

ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Виходить тричі на рік

Заснований у 1998 році

Випуск 65

Полтава
2016

УДК 37.01+378 (062.552)

Засновник і видавець:

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Founder and publisher:

Poltava Korolenko National Pedagogical University

Друкується за ухвалою вченої ради Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 11 від 26 травня 2016 р.).

Printed under the decision of the Scientific Council of the Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko (protocol № 11 from May 26, 2016).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ EDITORIAL BOARD

Головний редактор

Микола Степаненко,

докт. філол. н., проф., акад. Академії наук
вищої освіти України

Editor-in-chief

Mykola Stepanenko,

D. of philological sciences, prof., acad.
of Ukrainian Academy of the Higher Education

Заступник головного редактора

Алла Бойко, докт. пед. н., проф.,
чл.-кор. НАПН України

Second-in-command editor

Alla Boyko, D. of pedagogical sciences, prof.,
cor. memb. of the NAPS of Ukraine

Йозеф Гінек,

докт. пед. н., проф., ректор
Університету Градец Кралове
(м. Градец Кралове, Чехія)

Josef Gynek,

D. of pedagogical sciences, prof., rector
of the Hradec Kralove University
(Hradec Kralove, Czech Republic)

Ян Лашчик,

докт. пед. н., проф., ректор
Академії спеціальної педагогіки
імені Марії Гжегожевської
(м. Варшава, Польща)

Ian Laschlyk,

D. of pedagogical sciences, prof., rector
of the Academy of the Special Pedagogy
named after Maria Gzhehozhevskoyi
(Warsaw, Poland)

Олена Гнізділова, докт. пед. н., проф.

Olena Gnizdilova, D. of pedagogical sciences, assoc. prof.

Олена Ільченко, докт. пед. н., доц.

Olena Ilchenko, D. of pedagogical sciences, assoc. prof.

Лариса Семеновська, докт. пед. н., проф.

Larysa Semenovska, D. of pedagogical sciences, prof.

Василь Фазан, докт. пед. н., доц.

Vasyl Fazan, D. of pedagogical sciences, assoc. prof.

Валентина Оніпко, докт. пед. н., проф.

Valentyna Onipko, D. of pedagogical sciences, prof.

Ірина Цебрій, докт. пед. н., проф.

Irina Tsebriy, D. of pedagogical sciences, prof.

Андрій Цина, докт. пед. н., проф.

Andry Tsyna, D. of pedagogical sciences, prof.

Надія Шиян, докт. пед. н., проф.

Nadia Shyyan, D. of pedagogical sciences, prof.

У збірнику розглянуто актуальні проблеми теорії і практики навчання й виховання у загально-освітніх закладах, висвітлено пріоритетні напрями реформування вищої школи в умовах імплементації Закону України «Про вищу освіту», здійснено ретроспективний аналіз вітчизняного та зарубіжного історико-педагогічного досвіду.

The collection is considered urgent problems of the theory and practice of teaching and education in secondary schools, highlighted priority areas of higher education reform in terms of implementing the Law of Ukraine «About Higher Education», carried out the retrospective analysis of national and foreign historical and pedagogical experience.

Збірник наукових праць внесено до переліку фахових видань у галузі «Педагогічні науки»
(Наказ Міністерства освіти і науки України № 747 від 13.07.2015 р.)

The collection of Pedagogical Works is included to the order of special publication in sphere of «Pedagogical science» (The order of the Ministry of education and science of Ukraine, № 747 from 13.07.2015)

Свідцтво про державну реєстрацію КВ № 15250-3822 Р. від 1 червня 2009 року.

The Certificate of the state registration KB № 15250-3822 P. dd. June 1, 2009.

Сторінка видання в Інтернеті / WEB: <http://www.pnpu.edu.ua/ua/pednauky.php>

© Колектив авторів, 2016

© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016

© Collective of authors, 2016

© Poltava Korolenko National Pedagogical University, 2016

Значення виховної діяльності загальноосвітньої і вищої школи зростає. Затребуваність і актуальність виховання диктується стрімкими соціально-політичними, економічними, соціокультурними перетвореннями і найбільше – втягненням нашої миролюбивої країни до затяжного військового конфлікту. Цим насамперед зумовлений Указ Президента «Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей і молоді на 2016-2020 рр.»

Тому особливо важливою є позитивна соціалізація дітей та молоді через різні інноваційні технології, посилення зв'язків педагогічної теорії і практики в інтересах особистісного і суспільного прогресу, здійснення молоддю самостійного вибору на користь гуманістичних цінностей.

Визначаємо наявність певних труднощів і недоліків, які стримують процес актуалізації та розгортання особистісно орієнтованого й гуманного виховання, оперативного впровадження виховних наукових ідей і досвіду. Це провокує негативні явища, на жаль, властиві нашому суспільству. Не можна замовчувати недостатню ефективність сімейного, шкільного, університетського виховання, зниження духовно-моральної вихованості дітей, молоді і всього населення. У молодіжному середовищі, поряд із проявами високого патріотизму, помічаються риси бездуховності, байдужості, асоціальних моделей поведінки.

Вважаємо, що сьогодні практика потребує подальших теоретичних розробок з виховання, адже немає навіть визначення поняття «виховання», яке б відповідало сучасному етапу розвитку суспільства і освіти. У «Програмі виховання дітей та молоді в Україні» виховання трактується як долучення чи прилучення дітей до загальнолюдських цінностей. З цим визначенням можна було б погодитися, але основний його феномен «долучення» потребує педагогічного обґрунтування, а цінності вивчає філософія, і соціологія, і психологія.

Більш педагогічно доцільним є розуміння виховання як своєрідного соціально-педагогічного супроводу особистості в соціумі з урахуванням її можливостей і потреб, а також запитів суспільства. Проте таке визначення дуже узагальнене. Педагогіка – наука конкретна. В ній йдеться про процес, методи, форми і види взаємодії викладачів і студентів, учителів і учнів. Надзвичайно важливо при цьому не забувати про мету виховання і вікові особливості дітей та молоді.

У педагогіці існує визначення виховання як відкритої полісуб'єктної системи. Це неповна зовнішня характеристика системи виховання. Необхідно більш чітко визначення суб'єктів виховання в сім'ї, школі, університеті, їхніх функцій у відповідності до виховної системи та її структурних компонентів.

Ураховуючи особистісно орієнтований характер виховання, його гуманістичну сутність, розуміємо виховання як пізнання закономірностей формування суб'єкт-суб'єктних, морально-естетичних, педагогічно доцільних відносин учителів і учнів, викладачів і студентів. Продовжують досліджуватися закономірності, принципи, структури, механізми, рівні та засоби розвитку суб'єкт-суб'єктних відносин у педагогічному процесі загальноосвітньої і вищої школи. Отже, і це потребує подальшої наукової роботи щодо методології виховання на сучасному етапі розвитку суспільства і освіти.

Важливим залишається подальше розгортання фундаментальних досліджень з метою пошуку нових теоретико-технологічних підходів і засобів виховання, які відповідають сучасним викликам життя. Необхідно також сприяти впровадженню результатів наукової роботи, інноваційних виховних технологій, які пройшли науково-експериментальну апробацію. Наше завдання організовувати і підтримувати вивчення й наукове узагальнення взірцевого досвіду вчителів – практиків.

Сьогодні важливо проводити подальші наукові пошуки інновацій з урахуванням соціальних викликів і ризиків, концептуально вибудовувати сучасні виховні технології відповідно до положень особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів на засадах духовності та ціннісного ставлення до себе та інших. Учителі і викладачі мусять бути толерантними, вчитися і вміти формувати з школярами і студентами суб'єкт-суб'єктні відносини на рівні співробітництва і співтворчості, що є підґрунтям виховної діяльності.

УДК 378.013:159.9:[165.3]

АЛЛА БОЙКО

(Полтава)

ПЕДАГОГ ЯК СПІВАВТОР ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНІ ВІДНОСИНИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ І ВИЩІЙ ШКОЛІ»

На методолого-теоретичному й технологічному рівнях обґрунтовано феномен «суб'єкт-суб'єктні відносини» як педагогічну категорію і підґрунтя духовно-морального змісту цього поняття. Розкрито ретроспективу, сучасний стан, схарактеризовано актуальність і доцільність подальшого всебічного дослідження цього феномену. Виявлено структури, механізми, рівні та засоби формування суб'єкт-суб'єктних відносин у педагогічному процесі загальноосвітньої і вищої школи.

Ключові слова: суб'єкт-суб'єктні відносини, учитель, учень, викладач, студент, освіта, виховання.

У сучасних умовах суб'єкт-суб'єктні відносини педагога й учнів, викладача і студентів потребують подальшого методолого-теоретичного обґрунтування, а також сприйняття й усвідомлення їх на прикладному рівні, оскільки підґрунтям реформування освітньої галузі є збереження індивідуальності дитини, її унікальності, різнорівневості в здібностях і можливостях, інтересах та прагненнях. У педагогічно доцільній, гуманній взаємодії дорослі і діти найяскравіше виявляють себе, глибше пізнають один одного, досягають взаєморозуміння. Завдяки суб'єкт-суб'єктним відносинам учень чи студент усвідомлює сенс власного життя і діяльності, визначає особистісну траєкторію розвитку, розробляє і реалізує плани на майбутнє, на основі чого нерідко відбувається корекція чи навіть зміна поставленої ним мети.

А отже, проблема значно актуалізується, що зумовлено такими основними чинниками: по-перше, подальшим зростанням людського фактора, стрімким переходом до інформаційного суспільства, здійсненням університетами проривних досліджень; по-друге, підготовкою високого рівня педагогічних кадрів; знанням практики, створенням атмосфери інтелектуального пошуку; по-третє, завданням побудови максимально індивідуалізованої виховної й освітньої траєкторії учня й студента, створенням і використанням сучасного педагогічного середовища; по-четверте, необхідністю розроблення й оперативного впровадження інноваційних, практико-орієнтованих результатів педагогічної науки, технологій і перевіреного взірцевого досвіду вчителів.

Головним предметом і концептуальною ідеєю на даному етапі нашого дослідження стала модифікація широкого поняття «педагогічні відносини» у освітньо-виховальні суб'єкт-суб'єктні відносини, які розглядаються як ви-

значальна педагогічна категорія, першооснова і головна умова повноцінного виховання й освіти особистості, а педагог – як співавтор духовно-морального змісту педагогічно доцільної взаємодії. На відміну від виховних відносин, які стихійно виникають між особистістю, що формується, і всіма людьми й процесами, що відбуваються, освітньо-виховальні відносини і педагогічно доцільна взаємодія, свідомо формується під керівництвом педагогів, спрямована на досягнення мети виховання. Освітньо-виховальні відносини – спеціально організована, суб'єкт-суб'єктна, морально-естетична, духовно-моральна, педагогічно доцільна взаємодія всіх суб'єктів педагогічного процесу, спрямована на досягнення мети виховання, зумовлена соціально і психологічно всією системою прийнятих суспільних відносин, національних і загальнолюдських вартостей, відповідає певному періоду розвитку країни. Хоча це визначення вже апробоване в практиці, слід зауважити, що воно не є стабільним, а розвивається, як розвивається сама педагогіка і суспільство в цілому [3, с. 2]. Сьогодні, це піднесення національно-патріотичного виховання.

Концепція подальшого дослідження відносин включає три концепти і розглядається нами на трьох рівнях: методологічному, теоретичному і технологічному. Щодо методологічних підходів, поділяємо наукові узагальнення академіка В. Г. Кременя, що в сучасних умовах холістський і постмодерністський підходи є альтернативними більш сучасному – інтегративному підходу [9, с. 14]. І це так, адже світ спрямований до об'єднання, в тому числі й наша освіта у своїх зовнішніх і внутрішніх виявах прагне повної інтеграції до Європи і світу, а фундаментальні наукові проблеми, подібні до нашої, виступають об'єднуючим фактором, оскільки в них кристалізуються нагальні потреби людини й інформатизованого суспільства.

Обґрунтовуючи теоретичний рівень, спиралися на положення В. Н. Мясищева [11, с. 273], який першим звернув увагу на те, що в практиці має місце тотожність у поняттях «відносини» і «взаємодія», ввели до поняттєво-термінологічного апарату педагогіки категорію «освітньо-виховальні відносини» як спеціально організовану педагогічну взаємодію. Наш досвід свідчить і переконливо показує, що із зовнішнього педагогічного засобу відносини перетворюються у функцію вчителя, а потім – у якість особистості, яка формується. Це дозволило обґрунтувати суб'єкт-суб'єктні відносини як освітньо-виховальні, людиноутворювальні.

Доведено, що міжособистісна взаємодія в педагогічному процесі – це педагогічна взаємодія, підґрунтям якої є педагогічно доцільні відносини. Суб'єкт-суб'єктні, педагогічно доцільні відносини, як показало дослідження, розвивають перцептивне, когнітивне й емоційне відображення дорослого та дитини, на основі компетентнісного підходу дозволяють здійснити найголовніше – усвідомити школяреві при потребі, розбіжність його «Я-реального» і «Я-ідеального», без чого об'єктивно не можуть відбуватися його саморозвиток і самооцінка. Завдяки педагогічно доцільним відносинам педагог сприймає успіхи учнів і їхні особистісні цінності як взаємні, відчуває відповідальність за них. Отже, учень є головним суб'єктом освітніх змін. Але вони успішні лише тоді, коли ними глибоко переймається педагог і є їхнім співавтором. Учителю виступає організатором і провідником змін у педагогічному процесі, співавтором духовно-морального зростання школяра. Специфіка модернізації й інноваційності полягає в тому, що це потребує освіти й самоосвіти упродовж життя

проходить через розум і душу вчителя й учня, а результативність позитивних змін залежить від педагогічної доцільності їхньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Усе це свідчить про перспективність розроблення проблеми.

Сутністю обґрунтованої нами парадигми виховання [4] й сучасної особистісно зорієнтованої моделі освіти є суб'єкт-суб'єктні відносини вчителів і учнів, що мають гуманний, рівноправний, морально-естетичний, тобто педагогічно доцільний характер. Лише завдяки формуванню педагогічно доцільних відносин зможемо здійснювати перебудову підтримувального типу навчання в інноваційне, відійти від узагальнено-соціальної і реально сприйняти особистісно-соціальну систему діяльності. Стає дедалі зрозумілішим, що в умовах демократизації всіх сфер людського життя навчально-виховні заклади мусять конструювати не лише загальну, просторово-часову, а й індивідуальну, особистісно-смыслову систему, в якій досягається якісна результативність навчання і виховання конкретного учня чи студента, гуманні, морально-естетичні відносини всіх учасників педагогічного процесу. Варто наголосити – від цього залежить оптимістична прелюдія школи до всього людського життя, про що мріяв Я. А. Коменський.

Найґрунтовніше феномен «відносини» на теоретичному рівні як загально-науковий об'єкт і об'єкт педагогічного пізнання досліджений А. П. Сидельковським. У своїй праці «Проблеми пізнання відносин у педагогіці» [13] вчений розглядає методологічні аспекти вивчення цієї категорії, але здебільшого з традиційних позицій, трактуючи людину «як сукупність суспільних відносин». Проте для нас важливо, що у своєму дослідженні він переконливо обґрунтовує відносини як базис, на якому мусять вибудовуватися пошуки в педагогічній теорії і практиці. Вивчення в педагогіці феномена «відносини», як свідчить наш науковий досвід, найчастіше підпорядковувалося завданням інших досліджень: методологічних проблем виховання, теорії та методики дитячого колективу, методів виховання, свідомої дисципліни, естетичного і правового виховання, культури поведінки тощо. Варто підкреслити, що найбільша увага категорії «відносини» відводилася при вивченні проблем морального і трудового виховання, але недостатня щодо громадянського, національно-патріотичного виховання. У наш час зростає значення відносин для більшого обсягу і кількості проблем освіти і виховання, а також як критерію ефективності навчально-виховної діяльності.

Як самостійне педагогічне явище, відносини вчителів і учнів уперше на теоретико-методичному і технологічному рівні вивчав О. Ю. Гордін. Акцент у його праці [8] припадав на вплив учителя (суб'єкта) на учня як об'єкта педагогічного процесу. Системоутворювальним елементом їхніх відносин О. Ю. Гордін уважав метод вимоги. Слід зазначити, що на той час це не входило в суперечність із сутнісною характеристикою суспільних відносин і авторитарно-дистантних взаємин «учитель-учень», панівних у загальноосвітній школі. Визнаючи теоретичний доробок О. Ю. Гордіна, а також Л. Ю. Гордіна, Т. І. Коннікової, В. М. Коротова, Б. Т. Лихачова, І. С. Мар'єнка, М. І. Монахова, Г. І. Щукіної та ін. учених, слід віддати належне вітчизняним дослідникам, зокрема, В. О. Сухомлинському (обґрунтовувалась етична сутність усієї педагогічної праці), О. В. Киричуку (вивчалися взаємини в класному колективі), В. О. Білоусовій (досліджувалась система ставлень у позакласній і позашкільній роботі) та ін.

Проте сьогодні вчені і практики недостатньо звертаються до проблеми відносин при дослідженні ідей дитиноцентризму, лідерства, цінностей, толерантності, проектної діяльності, розвитку економіки освіти, її інформатизації, виховання здорового способу життя школярів, що свідчить про слабку теоретичну розробленість цих напрямів як провідних у сучасному навчально-виховному процесі. Цінним вважаємо те, що на підґрунті відносин активно досліджувалися різні аспекти формування особистості вчителя, його компетентність, майстерність, педагогічний такт, стиль, авторитет тощо. У сучасних умовах фіксуємо недостатню увагу до підготовки педагогічних кадрів, аспект відносин потребує її подальшого обґрунтування щодо компетентнісно-контекстного, традицієзнавчого в українському і світовому синергетичному контекстах, автономії вищої освіти, самоврядування у студентських і учнівських колективах, а також інноваційні методики і технології, інтелектуального і духовного розвитку особистості, у контексті сучасних завдань Закону України «Про вищу освіту», указу Президента «Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей і молоді».

Оригінальне методичне розв'язання проблеми знаходимо у творчості Н. Є. Щуркової. Вона представляє діяльнісний, технологічний підхід до феномена «відносини». На противагу цій позиції, В. О. Кан-Калик вирішальним у формуванні педагогічно доцільних відносин вважає особистісні якості педагога, його індивідуально-творчу неповторність, яка особливо яскраво виявляється в учительській майстерності. Проте, на наш погляд, тут немає альтернативи, так як таку інтегративну, багатовимірну категорію, як відносини, в сучасних умовах варто досліджувати і на загальнометодичному, і на індивідуально-творчому рівнях, у їх єдності. Таким чином, на сьогодні науковий інтерес становлять методолого-теоретичні й організаційно-методичні характеристики феномена «відносини». Вчителі погоджуються з реальністю потреби гуманізації школи на основі суб'єкт-суб'єктних взаємин зі своїми учнями. Як видно, заклик до дії досить переконливий, але сам зміст духовно-моральної діяльності вчителя в цьому руслі і на теоретичному, і на методичному рівнях, вирішальне значення суб'єкт-суб'єктних відносин у розвитку педагогічної науки і практики довгий час залишаються недостатньо обґрунтованими.

Беручи до уваги те, що практичні перетворення в царині педагогічної дійсності можуть бути успішними і реальними лише тоді, коли матимуть міцний методолого-теоретичний фундамент, нами феномен «суб'єкт-суб'єктні відносини» обґрунтовано як педагогічну категорію, а також розкрито структури, механізми, виявлено рушійні сили, схарактеризовано методи, види, типи, рівні й етапи процесу їх формування, що знайшло відображення в нашій монографії [7]. Як бачимо, в означеній проблемі зроблено немало, все ж перед педагогічною наукою постає завдання подальшого цілеспрямованого дослідження феномена «відносини». Освітньо-виховальні, гуманні суб'єкт-суб'єктні відносини мусять пронизати всю систему освіти, що є прогресивною світовою тенденцією і об'єктивно притаманне нашому народу, оскільки гуманність є іманентною рисою української ментальності. Наголошуємо, що характер відносин залежить від того, наскільки гуманною є позиція вчителя.

Гуманізм учителя передбачає насамперед самовіддану і сумлінну працю, повагу і віру в особистість дитини, увагу, допомогу, співчуття й співпереживання у труднощах людського становлення, об'єктивність в оцінюванні дій своїх

і учня, винятково вдумливий, самокритичний аналіз усієї своєї діяльності в разі скоєння дитиною правопорушення чи відхилення від норм моралі, вміння подивитись на те, що відбувається, очима своїх вихованців. Гуманізм, окрім того, – це результат великої і тривалої роботи педагога над удосконаленням своєї професійної компетентності. В. О. Сухомлинський заповідав, що любов до дітей – «вершина нашої педагогічної культури, думки і почуттів». Цей мудрий висновок видатного педагога можна розглядати як пораду і настанову щодо реалізації проблеми відносин. Отже, гуманізм – це високий професіоналізм, любов до дітей, педагогічна довершеність учителя.

Гуманізація відносин учителя й учня передбачає насамперед побудову такої педагогічної технології, яка б забезпечила не лише високу якість знань, а й свідомий вибір учнем духовних цінностей і формування на цій основі особистісно- і громадянсько-ціннісних орієнтирів. Взаємодія в такій педагогічній технології передбачає використання інтерактивних методів і форм, які б стимулювали самодіяльність і творчість учнів і вчителя, регулювання процесу взаємодії засобами пізнання і самопізнання, організації та самоорганізації, контролю і самоконтролю. Отже, гуманізм у контексті нашого дослідження розглядається як елемент нового педагогічного мислення, що характеризується зміною поглядів на дитину і педагогічний процес. Учень виступає в педагогічному процесі як суб'єкт взаємодії, на формування креативної і неповторної індивідуальності якого вона спрямована.

Оскільки сутнісною стороною відносин є дія, то підготовленість учителя, знання, діяльність визначають його когнітивно-культурний рівень і виокремлюються нами як перший і найважливіший структурний елемент взаємодії (відносин). Зовнішнім виявом предметної діяльності людини є поведінка, система взаємопов'язаних реакцій на навколишнє середовище. У зв'язку з цим варто підкреслити значення особистісних рис, способу дії, манер, учинкових реакцій учителя, оскільки тільки завдяки їм він вступає у взаємозв'язок з учнями, кожним своїм словом, інтонацією, мімікою, поглядом, посмішкою, жестом не лише справляє педагогічний вплив, а й сам його зазнає, організовуючи взаємодію. Саме тому В. О. Сухомлинський і А. С. Макаренко особливо наголошували на важливості культури, організації характеру педагога, вихованні його поведінки. Індивідуально-психологічні розходження у поведінці вчителів можуть бути специфічними, навіть суб'єктивно-унікальними, але вони повинні відповідати етичним нормам професії. Поведінка не тільки раціонально зумовлена, значною мірою залежить від типу нервової системи особи, структури і спрямованості психіки, його професійної підготовленості і культури. Вона детермінується матеріальними і побутовими умовами, інтересом до професії, любов'ю до дітей, статусом і комфортністю у педагогічному колективі, але завжди мусить мати професійно доцільний характер. У свідомих і позасвідомих формах поведінки завжди наявні емоції як один із способів вияву почуттів і оцінних суджень. Вони надають діям педагога певного забарвлення, а взаємодії – специфічного тону. Вміння вчителя організовувати власну поведінку й управляти своїми почуттями, емоційним станом – важлива професійна вимога. Доволі часто факти підвищення вчителем голосу в розмові з учнями, навішування образливих ярликів і прізвиськ, порушення такту, ідкий сарказм, що принижують особистість, грубість свідчать про недостатню культуру й не-

вміння саморегуляції своєї емоційної сфери і, безперечно, гальмують формування виховальних відносин.

Характер емоційно-поведінкових актів учителя й учнів дає змогу судити про наявність чи відсутність позитивного мікроклімату в колективі. Варто при цьому підкреслити, що управління емоційним станом передбачає не придушення емоцій, а вмiле використання їх як ефективного засобу поліпшення якості виховання. Це змушує вчителя звертати увагу на такі, за словами А. С. Макаренка, «дрібниці», як стояти, сидіти, як підвестися зі стільця чи з-за столу, як підвищити голос, посміхнутися тощо. Разом із тим, надзвичайно важливе значення у вихованні мають оцінні судження з боку вчителя і форми їх вираження. У педагогічному процесі дії, поведінка та емоції вчителя злиті воедино, їх важко розділити, тому виокремлення їх умовне, хоча в структурі взаємодії роль кожного компонента відчутна, істотно впливає на темпи і характер формування суб'єкт-суб'єктних відносин учителя й учнів. Практика свідчить, що в процесі педагогічної взаємодії високого рівня відбувається повне саморозкриття здібностей і можливостей учнів, а також педагогічної компетентності вчителів. На основі сформованих освітньо-виховальних відносин досягається такий рівень спільності, за якого між учасниками педагогічного процесу зникають авторитарне домінування, емоційна напруженість та недовір'я, відбувається взаємне прийняття індивідуально-психологічних параметрів один одного, з'являється уміння стати на місце інших, ідентифікуватися з ними.

У сучасних соціокультурних умовах на основі суб'єкт-суб'єктних відносин педагог покликаний формувати не лише пізнавальну, а й емоційно-вольову й мотиваційну сфери дітей, здатність їх повноцінного вільного вияву. Звідси висновок, що вчитель одночасно мусить бути вихователем, психологом і предметником. Модель предметника у фаховій педагогічній підготовці, що переконливо доводиться багатьма вченими і підтверджується практикою, мусить витіснитися моделлю вчителя-вихователя, що об'єднує функції вчителя-урокодавця і вихователя – творця душі дитини. Таким чином, основною умовою успішного навчання, розвитку психіки, громадянських та інших людських якостей виступає суб'єкт-суб'єктна взаємодія дитини з дорослим (вчителями, батьками). Тому в підготовці вчителя поняття «професіонал» і «громадянин» мусять бути нероздільні, у своєму інтегративному вияві вони зможуть бути реалізовані в педагогічній діяльності за умови визнання індивідуальності, самобутності і самоцінності кожної дитини, її суб'єктності у виховній і навчальній діяльності. Це потребує не лише гуманістичного підходу до формування особистості вчителя, а й наповнення викладання, передусім педагогіки, інноваційним змістом, щоб забезпечити його нове педагогічне мислення і відповідну практичну діяльність. Над цим сьогодні працює кафедра загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету, вводячи інноваційні курси, створюючи нові підручники і посібники. Лише в цьому разі майбутній учитель кінцевим результатом буде вважати не тільки навчальні досягнення певної дитини, а передусім сформованість її як цілісної особистості. Від учителя повністю залежить, чи стане навчальний заклад школою радості, чи – в'язницею душі дитини.

Учень як суб'єкт навчання має не тільки притаманні йому пізнавальні можливості, а власне ставлення, зокрема до навчального предмета, він мусить обирати мету і способи самостійної діяльності, тому й відбувається його вза-

ємодія з учителем, виникають певні відносини. Вчитель відбирає найбільш вдалі з погляду його педагогічної компетентності варіанти методів і форм взаємодії, мотивує самостійну пізнавальну діяльність учнів, відкриває простір для вияву здібностей і можливостей. Отже, діяльність педагога спрямовується на розвиток елективності й самостійності, на перетворення дитини в активного суб'єкта навчання і виховання.

Проте в реальності навчально-виховний процес здебільшого продовжує мати офіційно-авторитарний характер елементарного співпідпорядкування, в основі якого – пояснювально-ілюстративна діяльність учителя і репродуктивна – учнів. Головна причина дегуманізації шкільних відносин криється насамперед у професійній неспроможності вчителя, у нечіткості його орієнтирів на школу і суспільство. В його роботі чимало недоліків загальнопедагогічного характеру. Гальмує взаємодію слабка практична спрямованість майбутнього педагога, невідповідність у співвідношенні теоретичної і практичної підготовки, скорочення обсягів практики. Збільшує дистантність у відносинах перевантаженість учнів. Недосконалість взаємодії викликана недостатньою кількістю сучасних підручників, необґрунтованістю ціннісних орієнтирів учнів, браком відповідних програм з виховання, єдиних вимог до вчителя і чітких правил поведінки учнів, шляхів і засобів їх соціальної адаптації й захисту.

Педагогічна взаємодія відбувається на трьох рівнях. Обґрунтовуючи рівні педагогічної взаємодії, ми далекі від того, щоб зводити в абсолют поняття «рівність» (учня і педагога) і «повна свобода» (дітей), особливо як умови і основи підходу до виховання особистості, не погоджуємося в цьому з багатьма вченими, підтримуючи педагогів-практиків. Неспроможність теорії «вільного» виховання насамперед полягала саме у визнанні «свободи» відносин як початкової позиції школи, їх свободи від головних норм моралі, суспільних відносин і запитів життя. Тому, розробляючи теоретико-методичні основи педагогічних відносин, ми розглядаємо рівні взаємодії учителя й учнів з урахуванням діалектики наступності, не в статичному, а в динамічному плані, не ізолюючи співробітництво і співтворчість від співпідпорядкування, і тим більше не протиставляючи їх.

Співпідпорядкування – це відносини, побудовані на строгому дотриманні нормативних прав і обов'язків учасників виховного процесу. Співпідпорядкування є основою й умовою співробітництва і співтворчості, але може нерідко перетворюватися у взаємодію на елементарному рівні інформаційного зв'язку, при якому вчитель (викладач) виступає суб'єктом, а учень (студент), як правило, лише об'єктом спільної діяльності. Воно не є повною мірою виховальним з погляду на особистість учня чи студента, комплекс сучасних цілей і результатів виховання.

Співробітництво – це взаємодія, яка в своїй основі спирається на співпідпорядкування, але за якої вчитель і учень об'єднані як рівноправні партнери спільним діалогом, спрямованим на успіхи в навчанні й вихованні. Вони обоє суб'єкти навчально-виховної діяльності. «У взаєминах суб'єктів, – писав С. Л. Рубінштейн, – немає ніякого принципового привілею у мого приватного «Я». Тому відносини між «Я» зворотні» [1, с. 106]. Співробітництво передбачає зацікавлене одержання нових для учнів знань. Стан кожного партнера – задоволеність учителя й успіх учня – це їх загальне досягнення. Відмінність співробітництва від співпідпорядкування – його набагато розвинутіша діалогічність

у всіх її виявах. Проте без монологічної спрямованості вчителя на формування свідомої дисципліни, порядку, основних моральних норм, поєднаних із повагою, переконанням і самовдосконаленням, співробітництво було б неможливе. Співробітництво неможливе без високого професіоналізму і чітких громадянських позицій учителя. Взаємодія при співробітництві будується на взаємоповазі, взаємоінтересі і взаємодовірі. Великої питомої ваги набувають: доброзичливість, терпляче переконання, особистий приклад учителя, довіра, самостійна робота учнів, поетапний вплив, порада, прохання, гумор, захоплення перспективою, відкритість, любов до дітей і предмета, стимулювання та інші прийоми. Найвищим рівнем взаємодії вчителя і школярів у процесі формування освітньо-виховальних відносин є співтворчість.

Співтворчість уміщує співпідпорядкування і співробітництво, при якому всі суб'єкти об'єднані творчим діалогом – пошуком нового у змісті й засобах навчання і виховання з метою активного саморозвитку та самовиявлення особистості кожної дитини, а також реалізації всіх наявних і потенційних можливостей учителя. Для педагога й учнів характерними стають не лише професіональна, ділова, а й глибока особистісна увага один до одного. Це забезпечує дружні, сердечні прив'язаності між суб'єктами виховання нерідко на все життя. Яскравим прикладом співтворчості є відносини, що склалися в Павлівській школі В. О. Сухомлинського, у колективах, якими керували А. С. Макаренко, О. А. Захаренко, у творчості полтавських педагогів – М. К. Андрієвського, І. Д. Гончаренка, А. І. Коваленка та ін.

На досягнення такого рівня відносин спрямовуються вся компетентність, інтелект, поведінка, воля, емоції, моральні й естетичні почуття вчителя. Він використовує прийоми морального вибору, подвійного результату, організації успіху, поділу захоплень, пробудження гуманних почуттів, ласкавого докору, заохочення тощо. Співтворчість і співробітництво на ґрунті гуманних і високomorальних відносин стають людиноутворювальними процесами. Вони потребують таких специфічних для учителя рис, як комунікабельність, відвертість, співпереживання, співчуття, співучасть, «інстинкт симпатії», емпатія, уміння поставити себе в становище іншого, налагодити зворотний зв'язок, передбачити результат, а також захопленість і здатність до самопожертви, що залежить від його особистісних рис і підготовленості у закладі освіти, подальшої неперервної самоосвіти. Важливим аспектом суб'єкт-суб'єктної взаємодії є здатність під її впливом здійснювати реальні перетворення не лише в пізнавальній, емоційно-вольовій, але і в особистісній сфері учня і вчителя, якість яких залежить від досягненого рівня відносин. У цілеспрямованому розвитку відносин від співпідпорядкування до співробітництва і співтворчості закладено можливості успішного інтелектуального й емоційного становлення кожного школяра, а також виявлення всього багатства ресурсів учительської компетентності, арсеналу педагогічних засобів і вдосконалення особистісних якостей педагога. Освітньо-виховальні суб'єкт-суб'єктні відносини мусять стати сутністю, умовою і формою сучасної особистісно-соціальної моделі педагогічного процесу, її результатом і критерієм.

Проведене дослідження дає підстави для уточнення структури поняття «освітньо-виховальні відносини». Відносини як педагогічна категорія містять внутрішній і зовнішній конструкти. Внутрішнім вважаємо власне відносини, а зовнішній конструкт – це спілкування і діяльність, у процесі яких вони фор-

муються і виявляються. При цьому відносини, які склалися, виступають їх (діяльності та спілкування) критерієм. Таким чином, не поділяємо позицію деяких учених, що розглядають поняття «відносини» і «спілкування» як ідентичні чи трактують відносини як модифікацію діяльності. Але така розбіжність, як робить правильний висновок О. В. Сухомлинська, – результат авторського розуміння і тлумачення цього феномена, адже наукові висновки в гуманітарному знанні персоніфіковані. Вони визначаються знаннями, культурою, релігією, переконаннями вченого.

Отже, для того, щоб суб'єкт-суб'єктні відносини перестали бути «порожніми, не опредмеченими конструкціями», нами на представленій методолого-теоретичній базі доведено їх освітньо-виховальний характер, розроблено наукові принципи: суб'єктності, особистісної спрямованості, спільної діяльності, взаємної відповідальності, самооцінки, елективності, професійного оптимізму, а також підтверджено вже відпрацьовані в теорії і практиці – поєднання вимогливості і поваги до особистості, опори на позитивне в ній та зв'язку з життям. На цій основі нами обґрунтована гуманістична, особистісно-соціальна, суб'єкт-суб'єктна парадигма виховання [4], розроблений навчально-методичний програмний супровід загальнопедагогічної підготовки в системі університетської освіти у складі навчального плану, програм, підручників, науково-теоретичних та організаційно-методичних посібників з теорії та історії педагогіки, неперервної педагогічної практики, за якими, поповнюючи й уточнюючи їх, працює кафедра загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. У розвиток поняття «освітньо-виховальні відносини» введено термін «професійні самовідносини», що дозволяє майбутньому вчителю самокритично оцінювати свої досягнення в професії, обґрунтувати інноваційну теоретичну концепцію і педагогічну технологію забезпечення єдності теорії і практики у багаторівневій підготовці вчителя. Під нашим керівництвом і за нашої участі щойно закінчено експериментальну перевірку інтернаціональної тьюторської технології в контексті завдань Болонського реформування, андрагогічної моделі підготовки фахівця, розроблено процес упровадження досягнень педагогічної науки, інноваційних технологій і кращого візрцевого досвіду в масову практику навчання і виховання [5]. Все це відіграє значну роль у розвитку педагогічної теорії і практики, реалізації завдань модернізації педагогічної освіти, а це означає, що і загальноосвітньої школи. Нововведення в підготовку вчителя – крок до нової школи, а через неї – і до подальшого оновлення суспільства.

У розвиток проблеми слід наголосити, що оскільки ми обґрунтували і визначаємо пріоритет суб'єкт-суб'єктних, гуманних, толерантних відносин над суб'єкт-об'єктними, дистантними, авторитарними, субординованими, в нашому науково-дослідницькому полі передусім перебуває проблема суб'єктності, до якої сьогодні виявляється значний інтерес у контексті модернізації змісту, методів і організаційних форм навчання та виховання у загальноосвітній і вищій школі. За даними дослідження, в основі суб'єктності лежить визнання самотності і самоцінності кожної особистості як індивіда, наділеного своїми неповторними природними даними, суб'єктивним соціальним досвідом і компетенціями, здатного до ініціативи, активності та самостійності, як суб'єктно-можливої основи існування людини.

Виховання завжди було і залишається особистісно-соціальним процесом, і скільки б ми не відмежовувалися від цього і не декларували особистісно орієнтоване, останнє входить до особистісно-соціального виховання як складник. Робимо акцент на соціальному аспекті, тому що він, поряд із суб'єктністю, об'єктивно наявний у виховному процесі. Навіть коли мова йде про самовиховання, то воно залежить не лише від позиції людини щодо себе (була, є, буде), а й від соціального фактора (суспільної моралі, культури, цивілізаційного розвитку країни). Тому обґрунтована нами суб'єкт-суб'єктна особистісно-соціальна гуманістична парадигма виховання є об'єктивним явищем суспільного розвитку, складовою сучасного культурологічного процесу й водночас його критерієм.

Сенс виховання вбачаємо в тому, щоб допомогти дитині якнайповніше розкрити те, що в ній закладено природою, а далі – його розвивати і збагачувати, організовуючи «саморух» особистості. Таким чином, учитель мусить дати розвинутися, за словами М. І. Пирогова, «внутрішній людині» в людині, щоб забезпечити становлення суб'єктності й соціальної позиції кожного школяра. В цьому основне завдання особистісно-соціального виховання і його можна досягти перш за все засобом освітньо-виховальних суб'єкт-суб'єктних відносин.

На основі одержаних даних, вивчення методологічних і методичних засад педагогічної категорії «відносини» нами обґрунтовано оновлену парадигму виховання. Дитина в ній розглядається як мета і сенс виховання, самоціль суспільства, причина і критерій усіх суспільно-економічних перетворень, у тому числі подальшого розвитку педагогічної науки. Учитель – організатор взаємодії і зразок для учнів у її здійсненні. Від характеру тих відносин, які він конструює з учнями, залежать взаємини в колективі дітей, їх ставлення до оточуючої дійсності, само відносини школярів. Нами було доведено, виховально-освітні суб'єкт-суб'єктні відносини дорослих і дітей мають переваги перед змістом і методами навчання та виховання, вони є необхідною умовою самоосвіти і само творення кожної особистості дитини [2; 6].

Без категорії «відносини» неможливо розглядати питання змісту освіти і виховання, їх етнізацій, що особливо важливо в умовах подальшої розбудови громадянського суспільства. У своїх працях з названої проблематики розвиваємо ідеї етнонаціональної цілісності України, виховуємо повагу до етнокультур народів, що споконвіку населяють Україну, єдність у вихованні інноваційного і вічного. Як методологічне підґрунтя використовуємо положення М. Драгоманова, «що потрібно вийти з того вузького і поверхневого націоналізму, що в Європі втратило смисл», сповідуємо узагальнення Г. Ващенко, що ми українці в водночас європейці, робимо висновок про необхідність виховання суб'єкт-суб'єктного ставлення до народів Європи і світу, а громадянина України прагнемо формувати як частку великого національного і вселюдського «Я». Отже, морально-етичні, освітньо-виховальні, суб'єкт-суб'єктні, педагогічно доцільні відносини – це відносини людської гідності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова-Славская К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – М., 1989. – 243 с.
2. Бойко А. М. Виховання людини: нове і вічне : монографія / А. М. Бойко. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 566 с.

3. Бойко А. М. Виховуємо громадянина і професіонала : теорія, досвід : монографія / А. М. Бойко, П. Г. Шемет. – Полтава : Полтава, 2003. – 404 с.
4. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації : навч.-метод. посіб. / А. М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
5. Бойко А. М. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії педагогіки : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. / [за ред. А. М. Бойко]. – К. : ВІПОЛ – Полтава : АСМІ, 2004. – Ч. 2. – 2004. – 498 с.
6. Бойко А. М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання : монографія / А. М. Бойко; Полт. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. – 384 с.
7. Бойко А. М. Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе : монография / А. М. Бойко. – К. : Вища школа, 1990. – 267 с.
8. Гордин О. Ю. Формирование отношений педагогов и учащихся в советской школе / О. Ю. Гордин. – М. : Педагогика, 1977. – 151 с.
9. Кремень В. Г. Поступ до нової філософії освіти в Україні / В. Г. Кремень // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. – Харків, 2002. – С. 9-23.
10. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму – шлях змін і розвитку / В. Г. Кремень // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2011. – № 4. – С. 33-34.
11. Мясичев В. Н. Социальная психология и психология отношений / В. Н. Мясичев // Проблемы общественной психологии. – М. : Педагогика, 1965. – С. 273-286.
12. Петровский А. В. Социальная психология коллектива / А. В. Петровский, В. В. Шпалинский. – М. : Педагогика, 1979. – 176 с.
13. Сидельковский А. П. Проблемы познания отношений в советской педагогике / А. П. Сидельковский. – Ставрополь, 1971. – 286 с.
14. Сухомлинський В. О. Лист про Педагогічну етику / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори. : [в 5 т.]. – К., 1977. – Т. 5. – С. 593-600.
15. Dewey J. Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education / J. Dewey. – N.-Y. : The Free Press, 1916. – 378 p.

АЛЛА БОЙКО

ПЕДАГОГ КАК СОАВТОР ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ»

На методолого-теоретическом и технологическом уровнях обоснован феномен «субъект-субъектные отношения» как педагогическая категория и основа дальнейшего развития педагогической теории и практики. Раскрыты ретроспектива, современное состояние, охарактеризованы актуальность и целесообразность всестороннего исследования этого понятия. Выявлены структуры, механизмы, уровни и средства формирования субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе общеобразовательной и высшей школы.

Ключевые слова: субъект-субъектные отношения, учитель, ученик, преподаватель, студент, образование, воспитание.

ALLA BOYKO

TEACHER AS CO-AUTHOR OF SPIRITUAL AND MORAL CONTENT OF THE CONCEPT «SUBJECT-SUBJECT RELATIONS IN THE COMPREHENSIVE AND HIGHER SCHOOL»

Based on this educational and foster relationships achieved this level of generality, in which between the educational process participants disappear authoritarian domination, emotional tension and mistrust, there is a mutual acceptance of individual psychological parameters of each other, there is the ability to take the place of others, to identify with them.

In modern sociocultural conditions on the basis of the subject-subject relationship the teacher is supposed to create not only cognitive, but also emotional and motivational sphere of children, the ability of their full free expression. The conclusion is that the teacher must be educator, psychologist and school discipline. The model of a subject in vocational educational training, which is convincingly proved by many scientists and confirmed by practice, to be supplanted by the model of the teacher-educator that combines the functions of a teacher proctavia and educator; the Creator of the soul of the child. Thus, the main condition for successful training, development of mentality, civil and other human qualities is the subject-subject interaction of the child with adults.

This requires not only a humanistic approach to the formation of teacher identity, but also the content of teaching, especially of pedagogy, innovative content, to ensure the new pedagogical thinking and relevant practical activities. On this work of the Department of General pedagogy and andragogy Poltava national pedagogical University, introducing innovative courses, creating new textbooks and manuals. Only in this case the future teacher the end result will take not only the academic achievements of a particular child, and primarily the formation of her as a whole person. From teachers ensures that the school the school of joy – prison baby showers.

Teaching the interaction occurs at three levels. Justifying the level of pedagogical interaction, we are far from being able to build in the notion of absolute «equality» (student and teacher) and «complete freedom» (children), especially as the conditions and framework approach to the education of the individual, not agree with many scientists, supporting teachers and practitioners. The inconsistency of the theory of «free» education, above all, lies precisely in the recognition of the «freedom» of relations as initial positions of the school, their freedom from major standards of morality, social relations and demands of life. Therefore, developing theoretical and methodological basis of pedagogical relations, we consider the levels of interaction between teachers and students taking into account the dialectics of continuity, not in static but in dynamic terms, not insulating the cooperation and co-creation of hierarchy, and certainly not opposing them.

In the development of the problem it should be emphasized that because we are justified and determine the priority of the subject-subject, humane, tolerant relations over the subject-object, distance, authoritarian, subordinated, in our research field first of all is the problem of subjectivity, to which today there is considerable interest in the context of modernizing the content, methods and organizational forms of education and training in secondary and higher education.

Based on the obtained data, the study of methodological and methodical bases of pedagogical categories of «relationships» we substantiated an updated paradigm of education.

The essential party of the relationship is the action, the preparedness of teachers, the knowledge, the activity is determined by its cognitive-cultural level and are allocated by us as the first and most important structural element of interaction (relations). The external manifestation of the subject of human activity is a behavior, a system of interrelated reactions on the environment.

Keywords: *subject-subject relations, teacher, pupil, lecturer, student, education, upbringing.*

Одержано 15.02.2016, рекомендовано до друку 04.04.2016

УДК 378.014.623: 37:016

ЛАРИСА СЕМЕНОВСЬКА

(Полтава)

ОСВІТНІЙ ПОРТАЛ ЯК ЗАСІБ УПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ ПОЛІТЕХНІЗМУ

Розкрито теоретико-методичні засади реалізації політехнічного освітнього порталу в інформаційному просторі України. На основі аналізу сучасних наукових джерел і досвіду педагогічної діяльності визначено сутність, мету, завдання, ознаки, зміст, організаційні структури і сервіси політехнічного освітнього порталу.

Ключові слова: політехнічний освітній портал, портальна технологія, політехнічна освіта, педагогічний процес, освітньо-інформаційний простір, інформаційно-телекомунікаційні технології.

Сучасна освіта України переживає етап критичного переосмислення, що пов'язане з кардинальним перетворенням усіх сфер суспільного життя. Соціально-культурні й економічно-виробничі зміни новітнього часу актуалізували необхідність удосконалення підготовки молоді до майбутньої трудової діяльності, зокрема шляхом імплементації інноваційних технологій політехнічної освіти як соціально-педагогічного феномену, спрямованого на випереджувальне оновлення людського потенціалу, одухотворення прогресивного економічного поступу.

Різноманітні аспекти розробки й впровадження педагогічної інноватики в діяльність навчальних закладів знайшли відображення у фундаментальних працях В. Бикова, А. Бойко, Р. Гуревича, А. Гуржія, С. Квіта, В. Курила, В. Кременя, В. Лугового, І. Роберт, М. Степаненка, О. Топузова та ін. Теоретичні й практичні основи використання інформаційних технологій в педагогічному процесі розкрито в дослідженнях В. Андрущенка, Н. Дем'яненко, В. Євдокимова, Д. Парсонса, І. Підласого, І. Прокопенка, Г. Селевка, Н. Шиян та ін. Особливості політехнічної підготовки в умовах інформаційно-технологічного суспільства висвітлено в наукових студіях В. Борисова, М. Згуровського, О. Коберника, О. Китової, Є. Кулика, В. Сидоренка, В. Стешенка, Н. Тереньєвої та ін.

Метою статті є розкриття теоретичних і методичних засад розробки й впровадження політехнічного освітнього порталу як інноваційного засобу політехнічної освіти. Здійснений у ході дослідження аналіз педагогічної теорії й освітньої практики дає підстави визначити два концептуальні напрями розробки проблеми впровадження інформаційних технологій. Перший – піднесення доступності освіти завдяки їх використанню, що передбачає не лише розширення доступу до засобів інформатизації, але й забезпечення випереджувального, універсального й неперервного характеру освіти. У цьому випадку показником ефективності педагогічного процесу виступає збільшення кількості тих, хто має можливість здобути освіту. Другий напрям – зміна якості освіти шляхом піднесення рівня самостійності навчання, опанування найсучаснішими інформаційними технологіями, використання додаткових потужних освітніх ресурсів та управління інформаційними потоками.

Досвід переконує, що створення політехнічного освітнього порталу дозволяє сформувавши єдиний політехнічно спрямований освітньо-інформаційний простір, який об'єднує мережеве середовище, засоби телекомунікації, інформаційне й програмне забезпечення, освітні й інформаційні бази даних, електронні бібліотеки, мультимедійні продукти, електронні наукові, навчальні й методичні видання, мобільно-портативні електронні пристрої та ін.

Використання портальної технології у розбудові політехнічної освіти надає можливість оперативно надавати інформаційні ресурси, якими володіють різні навчальні заклади, також джерела, що заходяться в глобальних комп'ютерних мережах, збирати інформацію про перебіг навчання й виховання, діагностувати їх якість тощо.

Доцільно вказати, що портальна технологія відповідає критеріям, що висуваються провідними вченими (А. Бойко, Б. Вульфсон, В. Кремень, Б. Мартиросян, В. Паламарчук та ін.) до педагогічних інновацій – актуальність і відповідність часові, гуманність і спрямованість на особистість, відповідність загальним тенденціям розвитку національної системи освіти, ефективність в сучасних умовах і реальна перспективність результату [3].

Крім цього, політехнічний освітній портал як педагогічна інновація відповідає сучасним вимогам, що ставляться до інформаційних систем, які можуть використовуватися в педагогічному процесі. Серед них варто підкреслити: 1) інтегративність (політехнічний освітній портал повинен відображати в цілісному й упорядкованому інформаційному просторі завдання педагогічного процесу – навчальні, виховальні, розвивальні, а також передбачати можливості розвитку з огляду на збільшення обсягу інформації та кількості користувачів – студентів, викладачів, науковців, учителів, менеджерів освіти тощо); 2) відкритість (сумісність політехнічного освітнього порталу з усіма сучасними інформаційними стандартами, а також можливість нарощування функціональності за рахунок взаємодії з програмним забезпеченням незалежних постачальників інтернет-послуг; 3) мобільність (здатність працювати на апаратних платформах, операційних системах, серверах бази даних); 4) локалізація (підтримка політехнічним освітнім порталом національних вимог і стандартів щодо організації педагогічного процесу); 5) адаптованість (існування можливості щодо легкого інструментального налаштування політехнічного освітнього порталу, врахування особливостей конкретного навчального закладу, нарощування функціональних можливостей порталу, не виходячи за межі прийнятої концепції, ідей розвитку й технологічної бази відповідно специфічних потреб користувачів) [1; 2; 8].

Функціонування політехнічного освітнього порталу спрямоване на досягнення широкого спектра універсальних цільових орієнтирів, зокрема: а) створення єдиного політехнічно спрямованого освітньо-інформаційного середовища з повною комп'ютеризацією аудиторій, кабінетів, лабораторій, бібліотек, дослідницьких станцій, навчально-виробничих майстерень, підключення до місцевих, всеукраїнських і міжнародних мереж; б) формування інтегрованих автоматизованих мереж управління педагогічним процесом із можливостями планування, документування й контролю, надання довідкової політехнічної інформації щодо викладацької і навчальної діяльності; в) розробка спеціалізованих навчально-методичних комплексів політехнічного циклу на базі нових інформаційних технологій, які надають можливість самонавчання й самоконтролю; г) реалізація ефективної методики вимірювання якості політехнічної

освіти на всеукраїнському та місцевому рівнях, а також упровадження різноманітних систем оцінювання політехнічних знань, умінь та навичок.

Освітній портал – це доволі нове поняття для педагогічної науки. Розробники сучасних інформаційних технологій стверджують, що портал – «це мережевий телекомунікаційний вузол, який характеризується швидкодіючим доступом, володіє розвиненим інтерфейсом для користувачів та широким діапазоном змісту, послуг, посилань. Це інтелектуальний інструмент вибору користувачами змісту, об'єднання ресурсів засобом простого для навігації та налаштування інтерфейсу» [8, с. 48].

Аналіз джерел свідчить, що поява перших інформаційних порталів зафіксована впродовж 1994–1995 рр., коли в мережі Інтернет з'явився новий вид комерційних сайтів-проектів, пов'язаних із накопиченням інформації (наприклад, Yahoo, Alta Vista, Lycos і т. ін.). У ході розвитку інформаційно-комунікаційних технологій і розширення Інтернету значення таких проектів зросло – вони почали виконувати функції путівників по мережі. Термін «портал» уперше був використаний у 1998 р. компанією Merrill Lynch, що підготувала звіт про діяльність у вигляді корпоративного інформаційного порталу і презентувала його як пакет програмного забезпечення, який надає можливість доступу до інформації зовнішніх і внутрішніх мереж. Подальший динамічний розвиток корпоративних інформаційних порталів стимулювався трансформацією мережевих баз даних, необхідністю накопичення, систематизації та розповсюдження великих обсягів інформації, удосконалення технологій збереження й захисту ресурсів [12, с. 162].

Провідні зарубіжні дослідницькі компанії Accenture і Gartner Group визначають портал як інфраструктуру мережевого програмного забезпечення, що забезпечує доступ певних цільових аудиторій до значних за обсягами інформаційних баз на високому рівні персоніфікації.

У роботі І. Клименка портал визначено як веб-вузол, призначений для надання консолідованої інформації; єдина точка доступу до всіх необхідних ресурсів, що містить у своєму контенті посилання на інші веб-вузли, зміст яких відповідає інтересам користувачів порталу [6].

Українські дослідники Т. Калюжна, В. Осадчий, Г. Почепцов поділяють думку, що портал – це сайт, організований як системне багаторівневе об'єднання різних ресурсів і сервісів (пошук, новини, блоги, форуми, сховища файлів, пошта тощо) [5; 7; 11].

У вказаному контексті В. Осадчий уточнює поняття «освітній портал», трактуючи його як системне багаторівневе об'єднання різних інформаційних ресурсів і програмних комплексів, що працюють на основі єдиної бази даних і єдиних стандартів обміну інформацією. Портальна технологія розрахована на певну аудиторію користувачів і призначена для аналізу, обробки, доставки освітньої інформації та надання доступу до різних сервісів на основі персоналізації за допомогою будь-якого пристрою, підключеного до мережі Інтернет [11, с. 13].

Умотивовуючи важливість застосування портальної технології в освіті й науці, М. Кадемія і С. Петрович, визначають інформаційно-освітній портал як сукупність інформаційних, технологічних і адміністративно-організаційних компонентів, спрямованих на забезпечення якісного освітнього процесу на значній від викладача відстані [4]. Учені також звертають увагу, на те, що сайт – це місце в мережі Інтернет, де віртуально розміщуються навчально-інформа-

ційні матеріали, а портал – сайт, який виконує роль відправної точки пошуку по таких веб-сайтах, він також містить інші корисні сервіси.

Доцільність і ефективність використання портальної технології в політехнічній освіті не підлягає сумнівам, оскільки сучасні інтернет-портали являють собою глобальні й складні мережеві інформаційно-технологічні комплекси, спрямовані на надання освітніх, довідкових, аналітичних, комунікативних та інформаційних послуг.

Мета політехнічного освітнього portalу – надання конкретному користувачу (студенту, викладачу, досліднику, школяру, вчителю, менеджеру освіти тощо) необхідної інформації політехнічного змісту протягом мінімального часу й без додаткових часових витрат на перегляд несуттєвих матеріалів, переключення між різними інтерфейсами тощо.

Отже, політехнічний освітній портал створюється для вирішення таких завдань: а) організація єдиного освітнього простору політехнічного змісту на базі використання інформаційно-комунікаційних технологій; б) забезпечення широкого й якісного доступу до існуючих освітніх продуктів; 3) систематизація освітньо-інформаційних ресурсів політехнічного характеру, аналіз існуючих джерел і вивчення потреби в галузі створення нових програмно-методичних засобів; 4) забезпечення комплексного науково-методичного супроводу педагогічного процесу з використанням інформаційно-телекомунікаційних технологій; 5) створення й упровадження інноваційних форм і методів навчально-виховної політехнічно спрямованої взаємодії на основі сучасних інформаційно-комунікативних технологій.

Наукове узагальнення досвіду дозволяє виокремити низку загальнопедагогічних принципів упровадження політехнічного освітнього portalу: а) гармонізація змісту й форми – концентрація уваги розробників на педагогічно доцільному доборі й чіткому структуруванні змісту навчального матеріалу, на його графічному відображенні – презентації; б) відкритість стандартів – уникнення жорсткої централізації, зайвої контрольованості механізмів збору й розповсюдження політехнічно спрямованої інформації при одночасному забезпеченні цілісності освітньо-інформаційного середовища; в) модульний розподіл політехнічного змісту – розподілення навчальної інформації за модулями, які можуть використовуватися самостійно, а також інтегруватися до більш складних інформаційних модулів; г) об'єктна орієнтованість – використання навчального об'єкту (незалежний інформаційний пакет, який призначений для конструювання нових, більш складних об'єктів) у різних контекстах, дозволяє компактно зберігати й ефективно обробляти інформацію; д) інтегративність – перехід від предметоцентризму до формування цілісної картини світу за допомогою природних зв'язків між компонентами інформаційно-освітнього середовища.

Дослідженням встановлено, що важливим ознакам політехнічного освітнього portalу виступають: 1) персоналізація користувачів – портал повинен забезпечувати різні опції інформаційного налаштування (зовнішній вигляд, зміст, інтерфейс додатків); 2) організація особистого місця користувача (студента, викладача, науковця, учня, вчителя, менеджера освіти тощо) – робочого середовища, яке дозволяє ліквідувати навчальні й інформаційні перевантаження, доступ до ресурсів повинен здійснюватися в інтегрованому, консолідованому вигляді; 3) розподіл ресурсів – забезпечення диференціації деяких

можливостей порталу на рівні доступності різним суб'єктам політехнічної освіти (студенти, викладачі, вчителі, учні, науковці); 4) моніторинг виконання освітньої діяльності (ця характеристика винятково важлива для персоніфікації порталу) – здійснюється на початку його використання й зростає по мірі накопичення інформації про інтереси й схильності користувача; 5) активний доступ і різноаспектне відображення інформації із бази даних – здатність політехнічного порталу забезпечити доступ інформації із різних джерел (канали новин, електронна пошта, навчальні сервери тощо); 6) локалізація й виявлення потрібних людей та інформації – пошукові механізми, повинні забезпечувати знаходження змісту, експертів, товариств, громадських організацій, трудових колективів пов'язаних із політехнічною освітою [10].

Таким чином, враховуючи наведені характеристики доцільно виокремити вимоги, які висуваються до політехнічного освітнього порталу: обслуговування великої кількості користувачів; широкий спектр інформації політехнічного характеру; підтримка основних мережевих форматів; широкі можливості персоналізації; реалізація ефективних і зручних механізмів пошуку, які використовуються в якості джерел, різних освітньо-інформаційних ресурсів; забезпечення захисту інформації з використанням програмних і фізичних способів збереження інформації; інтеграція як забезпечення можливості взаємодії суб'єктів навчальної та інформаційної діяльності з усіма додатками й інформаційними ресурсами через єдиний інтерфейс; розподіл навчальної інформації за категоріями (студент, викладач, учитель, учень, учений, менеджер освіти тощо).

Дослідження свідчить, що цінність політехнічного освітнього порталу визначається його змістовим наповненням – «контентом». Це поняття охоплює все, що стосується інформації, розміщеної на освітньому порталі: курси лекцій, методичні посібники, набори слайдів, тести, підручники (скановані та електронні версії), статті, схеми, ілюстрації, таблиці та ін. Дидактичний контент виступає головним засобом мотивації пізнання, а тому він повинен бути науково коректним, упорядкованим, структурованим, інформативним, легальним, оперативно оновлюватися тощо. Таким чином, педагогічно доцільний добір освітнього контенту визначає успішне функціонування портальної технології в цілому. Важливим етапом змістового наповнення політехнічного освітнього порталу є структурування навчальних об'єктів. Сутність такого структурування полягає в тому, щоб виявити систему смислових зв'язків між елементами змісту й розташувати матеріал в послідовності, яка відповідає цій системі зв'язків.

У загальному вигляді контент політехнічного освітнього порталу доцільно представити за такими змістовими частинами: склад центрального адміністративного керівництва (структура, функції, напрями роботи окремих блоків і підрозділів), дані про керівництво, обов'язки, адреса, телефони, адреса електронної пошти; тематичний форум за участю експертів і фахівців; національні та регіональні освітні програми політехнічного спрямування; портативна база; міжнародне співробітництво в галузі політехнічної освіти; інформація щодо конференцій, семінарів, виставок, фондів, грантів, конкурсів тощо; політехнічний вікі-довідник; науково-пізнавальні журнали, часописи, книги й методичні посібники; база даних навчальних матеріалів відкритого й персоніфікованого доступу; новини; інформація про навчальні заклади і навчальні

проекти (посилання); карта web-сайту і система пошуку; фотогалерея подій. Розроблений і презентований політехнічно спрямований зміст повинен бути зорієнтований на конкретного користувача освітньо-інформаційного порталу: абітурієнт, студент, аспірант, учитель, учень, викладач професійно-технічного навчального закладу або вишу, науковець, менеджер освіти та ін. Відповідно до різних категорій можуть бути представлені специфічні матеріали та послуги. Приміром, для студента (учня) можуть бути запропоновані політехнічні мультимедійні матеріали за всіма навчальними предметами; спілкування з викладачами в режимі on-line та засобом електронної пошти; консультації з експертами, спеціалістами технічної, виробничої та економічної сфер; освітні форуми; он-лайн-конференції та інтернет-читання; розклад політехнічних факультативів і гуртків; методичні рекомендації до самостійної роботи; місце для збереження персональних навчальних матеріалів і документів на сервері порталу тощо.

Викладачеві (учителю) політехнічний освітній портал може запропонувати велику кількість освітніх мультимедійних матеріалів, нові методики викладання; можливість спілкуватися зі своїми учнями й студентами (режим коментування, чат, електронна пошта), а також із провідними спеціалістами з питань політехнічної освіти та фахівцями тієї чи іншої галузі; допомогу щодо розміщення в мережі Інтернет авторських методичних розробок, навчальних матеріалів, а також збереження власних документів і навчальних матеріалів на сервері; можливість діагностувати успішність своїх студентів (учнів), вивчати їх пізнавальні інтереси тощо. Менеджерам освіти політехнічний освітній портал дозволить використовувати портативну базу даних, ознайомлюватися із міжнародними новинами в політехнічній освіті; спілкуватися із закордонними експертами з конкретних питань засобом порталу; створити власні інтернет-сторінки в межах порталу з метою створення інформаційної бази даних про результати впровадження інноваційних технологій в освітню практику.

Безумовно, інформація, розміщена на політехнічному освітньому порталі, повинна відповідати вимогам якості, достовірності, оперативності й повноти. Контент повинен включати в себе наукові, методичні й навчальні матеріали апробовані протягом кількох років. Освітньо-інформаційний портал повинен стати важливим інструментом реалізації політехнічної освіти, виконуючи функції суспільної експертизи світових освітніх ресурсів.

У ході дослідження встановлено, що науково-концептуальний вимір політехнічного освітнього порталу дозволяє максимально наблизити освітні ресурси до користувачів, забезпечує інтеграцію інформаційної сутності різних навчальних закладів у єдиний інформаційно-освітній простір, організовує педагогічно доцільні суб'єкт-суб'єктні відносини в межах інформаційно-навчальних груп, створює умови для ефективного менеджменту освіти. На методично-організаційному рівні портална технологія пропонує принципову нову модель організації та обміну політехнічно спрямованою інформацією між мережевими клієнтами і web-серверами, що реалізує добір мінімально необхідних сервісів для обслуговування користувачів (студентів, викладачів, науковців, учнів, вчителів, аспірантів, менеджерів освіти та ін.). Крім цього, упорядкована система освітнього порталу виступає ефективним засобом презентації, розповсюдження, систематизації, структуризації й уніфікації потужних політехнічних інформаційних ресурсів, накопичених в Інтернеті.

Доцільність удосконалення політехнічної освіти засобом упровадження політехнічного освітнього порталу вмотивовується тим, що, по-перше, освітній портал надає інформаційний ресурс у найбільш загальному й цілісному вигляді; по-друге, в основі порталльної технології лежить ідея створення єдиної точки доступу до консолідованої інформації, отже, портал об'єднує широкий спектр електронних ресурсів; по-третє, створення порталу передбачає інтеграцію інформаційних ресурсів політехнічного характеру із системою сервісів і служб (приміром, із шкільною або вишівською електронною поштовою системою); по-четверте, освітній портал передбачає використання механізму рубрикації та диференціації політехнічно спрямованої інформації; по-п'яте, в порталній технології закладена технічна можливість децентралізованого вводу розширеної інформації в загальнопортальну базу даних через web-інтерфейс.

Отже, політехнічний освітній портал створює можливості для добору, структурування й систематизації навчальної інформації, забезпечує суб'єктам освітньо-інформаційного процесу різнорівневий доступ до навчальних матеріалів та освітніх сервісів. Структури й сервіси, що підтримуються освітнім порталом, сприяють адаптації його інформаційного наповнення до практичних завдань навчально-виробничої діяльності, враховують індивідуальні здібності та специфічні потреби студентів і викладачів, учнів і вчителів, забезпечують подальше динамічне розширення системи в міру зростання конкретної освітньої інформації й кількості одночасно працюючих користувачів порталу.

Важливо, що розподіл ресурсів в межах політехнічного освітнього порталу з використанням механізму різнорівневого доступу дозволяє організувати роботу студентів, викладачів, науковців, вчителів, учнів, менеджерів освіти з великими обсягами освітньої інформації, що постійно оновлюються й доповнюються, в різних режимах, із багатьох джерел. Педагогічно доцільний і чітко структурований політехнічний контент є важливою умовою відповідності порталльної технології меті й завданням розвитку сучасної системи освіти з огляду на гострі суспільно-виробничі потреби, а також мотиваційні нахили, здібності й потреби кожної особистості. Використання порталльної технології дозволяє здійснювати політехнічну освіту молодого покоління на якісно новому рівні й залучати значно більшу кількість каналів передачі інформації та інноваційних способів засвоєння нових знань, що в цілому підвищує доступність і якість освіти в Україні.

Утім розвиток порталльної технології у вітчизняній педагогічній практиці порівняно зі світовими тенденціями характеризується недостатньою динамікою і не відповідає потенціалу та можливостям України. Це є наслідком таких негативних чинників: відсутня координація зусиль на державному й місцевому рівнях з метою ефективного використання сучасних інформаційних ресурсів; низька ефективність використання фінансових, матеріальних, кадрових ресурсів, спрямованих на інформатизацію, впровадження інформаційно-комунікативних технологій в освітню сферу; недосконалість нормативно-правової бази інформаційного середовища; рівень інформаційної презентабельності України в Інтернет-просторі є низьким, а забезпеченість україномовними інформаційними ресурсами є недостатньою тощо. У зв'язку з цим актуальним видається подальше вивчення досвіду впровадження порталльної технології в найбільш розвинених країнах світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Parsons D.* Combining E-Learning and M-Learning: New Applications of Blended Educational Resources. – Information Science Reference, 2011. – 369 p.
2. *Беспалько В. П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Просвещение, 1995. – 336 с.
3. *Бойко А.М.* Упровадження педагогічної інноватики в практику виховної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / А.М. Бойко; Полт. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. – 384 с.
4. *Кадемія М.* Використання інформаційно-освітнього порталу у вищих навчальних закладах / М. Кадемія, С. Петрович // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – № 1. – С. 141–148.
5. *Калюжна Т.М.* Організаційно-педагогічні умови застосування освітньо-наукового порталу в системі екстернатної підготовки фахівців у технічному університеті : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. М.Калюжна. – К., 2009. – 183 с.
6. *Клименко І. В.* Технології електронного урядування / І. В. Клименко, К. О. Лихнов. – К. : Центр сприяння інституційному розвитку державної служби, 2006. – 192 с.
7. *Осадчий В. В.* Педагогічні засади професійного консультування молоді засобами Інтернет : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / В. В. Осадчий. – К., 2005. – 21 с.
8. *Роберт І. В., Самойленко П. И.* Информационные технологии в науке и образовании / И. В. Роберт, П. И. Самойленко. – М. : МГЗОИПП, 1998. – 177 с.
9. *Семеновська Л. А.* Актуалізація ідей політехнізму засобом портальної технології // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Полтава, 2012. – Випуск. 3 (56). – С. 14–20.
10. *Сластенин В. А., Подымова Л. С.* Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
11. *Почепцов Г. Г.* Інформаційна політика / Г. Г. Почепцов, С. А. Чукут. – К. : Знання, 2008. – 663 с.
12. *Федосеев А. А.* Проектирование учебной деятельности как методическая основа внедрения информационных технологий в образование / А. А. Федосеев // Системы и средства информатики. – М. : Наука, 1995. – Вып. 5. – С. 160–163.

ЛАРИСА СЕМЕНОВСКАЯ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОРТАЛ КАК СРЕДСТВО ВНЕДРЕНИЯ ИДЕЙ ПОЛИТЕХНИЗМУ

Раскрыты теоретико-методические основы реализации политехнического образовательного портала в информационном пространстве Украины. На основе анализа научных источников и опыта педагогической деятельности определены сущность, цель, задания, признаки, организационные структуры и сервисы политехнического образовательного портала.

Ключевые слова: политехнический образовательный портал, порталная технология, политехническое образование, педагогический процесс, образовательно-информационное пространство, информационно-телекоммуникационные технологии.

LARYSA SEMENOVSKAYA

EDUCATIONAL PORTAL AS A MEANS OF INTRODUCING IDEAS OF PATERNA

Scientific and methodic basis of using portal technology in pedagogical process has been established. Founding on the ideas of V. Bepalko, M. Bulgakov, V. Kulagin, S. Lobachov and others, it has been proved that portal technology provides an opportunity to organize usage of information resources and management of information streams. Information systematization and structuralization by means of portal technology allow to improve the access to educational

information resources and lead to its logical ordering. It is distinguished that peculiarities of using portal technology in educational process with the help of telecommunications network in modern teaching practice hasn't been studied by pedagogics completely. Analyses of theoretical works (Yu. Horvits, V. Laptiev, V. Slaktionin, V. Soldatkin and others) and actual experience of creating educational portals proves that two types of semantic references of scientific research exist. The first type is characterized by ascending of access to education due to using information and communication technologies. It includes not only extending the access of students and pupils to means of informatization but also providing universal and lifelong education. In this way rate of effectiveness of teaching and educational process is presented by increase in the number of students and pupils who are able to get education. Change in the quality of education can be attributed to the second type. It implies developing the meaning of independent studying, learning new information technologies and using additional teaching resources.

Everything mentioned above causes broad introduction of information technologies in order to create common educational and information environment that would unite means of telecommunication, network environment, information support and software, educational database, electronic libraries, electronic educational publications, multimedia products. Use of information technologies to organize educational process allows to provide information resources quickly, those which are used by educational establishments and others which are found in global computers networks. Moreover it gives the opportunity to gather information about the course of educational process, examine pupils' performance etc.

Aim of educational and information portal is to provide a particular user (pupil, teacher, student, scholar) with all the necessary polytechnic information during the shortest term and without waste of time on the secondary information, switching between different interfaces etc. Educational and information portal is created for solving the following tasks: organizing a single educational environment of polytechnic content on the bases of using information and communications technologies; providing broad high-quality access to already existing educational products; systematization of information resources, analyses of existing sources and studying the demand in the field of creating new program and methodic means in the area of polytechnic education; providing scientific and methodic maintenance of teaching and educational process using methods of information and telecommunication technologies; creation and implementation of innovative methods and forms into the structure of teaching and educational process of polytechnic content on the basis of modern information and communication technologies.

Summarizing experience of using portal technology allows to point out a range of principles aimed to define performance of educational portal: harmony of content and form; openness of standards; module division of information content; objective orientation.

Advantages of using portal technology are mentioned below: firstly, portal presents information resource in general; secondly, the base of portal technology is the idea of creating a single access point to consolidated information, thus, portal unites various electronic resources; thirdly, using portal technology implies integration of information resources with service system (for instance, with postal system at school); fourthly, portal uses mechanism of rubricating and differentiating information; finally, portal is capable of decentralized enter of extended information to the portal base within web-interface.

Keywords: *polytechnic educational portal, portal technology, polytechnic education, pedagogical process, educational and information environment, information and telecommunication technologies.*

Одержано 15.02.2016, рекомендовано до друку 04.04.2016

УДК 37.02 : 001.5

АЛЛА ХОМЕНКО

(Полтава)

ПОЛІСЕМАНТИЧНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПАРАДИГМА» У ТЕОРІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ

На основі історико-педагогічного аналізу охарактеризовано інтерпретацію наукових поглядів на визначення сутності поняття «парадигма» у дискурсі науково-педагогічного знання, її залежність від характеру культурно-історичного процесу; виявлено змістові акценти даного методологічного конструкту; обґрунтовано необхідність парадигмального осмислення педагогічних явищ і процесів як регулятора науково-дослідницької та практичної інноваційної педагогічної діяльності.

Ключові слова: педагогічне наукове знання, педагогічна парадигма, освітня парадигма, парадигма виховання, парадигмальний підхід, міжпарадигмальний підхід, поліпарадигмальність.

Розвиток системи освіти і виховання в Україні у XXI столітті відбувається в умовах трансформації методології науково-педагогічного знання, що викликано стрімкою зміною динаміки і характеру протікання світового культурно-історичного процесу, і відповідно, фундаментальними змінами наукової картини світу. Методологічна рефлексія історико-педагогічного процесу, на основі якої виявляються світоглядні положення і установки сучасності, пояснюються і оцінюються педагогічні реалії минулого, встановлюється їх продуктивний зміст і визначається прогностичний потенціал, детермінує наукові пошуки вчених щодо визначення методологічних засад виховання, освіти і розвитку особистості в умовах педагогічної реальності постмодернізму. Генетичним ядром вітчизняної педагогічної науки і практики, базовим методологічним конструктом, ключовою категорією теорії розвитку сучасного науково-педагогічного знання є педагогічна парадигма, яка виступає домінантою модернізації освітньо-виховного процесу.

Педагогічне наукове знання, як складна динамічна система, обумовлюється історичним розвитком суспільства. «Кожна епоха володіє особливою картиною світу і людиною в ній у залежності від загальносвітоглядних уявлень про природу, просторово-часову характеристику усього сутнісного, причинно-наслідкові зв'язки явищ і речей; про людину, її здібності, ціннісне ставлення до Бога, світу, соціуму, самого себе та іншого» [14, с. 15]. Парадигмальне осмислення і аналіз процесів, що відбуваються в історії педагогічної науки, виступає аксіоматичним базисом, який детермінує й регулює перетворення педагогічної дійсності.

Узагальнення теоретичних напрацювань учених показує, що у сучасних науково-педагогічних дослідженнях активно використовуються такі методологічні поняття педагогічної науки як «педагогічна парадигма», «освітня парадигма», «парадигма виховання», «парадигмальний підхід», «міжпарадигмальний підхід», «поліпарадигмальність». Це свідчить про значну увагу вчених до розробки проблем понятійно-термінологічного апарату педагогічної науки, поглиблення й упорядкування науково-педагогічного знання, систем-

ного дослідження формування сучасних парадигмальних орієнтацій процесів освіти й виховання, пошуку нових перспективних моделей їх функціонування, що зумовлюється закономірностями розвитку педагогічного знання і закономірностями соціально-історичного розвитку суспільства.

Історичний логіко-змістовний аналіз наукових праць показує, що дана проблема у вітчизняній педагогічній теорії і практиці досліджувалася за такими напрямками: наукові парадигми в системі теоретичного знання (В. Візгін, П. Гайдено, О. Дугін, В. Казютинський, Б. Кедров, Т. Кун, І. Лакатос, М. Мастерман, К. Поппер, В. Стюпін та ін.); загальнонауковий характер педагогічної парадигми (Б. Бім-Бад, Є. Бережнова, М. Богуславський, Н. Бордовська, Н. Коршунова, В. Краєвський, Н. Лизь, І. Осмоловська, В. Полонський, М. Савостьянова, Н. Савотіна, П. Суртаєв, Х. Тхагапсоев, І. Шляхова, Г. Щедровицький та ін.); парадигми освітнього процесу (Н. Агапова, Є. Адоньєв, А. Вербицький, І. Глікман, В. Кізіма, С. Клепко, Г. Корнетов, А. Корнілова, В. Кремень, М. Левківський, П. Матвієнко, А. Півненко, З. Равкін, В. Серіков, А. Семенова, І. Сінагатулін, Л. Султанова, В. Тестов, Х. Тхагапсоев, Б. Щербаков, Є. Ямбург та ін.); парадигми виховання (Н. Агапова, Є. Адоньєв, А. Биков, А. Бойко, А. Валицька, Т. Власова, В. Галузьяк, І. Ліпський, Вал. Луков, Вол. Луков, А. Макаров, В. Мосолов, В. Пилиповський, О. Прикот, Н. Сметанський, І. Цебрій, В. Шепель та ін.); парадигмальний і міжпарадигмальний підходи (С. Бобришов, А. Вербицький, І. Колеснікова, Г. Корнетов, О. Кошелева, І. Легостаєв, Р. Нугаєв та ін.); поліпарадигмальність (І. Нордман, Н. Ромаєва, Є. Шиянов та ін.).

Мета нашого дослідження полягає в аналізі системи наукових поглядів на визначення сутності поняття "парадигма" у дискурсі науково-педагогічного знання, виявленні змістових акцентів даного методологічного конструкту, обґрунтуванні необхідності парадигмального осмислення педагогічних явищ і процесів як регулятора науково-дослідницької та практичної інноваційної педагогічної діяльності.

Відомо, що першим у науковий обіг поняття парадигми ввів у другій половині ХХ століття американський фізик, історик і філософ науки Томас Кун, який розглядає парадигму як світоглядну основу наукового знання; загальновизнаний зразок вирішення наукових завдань; сукупність знань, методів і цінностей, що поділяється усіма членами певного наукового співтовариства: «Вводячи цей термін я мав на увазі, що деякі загальноприйняті приклади фактичної практики наукових досліджень – приклади, які включають закон, теорію, практичне їх застосування і необхідне обладнання, – усе в сукупності дають нам моделі, з яких виникають традиції наукового дослідження. Під парадигмою я розумію визнані усіма наукові досягнення, що протягом певного часу дають модель постановки проблем та їх вирішення науковому співтовариству», – писав Т. Кун [10, с. 28]. Зауважимо, що поява нового універсального наукового поняття пов'язана з потребою виявлення меж і рамок зрілості наукової діяльності в умовах кардинальних змін розвитку соціуму в певний історичний період, а також визначення системних основ, що характеризують умови цієї діяльності.

Осягнення сутності парадигми, зроблене Т. Куном на основі історико-методологічного аналізу природничих наук, істотно відрізняється від процесу наукового пізнання соціально-гуманітарних наук, до яких належить педагогіка. Дослідження показує, що особливість наукового пізнання в галузі педагогіки полягає у взаємодетермінації педагогічного наукового знання і педагогічної

дійсності, яка представлена педагогічної теорією і практикою. Ефективність певного наукового підходу, моделі, концепції, теорії у педагогічній науці підтверджується тільки об'єктивною реальністю, якою є педагогічна практика.

Т. Кун визначає парадигму як дисциплінарну матрицю і доводить, що наукове осмислення буття неминуче передбачає процес зміни наукових парадигм – відбувається наукова революція, яка у філософії освіти «досліджується на основі єдності культурологічного, філософсько-методологічного і соціологічного підходів і постає як період інтенсивного росту знань, докорінної перебудови філософських і методологічних основ наук, формування нових стратегій пізнавальної діяльності» [3, с. 208]. Революційні перетворення у системі науково-педагогічного знання здійснюються шляхом глобальних змін передумов і основ наукового знання, стилю науково-педагогічного мислення, ідеалів і норм педагогічного дослідження, філософсько-світоглядних принципів і понять у певну історичну епоху і характеризується не тільки створенням принципово нових науково-педагогічних моделей, підходів, концепцій, теорій, але й інноваційною практичною діяльністю в сфері освіти і виховання підростаючого покоління, що в цілому детермінує розвиток соціальної, економічної, політичної і культурної сфер життєдіяльності соціуму.

Аналіз наукових праць М. Богуславського, Н. Бордовської, Н. Коршунової, В. Краєвського, Н. Савотіної, В. Тестова, Х. Тхагапсоева, Г. Щедровицького показує, що поняття «педагогічна парадигма» належить до методології науково-педагогічного знання, а саме до дослідницької наукової діяльності і виконує функцію методологічного регулятива. Н. Савотіна, аналізуючи статус поняття «парадигма» в педагогіці, приходить до висновку: «Парадигма є провідною теорією науки й вищою по відношенню до інших категорією наукового пізнання, що ґрунтується на бінарних опозиціях і прийнята за зразок вирішення проблем протягом певного історичного періоду; фіксується в підручниках, наукових працях і визнається науковим співтовариством» [16, с. 6]. В. Тестов визначає педагогічну парадигму як «систему науково-педагогічних поглядів, що є сукупністю теоретичних положень, методологічних основ, понять і ціннісних критеріїв педагогічної діяльності» [18, с. 10] і зазначає, що вона детермінується науковою картиною світу і конкретними соціокультурними умовами розвитку суспільства.

Інші вчені А. Бойко, Є. Бондаревська, Т. Власова, Г. Корнетов, І. Ліпський, Вал. Луков, Вол. Луков, В. Мосолов, В. Пилиповський, О. Прикот, З. Равкін, В. Серіков, Е. Складенко вважають, що парадигма регулює не тільки дослідницьку, але й інноваційну педагогічну діяльність, при цьому залишаючись парадигмою науки. Так, Є. Бондаревська розглядає парадигму як «методологічний конструкт, який інтегрує основоположні наукові теорії, що пояснюють будову світу, способи пошуку нових знань про нього та пріоритетні ціннісні орієнтації наукового співтовариства» [2, с. 3] і стверджує, що головним підґрунтям зміни парадигми педагогічної науки є розвиток гуманітарної методології, ідеали якої приймаються науковим співтовариством як безумовні і всезагальні. Н. Дем'яненко трактує педагогічну парадигму як «сукупність теоретичних і методологічних підходів, що визначають систему освіти, втілювану в науці й практиці на конкретному історичному етапі і приходить до висновку, що парадигма є моделлю певної освітньої системи» [5, с. 256].

Парадигму освіти Г. Корнетов визначає як «сукупність стійких смислутворюючих характеристик, що повторюються і визначають сутнісні особливос-

ті схем теоретичної і практичної педагогічної діяльності та взаємодії в освіті незалежно від ступеня і форм їх рефлексії» [8, с. 66] і зауважує, що вона концептуально осмислює визначені базові моделі освіти, описуючи і інтерпретуючи їх із педагогічної точки зору.

Розкриваючи проблему парадигм освіти в контексті едукологічної репрезентації знань, С. Клепко стверджує, що цим терміном позначають як сукупність найзагальніших уявлень щодо принципів організації освітніх систем, так і спосіб діяльності конкретного педагогічного співтовариства певної епохи [7, с. 2]. А. Семенова, досліджуючи проблему застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів, розглядає парадигму освіти як «систему теоретичних, методологічних, аксіологічних поглядів і уявлень, що приймається членами співтовариства як зразок рішення та має відповідну структуру» [17, с. 54].

Аналізуючи парадигмальний плюралізм як показник кризи сучасної освіти, Г. Герасимов приходить до висновку, що педагогічна парадигма реалізується за допомогою легітимації підходів, концепцій, принципів формування змісту і способів організації освітнього процесу, що представлений у бажаних результатах, конкретних педагогічних системах, моделях, які пов'язують в єдине ціле теорію і практику освітньої діяльності і забезпечують той чи інший ступінь відповідності загальнонауковій, освітній і педагогічній парадигмі [4, с. 19].

Н. Лизь вважає, що з метою упорядкування уявлень про парадигму у педагогічній науці, доцільно розвести поняття наукової і освітньої парадигми. Вчена, спираючись на визнання двох сторін педагогіки (фундаментальної і прикладної), а також існуючі продуктивні підходи диференціації понять, що відносяться до наукової діяльності (методологічна культура педагога-дослідника і вчителя), пропонує таке трактування наукової педагогічної парадигми і освітньої парадигми: «Наукова педагогічна парадигма – це онтологічні і гносеологічні уявлення про освіту і науку, що визначають характер, ідеали, норми науково-педагогічного дослідження і є основою методології педагогіки; освітня парадигма – це сукупність прийнятих в педагогічному співтоваристві світоглядних і теоретичних передумов, що визначають конкретні підходи до проектування процесу освіти і саму освітню практику. Збігаючись в частині спеціальної картини світу і філософських основ, ці парадигми будуть відрізнятися в ідеалах і нормах, які в першому випадку відносяться до дослідження сутнісного, у другому – до проектування і здійснення належного. Такий поділ парадигм «повертає педагогам права» на використання даного терміну в різних контекстах» [13, с. 18]. Проте Н. Коршунова доводить недоцільність розведення поняття наукової і освітньої парадигми, оскільки «педагог-дослідник має справу з педагогічною дійсністю у формі теоретичних уявлень» [9, с. 15] і наполягає на необхідності однозначного загальнонаукового трактування поняття «парадигма».

Вивчення поглядів учених на сутність поняття «парадигма виховання» дозволяє стверджувати, що даний термін використовується для визначення зразка, моделі, системи концептів організації і функціонування процесу виховання, його головних цілей, принципів і засобів, що характерні для тієї чи іншої історичної епохи. Так, А. Бойко розглядає «парадигму виховання» на двох рівнях у логічному взаємозв'язку: 1) для визначення конкретно-історичної, соціально-культурної загальнотеоретичної моделі виховання; 2) для обґрун-

тування її практичного в нових соціально-економічних реаліях варіативного зразка [1, с. 78].

С. Новіков трактує парадигму виховання як «стійку схему цілеспрямованої діяльності по інкультурації молоді, що повторюється і являє собою концептуальне осмислення типологічно відтворюваного способу здійснення виховного процесу» [15, с. 149]. Вал. Луков та Вол. Луков розглядають можливість застосування тезаурусного підходу до аналізу теоретичних ідей у галузі виховання і стверджують, що наукова парадигма розуміється як панівна в певний період розвитку науки система концепцій (системи концептів), яка представлена науковими ідеями, положеннями, законами, гіпотезами; у рамках кожної з парадигм може висуватися декілька теорій, концепцій – таким чином, парадигма виступає як система систем [12].

Парадигма виховання, на наш погляд, обов'язково ґрунтується на цінностях, ціннісно-сміслових утвореннях формування особистості в певний історичний період розвитку суспільства – саме вони визначають вектор розвитку, спрямованість цілісного виховного процесу, а також розкривають погляди держави і суспільства на особистість, характеризують відносини між суб'єктами соціально-педагогічної взаємодії.

Системно відображено методологію парадигмального підходу у дослідженні О. Єрмолаєвої, яка відносить дане поняття до загальнонаукового рівня пізнання і визначає його основні принципи (системно-цілісної побудови, наукової евристичності, домінування однієї парадигми, часової обмеженості існування, революційної зміни, якісної несумірності парадигм), методи (дисциплінарної матриці, парадигмально-генетичний, парадигмально-перебудовний, парадигмально-історичний) та рівні (спеціалізований, галузевий, глобальний) [6]. «Парадигма, – вважає вчена, – це будь-яка науково-концептуальна схема, системно представлена в формі чотирьохкомпонентної дисциплінарної матриці, яка виступає у якості нормативно-методологічної основи для теоретичної і практичної діяльності організованої групи людей (вчених, філософів, політиків, ідеологів та ін.) і евристично діє в історично обмежений період часу» [6, с. 167].

Дослідження показує, що в умовах модернізації сучасного науково-педагогічного знання характерною рисою є поліпарадигмальний підхід (І. Колесникова, Г. Корнетов, О. Прикот, І. Фомічова, Є. Шиянов та ін.). Так І. Фомічова, досліджуючи методолого-теоретичні основи структуризації педагогічного знання, приходить до висновку, що «поліпарадигмальний підхід при аналізі історико-педагогічних явищ визнає припустимість співіснування декількох методологічних систем, в рамках яких вибудовуються цілісні, завершені моделі формування особистості, а відповідно й моделі освітнього процесу, виражені в формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання і виховання, що відрізняються між собою принципово як по цілям і змісту, законам і закономірностям, так і за механізмом дії і прояву, а відповідно, і за результатом [19, с. 4]. Вчена визначає провідні принципи поліпарадигмального підходу (сумісний і компенсаторний, відповідності й урівноваження) і вважає, що всю інформацію виховання, освіти і розвитку особистості можливо структурувати у двовимірному просторі за допомогою поліпарадигмальної матриці, одна вісь якої відображує модельні (ціннісно-цільові, стратегічні та ін.) відмінності педагогічних підходів, теорій, систем, технологій, інша – їх типологічні відмінності, що містяться в механізмі реалізації, рушійних силах виховання. Вважаємо, що

у цьому контексті зміст поняття «парадигма» значно відокремлюється від наукового.

Історико-логічний аналіз наукових джерел показує, що на сьогодні вітчизняною педагогічною наукою представлено більше двох десятків парадигм, парадигмальних моделей, що визначаються в першу чергу гносеологічними, ідеологічними, світоглядними і соціальними стандартами й установками щодо функціонування освітньо-виховного процесу. Серед них: традиціоналістсько-консервативна, раціоналістична і феноменологічна (М. Богуславський); соціально-державна, особистісна та соціально-особистісна (І. Глікман); особистісна і знання-просвітницька (В. Серіков); когнітивно-інформаційна, культурологічна, особистісно-компетентнісна (Є. Ямбург); гуманітарна, технократична і парадигма традиції (І. Колеснікова); гуманістична і авторитарна (В. Сластьонін); природнича, технократична, гуманістична, езотерична і поліфонічна (О. Прикот); традиціоналістська, раціоналістична і гуманістична (В. Пилиповський); цивілізаційна, культурологічна і традиційна (В. Руденко, О. Гукаленко); парадигми педагогіки авторитету, маніпуляції та підтримки (Г. Корнетов); педагогіки свободи та педагогіки необхідності (О. Газман); об'єктної (формулючої) і гуманістичної педагогіки (Є. Бондаревська, С. Кульневич); раціоналістична, культуроцентрична, планетарно-особистісна, особистісно-гуманістична (А. Бойко); індивідуально-особистісна і соціально-педагогічна (І. Ліпський); авторитарна, природовідповідна, парадигма виховання в колективі однолітків, парадигма індивідуального виживання в суспільстві ризику (Вал. Луков та Вол. Луков); особистісно-відчуженої й особистісно-центрованої освіти (Е. Гусинський, Ю. Турчанінова) та інші.

Аналізуючи позиції вчених щодо визначення методологічних основ типології педагогічних парадигм, ми поділяємо науковий висновок І. А. Ліпського, який стверджує, що типологія парадигмального знання здійснюється вченими на різних підставах, найбільш узагальненими з яких є діалектика «загального» і «окремого»: до загальних парадигм відносяться загальнонаукові пояснювальні схеми, які потім, заломлюючись через специфіку об'єктно-предметного поля теорії освіти і виховання, функціонують у якості спеціалізованих парадигм. Зауважимо, що типологія парадигм за діалектикою «загального» і «окремого» передбачає виокремлення загальнонаукових парадигм (глобально-історична, традиційно-консервативна, ліберально-раціоналістична, культурологічна та ін.), спеціалізованих (окремих) (природовідповідна, соціально-педагогічна, парадигма колективного виховання, парадигма виживання у суспільстві ризику та ін.), та локальних (езотерична, поліфонічна та ін.) парадигм [11].

Вищезазначене дозволяє зробити деякі узагальнені висновки. Трансформація змісту поняття «педагогічна парадигма» детермінується розширенням, частковою зміною наукової картини світу, інтегративним характером розвитку науки, виникненням міждисциплінарних проблем у вирішенні питання формування особистості. Історико-педагогічний логіко-змістовний аналіз системи наукових поглядів на розуміння сутності поняття «парадигма» у дискурсі науково-педагогічного знання дозволяє стверджувати, що у педагогічній науці відсутня однозначність трактування змісту даного поняття, що пов'язане, на нашу думку, зі складністю реформування й модернізації освіти і виховання в умовах методологічної невизначеності епохи постмодерну.

Змістове наповнення даного методологічного конструкту педагогічної науки характеризується такими узагальненими змістовими акцентами: парадигма розглядається вченими як домінуючі в конкретний історичний період світоглядні основи науково-педагогічного пізнання; зміна методологічних норм і стандартів, а також аксіологічних критеріїв наукової і практичної педагогічної діяльності у певний період часу; система концептів (метамodelей) організації і функціонування освітньо-виховного процесу.

Змістова характеристика поняття «парадигма виховання» співвідноситься нами з наукознавчою роллю парадигми як базового поняття методології педагогічної науки і визначається як домінуюча в певний період історичного розвитку суспільства світоглядна основа науково-педагогічного пізнання, дисциплінарна матриця, система методолого-теоретичних норм і стандартів та аксіологічних критеріїв, що розкриває характерологічну цілісність освітньо-виховного процесу і регулює науково-дослідницьку і відповідну їй практичну інноваційну педагогічну діяльність.

Педагогічна парадигма є ширшим поняттям ніж педагогічна концепція, педагогічна теорія або науково-педагогічний підхід і представлена в певний історичний період у теорії науково-педагогічного знання філософськими, онтологічними, епістемологічними, методологічними, аксіологічними, культурологічними та іншими світоглядними установками, науковими ідеями, теоретичними положеннями, методологічними підходами, педагогічними стратегіями, конструктивними принципами, що зумовлює цілісне розуміння й інтерпретацію педагогічних явищ і процесів; розкриває їх сутність, структурно-змістові особливості, механізми і загальні правила їх цілеспрямованого здійснення, організації і перетворення.

Проведене дослідження не вичерпує проблеми. На подальше вивчення заслуговує питання визначення структурно-функціональних параметрів педагогічної парадигми, що дозволить її розглядати як універсальне знання педагогічної науки, особливий тип духовного виробництва, що охоплює і пронизує увесь історичний процес формування і розвитку особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бойко А. М. Оновлена особистісно-гуманістична парадигма виховання / Алла Микитівна Бойко / Виховання людини: нове і вічне. – Техсервіс, 2006. – С. 77-102.
2. Бондаревская Е. В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Евгения Васильевна Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 3-10.
3. Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования / Алиса Петровна Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15-19.
4. Герасимов Г. И. Парадигмальный плюрализм как проявление кризиса образования / Георгий Иванович Герасимов // Теория и практика общественного развития. – 2009. – № 3-4. – С. 7-21.
5. Дем'яненко Н. М. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза і еволюція / Наталія Миколаївна Дем'яненко // Філософія освіти. – 2006. – № 2 (4) – С. 256-265.
6. Ермолаева О. А. Основные принципы, методы и уровни современного парадигмального подхода / Ольга Александровна Ермолаева // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. Серия Социальные науки – 2008. – №1 (9). – С. 163-168.

7. Клепко С. Ф. Едукологічні репрезентації знань: парадигми освіти / Сергій Федорович Клепко // Постметодика. – 2011. – № 5. – С. 2–9.
8. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учеб. пособие / Григорий Борисович Корнетов. – М.: Изд-во УРАО, 2001. – 121 с.
9. Коршунова Н. Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска / Наталия Леонидовна Коршунова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 11–20.
10. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
11. Липский И. А. Основные парадигмы воспитания / Игорь Адамович Липский // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 5. – С. 4–10.
12. Луков Вал. А., Луков Вл. А. Парадигмы воспитания: от "войны тезаурусов" к "диалогу тезаурусов" / Валерий Андреевич Луков, Владимир Андреевич Луков // Вестник Международной Академии Наук, 2007. – № 1. – С. 68–72.
13. Лызь Н. А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике / Наталия Александровна Лызь // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 16–26.
14. Микешина Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования. / Людмила Александровна Микешина. – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – 464 с.
15. Новиков С. Г. Отечественный воспитательный проект 20–30-х годов XX века: ретроспективный анализ / Сергей Геннадиевич Новиков // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. – С. 149–155.
16. Савотина Н. А. Понятие "парадигма" и его статус в педагогике / Наталия Анатольевна Савотина // Педагогика. – 2012. – № 10. – С. 3–11.
17. Семенова А. В. Теоретичні і методичні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04. "Теорія і методика професійної освіти" / Алла Василівна Семенова; Терноп. нац. пед. ун-т. – Тернопіль, 2009. – 42 с.
18. Тестов В. А. О понятии педагогической парадигмы / В. А. Тестов // Образование и наука. – 2012. – № 9 (98). – С. 5–14.
19. Фомичева И. Г. Теоретико-методологические основания структуризации педагогического знания: автореф. дис. на соискание ученой степени докт. пед. наук: 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Ирина Георгиевна Фомичева; Тюменский гос. ун-т. – Тюмень, 1999. – 47 с.

АЛЛА ХОМЕНКО

ПОЛИСЕМАНТИЧНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ПАРАДИГМА» В ТЕОРИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

На основе историко-педагогического анализа охарактеризовано интерпретацию научных взглядов на определение сущности понятия «парадигма» в дискурсе научно-педагогического знания, ее зависимость от характера культурно-исторического процесса; выявлено смысловые акценты данного методологического конструкта; обосновано необходимость парадигмального осмысления педагогических явлений и процессов как регулятора научно-исследовательской и практической инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогическое научное знание, педагогическая парадигма, образовательная парадигма, парадигма воспитания, парадигмальный подход, межпарадигмальный подход, полипарадигмальность.

ALLA KHOMENKO

POLYSEMANTICS OF THE CONCEPT «PARADIGM» IN THE THEORY OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

Pedagogical scientific knowledge as a complex dynamical system is caused by the historical development of society. Pedagogical paradigm is a genetic core of national

pedagogical science and practice, a basic methodological construct, a key category of the theory of development of modern scientific and pedagogical knowledge. We consider that the paradigmatic understanding and analysis of the processes in the history of pedagogical science serve as an axiomatic basis, that determines and regulates the transformation of pedagogical reality.

Analysis of scientific works of M. Boguslavskyi, N. Bordovska, N. Korshunova, V. Kraievskyi, N. Savotina, V. Testov, Kh. Tkahapsoiev, H. Schedrovtskyi shows that the concept "pedagogical paradigm" refers to the methodology of scientific and pedagogical knowledge, research scientific activity and serves as a methodological regulator. A. Boiko, Ie. Bondarevska, T. Vlasova, H. Kornetov, I. Lipskyi, Val. Lukov, Vol. Lukov, V. Mosolov, V. Pylypovskyi, O. Prykot, Z. Ravkin, V. Serikov, E. Skliarenko think that paradigm regulates not only a research, but also an innovative pedagogical activity, while remaining the paradigm of science.

The study of scientists' views at the essence of the concept "upbringing paradigm" (N. Agapova, Ie. Adoniev, A. Bykov, A. Boiko, A. Valytska, T. Vlasova, V. Haluziak, I. Lipskyi, Val. Lukov, Vol. Lukov, A. Makarov, V. Mosolov, V. Pylypovskyi, O. Prykot, N. Smetanskyi, I. Tsebrii, V. Shepel etc.) allows to confirm that this term is used to determine the sample, the model, the system of concepts of organization and functioning of the upbringing process, its main aims, principles and means, that are natural for one or another historical epoch. The research shows that in the current conditions of modernization of present-day society the polyparadigmality is a distinctive feature. It can be explained by the extensive integration of scientific knowledge and it supposes the coexistence of several methodological systems, in terms of which there are built the entire, complete models of the educational process, which are expressed in the form of pedagogical theories, technologies, systems of studying and upbringing (I. Kolesnykova, H. Kornetov, O. Prykot, I. Fomichova, Ie. Shyianov etc.).

The aforesaid allows to make some generalized conclusions. The transformation of the meaning of concept "pedagogical paradigm" is determined by the extension, partial change of scientific picture of the world, integrative nature of science development and the emergence of interdisciplinary problems in solving the problem of personality formation. Analysis of the system of scientific views on understanding the essence of the concept "paradigm" in the discourse of the scientific and pedagogical knowledge allows to confirm that in pedagogical science there is no monosemantic interpretation of the essence of this concept. In our opinion it is connected with the complexity of the reformation and modernization of education and upbringing in the conditions of methodological uncertainty of postmodern epoch. Content filling of this methodological construct of pedagogical science is characterized by the following generalized semantic accents: paradigm is considered by scientists as the dominant in a particular historical period ideological foundations of scientific and pedagogical cognition; changing of methodological norms and standards and also the axiological criteria of scientific and practical pedagogical activity in a particular period of time; the system of concepts (metamodels) of organization and functioning of the educational and upbringing process.

Content characteristics of the term "upbringing paradigm" relates to scientific role of paradigm as a basic concept of the methodology of pedagogical science. It is defined as the ideological basis of scientific and pedagogical knowledge, which is dominant in a certain period of historical development of society, as a disciplinary matrix, system of methodological and theoretical norms and standards and axiological criteria, that reveals the characterological integrity of educational and upbringing process and regulates the scientific research and the appropriate practical innovative pedagogical activities.

Pedagogical paradigm is a wider concept than pedagogical conception, pedagogical theory or scientific and pedagogical approach. It is presented in a certain historical period in the theory of scientific and pedagogical knowledge by philosophical, ontological, epistemological, methodological, axiological, culturological and other ideological attitudes, scientific ideas, theoretical statements, methodological approaches, pedagogical strategies, constructive principles, which leads to the integral understanding and interpretation of

pedagogical phenomena and processes; reveals their essence, structural and semantic peculiarities, mechanisms and general rules of their purposeful realization, organization and transformation.

Keywords: *pedagogical scientific knowledge, pedagogical paradigm, educational paradigm, upbringing paradigm, paradigmatic approach, interparadigmatic approach, polyparadigmality.*

Одержано 27.03.2016, рекомендовано до друку 04.04.2016

УДК 378.14.015.62:371.134

ІВАН НИЩАК

(Дрогобич)

АНАЛІЗ ВПЛИВУ ІНЖЕНЕРНО-ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ НА УСПІШНІСТЬ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ ЗАДАЧ

Досліджено вплив інженерно-графічної підготовки студентів на якість виконання проектно-технологічних завдань. Емпірично підтверджено, що підвищення рівня інженерно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій сприяє зростанню успішності розв'язання проектно-технологічних задач як важливого показника готовності педагога до проектно-технологічної діяльності у загальноосвітній школі.

Ключові слова: *учитель технологій, інженерно-графічна підготовка, проектно-технологічна діяльність, проектно-технологічна задача.*

Державний стандарт шкільної освіти передбачає проектно-технологічний підхід до побудови змісту трудового навчання, пріоритетом якого є органічне поєднання репродуктивної (виконавчої) та творчої діяльності учнів у процесі реалізації навчальних проектів [2].

Проектно-технологічна діяльність, зазначає С. Ткачук, – це обґрунтована й спланована діяльність, орієнтована на розроблення конструкції, технології, виготовлення і реалізацію об'єкту проектування та спрямована на формування в учнів певної системи творчо-інтелектуальних і предметно-перетворювальних знань й умінь [7].

Важливу роль у проектно-технологічній діяльності відіграє процес розв'язання навчальних задач, що забезпечує реалізацію освітніх завдань технологічної підготовки учнів, сприяє розвитку індивідуальних здібностей особистості, технічного мислення [5]. Розв'язання проектно-орієнтованих задач виступає ефективним засобом розвитку творчих можливостей особистості, оскільки головною умовою успішності процесу проектування є активна творча діяльність індивіда [6]. Подібної наукової позиції дотримується Т. Кудрявцев, який стверджує, що одним із загальних показників техніко-технологічної підготовки студентів є успішне розв'язання різних видів конструктивно-технічних задач [4].

Враховуючи зазначене вище, на завершальному етапі дослідно-експериментальної роботи, пов'язаної з обґрунтуванням й експериментальною перевіркою ефективності методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій, здійснювався аналіз впливу інженерно-графічної підготовки студентів на успішність розв'язання проектно-технологічних задач як важливого показника готовності до проектно-технологічної діяльності майбутнього педагога.

Науково-педагогічні основи інженерно-графічної підготовки молоді всебічно досліджували відомі вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема: О. Ботвінников, А. Верхола, А. Гедзик, І. Голіяд, С. Дембінський, О. Джеджула, М. Козяр, Г. Райковська, В. Сидоренко та ін. Проблема реалізації проектно-технологічної діяльності учнів та студентів перебуває у центрі наукового пошуку О. Коберника, Г. Кондратюка, Н. Матяш, В. Симоненка, А. Терещука, А. Цини, С. Ящука та ін.

Метою статті є дослідження впливу інженерно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій на успішність розв'язання професійно-орієнтованих проектно-технологічних задач.

Проектно-технологічна задача – це навчальна проблема, що постає у процесі проектування й передбачає активізацію розумової діяльності особистості на основі технічних, технологічних, конструкторсько-графічних знань й умінь з метою пошуку оптимальних варіантів розв'язку.

Процес розв'язання проектно-технологічних задач повинен передбачати єдність проектно-конструкторської та техніко-технологічної діяльності майбутнього вчителя технологій з графічним представленням одержаних результатів у вигляді креслень, схем, ескізів та ін. Тобто розв'язок задачі має відображати геометричну, технічну, технологічну й іншу інформацію про об'єкт вивчення.

У процесі створення (підбору) проектно-технологічних задач всебічно вивчалися й аналізувалися різноманітні типології задач, а також основні підходи до їх застосування, запропоновані відомими науковцями-дослідниками (В. Гервер, Т. Кудрявцев, І. Лернер, М. Скаткін, Н. Тализіна, А. Усова та ін.).

Підбір проектно-технологічних задач здійснювався з урахуванням:

- найбільш актуальних проблем, пов'язаних з проектно-технологічною діяльністю учнів та вчителя технологій;
- рівня складності задач, що відображає міру інтеграції інформації з різних галузей знань;
- ступеня проблемності задач, що визначається психологічною складністю знаходження способу розв'язання, тобто характеризується співвідношенням між «відомим» та «невідомим»;
- можливості інтеграції знань студентів з інженерно-графічних й загальнотехнічних дисциплін, практикуму в навчальних майстернях та ін.;
- можливостей створення сприятливих умов для розвитку технічного мислення студентів, просторового уявлення конструктивних особливостей форми об'єктів на основі поєднання реальних деталей з їх графічними образами (технічним рисунком, креслеником).

Рівень складності проектно-технологічних задач зумовлюється сукупністю наукових понять з різних галузей знань, необхідних для знаходження правильного (оптимального) розв'язку [1]:

1-й рівень (нульовий ступінь інтеграції знань) – задачі, що містять лише геометричну інформацію, тобто відображають позиційно-метричні характеристики абстрактних тривимірних об'єктів.

2-й рівень (перший ступінь інтеграції знань) – задачі, що містять геометричну й технічну інформацію; представляють позиційно-метричні характеристики і технічні параметри тривимірних об'єктів (технічних деталей).

3-й рівень (другий ступінь інтеграції знань) – задачі, що містять геометричну, технічну та техніко-технологічну інформацію, тобто відображають позиційно-метричні характеристики і техніко-технологічні параметри об'єктів, а також умови відповідних технологічних процесів (операцій) їх формоутворення або перетворення.

4-й рівень (третій ступінь інтеграції знань) – задачі, що містять геометричну, технічну, техніко-технологічну, а також психолого-педагогічну і методичну інформацію. Такі задачі, крім позиційно-метричних характеристик та техніко-технологічних параметрів об'єктів і процесів, передбачають педагогічні ситуації щодо удосконалення трудової підготовки школярів й залучення їх до інженерно-графічної діяльності (конструювання або вдосконалення пристроїв для навчального обладнання та ін.).

Ступінь проблемності проектно-технологічних задач визначається наявністю інформації про можливі варіанти розв'язку. При цьому ступінь проблемності може бути прихований від студентів або спеціально пояснений в умові задачі.

За ступенем проблемності задачі характеризуються:

1-й ступінь – спосіб розв'язування задачі студентам відомий, оскільки подібні алгоритми розв'язку вже зустрічалися у їхній навчальній практиці. Задачі першого ступеня проблемності є стандартними (типовими) репродуктивними задачами, зміст яких відповідає одній предметній області знань (теоретичні основи нарисної геометрії і проекційного креслення).

2-й ступінь – спосіб розв'язування задачі необхідно вивести з уже відомих студентам алгоритмів. У процесі розв'язування задач здебільшого висувуються різні гіпотези й вибудовуються логічні судження, що сприяють одержанню відповідних висновків. При цьому студентам доводиться утримувати в свідомості декілька чинників (умов, методів, способів) для здійснення їх порівняльного аналізу й вибору оптимального варіанту розв'язку. Зміст задачі може знаходитися в межах однієї чи двох взаємодоповнюючих галузей знань.

3-й ступінь – спосіб розв'язання задачі студентам невідомий, становить для них суб'єктивну новизну й передбачає творчий процес для знаходження правильного варіанту розв'язку. У процесі розв'язування задачі можливий вихід на більш високий рівень узагальнення, синтез різноманітних ідей, трансформація знань, формулювання нових висновків. Зміст задачі не обмежується однією-двома галузями знань.

4-й ступінь – спосіб розв'язання задачі невідомий в межах однієї галузі наукових знань. Пошукова діяльність студентів набуває дослідницького характеру. У змісті задачі здебільшого представлена комплексна проблема, що виходить за межі інженерно-графічної підготовки студентів й об'єднує декілька галузей знань спеціально-предметного і психолого-педагогічного циклів [1].

Процес розв'язування проектно-технологічних задач передбачає такі послідовні етапи діяльності студентів: 1) усвідомлення умови задачі, спрямованість мислення; 2) формування замислу (гіпотези) розв'язку задачі; 3) реалі-

зація стратегії розв'язку, окресленої замислом; 4) деталізація, внесення уточнень, графічне оформлення розв'язку [8].

Завершальний етап дослідно-експериментальної роботи передбачав розв'язання студентами контрольних (КГ) й експериментальних (ЕГ) груп 4-х задач різного рівня складності, спрямованих на:

1) докреслювання пропущених елементів зображень технічних деталей на кресленику, виправлення можливих помилок;

2) удосконалення (переконструювання) конструкції виробу, представленого у графічній формі, відповідно до заданих умов та рекомендацій;

3) конструювання технічної деталі згідно наочної опори (габаритних обрисів, розрізів, перерізів та ін.);

4) конструювання виробу відповідно до призначення та вихідних даних (форми і розмірів однієї з деталей).

Результатом розв'язування проектно-технологічних задач є різні види графічної документації, що відображають найбільш оптимальні варіанти розв'язку навчальної проблеми.

Оцінювання проектно-технологічних задач здійснювалося за такими критеріями: 1) правильність й повнота розв'язку; 2) оригінальність знайденого рішення; 3) ступінь технологічності розв'язку; 4) правильність графічного оформлення одержаного результату; 5) час розв'язання задачі.

Кожна проектно-технологічна задача оцінювалася у 25 балів (по 5 балів за відповідність кожному критерію). Максимальна кількість балів за успішне розв'язання усіх задач – 100 балів.

Інтерпретація результатів розв'язання задач (одержаних балів) здійснювалася відповідно до діапазонів значень європейської кредитно-трансферної системи оцінювання (ECTS), адаптованих для 4-рівневої шкали вимірювання:

«незадовільно» – менше 60 балів;

«задовільно» – 60 – 74 балів;

«добре» – 75 – 89 балів;

«відмінно» – 90 – 100 балів.

Тривалість процесу розв'язання кожної задачі встановлювалася емпірично й складала: 1-а задача – 15 хв; 2-а – 20 хв; 3-я – 25 хв та 4-а – 30 хв відповідно. Загальна тривалість розв'язання задач – 90 хв.

Зведені показники оцінки успішності розв'язання проектно-технологічних задач студентів КГ й ЕГ представлені в табл. 1, графічно – на рис. 1.

Таблиця 1.

**Зведені показники успішності розв'язання
проектно-технологічних задач студентів КГ й ЕГ**

Успішність розв'язання проектно-технологічних задач	Кількість студентів				Абсолютний порівняльний показник
	КГ		ЕГ		
«незадовільно»	144	36,92%	62	16,10%	20,82%
«задовільно»	129	33,08%	141	36,62%	3,55%
«добре»	76	19,49%	111	28,83%	9,34%
«відмінно»	41	10,51%	71	18,44%	7,93%

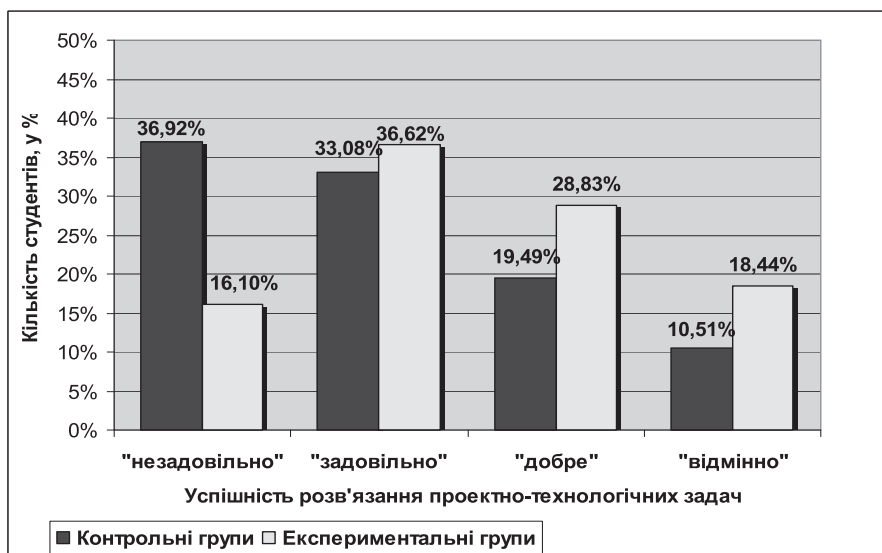


Рис. 1. Результати успішності розв'язання проектно-технологічних задач студентів КГ й ЕГ

Аналіз одержаних результатів (див. табл. 1) показав, що 36,92 % студентів КГ продемонстрували незадовільну успішність розв'язання проектно-технологічних задач, при цьому в ЕГ таких студентів було лише 16,10 %. Оцінку «задовільно» отримали 33,08 % студентів контрольних і 36,62 % експериментальних груп відповідно. Добре справилися з розв'язанням проектно-технологічних задач 19,49 % студентів КГ і 28,83 % ЕГ, а високу (відмінну) успішність зафіксовано у 10,51 % студентів контрольних і 18,44 % експериментальних груп відповідно. Отже, порівнюючи результати успішності виконання проектно-технологічних задач студентами КГ й ЕГ, встановлено вищі якісні показники в учасників експериментальних груп на кожному з рівнів оцінювання. При цьому найбільш значуща різниця у показниках становила на незадовільному рівні (20,82 %), а найменш помітна – на задовільному (3,55 %).

Студенти контрольних й експериментальних груп з достатнім рівнем інженерно-графічної підготовки здебільшого розв'язали проектно-технологічні задачі на оцінку «добре» (87,50 % – у КГ та 86,49 % – в ЕГ відповідно). При цьому 6,94 % студентів у контрольних і 7,21 % – в експериментальних групах отримали задовільний результат, а 5,56 % – у КГ й 6,31 % – в ЕГ зуміли розв'язати проектно-технологічні задачі на «відмінно». Незадовільне розв'язання задач студентами з достатнім рівнем інженерно-графічної підготовки зафіксовано не було.

Високий рівень інженерно-графічної підготовки уможливив переважно відмінне розв'язання задач у КГ (90,24 %) та ЕГ (91,43 %). При цьому 9,76 % студентів контрольних і 8,57 % експериментальних груп продемонстрували добрий результат. Оцінку «задовільно» та «незадовільно» не отримав жоден студент КГ й ЕГ із високим рівнем інженерно-графічної підготовки.

Таким чином, узагальнюючи викладене вище, можна припустити, що рівень інженерно-графічної підготовки студентів безпосередньо впливає на успішність розв'язання проектно-технологічних задач – важливого показника

готовності майбутнього вчителя технологій до проектно-технологічної діяльності.

Підтвердження висунутого припущення здійснювалося на основі узгодженості результатів вихідного діагностування рівня інженерно-графічної підготовки студентів та успішності розв'язання проектно-технологічних задач з використанням коефіцієнта кореляції Пірсона [3]. Одержані значення коефіцієнтів кореляції Пірсона виявилися більшими за 0,7, тому можна стверджувати про високу узгодженість результатів вихідного діагностування рівня інженерно-графічної підготовки студентів КГ й ЕГ з успішністю розв'язання проектно-технологічних задач [3].

Таким чином, емпірично підтверджено припущення про те, що підвищення рівня інженерно-графічної підготовки студентів сприяє зростанню успішності розв'язання проектно-технологічних задач як важливого показника готовності майбутнього вчителя технологій до проектно-технологічної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Анисимова Л.Н. Теория и практика профессионально-графической подготовки учителя технологий в педагогических вузах: дис. ... док. пед. наук: 13.00.08 / Л. Н. Ани-симова. – М., 1998. – 359 с.
2. Державний стандарт повної загальної середньої освіти (поступово набирає чинності з 1 вересня 2013) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state_standards/. – Назв. з титул. екрану.
3. Ким В.С. Тестирование учебных достижений : [монография] / В.С. Ким. – Уссурийск : Из-во УГПИ, 2007. – 214 с.
4. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления / Т.В. Кудрявцев. – М.: Педа-гогика, 1975. – 304 с.
5. Ребенок В.М. Технологічна підготовка учнів основної школи у процесі розв'язування конструкторсько-технологічних задач на уроках трудового навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / В.М. Ребенок. – Чернівці, 2011. – 23 с.
6. Техническое моделирование и конструирование: учеб. пос. / [В.В. Колотилов, В.А. Рузаков, Ю.И. Иванов и др.]; под общ. ред. В.В. Колотилова. – М. : Просвещение, 1983. – 255 с. : ил.
7. Ткачук С. Проектно-технологічна діяльність як ефективна форма здійснення інновацій в освітній галузі «Технологія» / Станіслав Ткачук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – № 40. – С. 55–62. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Ppps_2012_40_10.pdf.
8. Чурбаев Р.В. Формирование графической компетентности у будущих учителей технологий и предпринимательства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Чурбаев Руслан Варисович. – Уфа, 2001. – 204 с.

ИВАН НЫЩАК

АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ИНЖЕНЕРНО-ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ НА УСПЕШНОСТЬ РЕШЕНИЯ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ЗАДАЧ

Исследовано влияние инженерно-графической подготовки студентов на качество выполнения проектно-технологических заданий. Эмпирически подтверждено, что повышение уровня инженерно-графической подготовки будущих учителей техноло-гий способствует повышению успешности решения проектно-технологических задач как важного показателя готовности педагога к проектно-технологической деятель-ности в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: учитель технологии, инженерно-графическая подготовка, про-ектно-технологическая деятельность, проектно-технологическая задача.

IVAN NYSHCHAK

ANALYSIS OF IMPACT ENGINEERING-GRAPHIC PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY ON SUCCESS OF SOLVING PROJECT-TECHNOLOGICAL TASKS

The final stage of the experimental work relating to substantiation and experimental verification efficiency of methodical system of teaching engineering-graphics discipline of future teachers of technology, was sent on the analysis of the impact of engineering-graphic preparation of students on successful of project-technological activity of future teachers of technology.

Analysis of the empirical data shows that the vast majority of students of control group (CG) with low levels of engineering-graphic preparation (95,62%) were able to successfully solve project-technological tasks, and only 4.38% obtained a satisfactory result. Similarly, students of the experimental group (EG) with low engineering-graphic preparation for the most part have not resolved the project-technological tasks (96,23%) or they have decided to "satisfactory" (3,77%). "Good" and "excellent" has not received any student of control and experimental groups with low engineering-graphic preparation.

Middle level of engineering-graphic preparation made possible mostly satisfactory solving of tasks in KG (84,29%) and EG (86,75%). In the control group 9,29% of students were rated "unsatisfactory", and 6,43% – "good". In experimental groups of students turned out 7,28% and 5,96% respectively. Excellent solving of project-technological tasks have not demonstrated any student of CG and EG with middle level of engineering-graphic preparation.

Students of control and experimental groups with sufficient level of engineering-graphic preparation mostly unleashed of project-technological tasks on «good» (87,50% – in CG and 86,49% – in EG respectively). At the same 6,94% of the students of control and 7,21% – of experimental groups received a satisfactory result, and 5,56% – of CG and 6,31% – of EG managed to have decided of project-technological tasks perfectly. Unsatisfactory solving of tasks by students with sufficient level of engineering-graphic preparation was not fixed.

High level of engineering-graphic preparation made possible mostly excellent solving of tasks in KG (90,24%) and EG (91,43%). At the same 9,76% of students of control and 8,57% of the experimental groups showed a good result. Evaluation of «satisfactory» and «unsatisfactory» has not received any student of CG and EG with a high level of engineering-graphic preparation.

Thus, summarizing the above, we can assume that the level of engineering-graphic preparation of students directly affects the success of the solution of project-technological tasks – an important indicator of the readiness of the future teachers of technology to project-technological activity.

Confirmation of nominated assumption has been out based on the consistency of the results of the final pedagogical diagnostics of engineering-graphic preparation of students with successful solution of project-technological tasks using Pearson's correlation coefficient. The resulting values of Pearson correlation coefficients were greater than 0.7, so we can claim about the high consistency of the results of final diagnostics of engineering-graphic preparation of students of KG and EG with successful solution project-technological tasks.

Thus, empirically confirmed, that the increase level of engineering-graphic preparation of students contributes to the success of solving the project-technological tasks as an important indicator of the readiness of future teachers of technology to project-technological activity in school.

Keywords: *teacher of technology, engineering-graphic preparation, design-technological activities, project-technological task.*

УДК 378.22:37.017.4

ІВАН КРАВЧЕНКО**ОКСАНА ТУР***(Полтава)*

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ – ОСНОВНА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Висвітлено головні аспекти громадянського виховання студентської молоді, з'ясовано проблеми становлення громадянської свідомості майбутніх вчителів. Особливу увагу приділено питанням громадянського виховання у вищих навчальних педагогічних закладах сучасної незалежної України.

Ключові слова: студент, учитель, громадянське виховання, мораль.

Актуальність проблеми формування громадянської культури майбутніх вчителів полягає в тому, що в умовах сучасності, особливо в останні роки, гостро постала проблема громадянського виховання в Україні, як рушійного фактору в становленні особистості громадянина.

Громадянське виховання – це процес формування такої інтегрованої якості особистості, яка, з одного боку, викликає в людини відчуття моральної, соціальної, політичної та юридичної захищеності й дієздатності, а з іншого – налаштовує на захист загальнолюдських демократичних цінностей у межах своєї держави, викликає бажання бачити в ній уособлення загальнолюдських ідеалів певним чином завдяки власній співучасті в цьому. *Метою статті* є аналіз наукових джерел та практичного стану справ вищих навчальних педагогічних закладах освіти з питань формування громадянської культури.

Сьогодні в Україні у відповідності з концептуальними положеннями базових міжнародних документів створюються та розвиваються молодіжні громадські організації, які розглядаються як ефективний фактор соціалізації особистості, своєрідний інститут громадянського суспільства. Відповідним каталізатором цього процесу стало прийняття у 1998 році Закону України «Про молодіжні та дитячі громадські організації», у якому визначено, що вони мають здійснювати діяльність, спрямовану на реалізацію та захист своїх прав і свобод, творчих здібностей дітей, задоволення власних інтересів, які не суперечать законодавству, сприяти соціальному становленню дітей як повноправних членів суспільства.

Становлення громадянина України в умовах сьогодення базується на системі громадянського виховання в умовах сім'ї, родини, школи, установ культури і позашкільних закладів освіти, громадських організацій та об'єднань тощо. Система громадянської освіти й виховання в Україні є не зовсім досконалою і потребує концептуального підходу. «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» якраз вказує на актуальність вироблення основних засад, цілей і напрямів, змісту, форм та методів громадянського виховання у сучасних умовах.

Посилена увага до проблем громадянського виховання зумовлена також тенденціями європейської інтеграції. Єдиний європейський освітньо-виховний простір стає для України суспільно значущим і актуальним. При цьому

кожна країна розробляє і впроваджує власну стратегію громадянського навчання й виховання підрастаючого покоління у третьому тисячолітті.

Детальніше проблеми громадянської освіти та виховання репрезентовані у роботах Н. Абашкіної, А. Алексюка, О. Бенци, Г. Ващенко, О. Вишневського, П. Ігнатенка, В. Іванчука, Н. Косаревої, О. Кошолопа, Л. Крицької, А. Макаренка, Т. Пантук, В. Поплужного, М. Рагозіна, А. Сбруєвої, Н. Скотної, В. Струманського, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, К. Чорної та ін.

Окремі аспекти громадянського виховання, формування громадянськості школярів, спроби визначення змісту в означеному напрямі відображені у дисертаційних дослідженнях О. Алексєєвої, О. Бажановської, П. Вербицької, Н. Дерев'янка, Ю. Завалевського, У. Кецик, Л. Корінної, Л. Момотнюк, Л. Рехтеги, І. Сопівник, М. Шимановського та ін.

М. Пирогов, гуманіст і прогресивний діяч вказував на необхідність громадянського виховання. В працях педагога чітко простежуються наступні компоненти громадянського виховання: патріотичне виховання, виховання «почуття законності» (тобто правове виховання) та виховання моральності. Свідомий громадянин, у поглядах вченого, є насамперед морально вихованою людиною: сумлінною, відвертою, справедливою, доброю, з самоусвідомленням необхідності дисципліни та ін.

Неоціненний внесок у розвиток основ громадянського виховання зробив відомий талановитий педагог слов'янського світу К. Ушинський. Основи громадянськості він вбачав у моральному вихованні як важливій складовій гармонійного розвитку людини та засобі патріотичного виховання і підготовки людини до життя. Моральне виховання, підкреслював К. Ушинський, треба починати з малих років і здійснювати постійно і систематично [6, с. 35]. Тому для вищих навчальних закладів, котрі готують майбутніх педагогів потрібно активно впроваджувати не тільки навчальні програми, які висвітлюють загальні риси громадянського виховання, а й було б доцільним введення окремого предмету, який розкриває всі грані громадянського виховання. Адже, головна мета педагога – це виховати в особистості стійкі світоглядні позиції.

Для визначення методологічних засад сучасної системи громадянського виховання в Україні вагоме значення має педагогіка В. Сухомлинського. Адже він один із перших в свій час звернувся до громадянського виховання як до головної педагогічної проблеми. У 1970 році вийшла його книга «Народження громадянина», де формування громадянськості розглядається на основі людяності, гуманізму.

У цій праці Василь Олександрович писав: «Домогтися того, щоб вихованця вже з дитинства хвилювало теперішнє та майбутнє Вітчизни, – одна з найважливіших передумов запобігання моральним зривам у дитячі роки. Патріотичні думки, почуття, тривоги, патріотичний обов'язок, громадянська відповідальність – це основа почуття людської гідності. Той, у кому ви сформували ці якості душі, ніколи не виявить себе в чомусь поганому, навпаки – він прагнутиме виявляти себе тільки в доброму, гідному наших ідей, нашого суспільства» [5, с. 30].

Ці слова не втратили актуальності й до сьогоднішнього часу. Тому важливість завдання по вихованню громадянської культури, формування особистості дитини покладається на учителя, як організатора і провідника у вирішенні цього найважливішого питання.

В останні роки у вищих навчальних педагогічних закладах України значно підвищилась громадянська свідомість, покращилось планування та робота зі студентами. Пов'язано це з рядом факторів, які випали на долю нашої держави. Зокрема, «Революція гідності», рушійною силою якої було студентство, підняла на високий щабель громадянську думку, громадянський обов'язок і ми спостерігаємо, що все більше людей беруть ініціативу в свої руки. Їм хочеться, щоб держава, в якій вони живуть, навчаються, а в майбутньому будуть здійснювати професійну діяльність, ставала впевнено на ноги і рухалась вперед.

Академік НАПН України О. Сухомлинська у своїй статті «Громадянське виховання: спадщина і сучасність» наголошує, що сучасні тенденції розвитку українського суспільства висунули на передній план педагогічного та й всього громадського життя проблему громадянськості і як якості суспільства, і як якості особистості. Виховання громадянських якостей – це емоційно-почуттєве прилучення дітей до різних форм знання, розуміння, діяльності й поведінки, спрямованих на прояви громадянськості. До громадянських якостей належать: любов до свого народу, краю, вітчизни, толерантність, демократизм, громадянська самосвідомість, громадянська гідність, громадянський обов'язок, громадянська відповідальність, громадянська мужність, громадянська діловитість, працелюбність, повага до законів держави, чужої думки тощо. Головна ж мета – це підготовка молоді до життя у громадянському демократичному суспільстві, у взаємопов'язаному світі; визнання й прийняття цінностей, що виступають головними, визначальними для даного суспільства [4, с. 3].

Для формування у дітей національної гордості, самосвідомості, патріотизму, гуманізму, народності, інтернаціоналізму педагог відіграє головну роль, адже він є не тільки порадиником для учнів, а й головним просвітником. Саме тому, є дуже важливим питання формування громадянської свідомості у студентів, майбутніх педагогів. Бо саме вони, учителі, формують кругозір учнів їх моральну та громадянську свідомість. Виходячи із цього одним із шляхів є забезпечення оволодіння школярами системою знань з історії України, всесвітньої історії, рідної мови, уміння учителя організовувати позакласну та позашкільну виховну роботу та інше.

Відстоюючи ідею «громадянської моральності», педагог повинен мати свій світогляд та враховувати надбання предків, бо саме у народній культурі і творчості, як говорив К. Ушинський «багато могутніх задатків чесної громадянськості» [6, с. 58].

Актуальність громадянського виховання у майбутніх учителів зумовлюється водночас процесом відродження нації. Для України, яка є полі етнічною державою, громадянське виховання відіграє особливо важливу роль ще й тому, що воно покликано сприяти формуванню соборності України, яка є серцевиною української національної ідеї.

На різних етапах історичного розвитку підходи до проблеми громадянського виховання залежали значною мірою від певних соціальних умов, стану суспільства та його ідеології. Розбудова української держави ставить на порядок денний надзвичайно важливе і невідкладне завдання – виховання сучасного громадянина й патріота, що спонукає до перегляду змісту та організації освіти. Тому головною метою навчання студентів-педагогів є формування в них стійкого уявлення про громадянський обов'язок, який вони мають передати в майбутньому своїм учням.

Вчитель – це головна інстанція, до якої звертаються учні, коли в них виникають проблеми. Вчитель – це взірець, на якого орієнтуються діти. Отже, найважливішим напрямком підготовки майбутніх учителів є формування в них широкого кругозору, який дозволить їм в майбутньому донести всю велич громадянської думки до учнів, які як маленькі пташенята не орієнтуються у великому всесвіті людських думок.

Громадянське виховання дітей трактується як спільна творча діяльність, взаємодія вчителів, батьків, вихователів та їх вихованців, яка стимулює розвиток у нового покоління кращих громадянських якостей через забезпечення необхідних умов для ефективного функціонування механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особи та включення її в різноманітні громадянські відносини [1, с. 40-41].

Інтенсивне реформування політичного, економічного, духовного життя українського суспільства потребує прискореного розвитку і формування громадянської свідомості й позиції молоді та дітей, які здатні побудувати демократичне громадянське суспільство, діючи за принципами конституційної демократії та поваги до прав людини [2, с. 42-43].

Питання громадянського виховання стало особливо актуальним у період проголошення і розбудови України як демократичної, правової держави, що потребує нової людини-громадянина, свідомої щодо своїх прав і обов'язків, активної й творчої особистості з високою національною свідомістю, твердим характером і сильною волею. Якісно нову державу можуть створити тільки якісно нові громадяни, особливо майбутні вчителі, які, у процесі виховання, змінять себе, свою свідомість. Саме у зазначений час ми спостерігаємо активізацію у справі наукового обґрунтування і практичного забезпечення нової системи виховання, мета якої полягає у вихованні демократично і національно зорієнтованої особистості, формуванні в неї комплексу громадянських якостей [3, с. 47-50].

Ідея громадянського виховання у своєму розвитку пройшла довгий і непростий шлях, але сьогодні, в умовах розбудови української демократичної держави, важливого значення набуває громадянське виховання як невід'ємний чинник формування свідомої особистості, спроможної забезпечити розв'язання завдань, що стоять перед українським суспільством.

Таким чином, питання громадянського виховання у майбутніх учителів є головним стратегічним завданням вищої педагогічної школи, адже їх професійна діяльність буде пов'язана з формуванням громадянина України уже у стінах загальноосвітнього навчального закладу, бо діти, які повсякденно виховуються на громадянських засадах, у недалекому майбутньому стануть тим життєстверджуючим потенціалом, який захоче і буде здатний побудувати громадянське суспільство.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кучинська І. Громадянське виховання: минулий досвід і сучасні вимоги // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – № 5. – С. 40-41.
2. Кучинська І. Педагогічні погляди на громадянське виховання видатних українських діячів ХХ ст. // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – № 11. – С. 42-43.
3. Кучинська І. Розвиток громадянськості в науковій думці українських вчених у ХХ ст. // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – № 12. – С. 47-50.

4. Сухомлинська О. Громадянське виховання: спадщина і сучасність / О. Сухомлинська // Упр. освітою. – 2005. – № 24, груд. – С. 3.
5. Сухомлинський В. О. // Вибрані твори : в 5-ти т. – Т. 3. – К. : Рад. шк., 1976. – 216 с.
6. Ушинський К. Про народність у громадському вихованні: Рідне слово / К. Ушинський // Вибр. пед. твори : в 2 т. – К. : Либідь, 1983. – Т. 1.

ИВАН КРАВЧЕНКО, ОКСАНА ТУР

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ – ОСНОВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Освещены главные аспекты гражданского воспитания студенческой молодежи, выяснено проблемы становления гражданского сознания у будущих учителей. Особое внимание уделено вопросам гражданского воспитания в высших учебных педагогических заведениях современной независимой Украины.

Ключевые слова: студент, учитель, гражданское воспитание, мораль.

IVAN KRAVCHENKO, OXSANA TUR

CIVIC EDUCATION IS THE BASIC COMPONENT OF FORMATION THE FUTURE TEACHER

The article highlights the main aspects of civil education of students, we clarify the problems of formation of civil consciousness of future teachers. Special attention is paid to civic education in higher educational pedagogical establishments of modern independent Ukraine. The relevance of research of problems of formation of civil culture of future teachers is that in conditions of modernity, especially in recent years, the problem of civil education in Ukraine, as the driving factor in the formation of the individual citizen.

Civic education is the process of formation of an integrated personality, which, on the one hand, causes a person a feeling of moral, social, political and legal protection and legal capacity, and configures the protection of democratic values within their state, is the desire to see it as the personification of human ideals a certain way because of their own complicity in this.

The goal of the article lies in the analysis of scientific sources and practical state of Affairs in higher educational pedagogical establishments of education of issues of formation of civil culture.

The relevance of civil education of future teachers is due at the same time, the process of revival of the nation. For Ukraine, which is a poly ethnic state, civic education plays a particularly important role because it is intended to promote the unity of Ukraine, which is at the heart of the Ukrainian national idea.

The civic education has become particularly relevant in the period of the proclamation and development of Ukraine as democratic, legal state that requires a citizen, conscious about their rights and responsibilities, active and creative personality with high national consciousness, strong character and a strong will. Qualitatively new state can only create new citizens, especially future teachers, which, in the process of education, change yourself, your consciousness. Exactly at the specified time, we observed activation in the case of scientific substantiation and practical providing a new system of education, whose purpose is to educate democratically and nationally oriented personality, the formation of civil qualities.

The idea of civic education in its development has passed a long and difficult path, but today, in the conditions of Ukrainian democratic state, important civic education as an integral factor in the formation of conscious personality, capable of solving the challenges facing Ukrainian society.

Keywords: student, teacher, civic education, morality.

Одержано 28.03.2016, рекомендовано до друку 04.04.2016

УДК 37.015.31: 17.022.1.

ВАЛЕРІЙ ЛУТФУЛЛІН

(Полтава)

ЄДНІСТЬ МОРАЛЬНОГО І ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В ЦІЛІСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

Висвітлено проблему залучення кожної дитини дошкільного віку і кожного учня ЗНЗ до посильних видів трудової діяльності з метою організації цілісного навчально-виховного процесу і піднесення рівня трудового і морального виховання підростаючого покоління. Розглянуто початковий етап трудового виховання у його зв'язку з ігровою діяльністю дітей. Детально проаналізовано значення простих форм природоохоронної діяльності дітей для вирішення завдань трудового, морального і екологічного виховання.

Ключові слова: *цілісний педагогічний процес, трудове і моральне виховання, гра, праця, виховання дбайливого ставлення дітей до тварин і рослин, розумовий розвиток.*

«Я подарував би їй красивого собаку і поні, щоб навчити її доглядати за живими істотами; я б дарував їй птахів, щоб годуючи їх, вона взяла ціну краплині води і крихті хліба... Ось так я розумію виховання дівчини».

А. Франс

Вивчення педагогічного досвіду А.С. Макаренка свідчить про те, що найважливішою умовою досягнутих ним успіхів у вирішенні складних проблем перевиховання і виховання безпритульних дітей і неповнолітніх правопорушників була організація цілісного навчально-виховного процесу, в якому нерозривно поєднувались трудове, моральне, естетичне, фізичне виховання й освіта в обсязі повної середньої школи. Значних успіхів в реалізації цілісного підходу до виховання школярів досягли відомі українські педагоги В.О. Сухомлинський і О.А. Захаренко [3, с. 241-249]. Проте масова шкільна практика не використовує належною мірою творчих надбань цих талановитих педагогів.

Однією з найбільших перешкод у реалізації цілісного навчально-виховного процесу в умовах загальноосвітніх навчальних закладів є відсутність належних умов для організації трудової діяльності учнів. Тому трудове виховання в багатьох школах обмежується уроками праці, прибиранням пришкольної території або збиранням макулатури та інших видів вторинної сировини, що не дає можливості досягти належних результатів у цілісному розвитку особистості.

Підкреслюючи величезне виховне значення праці, К.Д. Ушинський зазначав: «Без особистої праці людина не може йти вперед; не може лишатися на одному місці, але повинна йти назад» [5, с. 108]. Тому виховання, позбавлене особистої праці учнів, аж ніяк не може бути повноцінним і успішним. Ушинський доповнює щойно наведену думку застереженням, яке треба зрозуміти

не лише вчителям, але й батькам кожної дитини: «Тіло, серце і розум людини потребують праці, і ця потреба настільки настійна, що коли, з будь-яких причин, у людини не буде особистої праці в житті, тоді вона губить справжню дорогу і перед нею відкриваються дві інші, обидві однаково згубні: дорога невситимого незадоволення життям, похмурої апатії і бездонної нудьги або дорога добровільного, непомітного самознищення, на якій людина швидко опускається до дитячих примх або скотських насолод» [5, с. 108].

Тому педагогічний колектив кожної школи має зосередити максимум зусиль на справі розгортання різних видів трудової діяльності учнів у навчально-виховному процесі. Необхідно, зокрема, збагачувати трудовими завданнями домашню роботу учнів. Важливо також зміцнювати зв'язок трудового виховання з іншими ланками навчально-виховної роботи,

Метою даної статті є аналіз можливостей залучення кожного учня до трудової діяльності і реалізації на цій основі цілісного навчально-виховного процесу.

У цьому зв'язку виключно важливого значення набуває питання про те, в якому віці і в яких формах має розпочинатися залучення дітей до трудової діяльності. Відповідь на це питання допомагає знайти звернення до головного педагогічного твору К.Д. Ушинського «Людина як предмет виховання» [7] і до циклу лекцій А.С. Макаренка з проблем сімейного виховання [4].

У сучасній педагогіці укорінилася думка, що при переході дітей від дошкільного до молодшого шкільного віку на зміну ігровій діяльності приходить навчання. Проте, за спостереженнями Ушинського, між грою і навчанням, а також між грою і працею є перехідний ступінь у розвитку дитячої діяльності. «До гри безпосередньо прилягають дитячі неучбові заняття, і тому не можна власне сказати, де починається заняття і закінчується гра: копання ґрядок, садіння квітів, шиття плаття ляльці, плетіння кошика, малювання, опрацювання книжок, столярська робота є такою ж мірою ігри, якою і серйозні заняття» [7, с. 333].

Нерозривний взаємозв'язок початкового етапу трудового виховання з ігровою діяльністю знаходить підтвердження в лекції «Гра», яку А.С. Макаренко представив широкому колу батьківської громадськості: «Яка дитини в грі, така з багатьох поглядів вона буде в роботі, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається насамперед у грі. І вся історія окремої людини як діяча і працівника може бути показана в розвитку гри і в поступовому переході її в роботу» [4, с. 366].

Особливу увагу А.С. Макаренко звертав на те, що цей процес відбувається дуже повільно і наполегливо радив вчасно його розпочинати: «В наймолодшому віці дитина переважно грається, її робочі функції дуже незначні й не виходять за межі найпростішого самообслуговування; вона починає самостійно їсти, вкриватися одягом, надягати штанці. Але навіть і в цю роботу дитина вносить ще багато гри» [4, с. 366].

Спираючись на свій унікальний досвід трудового виховання дітей, підлітків, юнаків і дівчат в колонії ім. М. Горького і комуні ім. Ф.Е. Дзержинського, Макаренко радив батькам скласти перелік посильних для дітей видів домашньої праці, починаючи від найпростіших форм самообслуговування. У лекції «Виховання в праці» він перелічує понад двадцять таких простих трудових завдань (поливати квіти, витирати пил на підвіконні, накривати на стіл перед обідом,

тримати в порядку умивальник тощо) і відзначає, що в кожній сім'ї знайдеться багато подібних робіт [4, с. 392-393].

Наведений А.С. Макаренком перелік трудових завдань для дітей спрямовує увагу батьків на те, щоб діти не лише обслуговували себе в міру власних сил і можливостей, але й піклувались про матір і батька, допомагаючи їм підтримувати чистоту і порядок в кімнатах, у сімейному господарстві. У цьому переліку є також прості види праці, які привчають дітей піклуватись про домашніх тварин, про кімнатні рослини. А в тих випадках, коли сім'я має город або квітник, Макаренко радить визначити ділянку, за яку відповідатиме дитина у виконанні всіх робіт: сівби, догляду і збирання плодів [4, с. 393].

Дбайливе педагогічне керівництво піклуванням дітей про тварин і доглядом за рослинами забезпечує єдність їх трудового, морального, естетичного й екологічного виховання, що має важливе значення для забезпечення цілісності виховного процесу. У цьому зв'язку ми приєднуємося до думки про те, що екологічне виховання слід розглядати як «цілеспрямований розвиток у підростаючого покоління високої екологічної культури, що включає в себе знання про природу, гуманне, відповідальне ставлення до неї як до найвищої національної й загальнолюдської цінності та готовність до природоохоронної діяльності» [2, с. 275].

Найпростіші форми природоохоронної діяльності доступні дітям не лише шкільного, але й дошкільного і навіть переддошкільного віку. У сільській місцевості діти, під керівництвом і наглядом з боку дорослих можуть годувати курчат або каченят, поливати квіти і овочеві грядки. У містах найбільш доступною формою природоохоронної діяльності дітей може бути годування голубів або горобців, поливання квітів та декоративних рослин. На нашу думку, до такої діяльності можна залучати дітей у віці 3-х і навіть 2-х років. Цілком зрозуміло, що прояви дбайливого ставлення дітей до тваринного і рослинного світу має супроводжуватись схвальними судженнями з боку дорослих.

У формуванні перших паростків природоохоронної діяльності дітей провідна роль має належати сім'ї. Подальше розширення кола такої діяльності має відбуватися в дошкільних закладах і в загальноосвітніх школах.

Величезне виховне значення дитячого піклування про тварин знаходить підтвердження в багатьох творах художньої літератури. У романі Панаса Мирного «Хиба ревуть воли, як ясла повні» Марина Гудзь наполегливо прищеплює своєму одинчику Івасеві «любов до усякого живла». Під цим впливом хлопчик «пестив козачків, коників, сонечка, слухав дзвінку жайворонкову пісню». Коли Івась підростав, йому було боляче, якщо «віл захоріє». Він був коло вола, намагаючись якимось попіклуватись про нього. А потім «і до плуга став братися».

Дж. Лондон уважав ставлення до тварин одним із найважливіших критеріїв людяності: «Кістка, кинута собаці, не є милосердям. Милосердя це кістка, поділена із собакою, коли сам голодний не менше за нього» [1, с. 369].

Слова епіграфа до нашої статті про виховання дівчини взяті нами з повісті А. Франса «Злочин Сільвестра Бонара». Сільвестр Бонар, відомий історик, прекрасна, добра людина, його «злочин» полягає в тому, що він самовільно забирає з пансіону дівчинку-сироту, яка зазнавала від своєї наставниці численних принижень і знущань. Її добровільний вихователь не дарує дитині ані поні, ані красивого собаку; в зимову непогоду він підбирає кота, якого ударом ноги викидають з аптеки на вулицю. Цей кіт добре виконує свій обов'язок, захищаючи бібліотеку свого рятівника від мишей.

Тисячі казок усіх народів світу закликають батьків і учителів прищеплювати дітям любов «до усякого живла». Треба нарешті визнати цей заклик важливою аксіомою виховання.

Виховуючи в дитини любов до тваринного і рослинного світу, не можна випускати з поля зору головне завдання морального виховання – прищеплення їй доброго, чуйного ставлення до оточуючих людей. У вирішенні цього завдання перед батьками і вчителями постає багато складних питань. Як має дитина ставитися до своїх ровесників? Як вона має реагувати на прояви недобррозичливості і навіть агресивності з боку інших дітей? Якими методами і прийомами треба користуватися, виховуючи в дитини добре ставлення до людей різного віку і статі, до здорових і хворих людей, до інвалідів? Чому дитину треба привчати не перебивати розмову дорослих людей? Перелік таких питань можна продовжувати й продовжувати, але кожне з цих питань у своєму вирішенні може викликати значні труднощі, вимагаючи не тільки від вихователів, але й від вихованців багато терпіння і витримки.

Тому, на нашу думку, виховання в дитини доброго ставлення до оточуючих людей є завданням набагато складнішим, ніж прищеплення їй любові до живої природи. У повсякденному житті доводиться зустрічати багато юнаків і дівчат, чоловіків і жінок, в яких любов до тварин поєднується з недобррозичливістю, конфліктністю і навіть з агресивністю у ставленні до інших людей.

Проблема виховання в дітей чуйного ставлення до інших людей за своєю складністю і багатогранністю виходить далеко за межі даної статті. Тому доводиться обмежитись лише незаперечною думкою, що в сім'ї кожен дорослий має привчати дитину піклуватись про всіх близьких і бути для неї в цьому прикладом.

Важливо поєднувати глибокий, благотворний вплив піклування про живу природу на емоційну сферу дітей також із засвоєнням ними відповідних їх віку знань про тваринний і рослинний світ. У дошкільному й молодшому шкільному віці пізнання живої природи справляє виключно благотворний вплив на розумовий розвиток дітей, який яскраво висвітлюється в педагогічній спадщині К.Д. Ушинського. У передмові до першого видання «Дитячого світу» Ушинський зазначав, що при підготовці цієї книги для уроків читання він зосередив свою увагу «на предметах природничої історії» [6, с. 207], обґрунтовуючи це двома причинами. Перша причина такого підходу пов'язана з наочністю і доступністю сприйняття природних предметів і явищ. «Дитина, яка починає вчитися, повинна не тільки розуміти те, що читає, але й правильно і уважно дивитися на предмет, який стоїть, помічати його особливості, словом не тільки вчитися думати, а й споглядати і спочатку навіть споглядати, ніж думати. Наочне навчання мало б, звичайно, передувати розумовому вправленню і починатися в найбільш ранньому віці, перед тим, як дитина навчиться читати» [6, с. 207].

Друга причина побудови змісту «Дитячого світу» переважно на предметах і явищах природознавства полягає в тому, що ці предмети, на думку автора, «є найзручнішими для того, щоб привчити дитячий розум до логічності, що й становить головну мету читання і розповідей». К.Д. Ушинський був переконаний в тому, що «логіка природи є найдоступніша і найкорисніша логіка для дітей» [6, с. 208].

Таким чином, виховання любові до живої природи має поєднуватися із залученням дітей до доступних видів природоохоронної діяльності, з розвитком

їх допитливості й спостережливості, з читанням книг і розповідями про живу й неживу природу. Цей виключно важливий аспект виховної діяльності сім'ї і школи має стати невід'ємною складовою цілісного педагогічного процесу, з'єднувальною ланкою у вирішенні актуальних завдань морального, трудового, естетичного, екологічного виховання і розумового розвитку дітей.

Проте, незважаючи на всю важливість виховання любові до живої природи, залучення дітей до природоохоронної роботи необхідно поєднувати з усіма іншими напрямками трудового виховання, які традиційно використовуються в навчально-виховній діяльності ЗНЗ і в досвіді сімейного виховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Великие мысли великих людей: Антология афоризма. В 3-х т. Т. 3. XIX-XX века / Сост. И.И. Комарова, А.П. Кондрашов. – М.: РИПОЛ классик, 2008. – 736 с.
2. Лузан П.Г., Васюк О.В. Історія педагогіки та освіти в Україні: навчальний посібник / П.Г. Лузан, О.В. Васюк. – К.: ДАКККіМ, 2010. – 296 с.
3. Лутфуллін В.С. Теоретико-методичні засади усунення навчальних перевантажень учнів / В.С. Лутфуллін. – Полтава: Видавець Шевченко Р.В., 2011. – 336 с.
4. Макаренко А.С. Твори в 7 томах. Т. 4. / А.С. Макаренко – К.: Рад. школа., 1954. – 522 с.
5. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. – Т. 1. / За ред. О.І. Пискунова / К.Д. Ушинський. – К.: Рад. школа, 1983. – 489 с.
6. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. – Т. 2. / За ред. О.І. Пискунова. / К.Д. Ушинський. – К.: Радянська школа, 1983. — 359 с.
7. Ушинський К.Д. Твори: У 6 т. – т. 6. / К.Д. Ушинський. – К.: Рад. школа, 1955. – 613 с.

ВАЛЕРИЙ ЛУТФУЛЛІН

ЕДИНСТВО МОРАЛЬНОГО И ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ЦЕЛОСТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Рассмотрена проблема привлечения каждого ребенка дошкольного возраста и каждого школьника к посильным видам трудовой деятельности с целью организации учебно-воспитательного процесса и повышения уровня нравственного воспитания подрастающего поколения. Особое внимание уделено начальному этапу трудового воспитания в его связи с игровой деятельностью. Проведено детальный анализ значения простых форм природоохранной деятельности детей для решения задач трудового, морального и экологического воспитания.

Ключевые слова: целостный педагогический процесс, трудовое и моральное воспитание, игра, труд, воспитание заботливого отношения детей к животным и растениям.

VALERY LUTFULLIN

THE UNITY OF MORAL AND LABOR EDUCATION IN THE HOLISTIC EDUCATIONAL PROCESS

The article highlights the problem of attraction of every child of preschool age and each student's GPC to all possible types of work for the purpose of organizing an educational process and increase the level of moral upbringing of the younger generation. Based on the analysis of pedagogical heritage of K. D. Ushinsky, A. S. Makarenko the author reveals the peculiarities of the initial stage of labor education, when the first work effort of children are inextricably linked to games activities. It is shown that in lectures of A.S. Makarenko of the education of children in the family, with which he turned to the broad parent community, presents a constructive programme organization of labor education of children, which has

not lost its relevance for a modern young family. In particular, work education must begin with the formation of the child's ability to perform the simplest kinds of self-service.

In this context, it is noted that the A.S. Makarenko the list of labor activities for children directs parents' attention to children not only served himself in the measure of their own strength and capabilities, but also took care of her mother and father, helping them to maintain cleanliness and order in rooms, in the family farm. In this list there are also simple activities that teach children to care for Pets, plants. And in those cases where the family has a vegetable garden or flower garden, A.S. Makarenko advises to define the area that will meet the child in all works: planting, care and harvesting.

Analyzed the value of the environmental activities of children for solving problems of labor, moral and environmental education. The critical importance of teaching the children respect for the animals are illustrated with vivid examples from literary works P. Myrnuy, J. London, A. France.

It is shown that the simplest forms of environmental activities, available to children not only school, but also preschool. Emphasized the importance of careful attitude to fauna and flora was stimulated by the flattering judgments by adults. Also emphasized that nurturing the child's love for the animal and the vegetable world, we cannot lose sight of the main task of moral education instilling in her a good, sensitive attitude to others.

Keywords: *holistic educational process, labor, moral, education, play, work, education of careful attitude of children towards animals and plants, mental development.*

Одержано 15.03.2016, рекомендовано до друку 04.04.2016

УДК 37.015.31:34

АНДРІЙ КРАВЧЕНКО

ОКСАНА БАРТОШ

(Полтава)

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ – ЯК СКЛАДНИК ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНИНА УКРАЇНИ

Проаналізовано напрями оптимізації та ефективного здійснення процесу правовиховної діяльності. Охарактеризовано аспекти роботи з правового навчання і виховання молоді у стінах закладів освіти різних ступенів акредитації. Виділено важливі завдання правового виховання учнівської та студентської молоді з метою забезпечення високої правової культури, дотримання законів, прав і свобод громадян.

Ключові слова: *особистість, правове виховання, правова культура, навчальні заклади.*

Відомо, що формування правосвідомості та правової культури не відбувається стихійно. Важлива роль у його здійсненні виконує правове виховання. З народження діти не здатні розуміти норми моралі та закони, тому саме ці якості формуються завдяки виховним заходам, через спілкування людини з іншими людьми, у процесі її життєдіяльності. Фізично здорова та гармонійно розвинена людина повинна мати широкі знання, добре працювати, навчатись, не порушувати закони, знати свої обов'язки та права як громадянина. Велика частка відповідальності за розвиток і формування особистості юного

громадянина покладається на сім'ю, школу та інші навчальні заклади. Однак особливого значення на початкових стадіях навчання набуває правове виховання, яке має бути складовою загальної середньої шкільної освіти. Актуальність правового виховання як важливої складової формування особистості викликана суспільно-політичною ситуацією в Україні, що вимагає забезпечення поступового входження громадян у правове життя держави, необхідність формування у молодих людей правосвідомості та правослужняної поведінки, а також належного патріотичного гарту. Органічною складовою громадянського виховання є повага до Конституції та законів держави, що водночас є повагою до самої держави.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчує, що питанням правового виховання приділяли значну увагу такі вчені-юристи, як В. Андрейцев, С. Демський, В. Колісник, Л. Марченко, С. Погребняк, В. Тацій та ін. Дослідження з даної проблеми у межах інших суспільних наук проводили вчені та педагоги кінця XIX – початку XX століття: В. Воднік, В. Головченко, Є. Коваленко, Н. Осипова, М. Требін, М. Пирогов, К. Ушинський та ін. Варто додати, що проблема правового виховання у педагогічній науці розглядалась, зазвичай, через пошуки шляхів морального вдосконалення особистості.

Незважаючи на розмаїття поглядів щодо різних аспектів правового виховання, чіткі шляхи його вдосконалення та популяризації відпрацьовані недостатньо. *Метою статті* є визначення напрямів оптимізації процесу правовиховної діяльності, стимулюванні соціальної активності населення, підвищенні його правової культури та правової обізнаності, прагненні вести активну боротьбу з аморальними проявами та правопорушеннями, організації роботи з правового навчання і виховання молоді у стінах навчальних закладів різних ступенів акредитації та формуванні громадянина правової держави з урахуванням суспільно-політичної ситуації в Україні.

На сьогоднішній день одним із найважливіших аспектів розвитку особистості є висока правова культура. Проаналізувавши праці різних вітчизняних педагогів, ми зробили висновок, що вони мали дуже близьку думку. Провідними завданнями правового виховання були: формування почуття законності, усвідомлене виконання законів, правова освіченість кожної особистості, запобігання злочинів, профілактика правопорушень, формування моральних цінностей, поглядів, правової культури. Слід зазначити, що М. Цвік та О. Петришин визначають правову культуру як якісний стан правового життя суспільства, який характеризується досягнутим рівнем розвитку правової системи – станом та рівнем правосвідомості, юридичної науки, системи законодавства, правозастосовної практики, законності і правопорядку, правової освіти, а також ступенем гарантованості основних прав і свобод людини [1, с. 549]. Опрацювавши педагогічну спадщину М. Пирогова, а зокрема такі праці, як «Про підготовку вчителів для повітових та приходських училищ», «Звіт про наслідки введення по Київському навчальному округу правил про провини і покарання учнів гімназій» нами було з'ясовано, що правове виховання він вважав невід'ємним компонентом громадянського. М. Пироговим була вироблена концепція формування почуття законності, що полягало у формуванні в учнів поваги до норм спілкування, усвідомленого прагнення до їх виконання та почуття відповідальності за провини. Педагог прагнув на практиці показати учням як діє закон та правопорядок, на який вони можуть завжди покластися, тому ввів «Правила про провини і покарання», так як вважав, що необхідно

умовою формування почуття законності є правила, які б врегульовували стосунки в шкільному колективі, відповідальність вихованців за їх провину і вихователів при визначенні виховних заходів [2, с. 159].

Багато педагогів другої половини XIX – початку XX століття вказували на те, що важливим напрямом правового виховання є шкільна дисципліна, яка пробуджує в учнів почуття законності. Правове виховання у цей період здійснювалось в позакласній роботі шляхом створення народних бібліотек, проведенням популярних читань і бесід. Так, з метою популяризації правових знань було поставлено питання про необхідність уведення юридичних посібників до бібліотек, щоб при кожному приходському училищі складались невеличкі зібрання повчальних та інших корисних книжок. У сучасних умовах також приділяється значна увага ролі школи у вихованні поваги до закону, культури, демократизму, високої громадянської активності й відповідальності. Найважливішим аспектом правового виховання школярів є підготовка їх до складних правовідносин, до вирішення за допомогою права низки проблем. Учні повинні засвоювати елементарну юридичну грамотність, усвідомлювати права, обов'язки і правову відповідальність. Правові знання є тим підґрунтям, на якому формується правова свідомість. Вони допомагають учням співвідносити свої вчинки і поведінку інших не лише із загальнолюдськими моральними нормами, а й буквою закону, при необхідності корегувати свою поведінку, змінювати її у правове поле, усвідомлювати норми моралі. Саме через норми моралі усвідомлюється розуміння норм права. Пізнання правових відносин, що стимулюють соціальну активність, доступно школярам у таких видах діяльності, як загальношкільне самоврядування, участь у різноманітних політичних заходах, виробничій праці, фізкультурних змаганнях тощо.

На думку дослідника С. Лисенкова, найпершим завданням правового виховання є озброєння учнів знаннями законів, підвищення їх юридичної обізнаності, систематичне інформування їх про актуальні питання права. Друге завдання полягає у формуванні в учнів правової свідомості як сукупності правових уявлень, поглядів, переконань і почуттів, що визначають ставлення особистості до вимог законів, регулюють її поведінку в конкретній правовій ситуації. Третє завдання – формування в учнів поваги до держави і права, розуміння необхідності дотримання вимог законів. Такі якості виховують, розкриваючи соціальну суть і роль держави та права. Четверте завдання – вироблення в учнів навичок і умінь правомірної поведінки. Звичку і вміння дотримуватися вимог права і моралі слід розглядати як продукт свідомого ставлення учнів до визнання свого громадянського обов'язку, до дотримання правових норм [3, с. 258]. Нами було встановлено, що важливе значення проблемі правового виховання надавав К. Ушинський. У працях «Дитячий світ» та «Листи про виховання спадкоємця російського престолу» він показав, що правове виховання необхідне для кожної людини. Серед причин розвитку злочинності важливе значення він надавав поганому вихованню та соціальним факторам. Слід наголосити на тому, що наступним важливим етапом правової освіти на шляху формування громадянина України має стати робота в професійно-технічних та вищих навчальних закладах. У свій час школярі одержують основні правові знання з дисципліни «Основи правознавства», але вона містить лише загальний огляд теоретичних понять різних галузей права, що не дозволяє учню комплексно та системно сформулювати повагу до права, одержати певні переконання про необхідність правомірної поведінки, краще орієнтуватися в

правових відносинах та завжди вміти захищати свої права. Тому зараз цей напрям спрямований на те, щоб особистість мала змогу поглибити свої правові знання, одержані в середній школі та сформувати професійну правосвідомість у вищій школі. Так, на сьогодні є доцільним в неюридичних освітніх закладах введення в навчальний процес різноманітних спецкурсів з правової тематики. Це сприяє поглибленню знань студентів у сфері правової освіти та правового виховання. Такі спецкурси мають практичну спрямованість і дозволяють майбутнім фахівцям різних галузей одержувати конкретні практичні навички із захисту прав і свобод людини, громадянина. На нашу думку, виховання поваги до закону і правопорядку, переконаності в необхідності дотримання правових норм здійснюється через виховання поваги до новітніх реформованих правоохоронних органів сучасної України, людей, які охороняють закони. Також правове виховання студентів здійснюється за допомогою правового інформування, в ході якого молодь через педагогічні та юридичні газети, метою яких є поширення правових знань, знайомиться з нормативно-правовими актами та роз'яснювальними матеріалами. Правове виховання студентів відбувається і в позааудиторний час (бесіди, «круглі столи», вечори запитань і відповідей, університети правових знань, юридичні олімпіади, вікторини, диспути на морально-правові теми, зустрічі студентів з працівниками суду і юстиції, прокуратури, органів внутрішніх справ, проведення зборів у групах з обговоренням поведінки правопорушників-студентів, участь студентів у різних формах охорони громадського порядку). Ефективним засобом у правовиховній роботі є ділові ігри. В них студенти виступають як підсудні, судді, звинувачувані, свідки. Привчання студентської молоді до правової культури збагачує її духовне життя, а знання своїх прав і обов'язків розширює можливості самореалізації. Правове виховання зміцнює життєву позицію, підвищує громадянську активність, загострює почуття непримиренності до негативних явищ.

Організація ефективної системи правового виховання в українському суспільстві неможлива й без удосконалення всієї правової системи, оновлення чинного законодавства, підвищення правосвідомості і правової культури посадовців, юристів, усього суспільства. На основі збалансованої державної правової політики в українському суспільстві має бути створена атмосфера поваги до Конституції України, її правової системи в цілому, засудження порушень норм права, розпочата активна боротьба за утвердження принципу соціальної справедливості і відродження етичних норм. Причому держава повинна не тільки мати у своєму розпорядженні ефективні засоби підтримання правопорядку в суспільстві, а й передусім власними діями демонструвати позитивний приклад високої правової культури, додержання законів, прав і свобод громадян [4, с. 211].

Таким чином, варто зазначити, що правове виховання є однією з важливих складових формування особистості громадянина України на всіх етапах його життя і навчання. В умовах розбудови Української держави робота з правового виховання учнівської та студентської молоді зміцнює життєву позицію, підвищує громадянську активність, загострює почуття непримиренності до негативних явищ. Українська держава не може повноцінно існувати без відповідного рівня правової культури молоді, усіх її громадян, без подолання правового нігілізму та правової неграмотності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Загальна теорія держави і права: [підруч. для студ. юрид. вищ. навч. закл.] / М. В. Цвік, О. В. Петришин, Л. В. Авраменко та ін. ; за ред. д-ра юрид. наук, проф., акад. АПрН України М. В. Цвіка, д-ра юрид. наук, проф., акад. АПрН України О. В. Петришина. – Х. : Право, 2009. – 584 с.
2. *Стаканков А.В.* Питання правового виховання в педагогічній спадщині М.І.Пирогова // Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. – Харків: ХДПУ, 2001. – Вип. 17. – С.157-163.
3. Теорія держави і права: Навч. посіб. / А.М. Колодій, В.В. Копейчиков, С.Л. Лисенков та ін.; За заг. ред. С.Л. Лисенкова, В.В. Копейчикова. – К.; Юрінком Інтер, 2003. – 368 с.
4. Філософія правового виховання: Навч. посіб. / А. П. Гетьман, О.Г. Данильян та ін.; За заг. ред. А. П. Гетьмана, О. Г. Данильяна. – Харків: Право, 2012. – 238 с.

АНДРЕЙ КРАВЧЕНКО, ОКСАНА БАРТОШ

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ – КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНИНА УКРАИНЫ

Проанализированы направления оптимизации и эффективного осуществления процесса правовоспитательной деятельности. Охарактеризованы аспекты работы с правового обучения и воспитания молодежи в стенах учебных заведений разных уровней аккредитации. Выделены существенные задания правового воспитания учащейся и студенческой молодежи с целью обеспечения высокой правовой культуры, соблюдения законов, прав и свобод граждан.

Ключевые слова: личность, правовое воспитание, правовая культура, учебные заведения.

ANDRIY KRAVCHENKO, OKSANA BARTOSH

LEGAL EDUCATION – AS A COMPONENT OF FORMATION THE IDENTITY OF UKRAINIAN CITIZEN

Analyzes trends and optimize the effective implementation of the process of law activity. The characteristic aspects of working with legal training and education of youth in the walls of educational institutions of different levels of accreditation. Highlight the most essential tasks of legal education of pupils and students to ensure high legal culture, law enforcement, human rights and freedoms. It is known that the formation of legal awareness and legal culture does not happen spontaneously. An important role in the crime belongs to legal education. Physically healthy and harmoniously developed person should have broad knowledge, good work, study, do not break the law, to know their obligations and rights as a citizen. Much of the responsibility for the development and formation of the personality of the young citizen relies on family, school and other educational institutions. Legal knowledge is the foundation, which formed the legal consciousness. Legal education of students by means of legal informing in which young people through educational and juridical newspaper, which aim to spread of legal knowledge, familiar with normative and legal acts and explanatory material. Legal education is an important part of identity formation citizen of Ukraine at all stages of life and learning.

Keywords: personality, legal education, legal culture, educational establishments.

Одержано 28.03.2016, рекомендовано до друку 04.04.2016

УДК 159.922.7 (477)

ІРИНА ЮРЧЕНКО*(Коломия)*

ОСНОВНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕПОВНИХ СІМЕЙ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

Розглянуто основні психологічні особливості та проблеми функціонально неповних сімей, утворених унаслідок трудової міграції та їх психологічний супровід у сучасній Україні.

Ключові слова: *функціонально неповні сім'ї, психологічний супровід, проблеми функціонально неповних сімей.*

Особливості соціально-економічної ситуації в Україні створюють нові складні проблеми у сфері сімейних відносин, що вимагає якісної модернізації психологічного супроводу сімейного життя, допомоги проблемним сім'ям. Сьогодні, поряд зі зростанням частки неповних сімей, унаслідок розлучення чи, рідше, смерті одного з подружжя, інтенсивно збільшується кількість так званих функціонально неповних сімей – тих, у яких хтось із батьків чи обоє емігрують за кордон на заробітки.

Поняття функціонально неповної сім'ї є новим і тому ще до кінця не визначеним. Так, Р. В. Овчарова вказує, що *функціонально неповна сім'я (ФНС)* – це сім'я, котра складається з двох батьків і дітей/дитини, проте професійні чи інші причини залишають їм дуже мало часу для виховання дітей [6, с. 48]. Подібної точки зору дотримуються і деякі українські психологи (В.Г. Постовий, І. М. Трубавіна та ін.), але в окремих працях (І. Трубавіна) даний вид сім'ї отримав назву дистантного [9, с. 113], в інших (С. Мінухін та ін.) – «сім'я-акордеон» [5, с. 24-26]. Проте ці назви є більш образними, вони не відображають суті даного типу сім'ї.

Сутність феномену сім'ї найбільш повно можна розкрити через висвітлення її функцій (В. Н. Дружинін та ін.) [4]. Психологи найчастіше приписують сім'ї наступні функції: народження і виховання дітей (В. Н. Дружинін, підкреслюючи значущість цієї функції, вказує, що її треба розглядати окремо [4, с. 10], і саме виконання цієї функції найбільше страждає у функціонально неповних сім'ях – найперше, через неузгодження і розмитість позицій подружніх партнерів щодо питання виховання дітей. Діти часто, образно кажучи, залишаються «пущеними на самоплив», є соціальними сиротами при живих батьках); збереження, розвиток, передача наступним поколінням цінностей і традицій суспільства, акумулювання і реалізація соціально-виховного потенціалу; задоволення потреб людей у психологічному комфорті та емоційній підтримці, почутті безпеки, почутті цінності та значущості свого «Я», емоційному теплі і любові; створення умов для розвитку особистості всіх членів сім'ї; задоволення сексуально-еротичних потреб; задоволення потреб у спільному проведенні дозвілля; організація спільного ведення домашнього господарства, розподіл праці у сім'ї, взаємодопомога; задоволення потреб людини у спілкуванні з близькими людьми, у встановленні надійних комунікативних зв'язків з ними; задоволення індивідуальної потреби у батьківстві або материнстві, контактах

з дітьми, їх вихованні, самореалізації в дітях; соціальний контроль за поведінкою окремих членів сім'ї; організація діяльності з фінансового забезпечення сім'ї; рекреативна функція – охорона здоров'я членів сім'ї, організація їх відпочинку, зняття з людей стресових станів та ін. [4].

У випадку функціонально неповної сім'ї маємо збережену її структуру (присутні обоє батьків), проте в силу певних причин (найпоширеніша з них – трудова еміграція, а також працевлаштування не за місцем проживання, хвороба, ув'язнення та ін.) батьки роз'єднані просторово, відтак, унеможливується можливість одного з партнерів (рідше – обох) належним чином виконувати практично всі свої сімейні функції. Відповідно, порушується функціонування сімейної системи. Але це не означає, що всі функціонально неповні сім'ї є, відтак, неблагополучними. Розуміння подружніми партнерами ситуації, врахування нових завдань, які постають перед ними в умовах просторової розлуки та побудова адекватної системи дій є запорукою збереження психологічної рівноваги та благополуччя у сім'ї. І навпаки, нерозв'язаність конфліктних, кризових ситуацій на час перетворення сім'ї у функціонально неповну поглиблює неблагополуччя сім'ї і може привести до її розпаду. Проблеми функціонально неповних сімей: епізодичність виховних впливів на дітей, брак сімейних стосунків, що призводить до «емоційного відторгнення» батьків дітьми. Протиставлення батьківських ставлень до дітей, непорозуміння дітей з мікросередовищем, неузгодженість поглядів батьків на виховання дітей.

Проблематика сім'ї – її соціально-психологічних характеристик, пов'язаних з динамікою, сімейних відносин, особливостей її впливу на розвиток особистості дитини, надання психологічної допомоги сім'ям у важких ситуаціях та ін. – є стабільно актуальною у психолого-педагогічній науці від початку ХХ ст. Питання типології сімей, їх специфіки, основних проблем та видів психологічної допомоги їм перебували у центрі уваги багатьох видатних і відомих психологів: А. Адлера, Е. Берна, М. Боуена, Д. Видри, К. Вітакера, Д. Віткіна, Л. Виготського, Е. Еріксона, М. Ламб, У. Огборн, Ф. Педерсона, В. Сатир, Г. Фігдора, З. Фройда, А. Фройд, К. Хорні, К. Юнга та ін. Її дослідження стали теоретичною й методологічною базою фундаментальних і прикладних розробок проблематики сім'ї у вітчизняній психології, здійснених О. І. Бондарчуком, Ю. В. Борисенком, Л. С. Виготським, В. Н. Дружиніним, О. І. Захаровим, Є. Г. Ейдемільнером, Д. І. Ісаєвим, Г. С. Костюком, І. С. Коном, О. З. Лютак, Т. М. Титаренко, В. М. Целуйком, Н. В. Чепелевою та ін.

Виявлено, що регресивні трансформації української родини призвели до поступового зниження традиційних для неї цінностей любові, як інваріативного базису побудови гармонійних подружніх та батьківських взаємин, взаємодопомоги, пошани до старших. Натомість спостерігається знецінення сім'ї і шлюбу як соціальних інституцій, духовне збіднення сімейних стосунків. Все це виразно виявляється у функціонально неповних сім'ях. В Україні, особливо в західних областях, зростає кількість функціонально неповних сімей (ФНС). Як зауважив директор українського Інституту досліджень діаспори І. Винниченко: «в Україні на сьогоднішній день немає людини, яка б назвала конкретне число заробітчан. Дані офіційної статистики навіть приблизно не відображають дійсні масштаби трудової міграції за кордон» [3].

Отже, виникає нагальна потреба ґрунтовного наукового вивчення функціонально неповних сімей. Серед проблем таких сімей особливо значущими

щодо перспектив духовного, соціально-економічного прогресу, розвитку демократії, громадянського суспільства в Україні є особливості розвитку навчання і виховання дітей у них. Вплив повернення заробітчанина додому на динаміку розвитку сім'ї, особливості його взаємин з дитиною/дітьми, дружиною/чоловіком та ін. На основі наукового висвітлення цієї проблематики необхідно розробляти програми психологічної допомоги членам функціонально неповних сімей.

Метою статті є основні психологічні особливості та проблеми функціонально неповних сімей, утворених внаслідок трудової еміграції та їх психологічний супровід.

Функціональна неповність сім'ї, з нашої точки зору, є динамічною характеристикою (ФНС): вона може виникати на певному етапі життєвого циклу сім'ї, а потім, зі зміною обставин, сім'я знову набуває своєї попередньої форми. Проте етап існування сім'ї як функціонально неповної неминуче залишає свій відбиток як на особливостях наступного розвитку сім'ї загалом, так і на кожному її члені зокрема. Характер цих змін залежить від багатьох факторів, один з основних – на якій саме стадії розвитку сім'ї вона перетворилася у функціонально неповну. Наше дослідження показало, що утворення функціонально неповної сім'ї на стадії появи і виховання у ній маленьких дітей (дошкільний і молодший шкільний вік) має переважаючий негативний вплив на становлення гармонійних партнерських взаємин між подружжям та на процес виховання дітей, становлення їх особистості.

У сучасній українській науці відсутні системні дослідження феномену функціонально неповної сім'ї, її сутності, характерних рис та основних психологічних проблем. Відсутність чітко структурованої, науково верифікованої інформації з цих питань унеможливорює побудову ефективних програм психологічної допомоги членам сімей даного типу.

З нашої точки зору, основні характеристики та особливості існування функціонально неповної сім'ї (ФНС) залежать від наступних факторів: стадія життєвого циклу, на якій утворилася ФНС; наявність у сім'ї дітей та їх вік під час перетворення сім'ї у ФНС; основні соціально-психологічні характеристики сім'ї під час її перетворення у ФНС; матеріальне становище функціонально неповної сім'ї. *Стадія життєвого циклу, на якій утворилася ФНС*, – один з основних факторів, котрі впливають на особливості становлення та функціонування ФНС. Як відомо, за стадією становлення розрізняють сім'ї: молоді (до 9 років), для них істотним у психологічному аспекті є взаємоузгодження правил спільного життя, інтересів, звичок, цінностей, цілей, розподіл обов'язків і т. ін.; середні (10-19 років) – характеризуються стабільними сімейними стосунками, усталеним розподілом ролей, обов'язків, наявністю дітей; зрілі (понад 20 років) – зростання значущості подружніх стосунків завдяки набуттю дітьми самостійності та незалежності (діти відокремлюються від батьківської сім'ї, подружні партнери знову будують модель життя вдвох) [12, с. 149].

Залежно від того, коли саме утворилася ФНС, можна прогнозувати наступні особливості її функціонування. Якщо один з партнерів змушений емігрувати чи виїхати на роботу в інше місто, коли сім'я є ще молодшою, діти щойно народились (або їх ще немає), відповідно, взаємини між подружжям цілковито не стабілізувались, розподіл ролей та нове структурування організації сімейної системи не відбулось, можна прогнозувати високу ймовірність виникнен-

ня численних труднощів у майбутньому (що знайшло своє підтвердження в нашому експериментальному дослідженні) – аж до ймовірного розлучення (із 43 ФНС, котрі взяли участь у нашому дослідженні, 8 (18,6%) перебували на межі офіційного розлучення – за ініціативою того з партнерів, котрий емігрував з метою заробітків). Негативні тенденції особливо посилюються, коли новонароджена дитина була незапланована і хтось з батьків змушений емігрувати через зростання труднощів матеріального характеру. Також посилення негативних тенденцій (емоційне відчуження між членами, зростання конфліктності, міри незадоволеності сімейним життям та ін.) спостерігається у випадку присутності прихованих мотивів еміграції, коли офіційною версією є заробити кошти (на житло, навчання дитини чи ін.), але насправді трудова еміграція є втечею від особистих чи сімейних проблем.

Якщо ФНС утворилась, коли діти перебували у ранньому чи дошкільному віці, значно утруднюється, а то й унеможлиблюється (за умов довготривалої розлуки) встановлення надійного емоційного взаємозв'язку між дитиною/дітьми та родителем, який емігрував. Це теж підтверджується отриманими експериментальними даними – рівень емоційного відчуження між членами сім'ї та емоційного відчуження дітей від батька, який перебуває в еміграції, є вищим у функціонально неповних сім'ях, котрі виховують дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, порівняно з повними сім'ями, які виховують дітей цього ж віку. Найбільш сприятливим часом для утворення ФНС (хоча, звісно, краще не допускати їх утворення) є середня та зріла стадії сім'ї. Найперше, з чим стикаються члени новоствореної функціонально неповної сім'ї – це необхідність пережити розлуку з одним із своїх членів. Розлука – це стресова ситуація для всіх членів сім'ї, це один з видів втрати [10, с. 100], який виступає ознакою її неблагополуччя, адже впливає на якість функціонування сімейної системи.

Чи не найбільше втрати відображаються на дітях і переживаються ними. Їх вплив має різні наслідки залежно від віку, статі, індивідуальних особливостей дітей, специфіки попередніх взаємин у сім'ї, позиції та дій дорослих членів сім'ї після переживання кризової ситуації втрати. За Р. Паже, можна говорити про існування таких типів втрат: 1) пов'язані зі становленням особистості, її розвитком (втрати зв'язку з матір'ю, але набуття зовнішнього світу; втрата батьківської уваги, достатньо тривалого спілкування і набуття колективу). Це втрати, без яких не можна обійтися, через їх переживання людина стає більш досвідченою; 2) пов'язані з важкою життєвою ситуацією, несподіванкою. Причини втрат можуть бути різними: економічними, ідеологічними, політичними, емоційними, правовими, медичними, педагогічними та ін., але результат один – втрата чогось особистісного цінного. Р. Паже виокремлює наступні особливості переживань втрати у дітей: шок, заперечення, угода з собою, злість на себе, прийняття, розуміння, вміння подолати втрату та ін. Характерною особливістю є те, що діти дошкільного та молодшого шкільного віку, переживаючи те ж, що й дорослі, не можуть виразити це словами, слабо розуміють, що діється, почуваються винними у чомусь [10].

Діти і дорослі мають різне ставлення і розуміння втрати, а це вимагає різних тактик допомоги у подоланні її наслідків.

Ж. Шимкене вважає, що деструкція чи розрив родинних зв'язків позначається на дітях різним чином. Але характерним у таких випадках є порушення

свідомості, контролю за поведінкою, міжособистісних стосунків, емоційно-вольової сфери, мислення, зниження самооцінки. Це виявляється у переносі провини на інших, відсутності почуття провини при порушенні морально-правових норм; неспокої, слабкому контролю за поведінкою; малому обсязі уваги; недостатній передбачуваності, невірі у зміни на краще, неможливості радіти з виконання завдань, низькому рівні самооцінки; невмінні організувати свій відпочинок; показі ворожої залежності, вимаганні уваги, недовірі, прагненні контролювати всі ситуації, нестійких стосунках з дітьми; труднощах у визначенні власних почуттів, їх неадекватному вираженні, невмінні визначити почуття інших; проблемах з визначенням причин і наслідків, логічним мисленням, здатністю до прогнозування; проблемах, пов'язаних зі слуховим сприйняттям, вираженням себе вербально, у самотійному здійсненні рушійних функцій, відставанням у розвитку [10, с. 101].

Як вказує російський психолог В. М. Целуйко, особливо болісно на розставання реагують діти 5-7-ми років, найперше – хлопчики, а дівчатка особливо гостро переживають розлуку з батьком у віці від 2-х до 5-ти років. І, як стверджують лікарі, кожна п'ята хвора неврозом дитина пережила в дитинстві розлуку з батьком [11, с. 139-140]. В. М. Целуйко також подає особливості переживання дітьми молодшого дошкільного віку розлуки з одним з батьків: «... діти 3,5-4,5 років виявляли підвищену гнівливість, агресивність, переживання почуття втрати, тривожність. Екстраверти ставали замкненими і мовчазними. У деякої частини дітей спостерігалась регресія ігрових форм. Для дітей цієї групи була характерна поява почуття вини за розпад сім'ї, аж до розвитку стійкого самозвинувачення. Найбільш вразливі діти відзначались бідністю фантазії, різким зниженням самооцінки, депресивними станами». У дітей 5-6 років спостерігалось збільшення агресії та тривоги, дратівливості, збуджено-невротичної непосидючості, гнівливості. Діти цієї вікової групи вже чіткіше уявляють собі, які зміни настають в їхньому житті. Вони здатні розповісти про свої переживання, сум за батьком чи матір'ю, бажання, щоб всі члени сім'ї жили разом [11, с. 141].

Серед досліджуваних нами дітей було 3,4% тих, кого мама залишала у віці одного року, поїхавши за кордон. Всі ці діти характеризуються підвищеною замкненістю, недовірою, вразливістю, вищим рівнем тривожності, дратівливості, агресивності. Найбільш несприятливим періодом для перетворення сім'ї у функціонально неповну є стадія молодшої сім'ї – бездітної або дітьми від немовлячого до молодшого шкільного віку включно. Розтавання партнерів за умов незнання ними стратегії побудови конструктивних контактів у нових умовах співжиття є передумовою виникнення серйозних психологічних проблем. Оскільки період від народження до молодшого віку є основним етапом закладання утворень сфери спрямованості, ціннісних орієнтацій, світогляду, переконань, віри, диспозицій, основ характеру дитини, сімейні аномалії можуть спричинити відчутні деструкції у її особистісному розвитку.

До прикладу, 6-ти річний Андрійко П. боляче відреагував на розставання з батьком, котрий емігрував з метою заробітків: він часто плакав, замикався в собі, шукав батька, допитувався у мами й бабусі, чому всі інші діти мають тата і він живе з ними, а його тато поїхав кудись далеко. Згодом звичним явищем у його поведінці стали агресивність, озлобленість, пустування під час уроків у дитсадку. Як кажуть і вихователі, і мама, і бабуся Андрійка, він все робить

навпаки, тільки не так, як йому скажуть. Проте після розлуки з батьком ніхто не зробив навіть спроби поговорити з хлопцем про його переживання через це. І зараз мама не вважає, що причиною негативних змін поведінки дитини могла стати втрата контактів з татом, котрий не телефонує і не пише листів до сина. Агресія хлопчика спонукала дорослих до різного роду суворох «виховних заходів», але ніхто не подумав, що йому треба дати більше ласки, любові, розуміння.

Тані Г. виповнилось 6 місяців, коли її батьки емігрували за кордон, з цього віку її виховувала похилого віку бабуса (по маминій лінії), інших близьких родичів не було. Дівчинка відвідувала дитсадочок з ясельної групи, а під час проведення експерименту їй виповнилось 5 р. Вона поводить себе дуже агресивно, часто плаче, ні з ким не дружить, а на будь-які зачіпки дітей, зауваження вихователя реагує сильним вереском. Під час виступів і занять замикається в собі, боїться щось відповідати. Проте вдома, зі слів бабусі, поводить себе спокійно, допомагає їй. Батьки після виїзду довго нічого не повідомляли про себе, бабуса їх розшукувала через відповідні компетентні органи.

Як бачимо, поведінкові реакції дітей на розставання з батьками різні. Їх особливості залежать від багатьох факторів. Одним з головних є характер взаємин у сім'ї напередодні її перетворення у функціонально неповну і вже після цього часу. Для дітей, зокрема, є дуже важливим момент спілкування з батьками по телефону та інші прояви уваги останніх до них (присилання іграшок, написання листів); необхідними є і регулярні обговорення почуттів дитини до родителя, котрий емігрував. Якщо батьки чи один з батьків не телефонує до дитини, її емоційний стан значно погіршується, такі діти почуваються покинутими і непотрібними, звідси – немотивовані агресивні реакції, страхи і т. ін. Дошкільний та молодший шкільний вік є тим періодом, коли на основі генотипних передумов закладаються основи характеру дитини, тому в цей час потрібно уважно ставитися до всього, що відбувається з нею.

Чим старша дитина, тим сильніше проявляються в неї ознаки статі і тим серйознішими можуть бути порушення поведінки, котрі стають помітними не лише в сім'ї, але й за її межами. Це насамперед вираження агресії в школі, на вулиці, неочікувані сльози, боязливність, конфлікти, розсіяність уваги і т. д. Але найчастіше засобами опрацювання сімейних стресів для дівчат виступають порушення здоров'я (аж до психосоматичних захворювань), а для хлопчиків – асоціальні форми поведінки [11, с. 146-148].

Особливо гостро дитина переживає відсутність батька/матері протягом першого року після розставання з ним під час сімейних та релігійних свят. Після цього емоційний сплеск, як правило, послаблюється. Тому одним з головних завдань родителя, котрий залишився виховувати дитину, є допомогти їй пережити розлуку, підтримати її, не допустити охолодження стосунків між нею та своїм партнером, попередити розвиток неврозів. У зв'язку з цим виникають питання: як поводитись з дитиною в період гострого переживання нею важкої життєвої ситуації? Що вона почуває, чого потребує? Чого очікує від дорослих? Як не допустити охолодження стосунків між нею та родителем в еміграції? Ці та інші питання потрібно вирішувати нам саме зараз, адже наше майбутнє залежить від добробуту наших дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Двіжона О.В. Дистантна сім'я та її вплив на формування особистості дитини та підлітка / О. В. Двіжона // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2007. – Вип. 12. – Ч.1. – С. 116-120.
2. Денисенко В. Еміграційна епідемія / В. Денисенко // День. – 2007. – 5 грудня (№21). – С. 5.
3. Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 208 с.
4. Малкина-Пых И. Г. Семейная терапия / И. Г. Малкина-Пых И. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 992 с.
5. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 319 с.
6. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 2001. – 536 с.
7. Пенішкевич Д. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дистантними сім'ями / Д. Пенішкевич // Науковий вісник Чернівецького університету. – 2005. – Вип. 225. Педагогіка та психологія. – С. 92-97.
8. Сорокина В. В. Негативные переживания детей в начальной школе / В. В. Сорокина // Вопросы психологии. – 2003. – №3. – С. 43-52.
9. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. // Навчальний посібник / І. М. Трубава. – К.: ДЦССМ, 2003. – 132 с.
10. Целуйко В. М. Вы и ваши дети. Психология семи / В. М. Целуйко. – Ростов н/Д.: «Феникс», 2004. – 448 с.
11. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений. Курс лекций / Л. Б. Шнейдер. – М.: Апрель - Пресс, 2000. – 512 с.

ИРИНА ЮРЧЕНКО

ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНЕ

Рассмотрены основные психологические особенности, проблемы функционально неполных семей, возникших в результате трудовой эмиграции в современной Украине.

Ключевые слова: функционально неполные семьи, психологическое сопровождение семей, проблемы функционально неполных семей.

IRINA YURCHENKO

THE MAIN PSYCHO-PEDAGOGICAL FEATURES OF FULL FAMILIES IN MODERN UKRAINE

The peculiarities of the socio-economic situation in Ukraine cause new complicated problems in the sphere of family relations which requires high-quality modernization of psychological support of family life, giving help to problem families. Nowadays, along with a growing proportion of single-parent families as a result of divorce or, rarely, death of one of the spouses, the number of the so-called functionally incomplete families is rapidly increasing – those in which one of the parents or both of them emigrate abroad for work.

The concept of a functionally incomplete family is new and therefore not yet fully defined. So, R.V. Ovcharova denotes that a *functionally incomplete family (FIF)* – is a family consisting of two parents and children / a child, however professional or some other reasons leave them very little time for raising children. A similar view is shared by some Ukrainian psychologists (V.H. Postovyi, I.M. Trubavina and others), however in some works (I. Trubavina) this kind of family got the name 'distant', in other works (S. Minukhin and others) it is called 'a family-

accordion'. However, these names are more figurative, they do not reflect the essence of this kind of family.

The essence of the phenomenon of family can be most fully revealed through the coverage of its functions (V.N. Druzhynin and others). Psychologists most often attribute to a family the following functions: giving birth to children and raising them (V.N. Druzhynin, emphasizing the importance of this function, denotes that it should be examined separately, and it is performing of this function that suffers most in functionally incomplete families – first of all because of incoordination and blurring positions of the spouses on the issue of raising children. Children very often are, figuratively speaking, 'left unattended', are social orphans though having parents); keeping, developing and transmission to the future generations the values and traditions of the society, accumulation and realization of the social and educational potential; meeting the needs of people in psychological comfort and emotional support, a sense of security, a sense of value and significance of one's own personality, emotional warmth and love; providing conditions for the personal development of all the members of the family; meeting the sexual-erotic needs; meeting the needs in joint leisure; organization of common housekeeping, the division of work in the family, mutual help; meeting a person's needs in communicating with close people, in establishing reliable communication links with them; meeting an individual need in paternity or maternity, contacts with children, their raising, self-realization due to children; social control over the behavior of some family members; organization of the financial support of the family; recreational function - family health protection, organization of their rest; releasing stress and so on.

In case of a functionally incomplete family its structure is preserved (both parents are present) but for some reasons (the most common of them is labor emigration as well as employment not at place of residence, illness, imprisonment and so on) the parents are spatially separated, and thus there is no possibility for one of the partners (rarely for both) to perform properly almost all of their family functions. Thus, the functioning of the family system is disrupted. However, this doesn't mean that all functionally incomplete families are unhappy. Understanding the situation by the spouses, taking into consideration the new tasks facing them under conditions of spatial separation and building an adequate system of actions is the key to keeping psychological balance and happiness in the family. And, on the contrary, unsolved conflict and crisis situations at the time of transformation of a family into functionally incomplete deepens the distress of a family and can lead to its collapse. The problems of functionally incomplete families: episodic educational influences on children, lack of family relations which leads to 'the emotional rejection' of parents by their children. The contrast between parental attitudes to children, misunderstanding between children and microenvironment, incoordination between the parents on the issue of raising children.

Key words: *functionally incomplete families, psychological accompaniment of families, problems of functionally incomplete families.*

Одержано 05.02.2016, рекомендовано до друку 04.04.2016

УДК 371.132:614.253.1

ЮЛІЯ ОСТРАУС

(Вінниця)

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК КРИТЕРІЙ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО- КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ

Доведено, що гуманістичні та професійні цінності є аксіологічною основою професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів. Висвітлено погляд автора на сукупність ціннісних орієнтацій майбутніх сімейних лікарів, сформованість яких необхідна для високого рівня розвитку їх професійно-комунікативної культури. Описано авторську методику діагностики сформованості ціннісних орієнтацій, представлено і проаналізовано результати дослідження, що мало на меті виявити рівень сформованості гуманістичних та професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх сімейних лікарів.

Ключові слова: професійно-комунікативна культура, цінність, ціннісна орієнтація, гуманістичні ціннісні орієнтації, професійні ціннісні орієнтації, методика діагностики, сімейні лікарі.

Нові соціально-економічні умови України потребують удосконалення державної системи охорони здоров'я, яке тісно пов'язане з реформуванням первинної медико-санітарної допомоги та розбудовою сімейної медицини, як її найважливішої складової. Подальше впровадження сімейної медицини вимагає модернізації професійної підготовки майбутніх сімейних лікарів, що може стати запорукою не тільки покращення якості надання медичної допомоги населенню, але й підвищення авторитету та соціального статусу лікаря. Сімейний лікар як спеціаліст широкого плану повинен бути центральною фігурою практичної охорони здоров'я, здійснюючи багаторічне спостереження за всіма членами сім'ї з метою збереження та поліпшення їх здоров'я. Така довготривала робота з пацієнтами неможлива без високого рівня сформованості професійно-комунікативної культури фахівця, яка надає можливість встановити належні взаємовідносини між лікарем і пацієнтом, що ґрунтуються на повазі та довірі і виступають основою ефективного лікування.

Ми трактуємо професійно-комунікативну культуру майбутніх сімейних лікарів як складне динамічне особистісне утворення, що охоплює систему гуманістичних та професійних цінностей, мовленнєвих та етичних знань, комунікативних умінь і якостей, зразків поведінки, норм і правил здійснення професійної комунікативної діяльності, котрі пов'язані зі специфікою професії і забезпечують високу ефективність професійної комунікації сімейних лікарів. Підкреслимо, що цінності, на нашу думку, займають особливо важливе місце у структурі цього утворення у зв'язку з широкою розповсюдженістю аксіологічного тлумачення поняття «культура» як сукупності усіх створених людьми цінностей. Систему цінностей, що відіграє роль стійких орієнтирів професійної діяльності, ми розглядаємо як основу професійно-комунікативної культу-

ри майбутніх сімейних лікарів, оскільки цінності вважають одним із найважливіших компонентів людської культури поряд з нормами, ідеалами [4, с. 342].

Аналіз наукової літератури показав, що питання цінностей та ціннісних орієнтацій особистості було досить докладно висвітлено у роботах філософів, культурологів, соціологів, психологів та педагогів. Значний внесок у розробку проблеми гуманістичних цінностей зробили філософи XIX-XX ст. М. Бердяєв, Г. Ріккет, В. Соловйов, Е. Дюркгейм, М. Лоський, П. Юркевич та ін. У сучасній філософії дослідження цінностей як найважливішого компонента духовного світу особистості здійснили М. Каган, С. Анісімов, В. Іванов, О. Киричук та ін. У працях відомих психологів Л. Виготського, С. Рубінштейна, Л. Божович, К. Платонова, Г. Костюка та ін. питання цінностей і ціннісних орієнтацій також знайшло своє відображення. Вчені Г. Балл, І. Бех, О. Білоусова, В. Плавич, О. Столяренко, В. Сухомлинський вивчали цінності як ідеал особистості. У наукових працях І. Кона та Г. Царегородцева з'ясовано, що система індивідуальних цінностей є ядром психологічної структури особистості. Формування цінностей і ціннісних орієнтацій розглянуто у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях українських науковців О. Александрової, Н. Антонової, В. Кузнецової, В. Лопатинської, Н. Максимчук, В. Марчука, Д. Мацька, О. Теплої, Н. Чутової, М. Шевчук, Н. Шемигон та ін. Проблемі формування ціннісних орієнтацій у майбутніх фахівців-медиків присвячена незначна кількість наукових пошуків сучасних дослідників - Г. Кардашевської, К. Куренкової, Т. Скрябіної, І. Тимошук. Нами не було виявлено наукових досліджень, що ретельно вивчали сформованість ціннісних орієнтацій, що забезпечують розвиток професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів.

Мета статті – висвітлити власний погляд на сукупність ціннісних орієнтацій, які утворюють аксіологічну основу професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів; описати авторську методику діагностики сформованості визначених ціннісних орієнтацій; представити результати дослідження, що мало на меті виявити рівень сформованості гуманістичних та професійних ціннісних орієнтацій майбутніх сімейних лікарів.

Цінність, вказуючи на культурну, суспільну чи особистісну значимість явищ і фактів дійсності, являє собою широко визнану у суспільстві норму, сформовану у певній культурі, що надає зразки і стандарти поведінки і впливає на вибір між її можливими альтернативами [8, с.20-21]. При цьому ціннісні орієнтації як вибіркове ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, система установок такого ставлення, переконань, переваг, які впливають на поведінку індивіда, є елементами внутрішньої структури особистості і здійснюються конкретним суб'єктом, для якого цінності набули особистісного значення, стали значущими [1; 6].

Оскільки за специфікою своєї діяльності медики мають демонструвати найвище виявлення людяності, чуйності, терпимості, відповідальності та турботи про іншу людину, а професійна комунікація сімейних лікарів, як основна частина їх професійної діяльності, повинна також керуватися принципами гуманізму та милосердя, ціннісні орієнтації, що формують основу професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів, на нашу думку, повинні ґрунтуватися перш за все на гуманістичних цінностях. Під гуманістичними цінностями розуміють систему значущих ідей, норм, принципів та ідеалів суспільної та особистої діяльності, які, виступаючи зразками добра, людяності, милосердя, визначають поведінку людини та покликані формувати усві-

домлене, співчуваюче та позитивне ставлення особистості до навколишньої дійсності [7, с. 9]. Гуманістичними цінностями, що відіграють ключову роль у формуванні професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів, ми вважаємо запропоновану у дослідженні В. Кузнецової систему базових гуманістичних цінностей, яка включає в себе життя, доброту, любов до ближнього, співчуття, справедливість, совість, повагу до людської гідності [3, с. 8].

У наукових працях О. Коротаєвої та Г. Печерської встановлено, що ставлення особи до професії та якісне виконання фахівцем професійних обов'язків визначається професійними ціннісними орієнтаціями, котрі формуються на основі усвідомлених особистістю професійних цінностей, які в свою чергу виступають орієнтирами, на основі яких особа обирає, опановує і виконує свою професійну діяльність [2; 9]. Зважаючи на те, що професійні цінності є нормами, що регламентують зміст і характер діяльності фахівців, професійна комунікація сімейних лікарів також повинна координуватися цими нормами. Беручи за основу розроблену К. Куренковою систему професійних цінностей медичних сестер [5, с 7-8], ми виділяємо професійні цінності, які забезпечують сформованість професійно-комунікативної культури майбутніх лікарів – милосердя, любов до людей, доброзичливість, вимогливість, колегіальність, професійна репутація, любов до медичної професії, професійне достоїнство. Отже, сформованість гуманістичних та професійних ціннісних орієнтацій майбутніх сімейних лікарів є необхідною умовою високого рівня розвитку їх професійно-комунікативної культури.

Через відсутність належних діагностичних інструментів для виявлення рівня сформованості цих ціннісних орієнтацій у майбутніх сімейних лікарів нами було розроблено авторські методики «Гуманістичні ціннісні орієнтації» та «Професійні ціннісні орієнтації». За методикою «Гуманістичні ціннісні орієнтації» піддослідним пропонується бланк, що містить список із 21 цінності, серед яких знаходиться 7 гуманістичних цінностей. Учасникам дослідження ставиться завдання оцінити для себе значимість кожної цінності і розподілити їх з 1 по 21 місце, поставивши найбільш важливі цінності на перші місця, а найменш важливі – на останні. Така постановка завдання надала нам можливість оцінити рівень значущості кожної цінності для піддослідного, при чому цінності високого значення ставляться на 1-7 місце, цінності середнього значення – на 8-14 місце, а цінності низького значення – на 15-21 місце у рейтингу цінностей.

При обробці результатів за кожну гуманістичну цінність, що розміщена з 1 по 7 місце було нараховано 2 бали; за цінність, розміщену з 8 по 14 місце – 1 бал; за цінності, що розташовані на 15-21 місці – 0 балів. Після підрахунку суми отриманих балів, рівень сформованості гуманістичних ціннісних орієнтацій визначався за розробленою автором шкалою. На нашу думку, *високий рівень* сформованості гуманістичних ціннісних орієнтацій притаманний особам, які вважають 6-7 гуманістичних цінностей найбільш значущими, що відповідає 12-14 набраним балам. *Середній рівень* сформованості гуманістичних ціннісних орієнтацій характерний для осіб, які всі гуманістичні цінності відносять до середньо значущих, або частину цінностей вважають найбільш значущими, а решті надають середнього чи низького значення, що відповідає 7-11 набраним балам. До *низького рівня* сформованості гуманістичних ціннісних орієнтацій ми відносимо осіб, які лише деякі з гуманістичних цінностей від-

носять до цінностей високого чи середнього значення, а значну частину з них вважають найменш значущими, що відповідає 0-6 набраним балам.

За методикою «Професійні ціннісні орієнтації» піддослідним пропонується бланк, що містить список із 21 цінності, серед яких знаходиться 8 професійних цінностей, і ставиться завдання аналогічне завданню попередньої методики.

З метою визначення рівня сформованості гуманістичних та професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх сімейних лікарів на базі Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова у 2014-2015 навчальному році було проведено дослідження, у якому прийняло участь загалом 560 студентів медичного факультету: 280 студентів 1 курсу та 280 студентів 2 курсу. Опитування проводилося анонімно, щоб підвищити надійність отриманої інформації шляхом виключення або зменшення фактору остраху студентів відповідати правдиво. Представимо результати дослідження студентів 1 та 2 курсів у порівняльній характеристиці (див. табл. 1).

Таблиця 1.

**Результати діагностики сформованості ціннісних орієнтацій
у майбутніх сімейних лікарів**

Рівні прояву	1 курс		2 курс	
	Кількість	%	кількість	%
Гуманістичні ціннісні орієнтації				
Високий	42	15,00	37	13,21
Середній	173	61,79	161	57,50
Низький	65	23,21	82	29,29
Всього	280	100	280	100
Професійні ціннісні орієнтації				
Високий	36	12,86	32	11,43
Середній	120	42,86	111	39,64
Низький	124	44,29	137	48,93
Всього	280	100	280	100
Загалом				
Високий	39	13,93	35	12,50
Середній	146	52,14	136	48,57
Низький	95	33,93	109	38,93
Всього	280	100	280	100

Таким чином, порівняльний аналіз результатів діагностики засвідчив переважання середнього рівня сформованості гуманістичних ціннісних орієнтацій (61,79% студентів 1 курсу і 57,50% студентів 2 курсу) та професійних ціннісних орієнтацій (42,86% студентів 1 курсу і 39,64% студентів 2 курсу) у майбутніх сімейних лікарів. У той же час досить низький відсоток студентів мають високі показники сформованості даних ціннісних орієнтацій, а саме гуманіс-

тичних ціннісних орієнтацій – 15,00% студентів 1 курсу і 13,21% студентів 2 курсу, професійних ціннісних орієнтацій – 12,86% студентів 1 курсу і 11,43% студентів 2 курсу. Низький рівень сформованості гуманістичних ціннісних орієнтацій було зафіксовано у значної кількості студентів – 23,21% студентів 1 курсу і 29,29% студентів 2 курсу, а низький рівень сформованості професійних ціннісних орієнтацій було виявлено майже у половини піддослідних – 44,29% студентів 1 курсу і 48,93% студентів 2 курсу.

Отже, узагальнення результатів проведеного дослідження надає можливість зробити висновок про рівень сформованості ціннісних орієнтацій, що утворюють аксіологічну основу професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів. Найбільша кількість піддослідних має середній рівень сформованості цих ціннісних орієнтацій – 52,14% студентів 1 курсу і 48,57% студентів 2 курсу. Низький рівень сформованості даних ціннісних орієнтацій притаманний більш ніж третині студентів, а саме його зафіксовано у 33,93% студентів 1 курсу і 38,93% студентів 2 курсу. Найменша кількість майбутніх сімейних лікарів продемонстрували високий рівень сформованості гуманістичних та професійних ціннісних орієнтацій – 13,93% студентів 1 курсу і 12,50% студентів 2 курсу. Підкреслимо також, що рівень сформованості і гуманістичних, і професійних ціннісних орієнтацій у студентів 2 курсу нижчий, ніж у першокурсників, що свідчить про те, що у процесі навчання значення вищевказаних цінностей для студентів не підвищується, а має тенденцію до зниження.

Подальшого дослідження потребує проблема розробки методики формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів. Аналіз отриманих даних наводить на думку про те, що при проектуванні такої методики варто звернути увагу на підвищення рівня сформованості гуманістичних та професійних ціннісних орієнтацій, що виступають в якості стійких орієнтирів професійної комунікативної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Антонова Н. О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Н. О. Антонова. – К., 2003. – 16 с.
2. Коротаева Е. В. Профессиональные ценности профессии педагога: понятия и классификации / Е. В. Коротаева, Е. Н. Матвейчук // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 11-14.
3. Кузнецова В. Г. Формування гуманістичних цінностей у майбутніх вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. Г. Кузнецова. – Луганськ, 2001. – 20 с.
4. Культурология. XX век. Энциклопедия. В 2 т. Т. 2 : М–Я / под ред. С. Я. Левит. – СПб. : Унив. кн., 1998. – 447 с.
5. Куренкова К. М. Формування професійних цінностей майбутніх медсестер у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / К. М. Куренкова. – Харків, 2009. – 21 с.
6. Марчук В. В. Формування ціннісних орієнтацій студентів аграріїв у процесі вивчення іноземних мов вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / В. В. Марчук. – Луганськ, 2011. – 20 с.
7. Мацько Д. С. Формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури в процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступе-

ня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Д. С. Мацько. – Луганськ, 2008. – 20 с.

8. Основы культурологии: Навч. посіб. / За ред. Л. О. Сандюк та Н. В. Щубелки. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 400 с.

9. Печерська Г. О. Професійні ціннісні орієнтації вчителів / Г.О. Печерська // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. – 2013. – Т. 2, Вип.10. – С. 252-257.

ЮЛИЯ ОСТРАУС

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК КРИТЕРИЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СЕМЕЙНЫХ ВРАЧЕЙ

Обосновано, что гуманистические и профессиональные ценности являются собой основу профессионально-коммуникативной культуры будущих семейных врачей. Освещено точку зрения автора на совокупность ценностных ориентаций будущих семейных врачей, сформированность которых необходима для высокого уровня развития их профессионально-коммуникативной культуры. Описано авторскую методику диагностики сформированности ценностных ориентаций, представлены и проанализированы результаты исследования, цель которого – определить уровень сформированности гуманистических и профессиональных ценностных ориентаций у будущих семейных врачей.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная культура, ценность, ценностная ориентация, гуманистические ценностные ориентации, профессиональные ценностные ориентации, методика диагностики, семейные врачи.

YULIYA OSTRAS

VALUE ORIENTATIONS AS A CRITERION OF FUTURE FAMILY PHYSICIANS PROFESSIONAL COMMUNICATIVE CULTURE

In the article future family physicians' professional communicative culture is viewed as a complex dynamic personality formation, including system of humanistic and professional values, language competence, communicative and ethical knowledge, communicative skills and qualities, patterns of behavior, norms and rules of professional communicative activity that are associated with the specificity of the profession and provide high efficiency of family physicians' professional communication. The author emphasizes that values take particularly important place in the structure of this formation. The system of values acting as a stable benchmark for professional activity is considered to be the basis of future family physicians' professional communicative culture since values are regarded as one of the major components of human culture, along with the norms and ideals.

Pointing to the cultural, social or personal significance of phenomena and facts of reality, value is a widely recognized social norm which provides samples and standards of behavior and influences the choice between the possible alternatives. Being selective attitudes of a person to the material and spiritual values, the system of beliefs and preferences affecting the individual's behavior, value orientations are the elements of the personality's internal structure formed by a particular subject for whom values became interiorized.

The aim of the article is to define values providing axiological basis for future family physicians' professional communicative culture, to describe the author's diagnostic technique of future family physicians' value orientations formation, to present and analyze the results of future family physicians' value orientations study.

The humanistic (life, kindness, love for neighbor, sympathy, justice, conscience, respect for human dignity) and professional values (mercy, love for people, benevolence, strictness, collegiality, professional reputation, love for the medical profession, the professional dignity) are proved to play a key role in future family physicians' professional communicative culture

development. Therefore humanistic and professional value orientations should be formed in future family physicians' to provide the axiological basis for their professional communicative culture.

The author's diagnostic technique which enables to assess the level of humanistic and professional value orientations formation is described. The technique provides two lists of values containing humanistic and professional ones and assigns examinees a task to estimate the significance of each value for them. Examinees should place the values in order from the most important to least important ones and write down the place of each value. The level of value orientations formation is defined according to the developed by the author scale.

The author presents and analyzes the results of the study involving 280 1st year students and 280 2nd year students of Vinnytsia National Medical University named after M. I. Pirogov. The aim of the study was to reveal the level of future family physicians' humanistic and professional value orientations formation. The author's diagnostic technique was used as a research method.

Summarizing the results of the study allows to conclude that the largest number of students has a medium level of value orientations formation, that is 52.14% of 1st year students and 48.57% of 2nd year students. Low level of value orientations formation was detected in more than one third of examinees, to be specific in 33.93% of 1st year students and 38.93% of 2nd year students. The smallest number of future family physicians demonstrated a high level of value orientations formation - 13.93% of 1st year students and 12.50% of 2nd year students. The results of the study indicate that, in the course of professional training the significance of aforementioned values for medical students tends to decrease.

Key words: professional communicative culture, value, value orientation, humanistic value orientations, professional value orientations, diagnostic technique, family physicians.

Одержано 27.01.2016, рекомендовано до друку 04.04.2016

УДК 355:37.035.7

ТАРАС ІНОЗЕМЦЕВ

(Полтава)

ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПІДРОЗДІЛАХ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Висвітлено сутність виховної роботи в підрозділах ЗС України з урахуванням сучасних тенденцій гуманістичного національно-патріотичного спрямування виховання на основі Указу Президента України «Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки».

Ключові слова: гуманізм, навчально-виховний процес, національно-патріотичне виховання, особистість, самосвідомість, людський фактор.

Сутність виховної роботи в підрозділах ЗС України, враховуючи сучасні тенденції гуманістичного спрямування виховання, полягає в якісній організації та стимулюванні психологічно і педагогічно обґрунтованої діяльності особового складу військових колективів, в гармонійному та всебічному розвитку

особистості як вихователів так і вихованців, в їх комунікативній взаємодії, в формуванні мотивації постійного творчого самовдосконалення.

Цілком очевидно, що мета і завдання виховання у Збройних Силах, визначаються сучасними умовами у боротьби з агресією потребою суспільно-економічного розвитку нашої країни. З огляду на зазначене, метою виховання є «становлення громадянина України, патріота своєї країни, готового самовіддано розбудовувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову і соціальну державу, здатного виявляти національну гідність, орієнтуватися у своїх обов'язках і правах, цивілізовано відстоювати їх, сприяти громадянському миру і злагоді в суспільстві, поводитися компетентно, бути конкурентоспроможним, успішно реалізуватися в соціумі як громадянина, сім'янина, професіонала, носія культури» [4].

Особливість виховної роботи у військових підрозділах полягає в тому, що її організація зумовлена, з одного боку, цілями та інтересами військової служби, а з іншої – формуванням громадянина України, збагаченого загальнолюдськими цінностями. Тому ведучи мову про виховання і самовиховання, самовдосконалення особистості військовослужбовця, ми насамперед маємо на увазі вдосконалення його моральних якостей як громадянина, захисника Вітчизни у контексті національно-патріотичного виховання з урахуванням сучасних тенденцій гуманістичного спрямування виховання.

Становлення гуманістичної парадигми в освіті має давню історію. Праці Ш.О. Амонашвілі, С.І. Гессена, А. Дистервега, Дж. Дьюї, Я.А. Коменського, А.С. Макаренка, Й.Г. Песталоцці, К.Р. Роджерса та інших педагогів заклали основи для теоретичного переосмислення педагогічної діяльності на засадах гуманізму. Гуманістичну спрямованість у Збройних Силах України в першу чергу забезпечили М.С. Бабенко, Ю.І. Прокоф'єв, М.П. Ротань, В.В. Ягупов та ін. Їм належать розробки відповідних технологій навчання та виховання, які втілюють принципи гуманізму в практичну діяльність кожного викладача.

Тому метою даної статті є виховання громадянина-патріота України, утвердження любові до Батьківщини, духовності, моральності, шанобливого ставлення до національних надбань українського народу, наслідування найкращих прикладів мужності та звитяг борців за свободу та незалежність України як з історичного минулого, так і звитяг борців, які сьогодні відстоюють суверенітет та територіальну цілісність держави» [10], а також показати важливість створення сприятливого навчально-виховного середовища в підрозділах Збройних Сил України на гуманістичних засадах; схарактеризувати основні етапи навчально-виховного процесу, а також принципи виховання, що ґрунтуються на гуманістичній основі.

Одним із найважливіших принципів організації навчального процесу у вищих навчальних закладах можна вважати принцип гуманізму. Він має передбачати таку системну організацію партнерських, суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між тим, хто навчається, і тим, хто навчає, що забезпечує створення найсприятливіших умов для розвитку духовних, інтелектуальних, творчих можливостей, має на меті підготовку справжнього високоосвіченого фахівця.

Організація навчального процесу на принципах гуманізму, уважного, суб'єкт-суб'єктного ставлення, є необхідною передумовою для успішної трансляції загальнолюдських цінностей молоді. Не менш важливим є зміст на-

вчального матеріалу кожного конкретного навчального предмета. Під час засвоєння навчального матеріалу з будь-якої дисципліни виникає потреба обов'язкового забезпечення реалізації світоглядно-ціннісної функції освіти, що можливо лише за умови гуманізації освітнього процесу.

Гуманізація освіти – це відображення в освітньому процесі тенденцій гуманізації сучасного суспільства, коли людська особистість визначена найвищою цінністю, а утвердження блага людини стає найважливішим критерієм суспільних відносин. Вона полягає у спрямуванні уваги освітнього закладу до особистості тих, хто навчається, забезпечення максимально сприятливих умов для виявлення і розвитку їх задатків і здібностей на основі поваги і довіри до них, сприйняття і врахування їх особистісних цілей і запитів.

Гуманізація передбачає беззастережне визнання загальнолюдських чеснот (милосердя, доброта, чесність, справедливість, гідність тощо), формування громадянина-патріота. Виховання і самовиховання має набути характеру системної і цілеспрямованої діяльності з формування у людини і громадянина високої національно-патріотичної свідомості, почуття відданості своїй державі.

Головною ознакою ефективної виховної роботи у військових формуваннях є її особистісна спрямованість. Ми прагнемо, щоб у процесі особистісно орієнтованого гуманного виховання були пошуки і підтримка розвитку в людині механізмів самореалізації. Важливою складовою гуманістичного виховання вважаємо стимулювання розвитку суб'єктних якостей військовослужбовця, зокрема здатностей до самостійного визначення напрямку своєї діяльності, до самонавчання і самовиховання, до побудови й реалізації життєвих планів, взагалі – до життєтворчості.

Особливості сучасного етапу розвитку нашої держави та її Збройних Сил вимагають подальшої будови системи національно-патріотичної роботи та морально-психологічного забезпечення діяльності особового складу. Аксиомою є те, що боєздатність Збройних Сил вирішальною мірою залежить від людського фактору, морального духу військовослужбовців. Боєздатність Збройних Сил України зумовлюється не тільки суто технічними параметрами, але й людським фактором, моральним духом, професійною підготовленістю військовослужбовців до виконання поставлених завдань.

Система військового виховання є елементом загальнонаціональної системи виховання громадянина України. Це взаємодія педагога-вихователя з вихованцями, яка спрямована на самостановлення, саморозвиток, самовиховання особистості. Вона реалізується шляхом розв'язання певних виховних завдань і забезпечує формування особистісно і соціально значущих морально-етичних цінностей, норм та правил поведінки. Саме в підрозділі відбувається безпосередня взаємодія керівного складу військ із особовим складом, від дій якого залежить виконання завдань за призначенням Збройних Сил у цілому.

Виховна робота в підрозділах ЗС України – важливий напрям діяльності командирів, спрямований на вирішення завдань гуманітарного та соціального розвитку ЗС України через створення сприятливого виховного середовища у військових підрозділах на основі гуманних відносин, поваги до особистості кожного військовослужбовця.

Сучасний поступ українського суспільства вимагає все більше уваги звертати на розвиток його гуманітарної та соціальної сфери, пошук шляхів вирішення конституційної вимоги – «Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю. Права і свободи людини та її гарантії визначають зміст і спрямованість діяльності держави» (Конституція України, ст. 3). Реалізація положень Конституції України, процеси реформування та розвитку Збройних Сил України зумовлюють необхідність посилення виховного впливу на особовий склад частин та підрозділів, формування в нього національної свідомості, культури, гуманістичних поглядів, високих морально-бойових якостей, морально-психологічної готовності до захисту Батьківщини.

Виховна робота в підрозділах Збройних Сил України є важливою складовою частиною повсякденної діяльності, вона повинна проводитись як у мирний так і воєнний час, безперервно, наполегливо й кваліфіковано. Від неї в значній мірі залежить виконання бойових та інших завдань. У роботі виявлено, що всебічному вихованню у Збройних Силах потрібно приділяти значно більшу увагу. У зв'язку з цим актуалізується низка проблем: відсутність послідовної, ефективної системи виховання; брак комунікацій і науково-патріотичного виховання; недостатність у суспільстві моральності і духовності; наявність істотних відмінностей і світоглядних орієнтирах різних груп молодих людей; незавершеність процесу формування національного мовно-культурного простору, стійкості його ціннісної основи до зовнішнього втручання; недостатність нормативно-правової урегульованості сфери виховання, особливо національно-патріотичного, кваліфікованого кадрового потенціалу в навчальних закладах для організації і здійснення заходів із національно-патріотичного виховання; недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення, комп'ютеризації для забезпечення інформаційно-комунікаційної методики і надання процесу вихованню системності. На жаль, не завжди молоді офіцери виявляються повністю готовими до здійснення ефективної педагогічної діяльності.

Готовність – це не лише запас професійних знань, умінь і навичок, а й такі риси особистості, які забезпечать успішне виконання професійних функцій: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, тобто ставлення, до явищ, процесів, подій, професійних обов'язків з точки зору моральних суспільних норм та вимог обраної професії вихователя.

Суть готовності до педагогічної діяльності не може бути зведена до єдиних проявів моральних чи психологічних якостей і властивостей особистості чи виведена тільки з свідомості чи поведінки. Готовність фіксує відношення свідомості і поведінки, суб'єктивності і об'єктивності свідомості, що стійко проявляється в професійній діяльності, стосунках, закріплена в рисах характеру. Це значить, що зміст її складає такі інтегральні характеристики особистості, які включають в себе інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, педагогічні здібності.

У період свого становлення чимало офіцерів мають певні проблеми насамперед у здійсненні військово-педагогічної функції. Тому педагогічні вміння

посідають вагоме місце в структурі педагогічної майстерності офіцера, характеризують підготовленість офіцера як педагога та вихователя в цілому і надають можливість досягати високих результатів у різних умовах педагогічної діяльності. Сьогодні, крім завдань з якісної професійної підготовки військового фахівця, зусилля військового педагога все більшою мірою спрямовуються на сприяння всебічному розвитку особистості воїна, максимальне розкриття його задатків та здібностей.

Питання підготовки офіцерів-вихователів для Збройних Сил України знаходяться під увагою української громадськості. У вітчизняній армійській пресі було опубліковано чимало інформаційних матеріалів, які обговорювали проблеми вищої військової школи. Простежується однастайність матеріалів військової публіцистики в тому, що проблеми підготовки офіцерів заслуговують подальшого ґрунтовного наукового дослідження, оскільки відіграють важливу політичну роль у поглибленні процесів державотворення, у розбудові та реформуванні Збройних Сил України.

Нова парадигма військової освіти має орієнтуватись на задоволення перспективних суспільних потреб військових фахівців і на забезпечення їх відповідності мінливим, постійно зростаючим вимогам до професійної компетентності, загальної культури і особистісних якостей фахівців нової формації.

Крім того, управлінська діяльність офіцера структури виховної роботи, ефективність організованого ним виховного процесу у військовій частині (підрозділі) залежить від його певних особистісних якостей, які сприяють творчій і результативній діяльності. Актуальною з цього приводу є думка К.Д. Ушинського: «У вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила впливає тільки із живого джерела людської особистості. Ніякі статuti та програми, ніякий штучний організм, як би він добре не був осмислений, не може заступити особистість у вихованні. ... Без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця істинне виховання, яке проникає в характер, неможливе. Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер» [7, с. 340]. Результативність виховної діяльності багато в чому залежить від характеру ціннісних орієнтацій особистості, від глибини професійно-педагогічного світогляду, що становлять ядро орієнтаційного компонента готовності. Професійно-педагогічний світогляд - це система професійно-педагогічних поглядів, переконань, принципів, що визначають професійну позицію педагога. Основними структурними одиницями його є узагальнені професійні знання, погляди, переконання, принципи і готовність діяти в практичних ситуаціях відповідно до них.

Сучасна ситуація в армії об'єктивно передбачає необхідність глибокого і повного вивчення психолого-педагогічних особливостей військовослужбовців, що проходять службу за призовом та відповідну корекцію виховної роботи з ними. Саме тому одним із головних завдань першого етапу будівництва та розвитку Збройних Сил України було опрацювання та засвоєння ефективних форм виховної роботи. Однією із умов успішного проведення цієї роботи є організація належної виховної роботи з особовим складом. Це передбачає, насамперед, виконання завдань поширення і закріплення гуманістичних і соціальних цінностей у військових частинах і підрозділах, задоволення потреб

та інтересів військовослужбовців і працівників Збройних Сил України, формування творчих особистостей.

Організація ефективного виховного процесу в частинах та підрозділах Збройних Сил України полягає в сучасному забезпеченні високого рівня морально-психологічного стану особового складу, що достатній для виконання ним завдань за призначенням та створення умов для саморозвитку та самовдосконалення кожного військовослужбовця у військово-професійній діяльності, зокрема національно-патріотичного виховання. Реалізація цього сприяє формуванню всебічно розвиненої, високоосвіченої, толерантної особистості громадянина України, яка спроможна свідомо виконувати свій професійний обов'язок.

Найголовнішою умовою навчально-виховного процесу в Збройних Силах є його особистісна зорієнтованість, яка спрямована на те, щоб кожний виховець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю. Саме в цьому і полягає гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу, центром і метою якого є особистість вихованця. Ступінь гуманізації цього процесу залежить від того, наскільки він створює передумови для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, прагнення до свободи, відповідальності, творчості

Аналіз професійної діяльності офіцера структури виховної роботи, його професійно-важливих якостей дозволяє зробити висновок, що успішність виховного процесу у військовій частині, підрозділі залежить від якості його планування і проектування, а ефективність діяльності офіцера структури виховної роботи залежить від рівня сформованості його всебічної компетентності щодо професійно-важливих якостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Указ Президента України від 13 жовтня 20185 р. Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 рр.
2. Конституція України. – К., 1996.
3. Концепція гуманітарного і соціального розвитку в Збройних Силах України / Указ Президента України №28/2004 від 12 січня 2004 // Народна Армія. – 2004. – 14 січня.
4. Концепція виховної роботи в Збройних силах та інших військових формуваннях України / Указ президента України № 981/98 від 4 вересня 1998 // Збірник Указів Президента України. – К.: Політвидав, 1998.
5. Бабенко М.С., Ротань М.П. Морально-психологічне забезпечення військової дисципліни та профілактика правопорушень: Навчально-методичний посібник. – К.: ВГІ НАОУ, 2000.
6. Бабенко М.С., Ротань М.П., Стасюк В.В., Литвиновський Є.Ю. Виховна робота : методологія, організація і методика. навчально-методичний посібник. – К.: ВГІ НАОУ, 2002.
7. Прокоф'єв Ю. Стан і перспективи освіти майбутніх офіцерів українського війська на сучасному етапі // Розбудова держави. – 1993. – №7. – С. 9–11.
8. Ушинський К.Д. Собрание починений в 11 т. – Т. 2. – Москва Ленинград: Изд. Акад. Пед. Наук РСФСР, 1948. – 655с.

ТАРАС ИНОЗЕМЦЕВ

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПОДРАЗДЕЛЕНИЯХ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ УКРАИНЫ

Освещена сущность воспитательной работы в подразделениях Вооруженных Сил Украины с учетом современных тенденций гуманистического национально-патриотического направления воспитания на основе Указа Президента Украины «О стратегии национально-патриотического воспитания детей и молодежи на 2016-2020 годы».

Ключевые слова: гуманизм, учебно-воспитательный процесс, национально-патриотическое воспитание, личность, самосознание, человеческий фактор.

TARAS INOZEMTSEV

THE HUMANISTIC ORIENTATION OF EDUCATIONAL WORK IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE

The article reveals the essence of training work in the divisions of the Armed Forces of Ukraine considering modern tendency of human training direction. The essence of educational work in the Armed Forces of Ukraine, taking into account modern trends of humanistic orientation of education, is high quality organization and promoting psychologically and pedagogically grounded activities of personnel, military groups, harmonious and comprehensive development of the individual as educators and students, communicative interaction, the formation of constant creative motivation of their self-improvement.

The main feature of the educational work in military units is that its organization is due, on the one hand, by the purposes and interests of military service, and, on the other hand, by the formation of the citizen of Ukraine, enriched in human values. Formation of a humanistic paradigm in education has a long history. Works of Sh. Amonashvili, S. Gessen, A. Diesterweg, J. Dewey, Y. Comenius, A. Makarenko, I. Pestalozzi, K. Rogers, and other educators laid the foundations for theoretical rethinking of pedagogical activity on the principles of humanism and the development of appropriate education and training technologies, that have to implement the principles of humanism of each teacher in practice.

One of the most important principles of organization of educational process in higher educational establishments can be considered as the principle of humanization. It should provide for such system partner organization, subject-subject relations between those who learn and those who teach that ensures the creation of favorable conditions for development of spiritual, intellectual and creative opportunities that aims at the preparation of highly educated specialist.

The main feature of effective educational work in military units must be its personal orientation. The aim of personality-oriented humane education should be not to create and even not to educate, but to find, support and develop human in man, lay the mechanism of self-realization in it. An important component of humanistic education is to encourage the development of a military subjective qualities, including ability to determine the direction of its activities, self-learning and self-education, to the construction and realization of life plans, generally for life creation.

Educational work in the Armed Forces of Ukraine is an important part of everyday activity, it should be done both in time of peace and time of war, continuously, persistently and very well. The performance of combat and other tasks depends on it.

Unfortunately, not always young officers are fully prepared to implement effective teaching. Readiness is not just a stock of professional knowledge, abilities and skills, but also personality traits that will ensure the successful performance of professional functions, such as persuasion, teaching abilities, interests, professional memory, thinking, attention, thoughts pedagogical focus, emotional, and moral potential of the individual, that is, the attitude to phenomena, events, tasks from the point of view of public moral standards and requirements of the chosen profession of educator.

The current situation in the army requires thorough and complete study of the psychological-pedagogical peculiarities of the military conscription and corresponding

adjustment of educational work with them. Therefore, one of the main objectives of the first phase of construction and development of the Ukrainian armed forces has been processed and the domain of effective forms of educational work. One of the conditions for the success of this work is the proper organization of educational work with personnel. This implies, first of all, the tasks of dissemination and consolidation of humanistic and social values in the military units and divisions, meet the needs and interests of military and civilian personnel of Ukraine's armed forces, the formation of their creative personalities.

Based on the analysis of professional activity of the officer structure of educational work, professionally important qualities, we can conclude that the success of the educational process in a military unit, division depends on the quality of its design and the efficiency of the officer structure of the educational work – on the level of formation of professionally important qualities, including ability to design the educational process.

So, the most important condition of the educational process is its personal orientation, aimed to ensure that every student has become a full-fledged, self-sufficient, creative subject of activity, cognition, communication, free and self-employed personality. This is the humanistic orientation of the educational process, the centre and the purpose of which is the personality of the student. The degree of humanization of this process depends on how it creates the preconditions for self-realization of personality, disclosure of its natural inclinations, the desire for freedom, responsibility, creativity.

Keywords: *humanism, training and educational process, personality, self-consciousness, human factor.*

Одержано 15.03.2016, рекомендовано до друку 04.04.2016

УДК 373:001.895

АНТОНІНА КАРПЕНКО

(Миргород)

УПРОВАДЖЕННЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН У ПРАКТИКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Розглянуто впровадження нового в шкільну практику, що сприяє постійному динамічному інноваційному розвитку освіти, служить удосконаленню всієї системи засобів навчання і виховання, а також особистісних якостей педагога. Доведено, що поняття «відносини» неможливо розглядати основні категорії педагогіки, питання змісту освіти, навчання і виховання. Це особливо важливо в умовах виконання Закону України «Про вищу освіту» – подальшої розбудови громадянського суспільства.

Ключові слова: *впровадження, педагогічні інновації, суб'єкт-суб'єктні відносини, система відносин, процес упровадження, об'єкти впровадження.*

У рамках модернізації української системи освіти, спрямованої на подальшу її гуманізацію, поруч із іншими актуальними завданнями стоїть питання впровадження досягнень педагогічної науки у практику виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Інноваційна спрямованість діяльності вчителів включає процес упровадження. Сучасні педагогічні ідеї, результати наукових досліджень з педагогіки і психології для вчителів, керівників закладів освіти часто залишаються невідомими через відсутність своєчасної інформації. Поняття «впровадження» означає спеціально організовану систему вивчення результатів фундаментальних і прикладних досліджень, обґрунтування доцільності їх впровадження, розвиток на цій основі потреби у застосуванні наукових результатів на практиці.

У практичній діяльності високо цінується передовий педагогічний досвід, а в теорії його повністю витіснило поняття «інновації», хоч ці поняття дуже близькі за своїм значенням. Педагогічні інновації можуть мати виховне і навчальне значення, а передовий педагогічний досвід набувати навчального і виховного характеру. Об'єднує їх те, що технології й інші інновації функціонують на рівні створення, освоєння і втілення, подібно до того, як передовий педагогічний досвід вивчається, узагальнюється, поширюється. Звідси розуміння того, що організація впровадження – це засіб подолання розриву між теорією і практикою, регулювання й удосконалення їх існування у постійному наближенні однієї до іншої.

Упровадження нового у школі як неперервний процес сприяє її постійному динамічному розвитку, служить удосконаленню всієї системи засобів навчання і виховання, а також особистісних якостей педагога. Без категорії відносини неможливо розглядати питання змісту освіти виховання, їх покращення та вдосконалення, що особливо важливо в умовах подальшої розбудови громадянського суспільства.

Суб'єкт-суб'єктні відносини – це педагогічна категорія. Міжособистісна педагогічна взаємодія, що реалізує базову потребу дитини в залученні її до соціуму і культури суспільства на основі рівноправного партнерства з учителем, характеризує готовність суб'єктів виховання до взаєморозуміння і взаємоповаги в процесі спілкування і діяльності. Суб'єкт-суб'єктні відносини – модифікація поняття «міжособистісні відносини».

Суб'єкт-суб'єктні відносини мають гуманний, морально-естетичний, виховуючий, а отже, педагогічно доцільний характер. На відміну від виховних відносин, які стихійно виникають між особистістю, що формується, і всіма людьми, які її оточують, суб'єкт-суб'єктні виховуючі відносини свідомо формуються під керівництвом учителя і спрямовуються на досягнення мети виховання.

Завдяки суб'єкт-суб'єктним відносинам загальноосвітня школа зможе відійти від узагальненої та реально сприйняти особистісну і соціально-смыслову систему виховання, в якій здійснюються гуманні, морально естетичні відносини всіх учасників педагогічного процесу, що забезпечує повне саморозкриття потреб і можливостей учнів, педагогічної компетентності вчителів, формує їхню взаємодовіру, взаєморозуміння і взаємоповагу, від чого залежить ефективність педагогічного процесу. Отже, навчально-виховний процес мусить відбуватися на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, у які вступають передусім учитель і учень передаючи людські цінності і засвоюючи їх.

Впровадження суб'єкт-суб'єктних відносин сприяє появі нових даних про дитину для забезпечення різнорівневого особистісно-орієнтованого виховання, організації самостійної роботи, залежить від рівня підготовленості педа-

гогічних кадрів, їхнього творчого потенціалу, повністю визначається стилем директора школи, поєднанням єдиноначальності і колегіальності, що забезпечує новаторські пошуки вчителів, стимулює почуття відповідальності за свій навчально-виховний заклад.

Науково обґрунтований відбір нового і чіткий процес упровадження сприяють піднесенню професійної компетентності вчителя, що надзвичайно важливо для забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі навчання та виховання, для формування інтересу до навчальних предметів, розвиткові потреб і потягу до співпраці та співтворчості, для наукового пошуку і професійного самовизначення школярів. З цього приводу В.І.Вернадський зазначає, – «Рухаючись вперед, наука не тільки створює нове, а й переоцінює старе, пережите» [8].

У школах, що постійно займаються науково обґрунтованим упровадженням, суттєво перебудовуються всі ланки навчально-виховного процесу, виходячи з принципів розвитку і модульності. Система неперервного впровадження нових досягнень педагогічної науки, новітніх дидактичних технологій і виховних систем дає змогу поетапно модернізувати звичайну класно-урочну систему на інтенсивно модульно-розвивальну, відносини елементарного співпорядкування – на гуманні, морально-естетичні, суб'єкт-суб'єктні взаємини співробітництва і співтворчості всіх учасників педагогічного процесу.

Проведена дослідницька робота дозволила виділити ті фактори, від яких залежить неперервний процес упровадження інновацій:

- потреба в результатах наукових досягнень чи новітніх технологій, які відібрані як об'єкти впровадження;
- відповідність об'єкта впровадження критеріям його оцінки і відбору;
- спрямованість й узгодженість організаційних зусиль учасників упровадження;
- вид упровадження (нормативне, ініціативне, пряме, побічне) і форм (методичні посібники, рекомендації, положення, пам'ятки), в яких представлений проект упровадження;
- усвідомлення педагогами необхідності впровадження нового, подолання консерватизму мислення деяких із них;
- своєчасне усунення труднощів і помилок, що виникають у процесі впровадження.

Сутність нового наукового знання була охарактеризована на основі праць А.М.Бойко [7; 9; 11]. Впровадження нового визначається: 1) завершеністю, науковою і практичною коректністю об'єкта впровадження; 2) репрезентативністю результатів досягнень науки чи передового досвіду; 3) участю у впровадженні авторів педагогічних результатів, досвіду чи використання комплексу розроблених ними методичних матеріалів; 4) представленістю нового в методичних матеріалах; 5) наявністю в школі атмосфери творчого пошуку; 6) переходом учителів і всього педагогічного колективу до власних узагальнень і розробки нових дидактичних і виховних технологій. Засвоєні вчителями теоретичні положення сприяють розробленню методичних рекомендацій. Рекомендації є основою формувального експерименту. Для забезпечення в практиці суб'єкт-суб'єктних відносин на рівні співробітництва і співтворчості

необхідно відібрати, ті з них, що сприяють формуванню співробітництва, а потім ті, які допомагають досягти співтворчості.

Відносини мають три рівні розвитку – співвідпорядкування, співробітництво, співтворчість. Рівні взаємодії вчителя й учнів формуються, тому обґрунтовуються з урахуванням діалектики наступності, не в статичному, а в динамічному плані, у розвиткові – від співвідпорядкування до співробітництва і співтворчості.

Педагог повинен формувати не лише пізнавальну, а й емоційно-вольову й мотиваційну сфери дитини, а отже, бути вихователем і вчителем-предметником. Модель предметника у сучасних умовах витісняється моделлю вихователя, що об'єднує функції вчителя і вихователя, творця душі дитини. Гуманістичні суб'єкт-суб'єктні морально-естетичні, педагогічно доцільні відносини мають переваги у професійній діяльності перед змістом і методами роботи вчителя, а отже – визначають ефективність педагогічного процесу, забезпечують гуманізацію діяльності навчально-виховного процесу. Суб'єкт-суб'єктні відносини вчителів і учнів є найпрогресивнішою сучасною світовою тенденцією в освіті.

Таким чином, суб'єкт-суб'єктні, морально-естетичні педагогічно доцільні виховуючі відносини учителів і учнів виступають загальною методологічною основою, найважливішою умовою і провідним фактором гуманізації навчання і виховання, а це означає – головним чинником подолання соціально-педагогічних суперечностей у процесі реформування й модернізації національної системи виховання підростаючого покоління.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Автомонов П. «Педагогіка співробітництва» багатоякісне явище / П. Автомонов // Освіта. – 1998. – 5-12 (серпня). – С. 2-3.
2. Березняк Є. Про взаємини та співпрацю вчителя й учнів // Освіта України. – 2000. – 21 червня. – С. 8.
3. Беланова Р. Роль та місце вчителя у справі формування особистості учня // Початкова школа. – 2002. – №4. – С. 6-7.
4. Белкін А. Учитель і учні: стиль відносин // Виховання школярів. – 1996. – №1. – С. 10-13.
5. Белкін А. Це популярне слово співпраця: [Про взаємовідносини учителя й учня] // Народна освіта. – 1990. – №11. – С. 90-98.
6. Богасевич Є. Управлінський аспект формування гуманістичних взаємин між учителем і учнем // Відкритий урок. – 2003. – №19-20. – С. 38-42.
7. Бойко А. Виховання людини: нове і вічне. – Полтава, 2006. – 568 с.
8. Бойко А. Виховуючі суб'єкт-суб'єктні відносини вчителів і учнів як основа модернізації освітньої галузі в Україні // Рідна школа. – 2004. – №4. – С.4-8.
9. Бойко А. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. – К., 1996. – 230 с.
10. Бойко А. Процес упровадження інноватики в шкільну практику // Зб. наук. праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. – Серія «Педагогічні науки». – Вип. 6 (64). – Полтава, 2008. – С. 11-25.
11. Демиденко Т.М. Інформаційна складова підготовки вчителя до інноваційної діяльності // Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. – К., 2002. – С. 154-160.

АНТОНИНА КАРПЕНКО

ВНЕДРЕНИЕ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
В ПРАКТИКУ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Рассмотрены внедрения нового в школьную практику, способствует постоянному динамичному инновационному развитию образования, служит совершенствованию всей системы средств обучения и воспитания, а также личностных качеств педагога. Доказано, что понятие «отношения» невозможно рассматривать основные категории педагогики, вопросы содержания образования обучения и воспитания. Это особенно важно в условиях выполнения Закона Украины «О высшем образовании» – дальнейшего развития гражданского общества.

Ключевые слова: внедрение, педагогические инновации, субъект-субъектные отношения, система отношений, процесс внедрения, объекты внедрения.

ANTONINA KARPENKO

IMPLEMENTATION OF SUBJECT-SUBJECT RELATIONS PRACTICE
IN SECONDARY SCHOOLS

As part of the modernization of the Ukrainian system of education aimed at further humanization, along with other pressing tasks is the question of introduction of achievements of pedagogical science in practice of educational work of secondary schools.

The introduction of a new school as a continuous process contributes to its constant dynamic development, is perfecting the system of training and education, and also personal qualities of the teacher. No category of relationship cannot be considered the content of education and training, upgrading and improvement, and subject-so bctn attitudes of teachers and students is the most progressive current global trend in education.

Schools are constantly engaged in a scientifically sound introduction, significantly rebuilt all the parts of the educational process, based on the principles of development and modularity. System continuous implementation of new achievements of science teaching, new teaching technologies and educational systems in stages allows you to upgrade conventional classroom system intensively on the module-developmental, relationship spitroast elementary – humane, moral-aesthetic, the subject-subject relationship cooperation of all participants of pedagogical process.

Thus, subject-subjective, moral and aesthetic vicovac pedagogically appropriate relationships teachers and students speak a common methodological basis, a key condition and a major factor for the humanization of education and upbringing, and it means that the main factor of overcoming social-pedagogical contradictions in the process of reforming and modernization of the national system of upbringing of the younger generation.

Keywords: implementation, pedagogical innovation, subject-subject relations, system of relations, the process of innovation, the objects of the introduction.

Одержано 11.03.2016, рекомендовано до друку 04.04.2016

УДК 378.4:35.072.1 «18/201»

НАТАЛІЯ ДЕМ'ЯНЕНКО

(Київ)

ДИСКУРС І ПРАКТИКИ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ АВТОНОМІЇ ВІД ПОЧАТКУ ХІХ СТ. ДО СЬОГОДЕННЯ

Розкрито феномен «університетської автономії» у наукових і політичних дискусіях початку ХІХ – ХХ ст. (М.І. Костомаров, В.І. Ленін, М.І. Пирогов, М.В. Сперанський, С.М. Трубецької та ін.), змісті загальних статутів імператорських університетів (1804, 1835, 1863, 1884) та практиці Харківського (1804), Київського (1834) і Новоросійського (1865) університетів. Констатовано, що на початку ХХІ ст. Україна знаходиться в ситуації подолання наслідків централізованого управління вищою освітою і розвитку тих рис академічного життя, які здатні забезпечити лібералізацію вищої школи. Закон України «Про вищу освіту» (2014) закріплює академічну, організаційну, фінансову автономію університету. Вона залишається основою університетського життя, однак потребує перевизначення з урахуванням більш глибокої інтеграції університету з економікою, ринком праці й програмою розвитку нації.

Ключові слова: університет, автономія, академічна свобода, самоврядування, лібералізація, децентралізація вищої школи.

Українська національна ідентичність за своєю природою є європейською ідентичністю, яка впродовж століть формувалася у контактах з європейською культурою. У реальних умовах теперішньої України боротися за збереження української ідентичності означає, перш за все, берегти її європейську гуманістичну і демократичну сутність. Однак це передбачає також захист від антиєвропейських авторитарних тенденцій тих культурних механізмів трансляції досвіду українського соціуму, які дозволяють підтримувати традиції демократичного розвитку нації і людської особистості. Таким механізмом упродовж століть була в Європі автономія університетів як особливий, властивий саме європейській цивілізації інститут.

З ХІІІ ст. європейський університет, який зародився в Італії, на півдні Франції і в Парижі, розпочав експансію взірців і способів організації вищої освіти. До середини ХV ст. «університетське будівництво» охопило всю Центральну Європу. Особливо багато університетів, різноманітно орієнтованих у конфесійному відношенні – католицьких, лютеранських, кальвіністських, з'явилося у другій половині ХVІ – на початку ХVІІ ст. у Центральній і Східній Європі в зв'язку з ходом Реформації і Контрреформації [21, с. 12].

Починаючи з останньої чверті XVI ст. ці процеси також отримали відгук серед православної конфесії в Речі Посполитій, де в містах Галіції, Подолії і Волині виникли перші греко-слов'янські школи, підтримувані православними братствами і великими магнатами (такими, як Костянтин Острозький, Острозька академія, 1576) [13; 18]. Їх організація, програми і методи викладання орієнтувалися на православний Схід, маючи при цьому спільні риси з єзуїтськими колегіями. Саме ці навчальні заклади можуть уважатися зародками православних університетів. Їх установчі документи затверджувалися східними патріархами (Костянтинопольським, Антіохійським), що знаходилися на той час в землях Речі Посполитої.

Поєднав «греко-слов'янське» і «латинське» викладання на початку 1630-х років київський митрополит Петро Могила. Заснована ним у Києві православна колегія (в майбутньому – Києво-Могилянська академія) претендувала на ті ж права університетів, якими в Речі Посполитій вже користувалися католицькі вищі школи [7, с. 255-265; 17; 21, с. 12].

З приєднанням Києва ідея відкриття православного університету перейшла до Московської держави, яка тим самим вступила в процес «університетського будівництва». На рубежі 1670 – 1680-х рр. була висунута думка про заснування Московської академії, своїми загальними рисами відповідна проекту православного університету, що засвідчується «Привілегією на Академію» Сімеона Полоцького і Сильвестра Медведєва [15, с. 17-21]. І хоча в задуманому вигляді ця ідея не була реалізована, на початку царювання Петра I академія у Москві все ж була відкрита за зразком Київської.

Формування інституту російської науки (академія, університет) базувалося на рішенні Петра I, який підписав Положення про створення Санкт-Петербурзької Імператорської академії наук (1724). Рішення було компромісним, оскільки передбачало монтаж двох основних зразків – Лондонського королівського товариства і Паризької академії наук. «Протекторат» вищої влади зазначався в самій назві нової установи, а паризький інститут демонстрував, яким чином можна залучити «вчених людей» для роботи за контрактом. Іншими словами, академіки йшли на «государєву службу» і отримували досить високу «академічну винагороду» за свою роботу.

Намагаючись обґрунтувати ідею автономії університету, М.Ломоносов (*«Проект привілею Академії наук», 1764*) наголошував на дотриманні наступних обов'язкових умов: свободі самоврядування (обранні ректорів і деканів), наданні законодавчих повноважень «професорським конференціям», праві присуджувати вчені ступені, високому статусі носіїв університетських ступенів (що означало в даному випадку включення відповідного положення до «Табелю про ранги»). Наступний «План заснування в Росії університетів» (1787) належав досить відомому єкатерининському вельможі О.П. Козодавлеву. Він призначався для нових університетів, один із яких передбачалося відкрити у Чернігові (указ від 29 січня 1786 р.). За основу розроблення «Плану» було прийнято так званий Wiener Studienplan – навчальний план Віденського університету [16, с. 657].

Загалом розвиток університетської освіти регламентувався статутами Російських імператорських університетів (1804, 1835, 1863, 1884) [20, 269 стб.].

Внутрішня організація Харківського (1804), Київського св. Володимира (1834) і Новоросійського (1865) імператорських університетів [6, с. 26-36; 12] університетів виявилася плодом компромісу між тенденцією до «модернізації», з розвитком навколо університету навчальної інфраструктури, наукових товариств, бібліотеки, лабораторій тощо, і одночасним повним закріпленням корпоративної автономії в її «докласичному» розумінні. При цьому під «модернізацією» розумілося таке реформування, за якого держава, втручаючись у життя вченої корпорації, брала на себе функції з організації навчального процесу, підбору викладацьких кадрів, контролю за рівнем викладання, забезпечення необхідними для цього засобами тощо [21, с. 14-15].

У цілому ж в історії вищої освіти відомі різні моделі організації університетського життя – від найширшої автономії до прямого правління з боку державних або інших патронувальних органів. Класична модель університету передбачала широку автономію і самоврядування. У кожній країні автономія трактувалася і трактується по-різному, тому про неї можна говорити як про певне узагальнене поняття, що передбачає отримання навчальними закладами тих чи інших свобод. Загалом під університетською автономією мається на увазі «самоврядування університету». Водночас зрозумілим є той факт, що повною мірою ізольованого від впливу держави і суспільства університетського самоврядування не існує. Є взаємна згода університетів, держави й суспільства в тому, що університети в силу завдань, які вони покликані вирішувати в державі й суспільстві, мають певну свободу дій для розв'язання цих завдань, тобто наділені автономією. Кожна з названих сторін має право накладати обмеження на цю свободу – залежно від історії і традицій окремої країни, від сутності влади і стану суспільства, від стану розвитку університетів. При цьому рівень обмежень держави й суспільства залежить від того, наскільки університети відповідають вимогам наукової освіти і культури. Водночас університет може активно відстоювати і розширювати автономію, звільняючись від тих чи інших обмежень. Однак, лише небагатьма університетами досягається рівнозначне партнерство у відносинах з державою та суспільством [5, с. 42-49].

Зазначимо, що класичні університети Східної, Центральної і Південної України (XIX ст.) створювалися з ініціативи держави (названі регіони входили до складу Російської імперії), функціонували за державний рахунок, називалися імператорськими (імператор надавав дозвіл і підписував укази про їх відкриття) і слугували практичній меті підготовки фахівців для державної служби. Вони забезпечували розроблення змісту й належний рівень освіти, управління освітнім процесом і відповідний контроль його якості. На відміну від Західного університету, церква була чи не єдиним інститутом, досвіду спілкування з яким ці університети були позбавлені [4, с. 8-13].

Високий правовий статус Харківського (1804) [1], Київського (1834) [3], Новоросійського (1865) [11] та інших університетів умотивував виникнення окремої галузі державного управління університетською освітою. У зв'язку з цим нагадаємо, що суть докласичного (інакше кажучи – середньовічного) університету полягала в існуванні привілейованої самоврядної корпорації професорів і студентів із судовою, фінансовою та іншою автономією, права якої гарантувалися вищою церковною і державною владою. Саме ці здавалося б

суперечливі ідеї сприяли утвердженню європейського університету на вітчизняному ґрунті.

Автономія первинно була затверджена у двох основоположних для університетської системи Російської імперії документах: Попередніх правилах народної освіти від 24 січня 1803 р., а невдовзі й у загальному Статуті імператорських університетів від 5 листопада 1804 р. [21, с. 15]. Саме у «Попередніх правилах народної освіти» (1803) містився розрахований на перспективу розгорнутий план діяльності нового відомства, свого роду державна освітня доктрина. Демократичні принципи розвитку освіти, обґрунтовані в цьому документі, отримали найсуттєвіше втілення в діяльності університетів. Це відобразилося, передусім, у виборності професури й університетського управління, що водночас не порушувало принципу державного піклування і керівництва університетами. Найбільшою складністю у зв'язку з цим стало трактування і реалізація поширеного на Заході принципу університетської автономії, яка не узгоджувалася з прийнятими нормами державного централізму.

Статут 1804 р. офіційно визначав навчальний і адміністративний устрій університетів Російської імперії. Найважливішим його досягненням вважається проголошення університетської автономії. Спочатку автономію трактували як свободу університету від державного керівництва й контролю. Це передбачало виборність ректора, проректорів, професорів шляхом таємного голосування, самостійність у затвердженні вчених ступенів, відкритті кафедр тощо. Професорам було надано право читати авторські курси, базуючись на заявлених власних наукових працях (або працях іншого відомого вченого). Вони зобов'язувалися лише доповісти про це Вченій раді й урахувати зауваження колег. Жодних інших форм контролю змісту і якості освіти Статут не передбачав. Водночас університетська автономія якісно відрізнялася від західного варіанта тим, що особовий склад університету, починаючи з ректора, перебував на державній службі й отримував не лише заробітну платню, але й значні привілеї, зокрема, досить високі пенсії та чини за існуючого «Табелю про ранги» [23].

У ході освітньої реформи 1828-1835 рр. було запроваджено другий Загальний Статут імператорських університетів (1835). Новим Статутом у навчальну, виховну та організаційну діяльність університету запроваджувалися відчутні обмеження. Так, ліквідовано свободу викладання, закрито училищні комітети, значно ущільнено принцип університетської автономії. Піклувальник округу призначався управителем університету. Під його безпосереднім керівництвом перебував інспектор студентів, який мав бути військовим чи громадянським службовцем. Університет остаточно позбавлявся судових функцій. Права і обов'язки ради, порівняно зі Статутом 1804 р., стосувалися лише управління навчальною частиною. Ректора обирала Рада з числа ординарних професорів терміном на чотири роки. Господарською і поліційною частинами опікувалося Правління, яке в свою чергу було підпорядковане піклувальникові. Запроваджувалася обов'язкова для всіх факультетів кафедра богослов'я. Щодо професорсько-викладацького складу, то, незважаючи на збереження права Ради університету обирати професорів та інших викладачів, міністру надавалася можливість на власний розсуд призначати на посаду професора й ад'юнкта вакантних кафедр людей, що відзначилися «ученістю і даром викладання», за

наявності необхідних учених ступенів. Отже, до Статуту 1835 р. увійшло положення про вибори ректора з подальшим затвердженням імператорським указом, а професорів – із затвердженням міністром. Саме ці події й зумовили виникнення проблеми «автономії університету» в громадській думці, яка згодом перетворилася у головну суперечність університетського будівництва [2; 10; 14; 19; 22].

Про третій загальний Статут імператорських університетів (1863) у літературі склався стереотип як про певний прорив до демократії, академічних свобод і університетської автономії. Безпосереднім приводом до розроблення Статуту стали суттєві обмеження діяльності університетів, застосовані у зв'язку з буржуазними революціями на Заході. Восени 1849 р. було накладено остаточну заборону на виборність у формуванні керівних органів університетів. З метою ліквідації будь-якого вільнодумства запроваджено зміни до навчальних планів [9].

Водночас, усвідомивши, що суспільний прогрес не можна зупинити адміністративними заходами та переконавшись у безплідності спроб силового тиску, влада почала поступово послаблювати надзвичайний режим у освітній політиці. З 1856 р. в університети поступово повертається нормальний уклад навчального життя. Указом від 13 травня 1861 р. було поновлено виборність ректорів і проректорів [4, с. 8-13].

Розроблення третього Статуту, де демократичні здобутки отримали найбільшого відображення, тривало досить довго (розпочалося у 1858 р.) і відбилося в дискусії представників двох напрямів: ліберального (Є.П. Ковалевський, М.І. Пирогов, М.І. Костомаров) та реакційного (В.П. Долгоруков, С.Г. Строганов). З 1861 р. процес обговорення змісту і спрямування нового загального Статуту імператорських університетів очолив міністр народної освіти О.В. Головнін. Саме йому належить заслуга повернення на службу звільненого до того М.І. Пирогова та залучення до офіційної освітянської діяльності відомих фахівців у галузі науки й освіти, діячів, які користувалися авторитетом серед педагогічної громадськості, а отже, визнання їхніх заслуг з боку Міністерства. Так, були призначені: К.К. Фойгт – професор, а згодом ректор Харківського університету (Харківський навчальний округ), Ф.Ф. Вітте – професор і помічник інспектора училища правознавства (Київський навчальний округ), О.О. Арцимович – попечитель Одеського навчального округу (з 1862 р.). О.В. Головнін залишився в історії освіти як послідовний прибічник університетської автономії, натхненник університетського Статуту (1863 р.). Цей документ дійсно помітно послабив чиновницьку опіку над університетами, ставши важливим кроком у напрямі до їхнього самоврядування. Результати обговорення Статуту широко висвітлювалися у пресі, були опубліковані у двотомнику «Зауважень на проект Загального Статуту Імператорських Російських університетів».

На довгі роки основою для дискусії з університетського питання стала стаття М.І. Пирогова «Університетське питання» (вперше опублікована у вигляді брошури *«Додаток до зауважень на проект загального статуту ...університетів», 1863*) [14]. Значне місце у цій праці М.І. Пирогов відвів проблемі управління університетами: «Тільки тоді я побачу університетську колегію живою, сильною і прогресивною, коли: 1) кожен із наших університетів розгорне свою діяльність на просторі й на свободі; сам за своїми власними пере-

конаннями і, пристосовуючись до місцевих вимог, розподілить свій бюджет з повною відповідальністю перед наукою, державою і суспільством; 2) сам визначить винагороду за труди...не за посадами, а за особистою гідністю і заслугами в науці; 3) сам доведе, що зумів виправдати повну до нього довіру держави, задовільнивши всім вимогам науки, в особі її представників; 4) нарешті, на зміну бюрократичного елементу, з його формалізмом, рангами і привілеями, внесе в своє життя інший, рідний йому – науковий і духовний, довівши тим, що наука стоїть у нього вище забобонів і самоспокуси», – підводить підсумок М.І. Пирогов [14].

У ході підготовки університетської реформи початку 1860-х рр. О.В. Головнін пішов від аналізу поглядів вітчизняних учених до врахування зарубіжних освітньо-модернізаційних тенденцій, думок передової освітянської громади Європи. Він розпорядився відправити проект відомим педагогам Німеччини, Франції, Бельгії та Англії. Їхні відгуки були зібрані в окремому томі «Зауважень іноземних педагогів на проект навчальних закладів Міністерства народної освіти». Затверджений 1863 р. Статут Російських імператорських університетів дійсно став найбільш прогресивним порівняно з двома попередніми (1804 і 1835 рр.). Він знімав обмеження з автономії університету і університетського суду, містив положення щодо розширення наукової діяльності університету (через започаткування наукових товариств, написання студентами наукових праць, преміювання та нагородження медалями кращих із них тощо). Значну увагу в Статуті було приділено організації навчальної діяльності університету. Так, факультетські збори отримали право на розробку і затвердження навчальних планів та програм. До університету тепер зараховували всіх, хто мав атестат про завершення повного гімназійного курсу навчання. Зазначене відповідало європейським тенденціям, адже в другій половині XIX ст. наука бачилася основою соціального прогресу, а інтелігенція (а отже, й університети) – відповідальними за цей прогрес [23, р. VII, VIII].

Цікаво, що навіть під час дискусії кінця 1870-х – початку 1880-х рр., як прибічники збереження Статуту 1863 р., так і його противники, були єдиними у відстоюванні тези про виключну роль університетської реформи серед інших соціальних змін. Поняття «централізація», «децентралізація», «самоврядування», «автономія» в другій половині XIX ст. активно розроблялися такими правознавцями, як О.В. Лохвицький, М.М. Коркунов, Б.М. Чичерін, О.Д. Градовський. Особливе значення надавалося самоврядуванню як прояву децентралізації.

Невдовзі до Статуту почали вноситися певні корективи з метою «посилення централізованого начала, державного контролю за ходом і змістом викладання та утвердження необхідного порядку і дисципліни серед студентів». На початку 1870-х років з'являються численні публікації щодо обговорення проблем автономії університету, з критикою «університетської автономії на західний манер». У 1874 р. тимчасова комісія під головуванням міністра державних володінь П.О.Валуєва висловилася за реформування внутрішньої організації університетів, а 1875 року було утворено основну комісію з метою розроблення чергового проекту Статуту університетів під керівництвом статс-секретаря І.Д. Делянова. 16 березня 1882 р. останнього було призначено міністром народної освіти. 30 травня того ж року на посаді міністра вну-

трішніх справ Олександр III затвердив графа Д.О. Толстого. Двоє досвідчених державних чиновників розумілися на проблемах вищої школи і мали детальний план її реформування, який, передусім, передбачав запровадження нового університетського Статуту. Проект Загального Статуту імператорських університетів було винесено на розгляд Державної ради 30 листопада 1882 р. На основі Указу Сенату запровадження Статуту передбачалося з 1884-1885 н. р. Усі факультети університету (історико-філологічний, фізико-математичний, юридичний, медичний) трактувалися як частини єдиного цілого. Особливе місце у першому розділі відводилося визначенню статусу піклувальника навчального округу, його прав і обов'язків. Коло повноважень піклувальника, порівняно зі Статутом 1863 р., було значно розширено. Він мав спостерігати за ходом університетського викладання, скликати, в разі необхідності, раду і правління університету, призначати збори факультетів. Йому надавалося право вищого керівництва у справах охорони порядку й дисципліни. Про вжиті заходи піклувальник був зобов'язаний доповідати міністрові народної освіти. Крім того, він міг навіть вимагати від ректора звіт про організацію нагляду за студентами [5, с. 42-49].

Основні функції ректора визначалися в другому розділі Статуту. Серед них: нагляд за навчальним процесом і повнотою викладання в університеті, за утриманням допоміжних установ, контроль за проведенням вступних іспитів, застосуванням заходів щодо врегулювання порядку й дисципліни в університеті. До обов'язків ректора входило головування на засіданнях Ради і Правління університету, керівництво їх роботою. Рада складалася з професорів університету. На засіданнях розглядалися найважливіші проблеми життєдіяльності вищого закладу освіти. Зокрема, заслуховувалися й аналізувалися звіти професорів про наукову і навчальну роботу, щодо професійних зв'язків із зарубіжжям, участі у конференціях тощо. Міністерство народної освіти наглядало за ходом розв'язання найважливіших питань. За необхідності, ректор мав право проводити факультетські збори, де обговорювалися питання іспитів викладачів на здобуття вчених звань, приймалися постанови про надання магістерських свідоцтв, розглядалися рукописи на предмет їх друку за рахунок університету, обговорювалися умови присудження студентам медалей і «почесних відгуків» за написані ними твори, заслуховувалися звіти викладачів про практичні заняття зі студентами тощо. Право на обрання декана факультету надавалося піклувальникові навчального округу, остаточне ж затвердження на посаді (терміном на чотири роки) відбувалося лише з дозволу міністра народної освіти [4, с. 8-13].

Статут суворо регламентував освітній процес. Так, значна увага приділялася контролю рівня знань студентів. Особливе місце відводилося питанням дисципліни. З метою їх урегулювання до університетського Статуту було включено главу «Про інспектора студентів і його помічників». Саме інспектори мали стежити за дотриманням студентами дисципліни й порядку. Посадові обов'язки співробітників інспекції визначалися спеціальною інструкцією Міністерства народної освіти. В структурі університету передбачалися специфічні виправно-виховні установи – карцери, де повинні були відбувати покарання студенти-правопорушники. Отже, Статут 1884 р. увійшов в історію університетів як такий, що суттєво обмежував їх автономію рамками державності, на-

даючи право Міністерству освіти та піклувальнику регламентувати життєдіяльність вищих навчальних закладів [22].

У ході подій 1905-1907 рр. університети перетворилися на вогнища опозиції: тут проходили мітинги і збори, студенти і професори брали активну участь у різноманітних політичних акціях, а в деяких випадках і в озброєних виступах. 27 серпня 1905 р. в умовах наростання протесту, імператор Микола II затвердив «Тимчасові правила про управління вищими навчальними закладами Міністерства народної освіти», якими встановлювалася автономія університетів та інших вищих навчальних закладів Міністерства народної освіти (хоча слово «автономія» в указі не фігурувало). У 1906 р. була введена так звана предметна система, яка передбачала вільний вибір індивідуального плану навчання (вибір послідовності вивчення навчальних дисциплін і часу складання екзаменів).

Однак у цілому і після революції університети лишилися опозиційними центрами. Спроби влади відновити вплив на університети сприймалися не лише студентами, але й багатьма професорами як наступ на університетську автономію. Автономія університетів у цей час розумілася багатьма представниками університетської корпорації як фактична незалежність від влади. Вони доволі хворобливо реагували на найменші ознаки утиску своїх прав. Такі погляди зумовили кризу управління, коли державна влада в особі міністерства і піклувальника по суті протистояла університетській владі в особі ради. Цей стан речей відобразився і в дискусії з «університетського питання». Багато ліберально налаштованих авторів, як, наприклад, М.В Сперанський стали писати про крах [19], а консерватори, як В.М Пуришкевич, – про розкладання університетів. Однак завдання вирішення університетського питання (як одного з ключових) увійшло лише в програми центристських партій. Найбільше місця йому відводилося в програмі кадетів. Характерно, що в програмі Української демократичної партії параграф «Автономія вищих навчальних закладів» був представлений у розділі «Державний і громадський устрій».

Проблема університетської автономії продовжувала займати центральне місце в обговоренні університетського питання. Як писав відомий «теоретик університетської автономії» С.М Трубецької (*«Університетське питання», 1904*), університет не може бути не автономним, оскільки автономія «вимагається самою суттю справи». Не дивно, що сучасний йому університетський лад він називав «ураженням старечим маразмом, який відобразився в глибокому розпаді, дезорганізації і у відсутності здатності координувати всі складові університетського організму до єдиної належної мети». При цьому центральним питанням «корпоративного ладу» він уважав університетське самоврядування. К.А Тімірязєв (*«Академічна свобода: (думки вголос старого професора)», 1905*) називав самоврядування «життєвим нервом» університету. І все-таки, хоча така думка і переважала, але вже не виглядала однозначною. Так, В.М Пуришкевич писав слово «автономія» в лапках, часто з епітетом «горезвісна», а рада професорів називала її «головним штабом антидержавної політичної пропаганди». Досить критично були налаштовані до університетського самоврядування і ліві радикали. Так, В.І. Ленін назвав першого обраного в 1905 р. ректора університету С.М. Трубецького «холопом» самодержавства. Отже, у до-

жовтневій публіцистиці дискусія з питання університетської автономії набула відверто політичного характеру [21, с. 380-382].

У 1908 р. Урядовий Сенат опублікував офіційне тлумачення меж університетської автономії, заявивши, що її слід розуміти як вибір управлінських і педагогічних функцій, однак із безумовним збереженням підзвітності урядовому керівництву. Тобто Сенат, не скасовуючи автономію офіційно, зазначав, що її не слід розуміти як виключну самостійність і незалежність університету від Міністерства освіти. Своєрідною відповіддю на цю заяву можна вважати статтю М.В. Сперанського «Держава і наука», (1911), яка пізніше увійшла складовою до його книги «Криза російської школи: Торжество політичної реакції. Крах університетів» (1914) [19]. Автор висловлює думку про кризовий стан університетів, вважаючи, що в Росії немає ні свободи науки, ні свободи викладання. Головну причину такого становища він убачає в руйнівному вторгненні держави у сферу науки і освіти. Жоден статут, з точки зору М.В. Сперанського, не може відразу виправити всі недоліки університетів.

Урядові підходи були протилежними, і вихід наступного Статуту імператорських університетів планувався в 1917 р. Слід гадати, що під впливом суспільно-політичних подій, а отже, демократизації освітніх процесів, планувалося розширити межі автономії університету. Так чи інакше, Статут залишився на рівні проекту і ніколи не був реалізованим у життєдіяльності університету, хоча квінтесенцією освітньої політики періоду українських національно-визвольних змагань стала спроба поєднати ідеї українізації [8], професіоналізації та університетизації освіти із дотриманням принципу автономії в управлінні вищим навчальним закладом. Радянська ідеологія, навпаки, призвела до остаточного нівелювання академічних свобод та університетської автономії [4, с. 8-13]. Із початком радянської епохи університети були піддані нищівній критиці. Як установи «чистої науки» вони почали сприйматися суто негативно. Їм протиставлялися політехнікуми, побудовані на основі синтезу науки і виробництва. Сама форма університетів представлялася чимось недоречним, оскільки під одним дахом об'єднувалися різноаспектні організації, відмічалось, що вона вступила в конфлікт з життям, є «незграбною і недостатньо еластичною». Академічна педагогічна парадигма університетської системи підготовки фахівців була розкритикована як така, що не забезпечувала конкретних професійних знань і вмінь. В Україні це зумовило рішення про закриття класичних університетів. Постановою «Про реформування вищої школи» Наркомосом України у 1920 р. було ліквідовано університети в Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі. Система університетської освіти була відновлена лише 1933 р. [6, с. 31-32]. Надалі державне замовлення на виробництво спеціалістів призвело до усереднення і нівелювання особистості в освіті, що стало важливою ознакою особистісно-відчуженого підходу у вищій школі. Авторитарна модель більш ніж на півстоліття відкинула будь-які автономістичні і демократичні тенденції. Суспільство було повністю відсторонено від контролю за вищою освітою. Дискусія з університетського питання так і не відновилася. Тривалий час університети існували без опертя навіть на елементарні концептуальні основи, не маючи чітко визначеного місця в системі освіти. І все-таки сам по собі факт їх відродження можна вважати знаменним, як характерною є

й подібність у деяких основоположних рисах дореволюційного, радянського і пострадянського університетів [21, с. 382-383].

Проблеми демократизації і гуманізації вищої освіти актуалізуються наприкінці ХХ ст. Перехід до ринкових відносин конкуренції і свободи вибору не міг не торкнутися сфери вищої освіти. В сучасних умовах побудова її нової моделі економічно детермінована і соціально затребувана. Однак, історія і сьогодні доводять, що висока роль університету в системі освіти та суспільно-політичному житті залежить, передусім, від рівня його автономності та академічного клімату. Автономія необхідна університету для реалізації інтересів соціального оточення і власних внутрішніх цілей.

Україна знаходиться в ситуації подолання наслідків централізованого управління вищою освітою і розвитку тих рис академічного життя, які здатні забезпечити лібералізацію вищої школи. Закон «Про вищу освіту» (2014) закріплює автономію університету – академічну, організаційну, фінансову, передбачає децентралізацію (цілий ряд повноважень переходить до кафедр і факультетів). Університет має набути самоцінності, на протигагу теперішньому статусу – установи, що надає послуги багатьом соціальним інститутам. Відповідно необхідним є узгодження пріоритетів державної політики у сфері освіти, інтересів суспільства, мети й завдань самого університету. Лише тоді він зможе виступати рівноправним партнером у відносинах з державою, громадянським суспільством, ринком праці і особистістю. У зв'язку з цим важливим є визначення парадигмальних напрямів, котрі задають диференціацію і породжують різноманітність моделювання університету: 1) освіта – дослідження; 2) навчання – виховання; 3) патронаж (державне управління) – автономія (самоврядування). Принцип автономії прискіпливо охороняється сучасним університетом, як оберігався ним упродовж усього періоду становлення й розвитку. Цього вимагає необхідність підтримки академічного статусу, який дозволяє вирощувати науку, виховувати інтелектуальну еліту, формувати духовний потенціал суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Багалей Д.И. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805 - 1905) / Д.И.Багалей, Н.Ф.Сумцов, В.П.Бузескул. – Харьков, 1906. – 344 с.
2. Вернадский В.И. Об основаниях университетской реформы / В.И.Вернадский. – М., 1901. – 17 с.
3. Владимирский-Буданов М.Ф. История императорского университета св. Владимира. – Т. 1. Университет св. Владимира в царствование Императора Николая Павловича / М.Ф.Владимирский-Буданов. – К.: Тип. Имп. Университета св. Владимира, 1884. – 674 с.
4. Дем'яненко Н.М. Автономія університету: від статутів ХІХ ст. до сучасного трактування / Н.М.Дем'яненко // Нові технології навчання: наук. збірник / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2009. – № 59, ч. 1. Спец. випуск. – С. 8-13.
5. Дем'яненко Н.М. Автономія університету: ретроспектива, модернізація / Н.М.Дем'яненко // Вища освіта України. – 2005. – № 2. – С. 42-49.
6. Дем'яненко Н.М. Парадигмальний вимір історичного процесу підготовки педагогічних кадрів в Україні / Н.М.Дем'яненко, І.М.Кравченко // Учителські інститути в

системі педагогічної освіти України (друга половина XIX – початок XXI ст.). – К.: Фенікс, 2010. – 512 с.

7. *Замлинський В.* Петро Могила / В.Замлинский, В.Пашченко // Історія України в особах: IX – XVIII ст. / [В.Замлинский, І.Войцехівська, В.Галаган та ін.]. – К.: Україна, 1993. – С. 255-265.

8. *Кашуба М.В.* Філософія відродження на Україні: зб. ст. / [М.В.Кашуба, І.В.Паславський, І.С.Захара]. – К.: Наукова думка, 1990. – 384 с.

9. *Киевский университет. Документы и материалы. 1834 – 1984.* [сост. В.А. Замлинский, А.А.Буравченков, А.В.Долинский и др.]. – К.: Вища школа, 1984. – 191 с.

10. *Костомаров Н.И.* Замечание о наших университетах // Костомаров Н.И. Исторические монографии и исследования: в 17 тт. – М.: Чарли, 1994. – Т. 17. – 512 с. – С. 349-361.

11. *Модестов В.И.* Отрывок из воспоминаний / В.И.Модестов // Новороссийский университет в воспоминаниях современников / Автор-составитель Ф.А.Самойлов. – Одесса: Астропринт, 1999. – 296 с.

12. *Нариси історії Київського національного університету імені Тараса Шевченка* / [В.В.Різун, М.С.Тимошик, А.Є.Конверський та ін.]. – К.: Наша культура і наука, 2004. – 440 с.

13. *Нічик В.М.* Гуманістичні і реформаційні ідеї на Україні (XVI – початок XVII ст.): [монографія] / В.М.Нічик, В.Д.Литвинов, Я.М.Стратій. – К.: Наукова думка, 1990. – 384 с.

14. *Пирогов Н.И.* Университетский вопрос // Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 493 с.

15. *Полоцкий С.* Из «Привилегии на Академию» / Симеон Полоцкий, Сильвестр Медведев // Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков: Антология / сост. А.Ю.Андреев, С.И.Посохов. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. – С. 17-21.

16. *Рождественский С.В.* Очерки по истории системы народного просвещения в России в XVIII – XIX вв. / С.В.Рождественский. – Т. 1. – СПб., 1912. – 1121 с.

17. *Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – початок XX ст.): Нариси* / [редколегія: М.Д.Ярмаченко (відп. редактор), Н.П.Калениченко (заст. відп. редактора). С.У.Гончаренко та ін.]. – К.: Радянська школа, 1991. – 381 с.

18. *Сірополко С.* Історія освіти в Україні / С.Сірополко [підготував Ю.Вільчинський]. – 2-ге вид. – Львів: Афіша, 2001. – 664 с.

19. *Сперанский Н.В.* Кризис русской школы. Торжество политической реакции. Крушение университетов / Н.В.Сперанский. – М., 1914. – 271 с.

20. *Сравнительная таблица уставов университетов 1884, 1863, 1835 и 1804 гг.* – С-Пб.: Типо-Литография С.-Петербургской тюрьмы, 1901. – 269 стб.

21. *Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков: Антология* / сост. А.Ю.Андреев, С.И.Посохов. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. – 527 с.

22. *Щетинина Г.И.* Университеты в России и устав 1884 г. / Г.И.Щетинина. – М.: Наука, 1976. – 231 с.

23. *Vucinich A.* Social thought in Tsarist Russia: The quest for a general science of society, 1861 – 1917 / A.Vucinich. – Chicago; London: Univ. of Chicago press, 1976. – 312 p.

НАТАЛИЯ ДЕМЬЯНЕНКО

ДИСКУССИЯ И ПРАКТИКИ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ АВТОНОМИИ ОТ НАЧАЛА XIX В. ДО СЕГОДНЯШНЕГО ДНЯ

Раскрыт феномен «университетской автономии» в научных и политических дискуссиях начала XIX – XX вв. (Н.И.Костомаров, В.И.Ленин, Н.И.Пирогов, Н.В.Сперанский, С.М.Трубецкой и др.), содержании общих уставов императорских университетов (1804, 1835, 1863, 1884) и практике Харьковского (1804), Киевского (1834), Новороссийского

(1865) университетов. Констатируется, что в начале XIX в. Украина пребывает в ситуации преодоления последствий централизованного управления высшим образованием и развития качеств академической жизни, способных обеспечить либерализацию высшей школы. Закон Украины «О высшем образовании» (2014) закрепляет академическую, организационную, финансовую автономию университета. Она остается основой университетской жизни, но требует переопределения с учетом более глубокой интеграции с экономикой, рынком труда и программой развития нации.

Ключевые слова: университет, автономия, академическая свобода, самоуправление, либерализация, децентрализация высшей школы.

NATALIA DEMYANENKO

THE DISCOURSE AND PRACTICES OF UNIVERSITY AUTONOMY FROM THE EARLY XIX CENTURY UNTIL THE PRESENT TIME

The phenomenon of «university autonomy» is disclosed in scientific and political debates of the early XIX – XX centuries (M.Kostomarov, V.Lenin, M.Pyrogov, M.Speransky, S.Trubetskoj etc.), general content of the statutes of the Imperial University (1804, 1835, 1863, 1884) and practice of Kharkov (1804), Kiev (1834) and Novorossiysk (1865) universities.

In the history of higher education various models of university life are known: from the broadest autonomy to direct rule by the state or other patronage authorities.

The classical model of the university provides broad autonomy and self-regulation. In each country autonomy was treated and is treated differently, that's why we can speak about it like a certain generalized concept that involves obtaining educational institutions of various freedoms. Overall under university autonomy we mean «self-regulation of the University».

Today Ukraine is in a situation of overcoming the consequences of centralized ruling of higher education and developing those features of academic life that can provide the liberalization of higher education. The law «On Higher Education» (2014) establishes the academic, organizational and financial autonomy of the university. The University should get the intrinsic value, to counterbalance current status – the institution that provides services to many social institutions. According to that, it is necessary to harmonize priorities in educational policy, public interests, goals and objectives of the University itself. Only then the University can act as an equal partner in the relationship with the state, civil society, labor market and the individual.

Connecting to that it is important to determine the paradigmatic trends that define and generate a variety of differentiated University models: 1) education – research; 2) training – education; 3) nursing (state-regulation) – autonomy (self-regulation). The principle of autonomy is thoroughly protected by modern university, as it was protected throughout the period of formation and development

This is required by the need to maintain the academic status that allows developing the science, cultivating intellectual elite, forming the spiritual potential of society. Autonomy stays the foundation of university life, but today it is highly necessary to redefine considering deeper University integration with economy, labor market and program of nation development. Universities are facing the challenge to prove that they can make a significant contribution to economic and social development of society, fulfilling the government, international target programs, however, while maintaining academic freedom in realization of scientific research, development of intelligence and culture.

Keywords: university, autonomy, academic freedom, self-regulation, liberalization, decentralization of higher education.

Одержано 18.02.2016, рекомендовано до друку 04.04.2016

УДК 378.4-021.464:001.82(477)“18/20”

ВОЛОДИМИР МОКЛЯК

(Полтава)

АНАЛІЗ АВТОНОМІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ В ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛАХ ХІХ – ХХІ СТ.

Доведено, що необхідними умовами ефективної діяльності вищого навчального закладу є автономія та академічні свободи як її основний компонент. Показано, що зараз відбувається переосмислення ідеї університету, його місії та ролі в суспільстві. Проаналізовано розвиток автономії університетів України ХІХ – поч. ХХ ст. у статутах імператорських російських університетів. У ході дослідження статуту 1804 р. та 1863 р. визначено як демократичні, а 1835 р. та 1884 р. – як реакційні стосовно окреслення для університетів меж автономії та академічних свобод.

Ключові слова: автономія університету, академічні свободи, університет, статут, вища освіта

Crescat scientia, vita excolatur

(Розквітає наука – життя збагачується).

Сучасні глобалізаційні процеси виступають факторами переосмислення ролі різних суспільних інститутів, зокрема університетів. У зв'язку з цим відбувається переосмислення їх місії, мети, завдань, функцій та місця в соціумі. Дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців переконують, що відбувається пошук нової, актуальної парадигми вищої освіти та переорієнтація діяльності університетів як центрів просвітницько-наукової роботи регіону відповідно до вимог часу. Зокрема, Б. Рідінгс розглядає університет як “інститут культури” [19, с. 7] та переконаний, що наразі існує “неопределённость в отношении роли Университета и сущности стандартов, в соответствии с которыми его следует оценивать как институт” [19, с. 9]. Пошуку сучасної ефективної ідеї університету присвячено праці й інших дослідників [10].

У ході наукового пошуку з'ясовано, що необхідними умовами ефективної діяльності вищого навчального закладу є його автономія та академічні свободи як її основний компонент. *Автономія вищого навчального закладу* – самостійність, незалежність і відповідальність вищого навчального закладу у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів [6]. Сучасні дослідники окремо визначають інституційну автономію, яка характеризується самостійністю вищого навчального закладу, визначеною мірою автономії від зовнішніх факторів в організації та управлінні, у внутрішньому розподілі фінансових ресурсів, в одержанні доходу з недержавних джерел, доборі й розміщенні кадрів, в упорядкуванні й регулюванні умов досліджень, у свободі викладання (навчання) і проведенні досліджень [18, с. 3]. Основні ознаки автономії: існування *академічних свобод* (свобода викладання, наукових досліджень та навчання); створення оптимальних умов для вільного пошуку, викладу та розповсюдження наукової істини; самостійність у підборі та розміщенні кадрів; незалежність у здійсненні навчальної, наукової, господарської та іншої діяль-

ності; діяльність органів студентського самоврядування; відповідальність вищого навчального закладу за якість наданих освітніх послуг [15].

У XIX ст. всю територію Російської імперії умовно було поділено на навчальні округи, центром яких стали університети. Першими на території Центральної, Східної та Південної України стали Харківський імператорський, Київський Св. Володимира та Новоросійський імператорський університети. Учені, громадські діячі того часу неодноразово вказували на автономію вишу як необхідну умову його розвитку [2, 11, 13, 21, 22]. Так, прогресивний педагог, хірург, анатом, громадський діяч М. І. Пирогов, маючи досвід перебування на посаді попечителя Одеського (1856–1858) та Київського навчальних округів (1858–1861), розумів необхідність *автономії університету* та функціонування в ньому *академічних свобод*: “Теперь в централизованном государстве вся автономия университета может состоять только в том, чтобы сделать его как можно менее бюрократическим и как можно менее зависимым от бюрократии. Автономия и чиновничество нейдут вместе. Учёный, стремящийся к независимости – это дело самое обыкновенное; чиновник с этим стремлением немыслим. Там, где учёные – чиновники, а их ученики – искатели чина, там сейчас родятся такие понятия и отношения, которые рано или поздно превратят учебное место в присутственное... Но именно у нас, чтобы дать университету настоящую самостоятельность, и нужно поставить его вне всего иерархического строя. Пусть светится оттуда” [17, с. 333].

Чітко сформульовані М. І. Пироговим принципи академічної свободи (права корпорації університету – “*в свободе мысли и слова*” [17, с. 334]) не втратили своєї фундаментальності і сьогодні, коли актуальними постають питання якості вищої освіти та відповідальності вишів за надані освітні послуги. Якість вищої освіти буде залежати від того, наскільки якісною буде викладання (викладачі) та навчання, засвоєння знань (студенти). За даними міжнародних рейтингів високу якість підготовки спеціалістів мають ті вищі навчальні заклади, у яких високий рівень автономії та працюють академічні свободи: “Діалектичний взаємозв’язок свободи й відповідальності на рівні освітньої системи знаходить вияв у нерозривності академічних свобод учнів та студентів і їхньої відповідальності за навчання” [14, с. 27].

Установлено, що *історико-педагогічні аспекти розвитку автономії* вищої освіти навчальних закладів знайшли своє відображення у працях таких учених: А. Аврус, А. Андрєєв, В. Белокуров, А. Бойко, Н. Брехунець, Н. Дем’яненко, В. Єлютін, А. Іванов, С. Квіт, В. Кінельов, С. Клепко, О. Кривоноженко, М. Поляков, С. Посохов, О. Радул, В. Савчук, В. Садовничий, С. Сірополко, І. Стражнікова, В. Сушко, Г. Черевичний, Є. Шикін, В. Яблонський та ін. *Філософсько-педагогічні аспекти автономії* вищих навчальних закладів та управління ними у своїх працях висвітлювали В. Бакіров, Т. Габрієлова, Л. Герасіна, В. Добреньков, М. Дудка, Д. Іванов, М. Зубрицька, М. Квієк, В. Кондратов, Д. Мехонцева, В. Нечаєв, Л. Одерій, Л. Полякова, М. Х. М. Раззг, Ю. Фірсова та ін. *Правові основи* діяльності вищих навчальних закладів XIX – XX ст. науково обґрунтували Е. Писарева, В. Томсінов, О. Хоменко та ін.

Особливої уваги заслуговує праця М. Зубрицької [10], де авторка у передмові піднімає гостре питання про сучасну місію університету, стверджуючи, що головні завдання університету – це “... передавання безцінних скарбів знання ... пошук істини і пізнання світу та людини в цьому світі ... формування людської особи як духовної істоти” [10, с. 9]. На автономії університету наголо-

шує Ж. Дерріда, визначаючи університет як вільну і водночас керовану інституцію [10, с. 9]. Книга містить тексти відомих світових мислителів XX століття (В. фон Гумбольдт, Д. Г. Ньюмен, Х. Ортега-і-Гассет, К. Ясперс, Г.-Г. Гадамер, Ю. Габермас, В. Лепеніс, Ж. Дерріда, М. Квієк) про університетську ідею, у яких так чи інакше постає питання автономії вищих навчальних закладів.

Заслуговує на увагу праця С. Рождественського, у якій описано діяльність Міністерства народної освіти упродовж 100 років (1802-1902 рр.) [20]. Цінною з наукової точки зору є праця П. Ферлюдіна, яка містить історичний опис управління системою вищої освіти Російської імперії [27]. Доповнює аналіз нормативно-правової бази “Полное собрание законов Российской империи” (3 збірники, які охоплюють час від 1649 до 1913 рр.).

Розвитку вищої освіти Російської імперії на зламі XIX–XX ст. присвячено працю А. Іванова [9]. Розвиток вищої школи Росії до XIX ст. здійснено також в інших розвідках [4, 12, 16]. Розвитку вищої освіти навчальних закладів та автономії в них у радянський час присвячено праці Т. Васильчук, В. Єлютіна [3], О. Завальнюк, М. Казьмирчук, Н. Коротенко, Т. Куцаєвої, М. Мірошніченко, Н. Рудько, Г. Січкаренко та ін.

Проте відсутнє цілісне дослідження, у якому б було описано розвиток автономії університетів України XIX – поч. XX ст., що і зумовило вибір теми даної наукової розвідки.

Діяльність університетів Російської імперії регламентувалася статутами. Опишемо розвиток автономії університетів у статутах. 5 листопада 1804 р. Міністерством народної освіти, яке було утворено у 1802 р., було затверджено статuti Московського, Харківського та Казанського університетів [26]. Прийняті документи відрізнялися окремими статтями, тому їх можна вважати загальним статутом російських університетів. Університетам надавалися автономія та академічні свободи (зокрема свобода викладання). Основні права мала рада університету: колегіально обирали ректора, інспектора державних студентів, викладачів, професорів, почесних членів, ад'юнктів. Рада призначала учителів у гімназії та училища округу, в якому знаходився університет; визначала організацію навчального життя та всіх підпорядкованих йому закладів; контролювала діяльність господарських закладів, виступала вищою інстанцією університетського суду; була науковою організацією, де обговорювалися наукові доробки: твори, відкриття, досліді, спостереження та дослідження.

Автономія університетів була сильно обмежена новим статутом від 26 липня 1835 р. [25]. Статут у тому вигляді, у якому він був спроектований та прийнятий у міністерстві графа С. С. Уварова, діяв трішки більше 10 років, проте за цей час сформувався певний клас інтелігенції, яка, маючи назву “людей сорокових років”, відіграла велику роль в історії російської науки та просвіти. Незважаючи на обмеження автономії попечителем, російський університет намагався виконувати свої функції як центр наукової, навчальної та просвітницької роботи регіону. Гостра дискусія після прийняття статуту виникла стосовно § 78: обмеження права ради університету обирати професорів (що сильно звужувало автономію університету та академічні свободи). Згідно нового статуту це право надавалося тільки міністру. Усі функції ради університету зводилися до трьох основних: 1) вибори ректора, почесних членів та кореспондентів, викладачів; 2) загальне управління навчальною частиною; 3) присвоєння вчених ступенів.

Перед прийняттям нового статуту в наукових колах точилися гострі дискусії стосовно організації університетів, де, зокрема, було розглянуто і питання автономії та академічних свобод. Рекомендації професорів, учених, філософів, громадських діячів, закордонних дослідників знайшли своє висвітлення у двотомному виданні [7, 8]. Проте у новому статуті 1863 р. [24] не було враховано багато зауважень. Він мав переважно компромісний характер. Прослідковуються дві його основні ідеї: організація в університетах наукової діяльності (усвідомлення того, що перевага Західної Європи, насамперед, у правильному керуванні та розвитку науки, а місце й опора науки – університети) і видалення регламентації, переважно з моральних питань, яку було внесено статутом 1835 р.

Статут 1863 р. складався з 12 розділів, у яких докладно описувалися права університетів загалом, факультетів, викладачів та студентів (останніх у той час розуміли як об'єднання, корпорації). Університети одержали доволі широку автономію, права попечителів було зменшено: вони мали права втручатися в повсякденне життя університетів та в будь-які сфери їх діяльності. Було розширено права ради; повноваження ректора, який тепер обирався радою на 4 роки з-поміж університетських професорів та затверджувався імператором; факультетських зборів. Було відновлено діяльність університетського суду, члени якого обиралися радою в кількості 3 професорів і 3 кандидатів, при цьому 1 професор і 1 кандидат обов'язково повинні бути з юридичного факультету. Університетам відновили надзвичайно важливе право затверджувати учені ступені. Набагато збільшилася кількість кафедр та штатних одиниць на 4 вищих на той час факультетах (історико-філологічному, фізико-математичному, юридичному, медичному) [1]. Таким чином, можна зробити висновок, що статут 1863 р. був найдемократичнішим і "найавтономнішим" статутом за всю історію існування університетської вищої освіти на території Російської імперії. Ним було визначено автономію та академічні свободи, чого не було раніше і, як показало дослідження, не буде з прийняттям наступного статуту.

Основна ідея нового статуту 1884 р. [23] – надати університетам статусу державних установ, а всім робітникам – статусу державних чиновників. Звідси призначення й затвердження ректорів, деканів, професорів, зав. кафедрами, доцентів і т.д., а не виборність, як було за старим статутом 1863 р. Так, ректор тепер вибирався міністром з ординарних професорів, що пропонувалися університетом, і призначався імператорським наказом на 4 роки. Декани обиралися попечителем і призначалися наказом міністра. Професорські вакансії заміщалися міністром за власним розсудом, він міг при цьому зовсім не враховувати рекомендації університету. Повну владу над університетом одержував попечитель, тільки через нього здійснювався зв'язок університету з міністерством, більшість питань університетського життя вирішувалося лише через попечителя. Набагато були зменшені функції Ради університету, вона фактично вирішував тільки навчальні питання.

Варто зазначити, що українські науковці і педагоги сформували у Львові (1921-1925), всупереч заборонам польської влади, унікальний, цілковито автономний і самоврядний Український (таємний) університет – У(т)У, який діяв нелегально [5, С. 105]. Університетом керували Сенат, очолюваний виборним Ректором, колегія професорів, декани факультетів; усі питання діяльності університету вирішували самі вчені. Але, захопивши владу, комуністичний режим зруйнував університетську систему.

Можна зробити висновок, що абсолютної автономії університетів не існувало. Діяльність вищих навчальних закладів завжди була регламентована статутами та іншими нормативними документами, у яких чітко було окреслено, на що університети мали право, а що зобов'язані були виконувати. Серед чотирьох прийнятих у XIX ст. статутів імператорських російських університетів 2 були демократичними (статут 1804 р. та 1863 р.), якими надавалися широка автономія та академічні свободи; іншими двома статутами, які можна назвати реакційними (1835 р. та 1884 р.) сильно обмежувалися права викладацької та студентської корпорацій.

Дана розвідка не вичерпує всіх аспектів дослідження. Подальшого детального аналізу потребує розвиток автономії університетів України на початку XX ст., а також діяльність органів студентського самоврядування як ознаки автономії вишу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аврус А. И. История российских университетов. Очерки / А. И. Аврус. – М. : Моск. обществ. науч. фонд, 2001. – 85 с.
2. Бунге Н. Об устройстве учебной части в университетах / Н. Бунге // Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков : Антология : учеб. пособие для вузов / сост. А. Ю. Андреев, С. И. Посохов. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. – С. 180–195.
3. Высшая школа СССР за 50 лет : 1917–1967 / ред. В. П. Елютин. – М. : Высшая школа, 1967. – 272 с.
4. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года / Под редакцией В. Г. Кинелёва. – М. : НИИ ВО, 1995. – 352 с.
5. Ганіткевич Я. Чи будуть в Україні європейська автономія та самоврядування університетів? // Дух і література. – № 19. – 2008. – С. 103–115.
6. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 08.03.2016). – Назва з екрана.
7. Замечание на проект общего устава Императорских российских университетов. – Ч. I. – СПб. : Типография Императорской академии наук, 1862. – 479 с.
8. Замечание на проект общего устава Императорских российских университетов. – Ч. II. – СПб. : Типография Императорской академии наук, 1862. – 533 с.
9. Иванов А. Е. Высшая школа в России в конце XIX – начале XX века / А. Е. Иванов. – М. : Институт истории СССР АН СССР, 1991. – 392 с.
10. Ідея університету: Антологія / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – 304 с.
11. Кавелин К. Д. Свобода преподавания и учения в Германии / К. Д. Кавелин // Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков : антология : учеб. пособие для вузов / Герм. ист. ин-т в Москве, Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразина ; сост.: А. Ю. Андреев, С. И. Посохов. – М. : РОССПЭН, 2011. – С. 231–253.
12. Коржов Д. Ю. Розвиток системи вищої освіти в Україні (кінець XIX – початок XX століть) / Д. Ю. Коржов. – Вінниця : ПП “Центр генеалогії і біографіки”, 1996. – 16 с.
13. Костомаров Н. Замечание о наших университетах / Н. Костомаров // Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков : Антология : учеб. пособие для вузов / сост. А. Ю. Андреев, С. И. Посохов. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. – С. 209–218.
14. Линовицька О. Академічні свободи та університетська автономія / О. Линовицька // Вища освіта України. – 2011. – № 3. – С. 27–31.

15. Мокляк В. М. Обґрунтування поняття «автономія вищого навчального закладу» / В. М. Мокляк // 36. наук. праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Серія “Педагогічні науки”. – Випуск 63. – Полтава, 2015. – С. 132–137.

16. Павко А. І. Трансформаційні процеси в системі університетської освіти України (XIX – початок XX ст.) : монографія / А. І. Павко, Л. Ф. Курило. – К. : Відкрита педагогічна школа, 2009. – 276 с.

17. Пирогов Н. И. Университетский вопрос / Н. И. Пирогов // Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1985. – С. 320–384.

18. Разаг М. Х. М. Особенности институциональной автономии государственных университетов Ирана: дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Маранди Хади Махди Разаг. – Душанбе, 2012. – 155 с.

19. Ридингс Б. Университет в руинах / Б. Ридингс. – М. : Издательский дом Государственного университета – Высшей школы экономики, 2010. – 304 с.

20. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности МНП : 1802-1902 / С. В. Рождественский. – СПб. : Издание Министерства народного просвещения, 1902. – 786 с.

21. Тимирязев К. А. Академическая свобода: (мысли вслух старого профессора) / К. А. Тимирязев // Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков : Антология : учеб. пособие для вузов / сост. А. Ю. Андреев, С. И. Посохов. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. – С. 446–455.

22. Уваров С. Из записки “О средствах сделать народное воспитание специальным, не отступая от общих видов оного” / С. Уваров // Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков : Антология : учеб. пособие для вузов / сост. А. Ю. Андреев, С. И. Посохов. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. – С. 124–127.

23. Университетский Устав (18 августа 1884) [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://letopis.msu.ru/documents/2761> (дата звернення: 26.04.2016). – Назва з екрана.

24. Университетский Устав (18 июня 1863) [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://letopis.msu.ru/documents/2760> (дата звернення: 26.04.2016). – Назва з екрана.

25. Университетский Устав (26 июля 1835 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://letopis.msu.ru/documents/2123> (дата звернення: 08.03.2016). – Назва з екрана.

26. Университетский Устав (5 ноября 1804) [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://letopis.msu.ru/documents/327> (дата звернення: 08.03.2016). – Назва з екрана.

27. Ферлюдин П. И. Исторический обзор мер по высшему образованию в России / П. И. Ферлюдин. – Саратов : Типо-Литография П. С. Феокритова, 1894. – Випуск 1. Академия наук и университеты. – 202 с.

ВЛАДИМИР МОКЛЯК

АНАЛИЗ АВТОНОМИИ УНИВЕРСИТЕТОВ УКРАИНЫ В ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКАХ XIX – XXI В.

Доказано, что необходимыми условиями эффективной деятельности высшего учебного заведения есть автономия и академические свободы как её основной компонент. Показано, что сейчас происходит переосмысление идеи университета, его миссии и роли в обществе. Проанализировано развитие автономии университетов Украины XIX – нач. XX в. в уставах императорских российских университетов. В ходе исследования уставы 1804 г. и 1863 г. определено как демократические, а 1835 г. и 1884 г. – как реакционные относительно очерчивания для университетов границ автономии и академических свобод.

Ключевые слова: автономия университета, академические свободы, университет, устав, высшее образование.

VOLODYMYR MOKLIAK

ANALYSIS OF AUTONOMY OF UKRAINIAN UNIVERSITIES
IN LITERARY SOURCES OF THE 19TH–21ST CENTURIES

Modern globalization processes act as factors of reconsideration of different public institutes role, in particular universities. In this regard there is a reconsideration of their mission, the purpose, tasks, functions and the place, in the society. Researches of domestic and foreign scientists convince that there is a search of a new, actual paradigm of the higher education and reorientation of universities activity as centers of educational and scientific work of the region according to requirements of time.

During scientific search it is found out that the necessary conditions of effective activity of a higher educational establishments are his autonomy and the academic freedoms as its main component. Modern researchers separately define an institutional autonomy which is characterized by the independence of a higher educational establishment determined by an autonomy measure from external factors in the organization and management in internal distribution of financial resources, in obtaining the income from non-state sources, selection and placement of shots, in ordering and regulation of conditions of researches, in freedom of teaching and carrying out researches. The main signs of an autonomy: existence of *academic freedoms* (freedom of teaching, scientific researches and study); creation of optimum conditions for free search, statement and distribution of scientific truth; independence in selection and placement of personnel; independence in implementation of educational, scientific, economic and other activity; activity of bodies of student's self-government; responsibility of a higher educational establishment for quality of the provided educational services.

M. Pirogov has accurately formulated the principles of the academic freedom (the right of corporation of university – “*in freedom of thought and the word*”) haven't lost the fundamental nature today when questions of quality of the higher education and responsibility of higher educational establishments for the provided educational services become actual. Quality of the higher education will depend on teaching quality (teachers) and study, assimilation of knowledge quality (students).

Historical and pedagogical aspects of autonomy development of higher education have found the display in works of such scientists: A. Avrus, A. Andreyev, V. Belokurov, A. Boyko, N. Brekhunets, N. Dem'yanenko, V. Elyutin, A. Ivanov, S. Kvit, V. Kinelev, S. Klepko, O. Krivonozhenko, M. Poliakov, S. Posokhov, O. Radul, V. Savchuk, V. Sadovnichiy, S. Siropolko, I. Strazhnikova, V. Sushko, G. Bashmachny, Is. Shikin, V. Yablonskie etc.

Philosophical and pedagogical aspects of autonomy development of higher education and management of them were covered in the works of V. Bakirov, T. Gabrielova, L. Gerasina, V. Dobrenkov, M. Dudka, D. Ivanov, M. Zubritska, M. Kviyek, V. Kondratov, D. Mekhontseva, V. Nechayev, L. Oderii, L. Polyakova, M. Razag, Y. Firsova etc. *Legal bases* of of higher educational establishments activity of XIX – XX c. were scientifically proved by E. Pisareva, V. Tomsinov, O. Homenko etc.

It is possible to draw a conclusion that the absolute autonomy of universities didn't exist. Activity of higher educational establishments has always been regulated by charters and other normative documents in which it has accurately been outlined what universities had the right to and that obliged was been to be carried out. Among four charters of the imperial Russian universities accepted in XIX c. 2 ones were democratic (the charter in 1804 and in 1863) which provided a wide autonomy and the academic freedoms; other two charters possible to call reactionary (in 1835 and in 1884); teaching and student's corporations rights at them were strongly limited.

Keywords: *university autonomy, academic freedoms, university, statute, higher education.*

Одержано 26.03.2016, рекомендовано до друку 04.04.2016

УДК 37:81'243:378:355

ЮЛІЯ ЛАПТІНОВА*(Харків)*

СИТУАЦІЙНА МЕТОДИКА У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Проаналізовано кейс-метод (метод ситуацій) як засіб формування професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі театрального мистецтва. Висвітлено принципову відмінність кейс-методу від інших інтерактивних методик. Наведено приклад кейсу до курсу «Англійська мова за професійним спрямуванням».

Ключові слова: *іншомовна професійна комунікативна компетентність, англійська мова за професійним спрямуванням, метод ситуацій, комунікативний підхід, непрофілююча спеціальність.*

Актуальність ситуаційної методики у формуванні професійної іншомовної комунікативної компетентності студентів-театралів обумовлена професіоналізацією освіти в Україні та потребою суспільства у фахівцях нового рівня, професійність яких залежить від рівня й якості володіння іноземною мовою як засобом комунікації для вирішення проблем професійного і соціального характеру, успішної міжнародної співпраці та представлення України на міжнародному рівні.

Перед вищою освітою стоїть завдання навчити студентів використовувати іноземну мову в ситуаціях професійного спілкування. Освоєння професійної діяльності забезпечується засобом створення в навчальному середовищі контекста конкретної професійної ситуації.

Ситуаційна методика або кейс-метод (case-study, метод аналізу конкретних ситуацій) – це інтерактивний метод навчання, що передбачає створення умовних моделей майбутньої професійної діяльності і, таким чином, дає змогу максимально наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності.

На ефективну роль ситуаційної методики як засобу, що забезпечує практичну спрямованість навчання, вказували спеціалісти українського Центру інновацій та розвитку, серед яких: Ю. Сурмін, В. Чуба, О. Сидоренко, В. Лобода, А. Фурда І. Катериняк, К. Меєр та інші. У своїх працях вони розкрили сутність та функціональні можливості ситуаційної методики навчання, з'ясували дидактичні і педагогічні особливості моделювання ситуацій професійної діяльності у навчанні іноземної мови у вищому навчальному закладі, визначили організаційні передумови успішного застосування ситуаційного навчання [2].

На сьогодні кейс-метод активно використовується в зарубіжній практиці навчання економіки. Водночас ефективність запровадження методу аналізу ситуацій у практику навчання іноземної мови студентів нефілологічних факультетів знаходиться на стадії осмислення. Потребують дослідження питання доцільності використання ситуаційної методики у формуванні професійної іншомовної комунікативної компетентності.

Недостатнє вирішення зазначеної проблеми і її зростаюча актуальність обумовили мету статті. *Метою статті* є теоретичне обґрунтування ефективності запропонованої методики моделювання ситуацій професійної діяльності як засобу формування професійної іншомовної комунікативної компетентності у процесі навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів вищих навчальних закладів театрального профілю.

Об'єкт дослідження – процес навчання іноземної мови за професійним спрямуванням студентів вищих навчальних закладів театрального профілю.

Предмет дослідження – технологія кейс-методу у процесі формування професійної іншомовної комунікативної компетентності.

У зв'язку з метою були визначені такі завдання:

на основі аналізу останніх досліджень і публікацій

- нтерактивними методами;
- мити педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності;
- я формування відповідної компетентності майбутнього спеціаліста у галузі театального мистецтва.

Підготовка майбутніх фахівців у системі вищої професійної освіти відбувається в умовах широкого використання різноманітних педагогічних технологій, серед яких особливе місце посідає інтерактивна методика аналізу ситуацій, розроблена англійськими науковцями М. Шевером, Ф. Едейем та К. Ёйтс. Суть кейс-методу (від англійського case – випадок, ситуація) полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються «кейсами») для самостійного вивчення та спільного обговорення [4]. За Ю. Сурміним, кейс – це опис реальної життєвої ситуації, який використовують як педагогічний інструмент, щоб спровокувати дискусію в навчальній аудиторії. Кейс має відображати певну практичну проблему, актуалізувати певний комплекс знань, який необхідно засвоїти в процесі вирішення даної проблеми [3]. Як зазначає Ю. Сурмін кейс-метод передбачає опрацювання матеріалу шляхом розвитку аналітичних навичок та умінь приймати рішення, інтернаціоналізації навчання, розвитку усної комунікації та роботи в команді [3]. Кейс-метод передбачає конкретну професійну ситуацію (прецедент, кейс), яку педагог у письмовій формі викладає студентам і пропонує різними шляхами самостійно вирішити проблему, з нею пов'язану, що дає основу для спільних дискусій та обговорень в аудиторії під керівництвом викладача [2].

Маємо на меті довести, що метод аналізу ситуацій є дієвим чинником стимулювання комунікативної активності студентів і тому є адекватним засобом формування професійної іншомовної комунікативної компетенції (далі – ПІКК). Для досягнення мети статті треба, по-перше, пригадати, що таке іншомовна професійна комунікативна компетентність та умови її формування; по-друге, визначити специфіку методу аналізу ситуацій та з'ясувати, чи забезпечує вона умови, які сприятимуть формуванню іншомовної компетентності.

Одним із завдань чинної програми курсу «Англійська мова за професійним спрямуванням» є формування ПІКК. Д. Хаймс відносив до комунікативної компетентності: граматичну (правила мови), соціально-лінгвістичну (правила діалектної мови), дискурсивну (правила побудови змісту висловленого) і стратегічну (правила підтримки контакту зі співрозмовником) складові. Він розглядає іншомовну комунікативну компетентність як складне інтегратив-

не ціле, яке забезпечує компетентне професійне спілкування мовою спеціальності в умовах міжкультурної комунікації. Вона передбачає сформованість комунікативних умінь у чотирьох основних видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), наявність мовних знань (фонетичних, граматичних, лексичних) та навичок оперування ними [5].

Серед першочергових педагогічних умов, які, на переконання дослідників К. Климової, Н. Разенкової, Т. Кравчини, С. Коновальчук, І. Вяхк, С. Медведєвої сприятимуть формуванню іншомовної компетентності: 1) організація раціонально-взаємозалежної системи навчання іноземної мови; 2) відбір та систематизація змісту навчального матеріалу шляхом логічного структурування; 2) інтенсифікація самостійної навчальної діяльності студентів; 3) введення комплексу комунікативних проблемних завдань в усі форми навчання іноземної мови; 4) залучення студентів до різноманітних видів позапредметної навчальної діяльності (дослідницької, моделюючої тощо).

Домінантними у формуванні ПІКК вважаємо комунікативно-ситуативні завдання, моделювання реальних іншомовних ситуацій театрального спілкування, які сприятимуть максимальному зближенню навчального процесу й реальної професійної комунікації іноземною мовою. Отже створення іншомовного середовища є однією з ключових умов формування ПІКК майбутніх спеціалістів.

Чи забезпечує метод ситуацій сприятливі умови для залучення всіх студентів до активного спілкування на занятті? Мета кейс-методу – не тільки засвоєння розміщеної в тексті інформації, а й досягнення на її основі нового практично корисного знання. Принципова відмінність методу case-study від інших інтерактивних методик у залученні студентів до вироблення нового знання (знаходження найбільш раціонального рішення практичних завдань, пов'язаних з фахом). В свою чергу «занурення» у кейс (у пошук найкращих шляхів виходу з ситуації) спонукає студентів до дискусії, до обміну думками. Неоднозначний, плюралістичний, суперечливий проблемний кейс у процесі його вирішення мотивує студентів формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити власну точку зору, аргументувати й дискутувати. Результатом застосування методу є навички самостійно здобувати інформацію (самостійного проведення дослідження в заданій області); вести дискусію у формі діалогу або полілогу (спільного обговорення запропонованих рішень, опонування, дискусії). Від учасників кейсу вимагається вміння будувати своє повідомлення, слухати і враховувати альтернативну точку зору, аргументувати свою точку зору, висувати контраргументи опонентам, підтримувати дискусію, приходити до компромісу. Все це є вміннями, що відображають специфіку комунікативної компетентності.

Отже, на заняттях студенти навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Метод аналізу конкретних професійно орієнтованих ситуацій забезпечує сприятливі умови для спілкування і таким чином є адекватним засобом формування ПІКК.

Успішна реалізація формування ПІКК майбутнього спеціаліста на заняттях англійської мови за професійним спрямуванням за допомогою кейс-методу передбачає врахування таких педагогічних умов: 1) наявність хорошого кейсу, який повинен задовольняти наступним вимогам: мати відповідний рівень складності; ілюструвати типові ситуації професійного життя; бути актуаль-

ним на сьогоднішній день; провокувати дискусію (мати кілька рішень) [1]; 2) володіння студентами навичками та вміннями створювати самостійні висловлювання у процесі іншомовного спілкування (опанування базовою фаховою термінологією, понятійно-категоріальним апаратом певної професійної сфери); 3) відведення достатньої кількості часу для самостійного вирішення ситуаційного завдання; 4) складна позааудиторна творча робота викладача по створенню кейса і питань для його аналізу, що складається з науково-дослідної, конструюючої та методичної частин.

Ситуаційне завдання «Who Cares About Censorship on Stages?».

Розглянемо, до прикладу, наступну проблемну ситуацію, яку можна подати у вигляді кейс-методу. За основу взято статтю з періодики, в якій піднімаються гострі питання цензури театральних вистав, наводиться приклади заборонених вистав.

Алгоритм проведення занять із застосуванням методу конкретних ситуацій.

Перший етап. Пояснення суті методу ситуації студентам. Представлення опису ситуації. Визначення теми й мети заняття.

Викладач задає ситуацію (кейс), яку необхідно вирішити і на яку немає однозначної відповіді.

Опис ситуації студенти повинні отримати за кілька днів до заняття, щоб ретельно з ним ознайомитись.

Кейс, а саме текст статті «Who Cares About Censorship on Stages?» представляється в друкованому вигляді або на електронних носіях (в аудіо- чи відео-варіантах).

Викладач визначає загальну проблему, формулює запитання, на які студенти повинні дати відповіді для вирішення визначених проблем; додає список літератури, рекомендованої для розв'язання проблеми.

Мета дискусії – знайти можливі шляхи розв'язання проблемної ситуації.

Другий етап. Домашня самостійна робота.

Ознайомлення студентів з текстом кейсу вдома.

Самостійний пошук найкращих шляхів виходу з ситуації, що склалася.

Третій етап. Дискусія з приводу проблеми, поданої в описі.

Кейс складає основу бесіди. Кожен пропонує варіанти, виходячи із знань, які є у нього в наявності, практичного досвіду і інтуїції. Викладач залучає аудиторію до активної участі у обговоренні кейса і починається продукування можливих рішень. Студенти мають переконати інших у доцільності своїх пропозицій і реальності втілення їх у життя, а також обґрунтувати їхню суспільну користь. Опоненти мають висловити свою думку щодо висунутих пропозицій і виділити їхні позитивні й негативні моменти. Можлива конфронтація різних думок, різних позицій і досвіду.

Викладач виступає в ролі диспетчера дискусії (генерує питання, фіксує відповіді, контролює час роботи, узагальнює, пояснює, нагадує теоретичні аспекти або робить посилання на навчальну літературу, тобто підтримує дискусію).

Четвертий етап. Підбиття підсумків. Оцінювання учасників дискусії.

Оцінка запропонованих рішень і вибір найкращого з них у контексті поставленої проблеми. На завершальному етапі робляться узагальнюючі висновки. Відбувається вибір найкращого з запропонованих рішень у контексті поставленої проблеми, висловлюються особисті враження від проведеного заняття, оцінюються учасники дискусії.

Розглянуті педагогічні переваги кейс-методу – самостійне отримання знання та спільне обговорення – переконливо засвідчують методичну доцільність й обґрунтованість упровадження ситуаційних завдань професійного спрямування у навчанні англійської мови студентів театральних спеціальностей неможовних вищих навчальних закладів, незважаючи на те, що теоретичні знання та професійна компетенція суб'єктів навчання ще не сформовані.

Окрім того, треба визначити, що застосування викладачем кейс-методу дає можливість самому вчителю самовдосконалюватись, по-іншому мислити й діяти та оновлювати власний творчий потенціал. Більше того, кейс-метод дозволяє ефективно використовувати досить обмежений навчальний час, виділений на вивчення іноземної мови, переносючи основну частину роботи студентів з виконання завдань на самостійну і позааудиторну навчальну діяльність.

Незважаючи на практичну методичну доцільність запровадження методу аналізу ситуацій у формуванні ПІКК студентів-театралів, необхідно зауважити, що будь-який метод має як сильні, так і слабкі сторони. Досвід проведення кейсу показав, що попри переваги у кейсі спостерігається деякі недоліки, які потребують вивчення. Отже є всі підстави вважати, що імітаційне моделювання ситуацій професійної комунікації є актуальною та перспективною проблемою для дидактичних досліджень і, беззаперечно, посідає важливе місце у структурі методичної системи формування ПІКК майбутніх фахівців у галузі театрального мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Скринник З. Е. Психологія і педагогіка. Проведення індивідуального заняття за методом аналізу конкретних навчальних ситуацій (case study) : Навч. метод. посіб. / З. Е. Скринник. – Львів : ЛІБС УБС НБУ, 2012. – 145 с.
2. Сидоренко О., Чуба В. Ситуаційна методика навчання: Теорія та практика / О. Сидоренко, В. Чуба – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
3. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: монографія / Ю. П. Сурмін – К. : МАУП, 2005. – 431 с.
4. Louis B. Barnes, C. Roland Christensen, Abby J. Hansen «Teaching and the Case Method: Text, Cases, and Readings» Harvard Business Review Press, 1994.
5. Hymes, Dell H. «On communicative competence». In Pride, J. B.; Holmes, J. Sociolinguistics: selected readings. Harmondsworth: Penguin. 1972, pp. 269 – 293.

ЮЛИЯ ЛАПТИНОВА

СИТУАЦИОННАЯ МЕТОДИКА В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Проанализирован кейс-метод (метод ситуаций) как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов в области театрального искусства. Освещены принципиальные отличия кейс-метода от других интерактивных методик. Приведен пример кейс-метода по курсу «Английский язык по профессиональному направлению».

Ключевые слова: иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность, английский язык по профессиональному направлению, метод ситуаций, коммуникативный подход, непрофилирующая специальность.

JULIYA LAPTINOVA

CASE-METHOD IN DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE THEATRICAL ART

This paper investigates the English for Specific Purpose (ESP) teaching with the Case Method. The case method is defined as a communicative approach to foreign language teaching that uses cases based entirely upon reliable descriptions of real events to put students in a role of person faced with a problem and asks them to devise, defend, discuss, and refine solutions to that problem.

The article argues that the case method is a powerful means of developing communicative competence in ESP learning. Communicative competence refers to a learner's ability to understand and use language appropriately in authentic social and work environments. In order to develop communicative competence in learners, language teachers should provide them with some creating conditions in which students might be able to learn by involving them in the process enabling them to work at their own speed, encouraging them to participate, talk, interact.

The article states that the case method can be applied effectively in achieving communicative competence because it turns the individuals into «a learning community with shared values and common goals» (C. Roland Christensen). The most important beneficial features of the case method which make it different from other Communicative Language Teaching (CLT) approaches lie in the case itself and the discussion of that case. Teaching cases provide information, but neither analysis nor conclusions, nor single «right» answer. They encourage students to do their own research about the outcome of the case, arrive at a reasonable solution and communicate that solution to others in a succinct and effective manner. By providing both a forum for discussion (concrete topics to discuss) and challenging practice in the art of decision-making, the case method initiates professional dialogue, helps students learn effective listening and response skills, push them to present clear and reasoned arguments and enhance public speaking skills.

The article highlights the basic requirements for a successful case teaching experience. They are: an appropriate case; students who are prepared to engage with the material in a discussion; an instructor who knows the case, has a plan for the discussion and is ready to deal with the unexpected.

The article provides Case Example. This is a very short case about censorship on stages that can be used effectively in classes learning English for Art Purposes. Classroom communication related to work on the case (discussion, argument, description, comparison, persuasion and other speech acts) develops the skills of the right strategy of verbal behavior, norms and rules of the English-language communication. Case discussion motivates students to communicate a set of professional skills and perform particular job-related functions in a professional work situation.

Key words: *foreign language professional communicative competence, English for Specific Purposes (ESP), case method, communicative approach, minor in a Foreign Language.*

Одержано 13.03.2016, рекомендовано до друку 04.04.2016

УДК 378.4(71)+327

КАТЕРИНА ІСТОМІНА

(Львів)

РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ-МІЖНАРОДНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ

Представлено дослідження результатів навчання за програмами професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» гуманітарних наук в університетах Канади. У ході дослідження було вивчено і систематизовано фактори, які впливають на формування результатів навчання програм професійної підготовки у контексті вищої освіти Канади. Продемонстровано теоретичне дослідження результатів навчання і компетенцій, на досягнення і формування яких орієнтовані програми професійної підготовки фахівців-міжнародників Канади.

Ключові слова: професійна підготовка, результативність навчання, компетентнісний підхід, освітньо-кваліфікаційний рівень, результативно орієнтована педагогіка, навчання спрямоване на студента.

Сучасні динамічні зміни в освітній сфері зумовлюють існування багатьох викликів – структурних і культурних, які стоять на шляху вищих навчальних закладів у створенні якісного навчального середовища для студентів. Конструктивна дискусія стосовно того, що є ефективним, а що потребує змін стимулює університети до чіткого окреслення того, що студенти мають отримувати від освіти і навчальних програм. Оцінювання ефективності програм професійної підготовки майбутніх фахівців є однією з чисельних складових забезпечення успішності навчального процесу, що, передусім, базується на спрямуванні освітніх програм на досягнення студентами чітко визначених результатів навчання, які окреслені на основі компетенцій, які необхідно сформувати у процесі професійної підготовки.

Ефективність професійної підготовки фахівців-міжнародників є важливим фактором впливу на функціонування і розвиток суспільства у час динамічних змін і нестабільної ситуації на міжнародній арені. Навчальні програми з міжнародних відносин провідних університетів Канади вважаються одними з найпрестижніших у світі завдяки своєму комплексу професійної підготовки, зорієнтованого на досягнення результатів навчання і застосуванні компетентнісного підходу.

Професійна підготовки фахівців-міжнародників в Україні є молодим напрямом, який стрімко розвивається і потребує ефективної моделі для вдосконалення навчання компетентних професіоналів, готових до конкуренції на ринку праці і до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності. Досвід Канади у цій сфері вважаємо необхідним об'єктом досліджень задля реалізації успішних стратегій у вітчизняній вищій освіті.

Дослідженню проблеми визначення і досягнення результатів навчання у межах університетських освітніх програм присвятили свої праці вітчизняні і зарубіжні науковці у галузі педагогіки. Загальні принципи і стратегії освіти, спрямованої на досягнення результатів навчання, досліджували Р. Кіллен,

Д. Кеннеді, Р. Крокер, О. Орлов, І. Підласний, Н. Прокопенко. Компетентнісний підхід у професійній підготовці фахівців вивчали О. Савченко, С. Ніколаєнко, І. Бабина, О. Овчарук, Н. Бібік, Г. Терещук, О. Дубасенюк та ін. Вагомий внесок у розуміння важливості цього підходу в освіті міжнародників і політологів зробили В. Міллер, Дж. Ішіяма, К. Гормлі-Хінан, М. Макдональд. У системах вищої освіти Канади над цим питанням працюють як федеральні так і провінційні органи контролю за освітою, зокрема Рада міністрів освіти Канади, Рада оцінювання якості освіти у Канаді, всі освітні ради провінцій і території, численні освітні асоціації, а також вищі навчальні заклади. Незважаючи на актуальність цієї теми, результати навчання фахівців-міжнародників в університетах Канади не є дослідженими у достатньому обсязі у вітчизняних наукових працях.

Компетентнісний підхід є однією зі стратегій модернізації освіти, яку підтримують міжнародні організації, серед яких ООН, Рада Європи, Організація економічного співробітництва і розвитку, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ тощо.

Метою цієї статті є дослідження підходу до навчання студентів напряму підготовки «Міжнародні відносини» освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» в університетах Канади, орієнтованого на досягнення результатів навчання і формування визначених компетенцій, що є основою для кращого розуміння можливостей оптимізації навчальних програм вітчизняної системи освіти.

Беручи до уваги необхідність ґрунтовнішого вивчення результатів навчання фахівців-міжнародників, завданнями цієї статті вважаємо: дослідити особливості формулювання результатів навчання студентів напряму підготовки «Міжнародні відносини» в університетах Канади; виокремити ключові фактори, які впливають на створення освітніх програм з орієнтацією на досягнення результатів навчання; вивчити основні компетенції, які формуються у студентів у процесі професійної підготовки.

Питанню вдосконалення вищої освіти й оптимізації навчального процесу у Канаді присвячуються офіційні зустрічі, конференції і семінари, на яких обговорюють впровадження новітніх стратегій. Учасники семінару з питань розвитку освіти у Канаді у м. Галіфакс (англ. – Halifax Workshop) у 2011 р., проведеного Асоціацією університетів і коледжів Канади, майже одноставно погодились, що навчальні заклади Канади повинні визначати результати навчання своїх навчальних програм і розробляти методи оцінювання досягнення цих результатів [1, с. 1].

Узагальнюючи велику кількість визначень, результати навчання тлумачать як знання, вміння і навички, які студенти здобувають у результаті виконання певного завдання, вивчення курсу навчальної дисципліни чи навчальної програми [7, с. 3].

Провінційні і територіальні ради з забезпечення якості освіти у Канаді вимагають від вищих навчальних закладів забезпечення якості навчального процесу відповідно до положень місії навчального закладу і вимог освітньо-кваліфікаційних рівнів. В основу системи забезпечення якості освіти кожної з провінцій Канади (англ. – Quality Assurance Framework) покладено положення про те, що кожна навчальна програма має чітко визначені результати навчання. Таким чином, результати навчання є невід'ємним елементом формування, впровадження і оцінювання навчальних програм професійної підготовки у вищих навчальних закладах Канади [8].

Незважаючи на моніторинг федеральних і провінційних органів контролю за якістю освіти, діяльність університетів у Канаді характеризуються автономністю, тому уряди провінцій не мають значного впливу на створення освітніх програм, вибір методів навчання, оцінювання роботи студентів. Як наслідок, описи результатів навчання до навчальних програм розробляють самі університети, що є свідченням відсутності єдиного стандарту у цій сфері. Загалом, результати навчання пов'язані з компетенціями, які мають сформувати майбутні фахівці у процесі професійної підготовки [8].

Узгоджену структуру навчальних програм в університетах Канади відповідно до взаємозалежності результатів навчання на різних рівнях реалізації професійної підготовки майбутніх фахівців можна зобразити графічно (див. рис. 1).

Основною метою детальної розробки результатів навчання є забезпечення якості навчального процесу. Окрім вище зазначеного, цей підхід є основою результативно орієнтованої педагогіки (англ. – *outcome-based pedagogy*), що є однією з прогресивних тенденцій розвитку сучасної вищої освіти у Канаді [3, с. 1].

Ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців досягається завдяки адекватному оцінюванню досягнення результатів навчання і цілей навчальних програм. Оцінювання результатів навчання студентів має такі переваги: розуміння ефективності навчального процесу і способів його вдосконалення; забезпечення зворотного зв'язку у взаємодії між студентами і викладачами; усвідомлення студентами кінцевих результатів свого навчання, що, своєю чергою, стимулює вмотивований підхід до пізнання нового матеріалу, що є необхідним для застосування стратегій активного навчання [5].



Рис. 1. Структура навчальних програм в університетах Канади у відповідності до взаємозалежності результатів навчання на різних рівнях реалізації професійної підготовки

Спрямування програм професійної підготовки на досягнення студентами результатів навчання покладено в основу орієнтованого на студента навчання (англ. – student-centered learning), в якому студент, розуміючи цілі навчання, формує свої очікування і розділяє відповідальність з викладачем за досягнення бажаних цілей. Це підвищує автономність навчального процесу, самоконтроль студентів за навчальним процесом, а також колегіальний підхід до планування через взаємодію викладачів і студентів [4, р.1].

Проаналізувавши нормативні документи університетів Канади, які пропонують освітні програми напряму підготовки «Міжнародні відносини» можемо стверджувати, що результати навчання повинні ґрунтуватись на ключових і найважливіших елементах певного курсу вивчення чи навчальної програми. Це забезпечується завдяки детальному опису курсу вивчення кожної дисципліни, змісту і видів навчання, які застосовуватимуть у навчальному процесі, контексті, у якому студенти зможуть застосувати отримані знання, а також методи і форми контролю за навчальною діяльністю [6; 9; 10; 11; 12; 13].

Формулювання результатів навчання для кожної навчальної програми здійснюється відповідно до знань, умінь і навичок, які студенти повинні здобути і сформувані у результаті вивчення дисципліни; завдань, які студенти повинні виконувати для досягнення академічних результатів; сфери практичного застосування отриманих і сформованих знань, умінь і навичок [2, с. 10].

У ході дослідження було визначено, що оптимально сформульовані результати навчання повинні бути конкретними, гнучкими і відповідати потребам студентів, реалістичними, інтегрованими у майбутню професійну діяльність, мати зв'язок з системою оцінювання, відповідати конкретним часовим обмеженням їхнього досягнення.

Оцінювання здобутих результатів навчання є компонентом системи моніторингу прогресу у навчанні, що є, водночас, складним процесом, який реалізується за допомогою використання різноманітних методів і форм контролю. Контрольні заходи й екзамени повинні відповідати завданням, які були визначені навчальною програмою [7, с. 5].

В описах навчальних програм освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» з міжнародних відносин університетів Канади зазначається, що випускники повинні демонструвати знання, вміння і навички, які відповідають їхньому освітньо-кваліфікаційному рівню (глибина і обсяг академічних знань; знання методології; застосування освоєних знань; комунікативні навички, що проявляються завдяки вмінню і навичкам спілкуватись і передавати інформацію усно і письмово, а також застосовувати аналіз і синтез для опрацювання отриманих аргументів і фактів; розуміння меж знань; автономність і професійна компетентність) [2, с.16].

Здійснивши огляд освітніх програм з міжнародних відносин освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» університетів Канади [6; 9; 10; 11; 12; 13], можна виокремити основні результати навчання за напрямом «міжнародні відносини». Студенти, які обрали для себе вивчення міжнародних відносин, повинні освоїти знання з гуманітарних, соціально-економічних, правових дисциплін, теорії міжнародних відносин, а також іноземних мов. Майбутні фахівці-міжнародники у процесі навчання мають освоїти базові знання про сучасну методологію наукових досліджень у галузі політології, міжнародних відносин та зовнішньої політики, норми внутрішнього і міжнародного права, особли-

вості дипломатичної служби, дипломатичної етики і протоколу, особливості роботи і місії міжнародних організацій, сформувати вміння аналізувати ситуації у сфері міжнародних відносин Канади, а також дізнатись про основні способи вирішення конфліктних ситуацій.

Студенти повинні знати основні теорії, інститути і питання сфери міжнародних відносин; розуміти місце міжнародних відносин в суспільно-гуманітарній системі; цілі та засоби учасників міжнародних відносин; природу конфліктів та основні напрямки співпраці у міжнародних відносинах; систему міжнародного порядку у світовій політиці; вміти описувати й ілюструвати особливості і процеси глобального порядку; розрізняти основні тенденції культурних і політичних систем; вміти інтегрувати теоретичний і практичний зміст вивченого у міждисциплінарне русло, опираючись на знання допоміжних дисциплін (політології, історії, релігієзнавства тощо); вміти аналізувати міжнародні відносини відповідно до факторів, які впливають на формування світового порядку (політичні, економічні, релігійні, громадські тощо); розуміти філософські і релігійні ідеї, які мали вплив на світовий порядок; демонструвати критичне розуміння ключових концептів міжнародних відносин, включаючи глобалізацію, суверенітет, розвиток тощо; ідентифікувати основні спірні питання сфери міжнародних відносин та розуміти їхні наслідки для міжнародної спільноти; виражати власне критичне ставлення щодо ситуацій міжнародної сфери; демонструвати знання з різних галузей міжнародних відносин, а саме міжнародний розвиток, міжнародне право, глобальні студії тощо; встановлювати зв'язок між теоретичними знаннями і професійною діяльністю через участь у програмах обміну і стажування; розуміти, узагальнювати і оцінювати комплексні процеси міжнародних відносин; демонструвати креативність і міждисциплінарний підхід до аналізу різних питань.

Щодо методології студенти-міжнародники повинні вміти відокремлювати припущення від загальних теорій міжнародних відносин; розуміти і використовувати домінуючі і критичні підходи у сфері міжнародних відносин у своїй професійній практиці.

Щодо застосування знань студент повинен вміти аргументовано усно і письмово виражати свою думку; вміти обирати дані і необхідні методики їхнього опрацювання; вміти користуватись різними джерелами інформації; вміти здійснювати самостійне наукове дослідження.

Комунікативні навички студента-міжнародника представлені вмінням публічно обґрунтовувати свою точку зору; достатнім рівнем емоційного інтелекту (англ. – *emotional intelligence*) для представлення аргументів на зібраннях різних рівнів; здатністю розуміти і використовувати сучасну іноземну мову на достатньому для професійного спілкування рівні.

Розуміння меж знань студента-міжнародника виявляється в усвідомленні комплексу глобального порядку, основних соціальних, політичних, релігійних, культурних питань та інших елементів функціонування і розвитку міжнародних відносин.

Професійна компетентність майбутнього фахівця-міжнародника представлена ініціативою і бажанням брати на себе громадську відповідальність; прагненням співпрацювати представниками різних громад; здатністю самостійно приймати рішення у професійній практиці; розумінням потреб суспільства і прагненням задовольняти їх.

Студенти-міжнародники також повинні демонструвати знання основних концепцій у галузях географії, історії і культури відповідного до регіону професійного зацікавлення; знання економічних, історичних, політичних і культурних факторів, що впливають на міжкультурні відносини між державами; готовність отримати позитивний досвід закордонного проживання для проходження практики [13].

У результаті дослідження було виявлено, що у системі освіти Канади через специфіку автономності провінційних систем освіти і вищих навчальних закладів результати навчання є сукупністю стратегій провінції, навчального закладу, вимог освітньо-кваліфікаційного рівня, навчальної програми і безпосередньої аудиторної взаємодії [3, с. 2].

В останні десятиліття увага до визначення результатів навчання значно посилилась через їхній позитивний вплив у сфері вищої освіти. Орієнтація на формування і розвиток інтегрованих, узагальнених знань, умінь і навичок, які підлягають міжнародному кредитному трансферу задовольняє сучасні потреби студентів і випускників вищих навчальних закладів Канади, а також створює основу для неперервної освіти [7, с. 3].

Результати проведеного дослідження підтверджують, що метою сучасної професійної підготовки є формування особистісного потенціалу майбутнього фахівця, його здатності до професійної діяльності в майбутніх життєвих предметних і соціальних ситуаціях. У ході дослідження було з'ясовано, що досягнення цієї мети здійснюється у процесі навчання студентів-міжнародників в університетах Канади завдяки таким факторам як орієнтація навчального процесу на сформульовані результати навчання; зв'язок результатів навчання з компетенціями фахівця у галузі міжнародних відносин; застосування зорієнтованого на студента навчального процесу [7, с. 4].

Перспективами подальших наукових розвідок у цьому напрямі вважаємо ґрунтовне дослідження підходів, покладених в основу професійної підготовки фахівців-міжнародників в університетах Канади.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Association of Universities and Colleges of Canada (2011). The Revitalization of Undergraduate Education in Canada, p.23
2. Council of Ontario Universities (2011). Ensuring the Value of University Degrees in Ontario, p.24
3. *Kenny N., Desmarais S* (2012). A Guide to Developing and Assessing Learning Outcomes at the University of Guelph. p.15
4. *Nilson K.* (2011). Outcome-Based Education. Council of Ontario Universities Degree Level Expectations Project. McMaster University. p. 4
5. Office of Planning, Research and Student Services. A Guide to Developing Measurable Student Learning Outcomes Canada College. Retrieved 15.03.2016 from: <https://www.canadacollege.edu/inside/research/slos/documents/STUDENT%20SERVICES%20SLO%20GUIDE%20BOOK.pdf>
6. Simon Fraser University. International Studies Major. Retrieved 18.03.2016 from: <http://www.sfu.ca/students/calendar/2016/summer/programs/international-studies/major/bachelor-of-arts.html>
7. University of Toronto (2008). Developing Learning Outcomes: A Guide for University of Toronto Faculty Centre for Teaching Support and Innovation. Centre for Teaching Support and Innovation, p.25

8. Universities Canada. Provincial Quality Assurance Systems. Retrieved 16.03.2016 from: <http://www.univcan.ca/universities/quality-assurance/provincial-quality-assurance-systems/>

9. University Learning Outcomes. University of Northern British Columbia. Retrieved 13.03.2016 from: <http://www.unbc.ca/calendar/undergraduate/university-learning-outcomes>

10. University of Guelph. Learning Outcomes for the International Development Studies Undergraduate Degree. Retrieved 17.03.2016 from: <http://www.ids.uoguelph.ca/sites/default/files/ID%20learning%20outcomes%20for%20website.pdf>

11. University of Northern British Columbia. Global and International Studies. Retrieved 14.03.2016 from: <http://www.unbc.ca/international-studies/about>

12. University of Toronto. The International Relations Program. Retrieved 13.03.2016 from: <http://www.trinity.utoronto.ca/current/programs-courses/international-relations/messagedirector.html>

13. University of Western Ontario. International Relations Program Retrieved 14.03.2016 from: http://history.uwo.ca/international_relations/course_information/index.html

ЕКАТЕРИНА ИСТОМИНА

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ КАНАДЫ

Представлены исследования результатов обучения по программам профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере международных отношений образовательно-квалификационного уровня «Бакалавр» в университетах Канады. В ходе исследования было изучено и систематизировано факторы, которые влияют на определение результатов обучения программ профессиональной подготовки в контексте высшего образования Канады. Осуществлено теоретическое исследование результатов обучения и компетенций, на достижение и формирование которых ориентированы программы профессиональной подготовки специалистов-международников в Канаде.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, результаты обучения, компетентностный подход, образовательно-квалификационный уровень, результативно ориентированная педагогика, обучения ориентировано на студента

KATERYNA ISTOMINA

LEARNING OUTCOMES OF INTERNATIONAL RELATIONS SPECIALISTS IN THE UNIVERSITIES OF CANADA

The paper presents a research of the International Relations undergraduate instructional programs learning outcomes in the universities of Canada. The system of higher education in Canada prides itself on the quality of its learning environment. It has successfully established Canada among the leaders in outcomes-based pedagogy whilst its academic community continues to engage in a wide range of innovative initiatives in order to enhance students' learning environment and stipulate academic achievements. Outcomes-based education is a student-centered approach to education, which focuses on the intended learning outcomes resulting from instruction and which is used for the sole purpose of enhancing teaching and learning. This approach is implemented via an explicit statement of learning intent expressed as outcomes, which reflect educational aims, purposes and values; the strategy to enable the intended learning to be achieved and demonstrated and criteria for assessing learning which are aligned to the intended outcomes. Outcomes-based education is designed so that all the students are equipped with the knowledge, skills and qualities needed to be successful after they graduate from the educational institution.

Postsecondary institutions across Canada support the strategy of articulating and assessing learning outcomes to account for and ensure quality in their instructional

programs. The survey reviews the factors, which influence the development of learning outcomes for the instructional programs in the context of higher education in Canada. This procedure is intended to support institutions, programs, and instructors on the way to successful constructing of coherent, aligned and evidenced curricula in which learning activities and assessment strategies are explicitly connected to course-specific and degree-level learning outcomes as well as to institutional and provincially-defined graduate degree level expectations.

The article contains the theoretical study of the learning outcomes and competencies, which are to be achieved in the course of professional training in international relations in Canada. It has been discovered that the undergraduate instructional programs in International Relations assist students in gaining a broad overview of multidisciplinary studies complementing each other to develop a good sense of the ways in which different disciplines approach the development of the major sphere of interest. The basic learning outcomes for International Relations students are aimed at developing substantive theoretical knowledge; critical thinking, writing, and research skills; engagement in the sphere of study. The students with International Relations major in the universities of Canada are expected to develop critical thinking using the ideas and perspectives from multiple disciplines to address complex international relations challenges and opportunities; students have to develop skills to communicate the main concepts and data clearly orally and in written form to various audiences; students have to be able to reflect on one's individual position, place and values within the field of international relations. The undergraduates are supposed to demonstrate the ability to apply their knowledge of international relations theory by using the major analytic and theoretical frameworks in different fields of international affairs and political science.

The results of the given research provide the efficient data to outline the pillars of implementation of the outcomes-based pedagogy in the universities of Canada in terms of undergraduate professional training of the International Relations students. The positive example of the Canadian experience proves that outcomes-based approach to professional training cannot be overestimated in the context of the aspiration of efficient improvement of higher education of today.

Keywords: *professional training, learning outcomes, competency approach, educational degree, outcomes-based education, student-centered education.*

Одержано 22.03.2016, рекомендовано до друку 04.04.2016

УДК 378.6:371.3

ОКСАНА МЕЛЬНИК*(Житомир)*

ГУМАНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В КОЛЕДЖАХ I-II РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

У статті визначено пріоритетне значення принципу гуманізації змісту освіти у вищих професійних закладах I-II рівнів акредитації на сучасному етапі модернізації професійної освіти в Україні. Розкрито роль розвивального освітнього середовища, з'ясовано сутність середовищного підходу до проблеми формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції та виділені структурні компоненти освітнього середовища коледжу.

Ключові слова: гуманізація освіти, освітнє середовище, середовищний підхід, розвиток особистості, професійна компетентність.

Гуманізація є провідним принципом розвитку сучасної освіти. Першорядність цього принципу зумовлена стрімкими суспільними змінами в середовищі існування людини, загостренням глобальних проблем людства. Сьогодні людина вже наблизилась до краю тієї прірви, коли кожний наступний невиважений крок може призвести до самознищення. Якщо ставлення людини до природи не зміниться, не відбудеться кардинальної переоцінки сенсу буття, людська цивілізація у сучасному вимірі перестане існувати або докорінно видозміниться у непередбачуваному напрямі.

Загострення глобальних проблем людства більшість науковців пов'язують із кризою духовності, яка проявляється у руйнуванні моральності, культури поведінки, гуманності, почуття відповідальності перед собою та Всесвітом. Гуманізація як важлива умова модернізації професійної освіти є логічним наслідком гуманістичної переорієнтації суспільної свідомості завдяки глибоким інтегративним процесам, які зумовлені «взаємними струмами між природознавством та суспільними і гуманітарними науками на шляху їхньої взаємної гуманізації, концентрації уваги навколо проблеми людини як найвищої цінності» [9, с. 333]. Саме тому заклади освіти, використовуючи усі новітні досягнення педагогіки, психології, антропології, соціології, повинні скоординувати зусилля навколо проблеми формування особистості, підготовленої в науково-технологічному плані із розвиненою гуманістичною свідомістю.

Освітні заклади завжди були потужним фактором соціалізації особистості, тому створене в них освітнє середовище повинно сприяти процесу формування особистості з новим типом мислення та ставленням до світу.

Проблема гуманізації освітнього процесу як концептуального принципу модернізації змісту вищої професійної освіти, який забезпечить підготовку професійних фахівців з розвиненими моральними якостями, гуманістичним світосприйняттям, відображена в наукових працях багатьох вчених: Г.О. Балла, С.У. Гончаренка, О.Ф. Гук, В.І. Добриніна, М.І. Зязюна, Н.С. Красицької, Д.В. Мальяр, Н.Н. Михайлової, І.О. Смолюка, І.Д. Похило, М.І. Романенка, Н.П. Рудницької, Є.Н. Шиянова, К.С. Часової, С.Л. Яценко.

Разом з тим, засоби реалізації принципу гуманізації змісту освіти у вищих професійних закладах I-II рівнів акредитації в наукових доробках висвітлені недостатньо. *Метою статті* є визначення значення розвивального освітнього середовища у процесі реалізації принципу гуманізації змісту професійної освіти в коледжах.

Створення розвивального освітнього середовища покладено в основу середовищного підходу до проблеми формування особистості професіонала, який в останній час набув особливої актуальності.

Визначний вплив середовища як фактору розвитку та становлення особистості встановлено ще античними вченими, і сьогодні як аксіома розглядається твердження, що спадковість, середовище та виховання – є трьома взаємопов'язаними чинниками розвитку, які покликані діяти гармонійно за умови оптимального їхнього використання.

З'ясування важливості, сутності та принципів середовищного підходу для підготовки професійних спеціалістів вимагає уточнення основних понять та категорій. Поняття «середовище» є багатовимірним, саме тому знаходимо кілька його смислових визначень у тлумачному словнику Бусела: 1) сукупність природних умов, у якому відбувається життєдіяльність якого-небудь організму; 2) соціально-побутові умови життя людини, оточення [1, с. 1309]. У більш загальному розумінні середовище розглядається як навколишній соціальний простір; зона безпосередньої активності індивіда, його найближчого розвитку та діяльності [4, с. 30]. В. В. Ягупов визначає середовище індивіду як джерело поповнення особистого досвіду, знань, тим об'єктивним фактором, що визначає його життєві настанови, особистісну спрямованість, характер потреб, інтересів, зацікавлень, ціннісних орієнтацій, реальну поведінку, процес самовизначення і самореалізації [11, с. 526].

Єдність змісту наведених визначень полягає в тому, що середовище суттєво впливає на розвиток особистості. У сучасній психолого-педагогічній літературі частіше ми зустрічаємо термін «освітнє середовище». Вплив освітнього середовища на становлення особистості, сутність поняття, його структура відображено у працях М.Я. Басова, Д.Б. Беляєва, В.Г. Бочарової, Ю.С. Бродського, О.В. Вознюка, В.Г. Воронцова, Н.А. В'юнової С.Д. Дерябко, О.А. Дубасенюк, В.А. Козирєва, Н.Б. Крилової, С.В. Лозинського, Ф. Музиченко, В.Н. Новікова, В.З. Равкіна, В.Д. Семенова, М.М. Скаткина, Ю.В. Сичова, Я. Ф. Чепіги, С.Т. Шацького, В.В. Ягупова, О.О. Ярошинської, В.А. Ясвіна.

Н. П. Волкова виділила такі підсистеми середовища: мікросередовище (сім'я, мікросоціум, заклади освіти та виховні організації), мезосередовище (регіон країни, села, селища, міста, засоби масової комунікації, субкультури), макросередовище (країна, етнос, суспільство, держава), мегасередовище (космос, планета, людство) [2, с. 39]. Усі наведені підсистеми чинять формуючий вплив на особистість, але необхідно визнати, що саме освіті в усіх її проявах, і, в першу чергу, освітнім закладам, як соціальним інституціям суспільства, належить унікальне становище. В умілих руках освіта – найбільш дієва рушійна сила соціально-економічних змін. Рівень розвитку освіти є одним з надійних критеріїв у структурі інтегральної оцінки цивілізованості окремої країни, регіону або континенту. Таким чином, освітнє середовище покликане виконувати провідну роль у формуванні та розвитку особистості професіонала.

Н.Б. Крилова наводить таке визначення освітнього середовища – «частина соціокультурного середовища людини, зона взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу та суб'єктів освіти» [7, с. 91]. Л. Н. Бережнова розглядає середовище як чинник розвитку відповідно до внутрішніх мотивів індивідуума, який направлений на перетворення життєдіяльності людей з метою організації умов, що підтримують розвиток людини і в яких йому надаються можливості для розв'язання важливих завдань своєї життєдіяльності і освітніх задач, що дозволяють людині пізнавати Світ і себе у Світі [3, с. 201]. У контексті нашого дослідження найбільш застосовним є визначення С.В. Кривих, яке має узагальнений характер та стосується освітнього середовища конкретного навчального закладу. Він зазначає, що освітнє середовище є цілісною характеристикою внутрішнього життя освітнього закладу, яка визначається конкретними завданнями, які ставить перед собою навчальний заклад і вирішує у своїй діяльності. Це проявляється у виборі засобів, за допомогою яких ця діяльність здійснюється, змістовно оцінюється за тим ефектом в особистісному, соціальному, інтелектуальному розвитку дітей, якого дозволяє досягнути. Освітнє середовище розглядається як сукупність інформаційних ресурсів освітнього закладу, технологій навчання, реалізованих на основі єдиних принципів побудови та концепцій [6].

Таким чином, освітнє середовище в коледжі є системою умов, впливів, засобів навчально-виховної діяльності, а також потенційних можливостей для гармонійного розвитку особистості. В навчальному закладі воно створюється суб'єктом відповідно до його індивідуальних особливостей і прагнень та педагогами у вигляді комплексу спеціально організованих психолого-педагогічних умов, внаслідок взаємодії із якими і відбувається розвиток і становлення особистості, в тому числі – формування її професійної компетентності.

Освітнє середовище має свою структуру, але єдиного підходу серед педагогів до визначення його структурних компонентів практично не має. Огляд наукової літератури дозволив виокремити такі структурні компоненти освітнього середовища: Г. А. Ковальов: 1) фізичне оточення, 2) людські фактори, 3) програма навчання; Г. А. Ясвін: 1) просторово-предметний, 2) соціальний, 3) психодидактичний (технологічний) компоненти; Ю. П. Шапран: 1) матеріально-технічний, 2) технологічний; 3) суб'єктно-соціальний; Т. Б. Гуменюк: 1) ціннісно-цільовий; 2) результативний; 3) інформаційно-знанієвий, 4) дослідно-діяльнісний; 5) просторово-предметний, 6) технологічний; 7) соціальний.

Для сучасного педагога є важливим вміння моделювати компоненти освітнього середовища і, таким чином, використовувати його для формування та розвитку особистості та вміло керувати цим процесом, не подавляючи власних прагнень, намагань, поглядів, тобто «саморуху» суб'єкта. Саме в такому контексті в нашому дослідженні ми схилиємось до думки педагогів, які пов'язують середовищний підхід з особистісно орієнтованим навчанням, в основу якого покладено принципи гуманізації та демократизації навчального процесу.

Одним з перших, хто розглядав освітнє середовище як вагомий фактор розвитку особистості на основі визначених принципів був Жан Жак Руссо. Він говорив: «Все є прекрасним, коли виходить з рук Творця, усе псується в руках людини». На його думку, система виховання буде лише тоді ефективною, коли для кожної особистості буде створене особливе розвивальне середови-

ще, яке встановило б рівновагу між його реальними можливостями та природними потребами. В такому середовищі особистість не отримує готові знання, а вчиться добувати їх сама в процесі спостереження за живою природою, на основі власного досвіду. При цьому основним джерелом розвитку особистості є не обсяг знань, а вміння самостійно використовувати їх. В такому спеціально створеному середовищі властивості особистості, розвинуті «природовідповідним» вихованням, дозволять їй зберегти внутрішню свободу, незалежність від упереджень та догм суспільства [10]. Створити формуюче середовище в системі освіти, запевняє А.А. Макареня, – це означає сприяти реалізації гуманістичної концепції освіти, її цілей і завдань на всіх етапах педагогічного процесу [8, с.43]. Таким чином, враховуючи особистісно орієнтований підхід, у створенні та функціонуванні освітнього середовища в навчальному закладі активну, формуючу, направляючу і коригуючу функції повинен виконувати і викладач і, безпосередньо, сам студент, активно вступаючи у взаємодію із середовищем. Активним так само стає і саме середовище, як таке, що утворене суб'єктами навчально-виховного процесу та методами, формами, засобами, технологіями.

Видатний чеський педагог Януш Корчак охарактеризував чотири основні типи освітнього середовища в залежності від її впливу на розвиток особистості: 1) догматичне – сприяє розвитку пасивності і залежності; 2) кар'єрне – сприяє розвитку активності, але й залежності; 3) безтурботне – сприяє вільному розвитку, але й обумовлює формування пасивності; 4) творче – сприяє вільному розвитку активної особистості [5, с. 27-29]. У своєму дослідженні ми прагнемо створити модель такого освітнього середовища, яка б максимально сприяла розвитку активної особистості студента, формуванню його професійної компетентності, реалізації потенційних можливостей у відповідності до індивідуальних мотивів та потреб.

Виходячи з попереднього аналізу опрацьованих наукових джерел, в освітньому середовищі торговельно-економічного коледжу виділяємо такі структурні компоненти: 1) ціннісно-цільовий (сукупність загальних цілей і цінностей педагогічної освіти, а також особистісних прагнень та мотивів, які є значущими для досягнення встановленої мети навчання, насамперед, у професійному становленні); 2) матеріально-технічний (сукупність усіх матеріальних умов, технічних споруд, баз практик, лабораторій, інших приміщень, технічних засобів навчання); 3) освітньо-методичний (освітні програми, положення, навчально-методичні комплекси, методики, методи, засоби, форми); 4) технологічний (технології та техніки, в тому числі інформаційні технології, включаючи програмне забезпечення; професійні технології); 5) інформаційно-знанієвий (комплекс компетенцій, які утворюють багатовимірну систему професійної компетентності техніка-технолога виробництва харчової продукції, знань, умінь, навичок; сукупність усіх джерел та змісту інформації); 6) суб'єктно-соціальний (система взаємовідношень студент-викладач, студент-студент, студент-адміністрація, студент-майстер, студент-роботодавець, студент-викладач-батьки).

З метою створення освітнього середовища як фактору формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції відповідно до його структури виділяємо основні напрями його моделювання: 1) середовище повинно створюватись з урахуванням основоположних принципів модернізації вищої професійної освіти, насамперед, гу-

манізації, демократизації, інформатизації, розвиток професійної мобільності, спрямованість на розвиток творчого потенціалу майбутнього спеціаліста; 2) освітнє середовище повинно будуватись відповідно до освітньо-професійної програми підготовки молодшого спеціаліста з виробництва харчової продукції, у якій відображені стандартизовані вимоги (компетенції) майбутнього фахівця та у відповідності до замовлення суспільства; 3) середовище повинно активізувати автономні, самоуправлінські механізми особистості: самопізнання, самооцінка, саморозвиток, самовизначення, самореалізація у професійній діяльності, що забезпечить входження студентів у спосіб мислення і професійної поведінки майбутнього фахівця; 4) навчальне середовище під час вивчення природничих наук, зокрема основ екології, повинно ефективно впливати на формування екологічної свідомості, «розбудити» інстинкти самозбереження індивідуума як біосоціального суб'єкта, відповідальність та причетність до негативних змін у навколишньому середовищі та значимість власних дій та помислів у просуванні проблеми збереження планети Земля; 5) реалізація середовища повинна здійснюватися з використанням інноваційних технологій навчання, активних та інтерактивних методів, різноманітних організаційних форм навчання з акцентом на самостійну роботу студентів, в тому числі дослідницько-пошукову та професійно-творчу; 6) середовище повинно будуватись на основі демократичних, гуманних взаємовідносин між усіма учасниками навчально-виховного процесу, в основу яких покладено активність, самодіяльність, творчу ініціативу, співпрацю та співтворчість, взаємоповагу та розуміння. Особлива висока культура побудови відносин і форм взаємодії розкріпачує особистість, сприяє її повній реалізації, запускає внутрішні механізми «саморуху», що позитивно впливає на формування професійної компетентності спеціаліста, становлення його як особистості; 7) ефективне моделювання середовища, оптимальна його реалізація залежить від професійної компетентності педагога, його моральних якостей, цінностей, поглядів на життя. Тому важливою є вимога постійного навчання та самовдосконалення викладачів з урахуванням стрімких змін у педагогічній науці, підвищенню вимог до надання освітніх послуг.

Створення освітнього середовища з урахуванням усіх визначених його компонентів є потужним чинником у формуванні особистості сучасного спеціаліста, особистості з сформованими гуманістичними цінностями. Тенденція до гуманізації навчання посилює людинознавчу орієнтацію в усіх колах освіти і виявляється в допомозі особистості пізнати себе й суспільство, визначити своє місце у цьому суспільстві та ставлення до світу.

Перспективи подальших наукових досліджень будуть пов'язані із визначенням ролі інших чинників (особистісно-орієнтованого, діяльнісного підходів тощо) у процесі гуманізації освіти в коледжах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [авт.-уклад. Бусел В. Т.] – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник / Наталія Павлівна Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.
3. Гуманитарные технологии в полиэтнической образовательной среде: предупреждение культурной депривации: учебное пособие / [Бережнова Л.Н., Богослов-

ський В.И., Филипова С.О. и др.]; под ред. Л. Н. Бережновой, В.И. Богословского. – СПб.: Книжный дом, 2007. – 240 с.

4. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти / О.А. Дубасенюк // Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – С. 25-31.

5. Корчак Я. Педагогическое наследие: пер. с польск. / Сост. К. П. Чулкова. – М.: Педагогика, 1991. – 272 с.

6. Кривых С. В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах / С. В. Кривых // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 2 (27). – С. 106-111.

7. Крылова Н.Б. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов [ред.-составитель Н.Б. Крылова] – М.: ИПИ РАО, 1995. – 110 с.

8. Макареня А. А. Методологические основы создания культуротворческой среды в подготовке учителя / А. А. Макареня. – М.: Изд-во ИОСО РАО, 1998. – 68 с.

9. Філософія: навч. посіб. / [І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко, І.В. Бойченко, В.П. Розумний та ін.]; за ред. І.Ф. Надольного. – К.: Вікар, 1997. – 584 с.

10. Щербакова Т. Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений / Т. Н. Щербакова // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 545-548.

11. Ягунов В. В. Педагогіка: навч. посіб. / Васильй Васильович Ягунов. – К.: «Либідь», 2002. – 560 с.

ОКСАНА МЕЛЬНИК

ГУМАНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОЛЛЕДЖАХ I-II УРОВНЕЙ АККРЕДИТАЦИИ

В статье определено приоритетное значение принципа гуманизации содержания образования в высших профессиональных заведениях I-II уровней аккредитации на современном этапе модернизации профессионального образования в Украине. Раскрыта роль формирующей образовательной среды, выяснено суть средового подхода к проблеме формирования профессиональной компетентности будущих техникум-технологов производства пищевой продукции; выделены структурные компоненты образовательной среды колледжа.

Ключевые слова: гуманизация образования, образовательная среда, средовой подход, развитие личности, профессиональная компетентность.

OKSANA MELNYK

THE HUMANIZATION OF EDUCATIONAL CONTENT IN COLLEGES OF THE I-II LEVELS OF ACCREDITATION

The article deals with the priority principle of humanization of educational content in higher vocational establishments of the I-II levels of accreditation at the present stage of modernization of vocational education in Ukraine.

The role of developmental educational environment in the educational process was revealed and the essence of environmental approach to the professional competence formation of future technicians and technologists of food production was clarified. It was established that the educational environment in the college is the system of conditions, influences, means of educational activities and potential opportunities for harmonious development of personality. Thus, close correlation between environmental approach and personality-oriented education was defined. This correlation is based on the principles of humanization and democratization of the educational process. It was emphasized that creating and functioning of the educational environment in the educational establishment actively participate both a teacher and a student, engaging in the interaction with the environment. The environment formed by subjects of the educational process and methods, forms, means also becomes active.

Structural components of the educational environment in the college were singled out: 1) value and special purpose; 2) material and technical; 3) educational- methodological); 4) technological; 5) information competent; 6) the subject- social (the system of mutual student- teacher, student- student, student administration, student -master, employer - student, student - teacher- parents relations).

The main areas of modeling college educational environment as a factor of formation of professional competence of future technicians and technologists of food production according to its structure were singled out. Fundamental are: 1) creating an environment with the main principles of modernization of higher education (humanization, democratization, informatization, development of professional mobility); 2) the environment should activate autonomous, self-governmental mechanisms of the personality; 3) the learning environment, while studying natural sciences, in particular Bases of Ecology, should influence effectively on the creation of environmental awareness, «wake up» the self-preservation instincts of the individual as a bio-social entity, responsibility and involvement to the negative changes of the environment; 4) the environment should be built basing on democratic and humanitarian relations between all participants of the educational process; 5) the realization of environment should be accomplished due to innovative learning technologies, active and interactive methods, various organizational learning forms with an emphasis on independent students' work, including searched and professionally – creative.

Keywords: *humanization of educational, learning environment, environmental approach, personal development, professional competence.*

Одержано 16.03.2016, рекомендовано до друку 04.04.2016

УДК 37.013.43

ОЛЕНА МАКЕЄВА

(Київ)

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Проаналізовано проблематику структури професійної культури майбутніх соціальних працівників. Представлено результати теоретичного аналізу наукової літератури. Охарактеризовано структурні компоненти професійної культури майбутніх соціальних працівників. Дана стаття може бути основою для розробки технології формування професійної культури майбутніх фахівців у галузі соціальної роботи.

Ключові слова: *професійна культура, майбутній соціальний працівник, професійна підготовка, цінності, поведінка, знання, здібності, комунікація.*

В умовах сучасності, коли вимоги до випускників ВНЗ стають дедалі вищими, а конкуренція на ринку праці невпинно зростає, проблема формування професійної культури майбутніх фахівців набуває неабиякої актуальності. Специфіка соціальної роботи лише підсилює таку необхідність, адже, рівень як особистої, так і професійної культури майбутнього фахівця соціальної сфери, на наш погляд, є запорукою його професіоналізму.

Дослідженням проблем професійної підготовки майбутніх соціальних працівників займалися багато дослідників, серед яких В. Кузьмінський, З. Кияниця, І. Зверева, О. Безпалько та ін. Проблему структури професійної культури майбутніх фахівців розглядали А. Алексюк, А. Мясоєдов, А. Трудков, І. Модель, М. Кузьмінов, О. Бартків, О. Кульчицька, О. Хмельницька, П. Абрамова, П. Воловик, С. Сисоєва, Ю. Безрученков. Структуру професійної культури майбутніх фахівців соціальної сфери досліджували М. Гусак, Н. Бочарнікова, Н. Варгіна, Т. Спіріна та ін.

Останнім часом проблема формування професійної культури майбутніх фахівців привертає увагу багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників у галузях педагогіки, філософії, психології, соціології, менеджменту та ін. Така актуальність обумовлена змінами у соціально-економічному, політичному та культурному житті суспільства, а також змінами парадигми вищої освіти в умовах євроінтеграції освітнього простору. У контексті досліджень цієї проблематики вчені також намагаються розробити структуру професійної культури майбутніх фахівців. *Метою статті* є здійснення теоретичного аналізу наукової літератури відповідно означеної проблеми та розробка структури професійної культури майбутніх соціальних працівників.

Дослідниця П. Абрамова виділяє у структурі професійної культури три блоки: когнітивно-пізнавальний, праксеологічний та поведінковий. Когнітивно-пізнавальний блок складається із професійних знань, умінь, навичок, які є основою професіоналізму та професійних цінностей, які є сутнісним ядром професійної субкультури. У свою чергу, праксеологічний блок становлять професійні інститути, в основі функціонування яких знаходяться норми професійної культури, її звичаї, традиції, ритуали [1, с.14].

Більш розширену структуру професійної культури запропонував А. Мясоєдов. Вчений вважає, що до структури професійної культури майбутніх фахівців належать такі компоненти: гносеологічний, організаційно-праксеологічний, комунікативний, інформаційний, нормативно-регулятивний та аксіологічний. Гносеологічний компонент ґрунтується на системі загальних та професійних знань, культурі професійного мислення. Організаційно-праксеологічний компонент включає в себе практичні професійні уміння та навички. Комунікативний компонент характеризує наявність умінь та навичок, необхідних для професійного спілкування. Інформаційний компонент передбачає взаємодію усіх суб'єктів професійної системи на основі обміну інформацією. До складу нормативно-регулятивного компоненту входять норми, зразки та програми поведінки, які спрямовують та упорядковують діяльність, поведінку та відносини суб'єктів професійної субкультури. Основою аксіологічного компоненту виступають загальнолюдські та професійні цінності, ідеали, традиції, звичаї, професійні якості, символи та міфи [5].

Дослідники С. Сисоєва, А. Алексюк, П. Воловик, О. Кульчицька у своїй монографії виокремлюють у структурі професійної культури соціальний, власне професійний та морально-мотиваційний компоненти. Показником соціального компоненту є вміння працювати в колективі, самодисципліна, ініціативність, соціальна і творча активність, відповідальність за результати праці. Професійний компонент вказує на рівень компетентності, організації, раціональний розподіл часу, технологічну дисципліну, економічну та екологічну грамотність. Морально-мотиваційний компонент виражається у ставленні до

праці як потреби, а також свідомості, сумлінності, потреби в самоосвіті та самовдосконаленні, багатстві духовної культури [2].

Зміст структурних складових професійної культури вивчав також А. Трудков. Дослідник стверджує, що складовими професійної культури є система цінностей, яка визначає суспільну та індивідуальну важливість засобів, результатів та наслідків діяльності; інформаційно-операційні ресурси, які були напрацьовані в процесі попередньої практичної діяльності; ціле покладання, що вказує на рівень уявлень фахівця щодо норм професійної життєдіяльності; система засобів та методів професійної діяльності, до складу якої входять науковий понятійний апарат, знання нормативного використання професійних технологій та розумових операцій, об'єкти професійної діяльності [3].

Отже, у структурі професійної культури виокремлюють мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, аксіологічний та особистісний компоненти. Тож можемо зробити висновок, що основними складовими змісту професійної культури є мотивація до оволодіння спеціальними професійними знаннями, вміннями, навичками, професійно важливі цінності, котрі в процесі формування професійної культури мають стати особистісно значущими. Дослідники також наголошують на важливості формування особистісних якостей, які визначають ефективність професійної діяльності фахівця.

Проаналізувавши основні підходи до визначення структури професійної культури, ознайомившись з існуючими моделями професійної культури, ми спробували поєднати набуті знання з власною науковою позицією. В результаті такого синтезу нами було розроблено структуру професійної культури майбутніх соціальних працівників, яка містить п'ять структурних компонентів. Серед них такі: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний, поведінковий та організаційний. Розглянемо детальніше кожен із них.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає систему мотивації та ціннісні орієнтації майбутнього соціального працівника. Мотиваційно-ціннісний компонент ми розглядаємо як здатність мотивувати себе на виконання професійних завдань, базуючись на комплексі існуючих мотивів, потягів, цінностей, стимулів та потреб. Що стосується мотиваційної сфери майбутнього соціального працівника, то ми переконані, що в її основі лежить стійка спрямованість його інтересів, мотивів та потреб. Спрямованість сприяє усвідомленню суспільної значущості професійної діяльності соціального працівника, прагненню розвиватись особистісно та професійно в обраній галузі. Тому можемо стверджувати, що мотиваційно-ціннісний компонент професійної культури майбутнього соціального працівника сприяє розвитку гуманістичної спрямованості, яка, в свою чергу, забезпечує формування переконань майбутнього фахівця щодо гуманістичної ідеології соціальної роботи.

У контексті цього питання не можна оминати увагою поняття цінностей та ціннісних орієнтацій майбутнього соціального працівника. Формування ціннісних орієнтацій тісно пов'язане з наявністю таких важливих якостей майбутнього соціального працівника як: гуманістична спрямованість, повага до гідності людей, особиста і соціальна відповідальність, загострене почуття соціальної справедливості, терпимість, ввічливість, порядність, емпатійність, готовність зрозуміти клієнта та прийти йому на допомогу, уважність, старанність, щирість, комунікабельність, соціальна адаптованість [4]. Показниками мотиваційно-ціннісного компоненту ми вважаємо прагнення до професійного розвитку та наявність професійно-важливих цінностей. Отже, мотиваційно-

ціннісний компонент професійної культури майбутніх соціальних працівників – це сукупність інтересів, прагнень та цінностей, що забезпечують їх особистісний розвиток та професійне становлення, та є передумовою ефективної соціальної роботи.

Когнітивний компонент професійної культури майбутнього соціального працівника відображає сукупність уявлень про соціальну роботу, активізує пізнавальну діяльність майбутнього фахівця, сприяє збагаченню когнітивного досвіду та виявляється у спроможності сприймати, осмислювати, відтворювати та використовувати необхідну наукову інформацію для вирішення різних теоретичних та практичних завдань. Ядром когнітивного компоненту є професійні знання, уміння та навички майбутнього соціального працівника. До системи професійних знань відносять: теоретико-методологічні (знання про людину як біопсихічну істоту, знання закономірностей взаємодії людини та суспільства, соціальної поведінки, процесу соціалізації, знання мети, принципів та змісту соціальної діяльності); методичні (знання основ методики, форм, методів, технологій соціальної роботи з різними категоріями населення, знання основ прогнозування, моделювання соціальної роботи); прикладні (знання способів, видів, засобів соціальної допомоги). Що стосується професійних умінь, вирізняють такі їх види: гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні, рефлексивні, оціночні, аналітичні і прикладні.

Комунікативний компонент – це комплекс комунікативних умінь майбутнього соціального працівника. В педагогічній науці цій проблемі приділяли увагу дослідники А. Капська, Г. Мясоїд, Л. Базілевська (особливості спілкування з клієнтом), Д. Малков, С. Бондар, І. Іванова, Т. Семигіна (специфіка комунікацій у соціальній роботі), Л. Долинська, С. Ставицька, М. Пащенко, О. Шепель (вирішення конфліктів). Комунікативний компонент професійної культури майбутнього соціального працівника, на нашу думку, відображає комунікативну культуру та комунікативну компетентність майбутнього фахівця. Комунікативна культура або культура спілкування є, на наш погляд, однією з базових характеристик професійної компетентності фахівців у типі професій «людина-людина». Саме до такого типу належить соціальна робота. Як ми вже зазначали раніше, специфіка роботи соціального працівника зумовлює необхідність постійного спілкування з клієнтами, колегами, партнерами. Лише завдяки ефективній комунікації соціальний працівник може досягти поставленої мети.

На нашу думку, найбільш значущими показниками цього компоненту є вміння висловлювати власні думки, уміння створювати сприятливий психологічний клімат, уміння вести діалог. На кожному етапі комунікативної взаємодії, під дією різних чинників, може виникнути викривлення інформації, як, наприклад, нечітке формулювання змісту, нелогічність чи незв'язність у мовленні, двозначність у висловлюваннях, використання незрозумілої професійної термінології чи фахового жаргону. Тому не менш важливим показником, на наш погляд, є вміння долати комунікативні бар'єри.

Система поведінки та морально-етичних якостей майбутнього фахівця знаходяться в основі поведінкового компоненту. Поведінковий компонент професійної культури майбутніх соціальних працівників передбачає сформованість умінь і навичок щодо дотримання правил поведінки, етичного кодексу, норм субординації, прийняті у певній організації. Так як ми розглядаємо професійну культуру майбутніх соціальних працівників, то відповідно такою

організацією є навчальний заклад. Поведінковий компонент ми визначаємо як готовність майбутніх соціальних працівників відповідати за свої вчинки, контролювати та коригувати свою поведінку. До структури поведінкового компоненту ми також відносимо такі показники як: забезпечення конфіденційності інформації, здатність вирішувати конфлікти та етична поведінка стосовно колег. Етична поведінка стосовно колег передбачає визнання різних поглядів колег та інших фахівців, конструктивний аналіз професійних дій колег, відстоювання професійної честі і гідності колег, недопущення критики на їх адресу та щодо професії в цілому, коректне висловлювання зауважень та пропозицій. Не менш важливою є здатність фахівця вирішувати конфліктні ситуації.

Організаційний компонент відображає систему організаційних здібностей майбутнього соціального працівника, які є основою для реалізації організаційної функції соціальної роботи. Так як ми розглядаємо професійну культуру майбутніх соціальних працівників, відповідно необхідно охарактеризувати організаційні здібності, які можливо формувати в процесі професійної підготовки. До таких здібностей належать: здатність організовувати власну діяльність, планувати роботу, розподіляти робочий час, організовувати ефективну взаємодію з іншими, підбивати підсумки роботи. Що ж стосується організаційних умінь соціального працівника, це – планування, організація та контроль власної роботи, організація співробітництва з іншими установами, координація цієї взаємодії, залучення громадськості до соціальної діяльності, сприяння організації нових соціальних установ.

Отже, нами була розроблена структура професійної культури майбутніх соціальних працівників. Компонентами цієї структури є: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний, поведінковий та організаційний. Таким чином, основними складовими професійної культури, на нашу думку, є: цінності, прагнення, знання, уміння, навички, етична поведінка та організаційні здібності. Саме це, на наш погляд, є основою професійної культури, та базисом, який необхідно розвивати у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників.

Перспективою подальших наукових розвідок є розробка технології формування професійної культури майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Абрамова П.А.* Профессиональная культура офицеров российской армии в условиях трансформации российского общества (социологический анализ): автореф. дис. на получ. степени канд. социол. наук: спец. 22.00.06 «Социология культуры» / П.А.Абрамова. – Екатеринбург, 2002. – 22с.
2. *Мясоедов А.М.* К вопросу о соотношении понятий «профессиональная культура» и «профессиональная субкультура» / А.М. Мясоедов // Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания. Научно-издательский центр «Социосфера». – 2012. – С.47-49.
3. Педагогічні технології в неперервній освіті: монографія (С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик, О.І.Кульчицька, та ін.) / За ред. С.О.Сисоєвої. – К.: Віпол, 2001. – 502 с.
4. *Трудков А.М.* Профессиональная культура учителя музыки [Электронный ресурс]. – Мурманск, 2005. – Режим доступа: <http://nsportal.ru>.

5. Васюта О.І. Професійне становлення фахівця із соціальної роботи/ О.І.Васюта// Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка. – Серія «Педагогічні науки». – 2010. – С.122-125.

ЕЛЕНА МАКЕЕВА

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Проанализированы проблемы структуры профессиональной культуры будущих социальных работников. Осуществлен теоретический анализ научной литературы. Разработанная автором, структура профессиональной культуры будущих социальных работников. Данная статья может служить основой для разработки технологии формирования профессиональной культуры будущих специалистов в области социальной работы.

Ключевые слова: профессиональная культура, будущий социальный работник, профессиональная подготовка, мотивация, ценности, поведение, знания, способности, коммуникация.

OLENA MAKEIEVA

STRUCTURE OF PROFESSIONAL CULTURE OF THE FUTURE SOCIAL WORKERS

This article is devoted to studying the problem of the structure of the professional culture of the future social workers. In this article, we analyzed the approaches of domestic and foreign researchers to this problem, and tried to unite this knowledge with our own scientific position regarding this issue. The aim of the article is a theoretical analysis of the philosophical, pedagogical and psychological literature on the issue of formation of the professional culture, and, based on this analysis, the author developed the structure of the professional culture of the future social workers. Development of the structure is intended to reveal the essence of professional culture as a socio-pedagogical phenomenon. Structural components of the professional culture are those components, that need to be developed in the process of professional training of future social workers. The relevance of this article lies in the fact, that the problem of the professional culture of the future social workers today is very important and insufficiently studied in theoretical and methodological terms. The professional culture of the future social workers, in our opinion, is the basis of his professional skills. Specifics of social work only confirms this hypothesis. Analysis of the psychological and pedagogical literature has shown that there are many approaches to understanding the structure of the professional culture. Researchers have often studied the structure of the professional culture of a particular organization, of the specialists in various fields, but, unfortunately, a problem of structure of the professional culture of the future social workers has not been studied previously. The scientific novelty of this article lies in the fact, that for the first time to be developed an integraty structural model of the professional culture of the future social worker. The practical importance lies in the fact, that, on the basis of this structure, we have the opportunity to define and formulate the way of formation of professional culture of the future social workers in the learning process in high school. Most researchers consider the main components of professional culture: motivational, cognitive and communicative. We absolutely agree with this position, because we sure, that the motivation, cognitive activity and the communication skills is the basis for the successful formation of a professional culture and professional competence on the whole. But, in our opinion, we need to include to this triad organizational skills and professional – ethical norms of future social worker.

A structure of professional culture, which we developed consists of five components, including: motivational-value, cognitive, comunicational, organizational and behavioral. Summarizing it should be noted, that the structure of the professional culture of the future social workers reflects its content. We think, that the basis of the professional culture is the

motivation, values, professional knowledges and skills, communicational and organizational skills and understanding of the professional ethics norms and behavioral norms. The author in this article described basic categories of the structural components. The author also defined each component indicators, which is intended to detect the level of formation of professional culture. This article may be useful to further researchers of the professional culture of the future experts in the field of social work, as well as the base for the development of the technology of its formation and implementation in the training.

Keywords: *professional culture, future social worker, professional training, motivation, values, behavior, knowledge, communication.*

Одержано 03.04.2016, рекомендовано до друку 04.04.2016

УДК 378.172

ІРИНА КОЖУРІНА

(Одеса)

ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ НА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ЯКОСТІ ТА ФІЗИЧНИЙ СТАН СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Вивчені питання впливу індивідуальної підготовки на функціональний стан студентів вищого навчального закладу за рахунок упровадження в навчальний процес програми оздоровчих занять з фізичного виховання.

Ключові слова: *індивідуальна підготовка, оздоровчі вправи, фізична підготовленість, стан студента.*

В Україні 20% населення – це молодь студентського віку. Здоров'я найдіяльнішої молодшої частини населення є однією з найважливіших проблем у сучасній Україні [1]. З іншого боку воно є найвищою соціальною цінністю, і реалізація творчого потенціалу, біологічних і соціальних функцій людини, можливі лише за умови її повного здоров'я. Проблеми збереження та зміцнення здоров'я завжди були і залишаються в центрі уваги науки і практики фізичної культури і спорту.

У працях багатьох учених зазначається, що ситуація зі станом здоров'я та фізичною підготовленістю студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) України є критичною. Як показують наукові дослідження [4, 6, 8], оздоровлення студентів можна організовувати та впроваджувати шляхом організації та реалізації занять, що спрямовані на підвищення стану фізичного здоров'я. Сьогодення характеризується посиленням уваги до фізичної культури як засобу підвищення фізичної підготовленості та функціонального стану студентів.

На основі аналізу науково-методичної літератури та нормативних документів (навчальних планів, програм) вищої школи розкрито особливості сучасної методики навчання фізичної культури студентів. З'ясовано, що методичні матеріали орієнтують викладача на врахування індивідуальних особли-

востей студента, які пов'язані з темпами його біологічного розвитку, рухової підготовленості, особистісними якостями. В оздоровчих програмах визначено об'єм знань, рухових умінь і навичок, чітко регламентуються нормативні вимоги до фізичної підготовленості.

За даними ряду авторів [2, 4, 7], систематично фізичними вправами й спортом займаються тільки близько 25% студентів. Більше однієї третини не знають основ здорового способу життя. Близько 60% мають відхилення в стані здоров'я, низькі знання щодо механізму позитивного впливу фізичних вправ на організм, не обізнані з методикою керування власним функціональним станом під час виконання фізичних вправ.

Останнім часом швидкими темпами розвивається такий напрям, як оздоровча фізична культура [2, 3, 8]. Її зміст полягає в підборі оптимальних, відповідно до фізичного стану студентів, засобів методів, форм фізичного виховання й фізичних навантажень [2, 6].

Завдання дослідження – перевірити ефективність програми з оздоровчого фізичного виховання та її вплив на фізичну підготовленість й функціональний стан студентів.

Перед початком експерименту було проведено індивідуальні бесіди зі студентами, під час яких відбулося їх ознайомлення з програмою експерименту, кожному зі студентів було запропоновано заповнити індивідуальні картки. За результатами анкетування у програму експерименту були внесені доповнення і зміни в оціночні таблиці фізичного стану студентів. Було сформовано дві навчально-тренувальні групи з урахуванням фізичного стану та індивідуальних особливостей студентів. До кожної групи увійшло від 23 до 26 студентів другого курсу. Згідно з результатами медичного обстеження і тестування всі студенти належали до групи з низьким рівнем соматичного здоров'я (до 5 балів). Основною формою проведення навчально-тренувальних занять був 90-хвилинний оздоровчо-тренувальний урок, побудований за традиційною структурою. Контрольна група (КГ) займалася за державною «Навчальною програмою для вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації» (1993). У програму експериментальної групи додатково акцентовано вносились спеціальні вправи, які виконувалися в оздоровчо-тренувальному режимі. Для них тривалість і частота окремих частин занять на різних етапах основного експерименту була різною і залежала від поставлених завдань і фізичного стану студентів. На початковому етапі (6...8 тижнів) інтенсивність занять становила 40...50% від максимально допустимої частоти серцевих скорочень, тривалість кожного заняття – 90 хвилин. Основна мета початкового етапу – дати можливість організму адаптуватися до навантажень і навчити студентів технічно правильно виконувати основні вправи.

З покращенням фізичної підготовленості студентів, що брали участь у дослідженнях, на наступному етапі (7...9 тижнів) інтенсивність занять збільшувалась до 56...66% і 70...80%.

Протягом усього педагогічного експерименту здійснювались спостереження за фізичним станом студентів і відвідуванням занять.

Оцінювання ефективності експериментальної програми відбувалось наступним чином:

– шляхом порівняльного аналізу рівнів фізичного стану до і після експерименту;

– шляхом вивчення змін у ставленні студентів до змісту програми у ході педагогічного експерименту.

Для обліку даних попереднього й основного педагогічних експериментів на кожного студента було заведено індивідуальні картки. Усі результати дослідження підлягали статистичній обробці.

В таблиці 1 спостерігаємо значне покращення спроб у студентів експериментальної групи, що свідчить про суттєве підвищення функціональних можливостей кардіореспіраторної системи. Так, час затримки дихання під час вдиху збільшився на 21,92 сек., а під час видиху – на 10,74 сек. Він став відповідати можливостям здорових нетренованих людей. Тобто, завдяки застосуванню запропонованої методики оздоровлення у студентів основної групи вдалося відновити функцію дихальної і серцево-судинної системи. У студентів контрольної групи бачимо лише незначне зростання показників проби Штанге та показників проби Генча. Наочно результати зображені на рис 1.

Таблиця 1.

**Результати проб Штанге та Генча у студентів обох груп
на початку та наприкінці дослідження**

Група	Етап дослідження	Проба Штанге	Проба Генча
Контрольна	на початку	37,4±0,89	17,9±0,38
	наприкінці	58,7±0,69	28,04±0,31
Експериментальна	на початку	38,5±0,74	18,11±0,32
	наприкінці	41,2±1,01	18,78±0,39

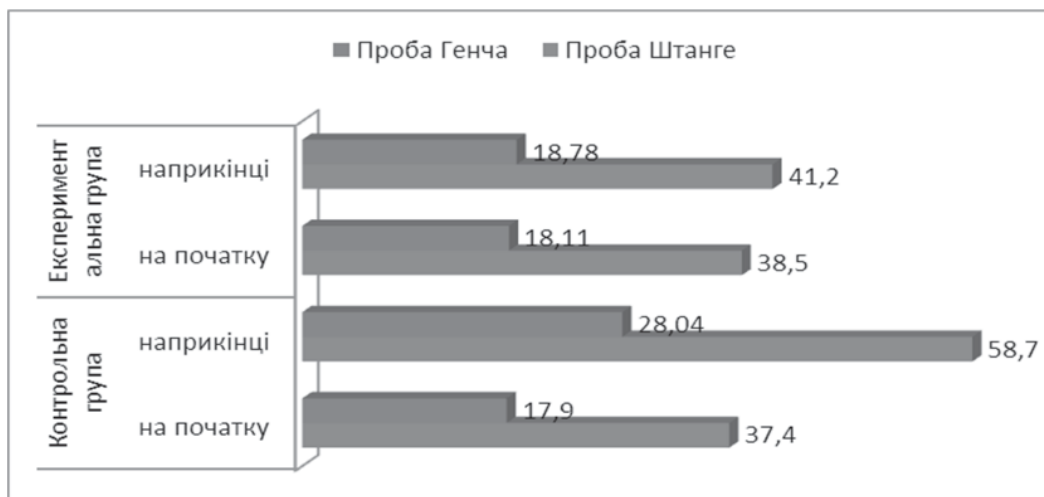


Рис. 1. Результати проб Штанге та Генча у студентів обох груп на початку та наприкінці дослідження

За допомогою індексу Скібінські (табл. 2) було проведено комбіноване оцінювання функції дихальної і серцево-судинної системи студентів обох груп на початку та наприкінці дослідження.

Вихідний рівень функціонального стану дихальної і серцево-судинної системи у студентів обох груп був задовільним, у студентів основної групи та контрольної за індексом Скібінські він складав відповідно $4,78 \pm 0,76$ і $18,12 \pm 0,72$.

Таблиця 2.

**Результати індексу Скібінські та проби Руфф'є
у студентів обох груп на початку та наприкінці дослідження**

Група	Етап дослідження	Індекс Скібінські		Проба Руфф'є	
		результат	оцінка	результат	оцінка
Контрольна	на початку	$17,78 \pm 0,76$	задовільно	$2,7 \pm 0,28$	задовільно
	наприкінці	$30,7 \pm 0,82$	Добре	$7,12 \pm 0,24$	середня
Експериментальна	на початку	$18,12 \pm 0,72$	задовільно	$12,09 \pm 0,31$	задовільно
	наприкінці	$20,63 \pm 0,83$	задовільно	$10,97 \pm 0,32$	задовільно

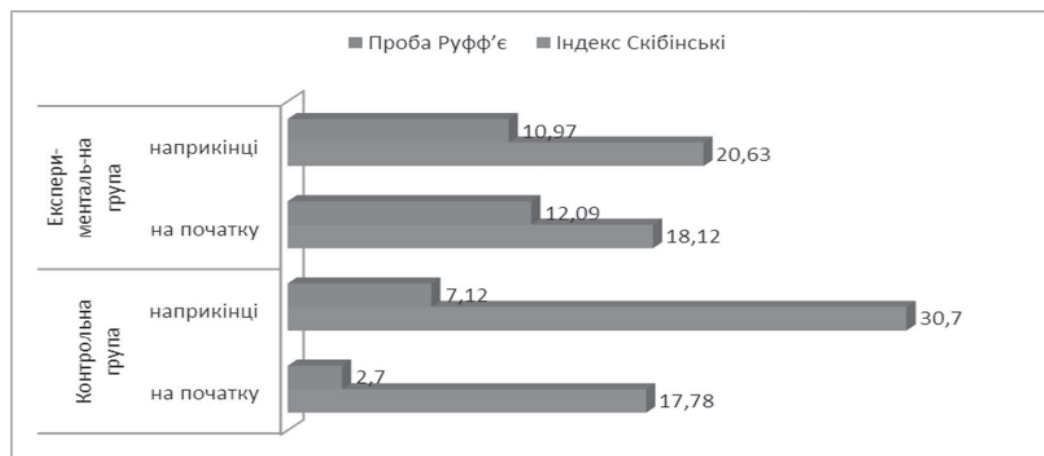


Рис. 2. Результати індексу Скібінські та проби Руфф'є у студентів обох груп на початку та наприкінці дослідження

Як помітно з результатів цього етапу дослідження стан здоров'я студентів значною мірою залежить від функціонального стану дихальної системи. У результаті проведення проб Штанге і Генча на початку дослідження середні показники часу затримки дихання на вдиху у студентів (юнаків і дівчат) основної групи були $37,4 \pm 0,89$ сек.; у студентів контрольної групи – $38,5 \pm 0,74$ сек.

Наприкінці дослідження показники за результатами проб Штанге стали у студентів основної групи $58,7 \pm 0,69$ сек., а у студентів контрольної групи – $41,2 \pm 1,01$ сек.

Показники часу затримки дихання на видиху у студентів основної групи на початку дослідження становили $17,9 \pm 0,38$ сек.; у студентів контрольної групи – $18,11 \pm 0,32$ сек., тобто були в обох групах майже однаковими. Наприкінці дослідження показники за проб Генча у студентів основної групи дорівнювали $28,04 \pm 0,31$ сек. ($p < 0,05$) та у студентів контрольної групи – $18,78 \pm 0,39$ сек.

Аналіз результатів, поданих у табл. 3 та наочно представлений на рис. 3 показує, що майже за усіма тестами студенти експериментальної групи переважають контрольну. Найбільша різниця спостерігається за витривалістю, силовими й швидко-силовими можливостями. Найбільшу відмінність (особливо у юнаків) виявлено за такими тестами: стрибки в довжину з місця, підтягування на перекладині, піднімання тулуба з положення лежачи в сід. Такий стан зумовлений змістом навчальних занять в експериментальній групі. За розвитком гнучкості й швидкості відсутність вірогідної різниці між представниками контрольної та експериментальної груп не спостерігалася.

Таблиця 3.

Рівень фізичної підготовленості студентів контрольної та експериментальної груп після педагогічного експерименту

Тестові вправи	Стать	Група студентів		Вірогідність різниці
		контрольна n=65 (X–52, Д–13)	експериментальна n=6 (X–50, Д–11)	
Біг 100 м, с	Х	14,16 $\pm$ 0,06	14,01 $\pm$ 0,11	>0,05
	Д	17,56 $\pm$ 0,13	17,32 $\pm$ 0,09	>0,05
Човниковий біг 4 $\times$ 9 м, с	Х	10,31 $\pm$ 1,09	9,56 $\pm$ 1,04	>0,05
	Д	10,57 $\pm$ 0,12	10,45 $\pm$ 1,07	>0,05
Стрибок у довжину з місця, см	Х	224,52 $\pm$ 3,85	239,7 $\pm$ 3,24	<0,01*
	Д	173,14 $\pm$ 4,02	188,52 $\pm$ 3,73	<0,01*
Підтягування на перекладині, разів	Х	10,15 $\pm$ 0,41	14,33 $\pm$ 0,37	<0,001*
	Д	12,07 $\pm$ 1,24	15,27 $\pm$ 1,05	<0,05*
Піднімання тулуба з положення лежачи в сід, разів за 1 хв	Х	40,72 $\pm$ 1,67	47,16 $\pm$ 1,39	<0,01*
	Д	38,02 $\pm$ 1,86	43,25 $\pm$ 1,56	<0,05*
Нахил уперед, із положення сидячи, см	Х	16,42 $\pm$ 1,51	17,08 $\pm$ 1,47	>0,05
	Д	18,56 $\pm$ 1,92	18,84 $\pm$ 1,54	>0,05

* – достовірність.

В таблиці 3 позначено: Х – юнаки, Д – дівчата.

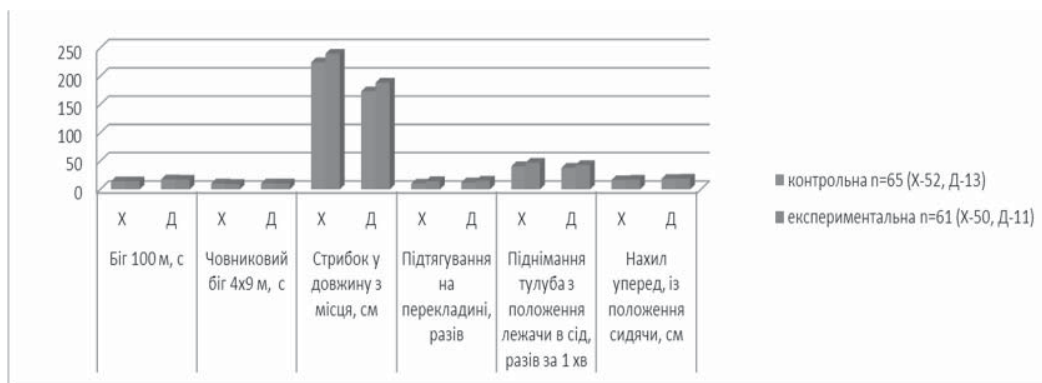


Рис. 3. Рівень фізичної підготовленості студентів контрольної та експериментальної груп після педагогічного експерименту

Узагальнення практичного досвіду викладачів фізичної культури дозволило визначити індивідуальні особливості студентів, які є найбільш важливими при викладанні фізичної культури. При плануванні фізично-оздоровчої роботи з студентами враховуються вікові особливості, показники фізичного стану та рівень фізичної підготовленості, які надають достатньої інформації про ефективність впливу освітнього і оздоровчого середовища на фізичний стан студента та дозволяють вдосконалювати методику викладання фізичної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бушуєв Ю.В. Рівень фізичного здоров'я студентів як клініко-фізіологічна основа фізичного виховання у ВНЗ: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мед. наук: спец. 14.01.24 – лікувальна фізкультура та спорт. медицина / Ю.В. Бушуєв // – Дніпропетровськ, 2007. – 21 с.
2. Витун Е.В. Формирование готовности к здоровому образу жизни у студентов нефизкультурных вузов на основе ценностных ориентаций: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е.В. Витун // . – Магнитогорск, 2007. – 24 с.
3. Дубогай О.Д. Методика фізичного виховання студентів, віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи / О.Д.Дубогай, В.Т.Завацький, Ю.О. Короп // – Луцьк: Надстир'я, 1995. – 220 с.
4. Иващенко Л.Я. Программирование занятий оздоровительной направленности / Л.Я. Иващенко // Теория и практика физ.культуры. 1990– №9. – С. 31.
5. Круцевич Т.Ю. Социально-педагогические аспекты системы физического воспитания / Т.Ю. Круцевич // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. – Луцьк, 2002. – Т. 1. – С. 125–131.
6. Магльований А.В. Закономірності взаємозв'язку розумової і фізичної працездатності студентів і методи оптимізуючого управління ними засобами фізичного виховання і спорту: автореф. дис. на соискание уч.степени д-ра біол. наук: 05.13.09 / А.В. Магльований //, Ін-т кібернетики ім. В.М. Глушкова. – К. 1998 – 36 с.
7. Носко М.О. Вплив занять з фізичної культури на стан здоров'я та фізичну підготовленість студентської молоді / М.О. Носко, А.П. Кривенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: за ред. Єрмакова С.С. – Харків: ХХПІ, 2000, –№ 22. – С. 14–18.
8. Селуянов В.Н. Технология оздоровительной физической культуры / В.Н. Селуянов // . – 2-е изд. – М. : ТВТ Дивизион, 2009. – 192 с.

ИРИНА КОЖУРИНА

ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ НА ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА И ФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Изучены вопросы влияния индивидуальной подготовки на функциональное состояние студентов высшего учебного заведения за счет внедрения в учебный процесс программы оздоровительных занятий по физическому воспитанию.

Ключевые слова: индивидуальная подготовка, оздоровительные упражнения, состояние студента.

IRINA KOZURINA

THE IMPACT OF INDIVIDUAL TRAINING ON THE FUNCTIONAL CHARACTERISTICS AND PHYSICAL CONDITION OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In Ukraine 20% of the population is College-age young people. The health of this population is one of the most important problems in modern Ukraine. On the other hand it is the highest social value, and realization of creative potential, biological and social functions of man, is possible only under condition of its full health. Problems of preservation and strengthening of health have always been and remain the focus of science. Studies show that the improvement of the students can be organized and implemented through the organization and implementation of classes designed to improve health. Systematic physical training and sports involved only about 25% of the students. More than one third do not know the basics of a healthy lifestyle. About 60% have deviations in health status, low knowledge regarding the mechanism of the positive influence of physical exercises on the organism, are not familiar with the methods of management of their own functional status during exercise.

We have developed two training groups taking into account the physical condition and individual peculiarities of students. Each group consisted of between 23 and 26 second year students. According to the results of the medical examination and testing all students belonged to the group with a low level of somatic health (up to 5 points). The main form of training sessions was 90-minute Wellness training lesson built on the traditional structure. Control group (CG) was engaged by the national curriculum. In the experimental group additionally accented were made special exercises that have been performed in Wellness-training mode. For them, the duration and frequency of separate parts of the classroom at different stages of the main experiment was different and depended on the tasks and the physical condition of students. In the initial phase (6 to 8 weeks) the intensity of exercise was 40...50% of the maximum heart rate, the duration of each lesson is 90 minutes. The main objective of the initial phase is to enable the body to adapt to stress and to teach students technically properly perform the basic exercises. Using the index of Skibinski was conducted combined assessment of function of the respiratory and cardiovascular system of students in both groups was at the beginning and at the end of the study. The results of this phase of the study the health status of the students largely depends on the functional state of the respiratory system. As a result of the sampling Rod and Genc in the beginning of the study the average delay time breathing in the breath of the students (boys and girls) were the main group of 37.4 ± 0.89 h.; the students in the control group – 38.5 ± 0.74 sec.

Generalization of practical experience of teachers of physical culture allowed us to determine the individual characteristics of the students who are the most important when teaching physical education. When planning sports and recreation activities with students are considered age-related features, indicators of physical condition and physical fitness level that provide sufficient information about the effectiveness of educational and health impact of the environment on the physical condition of the student and allow to improve the methodology of teaching physical education.

Keywords: personal training, Wellness exercise, as the student.

УДК 373.147:336

РУСЛАНА ТРОЦЕНКО*(Переяслав-Хмельницький)*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІНАНСИСТІВ

Розглянуто сутність та зміст професійної компетентності майбутніх фінансистів. Проаналізовано різні підходи науковців щодо визначення сутності поняття професійної компетентності та його складових. Виявлено різноманітні підходи загальної класифікації структури професійної компетентності фахівця, за допомогою яких можна визначити конкурентоспроможність майбутнього фахівця з фінансів і кредиту та забезпечити його успіх.

Ключові слова: професійна компетентність, ключові компетенції, професіоналізм, компетенція, майбутній фінансист.

Однією з проблем сучасного суспільства є потреба його в компетентних, висококваліфікованих фахівцях, конкурентоспроможних на ринку праці. Тому заклади освіти на сьогодні значну увагу повинні приділяти саме формуванню у майбутніх спеціалістів професійної компетентності. Освіта повинна сприяти формуванню самостійного мислення, розвитку творчих здібностей, поліпшенню професійної підготовки спеціаліста. Від цього багато в чому залежить якою мірою майбутні спеціалісти зможуть поєднувати сучасні знання, професіоналізм із соціальною активністю і високою моральністю.

Дослідження сутності та змісту професійної компетенції студентів економічних спеціальностей присвячено праці І. В. Демури [3, с. 47], Н. В. Уйсімбаєвої [11, с. 21], Ю. В. Осічнюка [9, с. 43] та ін. Досить змістовно досліджено поняття «ключові компетенції» в роботах: Н. Б. Климова [6, с. 54], А. К. Маркової [7, с. 47], А. Ф. Присяжної [10, с. 25].

Е. Ф. Зеєр визначає поняття «ключові компетенції» як міжкультурні та міжгалузеві знання, вміння і здібності необхідні для адаптації та продуктивної діяльності в різних професійних спільнотах. Він виділив чотири підструктури особистості: професійна спрямованість, професійна компетентність, професійно важливі якості, професійно значущі психофізіологічні якості [5, с. 17].

На основі аналізу та систематизації літературних джерел розкрити сутність та зміст поняття професійної компетентності майбутніх фінансистів. Як свідчать результати нашого дослідження, сутність і зміст компетенцій в структурі випускника визначено нами у відповідності з положеннями компетентнісного підходу, кваліфікаційними характеристиками і вимогами до випускників економічних спеціальностей, а також на основі наукового опису аспектів праці економіста, з урахуванням особливостей і специфіки економічної діяльності у галузі фінансів і кредиту.

Сучасному суспільству потрібні компетентні фахівці, які мають не тільки професійні знання, уміння та навички, але й можуть приймати відповідальні рішення в ситуаціях вибору, схильні до співробітництва, вирізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, здатністю до адаптації, умінням реалізувати свої творчі здібності. Наукові публікації багатьох дослідників свідчать

про те, що в останній час намітилася тенденція до переходу від кваліфікаційного підходу спеціаліста-випускника до компетентнісного, де цілі освіти пов'язуються не тільки з виконанням конкретних фахових функцій, але й з інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу.

Тому, компетентнісний підхід до процесу навчання має важливе значення для випускника вищого навчального закладу, зокрема фахівця з напряму підготовки «Фінанси і кредит».

Офіційними документами, що відображають європейську і російську класифікації компетенцій є звіт з міжнародного проекту «Tuning» («Налаштування освітніх структур в Європі») [8], спрямованого на реалізацію цілей Болонської декларації, визначення набору компетенцій як результату першого і другого циклів навчання. Згідно з цим проектом кінцеві результати навчання формулюються як рівень компетентності, якого повинен досягти студент. Компетентності являють собою динамічне поєднання когнітивних та метакогнітивних вмінь, навичок знань, та розуміння, міжособистісних, розумових практичних вмінь та навичок і етичних цінностей. Розвиток цих компетентностей є метою всіх навчальних програм. За робочою класифікацією компетенції діляться на загальні та спеціальні. До складу загальних компетенцій входять інструментальні, міжособистісні та системні. Вони класифіковані з точки зору значення навичок для професії і рівня їх опанування після закінчення програми. Інструментальні компетенції включають когнітивні здатності, технологічні, лінгвістичні та комунікативні уміння. Міжособистісні компетенції передбачають індивідуальні здатності, пов'язані з умінням виказувати почуття і формувати стосунки, здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, умінням працювати у групі, брати на себе соціальні та етичні зобов'язання. Системні компетенції являють собою поєднання розуміння, відношення і знання, що дозволяють сприймати співвідношення частин цілого і оцінювати місце кожного з компонентів у системі. Системні компетенції вимагають засвоєння інструментальних і базових компетенцій як підґрунтя. Спеціальні компетенції розглядаються на двох рівнях – бакалавра і магістра. На першому рівні особа повинна виявляти здатність демонструвати знання основ та історії дисципліни, логічно і послідовно викладати засвоєні знання, вникати в контекст нової інформації та давати їй тлумачення, демонструвати розуміння загальної культури дисципліни і зв'язок між її розділами, розуміти і використовувати методи критичного аналізу і розвитку теорій, правильно використовувати методи і техніку дисципліни, оцінювати якість досліджень у певній предметній галузі, розуміти результати спостережень та експериментальних способів перевірки наукових теорій. На другому рівні випускники повинні опанувати предметну область на більш високому рівні, тобто володіти новітніми методами та технікою (дослідження), знати новітні теорії та їх інтерпретацію; критично відстежувати та осмислювати розвиток теорії та практики; оперувати методами незалежного дослідження і вміти пояснювати його результати на більш високому науковому рівні; продемонструвати оригінальність і творчий підхід; оволодіти компетенціями на професійному рівні.

Класифікатор професій розмежовує кожну сферу професійної діяльності на чотири рівні, в межах яких визначено посади технічних службовців, фахівців, професіоналів і керівників. Кожна освітньо-професійна програма ВНЗ підпорядкована певним цілям: бакалаврська програма орієнтована на підготовку

фахівців, магістерська – на підготовку професіоналів. Кожному із зазначених рівнів професійної діяльності притаманне своє коло компетенцій, хоча всі вони об'єднані певною спеціальністю. У компетенції бакалаврів закладені здатності виконувати прості, елементарні, початкові професійні завдання. Компетенції магістра орієнтовані на завдання вищого рівня і пов'язані з функціонуванням підрозділу в цілому. Іншими словами, компетенції бакалаврів орієнтовані на виконання операцій, а компетенції магістрів – на забезпечення процесів у певній сфері професійної діяльності. Чітке визначення професійних завдань з кожної спеціальності, які мають виконувати фахівці та професіонали, є відправною точкою у формулюваннях компетенцій бакалаврів і магістрів. Співвідношення між знаннями, уміннями, навичками та компетентністю детально висвітлено в роботі В. І. Байденко [1, с. 18].

Тому, важливо сформувати у майбутніх фінансистів дослідницькі навички, уміння орієнтуватися в світі науки, закономірностях її розвитку, систематично й творчо вести пошук необхідної інформації. Процес навчання повинен не тільки озброювати студентів знаннями, уміннями, навичками, але й розвивати активну пізнавальну діяльність, що, в свою чергу, виступає рушійною силою загального розвитку особистості.

В основі більшості сучасних моделей спеціаліста лежить поняття «ключові компетенції», яке введене на початку 90-х років Міжнародною організацією праці. Це поняття тлумачиться як загальна здатність людини мобілізувати в ході професійної діяльності набуті знання та вміння, а також використовувати узагальнені способи виконання дій.

У своїх дослідженнях ми схилиємось до думки М. С. Голованя, який у своїх працях виділяє три групи ключових компетенцій: загальнонаукові (здатність набувати нові знання й використовувати їх); інструментальні (комп'ютерна грамотність, письмова і усна комунікація, здатність використовувати інформацію з різних джерел тощо); соціально-особистісні і загальнокультурні (здатність до саморозвитку і самовдосконалення, наполегливість у досягненні мети, здатність до критики і самокритики, здатність організовувати свою роботу або роботу в команді, загальна освіченість, культура стосунків та ін.) [2, с. 47]. Загальнонаукові компетенції виявляються в умінні аналізувати, синтезувати, порівнювати і зіставляти, систематизувати, узагальнювати, генерувати ідеї, набувати нові знання. Ці компетенції характеризують рівень інтелектуального розвитку особистості. Інтелект відіграє вирішальну роль практично у всіх видах діяльності фахівця. Інструментальні компетенції являють собою володіння методами аналізу й синтезу, уміння знаходити й опрацьовувати інформацію, володіння інформаційними засобами і технологіями, володіння рідною та іноземною мовами. Соціально-особистісні і загальнокультурні компетенції означають систему знань про соціальну дійсність і про себе, а також систему складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, які дозволяють швидко і адекватно адаптуватися і зі знаннями справи приймати рішення за різних обставин. Загальнокультурна компетенція включає різноманітні культурні області, в яких проходить життєдіяльність людини, а також цінності і традиції національної культури і прояви ціннісних орієнтацій і якостей особистості. До цієї групи компетенцій віднесемо такі компетенції: самовдосконалення, валеологічну (здоров'язбереження), комунікабельності, соціальної взаємодії, громадянськості, відповідальності, ініціативності, цілеспрямованості, організованості, високу виконавську здат-

ність, гуманність, цінності і традиції національної культури, толерантності тощо. Соціально-особистісна складова загальної компетентності фахівця забезпечує життєдіяльність людини в усіх сферах життя і адекватність її взаємодії з іншими людьми, групою, колективом.

За даними Державної служби статистики України [4], можна сказати, що потреба роботодавців у працівниках фінансової діяльності за останні 2 роки становить більше 40%. А кількість зареєстрованих безробітних фахівців і професіоналів більше 70%, з них фахівців економічних спеціальностей становить 30%.

У зв'язку з цим, для підготовки конкурентоспроможних фахівців, які здатні обіймати керівні посади, слід урахувувати, що вони, крім професійних фахових вмінь, повинні:

- ставити цілі і формулювати завдання, пов'язані з реалізації фахових функцій;
- знаходити вирішення завдань, у тому числі і нестандартних, що стоять перед фінансистами;
- бути готовим до кооперації з колегами і роботи в колективі, знати методи управління роботою виконавців, віднаходити й ухвалювати ефективні управлінські рішення.

Аналіз педагогічних джерел надав можливість виявити різноманітні підходи до загальної класифікації структури професійної компетентності фахівця. Так, у загальній структурі професійної компетентності найчастіше виокремлюють комунікативну, психологічну, соціальну, технологічну і мовну складові. Автори ще одного підходу стверджують, що структурними компонентами професійної компетентності фахівця є три сфери: мотиваційна, предметно-практична (операційно-технологічна), саморегуляції.

Для того, щоб ефективно організувати фахову підготовку студентів у період їх навчання, необхідно передбачити як студент буде поводити себе в професійній діяльності. Орієнтування навчального закладу на формування відповідного рівня професійної компетентності майбутніх фахівців-фінансистів може сприяти забезпеченню цілісності освітньо-виховного процесу і більш високому рівню його якості.

Як показують спостереження, вирішальну роль відіграють не лише компетентність, професіоналізм, майстерність молодого спеціаліста, а внутрішнє суб'єктивне ставлення до діяльності, її об'єктів, засобів, способів. Також формування професійної компетентності майбутніх економістів не можливе без розвитку професійного мислення.

Проаналізувавши сутність та зміст професійної компетентності, можна зробити висновок, що вона є важливим показником професійного розвитку кожного студента. Сучасна освіта висуває високі вимоги до майбутніх фахівців. Тому поняття «професійна компетентність» продовжує доповнюватися та стає більш об'ємним, потребує постійного оновлення та розвитку згідно із сучасними вимогами освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : [метод. пособ.] / В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр пробл. к-ства подгот. спец., 2006. – 72 с.

2. Головань М. С. Компетентнісна модель випускника економічного ВНЗ на пряму підготовки «фінанси і кредит» / М. С. Головань // Пробл. інж.-пед. освіти. – 2009. – № 22/23. – С. 46-53.
3. Демура І. В. Формування професійної компетентності студентів економічних спеціальностей у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» – / І.В. Демура. – К., 2010. – 20 с.
4. Державна служба статистики України станом на 18.02.2016 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua>.
5. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное образование / Э. Ф. Зеер // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16-21.
6. Климов Н. Б. Психология профессионального самоопределения / Н. Б. Климов. – Ростов на Дону : Феникс. – 1996. – 512 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
8. Налаштування освітніх структур в Європі. Внесок університетів у Болонський процес / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/>.
9. Осічнюк Ю. В. Філософія : [навч. посібник для студ. вищих навч. закл.] / Ю. В. Осічнюк та ін. – К. : Атіка, 2003. – 464 с.
10. Присяжна А. Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых / А. Ф. Присяжна // Педагогика. – 2005. – № 5. – 205 с.
11. Уйсімбаєва Н. В. Формування професійної компетентності майбутніх економістів в процесі науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Уйсімбаєва; Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2006. – 189 с.

РУСЛАНА ТРОЦЕНКО

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ФИНАНСИСТОВ

Рассмотрена сущность и содержание профессиональной компетентности будущих финансистов. Проанализированы различные подходы ученых к определению сущности понятия профессиональной компетентности и его составляющих. Выявлены различные подходы к общей классификации структуры профессиональной компетентности специалиста, с помощью которых можно определить конкурентоспособность будущего специалиста по финансам и кредиту и обеспечить его успех.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, ключевые компетенции, профессионализм, компетенция, будущий финансист.

RYSLANA TROTSSENKO

THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE FINANCIERS

The article examines the nature and content of professional competence of future financiers. Different approaches of scientists in determining the nature of the term «professional competence», «competency» and «core competencies» were analyzed. There was found that modern society needs competent professionals who have not only professional knowledge and skills, but also can make responsible decisions in situations of choice, are tend to cooperate, include mobility, dynamism, constructive, adaptability, ability to realize their creativity. Therefore educational institutions should pay special attention to the formation of professional competence of future professionals. The education should promote independent thinking, develop creativity, improve professional training of specialist. From this depends largely on the extent how future professionals will be able to combine modern knowledge's and professionalism of social activity and high morality.

The various approaches to the overall classification of the structure of professional competence of the specialists were defined, with the help of which one can determine how competitive future specialist in finance and credit is and ensure his success. The expediency of using of competency approach in vocational training of financiers was proved, and there was found that it is essential to graduate, in particular to specialist in «Finance and Credit». In order to organize professional training of students during their study effectively, one should predict the behavior of the student in professional activity. The orientation of the institution on the formation of the appropriate level of professional competence of future specialists in finances can help to ensure the integrity of the educational process and the height of the level of its quality.

The decisive role in formation of professional competence of future specialists in finance have not only competence, professionalism and skill of young specialist, but also an internal subjective attitude to the activities of its objects, tools, methods. That is why, it is important to equip in future financiers research skills, ability to navigate in the world of science, the laws of its development, systematically and creatively search the information. The learning process should not only equip students with knowledge, skills, but also develop an active cognitive activity that, in its turn, acts as the driving force behind the overall development of personality.

After analyzing the nature, content and structure of professional competence, there was concluded that it is an important indicator of professional development of each student. Therefore, the term «professional competence» continues to complement and becomes more voluminous and requires constant renewal and development in accordance with the requirements of modern education.

Keywords: *professional competence, key competencies, professionalism, competency, future financier.*

Одержано 08.03.2016, рекомендовано до друку 04.04.2016

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

УДК 177.71(092):37-055.2(477.53)

ОЛЕНА ІЛЬЧЕНКО

(Полтава)

КНЯГИНЯ ЄЛИЗАВЕТА ВОРОНЦОВА В ОРГАНІЗАЦІЇ БЛАГОДІЙНОСТІ В ОСВІТІ УКРАЇНИ (1792-1880 РР.)

Проаналізовано досвід благодійної діяльності Єлизавети Воронцової (1792-1880 рр.). Досліджено біографічні сторінки життя княгині, основні напрями її благодійності, зорієнтовані, зокрема, на підтримку освітньої галузі на півдні України.

Ключові слова: Єлизавета Воронцова, благодійність жінок, жіноче благодійне товариство, інститут шляхетних панянок, школа, історичний досвід.

«Она имела только одно служение — служение Богу, один долг — долг сердца и повиновалась одному голосу — голосу милосердия. И везде, где вздыхал бедняк, — появлялась она. Где стонал больной, — помогала она. Где раздавались жалобы вдовицы, — она являлась утешительницей. Где плакала сирота, — она осушала ее слезы. Где стыдливая нищета конфузливо пряталась от глаз людских, — там отыскивал ее и являлся на помощь ей небесный ангел, называемый Елизавета Воронцова»

Швабахер

Розв'язання в Україні таких кардинальних завдань як культурно-національне відродження, становлення державності та демократизація суспільства нерозривно пов'язано із стрімким зростанням ролі і значення жіноцтва, яке стає гідним учасником розбудови нашої держави. Жіноче начало української ментальності з давніх-давен міцно вкоренилося в суспільній свідомості нашого народу і яскраво проявляється у прагненні до ствердження в національно-державній ідеології країни. Особливе осердя жіночої ідентичності традиційно поєднувало образи «жінки-патріотки», «жінки-захисниці» національних інтересів, яка нарівні із чоловіками проявляла мужність і волелюбність, самостійність і відданість своїй державі, та «жінки-берегині» українського роду, що вражала добротою і милосердям, співчутливістю й жертовністю. Саме такі жінки, з високими імперативами поєднання культу патріотизму і материнства, ставали активними учасницями широкої благодійності, формуючи ментальне консолідуюче ядро української нації, зберігаючи її традиції, освіту і культуру.

Про активну участь жінок у благодійності свідчить дослідження одного з найбільших у світі благодійних фондів Великої Британії «Charities Aid Foundation» (2014 р.), яке виявило, що жінки щедріші за чоловіків, їхні пожертви складають 30%, тоді як благодійні ініціативи чоловіків – значно менші. Кордоцентризм і висока духовність жінок мають переваги над прагматично-інвестиційним підходом до благодійності чоловіків. Ця статистика підтверджується й даними проекту «Роль жінок у розвитку благодійності» (2012 р.) Українського форуму благодійників: 84% усіх пожертв роблять саме жінки. На їхню вирішальну роль у благодійності вказує той факт, що майже 92% опитаних чоловіків зізналося про вплив жінок на їхнє прагнення і готовність займатися благодійністю. Серед ініціаторів створення благодійних фондів та організацій сьогодні виступають найвідоміші жінки України, зокрема: співачка, композитор, громадський діяч Руслана Лижичко (Міжнародний благодійний фонд «Український світанок»); олімпійська чемпіонка зі спортивної гімнастики Лілія Подкопаєва (Міжнародний благодійний фонд «Здоров'я поколінь»); президент агенції «Карин MMG» Влада Литовченко (благодійний фонд «Обдаровані діти – майбутнє України») та багато ін.

Як бачимо, жінки представляють різні сфери життя українського суспільства, благодійна діяльність яких спрямована на соціальний захист, підтримку вихованців дитячих будинків, охорону та зміцнення здоров'я, турботу про літніх людей, відродження національних традицій, розвиток культури й мистецтва, освітню галузь. Саме остання виступає з-поміж названих об'єктів доброчинності пріоритетною, оскільки сьогодні найбільш відчутно потребує розширення й зміцнення своєї матеріальної бази, капітальних фінансових вкладень як з боку державних, так і недержавних структур.

Отже, можемо з упевненістю констатувати, що сьогодні українські жінки проявляють активну участь у суспільно-громадському житті нашої країни і, зокрема, — розвитку благодійності, приватної ініціативи, меценатства. Саме це спонукає більшість науковців зосередити свою увагу на вивченні передумов розвитку вітчизняної доброчинної діяльності, її здобутках, досвіді відомих благодійників минулого.

Сучасна історико-педагогічна оцінка розвитку явища благодійності репрезентована в працях як російських, так і українських учених. Увагу російських дослідників привертають педагогічні (С. Агуліна, Л. Лаврененко, О. Фищукова та ін.), історичні (І. Жданова, І. Павлова, Г. Ульянова та ін.), культурологічні (О. Кочнов, О. Полякова, О. Радзецкая та ін.), соціологічні (О. Воронова, А. Петрова, Л. Темнікова та ін.) аспекти благодійних практик.

Серед досліджень українських учених значний науковий інтерес становлять праці Ю. Гузенка, О. Доніка, С. Поляруш, Н. Товстоляк, І. Суровцевої та ін., які розглядали становлення й розвиток органів державної опіки, громадських благодійних об'єднань; розкривали роль меценатства в Україні переважно на регіональному рівні (Лівобережна Україна, Південь України, Середнє Придніпров'я, Харківська губернія) у XIX — на початку XX ст. Ґрунтовними дослідженнями з названої проблеми є докторські дисертації Н. Сейко «Доброчинність у сфері освіти України (XIX – початок XX століття)» (2009 р.), О. Друганової «Розвиток приватної ініціативи в освіті України (кінець XVIII – початок XX століття)» (2009 р.), О. Льченко «Благодійна діяльність жінок в освіті України (XVII – XVIII ст.)» (2014 р.).

В основу дослідження заявленої проблеми покладено концепцію, яка розглядає жінку-благодійницю XVIII – XIX ст. з позицій гендерного підходу як соціокультурну статтю, яка, на відміну від лише біологічної, що відтворює природні, біологічно задані особливості жінок і чоловіків, сконструйована соціально відповідно до суспільних, політичних, економічних і культурних контекстів буття. Жіноча благодійність мала свої «специфічно жіночі» риси і характеристики й водночас виступала невід'ємною частиною загальної благодійності в освіті, однією з домінант суспільного прогресу, компонентом самобутньої культури українського народу, дієвим важелем розбудови і розвитку освітньої галузі.

Концепцептуальні засади дослідження благодійної діяльності жінок в освіті розглядаємо у контексті методологічного і теоретичного концептів.

Методологічний концепт містить сукупність наукових підходів до вивчення благодійної діяльності жінок в освіті України XVIII – XIX ст.: діяльнісного (В. Кремень) – розкриває процесуально-діяльнісний аспект благодійності як сфери самореалізації жінки, підвищення рівня її соціального статусу та посилення суспільного авторитету; гендерного (парадигма гендерного підходу в педагогіці) (В. Кравець) – визначає стратегію гендерного дослідження в науці, в основі якої внутрішня логіка розвитку педагогічної думки, її динаміка і закономірності; біографічного (О. Сухомлинська) – дає змогу розкрити сутність та особливості благодійної діяльності жінок в освіті через вивчення історії людського життя; відносницького (А. Бойко) – дозволяє вивчати й визначати взаємодію в суспільстві фемінних і маскуліnnих начал, розкриває спонуки й мотиви благодійної діяльності жінок і чоловіків; цивілізаційного (Г. Корнетов) – створює можливість дослідження жіночої благодійності як компонента побудови цілісної цивілізаційної картини розвитку суспільства; соціокультурного – дозволяє осмислити сутність благодійності жінок в освіті в межах тріади «особистість-суспільство-культура»; антропологічного – уможливорює розгляд історико-педагогічного феномена жіночої благодійності крізь призму людського чинника; системно-структурного – дає змогу репрезентувати жіночу благодійність як складну динамічну систему, що має внутрішню структуру та виступає підсистемою вищих рівнів організації.

Теоретичний концепт передбачає систему філософських ідей, концепцій, теоретичних суджень і дефініцій, без яких неможливим є розуміння сутності й особливостей благодійної діяльності жінок в освіті України XVIII – XIX ст. Він містить положення: філософської концепції персоналізації людини в соціумі (М. Бердяєв), що дозволяє розглянути жінку як неповторну й унікальну особистість, яка усвідомлює власну свободу – свободу вибору і свободу відповідальності за цей вибір щодо трансформування її природних сил в духовні, перетворення її внутрішніх потреб і переконань творити добро в зовнішні прояви; аксіологічного філософського вчення про матеріально-культурні, духовно-моральні та психологічні цінності, що дає можливість розкрити благодійність як найістотнішу чесноту й духовно-моральну цінність жінки, якій притаманні прояви «благородства душі і щедрість серця»; філософії екзистенціалізму, що уможливорює сприйняття жінки як істоти, вільної від народження, доля якої не детермінується її біологією (народжувати і виховувати дітей, бути дружиною, домогосподаркою), а створюється нею самою і соціальним контекстом; «... жінка – суб'єкт історії та її творець такою ж мірою, що й чоловік. Слід розглядати їхні дії не як такі, що усувають одна одну, а бачити їх як єдиний процес» (М. Ейхлер); визначення сутності основних дефініцій проблеми благодійності

жінок в освіті забезпечує реконструкцію досліджуваного історико-педагогічного феномена; існування благодійної діяльності жінок в освіті розглядаємо як показник цивілізованого правового суспільства, побудованого на засадах демократизму, гендерної рівності, гуманності.

Усе це забезпечує усвідомлення жіночої благодійності в освіті як невід'ємного складника національно-культурного відродження країни, формування морально-етичних та духовних цінностей українського народу; важливого показника соціального прогресу, рівня розвитку демократичних, паритетних відносин у суспільстві; природного вияву ментальних «людинолюбних» якостей і чеснот; перехідного ланцюга у процесі перманентних змін у гендерній стратифікації суспільства, утвердження соціальної позиції жінки як «активного учасника» громадської сфери життя; визначального фактора адаптування жінки в суспільстві, її самопізнання і самореалізації, підвищення рівня соціального статусу й посилення авторитету; засобу розвитку національної освіти в контексті світових тенденцій XXI ст.

Тож, продовжуючи серію публікацій, присвячених історії благодійності в освіті України відомих жінок XVIII – XIX ст., звертаємося до досвіду графині, найяснішої княгині, доньки відомого польського магната графа Франциска Ксаверія Браницького та графині Олександри Енгельгардт, сестри генерал-майора графа Владислава-Григорія Браницького, дружини генерал-губернатора Новоросійського краю і намісника Бессарабії Михайла Воронцова – *Єлизавети Ксаверіївни Воронцової, уродженої Браницької (1792 – 1880 рр.)*.

Метою даної статті є ознайомлення читачів із цінним досвідом благодійної діяльності цієї непересічної жінки, яка свого часу була нагороджена орденом Святої Катерини малого хреста (1823 р.), Єкатерининською стрічкою з великим хрестом (1850 р.), їй адресувалися листи О.С. Пушкіна (Храни меня, мой талисман», «Желание славы», «Талисман», «Прощание»). Упродовж свого життя Єлизавета Воронцова витратила на добродійні цілі величезну для того часу суму – близько трьох мільйонів рублів, заснувала й понад 20 років керувала Одеським жіночим благодійним товариством, фінансово допомагала й опікувалася Одеським і Закавказьким (у Тифлісі) інститутами шляхетних паньок, підтримувала заклади освіти і притулки для дітей-сиріт тощо.

Народилася Єлизавета Воронцова у вересні 1792 р. Як уже зазначалося, її батьком був відомий воєнний і держаний діяч Речі Посполитої, представник знатного магнатського польського роду Франциск Ксаверій Браницький; матір'ю – Олександра Енгельгардт – володарка великих статків, племінниця найяснішого князя, генерал-фельдмаршала Григорія Потьомкіна [4]. У родині було п'ятеро дітей, два сини і три доньки, Єлизавета була наймолодшою з них.

У ранньому віці Єлизавета разом з матір'ю мешкала при дворі російської імператриці Катерини II. Надалі, після її смерті, своє дитинство і юність провела у маєтку батьків у Білій Церкві. Як і всі її брати та сестри, Єлизавета одержала ґрунтовну домашню освіту. Її вихованням безпосередньо займалася мати. У 1807 р. завдяки наближеності родини до імператорського двору Єлизавета разом із сестрою Софією стає фрейліною, проте не полишає дома. Олександра Енгельгардт довгий час опікувалася доньками, вважаючи, що, чим довший час вони будуть знаходитись подалі від впливів столичного життя, тим буде для них краще. Тож до 26 років Єлизавета жила разом із батьками у Білій Церкві.

У 1819 р. пані Браницька вперше відправляється у подорож до Європи. У Парижі вона зустрічає свого майбутнього чоловіка Михайла Воронцова – ге-

роя Вітчизняної війни, овіяного славою Бородінського бою, графа, у майбутньому генерал-губернатора та повноважного намісника Бессарабії, намісника на Кавказі, генерал-фельдмаршала, найяснішого князя, почесного члена Петербурзької академії наук. У посаг Єлизавета Ксавер'ївна одержала Мошного-родищенський маєток Черкаського повіту Київської губернії, села Демківці та Почапінці Кам'янецького повіту Подільської губернії. Весілля відбулося у Парижі, посадженим батьком нареченої був герцог Веллінгтон.

Імператриця Єлизавета Олексіївна, дружина Олександра I, в листі до батька Михайла Воронцова писала: «Молода графиня поєднує всі якості видатного характеру, до якого додаються принади її краси і розуму: вона створена, щоб зробити щасливим поважного чоловіка, який поєднає з нею свою долю» [1]. Окрім цих якостей, Єлизавета Ксавер'ївна була всебічно освіченою людиною, вона знала історію, особливо кінця XVIII – XIX ст., володіла знаннями з ботаніки, що дозволило їй керувати роботами у створенні ботанічних садів в Алуці, власне вивела кілька різних сортів роз, яким надала імена відомих людей.

У 1823 р. імператор доручає Михайлу Воронцову очолити Новоросійське і Бессарабське генерал-губернаторство. З цього часу родина Воронцових переїжджає до Одеси. Саме це призначення стало ключовим для них. Більш ніж півстолітнє життя Єлизавети Ксавер'ївни у цьому місті – це «безперервний ланцюг найрізноманітніших і найзворушливіших пам'ятників її християнської душі» [2]. Тут Єлизавета Ксавер'ївна назавжди залишила свій слід не лише завдяки красі і чарівності (з-поміж її пристрасних шанувальників був російський поет Олександр Пушкін, герой Вітчизняної війни 1812 р. Микола Раєвський та ін.), але й завдяки гострому розуму, тактовності, милосердності і щирому серцю. Насамперед – це її благодійна діяльність, перші результати якої були по достоїнству оцінені імператором Миколаєм I у «Высочайшей Грамоте» на ім'я мешканців Одеси за піклування, надане ними армії всім необхідним під час російсько-турецької війни 1828 – 1829 рр., за влаштування шпиталів для поранених і хворих. Про найяснішу княгиню Єлизавету писали у відомих виданнях того часу – в «Русском архиве», «Историческом вестнике», «Вестнике Европы».

Зусилля Єлизавети Ксавер'ївни зосереджувались на фінансову підтримку (надання коштів благодійним товариствам, навчальним закладам, притулком, богадільням) та організаційно-діяльнісню (розробка статутів; організація, головування і керівництво благодійними товариствами, освітніми установами; підтримка своїм авторитетом, допомога «трудами рук своїх» тощо).

Щедротами княгині зміцнювалася і розвивалася Одеська Стурдзовська богадільня сердобольних сестер, піклувальницею якої упродовж майже двадцять років (з 1857 р. по 1876 р.) була Єлизавета Ксавер'ївна: пожертвування за цей період становили 120 тис. руб. [2]. У 1856 р. княгиня виявила бажання стати «серед сестер сестрою Єлизаветою» і часто брала участь в роботі богадільні як пересічна сестра милосердя – доглядала за хворими і старими, асистувала при проведенні операції й ін. [3].

Важливу роль княгиня відіграла в роботі Одеського жіночого благодійного товариства, яким керувала понад двадцять років. Товариство ставило за мету виховання і піклування сиріт, опіку бідних, хворих, інвалідів. Особливо діяльність товариства проявилася під час лютування голоду. Так, у 1833 р. зусиллями товариства було нагодовано 4300 людей [2]. У спеціально облаштованих будинках товариство надало притулок понад 400 безпритульних дітей, близько 400 особам було надано роботу [2].

У 1834 р. за підтримки товариства і за безпосередньої участі Єлизавети Ксавер'ївни (розробила статут, надавала фінансові пожертвування) у передмісті Одеси відкривається перший приватний дитячий притулок на 45 осіб, який згодом став Будинком піклування сиріт. Тут вихованці вивчали Закон Божий, священну історію, читання, письмо, арифметику, церковний спів та ін. У подальшому хлопчиків відправляли навчатися різним ремеслам; дівчат віддавали благодійникам, які мали піклуватися про їхнє майбутнє.

Зосереджуючи увагу на допомозі соціально незахищеним верствам населення, товариство організувало відділення для підтримки немовлят, старих і хворих жінок, людей іншої віри. Тож, не випадково, жіноче благодійне товариство на той час уважалося «розсадником благодійних установ в Одесі» [2]. На утримання товариства Єлизавета Ксавер'ївна надавала чималі грошові внески, а також допомагала своїм впливом і авторитетом.

Княгиня Єлизавета була очільницею Жіночого благодійного товариства Св. Ніни у Тифлісі, Відділення Жіночого благодійного товариства Св. Ніни в Кутаїсі, Відділення Жіночого благодійного товариства Св. Ніни в Шемахе, Жіночого благодійного товариства Св. Олександри в Ставрополі, Жіночого благодійного товариства Св. Рипсимії в Єревані, Катеринодарського благодійного товариства.

Дітищем Єлизавети Ксавер'ївни довгий час залишався й Михайло-Семінівський сирітський будинок для хлопчиків-сиріт, який було зведено у 1858 р. на честь її чоловіка. На будівництво будинку княгиня надала 135 тис. руб. [2], передала великі грошові суми на утримання вихованців, увела іменну стипендію свого чоловіка, фінансово підтримувала народне училище.

Велику увагу найясніша княгиня надавала безпосередній підтримці й розвитку освітніх установ. За її участі як організатора і донатора фінансових пожертвувань, було засновано Керченський дівочий інститут (Єлизавета Ксавер'ївна була почесною піклувальницею закладу), освітні установи жіночих товариств Св. Ніни, Св. Олександри, Св. Рипсимії. Із історичних документів дізнаємося, що на організацію школи для дівчат Св. Ніни у Тифлісі, княгиня надала 100 тис. руб. [3].

Разом зі своїм чоловіком Єлизавета Ксавер'ївна опікувалися й Одеським інститутом шляхетних панянок. Відомим є факт про те, що княгиня не одноразово зверталася до імператриці Марії із проханням взяти інститут під її піклування (включити до складу навчальних закладів Відомства імператриці Марії), надавала чималі грошові пожертвування на утримання вихованок. Улюбленою справою Єлизавети Ксавер'ївни на довгі роки було піклування про школу для дітей, батьки яких служили у княгині. В ній навчалось близько 40 учнів, з-поміж яких і діти бідних [2].

Княгиня Єлизавета померла в Одесі у 1889 р. Могила її знаходилася біля надгробка чоловіка, що було рідким явищем, коли в кафедральному соборі поховано жінку. Виняток становили тільки члени царської родини.

Нами представлено не повний перелік благодійних справ найяснішої княгині. Крім організації і підтримки добродійних товариств, освітніх установ, дитячих притулків, лікарень, богаділень Єлизавета Ксавер'ївна ініціювала видання альманаху «Подарок бедным» (Одеса, 1834 р.), жертвувала великі кошти на утворення сільських банків, відсотки з капіталу яких йшли на утримання лікарень та ін. З огляду на всю масштабність її роботи, стає зрозумілим, чому княгиню називали «душею благодійності» і «добрим небесним ангелом».

Її особистісні риси – милосердність, кордоцентризм, жертівність та активна громадянська позиція можуть стати зразком для сучасних жінок, які мають бажання і прагнуть займатися благодійністю.

Перспективний напрям подальших наукових пошуків убачаємо у вивченні й узагальненні досвіду благодійних ініціатив в освіті відомих жінок України кінця XVIII – поч. XX ст. – Варвари Репніної-Волконської (засновниця і донаторка Інституту шляхетних панянок у Полтаві); Катерини Галаган (піклувальниця і жертводавиця приватної чоловічої гімназії Колегії Павла Галагана); Христини Алчевської (організаторка і керівниця недільних шкіл), Єлизавети Терещенко (засновниця іменної стипендії чоловіка Івана Терещенка в реальному училищі, університеті Св. Володимира, політехнічному університеті; донаторка і піклувальниця художньо-промислового училища у Києві); Олени Демидової-Сан-Донато (жертводавиця Києво-Подільського відділення Фундуклеївської жіночої гімназії, ремісничої школі; фундаторка Київського товариства денних притулків для дітей робітників; засновниця притулку для дітей-сиріт); Варвари Тарновської (учасниця і організаторка жіночого руху за професійну освіту, ініціаторка створення системи вищих навчальних закладів для жіноцтва – Вищих жіночих курсів) та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Воронцова Єлизавета Ксаверівна [Електронний ресурс] // Християнський портал : [сайт]. – Текст. дані. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/> (дата звернення: 12.05.2015). – Назва з екрана.
2. Головань В.І. Воронцова Єлизавета Ксаверьевна – светлейшая княгиня [Електронний ресурс]. – Текст. дані. – Режим доступу: <http://odesskiy.com/> (дата звернення: 25.05.2015). – Назва з екрана.
3. Гребцова И. С. Очерки развития женского благотворительного движения на юге Российской империи (первая половина XIX века) : монография / И. С. Гребцова, С. А. Накаева. – Одесса : Астропринт, 2007. – 280 с.
4. Усенко П. Г. Воронцова (у дівоцтві – Браницька) Єлизавета Ксаверівна // Енциклопедія історії України: Том 1: А–В / Редколегія: В.А. Смолій (голова) та інші. НАН України. Інститут історії України. – Київ: Видавництво «Наукова думка», 2003. – 688 с.: іл. – С. 635.

ЕЛЕНА ИЛЬЧЕНКО

КНЯГИНЯ ЕЛИЗАВЕТА ВОРОНЦОВА В ОРГАНИЗАЦИИ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ УКРАИНЫ (1792-1880)

Проанализирован опыт благотворительной деятельности Елизаветы Воронцовой (1792 – 1880 гг.). Исследованы биографические страницы жизни княгини, основные направления ее благотворительности, ориентированные, в частности, на поддержку образования на юге Украины.

Ключевые слова: *Єлизавета Воронцова, благодійність жінок, жіноче благодійне товариство, інститут благородних девиць, школа, історичний досвід.*

ELENA ILCHENKO

PRINCESS ELIZABETH VORONTSOVA IN THE CHARITY ORGANIZATION IN EDUCATION OF UKRAINE (1792-1180)

The article reveals the content of the notion «charity of women», which is interpreted as the historico-pedagogical, socially significant phenomenon of religious-secular origin, that is characterized by gender snort, integration in their pedagogical basis of natural female charity

and high civic consciousness, is an important dominant social progress, component of the original culture of the Ukrainian people, an effective lever of development and development education. In line with this definition reflected the experience of the charitable activities of Elizabeth Vorontsova (1792 – 1880's). Researched biographical pages of the life of the Princess, analyzes the main directions of its charitable activities in the South of Ukraine – the organization and content of women's charitable societies, and institutes of noble maidens, girl's schools, orphanages, hospitals, almshouses.

Special attention is paid to the study support the Princess of educational institutions. In particular, it is specified that she was donatural and plumelieu Kerch maiden Institute, financed educational institution of women's societies of St. Nina, St. Alexandra, St. Repsim, along with her husband was engaged by the Odessa Institute of noble maidens, kept a school for children whose parents served in the Princess.

The paper noted that, given the scale of philanthropy Elizabeth Vorontsova, it becomes clear why the Princess was called «the soul of charity» and «kind heavenly angel». Stated that her personal traits – mercy, cordocentis, sacrifice and active citizenship can become a model for modern women who seek to do charity work.

Identified promising direction of further research, among which a significant place is given to further study and generalization of experience in charitable initiatives known women in Ukraine late the XVIII – beginning of the XX century – Barbara Repnina-Volkonskaya (donatory and founder of the Institute for noble maidens in Poltava); Catherine Galagan (pluvalis and altar College of Pavel Galagan); Christine Alchevska (organizer and pluvalis of Sunday schools), etc.

Keywords: *Elizabeth Vorontsova, the women's charity, the women's charitable society, the Institute of noble maidens, school, historical experience.*

Одержано 25.02.2016, рекомендовано до друку 04.04.2016

УДК 2-725:37:[271.2](477) «17/182»

ВАСИЛЬ ФАЗАН

(Полтава)

ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС В ДУХОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПРАВОСЛАВНИХ ЛАВР УКРАЇНИ (XVIII – ПОЧ. XIX СТ.)

Проаналізовано освітній процес у духовних навчальних закладах Православних Лавр. Виявлено й охарактеризовано передумови становлення просвітницької діяльності Лавр в Україні та їхній вплив на освіту суспільства.

Ключові слова: *Лаври, богослов'я, освітній процес, духовні освітні заклади, колегіуми.*

Сучасні глобалізаційні процеси вмотивовують утворення світової освітньої мережі, визначають роль освіти як одного із основоположних факторів розвитку суспільства. Перспективним структурним складником національної системи освіти виступає просвітництво Лавр. Працюючи на засадах національного виховання, дитиноцентризму, воно спрямоване на впровадження

технологій диференційованого, профільного навчання, індивідуальних освітніх траєкторій розвитку учнів.

Метою дослідження є аналіз організації і структури освітнього процесу в навчальних закладах Лавр на території України.

Зауважимо, що освітні установи (колегіуми) засновувалися за ініціативи настоятелів та єпископів великих монастирів і Лавр України і входили до числа навчальних закладів Православної Церкви. Колегіуми України були створені на кшталт Києво-Могилянської академії, де навчальний процес будувався за системою класів. Кожен клас мав назву за провідним предметом викладання, наприклад, граматика, риторика тощо. У цілому ж слід відмітити тенденцію схожості організації навчального процесу в академії та колегіумах з артистичним факультетом західноєвропейських університетів. Це, зокрема, система лекцій та диспутів, читання публічних лекцій, самостійна робота щодо опрацювання першоджерел, прилюдний захист авторських наукових робіт. У колегіумах вивчали характерні для освітніх закладів Західної Європи «сім вільних наук»: *trivium* – граматика, поетика, риторика (діалектика) і *quadrivium* – арифметика, геометрія, астрономія, музика, а також предмети, що становили вищий курс, *superiōra* – філософія та богослов'я. Наприкінці першої половини XVIII ст. існувало вісім класів, повний курс навчання тривав у середньому 12 років. До основних класів належали: нижчі граматичні (фара, інфіма, граматика, синтаксима), вищі граматичні (поетика, риторика), вищі: філософія та богослов'я. Для граматичних класів термін навчання становив один рік, для старших (вищих) класів філософії та богослов'я – два й чотири роки відповідно.

Слід звернути увагу на тенденцію індивідуальної траєкторії навчання, коли час на засвоєння окремої дисципліни визначався колегіантом особисто. Тобто, залежно від можливостей та індивідуальної мети студенти могли визначати термін свого перебування в окремих класах: чи залишатися кілька років в одному класі, чи після закінчення старших класів переходити в молодші для закріплення матеріалу. Аналіз архівних джерел дає змогу стверджувати, що найпопулярнішим серед студентів був курс риторики [6, с. 35]. Терміни навчання в цьому класі могли досягати 2–3 років. Є всі підстави вважати, що стійкою тенденцією було тривале перебування в класі риторики та його популярність серед вихованців.

Іншою загальною тенденцією є вивчення курсів риторики й поетики в усіх вищих навчальних закладах Європи та України, і колегіуми не були винятком. Спільною рисою можна також вважати наявність міжнародних зв'язків колегіумів з навчальними закладами Європи, що зумовило збільшення кількості дисциплін, зокрема, іноземних мов. Так, набула популярності методика паралельного вивчення іноземних мов, коли декілька мов вивчали в одних хронологічних рамках. Особливістю навчального процесу в колегіумах є створення вищих класів – філософії та богослов'я. Навчальний рік у колегіумах розпочинався у вересні, закінчувався в перших числах липня і мав три вакації (канікули): літні, різдвяні та великодні [1, 1904, № 1, с. 34]. Слід зазначити характерну тенденцію асинхронності, яка виявлялася у відсутності регулювання термінів навчання, дати вступу та закінчення колегіуму. Тобто на навчання приймали протягом усього навчального року, починаючи з вересня і закінчуючи травнем. Прибулий учень повинен був пройти співбесіду з префектом, котрий зараховував його до певного класу залежно від рівня підготовки, за-

значаючи у відомості полк, єпархію та місце проживання учня. Указувалося прізвище, ім'я та соціальний стан батька, вік учня, дата його вступу в колегіум (число, місяць, рік), рівень знань. Наприкінці року знання учнів оцінювали. Відповідні записи були лаконічними і не відрізнялися різноманітністю – «понятен», «непонятен», «средственен», інколи «туп» [5, с. 57]. Щодо віку студентів, то архівні джерела наводять дані щодо різновікового контингенту студентів (10, 13, 14, 16 і навіть 18 років). Дітей від 7 до 10 р. рекомендувалося навчати початковій грамоті вдома чи в парафіяльній школі, що підтверджується архівними справами – указами про підготовку дітей грамоті для навчання. У передостанньому класі риторики здобували освіту студенти в основному у віці 17-20 років. У класі філософії – середній вік становив 22-24 роки, проте трапляються вихованці віком 16 і 29 років. Закінчення навчання в дорослому віці (близько 28-29 років) можна вважати ще однією тенденцією.

Активізації навчального процесу сприяли також певною мірою й екзамени, які проводилися тричі на рік. У кінці року викладачі готували звіти про успішність учнів з характеристикою та рівнем їх здібностей. За дослідженими атестатами, що мали установлену форму та підписувались префектом колегіуму, можна зробити висновок, що вони видавалися після завершення бажаного для студента терміну навчання, наприклад після закінчення курсу філософії або, найчастіше, риторики. Це надало демократичності курсу навчання. Випускники мали скласти присягу на вірність імператорській особі. В атестатах вказували рік початку навчання, курси, які випускник опанував у колегіумі, із зазначенням успішності, та констатувався факт складання випускниками присяги [7, арк. 50].

Аналіз принципів діяльності колегіумів дає змогу стверджувати про доступність знань для всіх верств населення. До колегіумів приймали дітей з різних прошарків тогочасного суспільства, ставлення до учнів із багатих та бідних родин не відрізнялося, вихованці відзначалися не за походженням, а за успіхами в навчанні. Отже, наявним був принцип всестановості.

Ще однією тенденцією, притаманною всім колегіумам, було студентське самоврядування. На допомогу префектам та обмеженій кількості викладачів, залучалися кращі студенти, які контролювали підготовку домашніх завдань, поведінку учнів. Вони мали почесні звання аудиторів, інспекторів, цензорів, винагороджувалися за успіхи в навчанні. Отже, відбувалося делегування префектом та вчителями частини своїх функцій учням. Простежується чітка система контролю за навчанням та поведінкою спільними зусиллями викладацько-учнівського колективу. Посаду аудитора надавали здібному вихованцю, в обов'язки якого входив контроль за підготовкою домашніх завдань, перевірка вивчених уроків. Перевіривши виконані завдання, аудитор фіксував їх результати відповідно до рівня знань. Слід звернути увагу на особливий вид оцінювання, коли зазначалися не оцінки, а характеристика знань учня, наприклад, «знає», «не знає», «помилився», «не весь урок знає», «зовсім не знає», «не здавав уроку» [8, арк. 42]. Потім із відміткою учнівські зошити здавалися учителям. У відомості знання учнів оцінювали так: «надежен», «острого ума», «туп», «ясного ума, но несдержан» [8, арк. 43]. У суботу аудитор та вчитель перевіряли вивчені уроки за весь тиждень. Помічником вчителя у класі був також цензор, який призначався з учнів. У його обов'язки входило стежити за дисципліною, порядком та чистотою в класі, відзначати відсутніх, передавати учнівські класні й домашні роботи вчителю.

Крім помічників вчителя у класі, існувала також система інспекторів, які контролювали навчання та поведінку студентів у позааудиторний час, тобто в бурсі та на квартирах. Учням, котрі вступали до колегіумів, призначався інспектор із старшокурсників, що успішно навчалися. Їх завданнями було допомагати учням молодших класів вивчати латинську мову, пристосовуватися до нових умов та вимог колегіумського життя, стежити за поведінкою. Так, у Чернігівському колегіумі на 1736 р. налічувалося 33 інспектори [9, арк. 155 зв.]. Традиційно, інспектори призначалися ректором (у Харківському колегіумі) та префектом (у Чернігівському й Переяславському). Взаємоконтроль учнів за успіхами в навчанні передбачав і застосування так званого «калькулюса» [3, с. 430]. Цей метод взаємоконтролю використовувався для спонукання вихованців розмовляти латиною не тільки на заняттях, а також і в позаурочний час. У той період це були листи, що зберігалися в дерев'яному футлярі, де записували ім'я учня, який розмовляв не латиною [2, с. 254]. Як бачимо, інспектори допомагали вчителям здійснювати контроль над засвоєнням пройденого матеріалу, а також поведінкою та дисципліною учнів, котрі проживали на квартирах і в бурсі. У Харківському колегіумі діяла Інструкція для інспекторів (1796 р.), у якій були прописані їх обов'язки. У свою чергу студенти старших класів набували навичок педагогічної, виховної роботи. У справі навчання та виховання учнів у колегіумах значна роль належала студентському гурту, його самоуправлінню, що сприяло вихованню самостійності та відповідальності молоді вже з учнівської лави. Про це насамперед свідчить система керівництва бурсами, значну роль у якій відігравали самі студенти, а також діяльність студентської конгрегації колегіуму.

Малозабезпечені студенти, котрі проживали в бурсі (гуртожитку), теж перебували під опікою старших студентів. Так, наприклад, у Чернігівському колегіумі діяв статут «Учреждения о содержании бурсы», в основу якого були покладені бурсацькі традиції, що склалися протягом століття. У ньому зазначалися питання щодо організації бурсацького життя та системи контролю за учнями, котрі проживали в бурсі [1, 1904, № 4, с. 151-158]. Як засвідчує статут, на чолі бурси стояв суперінтендант, який здійснював загальне керівництво вихованцями, що мешкали в бурсі. Ця посада була виборною з учителів нижчих класів. Йому допомагав сеньйор бурси, а також директори, котрі слідували за порядком і дисципліною в навчальному закладі та на квартирах, де проживали учні колегіуму, доповідаючи про цей стан суперінтенданту. В обов'язки останнього також входив розгляд скарг від студентів і на них, крім того, він мав право особисто карати учнів молодших класів, приймати рішення щодо покарань студентів старших класів, а також призначати та звільняти сеньйорів і директорів бурси, здійснював контроль за відвідуванням занять та церкви. Сеньйор стежив за чистотою та порядком у бурсі, її опаленням тощо. У коло його обов'язків входили також контроль за інспекторами, які навчали учнів молодших класів, та нагляд за дисципліною бурсаків. Статутом передбачалися штрафи за порушення. [1, 1904, № 4, с. 152 – 156]. Усе це засвідчує факт глибокої співпраці та суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачами і студентами в організації навчально-виховного процесу в колегіумах.

Велику роль у системі виховання учнів колегіумів відігравали студентські конгрегації. У перекладі з латинської *congregatio* – це об'єднання, спілка. Учні, що ставали членами конгрегацій, присягали у вірній службі студентському зібранню та давали обіцянку допомагати йому як морально, так і матеріально.

Тут виховували відданість колегіуму та самій конгрегації. Традиційно різноманітні заходи зміцнювали позицію навчального закладу: серед них урочистий вступ до конгрегації, під час якого студенти присягалися на вірність Богоматері, зібранню в урочистій обстановці, що супроводжувалося цілуванням хреста та Євангелія, крім того, діяла спільна каса, яка формувалася за рахунок пожертв [2, с. 125]. Було традицією урочисто відзначати свято студентської конгрегації, у цей день архієреєм відправлялася Божественна Літургія, запрошувалися меценати колегіумів та гості міста, яких частували святковим обідом. Такі свята мали велике значення як для вихованців колегіумів, так і для міста, де розташовувалися ці навчальні заклади, коли мешканці міста залучалися до подібних подій, відчувалася велика роль колегіумів у розповсюдженні „наукового настрою” серед місцевих жителів [2, с. 251].

Отже, студентські конгрегації поширювали просвіту й культуру в регіонах, визнавали роль меценатської підтримки в освіті, саме це в майбутньому спонукало випускників колегіумів займатися просвітницькою діяльністю, засновуючи нові заклади освіти. Феномен конгрегації зберігався до реорганізації колегіумів у духовні семінарії на початку XIX ст. У колегіумах, як і в Києво-Могилянській академії, на рівні зі студентськими конгрегаціями діяли також професорські корпорації, члени яких дбали про питання просвітництва, наукову і викладацьку діяльність, приділяючи увагу прищепленню вихованцям особливої культури колегіумського співтовариства, залучення студентів до творчої літературної діяльності, складання од та наукових трактатів, проведення диспутів, дебатів, святкових урочистих процесів, все це відбувалося на зразок західноєвропейських університетських студентських та викладацьких корпорацій.

Численні позааудиторні заходи мали велике значення для виховання студентства колегіумів. Одним із поширених видів діяльності, водночас найпродуктивнішим, слід вважати проведення диспутів і дебатів. Особлива роль відводилася випускним диспутом, під час яких студенти дискутували між собою на заздалегідь оголошену тему, що сприяло закріпленню вивченого матеріалу, вдосконаленню навичок диспуту, а також мало велике виховне значення. Заходи проведення диспутів у місті відбувалися дуже урочисто, із музичним супроводом та запрошенням почесних гостей.

Ще однією тенденцією слід вважати регулярну участь учнів у всіх святах, урочистостях, які проходили в місті, колегіанти виступали з вітальними промовами, віршами, проводили диспути з різних питань, що також сприяло залученню їх до громадського життя. Феноменом виховної роботи слід вважати такий вид організації дозвілля, як травневі рекреації, коли учні разом з викладачами виїздили на відпочинок. Варто зазначити факт наявності цих заходів в усіх трьох закладах. Прикладом реалізації принципу співтворчості слід вважати спільну з викладачами поезії підготовку до цих подій, під час якої готувалися п'єси, діалоги, сценки, вірші, музичні виступи, рухливі ігри тощо [4]. Такий вид відпочинку був досить популярним. Однак варто вказати на суперечливість системи виховання в колегіумах. З одного боку, вона базувалася на проявах гуманізму та доброзичливого ставлення до учнів, а з іншого – частими були фізичні покарання (різками, палицями, навіть стоянням навколішки) за відсутність успіхів у навчанні та пропуски занять. Так, у Чернігівському та Переяславському колегіумах проводилася так звана «суботня секція», тобто загальне шмагання різками усіх учнів класу в суботу після уроків, не як по-

карання, а з «профілактичною метою» [2, с. 46–47]. Це може бути свідченням того, що виховний процес здебільшого мав на меті підтримку дисципліни та порядку. Водночас слід зауважити, що, крім покарання, використовували різні форми заохочення та відзнак. Потяг до навчання стимулювався принципами усвідомлення його необхідності, самостійності людини у своєму виборі та демократизму. Серед прийомів заохочення слід також назвати різні форми відзнак учнів, так, наприклад, ті, що краще навчалися, займали перші місця в класах, їм присвоювали назву «Senatus», найгірші сиділи на останніх лавах тощо. Особливою відзнакою Харківського колегіуму (з липня 1813 р. за клопотанням М. Румянцева) було нагородження кращих учнів срібними медалями. Правила вручення медалі змінювалися кілька разів, нею нагороджували не тільки після закінчення всього курсу навчання, а й після закінчення класів риторики, філософії та богослов'я. Вручення медалей проходило публічно, у святковій атмосфері, у присутності видатних осіб міста. Медалістів рекомендували на більш почесні посади, і в подальшому це відкривало додаткові можливості для просування по службі [3, с. 230].

Варто зазначити, що основним принципом організації освітнього процесу колегіумів слід вважати всестановість. Так, для цих освітніх закладів характерною була відсутність суворого контролю та регламентації щодо різних аспектів їх діяльності: жодного вікового, майнового чи станового обмеження під час зарахування учнів на навчання. Багато вихованців колегіумів походили із малозабезпечених сімей і здобували освіту за казенний кошт, хоча більшість дітей перебувала на власному утриманні.

Отже, можемо засвідчити однакову структуру освітнього процесу в усіх трьох колегіумах. Класи поділялися на нижчі граматичні (фара, інфіма, граматики, синтаксема), вищі граматичні (середні) (поетика, риторика), а також вищі (філософія та богослов'я). На всіх рівнях викладалися іноземні мови. Велике значення мали введені в 1768 р. у Харківському колегіумі «додаткові класи». Характерними слід вважати тенденції асинхронності та індивідуальної траєкторії навчання.

Відомим є той факт, що виховання ґрунтувалося на релігійно-моральних принципах. Так, характерна єдність релігійного та світського складників у системі виховання в колегіумах. З одного боку, вважалося необхідним дотримуватися церковних традицій: відвідувати Службу Божу в церкві, читати молитви, відзначати релігійні свята [3, с. 436–437], з іншого – спостерігається яскраво виражений світський компонент освітнього процесу, зокрема виховного, у формах організації відпочинку, таких як рекреації. Виховні принципи ґрунтувалися на методах як морального впливу, так і фізичного покарання, а також заохочення та взаємоконтролю учнів. До порушників застосовувалися фізичні покарання. Кращих учнів заохочували призначенням їх на відповідальні «посади» (аудиторів, інспекторів). До відзнак можна віднести право виступу учня під час святкових подій у колегіумах, на публічних іспитах перед публікою. Здібних вихованців направляли для продовження навчання за кордон або до Києво-Могилянської академії. Серед заохочень слід відмітити факт нагородження срібними медалями кращих учнів у Харківському колегіумі. Проаналізувавши в компаративному аспекті структуру освітнього процесу в колегіумах та Києво-Могилянській академії, можемо говорити про ідентичність структури управління в цих навчальних закладах. Одним із визначальних критеріїв щодо належності навчальних закладів до вищих чи до середніх закла-

дів освіти є наявність вищих класів – філософії та богослов'я, що давало право закладу іменуватися вищою школою. Враховуючи факт створення колегіумів на кшталт Києво-Могилянської академії, наближеність їх систем навчально-виховного процесу до академічних та наявність класів філософії і богослов'я, але відсутність документально підтвердженого статусу вищої школи, можемо стверджувати, що Чернігівський, Харківський та Переяславський колегіуми мали статус освітніх закладів підвищеного типу у православному просвітництві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Благовещенский М.* Извлечение из материалов по истории Черниговской семинарии / М. Благовещенский // Чернигов. епархиал. изв. : часть неофиц. – 1903. – № 22. – С. 769–783; № 24. – С. 872–886; 1904. – № 1. – С. 21–35; № 3. – С. 106–120; № 4. – С. 143–158.
2. *Болховітінов Є. А.* Вибрані праці з історії Києва / Митрополит Євгеній; упоряд., вступ. ст. та дод. Т. Ананьєвої. – К. : Либідь : ІСА, 1995. – 483 с.
3. *Левицкий П.* Прошлое Переяславского духовного училища / П. Левицкий // Киев. старина. – 1889. – № 2. – С. 424–444.
4. Полное собрание законов Российской империи с 1649 года : в 45 т. – Т. VI : № 3718, (1720–1722 гг.) – СПб. : Тип. II отделения собственной Его Император. Величества канцелярии, 1830. – 815 с.
5. *Травкіна О. І.* Чернігівський колегіум (1700–1786) / О. І. Травкіна. – Чернігів : Нова хвиля, 2000. – 120 с.
6. Центральний державний історичний архів України, м. Київ. Ф. 1973 Харківський колегіум. 1729–1817 рр. Оп. 1. Спр. 7. Указ из келейной конторы архиепископа Петра Белгородского ректору училищного монастыря о присылке ведомостей с обозначением, кто из учеников обучился и каким наукам и кто еще обучается, 1737 г., 2 арк.
7. Центральний державний історичний архів України, м. Київ. Ф. 1973 Харківський колегіум. 1729–1817 рр. Оп. 1. Спр. 1929. Черновик увольнительного билета ученика Харьковского училища школы грамматики Даниила, сына попа Василия из села Липцы, 1736 г., 1 арк.
8. Центральний державний історичний архів України, м. Київ. Ф. 990 Переяславско-Бориспольская духовная консистория. 1729–1799 гг. Оп. 1. Спр. 1709. Ведомости об учениках Переяславской духовной семинарии, священниках и церковнослужителях Переяславско-Бориспольской епархии и их детях, 1784 г., 268 арк.
9. Российский государственный исторический архив (г. Санкт-Петербург). Ф. 796 Канцелярия Синода. 1721–1918 гг. Оп. 18 . Д. 32. По Синодальному определению, о донесенении в Святой Синод обстоятельных ведомостей о тех школах. Учреждённых по силе Духовного Регламента при архиерейских домах, Т.3 (1740-1741 гг.), 603 л.

ВАСИЛИЙ ФАЗАН

ОРГАНИЗАЦИЯ И СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ПРАВОСЛАВНЫХ ЛАВР УКРАИНЫ (XVIII – НАЧ. XIX В.)

Проанализирована организация и структура образовательного процесса в учебных заведениях Лавр. Выявлены и охарактеризованы предпосылки становления просветительской деятельности Лавр в Украине и ее влияние на образование общества.

Ключевые слова: Лавры, богословие, образовательный процесс, духовные образовательные заведения, коллегии.

VASYL FAZAN

ORGANIZATION AND STRUCTURE OF EDUCATIONAL PROCESS IS IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF ORTHODOX LARGE MONASTERIES OF UKRAINE(XVIII –TO THE EAR XIX)

Modern globalization processes motivate the formation of a world educational network, define the role of education as one of the fundamental factors of development of society. Promising structural component of a national system of education is the education of the Large monasteries. Working on the principles of national education, of child-centrism, it is aimed at introduction of technologies of differentiated, specialized instruction, individual educational trajectories of student development.

Note that educational institutions (colleges) was established at the initiative of the bishops and abbots of large monasteries and Large monasteries of Ukraine were among the educational institutions of the Orthodox Church. Colleges of Ukraine have been created like Kiev-Mohyla Academy, where the learning process was based on the classification system. Each class was named after a leading subject of instruction, for example, grammar, rhetoric and the like. In General the trend of the similarity of organization of educational process at the Academy and the colleges with the artistic faculty of European universities. This, in particular, the system of lectures and debates, read public lectures, independent work on the study of primary sources, public protection of copyright of scientific works.

You should pay attention to the tendency of an individual trajectory of training, when the time in mastering a discipline was defined by college personally. That is, depending on opportunities and individual goals of the students could define his term in a separate class: to remain a few years in the same class, after graduating from high school Junior to move in to consolidate the material.

Another common trend is the study of the courses of rhetoric and poetics in all higher educational institutions of Europe and Ukraine, and the colleges were no exception. A common feature can also be considered the presence of international relations of the colleges with educational institutions in Europe, which led to the increase in the number of subjects, particularly foreign languages. So, has become popular technique of simultaneous learning of foreign languages when multiple languages are studied in some chronological framework. The peculiarity of the educational process in the colleges is the creation of the higher classes – philosophy and theology.

Enhance the educational process also contributed to a certain extent and exams, which were held three times a year. At the end of the year teachers prepared progress reports of students with the characteristics and level of their abilities. Researched on certificates, had a set form and signed by the prefect of the Collegium, we can conclude that they were issued after the completion of the desired for the student of the training period, for example after completing the course of philosophy, or, most often, rhetoric. This provided democracy training.

Another trend, common to all kolegama, was student government. To help the prefects and a limited number of teachers, to attract the best students, who supervised preparation of homework assignments, the students ' behavior. They had the honorary title of auditors, inspectors, censors, were rewarded for academic success. Therefore, the delegation by the prefect and the teachers of part of their functions to the students. There is a clear system of control over the learning and behavior of the joint efforts of the faculty-student team.

The important role in the education of students of the colleges played a student of the congregation. In Latin congregatie is the Union, the Union. The students became members of the congregations, swore faithful service student congregation and gave a promise to help him both morally and financially. Here brought devotion to the College and the congregation.

Numerous extracurricular activities were of great importance for the education of the students of the colleges. One of the most common types of activities, at the same time most productive, you should consider holding debates and discussions. A special role was given

final debates, during which the students discussed among themselves on an announced theme, which contributed to consolidate the material studied, the skills of debate, and also had great educational value. Event the holding of debates in the city took place very solemnly, with music and inviting guests of honor.

It should be noted that the main principle of organization of educational process of the colleges should be considered *vsoslovno*. So, for these educational institutions was characterized by the absence of strict control and regulation of various aspects of their activities: no age, property or birth restrictions upon enrolling students for training.

Keywords: *Large monasteries, theology, educational process, spiritual educational institutions, colleges.*

Одержано 09.03.2016, рекомендовано до друку 04.04.2016

УДК 37.091.4(091)

ЛЕСЯ ПЕТРЕНКО

(Полтава)

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧЕНОГО Г. ВАЩЕНКА В УМОВАХ ІСТОРИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕПОХИ

Досліджено науково-педагогічну діяльності Г. Ващенко на тлі історичних особливостей епохи, які мали значний вплив на долю вченого. Автор зробив спробу класифікувати періоди життєдіяльності педагога відповідно до епохальних змін. Проаналізовано внесок Г. Ващенко в розвиток української педагогіки, визначено векторні події у його становленні як науковця, викладача вищої школи.

Ключові слова: *Григорій Григорович Ващенко, українська педагогіка, виховання, освіта, період, епоха, національне виховання*

Розгляд обраної теми обумовлений потребами пізнання прогресивного вітчизняного досвіду для розв'язання назрілих проблем реформування системи освіти в сучасних умовах шляхом дослідження творчої спадщини українського вченого-педагога Г. Ващенко. Його наукова діяльність у різні періоди життя тісно поєднана з подіями, що відтворюють історичні особливості епохи та їх вплив на особистісний вибір педагога.

Творчий шлях Г. Ващенко наповнений пошуком нових теоретико-педагогічних ідей, які базувались на знанні національно-культурних традицій, психічних якостей українського народу, його духовності, що дозволяє вбачати в постаті Г. Ващенко спадкоємця і послідовника вікових надбань українського народу. Глибоке наукове дослідження періодів життя і діяльності Г. Ващенко дає можливість осмислити й усвідомити особливість й значущість кожного з них. Слово великого українця сьогодні надзвичайно актуальне, його треба широко вивчати, пропагувати, поширювати як серед педагогічної громадськості так і серед батьків. Тому проблема вивчення життєвого і творчого шляху педагога, розкритого в усій повноті і довершеності в різні періоди його діяльності,

є особливо актуальною, допоможе нам скористатися напрацьованим досвідом вченого-патріота.

Аналіз наукової літератури з досліджуваної теми показав, що спадщина великого педагога Г. Ващенка привертає до себе все більше уваги науковців. Проблема вивчення творчої біографії педагога посіла чільне місце в науковому доробку дослідників А. Бойко, П. Ротача, А. Погрібного. М. Пашка; вихованню молоді присвячені праці О. Вишневського, Г. Бугайченко, С. Головчук. Принципове значення мають дослідження психолого-педагогічної та національно-культурної спадщини Г. Ващенка, проведені А. Алексюком, А. Бойко, В. Герасименком, Н. Дем'яненко, М. Євтухом, О. Ковальчук, Н. Побірченко. Проте відсутня цілісна періодизація життєвого і творчого доробку Г. Ващенка, що й зумовило вибір даної теми.

Метою нашої статті є показ наукового внеску Г. Ващенка у розвиток педагогіки, розбудову вищої школи, здійснений ним у різні періоди життєвого і творчого шляху, тісно пов'язаного з історичними подіями епохи, в яку випало жити великому педагогові.

Життя і діяльність Г. Ващенка проходило на тлі зміни суспільних формацій кінця XIX – початку XX століття, насичених бурхливими подіями, які сприяли розбудові державності, відродженню національної культури і традицій та супроводжувались формуванням нового світогляду, освітніх парадигм епохи. Аналізуючи вплив історичних подій на формування особистості педагога та розглянувши роки діяльності, важливі дати, науковий доробок педагога, приходимо до розуміння необхідності виділення, на нашу думку, основних періодів діяльності Г. Ващенка, обумовлених історичними подіями епохи.

Григорій Ващенко народився 23 квітня 1878 року в селі Богданівці на Полтавщині, у старій козацькій родині, яка згодом одержала дворянство, але мати за походженням була селянкою-кріпачкою. Дитинство проходило в атмосфері родинних суперечок, юнак під впливом матері ріс набожним і віруючим. У десятилітньому віці його віддали на навчання. На наш погляд, саме з цього часу і розпочинається перший період – навчання Григорія Ващенка, який охоплює 1888-1903 рр.. Цей відрізок часу є визначальним у глибинному пізнанні духовно-моральних основ християнства, у формуванні науково-педагогічного світогляду, у розвитку його педагогічних, літературних, наукових здібностей, прилученні до громадської діяльності.

Перший період розпочався для десятирічного Григорія у 1888 році здобуттям освіти у Роменському духовному училищі та продовжувався під час навчання у Полтавській духовній семінарії, яку він закінчив у 1898 році. Як зазначає Г. Ващенко у своїй автобіографії, «вчився і поводив себе дуже добре» [1, с. 107]. Проте це не завадило йому на останньому курсі вчинити скандал інспекторові семінарії, архимандриту Агапіту за те, що він приймав доноси від семінаристів. Його занесли до списку бунтівників і не допустили до вступного екзамену Київської духовної семінарії. Це свідчить про сміливість, принциповість, високі моральні якості молодого семінариста. Про вплив оточуючого середовища на формування світогляду Г. Ващенка указує і той факт, що його близькими друзями стали майбутні видатні політичні і громадські діячі Симон Петлюра, Володимир Щепот'єв, вчитель співу і талановитий диригент Іван Різенко. Отже, в автобіографії Г. Ващенко підтверджує, що серед семінаристів тоді панували українські національні настрої, що сприяли формуванню зацікавленості у глибокому вивченні національних особливостей українсько-

го народу, їх традицій, звичаїв. Після завершення навчання у семінарії Г. Ващенко здобув перші навички педагогічного досвіду, одержавши призначення на посаду вчителя народної школи в селі Блотниця Прилуцького повіту. У 1899 році він вступив на навчання до Московської духовної академії. Г. Ващенко відзначався наполегливістю у навчанні, зокрема, прилученням до наукової роботи, активністю у громадському житті, зацікавленістю до літературної справи. Так, у своїй автобіографії він зазначає, що в академії «... існував міцний український гурток, очолюваний Андрієм Левицьким, братом архієпископа Партеція, одного з перекладачів Святого Письма на українську мову. Я був активним членом гуртка, брав участь в організації Шевченківських свят і ін.» [1, с. 107]. Вже на третьому курсі під впливом книжки академіка Ольденбурга «Будда» він написав поему «Сідхарта», а згодом оповідання «Німий». Г. Ващенко закінчив академію у 1903 році з відмінними і дуже хорошими оцінками. Копія диплому кандидата Московської духовної академії свідчить, що він одержав ступінь кандидата богослов'я та право на викладання в семінарії [1, с. 114].

Отже, Григорій Григорович Ващенко здобув у Московській духовній академії ґрунтовні гуманітарні знання з правом викладання в семінарії, проте на священика він не висвятився. Роки навчання в Полтавській духовній семінарії та Московській духовній академії загартували Г. Ващенко, принесли йому життєвий досвід, проявили такі риси характеру, як принциповість, наполегливість, чесність, самостійність, навчили домагатися поставленої мети, виховали волю і характер. Цей період мав визначальне значення для життєвого вибору Г. Ващенко. Перші педагогічні спроби, здобуті ґрунтовні гуманітарні знання визначили подальший напрям діяльності Г. Ващенко – викладацька робота в різних типах навчальних закладів.

У 1903 році Г. Ващенко повертається в Україну і починається другий період – педагогічний (1903-1923 рр.). Другий період охоплює значний відрізок часу, дуже насичений знаковими подіями, які стали векторними у його житті. Після закінчення Московської духовної академії він рік працює у Полтавській єпархіальній жіночій школі, але за свої демократичні погляди зазнає переслідувань і був направлений у 1904 році у духовну школу в м. Кутаїсі. Революційні події 1905 року Г. Ващенко зустрів у Полтаві, де він викладав у комерційній та єпархіальній школах, а також в учительській семінарії на Шведській Могилі – околиці міста Полтави. Історичні події в країні тісно переплітаються з особистим проявом громадянської позиції, небайдужістю до соціальних питань, намаганням розвінчувати жорстокість царського режиму, існуюче беззаконня. Разом з двома колегами він збирає матеріал про придушення царським режимом селянських повстань у селищі Великі Сорочинці Миргородського повіту Полтавської губернії та селі Бердянка на Костянтиноградщині. Зібрані матеріали лягли в основу статті, яка публікується в губернській газеті «Полтавщина». За оприлюднення цієї статті Г. Ващенко змушений був виїхати на північ Росії у м. Тихвин, де він працював викладачем різних типів шкіл.

Саме в цей період, окрім педагогічної роботи, він розвиває свій літературний талент. У 1907 році друкується його збірник творів «Пісня в кайданах», де було поміщене і раніше написане оповідання «Німий». У м. Тихвині він пише п'єсу «Сліпий», яка у 1910 році була опублікована окремою книжкою у Петербурзі. У 1912 році у Києві вийшла перша частина великої повісті «До ґрунту», повість «Сміх природи» (перша частина), оповідання «Феєрія» та «Самотній». Критика схвально відгукнулася на його п'єси, оповідання. Але цей напрям ді-

яльності не знайшов свого розвитку у подальшому житті педагога. Дослідження наявних джерел свідчать, що Г. Ващенко в 1911 році «під впливом творів відомого вченого Лесгафта відійшов від літератури і захопився питаннями психології й педагогіки» [1, с. 108]. У 1912 р. він повертається в Україну до м. Тульчин на Поділлі, потім Ромни на Полтавщині, де працював учителем духовної школи жіночої гімназії і комерційної школи до 1917 року. В цей час він вивчає питання психології, педології і педагогіки.

Події Лютневої революції 1917 року Г. Ващенко зустрічає з великим піднесенням. Він щиро вітає національний рух і включається в історичні процеси національного будівництва освіти. Створення Української Народної Республіки стало поштовхом для активної участі педагога у формуванні педагогічних кадрів для освітніх закладів: він читає лекції на українознавчих учительських курсах в Прилуках, Ромнах і Хоролі [2, с. 5]. Обирається делегатом Всеукраїнського учительського з'їзду, який відбувся 10-12 серпня 1917 року у м. Києві, бере активну участь в дебатах, пропонує заснування української педагогічної Академії, вважає за необхідне проведення наукових експериментів [3, с. 12]. У жовтні 1917 року Г. Ващенко одержує посаду директора учительської семінарії на Шведській Могилі та одночасно призначається до Полтавського учительського інституту викладачем педагогіки, психології та логіки [4, с. 6]. В автобіографії педагог зазначає, що «в семінарії я чітко провадив українську національну лінію, причому зустрів велику підтримку з боку студентів, але одночасно глуху, приховану ворожнечу з боку викладачів росіян і малоросів» [1, с. 108]. За часів Української Народної Республіки у Полтаві почав працювати філіал Харківського університету – Український історико-філологічний факультет, згодом – Український народний університет. У 1918 р. Г. Ващенко став доцентом цього університету, залишаючись на посаді директора учительської семінарії. Вражає активність педагога, широта діапазону його дій. Він не стояв осторонь важливих подій того часу. На жаль, невдовзі, у серпні 1919 року Україну окупували денікінські війська, Український народний університет припинив свою діяльність. Г. Ващенка заарештували як «мазепинця», приговорили до смертної кари, якої йому дивом вдалося уникнути. Уже в грудні 1919 року більшовики в Полтаві закрили учительську семінарію, Г. Ващенко попав під арешт, проте його відпустили, дізнавшись, що він сидів при денікінцях [2, с. 11]. Не дивлячись на те, що історичні події 1917-1920-их років приводили до частой зміни урядів, політичної нестабільності, що впливало на розвиток шкільництва, Г. Ващенко і надалі підтримує ідею розбудови національної школи.

Отже, аналізуючи наявні документи, матеріали біографії, активну громадсько-освітню діяльність педагога, робимо висновок, що вона була спрямована на розбудову національної школи. Саме 1917-ий рік став векторним у його житті у зв'язку з переходом на викладацьку роботу до вищої школи. В процесі його діяльності розкриваються такі риси характеру як ініціативність, наполегливість, принциповість, патріотизм.

У 1921 році на клопотання студентів Г. Ващенко одержав дозвіл на виїзд до містечка Білики Кобеляцького повіту, куди була перенесена учительська школа з Полтави. Тут він викладав у місцевому Білицькому вищому початковому училищі. Ця подія зробила 1921-1923-ті роки найактивнішими у житті Г. Ващенка. В автобіографії педагог зазначав, що він «...поставив завдання зробити з учительської школи в Біликах справжню українську педагогічну школу, що готувала б народних учителів-патріотів, міцно зв'язаних з селом, добре

озброєних знаннями і педагогічною технікою» [1, с. 109]. Г. Ващенко знайомив майбутніх педагогів з найновішими досягненнями вітчизняної та зарубіжної педагогіки, проводив експериментальну і наукову роботу з педагогіки та психології, застосовував лекційний та лабораторний методи навчання. Зросла роль Білицької школи як культурного осередку завдяки організації концертів, вистав, читання лекцій, влаштування виставок. Проведення щотижневих педагогічних конференцій також сприяло розширенню пропаганди ідеї нової трудової школи серед учителів і батьків. Йому допомагала дружина, яка знайомила студентів з методикою зарубіжного досвіду Монтесорі, викладач природознавства Ілько Педан, керівник пришкольньої майстерні, колишній полковник Вержемківський та інші. Крім того, при школі працював великий хор, драматичний гурток [3, с. 18]. Але керівник комсомольської організації Роза Абрамович, політкомісар школи Казанівський, викладач діамату Мирон Логвин вбачали небезпеку у національно спрямованій діяльності педагога, у зростанні авторитету Г. Ващенко, поширенні ідей народної педагогіки і повели наступ на керівника школи шляхом доносів, наклепницьких статей у пресі, судів.

У грудні 1923 року Г. Ващенко змушений був виїхати до Полтави, залишивши роботу в Біликах. Створена Г. Ващенком школа в Біликах була творчим майданчиком для розкриття організаторського таланту педагога: він продемонстрував уміння згуртувати колектив, втілити в життя своє бачення підготовки до роботи в школах учителів-патріотів, озброєних новітніми знаннями в галузі педагогіки, психології, практичними навиками і вміннями. Отже, підсумовуючи другий період життя Г. Ващенко, слід зазначити, що він проходив на тлі буремних історичних подій, що вплинуло на життєвий вибір педагога, сприяло його активності у процесі розбудови українського шкільництва. Здійснений нами аналіз дозволяє говорити, що другий період діяльності Г. Ващенко означився, по-перше, світським вибором професії педагога, по-друге, вдалими спробами активного розвитку літературної творчості, по-третє, проявами загостреної уваги до соціальних питань, по-четверте, глибокою зацікавленістю до питань психології і педагогіки, по-п'яте, переходом на вищий щабель педагогічної діяльності – викладацьку роботу у вузах; по-шосте, становленням його як організатора освіти. Таким чином, другий період діяльності Г. Ващенко відіграв фундаментальну роль у його житті для сходження на вершину педагогічної майстерності.

Труднощі не лякають Г. Ващенко, не змушують полишити педагогічну роботу. Розпочинається третій період, який ми умовно називаємо періодом організаційно-методичної та науково-практичної діяльності (1924-1943 рр.) У Полтаві завідувач відділу професійної освіти М. Фарбер запропонував Г. Ващенко залишити Білики і зайняти посаду керівника педагогічної комісії при ІНО. З 1924 року він працює при ІНО штатним викладачем, а з весни 1925 року – керівником кабінету соціального виховання при ІНО. Кабінет був націлений на роботу із студентами, учнями, вчителями семирічних шкіл та науково-дослідницькими закладами. Невід'ємною складовою роботи педагогічного кабінету була пропаганда та поширення нових методів соціального виховання шляхом проведення консультацій та створення гуртків по вивченню дитинства, дитячих колективів, та соціальної педагогіки. Він організував активну дослідницьку, організаційно-методичну роботу кабінету, забезпечив його необхідним обладнанням. Організаторські здібності Г. Ващенко, широка ерудиція, ґрунтовні знання допомагають йому забезпечити високий рівень роботи кабінету. У 1925

році нарком освіти СРСР надав Г. Ващенку звання професора і затвердив на посаді керівника кафедри педології при ІНО [5, с. 127].

Слід зазначити, що під час своєї діяльності Г. Ващенко продемонстрував не тільки високі організаторські здібності, уміння бачити потреби системи освіти у підготовці кадрів, обирати правильні напрями підготовки вчителів, талантів науковця, дослідника, експериментатора, а й уміння узагальнювати набутий досвід. І як результат – відбувається важлива подія – поява монографії «Загальні методи навчання», яка стала підручником з дидактики для студентів педвузів. У цей період Г. Ващенко активно публікує низку наукових статей у журналах, часописах, збірках «Праці Полтавського педагогічного інституту» та «Записках Полтавського ІНО». У 1925 році педагогічний відділ Упрофосу в м. Києві запрошує його взяти участь у курсах для викладачів педагогіки.

Багато сил і енергії спрямовує Г. Ващенко на подальшу розбудову вищої школи. Так, у 1931 році професору доручають керівництво об'єднаних кафедр педагогіки і педології. В цей же час він стає керівником новоствореної аспірантури. Проте атмосфера творчого пошуку була замінена полюванням на інакомисливців, яке розпочалося у 1930 році після гучного процесу так званої «Спілки визволення України». Вже у 1933 році діяльність педагога була піддана гострій критиці і 3 січня 1934 року його звільняють з посади як буржуазного націоналіста та ревізіоніста. Для української інтелігенції настають гіркі часи сталінських репресій. Радянська система боялась розумних, талановитих, національно спрямованих науковців. Звільнення педагога з Полтавського педагогічного інституту свідчило про реальну загрозу життю вченого і його сім'ї. Відомо, що він виїздить таємно з Полтави, спочатку до Москви, а потім з 1936 до 1940 р. працює у Сталінградському педагогічному інституті як керівник кафедри педагогіки, обіймаючи посаду професора. У збірнику «Ученые записки Сталинградского пединститута, 1939» була вміщена його стаття «Детские вопросы в форме «почему?», а в найавторитетнішому журналі «Советская педагогика» за 1939 р. №7 надрукована стаття «Сообщающая беседа. Место сообщающей беседы в процессе обучения» [7, с. 53]. Отже, ми можемо сказати, що Г. Ващенкові вдалося уникнути арешту, повернутися до викладацької діяльності, завдяки активній науковій роботі стати знову авторитетним та відомим.

У 1940 році Г. Ващенко повернувся до Полтави: спочатку він був запрошений на посаду професора інституту, а потім завідувачою кафедрою педагогіки. Він керує аспірантською групою в Полтавському педагогічному інституті, шанований учений, користується і надалі авторитетом. Його запрошують виступити на нараді ректорів та директорів вищих навчальних закладів, що відбулася в м. Києві з 31 березня по 3 квітня 1941 року. В цей же час педагог працює над завершенням докторської дисертації [1, с. 31]. Трагічні події війни 1941 року переривають мирне життя, Г. Ващенко працює редактором газети «Голос Полтавщини» до 1943 року. Цей рік був не просто завершальним у третьому періоді діяльності Г. Ващенка, він став рубіжною стрічкою у його житті.

З огляду на вище викладене, слід зазначити, що саме третій період життя і діяльності Г. Ващенка означений двома протилежними характеристиками: безумовно, до початку 40-их років ХХ століття, з одного боку, це найбільш успішний, творчий, плідний відрізок життєдіяльності Г. Ващенка як педагога, безпосереднього учасника розбудови вищої школи, прихильника педології, активного засновника методів експериментального дослідження, лабораторних, практичних методів, ініціатора побудови системи виховання на осно-

ві всебічного вивчення дитини та дитячих колективів; автора підручника з дидактики для вищих навчальних закладів; активного громадського діяча. З другого боку, це найбільш трагічний період від злету до стрімкого падіння, коли його звільняють з Полтавського педагогічного інституту і історична подія – розв'язання другої світової війни – накладає відбиток на його подальшу долю, але не вбиває патріотизму, відданості національній ідеї, українському народу.

Вимушений виїзд Г. Ващенка за кордон поклав початок четвертому періодові в його житті – періоду еміграції – (1943-1967 рр.). Надії на поновлення педагогічної, наукової діяльності зникли, реальною стала загроза життю Г. Ващенка. У 1943 році він з сім'єю виїжджає до Києва, а потім разом з біженцями потрапляє до Німеччини в табір для переміщених осіб, а в 1945 році він поселяється з родиною на околиці Мюнхена і займає посаду професора педагогіки в Українському Вільному університеті, а в 1950 році був обраний на посаду ректора Української богословської академії.

Усе своє свідоме життя за кордоном Г. Ващенко присвятив створенню української національної педагогіки. Його мислення було масштабним, державницьки зорієнтованим, розрахованим на успішну перспективу політичного розвитку України як держави. Висловлені ним теоретико-педагогічні ідеї, глибоке знання психічних властивостей українського народу, духовно-моральних якостей, національно-культурних традицій, розгляд особистості людини як найвищої цінності на землі, свідчать про щирість його намірів залишити нащадкам свої розробки, які можуть бути використані для розбудови освіти у незалежній Україні. У цей період життя Г. Ващенко були написані визначні, глибоко аналітичні праці педагогічного, психологічного, теоретико-методичного, філософського характеру, такі як «Виховання волі і характеру», «Система освіти в самостійній Україні», «Виховання любові до Батьківщини», «Організаційні форми навчання» та багато інших [6, с. 18]. Серед них привертає особливу увагу праця «Проект системи освіти в самостійній Україні», в якій зроблені фундаментальні узагальнення на основі глибокого історико-педагогічного аналізу та закладені основи національної системи освіти у майбутній Україні. У цей період свого життя професор Г. Ващенко напружено працював над обґрунтуванням виховного ідеалу, розкритого у праці «Виховний ідеал», активно співпрацював з молодіжними організаціями [3, с. 45].

Отже, еміграційний період був плідним і вагомим, він приділяв велику увагу, по-перше, розробці питання щодо розбудови системи освіти в незалежній Україні, по-друге, постановці мети розробленої ним педагогіки – вихованню справжніх патріотів нації як основи могутності України.

Узагальнюючи викладений вище матеріал, враховуючи, що в наукових дослідженнях життя і діяльності вченого відсутнє науково-обґрунтоване, хронологічно означене виділення періодів, ми зробили це самостійно. Дослідивши життєдіяльність вченого з урахуванням існуючих на той час суспільно-історичних умов, виділяємо чотири періоди педагогічної діяльності Г. Ващенка, звертаємо увагу на їх важливість. Кожен із них розкривав потенціал вченого, відкривав широкий шлях для творчого втілення в життя задумів педагога, науковця, громадського діяча, борця за прогресивну систему освіти в Україні. Педагогічна концепція Г. Ващенка досягла своєї довершеності завдяки плідній науковій роботі, відданості національній ідеї протягом усіх періодів його життя, залишається привабливою і корисною для вдосконалення процесу навчан-

ня й виховання в наш час. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів педагогічної діяльності Г. Ващенка й потребує цілісного, системного розгляду та аналізу його педагогічної спадщини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бойко А. М. «Служба Богові й Батьківщині»: (Г. Ващенко: альтернатива поглядів і оцінок): наук.-метод. посіб. / А. М. Бойко. – К.: ІЗМН, 2001. – 427 с. – Бібліогр.: с. 424–426.
2. Ващенко Г. Виховання любови до Батьківщини / Г. Ващенко // Вибрані педагогічні твори / Г. Ващенко. – Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження», 1997. – С. 65–101.
3. Ващенко Г. Проект системи освіти в самостійній Україні / Г. Ващенко. – Мюнхен: Накладом Центрального комітету СУМ, 1957. – 48 с.
4. Дем'яненко Н. 1917-й рік у житті й творчості Г. Ващенка / Н. Дем'яненко // Духовно-моральна парадигма творчості Григорія Ващенка: матеріали пед. конгресу, присвяч. 130 роковинам від дня народж. проф. Григорія Ващенка, 22–23 квіт. 2008 р. / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2008. – Ч. 2. – С. 3–7.
5. Марушкевич А. Виховання української молоді в теоретичному обґрунтуванні Григорія Ващенка / А. Марушкевич // Духовно-моральна парадигма творчості Григорія Ващенка: матеріали пед. конгресу, присвяч. 130 роковинам від дня народж. проф. Григорія Ващенка, 22–23 квіт. 2008 р. / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2008. – Ч. 2. – С. 126–129.
6. Пантук М. До питання про соціальне виховання у педагогічній спадщині Григорія Ващенка / А. Марушкевич // Духовно-моральна парадигма творчості Григорія Ващенка: матеріали пед. конгресу, присвяч. 130 роковинам від дня народж. проф. Григорія Ващенка, 22–23 квіт. 2008 р. / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2008. – Ч. 1. – С. 126–129.
7. Хіллів Г. Деякі штрихи до портрету Ващенка / Г. Хіллів // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 52–55.

ЛЕСЯ ПЕТРЕНКО

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧЕНОГО Г. ВАЩЕНКА В УСЛОВИЯХ ИСТОРИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭПОХИ

Исследовано научно-педагогическую деятельность Г. Ващенко на фоне исторических особенностей эпохи, которые оказали значительное влияние на судьбу ученого. Автор сделал попытку классифицировать периоды жизнедеятельности педагога в соответствии с эпохальными изменениями. Проанализовано вклад педагога в развитие украинской педагогики, определены векторные события в его становлении как ученого, преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: Григорий Григорьевич Ващенко, украинская педагогика, воспитание, образование, период, эпоха, национальное воспитание

LESYA PETRENKO

SCIENTIFIC PEDAGOGICAL PRACTICE OF SCIENTIST G. VASCHENKO IN HISTORICAL FEATURES OF THE TIME

G. Vaschenko's life was on the background of social changes at the end of the XIX beginning of the XX centuries. There were lots of events, new ideology was created and it was based on educational paradigms of the time, on Ukrainian language, literature, history and national cultural traditions.

The aim of this publication is to show the scientific contribution of G. Vaschenko in pedagogics development, high school capacity. Which was made by him in different periods

of life. And all his creative practice was done under the influence of special events of that historical time.

Grigoriy Vaschenko was born on April 23 in 1878 in the village Bohdanivka in Poltava region. He was from old Cossack family. The first period of his life started in 1888 with studying in spiritual school in Romny. His youth character development continued in Poltava spiritual seminary and Moscow spiritual academy. While achieving that life experience such character features developed as adherence to principles, persistence, honesty, independence, he was taught to achieve the goals and to upbringing the will and character. This period was very important in Vaschenko's choice in life.

In 1903 he returns back to Ukraine which was the start of the second period – pedagogical (1903-1923). This period was long in time and full of very important events which were distinguishing in his life. The analysis which is done gives the possibility to speak about the second period of his pedagogical practice. Firstly at this time the social pedagogical profession was chosen, secondly he tried to develop the literature creativity which was very successful. Thirdly, a lot of attention was paid to social questions. Fourthly, the pedagogical and psychological topics had been developed too. Fourthly, the start of work in higher educational establishments was the new level of pedagogical practice. And the scientist's organisational features were developed. When summarising the second period we can say that it was on the background of hard times which influenced on scientist's life choice, it promoted the national school development. So that is why the second period of G. Vaschenko's life played fundamental part in his life and his development in pedagogical proficiency.

The third period of scientist's life has two opposite characteristics. Until the beginning of 40-s of the XX century it was no doubt the most important, creative and successful period of G. Vaschenko's lifetime as a teacher and the developer of high school, the supporter of pedagogy, active practitioner of experimental research method, laboratory and practice methods, the initiator of upbringing system building on many-sided child's studying and the children's group studying. He was also the author of the book in didactics for high school and active social leader. On other hand, that was a tragic period when he was fired from Poltava Pedagogical Institute and the historical event – the Second World War started. It was reflected on his destiny but has not reduced the patriotism and Ukrainian idea and nation devotion.

The fourth period started when he had to immigrate. The immigration period was from 1943 to 1967. But the hope for pedagogical and scientific development disappeared because there was a danger for G. Vaschenko's life.

In 1943 the teacher with family moves to Kiev and from there to the camp for displaced people in Germany. In 1945 he settles in the suburbs of Munich and takes the occupation of pedagogics professor in Ukrainian Free University. In 1950 he was elected as the president of Ukrainian Academy of Theology. So the immigrating period was successful and weighty. The scientist paid much attention to education development in the independent Ukraine and reaching the pedagogical aim – true patriots of the nation upbringing as the basis of country's strength.

So after G. Vaschenko's lifetime research with that period's historical peculiarities account, we can identify four periods of his pedagogical practice. We also pay attention to their importance. Every period helped to reveal his potential and the possibility to bring his ideas to life. The ideas of teacher, scientist, social leader and defender of progressive educational system in Ukraine.

Key words: *Grigoriy Grigorovych Vaschenko, Ukrainian pedagogics, upbringing, education, period, time, national upbringing.*

Одержано 23.02.2016, рекомендовано до друку 04.04.2016

НАШІ АВТОРИ

Бойко Алла Микитівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, член-кореспондент НАПН України.

Бартош Оксана Анатоліївна – студентка третього курсу історичного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Дем'яненко Наталія Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ).

Ільченко Олена Юріївна – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Іноземцев Тарас Вікторович – аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Істоміна Катерина Юріївна – викладач Національного університету «Львівська політехніка» (м. Львів).

Кравченко Андрій Іванович – кандидат педагогічних наук, начальник циклової комісії із загальновійськових дисциплін Військового коледжу сержантського складу Військового інституту телекомунікацій та інформатизацій Державного університету телекомунікацій (м. Полтава).

Кравченко Іван Віталійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Карпенко Антоніна Миколаївна – магістранта кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, вчитель інформатики Миргородської ЗОШ I-III ступенів №9 імені І.А. Зубковського, методист Методичного кабінету відділу освіти Миргородської міської ради (м. Миргород).

Кожуріна Ірина Євгеніївна – аспірантка Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеса).

Лаптінова Юлія Іванівна – кандидат філософських наук, старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету мистецтв ім. І. П. Котляревського (м. Харків).

Лутфуллін Валерій Саматович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Макеєва Олена Анатоліївна – аспірантка кафедри педагогіки Київського національного університету імені Т.Шевченка (м. Київ).

Мельник Оксана Федорівна – старший викладач Житомирського торговельно-економічного коледжу Київського національного торговельно-економічного університету (м. Житомир).

Мокляк Володимир Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Нищак Іван Дмитрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики трудового і професійного навчання та декоративно-ужиткового мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (м. Дрогобич).

Остраус Юлія Михайлівна – викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова (м. Вінниця).

Петренко Леся Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Семеновська Лариса Аполлінаріївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Троценко Руслана Валеріївна – аспірантка кафедри професійної освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (м. Переяслав-Хмельницький).

Тур Оксана Володимирівна – студентка третього курсу історичного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Юрченко Ірина Василівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і психології Коломийського інститут державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Коломия).

Фазан Василь Васильович – доктор педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Хоменко Алла Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

ЗМІСТ

ВІД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ	3
-------------------------------	---

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

АЛЛА БОЙКО

ПЕДАГОГ ЯК СПІВАВТОР ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНІ ВІДЖНОСИНИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ І ВИЩІЙ ШКОЛІ»	5
--	---

ЛАРИСА СЕМЕНОВСЬКА

ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ОСВІТНІЙ ПОРТАЛ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ	17
---	----

АЛЛА ХОМЕНКО

ПОЛІСЕМАНТИЧНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПАРАДИГМА» У ТЕОРІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ	26
--	----

ІВАН НИЩАК

АНАЛІЗ ВПЛИВУ ІНЖЕНЕРНО-ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ НА УСПІШНІСТЬ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ ЗАДАЧ	35
---	----

ІВАН КРАВЧЕНКО, ОКСАНА ТУР

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ – ОСНОВНА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	42
---	----

ВАЛЕРІЙ ЛУТФУЛЛІН

ЄДНІСТЬ МОРАЛЬНОГО І ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В ЦІЛІСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ	47
---	----

АНДРІЙ КРАВЧЕНКО, ОКСАНА БАРТОШ

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ – ЯК СКЛАДНИК ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНИНА УКРАЇНИ	52
---	----

ІРИНА ЮРЧЕНКО

ОСНОВНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕПОВНИХ СІМЕЙ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ	57
--	----

ЮЛІЯ ОСТРАУС

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК КРИТЕРІЙ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО- КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ	65
---	----

ТАРАС ІНОЗЕМЦЕВ

ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПІДРОЗДІЛАХ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ	71
--	----

АНТОНІНА КАРПЕНКО

УПРОВАДЖЕННЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН У ПРАКТИКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	78
---	----

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

НАТАЛІЯ ДЕМ'ЯНЕНКО

ДИСКУРС І ПРАКТИКИ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ АВТОНОМІЇ
ВІД ПОЧАТКУ ХІХ СТ. ДО СЬОГОДЕННЯ 83

ВОЛОДИМИР МОКЛЯК

АНАЛІЗ АВТОНОМІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ В ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛАХ
ХІХ – ХХІ СТ. 95

ЮЛІЯ ЛАПТІНОВА

СИТУАЦІЙНА МЕТОДИКА У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ТЕАТРАЛЬНОГО
МИСТЕЦТВА 102

КАТЕРИНА ІСТОМІНА

РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ-МІЖНАРОДНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ
КАНАДИ 108

ОКСАНА МЕЛЬНИК

ГУМАНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В КОЛЕДЖАХ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ 116

ОЛЕНА МАКЕЄВА

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ
ПРАЦІВНИКІВ 122

ІРИНА КОЖУРІНА

ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ НА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ЯКОСТІ
ТА ФІЗИЧНИЙ СТАН СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ 128

РУСЛАНА ТРОЦЕНКО

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ФІНАНСИСТІВ 135

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

ОЛЕНА ІЛЬЧЕНКО

КНЯГИНЯ ЄЛИЗАВЕТА ВОРОНЦОВА В ОРГАНІЗАЦІЇ БЛАГОДІЙНОСТІ
В ОСВІТІ УКРАЇНИ 141

ВАСИЛЬ ФАЗАН

ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС В ДУХОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
ПРАВОСЛАВНИХ ЛАВР УКРАЇНИ (ХVІІІ – ПОЧ. ХІХ СТ.) 148

ЛЕСЯ ПЕТРЕНКО

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧЕНОГО Г. ВАЩЕНКА
В УМОВАХ ІСТОРИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕПОХИ 156

НАШІ АВТОРИ 165

TABLE OF CONTENTS

FROM EDITORIAL BOARD	3
----------------------------	---

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

ALLA BOYKO

TEACHER AS CO-AUTHOR OF SPIRITUAL AND MORAL CONTENT OF THE CONCEPT «SUBJECT-SUBJECT RELATIONS IN THE COMPREHENSIVE AND HIGHER SCHOOL»	5
---	---

LARYSA SEMENOVSKAYA

EDUCATIONAL PORTAL AS A MEANS OF INTRODUCING IDEAS OF PATERNA	17
---	----

ALLA KHOMENKO

POLYSEMANTICS OF THE CONCEPT «PARADIGM» IN THE THEORY OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE	26
--	----

IVAN NYSHCHAK

ANALYSIS OF IMPACT ENGINEERING-GRAPHIC PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY ON SUCCESS OF SOLVING PROJECT-TECHNOLOGICAL TASKS	35
---	----

IVAN KRAVCHENKO, OKSANA TUR

CIVIC EDUCATION IS THE BASIC COMPONENT OF FORMATION THE FUTURE TEACHER	42
---	----

VALERY LUTFULLIN

THE UNITY OF MORAL AND LABOR EDUCATION IN THE HOLISTIC EDUCATIONAL PROCESS	47
---	----

ANDRIY KRAVCHENKO, OKSANA BARTOSH

LEGAL EDUCATION – AS A COMPONENT OF FORMATION THE IDENTITY OF UKRAINIAN CITIZEN	52
--	----

IRINA YURCHENKO

THE MAIN PSYCHO-PEDAGOGICAL FEATURES OF FULL FAMILIES IN MODERN UKRAINE	57
--	----

YULIIA OSTRAUS

VALUE ORIENTATIONS AS A CRITERION OF FUTURE FAMILY PHYSICIANS PROFESSIONAL COMMUNICATIVE CULTURE	65
---	----

TARAS INOZEMTSEV

THE HUMANISTIC ORIENTATION OF EDUCATIONAL WORK IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE	71
--	----

ANTONINA KARPENKO

IMPLEMENTATION OF SUBJECT-SUBJECT RELATIONS PRACTICE IN SECONDARY SCHOOLS	78
--	----

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

NATALIA DEMYANENKO

THE DISCOURSE AND PRACTICES OF UNIVERSITY AUTONOMY FROM
THE EARLY XIX CENTURY UNTIL THE PRESENT TIME 83

VOLODYMYR MOKLIAK

ANALYSIS OF AUTONOMY OF UKRAINIAN UNIVERSITIES IN LITERARY SOURCES
OF THE 19TH-21ST CENTURIES 95

JULIYA LAPTINOVA

CASE-METHOD IN DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF FUTURE SPECIALISTS IN THE THEATRICAL ART 102

KATERYNA ISTOMINA

LEARNING OUTCOMES OF INTERNATIONAL RELATIONS SPECIALISTS
IN THE UNIVERSITIES OF CANADA 108

OKSANA MELNYK

THE HUMANIZATION OF EDUCATIONAL CONTENT IN COLLEGES
OF THE I-II LEVELS OF ACCREDITATION 116

OLENA MAKEIEVA

STRUCTURE OF PROFESSIONAL CULTURE OF THE FUTURE SOCIAL WORKERS 122

IRINA KOZURINA

THE IMPACT OF INDIVIDUAL TRAINING ON THE FUNCTIONAL
CHARACTERISTICS AND PHYSICAL CONDITION OF STUDENTS
OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS 128

RYSLANA TROTSSENKO

THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE
FINANCIERS HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY
AND EDUCATIONAL PRACTICE 135

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

ELENA ILCHENKO

PRINCESS ELIZABETH VORONTSOVA IN THE CHARITY ORGANIZATION
IN EDUCATION OF UKRAINE (1792-1180) 141

VASYL FAZAN

ORGANIZATION AND STRUCTURE OF EDUCATIONAL PROCESS
IS IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF ORTHODOX LARGE MONASTERIES
OF UKRAINE(XVIII -TO THE EAR XIX) 148

LESYA PETRENKO

SCIENTIFIC PEDAGOGICAL PRACTICE OF SCIENTIST G. VASCHENKO
IN HISTORICAL FEATURES OF THE TIME 156

OUR AUTHOURS 165

ШАНОВНІ АВТОРИ!

Редакційна колегія фахового збірника наукових праць із педагогічних наук Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка пропонує вашій увазі **вимоги до змісту й оформлення наукових робіт для публікації**:

1. Наукова стаття повинна відповідати таким загальним характеристикам:
 - містити виклад проміжних або кінцевих результатів наукової роботи, висвітлювати конкретне окреме питання за темою дисертації чи наукового дослідження, фіксувати науковий пріоритет автора, робити дослідницький матеріал надбанням фахівців;
 - наукова публікація подається до друку в завершеному й літературно опрацьованому вигляді у відповідності до вимог *наукового стилю*;
 - перелік обов'язкових елементів статті (в тексті їх назви вказувати не слід):
 - постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями (актуальність);
 - аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор;
 - виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується наукова праця;
 - формулювання цілей статті (постановка завдання);
 - виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів;
 - висновки з цього дослідження і перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі.
2. При написанні статті необхідно дотримуватися правил:
 - назва статті стисло відбиває її головну ідею, думку (якомога менше слів, краще – до п'яти);
 - слід уникати стилю наукового звіту чи науково-популярної статті;
 - недоцільно ставити риторичні запитання; мають переважати розповідні речення;
 - цитати в статті використовуються дуже рідко; необхідно зазначити основну ідею, а після неї в дужках вказати прізвище автора, який уперше її висловив;
 - усі посилання на авторитети подаються на початку статті, основний обсяг статті присвячується викладу власних думок; для підтвердження достовірності своїх висновків і рекомендацій не слід наводити висловлювання інших учених, оскільки це свідчить, що ідея дослідника не нова, була відома раніше і не підлягає сумніву;
 - стаття повинна мати просту структуру (без поділу на розділи і підрозділи);
 - стаття має завершуватись конкретними висновками і рекомендаціями.
3. Тексти слід надавати в роздрукованому та електронному форматі (текстовий редактор *Microsoft Word* без автоматичного і ручного розподілу переносів, розмір паперу А 4, поля – 2 см, шрифт *Times New Roman* 14 пт, абзацний відступ 1,25 см, інтервал 1,5).
4. До статті додаються: індекс УДК, список використаної літератури, анотації та ключові слова українською і російською мовами. Анотація англійською мовою – розширена (півтори сторінки – 45 рядків). Обсяг статті не повинен перевищувати 10 сторінок друкованого тексту. Посилання на першоджерела містять у квадратних дужках, де вказується арабською цифрою номер першоджерела (цитованої праці), який відповідає номеру в списку використаної літератури, і сторінка, на-

приклад: [2, с. 147]. Декілька першоджерел в одному посиланні відокремлюються крапкою з комою.

5. Рукопис матеріалу повинен розміщуватись у такому порядку:

- індекс УДК;
- ім'я, прізвище автора (авторів), місто (в дужках);
- назва статті – прописними літерами, «жирним» шрифтом;
- анотація (2-3 речення), ключові слова (5-7 слів) українською мовою;
- основний текст статті; знаки: лапки («»), апостроф ('), дефіс (-), тире (–);
- список використаної літератури – прописними літерами, «жирним» шрифтом

посередині, першоджерела подаються в алфавітному порядку і оформлюються згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 *«Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання»*, нумерація суцільна; кількість першоджерел не повинна перевищувати 15. У спискові наводять тільки джерела, на які є посилання в тексті статті;

– ім'я, прізвище автора, назва статті, анотація, ключові слова російською мовою (професійний і точний переклад українського відповідника на початку роботи);

– ім'я, прізвище автора, назва статті, розширена (півтори сторінки – 45 рядків) анотація, ключові слова англійською мовою (*непрофесійний переклад і використання програмних засобів автоматичного комп'ютерного перекладу неприпустимі*).

6. На окремому аркуші (у файлі статті відділений від основного тексту роботи розривом сторінки) слід зазначити прізвище, ім'я, по батькові автора, науковий ступінь, учене звання, місце роботи, посаду, контактні телефони, поштову та електронну адресу.

7. Матеріали, виконані з порушеннями цих правил, не розглядаються, не рецензуються і не повертаються авторам.

8. Редакція залишає за собою право публікувати найцікавіші матеріали повністю або фрагментарно без додаткового узгодження з авторами. Надсилаючи статтю до редакції, автор дає згоду на її публікацію.

9. Матеріали публікуються на кошти автора.

10. За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв, посилань на літературні джерела та інші відомості відповідають автори публікацій.

11. Думка редакції може не збігатись із думкою авторів.

12. Редакція зберігає за собою право на редагування і скорочення матеріалів.

13. Для аспірантів і пошукувачів до статті додається рецензія наукового керівника чи іншого науковця за фахом публікації.

15. Усі права захищені. Передруки і переклади можливі за згодою автора й видання.

16. Статті надаються авторами особисто або пересилаються поштою.

Наша адреса:

кафедра загальної педагогіки та андрагогіки,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка,
вул. Остроградського 2, м. Полтава, 36 003,
телефон (05322) 256 95

ЗАПРОШУЄМО ДО СПІВПРАЦІ!

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ЗБІРНИК
НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 65

Рецензенти:

Пахомова Наталія,

докт. пед. н., доцент, завідувач кафедри соціальної і корекційної педагогіки
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Стрельников Віктор,

докт. пед. н., проф., завідувач кафедри педагогіки, культурології та історії ВНЗ
Укооспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі».

Відповідальний за випуск *К. С. Чуприна*

Технічний редактор *І. М. Ковальова*

Переклад англійською мовою *К. С. Чуприни*

Коректор *О. Ю. Тупиця*

Комп'ютерна верстка *О. М. Нарижна*

Сторінка видання в Інтернеті / WEB:
<http://www.pnpu.edu.ua/ua/pednauky.php>

Підписано до друку 04.04.2016 р. Формат 70×100/16.
Гарнітура Cambria. Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум.-друк. арк. 13,38. Обл.-вид. арк. 12,81.
Наклад 100 прим. Зам. № 1610

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка,
вул. Остроградського 2, м. Полтава, 36 003

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.