початку Другої світової війни психологами та педагогами накопичено значний теоретичний та практичний досвід розробки проблеми тестування. Це підтверджує поява низки тестових збірок, активна робота над питанням класифікації тестів та визначенням їх мети, а також експерименти, спрямовані на доведення їх значущості. У 30-х роках ХХ століття тестування активно використовували при прийнятті на роботу, у заклади вищої освіти, під час соціально-психологічних досліджень. Таким чином, дві основні сфери застосування тестових методів діагностики – це профвідбір і профорієнтація та освіта. Тести об'єктивного оцінювання знань умінь та навичок швидко розповсюджували в освітніх закладах. Варто зауважити, що саме в Сполучених Штатах розроблено перший педагогічний тест, який пов'язано з іменем американського психолога Е. Торндайка [1, с. 8].

Порівняно з іншими країнами, в США тестові методики поширювалися набагато швидше. Хоча у 60-х роках з'явилася низка критичних зауважень багатьох науковців з вимогами заборони тестів, впродовж десятиліть тестові методики успішно впроваджувались в державну освітню практику. Створено спеціальні установи з високоосвіченими фахівцями з вимірювання, які займалися розробками, стандартизацією, розповсюдженням тестів, консультуванням педагогів. На сьогоднішній день більшість американських педагогів віддає перевагу тестовому контролю знань, вбачаючи в ньому мотиваційне і спрямовуюче значення. Найпопулярнішими є два види тестів: об'єктивні тести (передбачають множинний вибір відповіді) та тести-есе (вимагають розгорнутої відповіді). Альтернативні тестові завдання (вибір відповіді "правильно-неправильно") вважаються найменш ефективними та використовуються менше. Останнім часом з метою розвитку креативного, самостійного логічного мислення, індивідуалізованого підходу до навчання американські педагоги поряд з традиційними тестами більше уваги приділяють оцінюванню через виконання учнями завдань у природних ситуаціях. Здатність застосовувати здобуті знання на практиці у школярів та студентів перевіряються через оцінювання розвитку, процесуальне оцінювання мислення, публічний іспит, портфоліо [6].

У *Великій Британії* розвиток тестування почався з вимірювання інтелектуальних здібностей. Британські вчені першими висловили ідею про ієрархічну структуру інтелекту. Так, перше експериментальне дослідження здібностей і властивостей особистості здійснив Френсіс Гальтон, а завдяки значному внеску в розробку проблеми визначення рівня загального інтелекту стали відомими педагог Брайан Саймон та психолог Джон Равен. Перший крок у розвитку тестування зроблено з впровадженням у 1858 році так званих "локальних іспитів" для випускників, ініційованих найстарішими університетами Британії. Згодом, на початку ХХ століття, запроваджено два види тестування для випускників, спрямованих на виявлення рівня їх розвитку та навчальних досягнень. У 1920-х роках проводилися перші дослідження в галузі педагогічної діагностики та розпочалася розробка дидактичних тестів. Вже у 1944 році на основі тестування інтелектуальних здібностей в країні впроваджено розподіл дітей за різними типами шкіл (граматична, технічна, сучасна) [2].

70-ті роки ХХ століття позначені значним поширенням тестів у Великій Британії, активізацією наукових розробок проблеми педагогічного вимірювання, що призвело до введення у 1988 році системи національного зовнішнього оцінювання, яка охопила не лише випускників, а й учнів початкової та середньої школи. Відповідно до результатів учнів розподіляють до різних класів чи тимчасових груп. На етапі поточного контролю тести також активно використовувалися. Як і в США, це переважно тести-есе та об'єктивні тести. Вчитель прослідковує динаміку розвитку кожного учня, відповідно до навчальної програми, та надає інформацію батькам. Тобто різні види тестів та робіт учня стають основою для створення його портфоліо. Поряд з перевіреними часом завданнями в Британії розроблялися та впроваджувалися й новітні методики (вирішення проблемних ситуацій, описові характеристики та ін.). Такий підхід до оцінювання виявився надзвичайно результативним, що підтверджував високий рейтинг британських школярів у створенні нестандартних творчих есе.

Помітний внесок у розвиток проблеми тестування зробили *німецькі науковці*, які заклали основи сучасної педагогічної діагностики. Зазначимо, що наприкінці ХІХ – початку ХХ століття Німеччина була однією з найбільш прогресивних країн у галузі педагогічної науки, тому її здобутки становили інтерес для дослідників інших країн. Саме в цей час німецькі вчені розробляли нові підходи до тестування розумових здібностей учнів, удосконалювали існуючі методики. Так, педагог-реформатор, представник німецької експериментальної педагогіки Ернст Мейман відіграв значну роль у процесі розробки та вдосконалення стандартизованих тестів. Він розробляв теорію обдарованості, визначивши суть понять обдарованості, задатків, нахилів та використовував тести для визначення їх рівня. Німецьким психологом Вільямом Штерном у 1900 році сформульовано методичні та методологічні підходи до тестування у книзі "Про психологію індивідуальних відмінностей". У 1912 році вчений вперше ввів терміни "диференціальна психологія" і "коефіцієнт інтелекту". Створена ним концепція інтелектуального коефіцієнта згодом лягла в основу відомого тесту інтелекту Альфреда Біне. Експериментальні дослідження людської пам'яті проводив Герман Еббінгауз, який вивчав розумові здібності дітей. Розроблений ним тест став одним з перших в діагностиці розумового розвитку і знайшов широке подальше застосування в світовій педагогічній науці, досі залишаючись актуальним [1, с. 3].

З поширенням у Німеччині експериментальної педагогіки розпочалася робота над тестами шкільної успішності, які на початку були тісно пов'язані з вимірюванням інтелектуальних здібностей, але порівняно з американськими чи британськими розробками це не були систематичні дослідження. Наукові пошуки не знайшли продовження, оскільки через панування націонал-соціалістів та події Першої світової війни їх припинено. Відновлені спроби розробки проблеми педагогічної діагностики з 1933 до 1945 року зупинила Друга світова війна, а також припинення економічних відносин з іншими країнами. Процес тестування націонал-соціалісти категорично відхиляли, не схвалюючи індивідуалістичний підхід в педагогіці та вважаючи тести суто єврейськими методами, які варто замінити спостереженням чи графологічною діагностикою. Тому практичного впровадження тестування шкільної успішності не відбулося [9].

Після закінчення війни погляд на діагностику змінився. У 60-х роках із введенням вступних випробувань у навчальні заклади інтерес до дослідження проблеми тестування значно посилювався. Помітним досягненням була поява праці К. Інгенкампа "Німецькі тести шкільної успішності" (1962), яка дала поштовх для низки подальших розробок тестової оцінки успішності учнів [9]. Наприкінці 70-х років німецькі науковці активізували вивчення проблеми теоретичних та практичних аспектів педагогічної діагностики, узагальнили набутий досвід. Саме праці вчених Німеччини в ці роки стали основою для розробок вітчизняних педагогів, які відновили дослідження з цієї тематики після тривалої перерви.

Аналіз розвитку педагогічного тестування в *Україні* засвідчує, що основні досягнення в цій галузі сконцентровано на початку минулого століття. З 20-х років провідні українські вчені (С. Ананьїн, Ф. Дунаєвський, О. Залужний, Г. Костюк, А. Мандрика,

Я. Чепіга та ін.) почали вивчати закордонний досвід та публікувати результати власних досліджень. У цей час вітчизняна педагогіка намагалась інтегрувати досвід інших країн, враховуючи тенденції розвитку світової науки. Тестові дослідження активно використовували, починаючи з середини 20-х років. У школах запровадили тести успішності з різних дисциплін, вони стали предметом обговорень на наукових конференціях та з'їздах, темою досліджень багатьох установ та закладів. Вчені-педагоги працювали над створенням стандартизованого тесту для школи. У зв'язку з тим, що вітчизняна педагогіка другої половини десятиліття змістила акценти від вивчення особистості до вивчення колективу, увага приділялась розробці групових тестів, тестів для визначення організованості колективу. На початку 30-х років поглибили розробки проблеми тестування, в педагогіці тести використовувалися не лише для вимірювання навчальних досягнень, а й для цілісного аналізу педагогічного процесу.

Вітчизняні педагоги проводили тестові дослідження з метою вирішення актуальних тоді проблем "важкого дитинства" (при вивченні другорічників, відсталих та інших неблагополучних школярів), вивчення особистості дитини у зв'язку з середовищем. Тісно пов'язаною з методом тестування була і розробка проблеми профорієнтації та профвідбору. Спеціальні установи та організації в системі освіти, які займались профорієнтацією, проводили тестування молодих людей, а також активно використовували результати шкільних тестів успішності, розвитку, професійної придатності підлітків.

Розповсюдження тестів на початку 30-х років ХХ століття пояснюється також вирішенням проблеми всеобучу, а також прагненням уряду країни до тотального контролю, що зумовило активніше впровадження іспитів у школах та вишах. Проте вже через кілька років рівень успішності знизився, причини чого керівництво вбачало в неправильній системі оцінювання [5, с. 7].

Таким чином, на початку ХХ століття вітчизняні науковці використовували такі види тестів: тести інтелекту, тести загальних здібностей, тести спеціальних здібностей. За структурою тести були вибіркової, зіставної, форми з пропусками, форми прямого питання, альтернативні, тести взаємовідносин, тренажерні тести. У середній школі застосовувались тести загальної та спеціальної обдарованості, у старшій – тести з метою подальшого професійного спрямування, врахування індивідуальних особливостей учнів [4].

Але плідну роботу українських вчених припинено урядовою постановою 1936 року "Про педологічні викривлення в системі Наркомосів", коли разом з педологією заборонено використання всіх видів тестів як "буржуазних та шкідливих". Відтоді у системі профвідбору основним критерієм стали не спеціальні знання та вміння, а слухняність, оскільки такими фахівцями легше керувати. У науковій періодиці публікувались статті з критикою тестової діагностики як такої, що сприяє расовій дискримінації, принижує гідність, нівелює роль педагога, має неточні результати [1]. Все це загальмувало розвиток педагогіки, яка з експериментальної перетворилась на описову науку.

Поновлення досліджень проблеми тестування пов'язане з періодом "відлиги" в суспільному житті країни, а також з початком застосування в навчальному процесі електронно-обчислювальної техніки. Перші публікації, які епізодично з'являлись у 60-х роках, присвячено висвітленню та узагальненню закордонного педагогічного досвіду тестування, оскільки на той час світова педагогіка значно випереджала вітчизняну як в теоретичних розробках, так і в їх практичному застосуванні. В наступне десятиліття науковці дещо активізували свої розробки, спеціалізовані освітні заклади почали впроваджувати тестову діагностику, хоча чимало було й противників застосування тестів. У 80-х роках інтерес до тестування помітно збільшився, але слідування тенденціям світової педагогіки призвело до появи неякісних тестів та до надмірного їх використання школами. Педагогічна діагностика періоду 90-х років поступово виходила на новий рівень з введенням тестування для випускників, а з 2006 року впроваджено зовнішнє незалежне оцінювання [1; 7; 8].

У даний час тестовий метод широко застосовується в системі професійного відбору: вдосконалюється технологія професійного тестування, проводиться робота над об'єктивним оцінюванням здібностей і професійних компетентностей. Але профорієнтаційній роботі в школі приділяється недостатньо уваги, що підтверджує практика. Саме тому варто звернутись як до досвіду провідних країн світу, так і до вітчизняних напрацювань початку минулого століття.

Позитивні зміни в системі освіти України, які відбулись завдяки розвитку тестової діагностики, полягають у підвищенні ефективності контролю та самоконтролю, мотивації, стимулюванні педагогічних новацій. Але в процесі впровадження передового досвіду актуальності набуває проблема підготовки педагогів, здатних ефективно застосовувати тестовий метод. Окрім того, варто звернути увагу на світову тенденцію розвитку методу тестової діагностики: перехід від нормативно-зорієнтованого до критеріально-зорієнтованого оцінювання. Це означає, що педагогічні тести розробляються з метою зіставлення навчальних досягнень кожного учня із запланованим обсягом знань, умінь та навичок. При цьому увага концентрується на тому, що він знає та вміє і що може виконати, а не на порівнянні досягнень дитини з іншими учнями, що довгий час було характерним для вітчизняної освітньої системи.

Отже, історія розвитку тестової діагностики в педагогіці різних країн засвідчує, що це питання досі не втрачає актуальності. Наразі спостерігається посилення уваги до завдань, які демонструють самостійність та креативність мислення учнів та студентів. В рамках реформування освіти українська наука намагається вирішити питання якості застосування тестів та ширшого їх використання у різних галузях, інтеграції зарубіжного досвіду, відповідності світовим освітнім стандартам. Перспективними є подальші дослідження особливостей впровадження тестового методу у вітчизняну сучасну освітню практику, а також глибше вивчення внеску окремих українських науковців.

Література

1. Аванесов В. С. История возникновения тестов. URL: http://www.bimbad.ru/docs/avanesov_tests_history.pdf
2. Бутенко Г. П. Діагностування навчальних досягнень учнів у системі шкільної освіти Великої Британії: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 20 с.
3. Білецька С. В. та ін. Курс лекцій з порівняльної педагогіки: навч. посібник для вищих навч. закладів / заг. ред. Г. В. Троцько; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2007. 264 с.
4. Петухова І. О. Тестування в освіті України крізь призму розвитку психолого-педагогічної науки (кінець XIX – перша третина XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Житомир. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2013. 20 с.
5. Смолінчук Л. С. Використання методу тестів у вітчизняній педагогічній практиці 20–30-х рр. XX ст. *Молодь і ринок*. 2011. № 12. С. 38–41.
6. Чорна Н. В. Оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в педагогіці США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2005. 20 с.
7. Шуляк С. О. Тестова теорія та технологія в контексті історичного аналізу. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія "Педагогічні науки"*: зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. 2018. № 1 (60), лютий. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. С. 403–407. Режим доступу: http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/Nauk_visnik-1-60-2018.pdf
8. Фігурська Л. В. Становлення та розвиток тестування як методу педагогічної діагностики. *Народна освіта*. 2009. Вип. 1 (7). URL: www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/71-statti/6figyrska.htm
9. Andrea Lederer. Prüfungen kritisch überprüft. Probleme der schulischen Prüfungs- und Beurteilungspraxis untersucht an schriftlichen Prüfungen und Prüfungsaufgaben in ausgewählten Fächern der Realschule. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn, 2008. S. 21–28.

References

1. Avanesov, V. S. *Istoriya vozniknoveniya testov* [Test history]. URL: http://www.bimbad.ru/docs/avanesov_tests_history.pdf [in Russian].
2. Butenko, G. P. (2006). Diagnostuvannya navchalnykh dosyagnen uchniv u systemi shkilnoyi osvity Velykoyi Brytaniyi [Diagnostics of educational achievements in the British educational system]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Biletska, S. V. (2007). *Kurs leksii z porivnialnoi pedahohiky* [Course of lectures on Comparative Pedagogy]. Trotsko S. V. (Ed.). Kharkiv [in Ukrainian].
4. Pietukhova, I. O. (2013). *Testuvannia v osviti Ukrainy kriz pryzmu rozvytku psykhologo-pedahohichnoi nauky (kinets XIX – persha tretyna XX stolittia)* [Testing in education of Ukraine through the prism of psychological and pedagogical sciences (end of XIX–beginning of XX cent.)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].
5. Smolinchuk, L. S. (2011). Vykorystannia metodu testiv u vitchyzniani pedahohichnii praktytsi 20–30-kh rr. XX st. [Using of testing method in domestic pedagogical practice in 20–30th years of the XX century]. *Molod i rynek – Young people and market*. Vol. 12, 38–41 [in Ukrainian].
6. Chorna, N. V. (2005). Otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv metodom testuvannia v pedahohitsi SShA [Evaluation of pupils' educational achievements by the testing method in Pedagogics of the USA]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].
7. Shuliak, S. O. (2018). Testova teoriia ta tekhnolohiia v konteksti istorychnoho analizu [Test theory and technology in the context of historical analysis]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho – Scientific Herald of V. O. Sukhomlynskyi National University*. Mykolaiv. Vol. 1 (60), 403–407. URL: http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/Nauk_visnik-1-60-2018.pdf [in Ukrainian].
8. Fihurska, L. V. (2009). Stanovlennia ta rozvytok testuvannia yak metodu pedahohichnoi diahnostyky [Forming and development of testing as method of pedagogical diagnostics]. *Narodna osvita – Folk education*. Vol. 1 (7). URL: www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/71-statti/6figyrska.htm [in Ukrainian].
9. Andrea Lederer (2008). Prüfungen kritisch überprüft. Probleme der schulischen Prüfungs- und Beurteilungspraxis untersucht an schriftlichen Prüfungen und Prüfungsaufgaben in ausgewählten Fächern der Realschule. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn [in German].

Nazarenko O.

PhD in pedagogical science, Associate professor Foreign Language Department
Kyiv National University of Technologies and Design

FEATURES OF TESTING METHODS DEVELOPMENT IN UKRAINIAN AND FOREIGN PEDAGOGICAL SCIENCE

The article considers the process of becoming and development of test technologies in Ukrainian and foreign pedagogical science. The using of a foreign experience and its adaptation to national features during the reforming of the Ukrainian educational system is emphasized. Priority task is the introduction of the innovative educational technologies and improving of the monitoring system in Ukrainian educational practice that requires an effective application of the pedagogical methods.

The development of testing method in the United States, Great Britain and Germany is revealed. In United States testing diagnostic has spread the most in comparison to other countries. At the beginning of the XX century tests were actively used during professional selection, psychological and pedagogical researches. Numerous testing centers were opened; collections of tests were published at that period. Now American tests are aimed at the developing of the creative and independent thinking. The development of pedagogical diagnostic in The Great Britain is showed. The earliest researches were aimed at the measuring of students' intellectual abilities. British scientists were the first to express the idea of a hierarchical structure of intelligence. The country has been improving testing methodic for a long time and now is demonstrating high results of pupils'

progress. German pedagogues were the founder of pedagogical diagnostic. The First and the Second World War put their scientific investigations on the brakes, but in the 1970th the study of testing method was activated. This experience was adopted by Ukrainian pedagogues who renewed their researches after a long break caused by political and social situation. The development of testing diagnostic fell behind the foreign pedagogic and that's why now the purpose is to prepare the teachers for effective use of the testing method, to use the tests widely in various branches. The trend of modern pedagogical diagnostic is the transition from normatively orientated to criterion-orientated evaluation.

Key words: *testing method; pedagogical diagnostic; pedagogical testing; test tasks.*

УДК 373.5.035:355.01]-052(438)
DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-2-148-170

Turchin T.

kandydat nauk pedagogicznych, profeso, kierownik nadzwyczajny Katedry Pedagogiki.
Edukacji Podstawowej i Zarządzania Oświatą, Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola,
Ukraina

Bejger H.

doktor pedagogiki, starszy wykładowca Katedry Pedagogiki Państwowa Wyższa Szkoła
Zawodowa w Chełmie, Polska

Łubkowski R.

student studiów podyplomowych przygotowania pedagogicznego Państwowa Wyższa Szkoła
Zawodowa w Chełmie, Polska

**PROCES WYCHOWANIA UCZNIÓW WOJSKOWYCH KLAS MUNDUROWYCH
NA PRZYKŁADZIE ZESPOŁU SZKÓŁ EKONOMICZNYCH I MUNDUROWYCH
IM. GEN. WŁADYSŁAWA ANDERSA W CHEŁMIE**

Artykuł jest poświęcony aktualnemu problemowi wojskowo-patriotycznej edukacji młodzieży studenckiej i jej przygotowania do obrony Ojczyzny. Autorzy analizują teoretyczne i praktyczne aspekty problematyki kształtowania patriotyzmu młodego pokolenia klas wojskowych w trakcie studiowania przedmiotu "Wychowanie wojskowe".

Zwraca się uwagę na niedostateczną skuteczność tradycyjnych form i środków wychowania wojskowo-patriotycznego oraz szereg własnych propozycji podniesienia poziomu wykształcenia wojskowo-patriotycznego studentów wojskowych w procesie studiowania przedmiotu "Wychowanie wojskowe".

Treść i znaczenie projektu Certified Military Classes, który poszerza ofertę edukacyjną dla młodzieży zainteresowanej różnymi ścieżkami kariery związanej z wojskiem i ma na celu przygotowanie młodych mężczyzn i kobiet do służby wojskowej.

Przedstawiono analizę i wyniki badań eksperymentalnych nad kształtowaniem się młodzieży studenckiej do służby w wojsku, opisano występujące sprzeczności oraz poszukuje się nowych podejść naukowych i metodycznych. W szczególności badano wojskowe tradycje rodzinne, motywy wyboru klasy wojskowej, cele życiowe młodzieży, plany zawodowe na przyszłość uczniów klasy wojskowej itp.

Słowa kluczowe: kształtowanie patriotyzmu, uczniowie klas wojskowych, motywy wyboru, cele życiowe, gotowość młodzieży studenckiej do służby w wojsku.

Wstęp. Dostrzeżone zagrożenia, wynikające ze zmieniającej się sytuacji geopolitycznej Polski, w ostatnich latach spowodowały konieczność kształtowania świadomości społecznej ukierunkowanej na przygotowanie do udziału w szeroko pojętym bezpieczeństwie narodowym, zarówno w aspekcie bezpieczeństwa zewnętrznego, jak i wewnętrznego państwa.

W związku z powyższym, z inicjatywy Ministerstwa Obrony Narodowej, z udziałem Ministerstwa Edukacji Narodowej, część szkół ponadpodstawowych na terenie całego kraju przyjęło na siebie dodatkowe zadania związane z wychowaniem i przygotowaniem młodzieży do świadomego i efektywnego udziału w przedsięwzięciach obronnych kraju. Zadania te są realizowane poprzez ujęcie wybranych kierunków kształcenia w tych szkołach w formułę tzw. "klas mundurowych", w których zasadnicze programy nauczania są rozszerzone o program nauczania przedmiotu "edukacja wojskowa". Jednocześnie resort obrony narodowej jest zainteresowany wykorzystaniem potencjału tkwiącego w młodzieży uczęszczającej do tych klas. Armia potrzebuje ludzi świadomych słuszności drogi, którą obrali, wykształconych i ambitnych, a wszystkie te cechy z założenia spełnia absolwent klasy o profilu mundurowym.

Jedną ze szkół realizujących wymienione powyżej zadania jest Zespół Szkół Ekonomicznych i Mundurowych w Chełmie. Na podstawie badań przeprowadzonych w tejże placówce, dokonano analizy procesu wychowania uczniów wojskowych klas

mundurowych, który ma wpływ na osiągnięcie założonych celów wynikających z nauczania przedmiotu "edukacja wojskowa".

Niniejszy artykuł prezentuje wyniki badań własnych na temat wartości uczniów klas wojskowych. W badaniach przyjęto następujący problem badawczy: Czy działania podejmowane przez szkołę w celu ukształtowania wychowanka, patrioty, obywatela ucznia wojskowych klas mundurowych przynoszą wymierne efekty wychowawcze? Przepuszczalną odpowiedź na postawiony problem główny i problemy szczegółowe stanowi hipoteza, która brzmi: Uczniom znane jest pojęcie "patriotyzm, honor, ojczyzna", nie potrafią oni jednak do końca powiązać go z konkretnymi zachowaniami i wskazać na czynniki, które postawy te mogą kształtować. W szkole realizowane są działania ukierunkowane na kształtowanie obywatelskich postaw, funkcjonują klasy wojskowe, lecz w wielu przypadkach ich skuteczność (w opinii uczniów) powinna być jeszcze większa. Wymagane są dodatkowe działania podejmowane przy wsparciu ze strony lokalnych instytucji, które się w środowisku szkoły znajdują.

Funkcje szkół mundurowych. Pierwsze klasy mundurowe powstały w 1999 roku z inicjatywy Ministerstwa Obrony Narodowej. Wówczas w całej Polsce otwarto ich 62. Popularność tych klas z roku na rok rosła i w 2015 roku było ich już 1350. Znaczna część klas mundurowych miała charakter wojskowy. Ich nauczyciele i opiekunowie przekazywali wiedzę młodzieży nie tylko z podstaw żołnierskiego rzemiosła takich, jak dyscyplina, musztra czy strzelanie, ale też, we współpracy z jednostkami wojskowymi, organizowali szkolenia specjalistyczne.

Resort obrony narodowej analizował dynamiczny rozwój klas wojskowych. Biorąc pod uwagę to, że struktury Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej są sukcesywnie zwiększane, wojsko zainteresowało się potencjałem tkwiącym w młodzieży uczęszczającej do tych klas. Armia potrzebuje ludzi świadomych słuszności drogi, którą obrali, wykształconych i ambitnych, a wszystkie te cechy z założenia spełnia absolwent klasy o profilu mundurowym.

Wykorzystując potencjał tkwiący w młodzieży klas mundurowych i zaangażowanie kadry pedagogicznej, we wrześniu 2017 roku wdrożono "Pilotażowy program wspierania szkół ponadgimnazjalnych prowadzących Piony Certyfikowanych Wojskowych Klas Mundurowych", do którego początkowo przystąpiło 58 szkół. Od następnego roku szkolnego (2018/2019) do programu dołączyło kolejnych 50 szkół w drugiej edycji. Kolejna edycja programu dała możliwość nauki około 6800 uczniom w mundurach wojskowych, łącznie w 123 szkołach rozmieszczonych na terytorium całego kraju.

W każdej edycji nauka w ramach programu odbywa się przez dwa lata (dwa półrocza szkolne w przedostatniej klasie i pierwsze półrocze szkolne w klasie programowo najwyższej w zależności od typu szkoły. Program ma formę zajęć teoretycznych i praktycznych, w tym także w postaci szkolenia poligonowego podczas obozów szkoleniowych.

Zakwalifikowane do programu placówki edukacyjne uczestniczą w realizacji jednolitego i kompleksowego programu nauczania, którego efektem są realne korzyści płynące zarówno dla społeczeństwa, uczniów jak również szkoły. Zgodnie z założeniami programu szkoły uczestniczące w pilotażu otrzymują od MON także wsparcie finansowe w postaci dotacji celowej na zakup sprzętu i wyposażenia indywidualnego niezbędnego do realizacji przedmiotu "Edukacja Wojskowa".

Projekt, który aktualnie przyjął nazwę programu "Certyfikowane Wojskowe Klasy Mundurowe" (CWKM) poszerza ofertę edukacyjną dla uczniów, zainteresowanych różnymi ścieżkami rozwoju zawodowego związanego z armią i ma w stopniu podstawowym przygotować ucznia do pełnienia służby wojskowej. Klasy zakwalifikowane przez Ministerstwo Obrony Narodowej do programu "Certyfikowane Wojskowe Klasy Mundurowe" korzystają z "Pilotażowego programu wspierania szkół ponadpodstawowych prowadzących Piony Certyfikowanych Wojskowych Klas Mundurowych".

Obecnie Ministerstwo Obrony Narodowej w porozumieniu z Ministerstwem Edukacji Narodowej przeprowadziło szeroko zakrojone prace zmierzające do przygotowania nowelizacji ustawy – Prawo oświatowe, które pozwoli na jasne określenie funkcjonowania wojskowych klas mundurowych w nowej formule nazwanej "oddziałami przygotowania wojskowego".

Twórcy nowych rozwiązań zakładają, że klasy wojskowe umożliwią zwiększenie rezerw dla Sił Zbrojnych, bowiem każdy absolwent klasy wojskowej, który ochotniczo odbędzie służbę przygotowawczą oraz złoży przysięgę wojskową, stanie się żołnierzem rezerwy. Po odbyciu takiej służby będzie mógł wstąpić do Wojsk Obrony Terytorialnej.

Jedną z placówek realizujących szkolenie zgodnie z programem wojskowych klas mundurowych jest Zespół Szkół Ekonomicznych i Mundurowych w Chełmie, który jeszcze pod wcześniejszą nazwą (Zespół Szkół Ekonomicznych i III LO w Chełmie) rozpoczął organizację klas mundurowych już w 2015 roku. Pierwotnym założeniem działań pomysłodawców tego projektu były potencjalne perspektywy rozwoju absolwentów szkoły.

Dla zaznaczenia specyfiki, z dniem 1 września 2017 roku, szkoła przyjęła obecną nazwę. Szkoła, bez zmiany profilu, uwypukliła w ten sposób swoje tradycje i kształtowanie wartości związanych z poszanowaniem postaw patriotycznych. Dyrektor Szkoły Pani mgr Edyta Chudoba podkreśliła w mediach, że klasy mundurowe: *To nie tylko noszenie munduru i zajęcia teoretyczne, ale również uczestniczenie w różnego rodzaju świętach państwowych, uroczystościach patriotycznych* [24]. Nowa nazwa oddała w pełni specyfikę kształcenia i jej kierunki rozwoju, wyróżniła placówkę spośród innych zespołów szkół zawodowych w regionie, zwiększając tym samym jej atrakcyjność, jednocześnie podkreśliła postać patrona szkoły Generała Broni Władysława Andersa.

Bardzo ważnym czynnikiem formującym postawy proobronne i patriotyczne uczniów wojskowych klas mundurowych jest udział w uroczystościach o charakterze wojskowym i patriotyczno-religijnym, który wywiera duży wpływ na uczucia, stwarza okazję do przeżycia podniosłych chwil, kształtując tym określone wartości wychowawcze.

Uczniowie dostosowali się do reguł i zasad panujących w klasach mundurowych o specjalności wojskowej. Poznali inny wymiar pojęcia patriota, obrońca ojczyzny, Polak. Nauczyli się także współpracy w zespole, co jest czynnikiem, który ich teraz łączy. Potrafią wydawać i wykonywać rozkazy. Znają i przestrzegają zasady żołnierskiego zachowania na terenie szkoły oraz podczas udziału w uroczystościach patriotyczno-religijnych. Podkreśleniem przynależności do określonej społeczności mundurowej jest to, że uczniowie noszą umundurowanie w dniach zajęć teoretycznych ze szkolenia wojskowego realizowanych na terenie szkoły oraz podczas zajęć praktycznych realizowanych na wojskowych obiektach szkoleniowych, jak również podczas uroczystości szkolnych i uroczystości o charakterze patriotycznym, w których biorą udział w szkole i poza nią.

Powyższe działania Zespołu Szkół Ekonomicznych i Mundurowych wpisały się w założenia resortu obrony narodowej dotyczące postaw proobronnych młodzieży ówczesnych szkół ponadgimnazjalnych. Dało to możliwość ubiegania się szkoły o objęcie "Pilotażowym programem wspierania szkół ponadgimnazjalnych prowadzących pionierskie programy szkolenia wojskowych klas mundurowych". Placówka została ujęta w drugiej edycji przedmiotowego programu od 1 września 2018 roku.

Zakwalifikowanie szkoły do udziału w pilotażowym programie w znacznym stopniu ułatwiło nauczanie uczniów w zakresie szkolenia wojskowego, jak również pomogło w należyтым przygotowaniu przyszłych kandydatów do wojskowych szkół oficerskich, oraz zwiększyło szereg kandydatów do służby w Wojskach Obrony Terytorialnej posiadających podstawowe przeszkolenie zarówno teoretyczne jak i praktyczne. Ponadto absolwenci szkoły niewiążący przyszłości z zawodową służbą wojskową po kilkudniowym przeszkoleniu i złożeniu przysięgi wojskowej, zasilają szeregi żołnierzy rezerwy, co w znacznym stopniu przyczynia się do odbudowy przeszkolonych zasobów rezerw osobowych.

Metodologia badań własnych. Głównym celem badań naukowych było opisanie, zdiagnozowanie i wyjaśnienie systemu wartości uczniów klas wojskowych – ich zainteresowań, kierunków rozwoju cech osobowościowych oraz celów. Celem teoretycznym było wzbogacenie systemu teoretycznej wiedzy związanej ze światem wartości uczniów klas wojskowych.

Głównym problemem badawczym było ustalenie: Jaka jest rola wojskowych klas mundurowych w kształtowaniu wzorów patriotycznych, obywatelskich u młodzieży podejmującej naukę w ZSE i M w Chełmie? Ponadto, w odniesieniu do zasadniczego problemu wyłoniono następujące szczegółowe problemy badawcze:

1. Czym interesują się respondenci?
2. Jakie są kierunki rozwoju cech osobowościowych badanych?
3. Jakie są życiowe cele ankietowanych?

4. Jaką przyszłość zawodową planują uczniowie (ze szczególnym uwzględnieniem kariery wojskowej)?

W odniesieniu do sformułowanych powyżej problemów badawczych przyjąłem następującą hipotezę:

W ZSE i M w Chełmie uczniowie charakteryzują się szerokim wachlarzem wartości patriotycznych, obronnych. Interesuje ich strategia rozwoju szkoły w kierunku doskonalenia wartości proobronnych. Rozwój cech osobowościowych zmierza w kierunku wartości umiłowania ojczyzny, pomocy innym, poszanowania tradycji i świąt narodowych. Ankietowani planują własny rozwój kariery w obszarze wojskowości i służby mundurowej ojczyźnie, funkcjonowania w różnych obszarach rozwoju zawodowego.

W niniejszej pracy warto oprzeć się na definicji T. Pilcha, który rozumie metodę, jako "zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych, obejmujących całość postępowania badacza, zmierzających do rozważenia określonego problemu naukowego; określony, powtarzalny sposób rozwiązania problemu" [17, s. 51].

Przeprowadzając własne badania posłużono się w pracy metodą sondażu diagnostycznego oraz badaniem dokumentów.

W pracy zastosowano technikę badania ankietowego, natomiast narzędziem badawczym stał się kwestionariusz ankietowy. Według T. Pilcha ankietę to "technika gromadzenia informacji, polegająca na wypełnieniu najczęściej samodzielnie przez badanego specjalnych kwestionariuszy na wysokim stopniu standaryzacji" [17, s. 31].

Inną metodą badawczą wykorzystaną w pracy było badanie dokumentów i materiałów. Metoda ta służy przede wszystkim do gromadzenia wstępnych, ilościowych i opisowych informacji o badanym zjawisku wychowawczym bądź instytucji.

Kolejnym etapem w procesie badawczym jest właściwe wykorzystanie narzędzi badawczych, które są "przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań" [25, s.31]. Kwestionariusz ankietowy, jako narzędzie badawcze zawierał pytania otwarte lub zamknięte, na które ankietowani zobowiązani byli udzielać pełnych i jasnych odpowiedzi, w oparciu o posiadaną wiedzę, jak i własne doświadczenie.

Terenem, na którym przeprowadzono badania był Zespół Szkół Ekonomicznych i Mundurowych im. Generała Władysława Andersa w Chełmie.

Badaniami objęto grupę 53 uczniów czwartej klasy technikum ekonomicznego z omawianej placówki. Uczniowie ci w 2020 roku zamykają drugą edycję programu Certyfikowanych Wojskowych Klas Mundurowych, który został wprowadzony przez Ministerstwo Obrony Narodowej. Uczniami badanych klas są zarówno kobiety, jak i mężczyźni (tabela 1).

Tabela 1

Struktura badanych ze względu na płeć

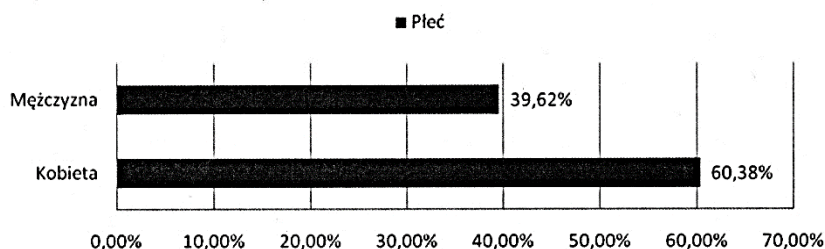
Płeć	Kobieta	Mężczyzna	Razem
n	32	21	53
%	60,38	39,62	100,00

Źródło: badania własne.

Wśród badanych były 32 kobiety (co stanowi 60,38 %) oraz 21 mężczyzn, co stanowi 39,62%. Strukturę badanych ze względu na płeć przedstawia diagram 1.

Diagram 1

Struktura badanych ze względu na płeć



Źródło: badania własne

Podczas analizy określone zostało miejsce zamieszkania badanej młodzieży (tabela 2).

Tabela 2

Struktura badanych ze względu na miejsce zamieszkania

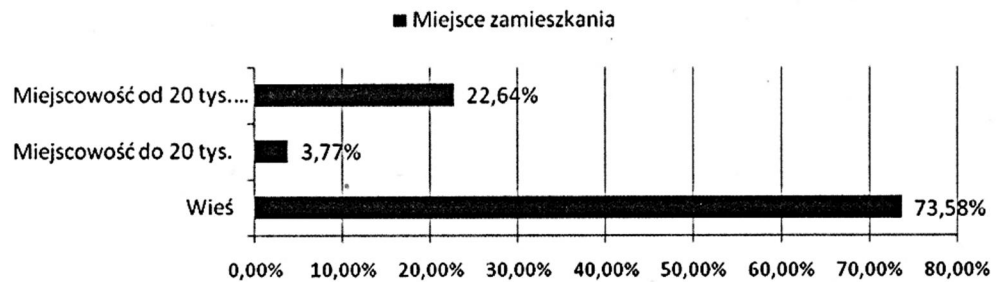
Miejsce zamieszkania	Wieś	Miejscowość do 20 tys.	Miejscowość od 20 tys. do 70 tys.	Razem
n	39	2	12	53
%	73,58	3,77	22,64	100

Źródło: badania własne

Prawie trzy czwarte badanych mieszka na stałe na wsi (73,58 %). Kolejne wskazywane miejsce zamieszkania to miejscowość od 20 tys.do 70 tys.mieszkańców. Miejsce to wskazało 22,64 % młodzieży. Pozostali (3,77 %) to mieszkańcy miejscowości do 20 tys. (diagram 2).

Diagram 2

Struktura badanych ze względu na miejsce zamieszkania



Źródło: badania własne.

Badania pozwoliły także scharakteryzować respondentów pod względem tradycji wojskowych w ich rodzinach (tabela 3)

Tabela 3

Struktura badanych ze względu na rodzinne tradycje wojskowe

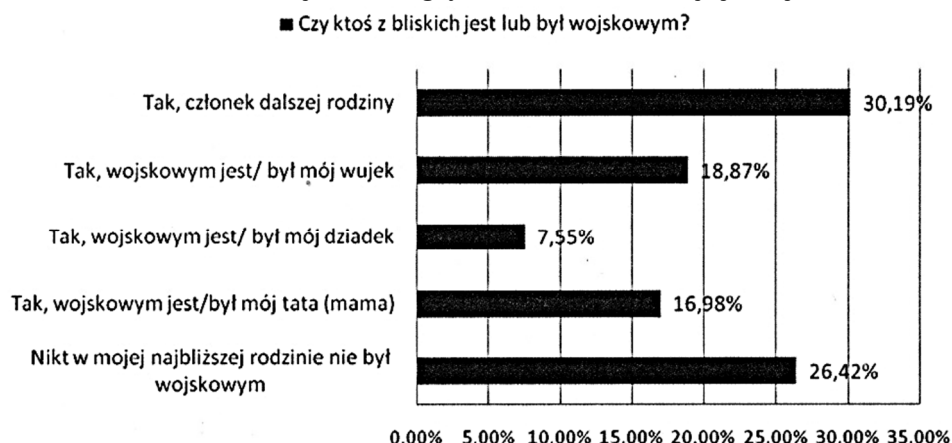
Czy ktoś z bliskich jest lub był wojskowym?	Nikt w mojej najbliższej rodzinie nie był wojskowym	Tak, wojskowym jest/był mój tata (mama)	Tak, wojskowym jest/ był mój dziadek	Tak, wojskowym jest/ był mój wujek	Tak, członek dalszej rodziny	Razem
n	14	9	4	10	16	53
%	26	17	8	19	30	100

Źródło: badania własne.

Analiza wyników badań wskazuje, że tradycje wojskowe były podtrzymywane w rodzinach blisko trzech czwartych badanych (73,58 %). W pozostałych (26,42 %) nikt w najbliższej rodzinie ucznia nie był wojskowym. Najczęściej mundur wojskowy nosił wujek (18,87 %), ojciec (mama) (16,98 %), dziadek (7,55 %) lub członkowie dalszej rodziny (30,19 %), co przedstawia diagram 3.

Diagram 3

Struktura badanych ze względu na rodzinne tradycje wojskowe



Źródło: badania własne

Strukturami wojskowymi, w których czynnie angażują się pełnoletni uczniowie wojskowych klas mundurowych są Wojska Obrony Terytorialnej (WOT). Forma Terytorialnej Służby Wojskowej (TSW) daje możliwość połączenia nauki ze służbą wojskową (tabela 4).

Tabela 4

Pełnienie Terytorialnej Służby Wojskowej

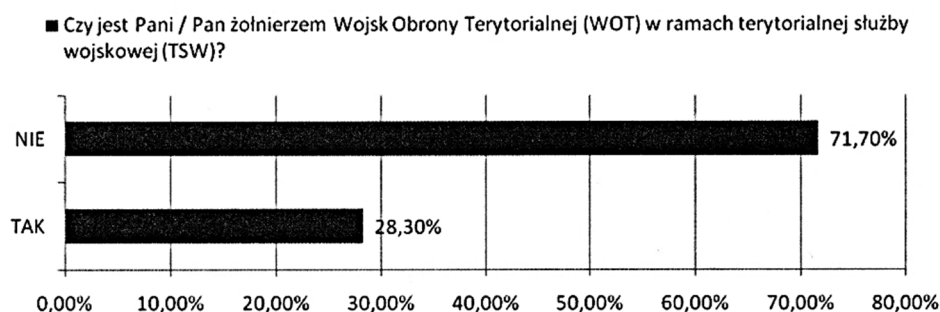
Czy jest Pani / Pan żołnierzem Wojsk Obrony Terytorialnej (WOT) w ramach terytorialnej służby wojskowej (TSW)	TAK	NIE	Razem
n	15	38	53
%	28,3	71,7	100

Źródło: badania własne.

Tego typu służbę pełni 15 ankietowanych (to jest 28,30 %), Pozostali uczniowie (71,7 %) nie byli zainteresowani terytorialną służbą wojskową (diagram 4).

Diagram 4

Pełnienie Terytorialnej Służby Wojskowej



Źródło: badania własne.

Motywy wyboru wojskowych klas mundurowych. W trakcie analizy określone zostały zewnętrzne wpływy na podjęcie decyzji o wyborze szkoły oraz motywy wyboru wojskowej klasy mundurowej przez uczniów (tabela 5 i tabela 6).

Tabela 5

Wpływ na podjęcie decyzji o wyborze szkoły

Co spowodowało podjęcie decyzji o wyborze przez Pani / Pana wojskowej klasy mundurowej?	Namowy rodziców	Podpowiedź kolegów	Przemyslenia, własna decyzja	Tradycjarodzina	Razem
n	1	5	47	0	53
%	1,89	9,43	88,68	0,00	100,00

Źródło: badania własne.

Tabela 6

Motywy wyboru wojskowej klasy mundurowej przez uczniów

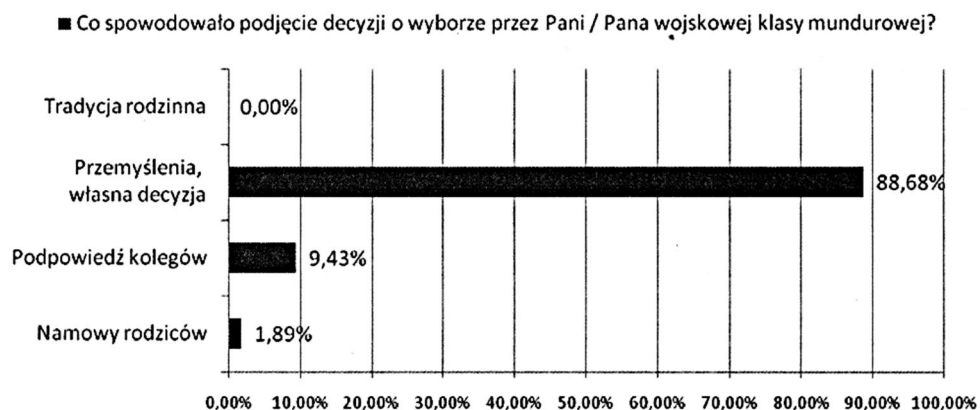
Jaka była motywacja wyboru przez Panią / Pana wojskowej klasy mundurowej?	Chęć służby ojczyźnie	Potrzeba dyscypliny i uporządkowania własnego życia	Wizja przyszłości, chęć pracy w wojsku	Łatwiejsze zdobycie pracy	Moda na noszenie munduru	Brak pomysłu na siebie	Razem
n	11	6	21	8	0	7	53
%	20,75	11,32	39,62	15,09	0,00	13,21	100

Źródło: badania własne.

Badani uczniowie klas mundurowych podejmowali decyzję o wyborze tej formy nauki samodzielnie (88,68 %) – diagram 5. Kierowali się przede wszystkim wizją przyszłości, chęcią pracy w wojsku (39,63 %) oraz chęcią służby ojczyźnie (20,75 %). Dla sporej części badanych duże znaczenie miało łatwiejsze zdobycie pracy (15,09 %), a także potrzebę dyscypliny i uporządkowania swojego życia (11,32 %). Na tle wszystkich motywów wyboru szkoły ponadgimnazjalnej, najmniej ważne okazały się namowy rodziców (1,89 %) i podpowiedzi kolegów (9,43 %) oraz tradycje rodzinne, na które w ogóle nie zwrócono uwagi (diagram 5). Uwagę należy również zwrócić na to, że 13,21 % badanych podjęła decyzję o wyborze tego typu nauki z powodu braku innych pomysłów (diagram 6).

Diagram 5

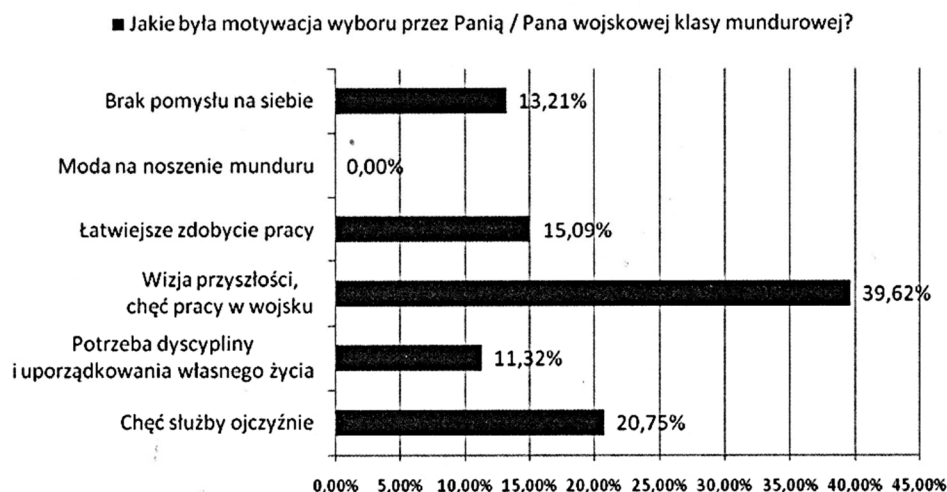
Wpływ na podjęcie decyzji o wyborze szkoły



Źródło: badania własne.

Diagram 6

Motywy wyboru wojskowej klasy mundurowej przez uczniów



Źródło: badania własne.

Zainteresowania badanych uczniów wojskowych klas mundurowych. Uczniowie klas mundurowych określili zakres i stopień swoich zainteresowań (tabela 7).

Tabela 7

Zainteresowania badanych uczniów

		W stopniu wysokim	W stopniu średnim	W stopniu małym	Brak zainteresowań	Razem
Zdrowie	n	29	20	4	0	53
	%	54,72	37,74	7,55	0,00	100
Sprawność fizyczna	n	22	23	5	3	53
	%	41,51	43,40	9,43	5,66	100
Nauka, wiedza	n	10	37	6	0	53
	%	18,87	69,81	11,32	0,00	100

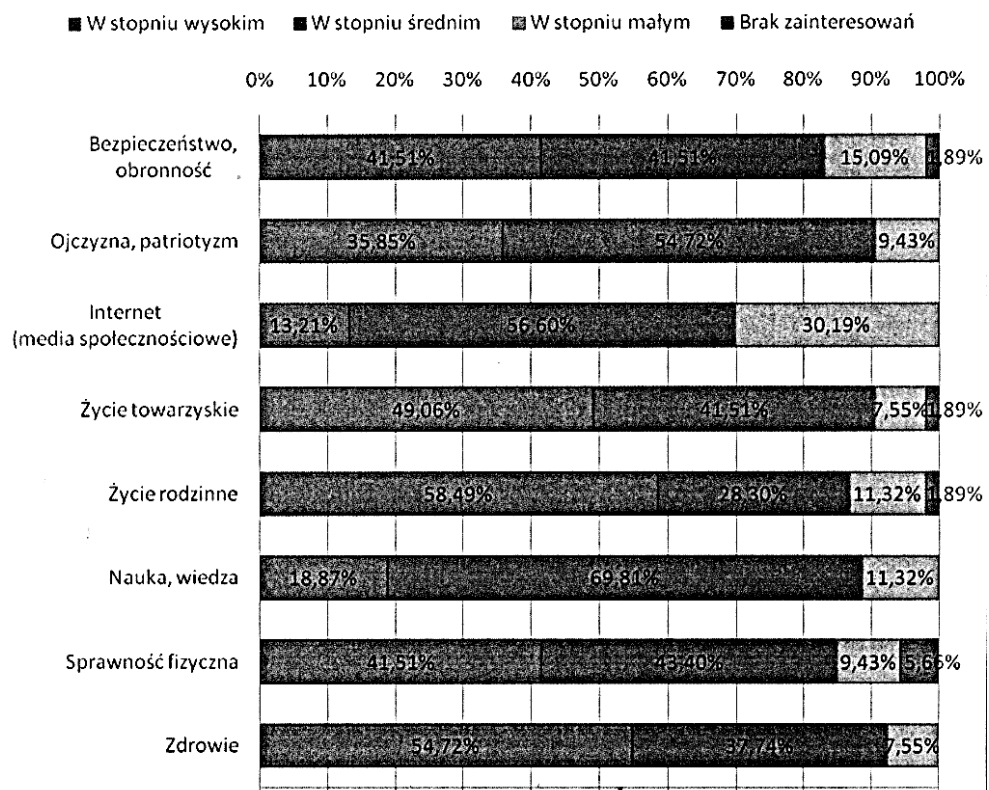
		W stopniu wysokim	W stopniu średnim	W stopniu małym	Brak zainteresowań	Razem
Życie rodzinne	n	31	15	6	1	53
	%	58,49	28,30	11,32	1,89	100
Życie towarzyskie	n	26	22	4	1	53
	%	49,06	41,51	7,55	1,89	100
Internet media społecznościowe)	n	7	30	16	0	53
	%	13,21	56,60	30,19	0,00	100
Ojczyzna, patriotyzm	n	19	29	5	0	53
	%	35,85	54,72	9,43	0,00	100
Bezpieczeństwo, obronność	n	22	22	8	1	53
	%	41,51	41,51	15,09	1,89	100

Źródło: badania własne.

Młodzi ludzie najczęściej interesowali się życiem rodzinnym i towarzyskim, zdrowiem, sprawnością fizyczną, ojczyzną i patriotyzmem, bezpieczeństwem i obronnością. W wymienionych zakresach udział badanych, którzy wskazali na "brak zainteresowania", był niższy niż 10 %, ale jednocześnie najczęstszą odpowiedzią było "zainteresowanie w stopniu średnim" – 40–70 % grupy (tabela 7).

Diagram 7

Zainteresowania badanych uczniów



Źródło: badania własne.

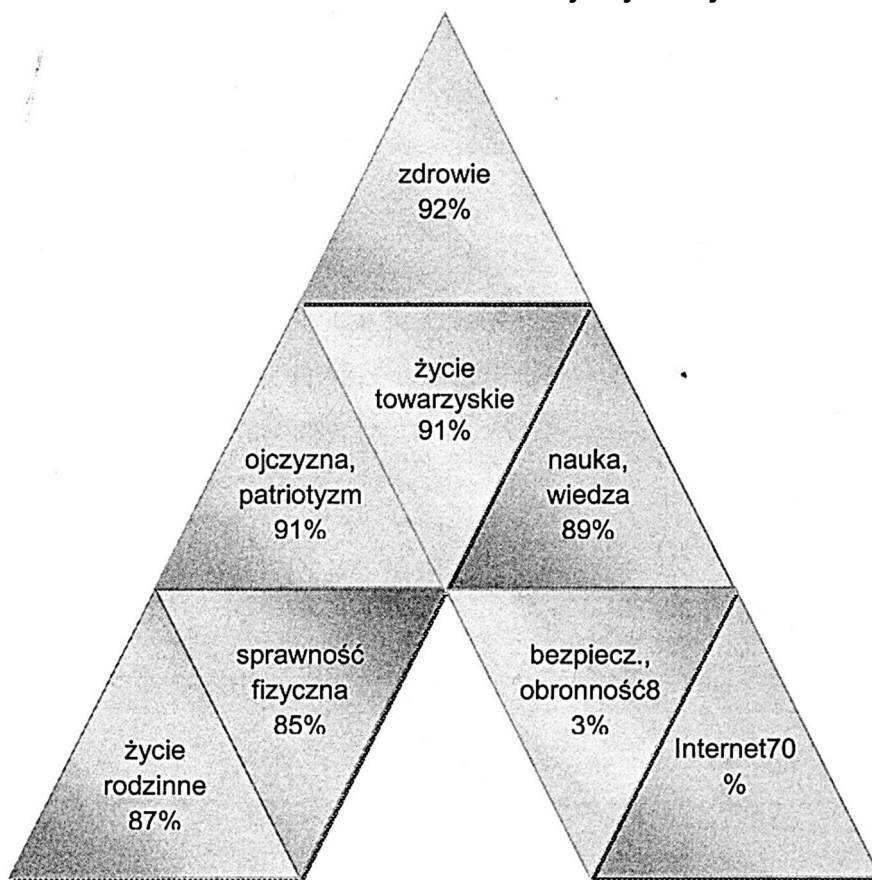
Lepiej stan zainteresowań ankietowanych uczniów oddają określenia w stopniu wysokim i średnim (diagram 7). Najwyższej oceny swoich zainteresowań najczęściej badani użyli w zakresach: życie rodzinne i zdrowie (powyżej 50 %), życie towarzyskie

(49,06 %), bezpieczeństwo, obronność oraz sprawność fizyczna 41,51 %. W stopniu średnim natomiast: nauka i wiedza (69,81%), Internet – media społecznościowe (56,60 %), ojczyzna, patriotyzm (54,72 %), sprawność fizyczna (43,40 %). Zsumowanie tych odpowiedzi daje rzeczywisty obraz zainteresowań badanych. Na pierwsze miejsce wysuwa się zdrowie (92,45 %), później jest ojczyzna, patriotyzm (90,57%) oraz życie towarzyskie (również 90,57 %). Kolejnymi zainteresowaniami wskazanymi przez uczniów są: nauka, wiedza (88,68 %), życie rodzinne (86,79 %), sprawność fizyczna (84,91 %), bezpieczeństwo, obronność (83,02%). Najmniejsze zainteresowanie badani wykazali Internetem – mediami społecznościowymi (69,81 %).

Przeprowadzona synteza zebranych wyników pozwala na stworzenie profilu zainteresowań ucznia klasy wojskowej (diagram 8).

Diagram 8

Profil zainteresowań ucznia klasy wojskowej



Kierunki rozwoju cech osobowościowych badanych uczniów wojskowych klas mundurowych.

Tabela 8

Cechy osobowe odzwierciedlające charakter badanych

		W stopniu wysokim	W stopniu średnim	W stopniu małym	Brak zainteresowań	Razem
Kultura osobista	n	33	19	1	0	53
	%	62,26	35,85	1,89	0,00	100
Odpowiedzialność	n	31	21	1	0	53
	%	58,49	39,62	1,89	0,00	100

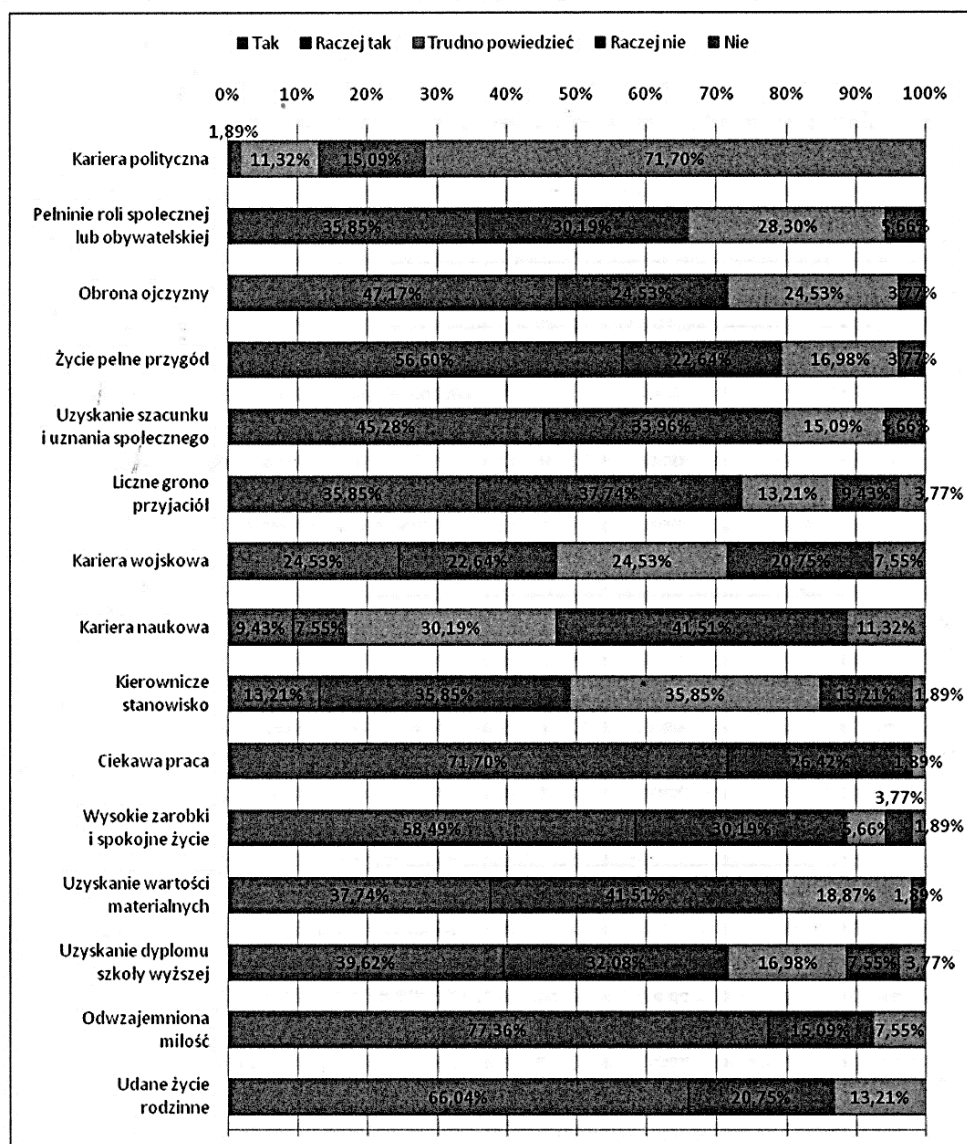
		W stopniu wysokim	W stopniu średnim	W stopniu małym	Brak zainteresowań	Razem
Zdyscyplinowanie – obowiązkowość	n	28	21	4	0	53
	%	52,83	39,62	7,55	0,00	100
Silna wola	n	18	27	6	2	53
	%	33,96	50,94	11,32	3,77	100
Cierpliwość	n	20	23	9	1	53
	%	37,74	43,40	16,98	1,89	100
Pracowitość	n	29	21	3	0	53
	%	54,72	39,62	5,66	0,00	100
Odwaga życiowa	n	22	25	5	1	53
	%	41,51	47,17	9,43	1,89	100
Oszczędność	n	11	32	9	1	53
	%	20,75	60,38	16,98	1,89	100
Wiedza – kompetencje	n	12	31	10	0	53
	%	22,64	58,49	18,87	0,00	100
Bezinteresowność	n	18	17	15	3	53
	%	33,96	32,08	28,30	5,66	100
Przeciwdziałanie ludzkiej krzywdzie	n	28	18	7	0	53
	%	52,83	33,96	13,21	0,00	100
Uczciwość	n	42	11	0	0	53
	%	79,25	20,75	0,00	0,00	100
Życzliwość, dobroć dla drugich	n	29	21	1	2	53
	%	54,72	39,62	1,89	3,77	100
Uprzejmość	n	34	17	1	1	53
	%	64,15	32,08	1,89	1,89	100
Niezależność	n	27	25	1	0	53
	%	50,94	47,17	1,89	0,00	100
Miłość do ojczyzny, patriotyzm	n	23	25	4	1	53
	%	43,40	47,17	7,55	1,89	100

Źródło: badania własne.

Analiza wyników badań pozwala stwierdzić, że w ankietowanej grupie uczniów klas wojskowych w najwyższym stopniu preferowana jest uczciwość (79,25 %), ponad dwie trzecie ankietowanych w wysokim stopniu wskazuje: uprzejmość (64,15 %) oraz kulturę osobistą (62,26 %), powyżej połowy respondentów wysoko stawia: odpowiedzialność (58,49 %), pracowitość (54,72 %), życzliwość, dobroć dla drugich (54,72 %), zdyscyplinowanie, obowiązkowość (52,83%), przeciwdziałanie ludzkiej krzywdzie (52,83 %), niezależność (50,94 %). W badanej grupie młodych ludzi najczęściej wskazywane cechy odzwierciedlające charakter w stopniu małym to: bezinteresowność (28,30 %), wiedza – kompetencje (18,87 %), cierpliwość (16,98 %), oszczędność (16,98 %). Kierunki rozwoju cech osobowościowych badanych uczniów przedstawia tabela 8 i diagram 9.

Diagram 9

Cechy osobowe odzwierciedlające charakter badanych



Źródło: badania własne.

Cele życiowe uczniów wojskowych klas mundurowych

Uczniowie wojskowych klas mundurowych wskazywali także swoje cele życiowe (tabela 9 i diagram 10).

Tabela 9

Cele życiowe badanych uczniów

		Tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Nie	Razem
Udane życie rodzinne	n	35	11	7	0	0	53
	%	66,04	20,75	13,21	0,00	0,00	100
Odwzajemniona miłość	n	41	8	4	0	0	53

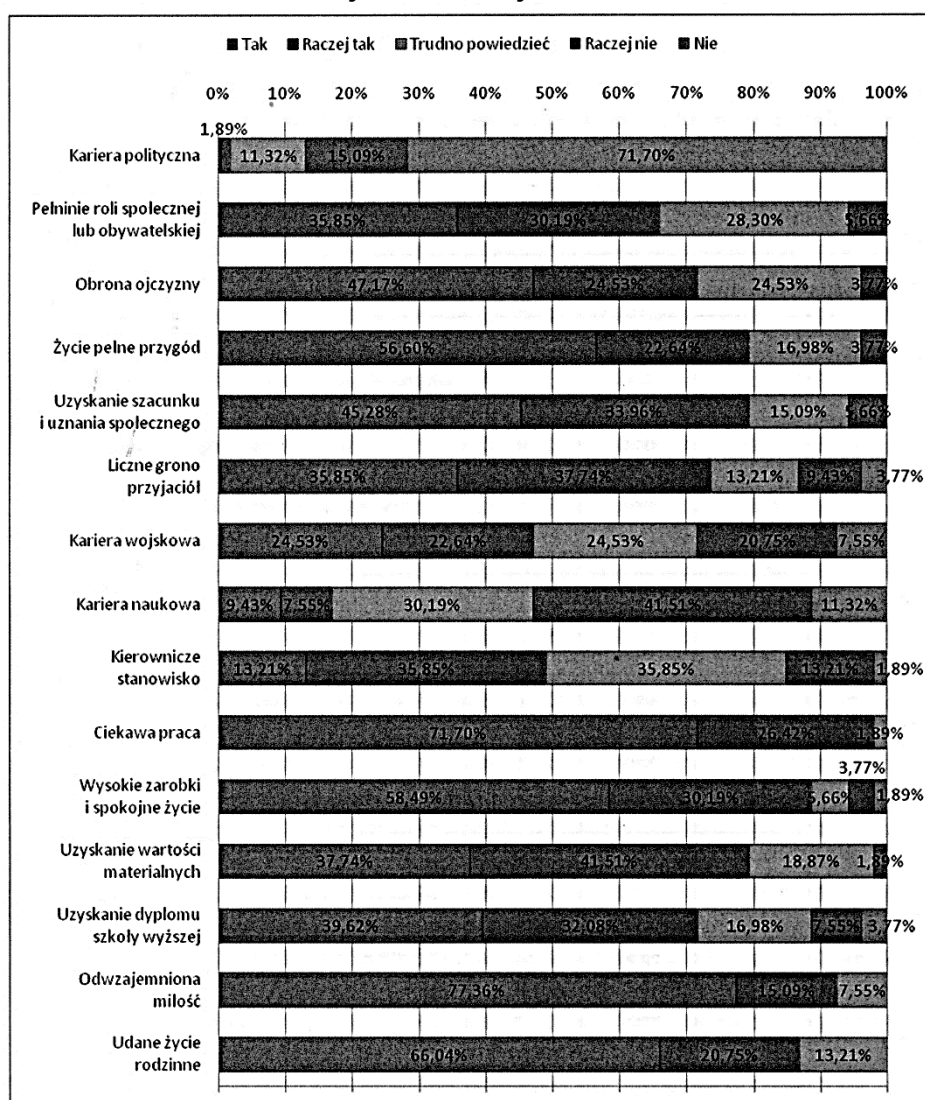
		Tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Nie	Razem
	%	77,36	15,09	7,55	0,00	0,00	100
Uzyskanie dyplomu szkoły wyższej	n	21	17	9	4	2	53
	%	39,62	32,08	16,98	7,55	3,77	100
Uzyskanie wartości materialnych	n	20	22	10	1	0	53
	%	37,74	41,51	18,87	1,89	0,00	100
Wysokie zarobki i spokojne życie	n	31	16	3	2	1	53
	%	58,49	30,19	5,66	3,77	1,89	100
Ciekawa praca	n	38	14	1	0	0	53
	%	71,70	26,42	1,89	0,00	0,00	100
Kierownicze stanowisko	n	7	19	19	7	1	53
	%	13,21	35,85	35,85	13,21	1,89	100
Kariera naukowa	n	5	4	16	22	6	53
	%	9,43	7,55	30,19	41,51	11,32	100
Kariera wojskowa	n	13	12	13	11	4	53
	%	24,53	22,64	24,53	20,75	7,55	100
Liczne grono przyjaciół	n	19	20	7	5	2	53
	%	35,85	37,74	13,21	9,43	3,77	100
Uzyskanie szacunku i uznania społecznego	n	24	18	8	3	0	53
	%	45,28	33,96	15,09	5,66	0,00	100
Życie pełne przygód	n	30	12	9	2	0	53
	%	56,60	22,64	16,98	3,77	0,00	100
Obrona ojczyzny	n	25	13	13	2	0	53
	%	47,17	24,53	24,53	3,77	0,00	100
Pełnienie roli społecznej lub obywatelskiej	n	19	16	15	3	0	53
	%	35,85	30,19	28,30	5,66	0,00	100
Kariera polityczna	n	1	0	6	8	38	53
	%	1,89	0,00	11,32	15,09	71,70	100

Źródło: badania własne.

Analiza wyników badań wskazuje, że najwyższym zainteresowaniem wśród respondentów cieszyły się: ciekawa praca (98,11 %) i odwzajemniona miłość (92,45 %). Przedział 70–90 % uzyskano dla wartości: wysokie zarobki i spokojne życie (88,68 %), udane życie rodzinne (86,79 %), uzyskanie szacunku i uznania społecznego (79,25 %), uzyskanie wartości materialnych (79,25 %), życie pełne przygód (79,25 %), liczne grono przyjaciół (73,58 %) uzyskanie dyplomu szkoły wyższej (71,70 %), obrona ojczyzny (71,70 %). 66,04% respondentów jest zainteresowanych pełnieniem roli społecznej lub obywatelskiej. Zainteresowanych karierą wojskową było około połowy badanych (tak – 24,53 %, raczej tak – 22,64 %), natomiast o służbie wojskowej nie marzyło 28,30 % ankietowanych. Na stanowisku kierowniczym widziało się 49,06 % badanych uczniów (tak – 13,21 %, raczej tak – 35,85 %). Małe zainteresowanie wzbudzała kariera naukowa, o której myślało 16,98% grupy (tak – 9,43 %, raczej tak – 7,55 %), Natomiast najmniejsze powodzenie miała kariera polityczna, tylko 1,89% młodych ludzi postawiło na taką rolę w swoim życiu, a odrzucało ją 86,79 % ankietowanych (raczej nie – 15,09 %, nie – 71,70 %).

Diagram 10

Cele życiowe badanych uczniów



Źródło: badania własne.

Plany zawodowe uczniów wojskowych klas mundurowych, ze szczególnym uwzględnieniem służby wojskowej

Plany zawodowe uczniów wojskowych klas mundurowych pokazuje tabela 10.

Tabela 10

Wybory dotyczące przyszłości badanych

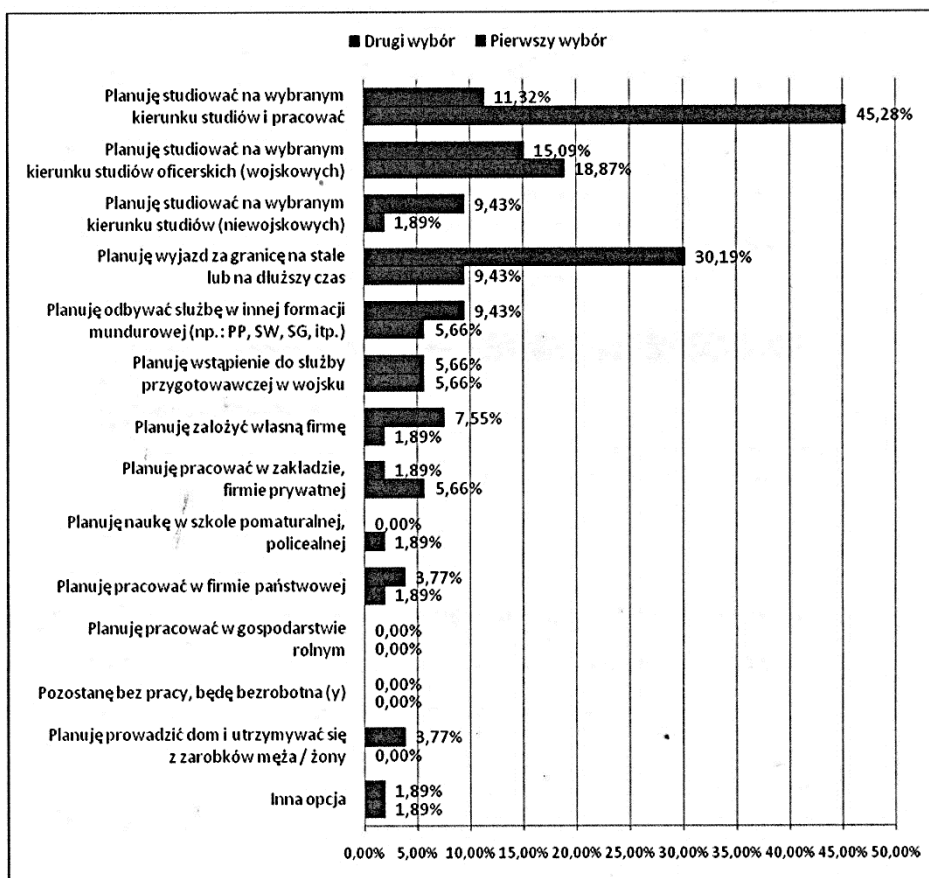
	Pierwszy wybór		Drugi wybór	
	n	%	n	%
Inna opcja	1	1,89	1	1,89
Planuję prowadzić dom i utrzymywać się z zarobków męża / żony	0	0,00	2	3,77
Pozostanę bez pracy, będę bezrobotna (y)	0	0,00	0	0,00
Planuję pracować w gospodarstwie rolnym	0	0,00	0	0,00
Planuję pracować w firmie państwowej	1	1,89	2	3,77
Planuję naukę w szkole pomaturalnej, policealnej	1	1,89	0	0,00
Planuję pracować w zakładzie, firmie prywatnej	3	5,66	1	1,89
Planuję założyć własną firmę	1	1,89	4	7,55
Planuję wstąpienie do służby przygotowawczej w wojsku	3	5,66	3	5,66
Planuję odbywać służbę w innej formacji mundurowej (np.: PP, SW, SG, itp.)	3	5,66	5	9,43
Planuję wyjazd za granicę na stałe lub na dłuższy czas	5	9,43	16	30,19
Planuję studiować na wybranym kierunku studiów (niewojskowych)	1	1,89	5	9,43
Planuję studiować na wybranym kierunku studiów oficerskich (wojskowych)	10	18,87	8	15,09
Planuję studiować na wybranym kierunku studiów i pracować	24	45,28	6	11,32
Razem	53	100	53	100

Źródło: badania własne.

Prognozując własną przyszłość większość uczniów wojskowych klas mundurowych w pierwszej kolejności wskazuje na plany związane z kontynuacją nauki w ramach studiów wyższych. Najlicniejsza grupa (45,28 %) zamierza łączyć studia z pracą. Blisko jedna piąta (18,87 %) chce kontynuować naukę w akademiach wojskowych na kierunku oficerskim. Wyłącznie studiom na uczelni cywilnej (bez podejmowania równoległe pracy) chce poświęcić się tylko 1,89 % respondentów. O wyjeździe zagranicznym myśli 9,43 % badanych. Odsetek 5,66 % uczniów rozważa wstąpienie bezpośrednio po ukończeniu szkoły w szeregi służb mundurowych lub do służby przygotowawczej (kandydackiej) w wojsku. W drugiej kolejności (plany alternatywne), badani najczęściej wskazują na emigrację (30,19 %), rozpoczęcie służby w formacjach mundurowych (9,43 %), łączenie pracy ze studiami (11,32 %) oraz założenie własnej firmy (7,55 %). Szczegóły przedstawia diagram 11.

Diagram 11

Wybory dotyczące przyszłości badanych



Źródło: badania własne.

Niezależnie od planów na przyszłość badani uczniowie zostali zapytani o szczegółowe plany dotyczące wstąpienia do Wojsk Obrony Terytorialnej (tabela 11).

Tabela 11

Plany uczniów związane z pełnieniem terytorialnej służby wojskowej

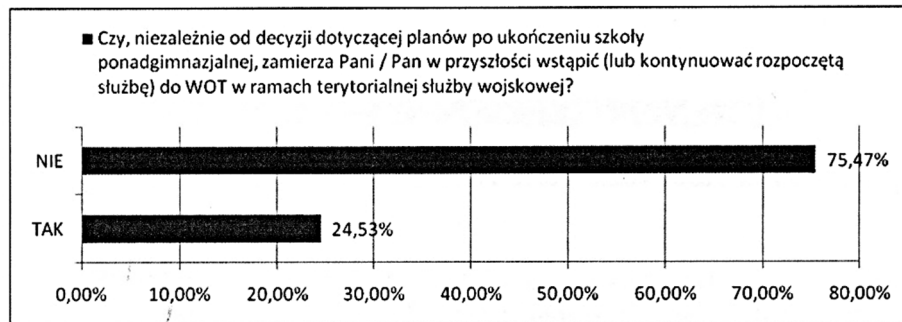
Czy, niezależnie od decyzji dotyczącej planów po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej, zamierza Pani / Pan w przyszłości wstąpić (lub kontynuować rozpoczętą służbę) do WOT w ramach terytorialnej służby wojskowej?	TAK	NIE	Razem
n	13	40	53
%	24,53	75,47	100

Źródło: badania własne.

Terytorialną Służbę Wojskową zamierza kontynuować lub podjąć 13 badanych uczniów (24,53 %). Natomiast 40 młodych ludzi nie bierze takiej możliwości pod uwagę (75,47 %). Szczegóły przedstawia diagram 12.

Diagram 12

Plany uczniów związane z pełnieniem terytorialnej służby wojskowej



Źródło: badania własne.

Ocena ogólnych wrażeń uczniów w zakresie nauki w wojskowych klasach mundurowych. Ogólną ocenę wrażeń uczniów w zakresie nauki w wojskowych klasach mundurowych przedstawia tabela 12.

Tabela 12

Ocena ogólnych wrażeń uczniów w zakresie nauki w wojskowych klasach mundurowych

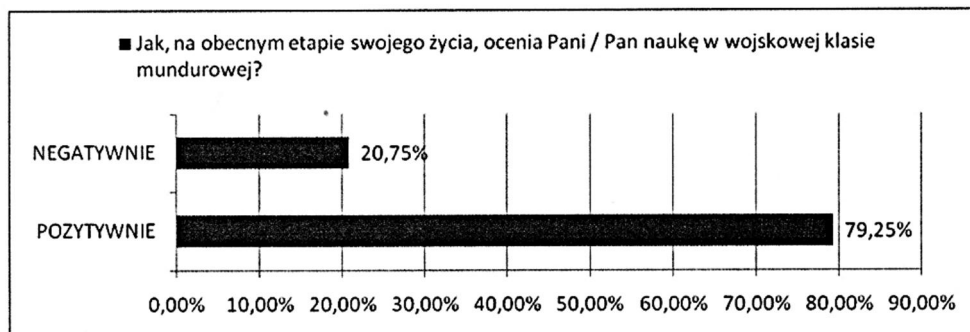
Jak, na obecnym etapie swojego życia, ocenia Pani / Pan naukę w wojskowej klasie mundurowej?	POZYTYWNI	NEGATYWNI	Razem
n	42	11	53
%	79,25	20,75	100

Źródło: badania własne.

Dla 79,25 % badanych uczniów rzeczywistość nauki i szkolenia w wojskowej klasie mundurowej okazała się zgodna w wcześniejszymi oczekiwaniami. 20,75 % doznało rozczarowania. Szczegóły przedstawia diagram 13.

Diagram 13

Ocena ogólnych wrażeń uczniów w zakresie nauki w wojskowych klasach mundurowych



Źródło: badania własne.

Szczegóły dotyczące korzyści i strat wiążących się z nauką w wojskowych klasach mundurowych badanej młodzieży przedstawione zostały w tabeli 13 (Wypowiedzi

respondentów zostały pogrupowane w szersze kategorie tematyczne. Dane nie sumują się do 100 %, respondent miał możliwość wymienienia kilku czynników).

Tabela 14

Pozytywne i negatywne aspekty nauki w wojskowej klasie mundurowej

Jakie "plusy" (korzyści) wiążą się z nauką w wojskowej klasie mundurowej?	
Poznanie wojska, kontakt z żołnierzami	90,57
Zdobywanie nowej wiedzy, umiejętności (nauka strzelania/obsługi broni, samoobrona)	90,57
Zajęcia w jednostce wojskowej	79,25
Przygoda, nowe doświadczenia, wspomnienia	75,47
Udział w obozach szkoleniowych, wyjazdy	69,81
Łatwiejszy dostęp do szkół wojskowych, kariery w wojsku	67,92
Przygotowanie do służby wojskowej	60,38
Poprawa sprawności fizycznej	58,49
Kształtowanie dyscypliny, charakteru, rozwój osobisty	58,49
Udział w patriotycznych uroczystościach państwowych i wojskowych	56,60
Musztra	49,06
Nowe znajomości, przyjaźnie, integracja, wyróżnienie na tle innych klas	47,17
Możliwość noszenia munduru	39,62
Inne	5,66
Nie ma plusów	0,00
Jakie "minusy" (straty) wiążą się z nauką w wojskowej klasie mundurowej?	
Wysokie koszty umundurowania i inne koszty (np.: koszty wyjazdów)	64,15
Rozczarowanie, brak dotrzymania obietnic	50,94
Za mało zajęć praktycznych (zajęcia poligonowe, strzelnice itp.)	45,28
Brak czasu, obowiązki, udział w uroczystościach, duże zaangażowanie	45,28
Krytyka nauczycieli, dyrektorów	33,96
Brak / mało czasu na naukę, duże wymagania, dużo nauki z zakresu edukacji wojskowej	24,53

Za mało zajęć o tematyce wojskowej, niska ich jakość	18,87
Umundurowanie – zbyt duży rygor mundurowy	13,21
Relacje społeczne w klasie i w szkole (konflikty, brak dyscypliny, niski prestiż w otoczeniu)	11,32
Za duży wysiłek fizyczny, zmęczenie fizyczne, kontuzje, okaleczenia	11,32
Stres, zmęczenie psychiczne, zbyt duży rygor, dyscyplina	11,32
Źle zorganizowane zajęcia (zły program nauczania, nieprzygotowani nauczyciele), niski poziom nauczania	11,32
Klasa nie przygotowuje do służby wojskowej, brak praktycznego przygotowania	9,43
Brak perspektyw zawodowych poza wojskiem	9,43
Krytyka współpracy z wojskiem, żołnierzami	7,55
Inne	5,66
Nie ma minusów	0,00

Źródło: badania własne.

Najczęściej, jako "plusy" nauki w klasie mundurowej, wskazywano możliwości zdobycia praktycznych umiejętności wojskowych (strzelanie, obsługa broni i sprzętu, samoobrona, poznanie wojska itp. – kształtuje się na poziomie od 90,57 % do 75,47 % ogółu badanych), udziału w szkoleniach, obozach i wyjazdach (69,81 % ogółu badanych), łatwiejszy dostęp do szkół wojskowych (kariery wojskowej) oraz realne przygotowanie do służby wojskowej (pomiędzy 67,92 % a 60,38 % ogółu badanych). Poprawę sprawności fizycznej oraz kształtowanie dyscypliny, charakteru i rozwój osobisty wskazało 58,49 % ogółu badanych. 56,60 % uczniów jako pozytywny aspekt wymieniło udział w patriotycznych uroczystościach państwowych i wojskowych.

Katalog "minusów" jest bardziej rozbudowany. Najczęściej wymieniane negatywne czynniki nauki w klasie mundurowej to: obciążenia finansowe dodatkowymi kosztami związanymi z profilem klasy (64,15 % ogółu badanych), rozczarowanie, brak dotrzymania obietnic (50,94 % ogółu badanych), brak czasu wolnego i nadmierne obciążenie obowiązkami (45,28 % ogółu badanych), za mało zajęć praktycznych, ćwiczeń, wyjazdów (45,28 % ogółu badanych), obciążenie nauką – lub zbyt duże wymagania (24,53 %). Respondenci swoimi wypowiedziami (13,21 %) zwrócili również uwagę na zbyt duży rygor związany z wojskowymi przepisami mundurowymi. Pojawiła się także krytyka nauczycieli i dyrekcji (33,96 %) oraz programów i organizacji zajęć (11,32 %). Według 9,43 % ogółu respondentów klasa nie przygotowuje do służby wojskowej, jak również nie daje perspektyw zawodowych poza wojskiem.

Wnioski. W oparciu o uzyskane wyniki badań można wysnuć następujące wnioski:

1. Wśród badanych uczniów przewagę stanowią kobiety w procentowym stosunku 60 do 40. Wskazuje to na fakt, iż wzrasta liczba uczennic interesujących się problematyką wojskową, co później przekłada się na liczbę kobiet podejmujących służbę w Wojsku Polskim.

2. Około 50 % badanych ma wśród swojej bliskiej rodziny zawodowych wojskowych (pełniących służbę, będących w rezerwie lub na emeryturze). Jednak posiadanie wśród członków najbliższej rodziny żołnierzy zawodowych nie było determinantem rozpoczęcia nauki w klasie mundurowej. Rozpoczęcie takiej drogi życiowej podyktowane było w niemal 90% własnymi przemyśleniami badanych. Natomiast można wyciągnąć wniosek, że opinia środowiska wojskowych z rodziny miała dość duży wpływ na pozytywny stosunek do nauki w tego typu szkole oraz na wybór kariery zawodowej związanej z wojskiem.

3. Dane pokazują, że w zakresie planów na przyszłość w pierwszej kolejności młodzi ludzie częściej wybierają opcje związane z podjęciem studiów w jakiegokolwiek formie. W drugim wyborze, będącym jakąś wersją "akceptowalnej alternatywy", o wiele częściej pojawiają się opcje obejmujące różne formy pracy zawodowej. W tym kontekście, widać wyraźnie, że studia wojskowe są wyborem pierwszoplanowym, a rozpoczęcie wojskowej służby przygotowawczej (kandydackiej), czy zaciąg do formacji mundurowych są często traktowane w kategoriach alternatywy (przewaga wskazań w drugim wyborze).

4. Bazując na informacjach zawartych w tabeli 4 można powiedzieć, że procentowa liczba chętnych do pełnienia terytorialnej służby wojskowej pokrywa się z ilością uczniów obecnie pełniących tego typu służbę (tabela 11).

5. Uczęszczanie do wojskowej klasy mundurowej wiąże się z szeregiem dodatkowych obowiązków, które wymagają wysiłku, poświęcenia wolnego czasu, a czasem też dokonywania znacznych opłat (za umundurowanie, wyjazdy, obozy itp.) ale jednocześnie jest wyjątkowym doświadczeniem kształtującym charakter, daje możliwość zdobywania nowych umiejętności i wrażeń. Powyższe twierdzenie stanowi swoiste podsumowanie opinii badanych dotyczących pozytywnych i negatywnych aspektów nauki w klasie mundurowej profilowanej wojskowo.

6. Złe doświadczenia – brak realizacji planowanych działań, niski poziom zajęć nie kształtują odpowiednio charakteru ucznia jako przyszłego żołnierza zawodowego.

7. Dużą rolę w procesie kształcenia i wychowania uczniów wojskowych klas mundurowych odgrywa ścisła współpraca z jednostkami wojskowymi. Żołnierze zawodowi w kontaktach z młodzieżą pełnią funkcję tzw. "wzorców" w dużym stopniu kreując postawy w zakresie wyboru kariery zawodowej w wojsku.

8. Uczniowie chcieliby, aby program szkolenia w klasach mundurowych był w większym stopniu zintegrowany z modelem służby przygotowawczej kandydatów do służby wojskowej w korpusie szeregowych.

9. Z przeprowadzonych badań wynika, że jednym z najbardziej atrakcyjnych elementów szkolenia są obozy i wyjazdy do jednostek wojskowych.

10. Kontrowersje badanych uczniów wzbudzało również rygorystyczne podejście do umundurowaniakadetów wojskowych klas mundurowych. Opinie ankietowanych wskazują na uciążliwość umundurowania niedopasowanego do warunków klimatycznych. Ważnym aspektem jest także odpowiednia jakość mundurów oraz cena ich zakupu.

11. Stosunkowo wielu uczniów deklaruje rozczarowanie nauką w klasie mundurowej. Po części związane jest to z brakiem realizacji planowanych treści edukacyjnych i szkoleniowych, bądź ich niską jakością. Osoby sfrustrowane i niezadowolone nie angażują się i wpływają na negatywną atmosferę w klasie.

12. Uczniowie uznali edukację w klasie mundurowej jako ważne doświadczenie egzystencjalne, związane ze "sprawdzeniem siebie", "pokonywaniem słabości", rozwojem i budowaniem własnej tożsamości.

Zakończenie. Powszechne zainteresowanie edukacją wojskową młodzieży szkolnej, a także fakt, iż system wartości odgrywa istotną rolę w życiu człowieka – stanowiąc albo zbiór obiektów cenionych, albo kryterium postępowania, dzięki czemu ukierunkowuje proces wychowania uczniów klas wojskowych.

Jedną z dwóch placówek w powiecie chełmskim realizujących program Certyfikowanych Wojskowych Klas Mundurowych (CWKM) jest opisany w niniejszej pracy Zespół Szkół Ekonomicznych i Mundurowych im. gen Władysława Andersa w Chełmie. Badania grupy uczniów klas maturalnych, zamykających w 2020 r. drugą edycję programu CWKM w wymienionej szkole posłużyły do dokonania próby analizy procesu wychowania uczniów wojskowych klas mundurowych.

Przeprowadzone badania pozwoliły na realizację postawionego celu poznawczego, którym było opisanie, zdiagnozowanie i wyjaśnienie systemu kształcenia uczniów klas wojskowych – ich zainteresowań, kierunków rozwoju cech osobowościowych oraz celów. Osiągnięty został również cel teoretyczny – wzbogacenie systemu teoretycznej wiedzy związanej ze światem wartości uczniów klas wojskowych, a także cel praktyczny – doskonalenie, na podstawie uzyskanych wyników badań, narzędzia badawczego w postaci kwestionariusza ankiety do badania wartości i postaw uczniów wojskowych klas mundurowych.

Warto podkreślić, że wychowanie w Siłach Zbrojnych RP ma obecnie charakter wielokierunkowy i wielopłaszczyznowy, kształtuje miłość do kraju, przywiązanie do tradycji, dorobku kulturowego i materialnego, ale kształtuje również postawy wobec innych ludzi i wobec ogólnospołecznego bezpieczeństwa.

Okres dojrzewania to czas, kiedy młodzi ludzie przypisują danym rzeczom, czynnościom, celom, cechom, zainteresowaniom istotną rolę i wyrażają wolę ich osiągnięcia w życiu dorosłym. W związku z tym celem procesu kształcenia i wychowania organizowanego przez placówki takie jak ZSEiM w Chełmie jest zapewnienie, z jednej strony opanowania wiedzy ogólnej i wojskowej, z drugiej zaś rozwoju intelektualnego oraz wartościowych postaw w życiu społecznym i zawodowym. Uczniom klas wojskowych w jednym z głównych środowisk socjalizacyjnych, czyli w szkole, w procesie dydaktyczno-wychowawczym przekazywane są wartości patriotyczne i prospołeczne oraz postawy proobywatelskie i propaństwowe. Tym samym placówka dąży do przygotowania swoich absolwentów do wyzwań współczesnego świata, wskazując jednocześnie możliwość wyboru dalszej drogi życiowej, jaką może być służba Ojczyźnie w Wojsku Polskim.

Bibliografia

1. Apanowicz J. Metodologia ogólna, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej "Bernardinum", Gdynia, 2002. 154 s.
2. Chelmski.eu. URL: <http://chelmski.eu/marsz-szkoly-czyli-mundurowi-ekonomach> [dostęp: 25.10.2019]. ekonomy.pl. URL: http://ekonomy.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=174&Itemid=117[dostęp: 01.07.2019]
3. Dutkiewicz W. Przewodnik metodyczny dla studentów pedagogiki, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce, 1996. 190 s.
4. Goriszowski W. Badanie pedagogiczne w zarysie, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa, 2005. 226 s.
5. Gurycka A. O sztuce wychowania: dla wychowawców i nauczycieli, Wydaw. CODN, Warszawa, 1997. 156 s.
6. Jarmosko S. (red.), Podstawy pedagogiki w kształceniu oficerów., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2002. 305 s.
7. Klimek K. Wybrane problemy pedagogiki, WSO im. gen J. Bema, Toruń, 2000. s. 32–33.
8. Konarzewski K. Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych, PWN: Warszawa 1982: URL: <https://docplayer.pl/6070076-Podstawy-teorii-oddziaływan-wychowawczych.html>
9. Kopczewski M., Czerwińska E., Kościelniak R. Kierowanie a wychowanie w wojsku w warunkach zagrożenia bezpieczeństwa, AMW: Gdynia, 2010. s. 469.
10. Kwieciński Z., Śliwerski B., Pedagogika. Podręcznik akademicki, PWN, Warszawa 2011. 493 s.
11. Łobocki M. Metody i techniki badań pedagogicznych, Impuls, Kraków, 2009. 334 s.
12. Okoń W. Słownik Pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 2001, 468 s.
13. Palka S. Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna, GWP, Gdańsk, 2006. 149 s.
14. Pieczywok A. Uwarunkowania i czynniki wpływające na przemiany procesu kształcenia podoficerów,w: Grupy dyspozycyjne społeczeństwa polskiego, red. J. Maciejewski Wrocław, 2006. s. 257.
15. Pilch T., Bauman T. Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 1998. 252 s.
16. Pilch T., Wujek T. Metody i techniki badań w pedagogice,w: Pedagogika podręcznik akademicki,red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, PWN, Warszawa, 1974. S. 101.
17. Plich T., Bauman T. Zasady badań pedagogicznych, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa, 2001. 372 s.
18. Regulamin Ogólny Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej, Sztab Generalny WP, Warszawa 2014. URL: <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-resortowe/zm-regulamin-ogolny-sil-zbrojnych-rzeczypospolitej-polskiej-33766791>
19. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół: URL: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20010610624>
20. Sztumski J. Wstęp do metod i technik badań społecznych, PWN, Warszawa, 1984. 146 s.
21. Sztumski J. Wstęp do metodologii i technik badań społecznych, Wydawnictwo "Śląsk", Katowice, 1995. 209 s.
22. Śliwerski B. Współczesne teorie i nurty wychowania, Impuls, Kraków, 2005. 403 s.

23. Śliwerski B. Wyspy oporu edukacyjnego, Impuls, Kraków, 1993. 121 s.
24. Super tydzień chełmski. URL: supertydzien.pl/wiadomosci/1947_ekonomy-z-mundurem-w-nazwie
25. Węglińska M. Jak pisać pracę magisterską, Impuls, Kraków, 2009. 128 s.
26. Zaczyński W. Praca badawcza nauczyciela, WSiP, Warszawa, 1995. 173 s.

References

1. Apanowicz, J. (2002). *Metodologia ogólna* [General methodology]. Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej "Bernardinum", Gdynia.
2. Chelmski.eu. URL: <http://chelmski.eu/marsz-szkoly-czyli-mundurowi-ekonomach> [dostęp: 25.10.2019]. ekonomy.pl. URL: http://ekonomy.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=174&Itemid=117 [dostęp: 01.07.2019]
3. Dutkiewicz, W. (1996). *Przewodnik metodyczny dla studentów pedagogiki* [Methodological guide for students of pedagogy]. Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.
4. Goriszowski, W. (2005). *Badanie pedagogiczne w zarysie* [An overview of pedagogical research]. Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa.
5. Gurycka, A. (1997). *O sztuce wychowania: dla wychowawców i nauczycieli* [About the art of education: for educators and teachers]. Wydaw. CODN, Warszawa.
6. Jarmoszko, S. (Ed.). 2002. *Podstawy pedagogiki w kształceniu oficerów* [Basics of pedagogy in the education of officers]. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
7. Klimek, K. (2000). *Wybrane problemy pedagogiki* [Selected problems of pedagogy]. WSO im. gen J. Bema, Toruń.
8. Konarzewski, K. (1982). *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych* [Fundamentals of the theory of educational interactions]. PWN: Warszawa. URL: <https://docplayer.pl/6070076-Podstawy-teorii-oddzialywan-wychowawczych.html>
9. Kopczewski, M., Czerwińska, E. & Kościelniak, R. (2010). *Kierowanie a wychowanie w wojsku w warunkach zagrożenia bezpieczeństwa* [Management and upbringing in the army in conditions of security risk]. AMW: Gdynia.
10. Kwieciński, Z. & Śliwerski, B. (2011). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* [Education. Academic textbook]. PWN, Warszawa.
11. Łobocki, M. (2009). *Metody i techniki badań pedagogicznych* [Methods and techniques of pedagogical research]. Impuls, Kraków.
12. Okoń, W. (2001). *Słownik Pedagogiczny* [Pedagogical Dictionary]. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
13. Palka, S. (2006). *Metodologia. Badania* [Methodology. Research]. *Praktyka pedagogiczna*. GWP, Gdańsk.
14. Pieczywok, A. (2006). Uwarunkowania i czynniki wpływające na przemiany procesu kształcenia podoficerów. *Grupy dyspozycyjne społeczeństwa polskiego – Available groups of the Polish society*. J. Maciejewski (Ed.). Wrocław.
15. Pilch, T. & Bauman, T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych* [Principles of pedagogical research]. *Strategie ilościowe i jakościowe – Quantitative and qualitative strategies*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
16. Pilch, T. & Wujek, T. (1974). *Metody i techniki badań w pedagogice* [Research methods and techniques in pedagogy]. *Pedagogika podręcznik akademicki – Pedagogy academic textbook*. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (Eds.). PWN, Warszawa.
17. Plich, T. & Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych* [Principles of pedagogical research]. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa.
18. *Regulamin Ogólny Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej* [General Regulations of the Armed Forces of the Republic of Poland]. Sztab Generalny WP, Warszawa. 2014. URL: <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-resortowe/zm-regulamin-ogolny-sil-zbrojnych-rzeczypospolitej-polskiej-33766791>
19. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół* [Regulation of the Minister of National Education of May 21, 2001 on the framework statutes of public kindergartens and public schools]. URL: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20010610624>
20. Sztumski, J. (1984). *Wstęp do metod i technik badań społecznych* [Introduction to methods and techniques of social research]. PWN, Warszawa.
21. Sztumski, J. (1995). *Wstęp do metodologii i technik badań społecznych* [Introduction to the methodology and techniques of social research]. Wydawnictwo "Śląsk", Katowice.

22. Śliwerski, B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowania* [Contemporary theories and trends of education]. Impuls, Kraków.
23. Śliwerski, B. (1993). *Wyspy oporu edukacyjnego* [Educational resistance islands]. Impuls, Kraków.
24. *Super tydzień chełmski* [Great Chełm week]. URL: supertydzien.pl/wiadomosci/1947,ekonomy-z-mundurem-w-nazwie
25. Węglińska, M. (2009). *Jak pisać pracę magisterską* [How to write a thesis]. Impuls, Kraków.
26. Zaczyński, W. (1995). *Praca badawcza nauczyciela* [Research work of the teacher]. WSiP, Warszawa.

Турчин Т. М.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Бейгер Г.

доктор педагогіки, старший викладач кафедри педагогіки Державної вищої професійної школи у м. Хелм, Польща

Лубковський Р.

аспірант педагогічної підготовки, Державне вище професійне училище у м. Хелм, Польща

ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ УЧНІВ ВІЙСЬКОВИХ КЛАСІВ НА ПРИКЛАДІ КОМПЛЕКСУ ЕКОНОМІЧНИХ ТА ЄДИНИХ ШКІЛ ІМ. ГЕНЕРАЛА ВЛАДИСЛАВА АНДЕРСА У М. ХЕЛМ

Стаття присвячена актуальній проблемі військово-патріотичного виховання учнівської молоді та її підготовки до захисту Батьківщини. Автори аналізують теоретико-практичні аспекти проблеми формування патріотизму підростаючого покоління військових класів у процесі вивчення предмета "Військова освіта". Звертається увага на недостатню дієвість традиційних форм і засобів військово-патріотичного виховання та наводиться низка власних пропозицій щодо підвищення рівня військово-патріотичної вихованості учнів військових класів у процесі вивчення предмета "Військова освіта".

Розкривається зміст та значення проекту "Сертифіковані військові класи", що розширює освітню пропозицію для молоді, зацікавленої у різних кар'єрних шляхах, пов'язаних з армією і покликаний підготувати юнаків та дівчат до військової служби.

Представлено аналіз та результати експериментальних досліджень щодо формування готовності учнівської молоді до служби в армії, описані наявні протиріччя та здійснений пошук нових науково-методичних підходів. Зокрема, вивчалися військові сімейні традиції, мотиви вибору військового класу, життєві цілі молоді, професійні плани на майбутнє учнів військових класів тощо.

Ключові слова: формування патріотизму, учні військових класів, мотиви вибору, життєві цілі, готовність учнівської молоді до служби в армії.

Turchin T.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Pedagogy, Primary Education and Educational Management Nizhyn Mykola Gogol State University, Ukraine

Beiger H.

Doctor of Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy of the State Higher Vocational School in Chelm, Poland

Lubkowski R.

graduate student of pedagogical training, State Higher Vocational School in Chelm, Poland

**THE PROCESS OF EDUCATION OF STUDENTS OF MILITARY CLASSES
ON THE EXAMPLE OF A COMPLEX OF ECONOMIC AND UNIFORM SCHOOLS
NAMED AFTER GENERAL WLADISLAV ANDERS IN M. HELM**

The article is devoted to the topical problem of military-patriotic education of student youth and its preparation for the defense of the Motherland. The authors analyze the theoretical and practical aspects of the problem of forming the patriotism of the younger generation of military classes in the process of studying the subject "Military Education".

Attention is drawn to the lack of effectiveness of traditional forms and means of military-patriotic education and a number of their own proposals to increase the level of military-patriotic education of military students in the study of the subject "Military Education".

The content and significance of the Certified Military Classes project, which expands the educational offer for young people interested in various career paths related to the army and is designed to prepare young men and women for military service.

The analysis and results of experimental researches on formation of readiness of student's youth for service in army are presented, the existing contradictions are described and search of new scientific and methodical approaches is carried out. In particular, military family traditions, motives for choosing a military class, life goals of young people and professional plans for the future of military class students, etc. were studied.

Key words: formation of patriotism, students of military classes, motives of choice, life goals and readiness of student youth for service in the army.

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 опублікування у журналі приймаються наукові статті, які раніше не друкувалися.

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.

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).

Орієнтовний обсяг статті – 10 – 16 сторінок формату А4.

ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСУ СТАТТІ:

Текст має бути складений у Microsoft Word (розширення *.doc, .docx). Гарнітура – Times New Roman, кегль – 14 pt. Поля: праве – 15 мм; верхнє, нижнє – 20 мм; ліве – 30 мм. Міжрядковий інтервал – 1,5. Абзацний відступ – 1,25 см, встановлена заборона висячих рядків. Ім'я файлу подавати транслітерацією, так як прізвище автора (авторів), наприклад: Petrenko (-Kovalchuk).

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) Прізвище та ініціали автора – напівжирними літерами, вирівняно по правому краю (українською та англійською мовами).
- 3) Обов'язкове зазначення ORCID автора (профіль повинен бути заповнений та відкритий для перегляду громадськості).
- 4) Зазначення посади та організації, в якій працює автор.
- 5) Обов'язкове зазначення міста та країни автора (у дужках), а також e-mail (після закриття дужок).
- 6) Назва друкується великими літерами, півжирним шрифтом, без абзацного відступу, вирівняно центром. Назва має бути короткою (не більше 8 слів) і відображати зміст статті (українською та англійською мовами).
- 7) Анотації (без слова "Анотація", абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, інтервал між рядками одинарний, курсив) та ключові слова подаються:
– українською мовою (250–300 знаків).
- 8) Ключові слова (словосполучення "Ключові слова" напівжирним шрифтом, абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, інтервал між рядками одинарний, курсив) (5–7) подаються українською та англійською мовами.
- 9) Основний текст статті (через рядок) відповідно до структурних елементів. У тексті мають бути посилання на всі джерела у списку літератури. Посилання в тексті позначаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки [7, с. 64].
Таблиці, схеми, рисунки, діаграми повинні бути авторськими, а не скопійовані з інших видань. Розміщуються без абзацу в центрі сторінки безпосередньо після посилання на них у тексті статті або на наступній сторінці. Слово "Таблиця" та її номер пишуться курсивом зверху вирівняно справа, а рядком нижче вирівняно центром напівжирним курсивом назва таблиці.
Ілюстрації (рисунки, блок-схеми, графіки) повинні бути виконані в одному з графічних редакторів. Формули та буквені позначення величин набираються у редакторі MathType-Equation і подаються в тексті або окремому рядку без абзацного відступу вирівняно центром, нумеруються арабськими цифрами в круглих дужках з правого боку сторінки.
10. У тексті статті використовуються такі знаки: лапки – (" "), апостроф – ('), дефіс "-", який не відділяється пропусками, і тире "–" (Alt+0151). Двокрапка (:) ставиться без пробілу. Необхідно використовувати тільки ті джерела, на які зроблено посилання у тексті.
11. Нерозривний пробіл (Ctrl+Shift+пробіл) ставиться *обов'язково*:
 - між ініціалами та прізвищем (С. Русова);
 - після географічних скорочень (м. Київ);

- між знаками номера (№) та параграфа 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.)

12. Після основного тексту статті подається список літератури. У ньому мають бути лише ті джерела, на які зроблено посилання у тексті. Слово "References" великими літерами пишеться вирівняно. Нижче подаються за алфавітом пронумеровані використані літературні джерела. Кожне джерело повинно бути оформлено відповідно до вимог "ДСТУ 8302:2015. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання" та згідно зі стандартом APA. http://akademperiodyka.org.ua/sites/default/files/References_settings_O.pdf

13. Необхідний розгорнутий РЕФЕРАТ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ, оформлений згідно міжнародних вимог до наукових видань. Реферат повинен мати:

- обсяг 1800 – 2000 знаків;
- інформативність (не містити загальних слів);
- оригінальність (не бути калькою української анотації);
- змістовність (відображати головний зміст статті та результати досліджень);
- структурованість (наявність обов'язкових елементів: мета, методологія, результати, наукова новизна, практична значущість).

14. У кінці сторінки вказується дата її надсилання у редакцію журналу.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

За тексти англійською мовою редакція не несе відповідальності.

ДО СТАТТІ ДОДАЮТЬСЯ:

Довідка про автора на окремому аркуші: прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи (для аспірантів – місце навчання), посада, науковий ступінь, вчене звання, домашня адреса (індекс обов'язково), адреса електронної пошти, контактні телефони.

Разом зі статтею до редакції подавати такі завірені документи:

- рецензію – відгук спеціалістів у відповідній галузі науки (доктора наук).

Текст статті і додаткові матеріали надсилати електронною поштою на адресу: nizhyn.kaf.ped@gmail.com (у листі вказати прізвище автора). Вартість 1 стандартної сторінки – 40 грн., пересилка збірника Новою поштою за кошти автора.

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

Грошовий переказ сплачується *після позитивного рішення редколегії про прийняття статті до друку.*

**У РАЗІ НЕДОТРИМАННЯ АВТОРАМИ ВСІХ ВИЩЕЗАНАЧЕНИХ УМОВ
РЕДАКЦІЯ МАЄ ПРАВО ПОВЕРНУТИ СТАТТЮ
НА ДООПРАЦЮВАННЯ ЧИ ВІДМОВИТИ В ЇЇ ДРУКУВАННІ**