ISSN 2410-2075

Науковий вісник

КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ
ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Серія: Педагогіка

Випуск 9

Кременець 2018

УДК 371

Н34 Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка // [за заг. ред. Ломаковича А.М., Бенери В.Є.]. – Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2018. – Вип. 9. – 212 с.

Зареєстровано Міністерством юстиції України, свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 21699-1599 ПР від 13.10.2015 р.

Науковий вісник внесений до Переліку наукових фахових видань України із педагогічних наук, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (наказ МОН України № 1328 від 21.12.2015 р.).

Науковий вісник індексується у міжнародній наукометричній базі Index Copernicus International та Coogle Scholar.

Голова редакційної колегії

Ломакович А.М. професор, заслужений працівник народної освіти України, почесний академік Академії вищої школи НАПН України (КОГПА ім. Тараса Шевченка)

Заступник головного редактора

Бенера В.Є. доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка)

Випускаючі редактори:

Дем'янчук О.Н. доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Курач М.С. доктор педагогічних наук, доцент (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Голота Януш професор (ОНТ ім. Адама Хентніка, Остроленка, Польща);

Стронський Г.Й. доктор історичних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Василюк В.М. доктор медичних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Ільєнко М.М. доктор біологічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Янков А.В. кандидат філологічних наук, професор кафедри (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

Бенера В.Є. доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Безносюк О.О. кандидат педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Вихрущ А.В. доктор педагогічних наук, професор (ТНЕУ);

Дороніна Т.О. доктор педагогічних наук, професор (Криворізький державний педагогічний університет);

Пашечко М.І. доктор технічних наук, професор (Люблін, Польща);

Плахотнік О.В. доктор педагогічних наук, професор (КНУ імені Тараса Шевченка);

Сейко Н.А. доктор педагогічних наук, професор (ЖДУ імені Івана Франка);

Спіров Красимір доктор наук, професор (Софійський технічний університет, Софія, Болгарія);

Цідило І.М. доктор педагогічних наук, доцент (ТНПУ імені Володимира Гнатюка);

Шевченко Г.П. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля);

Шмит Анджей доктор наук, професор (Ольштин, Польща);

Літературні редактори:

Волянюк І.О. кандидат філологічних наук, доцент (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Дубровський Р.О. кандидат філологічних наук (КОГПА ім. Тараса Шевченка).

Рекомендовано до друку Вченою радою КОГПА ім. Тараса Шевченка (протокол № 2 від 01.11.2017 р.).

У віснику подано науковий доробок відомих українських і зарубіжних учених із проблем сучасної педагогіки, навчання та виховання дітей і молоді в умовах реалізації новітніх освітніх програм, особистісно-професійної позиції педагога у новій парадигмі виховання тощо.

Результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами та студентами.

Відповідальність за новизну і достовірність наведених результатів, коректність висловлювань несуть автори. Точка зору редколегії не завжди збігається з позицією авторів. Усі матеріали надруковані в авторській редакції.

Редакційна колегія прагне до покращення змісту та якості оформлення видання і буде вдячна авторам та читачам за висловлювання зауважень і побажань.

Веб-сайт : www.kogpi.edu.te.ua

Наукове видання розміщено у повному обсязі на WEB-сторінці видання http://nv-kogpi.ucoz.ua у мережі Інтернет та на сайті бібліотеки ім. В. Вернадського в розділі «Наукова періодика України».

Електронна скринька: ped_kgpi@ukr.net

© ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2018

©Автори статей, 2018

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ **7**
Мокляк В. М. ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ФІЛОСОФСЬКИХ ЗАСАД АКАДЕМІЧНОЇ СВОБОДИ 7
Приймас Н. В. НАЦІОНАЛЬНА ІДЕЯ У ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ ПРЕДСТАВНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ 17

ВИЩА ШКОЛА **31**
Воронецький В. Б. МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТОК У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНИХ ЗАНЯТЬ ПАУЕРЛІФТИНГОМ 31
Головнева Е. В. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ СОВРЕМЕННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВУЗА 44
Головнева Н. А., Шлычкова С. Л. СРЕДОВОЙ ПОДХОД КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА 52
Онищук І. А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 60

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ **70**
Бенера В. Є. НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД СТУДЕНТІВ НА ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ З ВИКОРИСТАННЯ ПОРТФОЛІО НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ 70
Коляденко С. М. ВИКОРИСТАННЯ КАЗОК В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО У ПРОЦЕСІ КАЗКОТЕРАПІЇ 80
Корнієнко С. М. МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ЗБАГАЧЕННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СИСТЕМІ «РОДИНА-ШКОЛА» 89
Парфанович А. Я. ПОРУШЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У СТОСУНКАХ МОЛОДОЇ ПАРИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПРОЯВІВ СІМЕЙНОГО НАСИЛЬСТВА 98
Сцісловський С. В. АЛГОРИТМ ПРОГРАМУВАННЯ РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ 106
Фасолько Т. С. ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СУСПІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ 116

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА **128**
Безносюк О. О., Кочергіна Т. І. ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ 128
Врочинська Л. І. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ 141
Папуша В. Г., Божик М. В., Гурковський О. М. ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ГІМНАСТИКИ МЕТОДОМ ПРОГРАМОВАНОГО НАВЧАННЯ 152

ЗА РУБЕЖЕМ **162**
Golota Janusz. AROUND THE THEORETICAL AND PRACTICAL CONCEPTS. TEACHERS TRAINING IN POLAND IN THE LIGHT OF EDUCATIONAL REFORMS 162
Kula Ewa, Pękowska Marzena, Kochanowski Jan. CONDITION AND BARRIERS OF ADULT EDUCATION IN POLAND 169
Рарот Галіна, Супрунюк Оксана. ГУМАНІЗАЦІЯ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 176
Шевченко Ж. М. ПРАКТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА У ВИЩІЙ ШКОЛІ ПОЛЬЩІ 183

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ **194**
Панфілова О. Г. РОЛЬ ДЕРЕВ'ЯНОЇ АРХІТЕКТУРИ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРНО-ЕСТЕТИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА КРЕМЕНЦЯ XIX СТОЛІТТЯ 194

ХРОНІКА НАУКОВОГО ЖИТТЯ **204**
Багнюк А. Л. ВІРНІСТЬ ІННОВАЦІЙНІЙ ПРОБЛЕМАТИЦІ 204
КРЕМЕНЕЦЬКИЙ СЕКТОР «ПОДІЛЬСЬКИХ ЧИТАНЬ» 206

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 208
АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК 211

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGICS **7**
Mokliak V. M. EDUCATIONAL POTENTIAL OF PHILOSOPHICAL CONCEPTS OF ACADEMIC FREEDOM 7
Pryimas N. V. NATIONAL IDEA IN THE PHYLOSOPHY OF EDUKATION OF THE UKRAINIAN DIASPORA REPRESENTATIVES 17

HIGH SCHOOL **31**
Voronetskyi V. B. MODEL OF THE DEVELOPMENT OF THE MOTOR ACTIVITY OF FEMALE STUDENTS IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF POWERLIFTING 31
Golovneva E. V. METHODOLOGICAL APPROACHES TO DEVELOPMENT MODERN EDUCATIONAL AND EDUCATIONAL HIGH SCHOOL SYSTEMS 44
Golovneva N. A., Shlychkova S. L. WEDDING APPROACH AS THE TECHNOLOGY OF FORMING AND DEVELOPMENT OF THE PERSON IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE HIGHER EDUCATION 52
Onyshchuk I. A. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT OF THE PROBLEM IN FORMATION OF SELF-EMPLOYMENT CULTURE IN FUTURE PROFESSIONALS OF PRESCHOOL EDUCATION 60

THEORY OF STUDIES THEORY OF TRAINING **70**
Benera V. Ye. SCIENTIFIC AND METHODICAL SUPPORT OF STUDENTS IN PEDAGOGICAL PRACTICE ON THE USE OF PORTFOLIO AT THE LESSONS OF UKRAINIAN LITERATURE 70
Kolyadenko S. M. USING FAIRY-TALES OF V. O. SUKHOMLINSKY IN THE PROCESS OF FAIRY-TALE THERAPY 80
Kornienko S. M. POSSIBLE WAYS OF GETTING POSITIVE MOTIVATION OF PHYSICAL AND HEALTH ACTIVITIES OF ELEMENTARY SCHOOLCHILDREN IN THE "FAMILY-SCHOOL" FRAMEWORK 89
Parfanovich A. J. VIOLATION OF INTERPERSONAL COMMUNICATION IN THE OF RELATIONSHIP OF A YOUNG COUPLE AS MANIFESTATIONS PRECONDITION DOMESTIC VIOLENCE 98
Stsyslovskyi S. V. ALGORITHM OF PROGRAMMING OF DEVELOPING CLASSES ON PHYSICAL CULTURE FOR HIGH SCHOOL STUDENTS 106
Fasolko T. S. FORMING OF THE VALUED ORIENTATIONS OF CHILD OF PRESCHOOL AGE N THE CONDITIONS OF PUBLIC EDUCATION 116

PROFESSIONAL EDUCATION **128**
Beznosiuk O. O., Kochergina T. I. ENHANCING AND STRENGTHENING HEALTH OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION 128
Vrochynska L. I. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PREPARING FUTURE EDUCATORS FOR THE APPLICATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN WORKING WITH CHILDREN 141
Papusha V. G., Bozhik M. V., Gurkovsky O. M. ORGANIZATION AND CONDUCTING PRACTICAL CLASSES IN GYMNASTICS BY THE METHOD OF PROGRAMMED TEACHING 152

PEDAGOGY ABROAD **162**
Gołota Janusz. AROUND THEORETICAL AND PRACTICAL CONCEPT OF TEACHER EDUCATION IN POLAND IN THE LIGHT OF EDUCATION REFORMS 162
Kula Ewa, Pękowska Marzena, Kochanowski Jan. CONDITION AND BARRIERS OF ADULT EDUCATION IN POLAND 169
Rarot Galina, Supruniuk Oksana. HUMANIZATION OF TECHNICAL EDUCATION AS AN ACTUAL PROBLEM IN PHILOSOPHY OF EDUCATION IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS 176
Shevchenko Zh. M. PRACTICAL ORIENTAION IN PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL EMPLOYEE IN THE HIGH SCHOOL OF POLAND 183

DEBATING THE PROBLEM: A REGIONAL ASPECT **194**
Panfilova O. G. THE ROLE OF WOODEN ARCHITECTURE IN THE FORMATION OF CULTURAL AND AESTHETIC CENTRE OF KREMENETS IN XIX-th CENTURY **194**

CHRONICLE OF SCIENTIFIC LIFE **204**
Bagniuk A. L. LIFE INNOVATIVE PROBLEMS 204
KREMENETSKY SECTOR OF "PODILSKI CHITAN" 206

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS 208
ALPHABETICAL INDEX 211

УДК 378.013.73.091.59

к. пед. н., доц. **Мокляк В. М.**
(ПНПУ імені В. Г. Короленка)

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ФІЛОСОФСЬКИХ ЗАСАД АКАДЕМІЧНОЇ СВОБОДИ

Доведено, що автономія та академічні свободи є ключовими принципами управління, організації та діяльності вищого навчального закладу. Проаналізовано погляди К. Булатова, Ю. Габермаса, О. Гаврилюк, Г. -Г. Гадамера, Т. Гоббса, Ж. Дерріди, Ю. Ісаєвої, Т. Лебедєвої, Д. Локка, В. Нікольського, В. Прокопенка, О. Саввіної, К. Тімірязєва, П. Тихомирова, О. Фоміної, О. Фролової, К. Ясперса та ін. на академічні свободи як філософську категорію. Показано, що вчені трактують академічні свободи як самореалізацію особистості, забезпечення свободи дій, аспект академічної культури, моральну ціль, академічну мобільність, свободу вибору кадрів, цінність сучасного університету тощо. Освітній потенціал філософських засад академічної свободи полягає в позитивному досвіді та високій результативності їх упровадження в практику діяльності вищих навчальних закладів.

Ключові слова: академічні свободи, автономія вищого навчального закладу, університет, принцип, свобода, відповідальність, філософський напрям, освітній потенціал.

EDUCATIONAL POTENTIAL OF PHILOSOPHICAL CONCEPTS OF ACADEMIC FREEDOM

Autonomy and academic freedoms are proven to be key principles in the management, organization and operation of higher education establishments. The academic freedoms are described in the views of K. Bulatov, Y. Habermas, O. Havryliuk, H.-H. Hadamer, T. Hobbes, J. Derrida, Y. Isaieva, T. Lebedieva, D. Lock, V. Nikolskyi, V. Prokopenko, O. Savvina, K. Timiriaziev, P. Tykhomyrov, O. Fomina, O. Frolova, K. Yaspers and others as a philosophical category. It is shown, that scholars interpret academic freedom as self-realization of the individual, ensuring freedom of action, the aspect of academic culture, moral purpose, academic mobility, freedom of choice of staff, the value of a modern university etc. The educational potential of the philosophical foundations of academic freedom lies in the positive experience and high effectiveness of their introduction into the practice of higher education institutions.

Key words: academic freedoms, autonomy of higher educational establishment, university, principle, freedom, responsibility, philosophical direction, educational potential.

На початку XXI ст. в Україні відбувається докорінне реформування системи вищої освіти. Прийняття державних документів, які визначають напрями розвитку вищої школи (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Біла книга національної освіти України (2010), Національна стратегія розвитку освіти в

Україні на період до 2021 року (2013), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2011, 2016)), орієнтація нашої держави на Європу зумовлюють зміни в діяльності вишів. Питання автономії вищих навчальних закладів актуалізовано в Законі України «Про вищу освіту» (2014), де воно займає майже третину змісту. Автономія вищих навчальних закладів разом із академічними свободами – це одна з фундаментальних основ демократії та повноцінного громадянського суспільства. Впровадження основ автономії університетів відповідає потребі оновлення на сучасному етапі не тільки діяльності вищих навчальних закладів, а й суспільних процесів у цілому.

Автономія вищих навчальних закладів виникла разом із появою університетів. Університет (перші ранні університети Європи з'явилися в Болоньї (1158), Парижі (1200), Оксфорді (1167), Монпельє (1137), Кембриджі (1209), Падуї (1222), Неаполі (1224), Саламанці (1230), Орлеані (1231), Лісабоні (1290), Празі (1347–1348), Флоренції (1349), Гейдельберзі (1385), Турині (1405), Лейпцигу (1409) та ін.) «… як інститут ставав відповідальним за організацію навчального процесу і випускні екзамени згідно з загальними, надрегіональними вимогами. Така практика забезпечувала університету не тільки більшу автономію, а й суттєво впливала на розвиток навчання і культури» [11, с. 18-19]. Як зазначають сучасні дослідники, перші університети користувалися переважно правовою, політичною, економічною автономією (що було так званим привілеєм, наданим владою), але аж ніяк не академічними свободами [7]. Хоча інші дослідники називають відому хартію «Authentica Habita» законом про академічні свободи, що наштовхує на думку про їх існування в період Середньовіччя.

Автономія в науковій діяльності означає, що творці фундаментальних знань мають можливість працювати за своїми планами без будь-якого зовнішнього втручання; оцінювати їх досягнення можуть лише колеги. Автономія в навчальній діяльності означає, що університет сам вирішує, які знання передавати студентам і які при цьому використовувати методики. Адміністративна автономія – можливість самостійно планувати та контролювати прийом студентів, викладацький та дослідницький персонал, розробляти власні навчальні програми, присвоювати наукові ступені та встановлювати відносини з іншими вищими навчальними закладами в країні і за кордоном. Університет користується фінансовою автономією, працюючи з відповідним контролем з боку державних органів [13, с. 341]. Проте недопустимо, щоб автономія мала суперечності з визначеними для університету формами звітності. У цьому аспекті автономію доцільно вважати відносною категорією, а академічні свободи – абсолютною, оскільки остання тісно пов'язана з ефективністю, результативністю та продуктивністю діяльності університету [13, с. 342].

Р. Бердахл, професор Мерілендського університету штату (США) представляє у взаємозв'язку поняття «автономія вищого навчального закладу» та «академічні свободи»: «Вуз, пользующийся большей автономией, естественно, более свободен в защите своего академического совета… Или, с другой стороны, какое государство так жёстко сможет произвести процедурный контроль, воздействуя тем самым на способность и мощь вуза, посредством которых вуз мог бы достигнуть своих основных целей, выбранных им самим» [18].

Сучасні дослідники присвячують питанню автономії спеціальні розвідки [10]. Як попередників автономних навчальних закладів автор вважає

українські «Академії» – Острозьку та Києво-Могилянську. Автономію Б. Пунько розглядає як: 1) академічну свободу (самостійність у навчальній роботі, яка все-таки передбачає підзвітність суспільству і незалежність від політичних партій та будь-яких інших організацій; визначення вищим навчальним закладом власних завдань, але і відповідальність перед суспільством та громадою); 2) «… продукування і поширення знань; проведення просвітницької, культурної і громадської роботи у суспільстві» [10, с. 10]; 3) самостійну регуляцію власної академічної структури, право на власні навчальні програми, визначення пріоритетів наукових досліджень та видачу дипломів магістрів і докторів [10].

Як стверджують сучасні вітчизняні науковці (В. Добреньков, В. Нечаєв), автономія та академічні свободи як вічні цінності університету і на сьогодні актуалізують: 1) незалежність університету від зовнішнього втручання в питання його внутрішньої організації і управління; 2) свободу викладання і проведення досліджень; 3) свободу членів академічного співтовариства – учених, викладачів і студентів – здійснювати академічну діяльність у рамках, визначених етичними правилами академічного співтовариства і міжнародними стандартами, без будь-якого зовнішнього тиску; 4) свободу внутрішнього розподілу фінансових ресурсів і генерування прибутку від недержавних джерел, найму персоналу, визначення умов навчання. При цьому автономія університету не обмежується жодними нормативними актами.

Імплементація основних напрямів Закону України «Про вищу освіту» в руслі автономізації вищих навчальних закладів, упровадження принципів автономії, академічних свобод, самоврядування, єдності теорії та практики у їх діяльність і зумовлюють актуальність досліджуваної проблеми.

Філософський напрям дослідження проблеми реалізації академічних свобод у вищому навчальному закладі, дотримання необхідних умов їх практичного упровадження, взаємодію з автономією (чи інституційною автономією) представляють у своїх працях К. Булатова, Ю. Габермас [1], О. Гаврилюк [2], Г.-Г. Гадамер [3], Т. Гоббс, Ж. Дерріда [5], Ю. Ісаєва [6], Т. Лебедєва, Д. Локк, В. Нікольський [8], В. Прокопенко, О. Саввіна [12], К. Тімірязєв [14], П. Тихомиров [15], О. Фоміна, О. Фролова [16], К. Ясперс [17] та ін.

Метою статті є аналіз основних праць філософського напряму дослідженості проблеми академічних свобод.

Рекомендації Юнеско «Про положення вчителів» (5 жовтня 1966 р.), Лімська декларація «Про академічну свободу і автономію вищих навчальних закладів» (Ліма, 10 вересня 1988 р.), Велика Хартія Європейських Університетів (Magna Charta Universitatum) (Болонья, 18 вересня 1988 р.), Рекомендація про статус викладацьких кадрів закладів вищої освіти (Париж, 11 листопада 1997 р.), Хартія основних прав Європейського союзу (Ніцца, 7 грудня 2000 р.), Декларація академічної свободи (права людини в науковій діяльності) (14 травня 2007 р.), «Етичний кодекс» членів Фулбрайтівського товариства України (Київ, 19 жовтня 2007 р.), Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI ст.: підходи та практичні заходи (Париж, 9 жовтня 1998 р.), Декларація з питань науки та використання наукових знань (Будапешт, 1 липня 1999 р.), Конвенція «Формування майбутнього» (Саламанка, 29-30 березня 2001 р.), Лісабонська декларація (Університети Європи після 2010 р.: різноманіття за єдності мети) (Брюссель, 13 квітня 2007 р.), Хартія університетів України «Академічні свободи, університетська автономія та освіта» (Ялта, 12 червня 2009 р.) – міжнародні

документи, в яких знаходимо підтвердження необхідності існування та дотримання академічних свобод.

Законом України «Про вищу освіту» визначено, що академічні свободи – це самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, встановлених законом. Автономія університету й академічна свобода тісно пов'язані між собою, але під цими термінами мають на увазі різні поняття. На думку Г. Кемаля, якщо перше – це інституційна влада; то друге – це особистий привілей, погоджений із викладачами для гарантії необмежених пошуків, передачі, поширення істини та знань.

Узагальнивши існуючі дефініції поняття «академічна свобода», учені Д. Герцюк та О. Линовицька стверджують, що вона означає: 1) свободу членів академічного співтовариства, кожного зокрема чи всіх разом, у прагненні до розвитку і передачі знань через дослідження, викладання, творчу діяльність; 2) утримання з боку владних структур від використання системи освіти як інструменту для пропаганди; 3) забезпечення викладацькому складу і студентам усіх вищих навчальних закладів умов для автономії і свободи викладання, навчання і дослідницької діяльності без зовнішнього втручання; 4) відкритий доступ до інформації про суспільні справи і справи своєї установи, можливість обмінюватися інформацією з колегами у своїй країні і за кордоном.

К. Булатова, О. Гаврилюк, Т. Лебедєва, В. Прокопенко, О. Фоміна [2] розглядають академічні свободи у взаємозв'язку з різними типами автономії вищого навчального закладу, обґрунтовують особливості взаємодії академічних свобод з різними типами автономії. Особливу увагу приділено професійній автономності викладача вищого навчального закладу.

У XIX ст. академічні свободи були предметом дослідження багатьох дослідників. У лекції «Академическая свобода и развитие философии в Германии», яку прочитав 17 вересня 1904 р. студентам Московської духовної академії письменник, викладач П. Тихомиров [15], автор піднімає питання про те, чому німецька філософія стоїть в авангарді світової філософії, адже інші народи не менш здібні до такого роду досліджень. Відповідь на це питання – «не в свойствах самого немецкого ума, как такового, а в особенно благоприятных условиях его развития и в обстановке его деятельности» [15, с. 66-67]. Враховуючи те, що всі філософи Німеччини мають університетську освіту і самі є або професорами, або доцентами університетів, основна ознака, якою характеризуються вищі навчальні заклади країни, – свобода. «Университетская наука в Германии – свободна, свободно ее преподавание и свободно ее изучение. Эта, как ее называют немцы «академическая свобода» [15, с. 67] має дві сторони: свобода викладання (професори мають право викладати що завгодно і як завгодно) та свобода навчання (студенти мають право вчити що завгодно, де завгодно і як). Країна відома свободою в університеті, яка не обмежена ніякими заборонами і визначається лише специфікою людського розуму. «Свобода мышления, исследования и преподавания есть ревниво охраняемый палладиум неписанной конституции немецкого народа» [15, с. 68]. Відмінна риса свободи викладання – професори можуть пропагувати будь-які ідеї науки, яку вони викладають. Студент зобов'язаний на початку навчання в університеті обрати

одну платну дисципліну і необмежену кількість безкоштовних, мінімум одну. Під час семестру він має право не з'являтися в університет і вважається «імматрикульованим». Наприкінці занять він приносить професору свою «імматрикуляційну книжку» і останній ставить відмітку, що курс прослухано. Студент упродовж навчання в університеті користується всіма правами, незалежно від своєї явки на заняття: безкоштовне лікування в клініці або в університетських професорів медицини, пільгове або безкоштовне отримання ліків в аптеках, право бути засудженим саме університетським судом, якщо справа не кримінальна та студента не розшукують в інших справах, свобода від затримання поліцією та від арешту [15, с. 73]. Студент навчався в університеті необмежену кількість часу; були випадки, коли в газетах з'являлося повідомлення про смерть «вічного студента», якому виповнилося 60 років. Студенти мають право переходити з одного університету в інший, і між ними це вважається необхідною справою. Хто хоче, той може навчитися багато чому; є й такі, хто нічому не вчиться, і це вважають нормальним явищем.

Студент користується свободою не тільки в навчанні. Університет не ставить собі за мету виховувати студентів, останні живуть і поводять себе так, як вважають за потрібне. Не існує ніякої інспекції з нагляду за студентами. П. Тихомиров робить висновок, що «с педагогической точки зрения результаты свободы оказываются совершенно такими же, как и результаты нашей школьной педагогики со всеми ее инспекторами, суб-инспекторами, надзирателями и т. п.» [15, с. 75].

Професори та громадські діячі XIX ст. підкреслювали позитивний вплив автономії та академічних свобод на розвиток університету. У тих країнах, де університети не втрачали свого самоуправління, відбувався стабільний розвиток науки та панувала свобода думки. К. Тімірязєв говорив: «Право университетского самоуправления является, конечно, не самодовлеющей целью, а только средством осуществления гораздо более важного общего блага – обеспечения одного из коренных и первичных источников свободной мысли – свободы преподавания» [14, с. 448].

К. Тімірязєв переконаний, що університетські колегії самі мають обирати своїх членів. «Только под условием полного контроля общественного мнения, только при полной гласности этой деятельности избирательных коллегий … самый важный акт самоуправляющихся коллегий будет обеспечивать умственный и нравственный уровень представителей университетской науки» [14, с. 448-449]. Відомий публіцист нервом університету називає самоуправління. Німеччина та Англія, які ніколи не відмовлялися від університетського самоуправління, не шкодували з цього приводу, адже це давало можливість вищим навчальним закладам розвиватися. Франція ж, у якій ціле століття самостійність університетів була під забороною, змушена була звертатися до позитивного досвіду Німеччини у відновленні нормальної діяльності університетів на засадах автономії та академічних свобод. Невід'ємним правом університетської колегії має бути право обрати своїх членів. Професорська корпорація повинна бути звільнена від опіки попечителів, деканів та ректора. Автори статуту 1884 р. начебто вводили в дію академічні свободи у вітчизняних університетах на зразок німецьких. Проте німецький студент є повноправним господарем свого життя та володіє багатьма правами та привілеями (дивись [15]). Високий рівень мобільності німецьких студентів та широка свобода вибору дисциплін сприяють якісній освіті. Нашого ж

студента закріплено в своєму навчальному окрузі. І тоді, коли у розвинених західноєвропейських країнах мотивом відвідати цікаві лекції були всесвітньо відомі імена вчених та професорів, то у вітчизняних університетах студенти схожі на кріпосних, адже не мають такої свободи руху та вибору предметів. Для студентів в університетах Центральної, Східної та Південної України було введено обов'язкову плату за навчання і навіть більшу, ніж той мінімум, який було встановлено статутом. Німецький студент записується тільки на ті лекції, відвідування яких він вважає за потрібне і на яких він отримує потрібні знання.

Німецького студента не контролює поліція так, як вона контролює студента в університетах Російської імперії. І наш студент дуже часто сприймає університетську адміністрацію як поліцію, яка обмежує його, контролює, робить зауваження, наказує, засуджує чи відраховує з університету [14].

Філософське обґрунтування академічних свобод знаходимо у працях всесвітньо-відомих філософів. Так, Ю. Габермас у своїй праці полемізує з В. фон. Гумбольдтом та Ф. Шлейєрмахером. На думку Ю. Габермаса, вони пояснювали, що наявність в університеті: «зовнішньої форми внутрішньо необмеженої свободи є в інтересах самої держави. Така культурна держава бажана з огляду на благодатні наслідки, викликані всеоб'єднавчою і всеузагальнювальною силою науки, інституалізованої у формі дослідження» [1, с. 195]. У поглядах В. фон Гумбольдта ідея єдності освіти та науки виявилася занадто оптимістичною, і ціною, яку мав заплатити університет за свою свободу, було поєднання просвітницько-емансипаторського завдання з політичною нейтральністю [1, с. 199].

Г.-Г. Гадамер по-своєму розуміє академічні свободи. Суть їх не в тому, щоб «на підставі старих привілеїв Середньовіччя чи Новочасної епохи творення держав становила б замкнений світ у собі, яка б втілювала і гарантувала ідеал академічної свободи» [3, с. 178]. Німецький філософ переконаний, що в суспільстві сьогодні всі сторони життя регламентовані. І коли викладачі або дослідники здобувають собі необхідну свободу – у цьому і проявляється сучасна Г.-Г. Гадамеру ідея академічних свобод. Він цінує те, що вчений може бути з вилучений з щільної мережі сучасного політичного життя та політичного устрою. Простір свободи потрібний людині для того, щоб зуміти реалізувати свої можливості [3, с. 181]. Знайти його і навчитися в ньому рухатися – ось мета життєдіяльності сучасної людини.

Т. Гоббс свободу розумів як право робити все те, що не заборонено законом. Ціль законів не в тому, щоб утримувати від усяких дій, а в тому, щоб дати їм правильний напрямок. Закони подібні до огорож уздовж дороги, тому зайвий закон шкідливий і непотрібний [9]. З іменем Т. Гоббса дослідники пов'язують появу академічних свобод.

Ж. Дерріда стверджує, що ні за часів Середньовіччя, ні в XX – XXI ст. університет не був повністю незалежним інститутом. Це такий «заклад, який водночас проектує свою діяльність назовні й запекло тримається власних меж, тобто є водночас і вільним, і керованим» [5, с. 264]. Але за своєю суттю університет дає можливість мислення та відмежування. «Внутрішній ритм Університету як єдиного цілого – є незалежним від суспільного часу і пом'якшує наполегливі накази, забезпечує дорогоцінну свободу дій» [5, с. 264].

Д. Локк уважає, що люди мають право на життя, рівність, свободу та приватну власність. Громадяни передають державі частину своїх суверенних

прав, власником яких вони залишаються і надалі. Держава повинна забезпечувати їх на кращому рівні, ніж це можуть самі люди в природному стані. З іменем Д. Локка, як і з іменем Т. Гоббса, пов'язують появу академічних свобод [4].

Необхідність збереження дослідницької функції університету послідовно обґрунтовує К. Ясперс у книзі «Ідея університету» (1949 р.), яка витримала два перевидання. Книга є логічним продовженням ідей В. Гумбольдта. Університет визначено як спільнота вчених та студентів, які зайняті спільним пошуком істини [13, с. 115]. Завдання університету: «перше – дослідження, навчання й здобування певних професій, друге – освіта й виховання, третє – базоване на спілкуванні духовне життя, четверте — космос наук» [17, с. 134].

К. Ясперс підкреслював свободу студентів під час опанування ними наукової істини: «Внутрішня свобода – єдина висока цінність, яку окрема особа може здобути самовихованням в атмосфері Університету, – втрачалася в умовах виховання, що розвивалося у духовних орденах, а також у військових (кадетських) закладах, в яничарстві… Лише будучи вільними, ми досвідчуємо первісне прагнення до знань, а відтак людську самостійність, даровану і водночас накинену Богом» [17, с. 132]. Свобода навчання – наслідок свободи викладання.

Сучасні вчені по-різному визначають унікальний феномен вищої школи – академічні свободи. У дисертації Ю. Ісаєвої «Свобода научного творчества в гуманитарном знании: философско-культурологический подход» [6] один із параграфів має назву «Феномен академической свободы, её специфика в гуманитарных науках». Автор вивчає взаємозв'язки між гуманітаристикою та суспільством, владою, домінуючою ідеологією і виходить на той образ науки, який прийнято називати «академічні свободи». У розумінні академічних свобод виявлено чотири аспекти: історичний, культурологічний, політико-ідеологічний, соціальний. Доведено, що за рахунок академічних свобод наука вписується в соціокультурний контекст. Ю. Ісаєва обґрунтовує, що академічні свободи мають специфічне значення і виходять за межі громадянських свобод, що потребує подальших досліджень.

В. Нікольський розкрив діалектичний характер категорії академічної свободи, який полягає в самостійності й незалежності, по-перше, академічного співтовариства, по-друге, особистості. У його дисертації показано, що в соціально-філософському контексті академічна свобода осмислена, насамперед, як аспект академічної культури й, відповідно, академічної ідентичності. Виявлено соціокультурні засади генезису ідеї академічної свободи, які виражаються у становленні знання як джерела соціальних трансформацій і пов'язані з ростом соціально-політичного, культурного й економічного впливу університету на суспільні процеси. Установлено, що культурно-історична динаміка ідеї академічної свободи в епохи Відродження й Нового часу відбувалася під впливом зміни ціннісних орієнтацій академічного співтовариства, що виразилося в політизації й аристократизації академічної діяльності, що призвело до зайвої самодостатності й замкнутості. В якості основних соціокультурних факторів, що виявляють визначальний вплив на динаміку ідеї академічної свободи в сучасних умовах, виділено політичні, економічні й культурні аспекти процесу глобалізації, а також вплив ідеологій суспільства знань, які розкривають відносини між вищою освітою, державою та ринком. Доведено, що академічна свобода – ціннісний принцип, що фіксує як внутрішні, так і зовнішні умови професійної діяльності вчених, а також найважливіший елемент наукової раціональності. Вироблено

систему філософських засад академічної свободи, що включає онтологічні, епістемологічні, аксіологічні, антропологічні та праксеологічні складові [8].

В. Нікольський дає своє розуміння категорії «академічні свободи». Академічна свобода – історично мінлива категорія, як за формою свого життєвого втілення, так і за змістом. Проблема академічної свободи для філософії пов'язана з проблемою визначення змісту цієї категорії як однієї з універсалій культури в широкій соціальній перспективі, а також у сенсі академічної культури або культури академічного співтовариства. Філософія, виявляючи зміст універсалій культури, виступає як теоретичне ядро світогляду, а стосовно академічної свободи – раціоналізує підстави академічної культури. Саме тому проблему академічної свободи розглянуто вченим у ракурсі соціальних відносин між академічним співтовариством і його соціальним оточенням. Категорія академічної свободи – це сполучна ланка науки, освіти та суспільства. Як категорія науково-освітньої культури, академічна свобода характеризує людину як суб'єкта соціальних відносин, з його особистісним ставленням до ціннісного виміру суспільства [8, с. 3].

О. Саввіна в дисертації «Академическая этика: общие принципы и прикладные аспекты» показала зміни, які відбулися в місії та цілях університетської моделі В. Гумбольдта в останні десятиліття у порівнянні з XIX – поч. XX ст.: принцип академічної свободи (свобода викладання та свобода навчання) переважно став сприйматися не як засіб досягнення істини (що передбачалося в моделі університету В. Гумбольдта), а як моральна ціль, виражена в гарантії дотримання прав та свобод студентів та викладачів [12].

О. Фролова у дисертації аналізує академічні цінності університету в соціально-філософському осмисленні та в контексті ринкових відносин, провідні фактори трансформації ціннісних орієнтацій сучасного університету та принцип відповідальності як ціннісну основу академічного етосу [16]. Інституційну автономію та академічні свободи автор розуміє як провідні академічні цінності сучасного університету і описує як загрозу можливість їх витіснення разом із інтеграцією навчання та наукових досліджень принципами ефективності, конкурентоздатності та якості вищої освіти. Ми не погоджуємося з думкою філософа і стверджуємо, що на названих принципах повинна бути побудована діяльність вищого навчального закладу і вони не мають виключати один одного. «Ценностями современного университета являются институциональная автономия, как способность независимо от внешнего влияния определять свои цели и самостоятельно выбирать пути и принимать решения для их достижения, и академическая свобода как свобода в проведении исследований и в процессах преподавания и обучения» [16]. Незважаючи на трансформації у вищій освіті, інституційна автономія та академічні свободи повинні залишатися провідними принципами діяльності вищого навчального закладу. Крім того, ці два основні принципи передбачають і ефективність, і конкурентоздатність випускників, і якість вищої освіти.

Отже, у процесі наукового пошуку доведено, що академічні свободи разом з автономією є провідними принципами управління, організації та діяльності вищого навчального закладу. Загалом, академічні свободи передбачають свободу викладання, навчання та наукових досліджень. Прискорений розвиток вищої освіті в Німеччині відбувся після відкриття Берлінського університету (1810 р.) у зв'язку з упровадженням у практику його діяльності академічної свободи. Проте

самостійність вишу цінна лише у поєднанні з відповідальністю за свою діяльність, якість наданих освітніх послуг та високий рівень конкурентоздатності випускників. Учені вважають, що академічні свободи – це самореалізація особистості, забезпечення свободи дій, аспект академічної культури, моральна ціль, академічна мобільність, свобода вибору кадрів, цінність сучасного університету тощо. Подальшого дослідження потребує правовий напрям розробки академічних свобод, а також їх легітимізація у нормативно-правових документах інших країн.

ЛІТЕРАТУРА

1. Габермас Ю. Ідея університету – навчальні процеси / Ю. Габермас // Ідея університету : Антологія / Упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 185–210.
2. Гаврилюк О. А. Университетская автономия и академическая свобода преподавателей вузов в современной России / О. А. Гаврилюк, К. А. Булатова, Т. П. Лебедева, Е. Г. Фомина, В. С. Прокопенко // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 9 (137). – С. 71–77.
3. Гадамер Г.-Г. Ідея університету – вчора, сьогодні, завтра / Г.-Г. Гадамер // Ідея університету : Антологія / Упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 167–184.
4. Гриценко М. Зарубіжний досвід розвитку академічної свободи й автономії університету : компаративний аналіз / М. Гриценко // Versus. – 2016. – № 1 (7). – С. 54–59.
5. Дерріда Ж. Закон достатньої підстави: Університет очима його послідовників / Ж. Дерріда // Ідея університету: Антологія / Упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 235–265.
6. Исаева Ю. А. Свобода научного творчества в гуманитарном знании : филисофско-культурологический подход: дисс. … канд. филос. наук : 09.00.13 / Исаева Юлия Анатольевна. – Нижний Новгород, 2006. – 170 с.
7. Ківалов С. В. Університетська автономія: генеза ідеї та історичний досвід її впровадження / С. В. Ківалов // Актуальні проблеми політики, 2015. – Вип. 56. – С. 3–11.
8. Никольский В. С. Философские основания академической свободы : дисс. … доктора филос. наук : 09.00.11 / Никольский Владимир Святославович. – М., 2011. – 322 с.
9. Погляди Томаса Гоббса на державу і право [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.com/1184072051775/pravo/poglyadi_tomasa_gobbsa_derzhavu_pravo (дата звернення: 12.08.2017). – Назва з екрана.
10. Пунько Б. Автономія Університетів України : наукова доповідь суспільству / Б. Пунько. – Львів : СПОЛОМ, 2013. – 24 с.
11. Радул О. Історія вищої школи Європи (V ст. – середина XX ст.) : монографія / Ольга Радул. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2011. – 536 с.
12. Саввина О. В. Академическая этика: общие принципы и прикладные аспекты: дисс. … канд. филос. наук : 09.00.05 / Саввина Ольга Владимировна. – М., 2011. – 169 с.

13. Садовничий В. А. Университетское образование: приглашение к размышлению / В. А. Садовничий, В. В. Белокуров, В. Г. Сушко, Е. В. Шикин. – М. : Издательство Московского университета, 1995. – 352 с.

14. 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 / 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. 446–455.

15. Тихомиров П. В. Академическая свобода и развитие философии в Германии: лекция студентам Московской Духовной Академии / П. В. Тихомиров // Богословский вестник. – 1905. – Т. 2. – № 5. – С. 65–94.

16. Фролова Е. В. Академические ценности современного университета: социально-философский анализ: дисс. … канд. филос. наук : 09.00.11 / Фролова Елена Владимировна. – М., 2006. – 144 с.

17. Ясперс К. Ідея університету / К. Ясперс // Ідея університету: Антологія / [упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська] ; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 109–165.

18. Berdahl R. Academic freedom, autonomy and accountability in British universities' / R. Berdahl // Studies in Higher Education, 1990. – № 15. – P. 169–180.

vovchik-teacher@rambler.ru

Рецензент: д. пед. н., проф. Дем'янчук О. Н.

УДК 37.035.4

к. пед. н., доц. **Приймас Н. В.**
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

НАЦІОНАЛЬНА ІДЕЯ У ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ ПРЕДСТАВНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ

У статті проаналізовано питання національної ідеології у філософії окремих представників української діаспори. Зосереджено увагу на тих аспектах філософії освіти, які стосуються виховання особистості на національних ідеях, формування національного ідеалу.

Розкрито основні засади концепції національної еліти В. Липинського та Д. Донцова, співвідношення національного та загальнолюдського в історіософії Д. Чижевського. Питання формування особистості, основні риси ідеалу української людини проаналізовано у філософсько-педагогічній концепції У. Самчука.

Наголошено на важливості історіософського аналізу національної ідеї для обґрунтування сучасної системи національного виховання.

Ключові слова: філософія освіти, нація, національна ідея, ідеал, особистість, виховання, український народ.

NATIONAL IDEA IN THE PHYLOSOPHY OF EDUKATION OF THE UKRAINIAN DIASPORA REPRESENTATIVES

The issue of national ideology in the philosophy of some representatives of the Ukrainian diaspora is analyzed in the article. The emphasis is made on the aspects of philosophy of education related to bringing up the individual on the national ideas, forming the national ideal.

The basic principles of V. Lypynsky and D. Dontsov's concept of national elite, the correlation between the national and the universal in D. Chyzhevsky's historiosophy have been revealed. The issue of identity formation, the main features of the ideal Ukrainian human are analyzed in U. Samchuk's philosophical and educational concept.

The importance of historiosophical analysis of the national idea to justify the modern system of national education has been emphasized.

Key words: philosophy of education, nation, national idea, the ideal, personality, education, the Ukrainian people.

На сучасному етапі розвитку суспільства система національного виховання базується на передачі молоді духовної культури народу в багатогранному її розмаїтті. Надзвичайно гострою є проблема розбіжності між духовними та матеріальними цінностями людини, а також виникають значні суперечності між рівнями моральної вихованості особистості та новими соціально-економічними умовами, в яких вона існує.

Постійне відставання освіти від вимог суспільства потребує обґрунтування методологічних засад філософії сучасної освіти як нового рівня дослідження і розв'язання багатьох проблем людського буття. Філософія освіти формує образ «людини майбутнього», зорієнтовуючи та змістовно наповнюючи педагогіку новими знаннями, методами, способами, цілями, які через процес освіти втілюються у формуванні внутрішнього світу конкретного покоління. А. Запісоцький наголошує, що інтерес дослідників до філософської проблематики

в освітній діяльності спричинений насамперед об'єктивною та усвідомлюваною роллю освіти у вирішенні глобальних проблем. Фактор розвитку нації та поглиблення її інтелектуального потенціалу є гарантом її самостійності та міжнародної конкурентоздатності.

Е. Дж. Паувер вважає, що філософія освіти дає нам основи і переконання для педагогічної діяльності, визначаючи природу людини, секрети навчання, напрям, якому освіта повинна слідувати. Призначення філософії – дати відповіді на основні питання освіти, що ґрунтуються на філософському знанні: що таке вихована людина, яка природа особистості, які результати і цілі виховання та освіти, і які основні засоби повинні бути використані для досягнення цих цілей.

Під терміном «education» Паувер розуміє рівною мірою проблеми виховання людини як особистості, виховання характеру, підготовку людини до участі в суспільному житті. Автори книги «Образи освіти» зазначають, що філософія освіти – це дослідницька область освітнього знання на його стику з філософією, що аналізує підстави педагогічної діяльності та освіти, їх цілі та ідеали, методологію педагогічного знання, методи проектування і створення нових освітніх інституцій та систем [18].

Сьогодні Україна переживає час реформ, які проводяться чи не у кожній сфері життєдіяльності людини. Але основною була і буде в усі часи та для всіх поколінь проблема філософії освіти. Адже від того, чи зуміє кожне наступне покоління пізнати і зрозуміти усе те, що виробили для них їхні попередники, залежить значною мірою їх розвиток. З іншої сторони, людство має чітко з'ясувати для себе, що і як воно передасть нащадкам у спадок, якими мають бути соціальні умови їхнього розвитку, як їх взагалі виховувати і чому навчати.

Кожна доба вирішувала цю проблему відповідно до суспільного світогляду. Але проблеми особистості, її самореалізації, мети життєдіяльності, зрештою, щастя залишаються актуальними і сьогодні. На початку третього тисячоліття залишається актуальним і питання виховного ідеалу. Будуючи свою державу, ми шукаємо тих чинників, які б допомогли виростити молодь національно свідомою, патріотично відданою державі і народові. Для обґрунтування сучасної системи національного виховання важливе значення має історіософський аналіз національної ідеї в українській науковій та культурній спадщині.

З перших років незалежності України багато педагогічних досліджень спрямовано на вивчення вічних цінностей українського народу, що відповідають його ментальності, національному характеру, світогляду. Важливе значення мають праці М. Стельмаховича, І. Беха, О. Вишневського, В. Євтуха, М. Євтуха, Г. Лозко, П. Ігнатенка, П. Кононенка, В. Кононенка, А. Кузьмінського, В. Кузя, А. Марушкевич, Ю. Руденка, Б. Ступарика, П. Щербаня, М. Антонця, О. Березюк, В. Гнатюка, Л. Горяної, І. Маруненко, В. Мосіяшенка, В. Постового, В. Скуратівського, О. Сухомлинської, Є. Савявко, А. Фасолі та ін.

Мета даного дослідження – аналізуючи історію розвитку філософії освіти української діаспори, звернути увагу на тих її представників, хто порушує проблеми національної ідеї, формування особистості на основі національного ідеалу.

У XV – XVI століттях багато українських юнаків здобували освіту за кордоном. Повернувшись в Україну, вони поширювали ідеї гуманізму. Українські гуманісти усвідомлювали свою національну належність і дбали про рідну культуру незалежно від місця своєї просвітницької діяльності. Уже в той час

звертаючись до проблем, які у світі хвилювали представників пізнього Відродження та реформаторів, вони заглибилися у питання щодо внутрішнього світу людини, мікросвіту. Хоча світоглядна орієнтація на духовний світ людини була ще у давньоруській філософській думці.

Перший процес еміграції української інтелігенції відбувся після татаро-монгольської навали і періодично повторився у наступні століття. А. Бичко зазначає, що не зважаючи на те, що колонізована Україна не могла не реагувати на позитивістські ідеї, сконцентровані навколо «Великої Росії», у XIX – поч. XX ст. українська думка розвивалася своїм особливим шляхом.

І. Франко, М. Драгоманов свої позитивістські ідеї спрямували до гуманістичної проблематики. О. Потебня, Л. Українка, О. Кобилянська, М. Коцюбинський та багато-багато інших культурних діячів дореволюційного періоду не зрадили національних аспектів філософських, культурних пошуків. Усі вони переймалися неповторною цінністю людської особистості. Така екзистенція увібрала в себе кордоцентризм, індивідуалізм, поліфонізм, потяг до знань, і проявилася згодом у гуманістичних пошуках А. Макаренка, В. Сухомлинського. Їх прагнення були спрямовані на виховання активної, творчої, неповторної, індивідуальної особистості.

На думку Ю. Федіва та Н. Мозгової, з усієї історії вітчизняної філософії чи не найскладнішим є період 20-80 рр. XX ст., коли вся українська філософія була «розчинена» в єдиній пануючій тоді марксистсько-ленінській філософії. Але й тоді українська проблематика не згасала у творчості В. Юринця, С. Семковського, П. Демчука та ряду літературно-творчої інтелігенції (М. Хвильового, М. Зерова, М. Вороного та ін.).

Мислителі-патріоти, що емігрували з України через встановлення тоталітаризму, якого вони не сприймали, проживаючи далеко від батьківщини, не лише пройнялися чужою культурою, яку активно розвивали, але й зберегли та збагатили свою українську самобутність та культуру. Це В. Винниченко, В. Липинський, У. Самчук, Д. Донцов, Д. Чижевський, О. Кульчицький та ін. Звичайно, не все однозначне у цьому доробку українців за кордоном. Проте ігнорувати надбання української діаспори неможливо.

Особливість філософських досліджень в діаспорі полягає в тому, що майже всі представники її наукового потенціалу зосереджують увагу на розгляді передусім національних особливостей філософії взагалі і української зокрема, аналізуючи національний характер та досліджуючи його вплив на формування духовної культури народу. Причому багато дослідників зосереджує творчі зусилля в основному на розгляді української ідеї. До них належать І. Мірчук, В. Щербаківський, М. Сціборський, Д. Донцов. Заслуговують на увагу праці Д. Чижевського. Слід також згадати історіософію В. Липинського, у творах якого, як і в працях Д. Донцова розглядається концепція національної еліти.

В. Липинський необхідною умовою успішного державотворчого процесу в Україні вважав орієнтацію на монархію, що мала опиратися на активну аристократичну меншість нації (еліту), єдино здатну, на думку Липинського, повести за собою пасивну більшість нації. Державницька ідея, вважав учений, не може успішно реалізуватися без месіанської ідеології, яка, за його твердженням, найбільшою мірою сприяла зміцненню державних підвалин у Росії, Польщі та інших країнах. Месіанізм, котрий тлумачився Липинським як свого роду віра в наперед визначене («вищими силами») призначення українського народу

здійснити високу місію в історії людства, мав стати його романтичним світовідчуттям у змаганнях за незалежність батьківщини. Центральною фігурою в українській державі мав бути, за Липинським, «політичний» (а не «етнічний») українець, тобто громадянин України, незалежно від його етнічної приналежності.

Відомий ідеолог українського націоналізму Д. Донцов був учнем родоначальника українського націоналізму М. Міхновського. Донцов розглядав націоналізм як світогляд українського народу. Центральний пункт теорії Донцова – принцип волі, тлумаченої ірраціоналістично. Його світоглядна позиція багато в чому опирається на філософію Ф. Ніцше. Основою, «ґрунтом» національної ідеології Донцов вважав волю нації до життя, влади, експансії. Як важливу рису національної ідеології він розглядав «національну романтику», що ставить над усе (принаймні над інтереси «поодинокого» індивіда) «загальнонаціональну» ідею. Донцов наполягав на «нетерпимості», навіть «фанатизмі», без яких, мовляв, не може успішно реалізовуватися національна ідеологія.

Подібно до Липинського Донцов вважав, що боротьба за самостійність є справою «активної меншості» (еліти) нації. У його творчості знайшла своє відображення політична філософія діаспори. Теоретичні засади так званого українського інтегрального націоналізму, а також концепцію національної еліти Донцов виклав у багатьох творах («Націоналізм», «Дух нашої давнини», «Хрестом і мечем», «Московська отрута», «Незримі скрижалі Кобзаря», «Клич доби» та ін.).

Філософським фундаментом світогляду Донцова стали волюнтаризм і ірраціоналізм. Саме принцип ірраціоналізму вчений застосовує при аналізі феномена нації. З його погляду, підсвідоме, ірраціональне відіграє вирішальну роль у житті нації, яка, в свою чергу, є вінцем розвитку людського життя. І не індивідуум, а нація мусить бути об'єктом турбот держави і суспільства.

Донцов також вважає, що у взаєминах між націями діє універсальний закон боротьби за існування. Застосовуючи теорію Дарвіна, Донцов доходить висновку, що в боротьбі за існування перемагають сильніші нації, які мають право панувати над слабшими. Волюнтаризм у філософії привів Донцова до заперечення яких би то не було закономірностей у взаємовідносинах між націями, до свавілля як принципу, що визначає ці взаємовідносини. Донцов формулює головні принципи націоналізму, серед яких визначає такі: «Зміцнювати волю нації до життя, до влади, до експансії, – означив я як першу підставу націоналізму. Другою такою підставою національної ідеї здорової нації повинно бути те стремління до боротьби, та свідомість її кінечності, без якої не можливі ні вчинки героїзму, ні інтенсивне життя, ні віра в нього, ані тріумф жодної нової ідеї, що хоче змінити обличчя світу» [8, с. 154].

Серед інших рис націоналізму Донцов виділяв романтизм і фанатизм. Він виходив з тези, яку всіляко намагався обґрунтувати: успіх в політиці, так само як і в релігії, на боці того, хто вірить, а не того, хто сумнівається. Концепція націоналізму Донцова включає ідею панівної нації, нації, що покликана панувати над іншими націями, расами і народами. Ця ідея не є випадковою в його світогляді і є невідємною складовою його доктрини. «Нація, – пише Донцов, – яка хоче панувати, повинна мати і панську психіку народу-володаря. «Фанатизм» і «примус», а не «ніжність», сповнюють основну функцію в суспільнім житті, і їх місце не може лишитися не зайнятим. Не займемо ми, займе хтось інший. Природа не зносить порожнечі» [8, с. 171].

Ідея національної диктатури у Донцова перегукується з його концепцією національної еліти. Учений вважав, що однією з причин занепаду козацького панства, рис, що формували психологію панів серед певних верств козацтва, було те, що козацька еліта увібрала в себе демократичні ідеї. Внаслідок цього козацьке панство виховувало в собі не лицарські інстинкти, а інстинкти підвладного демосу. Таким чином, еліта козацтва, за словами Донцова, розгубила всі ті духовні цінності, які мала, будучи правлячою, адже козацька кров змішалася з кров'ю нижчих верств.

Політична філософія Донцова ґрунтується на двох основоположних принципах – принципові «інтегрального націоналізму» та принципі національної еліти. Нація, українська національна ідея були об'єктом розгляду Донцова в багатьох його творах. Самі по собі ці ідеї були і лишаються актуальними. Тому позитивним моментом політичної філософії Донцова є постановка цих проблем. Проте тлумачення їх нерідко викликає заперечення. З його тези про антагоністичну боротьбу між націями, в якій одержують перемогу сильніші і панують над слабкішими, випливали далеко не прогресивні політичні висновки. Викликає дискусії і його концепція національної еліти, яка, по суті, повторює відому теорію про героїв і натовп, про пасивний натовп і його активних володарів.

В історико-філософської концепції Д. Чижевського простежуються як теоретичні проблеми філософії, так і проблеми, пов'язані з впливом національної специфіки, національного характеру на розвиток філософської думки. Насамперед Д. Чижевський зупиняється на аналізі таких понять, як нація і людство. Розуміння нації може бути або раціоналістичним, або романтичним. Раціоналістичний підхід, який виходить з того, що в житті має сенс лише те, що можна зрозуміти та обґрунтувати з допомогою розуму, за Чижевським передбачає визнання національних особливостей у розвитку народів, хоча вони й обмежені. Визнаючи обмеженість національних особливостей, раціоналісти вважають її необхідним етапом у розвитку людської історії. Проте на думку Д. Чижевського, справжньою цінністю є не національне особливе, а загальнолюдське, наднаціональне. Різноманітність типова не лише для тваринного і рослинного світу, вона властива також і людському роду.

Д. Чижевський доходить висновку, який має важливе значення для розуміння національних особливостей філософії, що випливають з особливостей національного характеру. Висловлюючи погляди про відношення між нацією та людством, між національним та вселюдським, він зазначає, що кожна нація є тільки обмеженим і однобічним розкриттям людського ідеалу. Однак лише у цих обмеженнях і однобічних здійсненнях загальнолюдський ідеал і є живий. Д. Чижевський наголошує, що у своєму своєрідному, оригінальному, вигляді, так само як і у своїй однобічності і обмеженості, нація, а також нації, об'єднання яких і становить людство, є проявом вічного, загального.

Кожна конкретна філософія є усвідомленням абсолютно-ціннісних елементів певної національної культури, наукового світогляду, певної релігійності, є піднесенням цих конкретних форм культури у сферу абсолютної правди. Д. Чижевський підкреслює, з огляду на це, що помилки у філософії трапляються тому, що абсолютним проголошується одностороннє і часткове. Всяка національна філософія, яких би успіхів не досягла вона у своєму розвитку, страждає обмеженістю, тому що як національна вона розвивається, спираючись на

соціально-економічні та історичні умови розвитку певної країни, відображає в собі особливості національного буття, традицій, культури. Проте національне, яким би повнокровним воно не було, поступається загальнолюдському.

На думку Д. Чижевського, розвиток філософії і полягає в цих моментах синтезу. Ця закономірність властива не лише всесвітній філософії, а й кожній національній філософії. У кожній національності репрезентовані дві протилежні течії. Так само властиві протилежності кожній течії або напряму думки. Проте між протилежностями існує і спільне. Для прикладу Д. Чижевський наводить західноєвропейську філософію, в якій поєднувались різні тенденції.

Погляди Чижевського у сфері вивчення етнонаціональних характеристик філософського знання значною мірою збагатили українську історико-філософську думку XX ст. На особливу увагу заслуговують ідеї видатного громадсько-політичного та культурно-освітнього діяча, письменника Уласа Самчука. У його філософсько-педагогічній концепції втілені національні та загальнолюдські духовні цінності, розкрита система основних компонентів духовного світу особистості, яка формується в процесі реалізації національного виховання: національна психологія, національний характер і темперамент, спосіб мислення, етика і мораль, естетика, філософія, світогляд, ідеологія, особливо слід виділити національну свідомість і самосвідомість.

Одвічним завданням теорії і практики виховання є формування особистості – людини-громадянина, корисної для себе, громади і суспільства, здатної повноцінно взаємодіяти з суспільством, реалізовувати в ньому свої плани і цілі, свідомо нести відповідальність за наслідки власних дій. Проблема саме такої людини та її буття проходить крізь усю творчість У. Самчука.

Мета життєдіяльності, становлення особистості, її свобода й відповідальність, а разом з тим пізнання душі української людини взагалі і в досвіді років воєн і революцій XX ст. є одним з основних аспектів філософсько-педагогічної спадщини письменника.

Поставивши в центрі своєї творчості людину, письменник зосереджує увагу на тому, що результатом формування особистості є зріла людина з притаманною їй відповідальністю та людською гідністю – це ідеал, який прагне створити письменник. Мета життєдіяльності особистості літературного героя У. Самчука – батьківщина і її місце у світі. Покоління Самчука поставило перед собою «ідею виходу України на світову арену, ідею її більшого і глибшого духовного й господарського контакту зі світом... з єдиною метою: освоїти глибоко західну цивілізацію, її науку, культуру, мистецтво і, повернувшись, віддати це для добра українського народу» [16, с. 297].

За словами філософа Е. Фромма, в самих основах людського існування укорінена потреба в об'єкті для служіння. На прикладі героїв У. Самчука ми бачимо формування та становлення особистості, вибір шляху, що становить справжню мету життєдіяльності, яка була і метою самого письменника – це служіння своєму народові, своїй державі, своїй рідній землі.

Одним із аспектів, на яких акцентує увагу У. Самчук, є свобода особистості як одне із питань взаємозв'язку особистості і суспільства. Звертаючись до проблеми людської гідності, У. Самчук у статті «Нарід чи чернь?» ставить питання: «Що ж таке людська гідність?» і дає на нього відповідь: «Наша душа приготовлена для сприйняття лише таких суспільних форм, у яких може вільно діяти і розвиватися наша людська гідність. Почувати себе людиною, почувати

себе тим, як це колись казали, першим творінням Найбільшого Творця, почувати себе свідомим у всіх своїх вчинках та поступованнях – ось основна заповідь людини-європейця… Основою життя є не клас, а людина» [25, с. 80].

Ми простежуємо паралель між теорією І. Огієнка (митрополита Іларіона) про «обоження» людини і возвеличенням її як образу Творця у творах У. Самчука. Думка, яку висловлює Огієнко у своїх працях про девальвацію людини, «особливо в Совєтах», коли «окрема людина зовсім обезцінилася» [12, с. 107], розкрита і в творчості Самчука. Поряд із національним поневоленням письменник висвітлює поневолення індивідуальне, «народ перетворився в юрбу, масу, чернь, безликість» [23, с. 62].

Він твердо вірить в індивідуальні зусилля людини, які, на його думку, є двигунами руху до кращого. За словами А. Власенко-Бойцун, У. Самчук переконаний, що «сильні індивідууми можуть піднести вище не лише духовий, але й матеріальний рівень народу. Автор, однак, не протиставить індивідуальности масі, а радше вказує, що вони один одного доповнюють. У. Самчук звертає нашу увагу на спроможність людини виходити за межі конкретної соціальності, даного соціуму у ширший простір, у простір всієї історії і культури людства, що саме і визначає те, наскільки людина є вільною особистістю.

Шлях Самчукових героїв пролягає через здійснення своїх обов'язків, через служіння своїм ідеалам. Саме в цій площині міститься проблема людської відповідальності перш за все перед самим собою, а також перед людством і світом. Аналізуючи філософсько-соціологічні роздумування У. Самчука, ми можемо зробити висновок про той ідеал, до якого прагнув письменник. Він був переконаний, що людину, яка відповідатиме його ідеалу, сформує європейська цивілізація. У «Морозовому хуторі» він говорить, що його герой Григір Мороз «з нічого став людиною, європейцем» [21, с. 167], і саме такі люди творять реальність. А. Власенко-Бойцун вважає, що в образі Івана Мороза У. Самчук «змалював людину широкого розмаху, піонера-євразійця, будівельника, що несе цивілізацію в неосвоєні ще простори і бореться за поступ людства» [4, с. 118].

Тип світобачення Самчука належить площині реалізму, але письменник висуває ідеал сильної особистості, більш притаманний романтикам. Ця особистість може і вміє протистояти злу, знайти вихід із будь-якого становища, оборонити свою гідність. Аналізуючи це питання, простежуємо за окремими думками самчукознавців стосовно ідеалу У. Самчука. Зокрема, Ю. Шерех про роман «Юність Василя Шеремети» говорить, що тема цього твору – «становлення українського позитивного героя – людини не романтика слів і одчайдушних жестів і поривів, а тверезої людини розважного і спокійно-продуманого діла» [31, с. 257].

Про ідеал, який проглядається в «Юності Василя Шеремети», свідчать такі слова: «Антеїстична, гармонійна, здорова, самостійна і через наявність усіх цих рис потенційно велика людина – ось програма повісти. Шлях становлення такої людини з звичайного сільського хлопця – ось тема повісти» [16, с. 299]. Думку про Самчукових героїв висловив В. Жила: «Самчук змальовує звичайну просту людину, вільну від усяких сентиментів, але глибоко пройняту практичним підходом до життя. Його герої вміють жити, а коли потрібно – вони гідно вмирають за правду. Вони пройняті ідеєю поступу, як змінити життєве колесо, як зробити його кращим» [10, с. 148].

О. Тарнавський вважає, що вся творчість Уласа Самчука – це розповідь про людину творчої праці і невсипущої дії, якій приречено було жити і вижити у важкий і героїчний час XX століття. На думку науковця, роман «Волинь» є родоводом нової людини, «її амбіцій, її ідеологічного зростання, людини, яка…стане новим втіленням народного героя» [28, с. 333]. Таким героєм самчукознавець вважає Кирила Кожум'яку, а Самчуків герой, за словами Тарнавського, є продовженням традиції Кирила Кожум'яки. Іншими словами, мова йде про перевтілення давнього ідеалу українського народу з легендарного героя епосу на той ідеал, який створив У. Самчук на прикладі героїв своїх творів. Продовжуючи думку про ідеологію У. Самчука, О. Тарнавський наголошує, що письменник зацікавлений у «тверезій діловій людині, в якої більше амбіцій, ніж духового горіння, більше впертої послідовности, ніж запального поривання… , яка хоче віднайти і виявити своє ідеологічне обличчя, а впарі з тим знайти своє місце у житті» [28, с. 336].

Основою ідеології, про яку говорить О. Тарнавський, була настанова У. Самчука «на тверезу, ділову людину» [28, с. 336]. Письменник орієнтувався не на волюнтарну романтику, а на розумовий реалізм та потребу «оформити цю стихійну внутрішню вітальність, яка існує в українській людині, мов та казкова сила у Кожум'яки. Тут і засновок практичного первня ідеології Самчука» [28, с. 336]. Висновком Тарнавського про Самчуків ідеал є наступні слова: «Самчук – твердий позитивіст. Його ідеал життя – тверда послідовна праця. Організація дії й боротьби, послідовна організація боротьби і праці – це ідеал, що його хотів би бачити письменник…» [28, с. 340].

У центрі літератури У. Самчука бачимо повноцінну, глибокомислячу і діяльну людину прямого характеру, яка народилася у вогні лютого часу нашої історії. Це людина, яка, незважаючи ні на що, знаходила в собі силу протестувати і боротися проти ворогів свого народу. Герой Самчука – це той, хто «міг впасти окривавлений, бути побитий, але не упокорений» [22, с. 266]. За словами М. Жулинського, ідеалом письменника є «сильна, незнищена, готова до самопожертви українська людина, яку не можуть упокорити ні голодомори, ні цілі полки дияволів, наче скинутих Богом з небес, ні ураження в саму душу чужою ідеологією і зрадницькими потугами близьких сусідів розчленувати народ, сусідів, які залишили нам у спадщину гостроту стосунків та внутрішню несформованість» [11, с. 3].

Визначення і розуміння ідеалу письменника є важливим моментом для сучасної теорії виховання. Ідеал У. Самчука відповідає тим критеріям, які показують, що сила і впевненість людини, запорука її моральності, патріотизму, громадянськості, інтеліґентності полягає саме в ідеалізмі. Р. Пащук зазначає, що в центрі творчості стоїть ідеал сильної української людини, діяльної, яка при критичному самоаналізі сягає глибинного самопізнання, самообнови й почуття моральної вищості над злом епохи.

З огляду на цілі і завдання національної системи виховання, ми можемо говорити, що філософсько-педагогічні ідеї У. Самчука відповідають сучасному змісту освіти, який має втілювати в собі національні та загальнолюдські цінності. Р. Гром'як зазначає, що У. Самчук у центр своєї світобудови постійно ставив батьківщину (Дермань-Тилявку-Волинь) і Батьківщину-Україну в колі слов'янських народів. Цей образ, образ Батьківщини, У. Самчук втілив у своїй творчості. Саме образ Батьківщини «найбільше згуртовує народ, націю, є

важливим фактором формування міцних патріотичних почуттів і прагнень, громадської самосвідомості» [20, с. 96].

На думку Я. Поліщука, У. Самчук – одна з найбільш контроверсійних постатей, на прикладі якої можна осмислювати проблему національної тотожності. Власну вірність своєму народові, Україні Самчук проектує на своїх героїв, надаючи їй статусу невід'ємної ознаки національно свідомого громадянина. Питання національної самосвідомості він розкриває різносторонньо, філософський аспект його поглядів при цьому пов'язаний із проблемою формування ціннісних орієнтацій і, як зазначає Л. Савка, самосвідомість нації – це така реальність, пізнання якої дозволяє людині у більшій мірі пізнати саму себе. Акт самосвідомості нерозривно пов'язаний із проблемою вибору.

Завдання Самчукового героя – розповісти на весь світ про Україну і заявити, що вона жива і буде вільною і багатою державою. Цей герой, за словами О. Тарнавського, втілює образ української молодої людини, яка прагне знайти місце України в широкому світі та відкрити шляхи до її національного, культурного і державного становлення. Національна свідомість цієї людини знаходить прояв у поставленій меті – здобути освіту для того, щоб використати її засоби для народу.

Самчук порушує питання моральної відповідальності еліти перед народом, проблему втрати національної свідомості. Ю. Клиновий зазначає, що Самчук «порівнює національну свідомість наддніпрянських українців з такою ж свідомістю західних: «З моєї точки погляду, люди цієї Центральної України подобались мені вельми. У них, можливо, не було плеканої, загостреної національної свідомости, як у нас на заході, але вони були національно сильні з кореня, з духа, традиції і цілої їх великої стихії, яка, зливаючись із стихією їх природи, давала дуже буйний, сильний і вартісний тип людини, особливо під оглядом господарським» [14, с. 4].

У січні 1942 року Самчук публікує статтю «Слово письменника», «яке закінчувалось такою тирадою, від якої міг зірватися в повітря весь «Райхскомісаріят для України»: «Я вірю в те, що роблю. Я вірю в силу і святість рідного слова! Я вірю в прийдучість мого великого народу! Я вірю в кожний болючий відрух хворого живчика моєї дорогої батьківщини і, вірючи в це, я не можу бути зрадником своєї віри! Не можу!.. Як безмежно, як пристрасно хотілося б одного разу вітати день, коли ми як національна спільнота, цілому великому світові, з повноти серця, могли б сказати: ми вільні! Ми осягнули! Ми любимо! Ми подаємо всім вам, вільним братнім народам, нашу братню руку згоди!» [24, с. 117].

Основу національного виховання становлять такі стрижні етносу, як націоналізм, патріотизм, саме їх У. Самчук ставить у центр своєї творчості. Його патріотичне кредо – виховання молоді в дусі безмежної відданості своїй державі і народові. На прикладі літературних героїв ми бачимо вироблення і зміцнення високого ідеалу служіння народові, готовність до подвигу в ім'я держави, прагнення бачити її незалежною.

Український патріотизм у творчості У. Самчука зображений як провідна риса особистості, як комплексна якість людини зі всіма національними ознаками. Патріотичні погляди, переконання, ідеали героїв проходять свій шлях формування, починаючи зароджуватись з любові до матері, рідної мови, природи і стаючи одним з найважливіших компонентів світогляду.

Однією із цінностей творів є те, що письменник, як зазначає М. Козачок, шукає і знаходить мистецьке вираження пракоренів душі свого народу, його духовну генеалогію, основи національної ідеології і філософії. Розглядаючи таку проблему як «малоросійство, хлопоманство, народництво» у полі зору критиків цього явища, У. Самчук у статті «Секти – партії чи суспільство – нація» зауважує, що «природа малоросіянизму в своїй основі, якщо брати її свідомо, не така то вже сакраментальна» [26, с. 9]. Ті, що перебували за межами батьківщини усвідомлювали, що вони «були б майже без ґрунту, коли б не чули під... ногами нашого міцного села, наших прекрасних хуторів» [26, с. 9]. Самчук стверджує, що «це вона «Малоросія» пекла смачні ковбаси і вишивала барвисті рушники, а разом з тим, то вона висилала на передпілля зі своїх «куркульських» хат і своїх хуторів передові, розвідчі відділи борців, що ніколи не верталися упокореними» [26, с. 9].

На думку У. Самчука Ю. Липа «порівнює наш «малоросійський» націоналізм з націоналізмом не італійського чи німецького вияву, а з націоналізмом англійського вияву. Не доктрина, а традиція. Не декларація раси, а расовість [26, с. 9]. Самчук вважає, що перешкодою на шляху творення великої України є не «хутірна філософія», а брак освіченості, що є необхідною складовою розвинутої нації.

Творчість Самчука допомагає переконатися, що національні особливості народу, мабуть, найбільшою мірою проявляються в збереженій і до нашого часу народній культурі. У своїх творах він показує, що духовний ідеал українського народу прямо пов'язаний із народними традиціями, звичаями та обрядами.

Коло проблем стосовно ідей родоводу, родинної етнопедагогіки, які висвітлюються у творах Самчука, досить широке. Однією з головних думок письменника є твердження того, що «історична пам'ять, мислення, духовність особистості починається з пам'яті роду» [19, с. 122]. Разом із тим, він поетизує, уславляє значення роду, родоводу.

Сторінки Самчукової творчості допомагають усвідомленню наступного: «Від роду до народу, нації – такий природний шлях розвитку кожної дитини, формування її гуманістичної суті, патріотичної спрямованості, національної самосвідомості і повноцінності, громадянської зрілості» [19, с. 121]. Родинне виховання закладає основи моральності, духовності, фундамент особистості – саме це утверджує У. Самчук у своїх творах, де втілені такі надбання національної етнопедагогіки, як культ матері і культ батька, традиції родинного виховання, моральність, міцність сім'ї. Особливо варто виділити образ матері, який письменник підносить на вершини величності та святості.

Звертаючись до проблеми взаємозв'язку родини і нації, С. Бородіца зазначає: «…як модель великого світу в Уласа Самчука постає національний мікропростір – Хата, з якого виростає Володько Довбенко і хоронителькою, берегинею якого є Мати... У. Самчук переконаний, що селянська родина, що живить своїми цілющими соками життя нації, цей національний мікропростір, зберігши внутрішню силу, енергію, врятує і відродить макропростір – Україну» [3, с. 15]. У поглядах Самчука ми бачимо віру у становлення своєї держави і роль у цьому процесі родинної культури.

Вагомим аспектом творчості У. Самчука є краєзнавство, яке відіграє важливу роль у вихованні почуття патріотизму, духовності, сприйнятті національного колориту рідного краю. Самчукові твори пронизані почуттям глибокої любові до Вітчизни, яке породжує її природа. Говорячи про особливий внесок У. Самчука у

розвиток волинезнавства, варто віддати належне тому, що він прагне вивести етногенез Волині з глибокої древності, а тому звертається до історичних, археологічних пам'яток, творів давніх поетів та істориків. Я. Поліщук зазначає, що на пізнішому етапі пошуку ідентичності Самчук осмислює себе як надрегіональна постать, як виразник волі цілого народу.

Традиційне народне виховання любові до природи опирається в У. Самчука на педагогіку народного календаря, де всі пори року, кожна дата, свята тісно пов'язані з природою рідного краю, з природою самої людини. Показуючи органічну єдність людини і природи, У. Самчук обґрунтовує думку про те, що «перше, що визначає обличчя будь-якого народу, це природа, серед якої він живе, працює, творить свою історію» [6, с. 45].

У поглядах У. Самчука відображено, що рідна природа є одним з першоджерел патріотичних почуттів. Говорячи про значення творчості У. Самчука у формуванні національної самосвідомості, особливий наголос варто зробити на зображенні письменником української національної історії. Він наголошує, що ця історія є своєрідним безсмертям народу, а розуміння цього безсмертя пов'язує з власною причетністю та причетністю його героїв до свого місця у долі країни. Завдяки його романам читач має можливість переосмислити сторінки національної історії, усвідомити Волинь як колиску державності та світогляду. Історизм Самчука опоетизований любов'ю до минулого сучасної Батьківщини. Важливим є те, що, звертаючись до героїчних сторінок української історії, письменник пробуджував у земляків почуття гордості за свою минувшину. Зокрема, аналізуючи нарис «Крути», Н. Буркалець акцентує на тому, що Самчук не лише трактував битву як історичну подію, а також шукав крізь призму своїх історіософічних концепцій істотне в долі народу, бачив і застерігав не повторювати помилки минулого.

З огляду на актуальні проблеми сьогодення, варто зазначити відповідність поглядів У. Самчука нашій сучасності. У своїх книгах він висвітлює взаємини українських політичних партій, наводить власні роздуми про шляхи консолідації нації, особливості реалізації ідеалу соборності. Говорячи про роман «Ост», М. Жулинський зазначає: «Для Заходу Україна – то якийсь невиразний, глухий, затаєний у собі «Ост», у чиїй історії так багато нечіткого, тривожного. Проте для У. Самчука Україна – це своєрідне порубіжжя між страшним монстром – тоталітарним СРСР – та Заходом, який зберігає традиційну систему людської цивілізації. Тому письменник і обстоює думку про історичну неминучість державницького вивищення українського народу – це необхідно також Європі, світові… Україна мусить утвердитися як незалежна держава і постати своєрідною зоною миру і гарантом європейської стабільності» [11, с. 3]. Зміст Самчукових творів показує, що від ставлення людини в роки дитинства до спадщини попередніх поколінь, до героїчного минулого народу залежить весь її духовний світ.

У час відновлення української національної духовності необхідно зосередити також увагу на вихованні молоді на принципах християнської моралі. У контексті творчості У. Самчука прочитується наступне – церква є фактором культурного розвитку суспільства, нації і невід'ємним складником життя окремої людини. Православна церква завжди була тією основою, де зберігався український дух, українська культура, національна духовність.

У. Самчук висвітлює особливу етнопсихологічну рису українців – релігійність або, іншими словами, релігійну віру. Погляди його співзвучні з думкою М. Костомарова: «Український народ – глибоко релігійний народ…він берегтиме в собі релігійні основи доти, доки існуватиме сума головних ознак, що становить його народність» [1, с. 10]. Аналізуючи це питання, можемо говорити про спорідненість ідей художніх текстів У. Самчука і головних думок праці І. Огієнка «Служити Народові – то служити Богові».

До української духовності належать національні вартості, які зафіксовані і відображаються у християнській вірі. Проблеми, висвітлені Самчуком, співзвучні з тими, які розглядає Д. Донцов у книзі «Хрестом і мечем»: противники Христа хотіли знищити не тільки церкву, а й весь устрій індивідуального і суспільного життя українського народу. Це, за словами Д. Донцова, була невидима сила диявольського духа, що в них вселився, «стадо свиней, в яких вселилися біси» [9, с. 253]. Про події, описані У. Самчуком, можна сказати словами Д. Донцова: «Із здвоєним завзяттям намагаються викорінити релігійні почуття в людських душах апостоли диявола» [7, с. 71], але духовні ідеали знищити неможливо. У творах У. Самчука висвітлена висока релігійність, що завжди була притаманна українській родині. Зміст творів У. Самчука, який стосується релігійних християнських свят, відповідає поглядам С. Русової: «Настрій дитини, в якому поєднуються і релігійне, і естетичне, і національно-патріотичне почуття, може стати основою для певного розвитку в неї високої ідейності і прив'язаності до свого народу» [2, с. 194].

Філософсько-педагогічна концепція Самчука містить думки щодо Святого Письма як необхідного засобу релігійного виховання. Адже «Біблія є основою європейської культури. Вона її формувала. Святе Письмо мало великий вплив на концепції виховання. Нам треба вміти подивитися на Ісуса Христа, як на Великого «Педагога». Ми мусимо читати Біблію також з точки зору принципів виховання» [15, с. 11]. Саме з допомогою Біблії здійснюється моральне вдосконалення особистості та самовиховання. Головні елементи євангельської науки лежать в основі філософії виховання Г. Ващенка. Погляди У. Самчука співзвучні сучасним ідеям національно-патріотичного виховання. Вони відповідають принципам європеїзму, народності, культуро відповідності, історизму, гуманізму у національному вихованні.

Отже, аналіз проблеми національної ідеї у філософсько-педагогічних концепціях відомих представників української діаспори допоможе зробити висновки щодо визначення основних засад сучасної національної системи виховання, виховного ідеалу нового покоління української нації. На подальші дослідження заслуговує проблема національної ідеї у філософії освіти відомих представників української наукової думки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бистрицька Е. Ідея національної церкви в Україні / Е. Бистрицька // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 2001. – Вип. 1. – С. 10–15.

2. Богуш А. Використання спадщини С. Русової в духовному вихованні дітей дошкільного віку / А. Богуш // Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України : матеріали ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф., 16–18 травня 1997 р. – Острог, 1998. – С. 192–196.

3. Бородіца С. Функції хронотопу в романі-епопеї «Волинь» Уласа Самчука / С. Бородіца // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Літературознавство. – Тернопіль, 1998. – Вип. 2. – С. 12–16.

4. Власенко-Бойцун А. Улас Самчук – літописець / А. Власенко-Бойцун // Українські назви у ЗСА та інші праці з назвознавства й історично-літературного дослідження. – Бісмарк-Ґрилі, 1977. – С. 113–126.

5. Власенко-Бойцун А. Хроніки, романи, і мемуари Уласа Самчука / А. Власенко-Бойцун // Есеї і рецензії. – Miami : Coral Springs, 1983. – С. 26–43.

6. Данилевич М. Український образ світу у трилогії У. Самчука «Волинь» / М. Данилевич // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Літературознавство. – Тернопіль, 2000. – Вип. 6. – С. 44–49.

7. Донцов Д. Московська отрута / Д. Донцов. – Торонто ; Монреаль : Спілка визволителів України, 1955. – 296 с.

8. Донцов Д. Націоналізм / Д. Донцов. – Лондон–Торонто : [б. в.], 1966. – 246 с.

9. Донцов Д. Хрестом і мечем / Д. Донцов. – Торонто : [б. в.], 1967. – 320 с.

10. Жила В. Чи здобуто світову позицію? (До 40-річчя творчої діяльності Уласа Самчука) /В. Жила // Північне сяйво. Альманах II. – Edmonton ; Alberta : Slavuta Publisher, 1961. – С. 145–149.

11. Жулинський М. «Я був повний Україною...» / М. Жулинський // Літературна Україна. – 1995. – 30 березня. – С. 3.

12. Іларіон. Служити народові – то служити Богові / І.Огієнко (митрополит Іларіон // – Вінніпег : Видання «Нашої культури», 1965. – 120 с.

13. Історія філософії України. Хрестоматія : навч. посіб. / [упоряд. М. Ф. Тарасенко, М. Ю. Русин, А. К. Бичко]. – К. : Либідь, 1993. – 560 с.

14. Клиновий Ю. Мудрець «на коні вороному» / Ю. Клиновий // Нові дні. – Торонто. – 1980. – лютий. – С. 2–4.

15. Ковалів В.-Й. (отець). Вітальне слово / отець Вітольд-Йосиф Ковалів // Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., 16–18 травня 1997 р. – Острог, 1998. – С. 11–12.

16. Костюк Г. Образотворець «времени лютого» / Г. Костюк // У світі ідей і образів : вибране : Критичні та історико-літературні роздуми (1930-1980 рр.). – Сучасність. – 1983. – С. 294–310.

17. Маланюк Є. Нариси з історії нашої культури / Є. Маланюк. – К. : АТ «Обереги», 1992. – 80 с.

18. Огурцов А. Образи освіти. Західна філософія освіти. XX століття / А. Огурцов, В. Платонов. – СПб., 2004.

19. Основи національного виховання. Концептуальні положення. Ч. І / за ред. В. Г. Кузя, Ю. Д. Руденка, З. О. Сергійчука. – К. : Київ, 1993. – 152 с.

20. Очкань Г. Національно-патріотичне виховання в Україні на принципах християнської моралі / Г. Очкань // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К., 2001. – Вип. 31. – С. 95–106.

21. Самчук У. «Ost» : трилогія. Т. 1 : Морозів хутір / У. Самчук. – Регенсбург : Видання Михайла Борецького, 1948. – 584 с.

22. Самчук У. Волинь : трилогія. Ч. 3 : Батько і син / У. Самчук. – 3-є вид. – Торонто : Громадський комітет для видання творів Уласа Самчука, 1969. – 396 с.

23. Самчук У. На білому коні: спомини і враження / У. Самчук. – Вінніпег : Видання Товариства «Волинь», 1972. – 250 с.

24. Самчук У. На коні вороному: спомини і враження / У. Самчук. – Вінніпег : Видання Товариства «Волинь», 1975. – 360 с.

25. Самчук У. Нарід чи чернь? / У. Самчук // Волинські дороги Уласа Самчука : збірник. – Рівне, 1993. – С. 79–81.

26. Самчук У. Секти-партії чи суспільство-нація? (До п'ятої річниці МУРу) / У. Самчук // Нові дні. – Торонто, 1951. – січень (№ 12). – С. 7–13.

27. Старовойт І. Філософія : навч. посіб. / І. Старовойт, Т. Сілаєва, Г. Орендарчук. – Тернопіль : Астон, 1997. – 142 с.

28. Тарнавський О. Традиція Кожом'яки (Дещо про органічні джерела й паралелі в творчості Уласа Самчука) / О. Тарнавський // Слово. – Нью-Йорк, 1962. – Зб. 1. – С. 332–341.

29. Філософія : навч. посіб. / Л. В. Губерський, І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко та ін. – К. : Вікар, 2004. – 457с.

30. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні / Д. Чижевський. – К. : Вид-во «Обрій» при УКСП «Кобза», 1992. – 230 с.

31. Шерех Ю. Не для дітей : літературно-критичні статті і есеї / Ю. Шерех. – Нью-Йорк, 1964. – 416 с.

natalia_boiko@ukr.net

Рецензент: д. пед. н., проф. Вихрущ А. В.

УДК 373.5:355:37.037

Воронецький В. Б.
(КПНУ імені Івана Огієнка)

МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТОК У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНИХ ЗАНЯТЬ ПАУЕРЛІФТИНГОМ

Для досягнення позитивного ефекту в розвитку рухової активності студенток вищого навчального закладу доцільно використовувати авторську модель. Вона передбачає використання, крім інших форм фізичного виховання, також заняття пауерліфтингом у вільний від навчання час. Основними складовими розробленої моделі є: мета, суб'єкти, функції, принципи, етапи (завдання, організація і зміст занять, система контролю), педагогічні умови та запланований результат. Останній передбачає критерії, показники та рівні розвитку рухової активності, яких можна досягти після використання розробленої моделі. Педагогічними умовами, що передбачені моделлю, є: методичний супровід розвитку рухової активності студенток у процесі занять пауерліфтингом; урахування визначених мотивів і ситуативних чинників для забезпечення високої фізичної активності студенток протягом навчання; індивідуалізація засобів і методів фізичної активності, починаючи з першого етапу занять пауерліфтингом.

Ключові слова: студентки, рухова активність, розвиток, заняття пауерліфтингом.

MODEL OF THE DEVELOPMENT OF THE MOTOR ACTIVITY OF FEMALE STUDENTS IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF POWERLIFTING

To achieve a positive effect in the development of motor activity of female students of a higher educational institution, it is advisable to use the author's model. It provides for the use, in addition to other forms of physical education, of powerlifting classes during their free time.

It also involves the use of engment in powerlifting in time-free from education in addition to other forms of physical education. The main components of the developed model are: the purpose, subjects, functions, principles, stages (tasks, organization and content, control system), pedagogical conditions and the planned result. The last one provides criteria, indicators and levels of development of motor activity that can be achieved after using the developed model. The pedagogical conditions envisaged by the model are: methodological support for the development of the motor activity of female students in the process of powerlifting; the consideration of established motives and situational factors to ensure high physical activity of female students during training; individualization of means and methods of physical activity, starting from the first stage of powerlifting.

Key words: female students, motor activity, development, powerlifting classes.

На сучасному етапі теорія і методика навчання розглядає організаційно-методичне забезпечення занять певної спрямованості як основу формування та

реалізації їх змісту у визначених формах [2; 7; 20; 34]. У зв'язку зі складністю такого оригіналу рекомендується штучно створювати процес (явище, ситуації тощо), який є аналогом оригіналу, тобто модель [3; 8; 16; 19]. У спеціальній педагогічній літературі модель розглядають переважно як теоретичну конструкцію, яка описує (відображає) певну діяльність (процес, сукупність характеристик і зв'язки між ними) або відтворює (імітує, відображає) принципи внутрішньої організації чи функціонування об'єкта дослідження, його певні властивості, ознаки або (та) характеристики [3, с. 322-323].

Проте дотепер відсутні дослідження, спрямовані на проектування моделі розвитку рухової активності студенток вищого навчального закладу (ВНЗ) у позааудиторних заняттях пауерліфтингом. Зазначене зумовлює необхідність проведення досліджень в означеному напрямі.

Роботу виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи проблемної лабораторії «Гендерні профілактично-оздоровчі технології фізичного виховання та реабілітації» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка на 2014–2018 рр. за темою «Програмування профілактично-оздоровчих і розвивальних технологій фізичної культури для дітей та студентської молоді», а також темою «Соціально-педагогічні та медико-біологічні основи фізичної активності різних груп населення» (номер державної реєстрації 0115U002344) плану науково-дослідної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Організація фізичного виховання студенток неспеціалізованих факультетів ВНЗ передбачає використання різних форм занять. Передусім такими формами є основна, тобто урочна (у нашому випадку – це подвоєні уроки) та позаурочні форми занять. Останні реалізуються у вільний від навчання час, а належать до них заняття урочного типу (тренування з певного виду спорту), великі форми занять (спортивні свята, вечори тощо) та малі форми (ранкова гігієнічна гімнастика, рухлива пауза, рухлива хвилинка) [1; 6; 17; 25].

Удосконалити організацію фізичного виховання студентів ВНЗ, а також формування і реалізацію змісту занять, що відбуваються у вищезазначених формах, сьогодні неможливо без широко застосування сучасних засобів та інноваційних підходів [5; 21; 28; 30; 32; 37].

Надважливим у питаннях реорганізації фізичного виховання студентів ВНЗ сьогодні є зорієнтованість цього педагогічного процесу на поліпшення їхньої рухової активності взагалі та студентів першого року навчання зокрема. Зумовлено зазначене декількома причинами, перша з яких – суттєве зниження в дівчат бажання здійснювати фізичну активність, яке фіксують з кожним наступним роком навчання у ВНЗ [11; 27].

Інша причина полягає в суттєвій відмінності стану рухової активності переважної більшості дівчат 16–18 років від визначеного фахівцями як необхідною, що відповідає вищому від середнього або високому рівням [6; 10; 12; 13]. Зокрема, зазначається, що рівень рухової активності 73,4% студенток ВНЗ є низьким, у 22,1 % він є середнім і тільки у 4,5% – високим. З першого до другого курсу кількість студенток із високим рівнем рухової активності знижується з 7,5% до 2,6% [7, с. 6]. Інший компонент рухової активності, а саме фізичний стан, у цих студенток відзначається такими особливостями: фізична підготовленість (відповідно до вимог навчальної програми) є середньою і низькою; 90,9 мають незадовільний стан функціонування кардіореспіраторної системи, 61% – нижчий

від середнього і низький рівні фізичного здоров'я [27, с. 7]. Зазначається також, що студентки ВНЗ, починаючи з першого року навчання, ведуть малорухомий спосіб життя, адже на малий рівень фізичної активності вони відводять 36,1% часу доби, на базовий – 32,8%, на сидячий – 19,4%, на середній і високий – відповідно тільки 7,1 і 3,2% часу [29; 31]. При цьому 70,7% студенток першого року навчання мають низький рівень соматичного здоров'я, а їхні результати у більшості тестів фізичної підготовленості відповідають тільки оцінці «задовільно» [9, с. 7].

Крім цього, протягом навчання збільшується контингент спеціальної медичної групи студенток ВНЗ, а саме з 5,4 до 14,5%. Водночас хронічні захворювання має 72% першокурсників, рівень захворюваності на 100 осіб становить 112,5±6,2 випадків, окремі з них мають 2-3 захворювання, а такий рівень у дівчат є вищим, аніж у хлопців [12, с. 94]. До провідних у структурі захворювань належать: захворювання дихальної, серцево-судинної систем, опорно-рухового апарату, а також нервової системи (37,8±2,7%), органів травлення та ожиріння (35,3±2,6%), останнє значною мірою в зв'язку із порушенням обміну речовин і діяльності ендокринної системи [33; 38].

Результати аналізу та узагальнення даних спеціальних досліджень, проведені А. В. Лукавенко, Г. А. Єдинак [13] свідчать про особливості функціональних можливостей серцево-судинної системи студенток ВНЗ першого року навчання. Так, за індексом подвійного добутку і коефіцієнтом економізації кровообігу вони є низькими у 25,5% дівчат, за напруженням адаптаційного потенціалу системи кровообігу (кількісно характеризує пристосувальні реакції організму) – у 75%. За індексом Баєвського, від початку навчального року до екзаменаційної сесії у першокурсниць зростає напруга регуляторних систем організму: при нормі у першому випадку 48,2±2,7 у. о., другому – 52,7±3, значення індексу становили 66,3±4,2 та 134,8±4,4 у. о. відповідно (від $p<0,05$ до $p<0,01$). Щодо загальної фізичної працездатності, то на початку навчання PWC_{170} становить 520±13,3 кгм·хв$^{-1}$ при нормі, щонайменше 690±14,8 ($p<0,001$). Значення пікових навантажень складає 720±11,8 кгм·хв$^{-1}$ при нормі, щонайменше 740±13,9 ($p<0,05$). Така ситуація, вже з початком навчання дівчат у ВНЗ, потребує суттєво відмінних від традиційних програм занять фізичними вправами [37; 39]. Водночас виявили практично повну відсутність досліджень, спрямованих на розроблення моделі розвитку рухової активності студенток вищого навчального закладу (ВНЗ) у позааудиторних заняттях пауерліфтингом [4]. Зазначене зумовлює потребу у проведенні відповідних досліджень.

Мета дослідження полягала у розробленні моделі розвитку рухової активності студенток ВНЗ під час занять пауерліфтингом у вільний від навчання час.

Під час дослідження використовували комплекс загальнонаукових методів, зокрема аналіз та узагальнення інформації документальних джерел, наукової літератури, даних попередніх етапів дослідження, а також метод теоретичного моделювання [26, с. 53-54].

Ураховуючи одержану інформацію та використавши такий загальнонауковий метод дослідження, як теоретичне моделювання, спроектували модель розвитку рухової активності студенток ВНЗ у позааудиторних заняттях пауерліфтингом. Спиралися на комплекс положень, виокремлених дослідниками [3, с. 324-325]. Системотвірним чинником моделі є мета, що орієнтує всі її складові на досягнення високого рівня рухової активності студенток ВНЗ

реалізацією визначених функцій. Поставлена мета досягається поетапно. Фізичній активності з чітко визначеними організацією і параметрами належить провідна роль у досягненні мети. Методологічним підґрунтям створення діяльністю всіх суб'єктів необхідного навчального середовища є адекватні підходи. Ефективність формування і реалізації змісту занять фізичними вправами визначається виконанням вимог дидактичних принципів та спеціальних, тобто характерних тільки для фізичного виховання. Досягнення запланованого результату значною мірою залежить від наявності та систематичного що за змістом є психолого-педагогічного контролю. Сприяють вирішенню поставлених завдань педагогічні умови.

Ураховуючи вищезазначене, спроектували модель розвитку рухової активності студенток ВНЗ гуманітарного профілю на заняттях пауерліфтингом у позааудиторний час. Складовими такої моделі були: мета, суб'єкти, функції, принципи, етапи (завдання, організація і зміст занять, система контролю), педагогічні умови та запланований результат. Характеризуючи складові розробленої моделі відзначили, що метою був розвиток рухової активності студенток до високого рівня. Разом із викладачами фізичного виховання ВНЗ студентки виступали суб'єктами процесу, яким були заняття пауерліфтингом у позааудиторний час.

Досягнення мети зумовлювалося станом реалізації розвивальної, виховної, оздоровчої й освітньої функцій. *Розвивальну функцію* вбачали у максимально можливому розвитку рухової активності через цілеспрямований вплив на її компоненти, зокрема поліпшуючи функціональні можливості, передусім м'язової, нервової, серцево-судинної, дихальної систем студенток, а також збільшуючи їхні фізичну працездатність і фізичну підготовленість.

Виховну функцію вбачали передусім у розвитку психічних якостей та активізації психічних процесів, що були пов'язані з виявом внутрішнього типу мотивації до систематичних занять пауерліфтингом і використання інших форм занять фізичними вправами у позааудиторний час. Досягається такий тип мотивації у випадку задовільнення основних психологічних потреб, а саме незалежності, компетентності та інтегрованості у діяльність колективу [11; 27; 35; 36].

Оздоровчу функцію вбачали на кожному етапі реалізації занять з пауерліфтингу. У зв'язку з цим зміст цієї функції був неоднаковим. Так, на першому етапі оздоровчу функцію асоціювали з усуненням низької опірності організму несприятливим зовнішнім та можливим внутрішнім чинникам, що були пов'язані з недодержанням гігієнічних вимог до режиму навантаження й відпочинку, в тому числі використанням занять фізичними вправами для активного відпочинку. На другому етапі таку функцію вбачали в усуненні низької опірності організму несприятливим зовнішнім і можливим внутрішнім чинникам, що були пов'язані з появою психічної, фізичної перевтоми у зв'язку з інтенсифікацією фізичної активності протягом навчальних дня, тижня, місяця. На третьому етапі оздоровчу функцію вбачали в урахуванні стану працездатності дівчат, біологічних особливостей організму кожної, вплив навантаження на її організм, значною мірою – впродовж менструальних циклів. Іншими словами, основна відмінність цього змісту функції на цьому етапі полягала в реалізації індивідуального підходу.

Освітня функція передбачала усунення низького рівня теоретико-методичної підготовки. Пов'язана вона була передусім з інформацією про таке: рухову активність студенток; значення фізичної активності, реалізованої в різних формах для формування здорового способу життя, для розвитку, активного відпочинку, усунення негативного впливу зовнішніх і внутрішніх чинників на організм.

Ураховуючи рекомендації фахівців із фізичної культури і фізичного виховання різних груп населення [23; 24; 25], виокремили *принципи* розвитку рухової активності студенток у позааудиторний час на заняттях пауерліфтингом. При цьому поміж дидактичних провідними були такі принципи: свідомості й активності, доступності й індивідуалізації, систематичності. Реалізацією вимог принципу *свідомості й активності* забезпечували формування у студенток стійкої потреби здійснювати фізичну активність у позааудиторний час, передусім у вигляді занять з пауерліфтингу. Водночас передбачили стимулювання прагнення студенток досягати поставленої нею мети. Забезпечували це визначенням адекватних завдань (етапних і поточних) на кожному етапі.

Крім цього, особливу увагу звертали на мотиваційну сферу студенток, що знайшло відображення в одній із виокремлених педагогічних умов реалізації змісту занять пауерліфтингом. При цьому активність кожної студентки забезпечувалася формуванням індивідуальної позиції. Передбачала остання підвищення ініціативності, самостійності, творчості [23, с. 52].

Реалізуючи інший виокремлений принцип, а саме *доступності й індивідуалізації*, враховували рекомендації про необхідність визначати міру доступного і на цій основі здійснювати диференціацію, а потім й індивідуалізацію. При цьому виходили з того, що доступність повинна передбачати виконання певної роботи не на тому рівні, який студентка може відтворити без особливих зусиль завдяки наявним здібностям, розвитку якостей і властивостей. Навпаки, необхідно пропонувати такі параметри роботи, що змусить студентку докладати значних зусиль, використовувати допомогу викладача [25, с. 125]. Водночас індивідуалізація передбачала, передусім неоднакові параметри дозування фізичних вправ, темп їх виконання, тривалість відпочинку після завершення вправи, дії викладача щодо застосування методів мовної дії.

Що стосується принципу *систематичності*, то виконуючи його вимоги враховували, передусім положення про неприпустимість перерв мі заняттями, тривалість яких великою, внаслідок чого втрачається позитивний ефект, одержаний проведеним заняттям. Відсутність системності, послідовності та взагалі невпорядкованість є неприпустимими – і передусім у такій складній та високовідповідальній справі, як виховання [14, с. 215-216]. Обов'язковими до виконання, за даними фахівців, є комплекс положень [14; 23-25]. У зв'язку з цим реалізація експериментального змісту передбачала їхнє виконання. Одне з таких положень полягало у тому, що весь навчальний матеріал було систематизовано. Зокрема на певний рік навчання, місяць та дань цього року перед студентками висували конкретні та реальні завдання. Для цього враховували дидактичні правила: від відомого до невідомого, від простого до складного, від легкого до важчого.

Інше положення, враховане при реалізації принципу, що розглядається, полягало у забезпеченні регулярності занять. У зв'язку з цим враховували

рекомендації фахівців щодо кількості занять протягом навчального тижня, реалізація яких сприятиме досягненню необхідного тренувального ефекту.

Виконання вимог принципу систематичності передбачало також реалізацію положення про раціональне чергування навантаження та відпочинку [25, с. 130]. Зокрема, розвиток фізичних якостей відбувається у випадку суперкомпенсації енергоджерел, що має місце під час відпочинку після певного тренувального заняття. Тому кожна наступна робота (при правильному режимі навантаження і відпочинку) починається з вищого функціонального рівня, ніж попередня [5; 23].

Крім цього, одне з провідних місць у забезпеченні високого позитивного ефекту від реалізації експериментального змісту відводили специфічним принципам фізичного виховання [14, с. 216] або принципам побудови занять у фізичному вихованні [23, с. 55]. Один із них – принцип *неперервності процесу та системності чергування у ньому навантаження і відпочинку*. Неприпустимим є дискретність процесу реалізації фізичної активності взагалі та занять пауерліфтингом зокрема. Зумовлено це тим, що у такому випадку знижується досягнутий рівень функціональних можливостей і підготовленості. Цілісність процесу забезпечується визначенням адекватної міри фізичного навантаження та відпочинку, а саме яка би сприяла реалізації закономірностей інтеграційної взаємодії термінового (під час певного заняття) та відставленого (через певний час після заняття) тренувального ефектів у створення кумулятивного ефекту [23, с. 56].

Інший специфічний принцип полягав у *поступовому підвищенні розвивально-тренувальних впливів та адаптаційне збалансування їх динаміки*. Він передбачав постійне збільшення обсягів та потужності фізичних навантажень, адже після певного часу організм пристосовується до використаних навантажень. Тому таке навантаження змінювали на більш високе [14, с. 220-224].

Принцип *вікової адекватності* передбачав постійне регулювання міри педагогічного впливу [23, с. 58], яким були заняття з пауерліфтингу. Найбільш актуальні питання, пов'язані з адекватністю, полягають у знанні й урахуванні вікових періодів, сприятливих для розвитку певної фізичної якості, початку занять певним видом спорту, уточнення змісту та спрямованості базової спортивної підготовки. До них також доцільно віднести питання оптимального співвідношення різних сторін підготовки у процесі багаторічної спортивної діяльності. Водночас ураховували технологічні труднощі алгоритмізації тренувального процесу протягом дво- або трирічного періодів реалізації занять пауерліфтингом під час навчання дівчат у ВНЗ.

Що стосується принципу *циклічності*, то виконання його вимог було пов'язане з визначенням структурної впорядкованості педагогічного процесу із занять пауерліфтингом у позааудиторний час. У зв'язку з цим ураховували чинний на сучасному етапі підхід, що полягає в поділі процесу на макро-, мезо- і мікроцикли [15; 18; 39]. Розглянувши інформацію цих фахівців ураховували, що макроцикл передбачає чергування трьох періодів підготовки, зокрема підготовчий, змагальний і перехідний. Протягом кожного періоду вирішуються визначені завдання, що забезпечують поступове досягнення тими, хто займається, найвищої на даний момент готовності демонструвати максимальний результат.

Ураховуючи вищезазначене, виокремили *етапи розвитку рухової активності студенток* ВНЗ на заняттях із пауерліфтингу в позааудиторний час. Такими

етапами були: початкової спортивної підготовки (1-ий), базової спортивної підготовки (2-ий) та спеціалізованої спортивної підготовки (3-ий).

На кожному етапі визначали етапні й поточні завдання, відповідний цим завданням зміст занять та систему контролю. Під час формування завдань враховували рекомендації фахівців із пауерліфтингу [4; 15; 22], теорії олімпійського і професійного спорту [18; 39], власний практичний досвід викладацької і тренерської діяльності у ВНЗ. Так, *1-ий етап* (початкової спортивної підготовки) тривав один навчальний рік. *Мета* цього етапу полягала у формуванні мотивації студенток до систематичного використання фізичної активності в позааудиторний час у вигляді занять пауерліфтингом.

Для досягнення такої мети виокремили декілька основних *етапних завдань,* а саме*:* 1. Забезпечити можливості для задовільнення основних психологічних потреб (незалежності, компетентності, інтегрованості у діяльність колективу) під час усіх форм фізичної активності у ВНЗ; 2. Ураховувати побажання щодо певного виду фізичних вправ та параметрів фізичних навантажень; 3. Оволодіти основами техніки виконання рухових дій, передбачених пауерліфтингом, та які є новими для студенток.

Конкретизувалися ці етапні завдання поточними завданнями. Така конкретизація відбувалася поділом змісту фізичної активності. Зокрема, він передбачав, що 70% від усього часу занять його складатимуть вправи, спрямовані на забезпечення загальної підготовки, а решта 30% – на забезпечення спеціальної підготовки. Конкретизуючи ці напрями підготовки, відзначаємо, що основу *змісту загальної підготовки (ЗП)* становили види вправ, що найбільше подобалися студенткам. Інформацію про такі уподобання було одержано під час анкетування студенток на початку навчального року. Найбільше було вправ з аеробіки, дещо менше – гімнастичних, потім – швидкісний біг, спортивні ігри та вправи на гнучкість (стретчінг).

Змістом спеціальної підготовки (СП) були вправи, які в пауерліфтингу належать до групи змагальних. Але враховуючи незадовільний стан готовності до їх оволодіння, а також методичні особливості навчання таких вправ, студентки використовували також підвідні вправи. Ураховуючи загальні закономірності побудови тренувального процесу та особливості цього процесу у пауерліфтингу, використовували також підготовчі вправи.

Водночас було визначено умову, що була обов'язковою, а отже її враховували під час формування змісту СП. На цьому етапі вона полягала у забезпеченні студенток оптимальними параметрами фізичних навантажень та врахуванні їхніх побажань, інтересів, самооцінок поточного стану.

Етап базової спортивної підготовки (2-ий етап) тривав один навчальний рік. *Мета* цього етапу полягала у формуванні мотивації студенток до систематичного відтворення підвищених обсягів фізичних навантажень та підвищення індивідуальних результатів у пауерліфтингу для забезпечення стійкого інтересу в подальшому використовувати фізичну активність у позааудиторний час. Для досягнення такої мети визначили такі основні *етапні завдання*: 1. Сформувати стійкий інтерес студенток до занять пауерліфтингом; 2. Сформувати вміння у методиках регулювання психічного стану; 3. Удосконалити техніку виконання змагальних вправ; 4. Удосконалити фізичну підготовленість студенток.

Конкретизували етапні завдання поточними завданнями. Забезпечувалося це змістом фізичної активності на цьому етапі. Він передбачав, що 40% від усього

часу занять складали вправи, спрямовані на забезпечення ЗП. Більшу частину, а саме 60%, було спрямовано на забезпечення СП. Такий розподіл був оптимальним, адже узгоджувався в частині побудови тренувального процесу з положеннями теорії спортивної діяльності та рекомендаціями фахівців із пауерліфтингу [15; 22; 39].

Зміст означених напрямів підготовки передбачав, що *змістом ЗП* були ті самі види вправ, які використовувалися на 1-му етапі. Відмінність полягала тільки у кількості часу, відведеного на їхнє виконання. Зокрема, протягом етапу на їхнє використання було відведено менше часу, порівняно з попереднім етапом, але у загальному співвідношенні розподіл був дуже подібним. Зокрема, використовували вправи з аеробіки, гімнастичні, швидкісний біг, спортивні ігри, вправи стретчінгу.

Змістом СП були змагальні вправи. На цьому етапі відбувалось удосконалення техніки виконання. Водночас студентки використовували також підвідні вправи та підготовчі. Вправи кожної з цих груп сприяли вирішенню поточних завдань на виконання яких вони скеровані. Основною умовою формування змісту СП була індивідуалізація параметрів фізичних навантажень, залучення методик психічної регуляції стану, а також виконання умови попереднього етапу підготовки. Зокрема, мова ведеться про врахування побажань, інтересів та самооцінок поточного стану студенток.

Етап спеціалізованої спортивної підготовки (3-ий етап) був розрахований на весь подальший період навчання студенток у ВНЗ, тобто у середньому на два роки. *Метою* цього етапу було формування мотивації студенток до поліпшення особистих результатів у спортивній підготовці та до участі й перемозі у змагальній діяльності різного рівня з пауерліфтингу.

Основними *етапними завданнями* тут були: 1. Удосконалення психологічної підготовленості студенток; 2. Удосконалення фізичної підготовленості студенток; 3. Здійснення інтегральної підготовки для формування визначеного рівня спортивної форми.

Конкретизація цих завдань за допомогою поточних завдань була пов’язана зі змістом фізичної активності на цьому етапі. Зокрема, змістом було передбачено, що 25% від усього часу занять складали вправи, спрямовані на забезпечення ЗП. 75% часу становив зміст, спрямований на забезпечення СП. Такий розподіл був оптимальним, адже узгоджувався в частині побудови тренувального процесу з положеннями теорії спортивної діяльності та рекомендаціями фахівців із пауерліфтингу [4; 15; 22; 39]. При цьому, *змістом ЗП* були ті самі види вправ, які використовувалися на 1-му етапі. Відмінність полягала тільки у кількості часу, відведеного на їхнє виконання. Зокрема, протягом етапу на їхнє використання було відведено менше часу, порівняно з попереднім етапом, але у загальному співвідношенні розподіл був дуже подібним. Зокрема, використовували вправи з аеробіки, гімнастичні вправи, швидкісний біг, спортивні ігри, вправи стретчінгу.

Змістом СП були змагальні вправи. На цьому етапі відбувалось удосконалення техніки виконання. Водночас студентки використовували також підвідні вправи та підготовчі. Вправи кожної з цих груп сприяли вирішенню поточних завдань на виконання яких вони скеровані. Що стосується основної умови формування змісту СП, то вона полягала в індивідуалізації параметрів фізичних навантажень і методик регулювання психічного стану.

На кожному етапі передбачалася реалізація *контролю*. Необхідність застосування контролю зумовлена його важливим місцем у загальній структурі управління фізичною активністю людини [23, с. 5]. У спортивній діяльності педагогічний вплив відбувається на різні сторони підготовленості індивіда, а відтак зростає значення системи контролю. Передусім це пов'язано з важливим значенням системи зворотних зв'язків між тренером і спортсменом, адже за їх відсутності тренувальний процес набуває некерованого, стихійного характеру; необхідним компонентом управління тренувальним процесом є контроль [18, с. 87].

Під час формування змісту контролю враховували необхідність обов'язкового та систематичного проведення заходів із різних аспектів діяльності студенток під час фізичної активності [23; 37; 38]. Ураховуючи зазначене, контроль організовували у напрямі визначення результату впливу пропонованого фізичного навантаження на організм, щоби не було його перевантаження. У зв'язку з цим контроль потрібно здійснювати на кожному занятті.

Водночас контроль повинен здійснюватися систематично після серії занять певної спрямованості задля адекватного коригування, у випадку необхідності, параметрів фізичного навантаження та (або) змісту засобів.

Використовували систему контролю також для посилення мотивації студенток. Це пов'язано з тим, що коли студентка спроможна виконати поставлене завдання, чи їй надається завдання, в якому вона демонструє хороший результат або виконання завдання забезпечує поліпшення певного результату, тоді бажання виконувати такі завдання посилюється. У подальшому такий чинник, за умови його постійного застосування, сприяє посиленню мотивації і формуванню найвищого її типу, а саме внутрішнього [11; 27; 36].

Крім цього, систему контролю використовували як чинник оптимізації параметрів фізичних навантажень, зокрема їх корекції протягом певного періоду протягом навчального року. Це зумовлювалося індивідуальними особливостями студенток, які необхідно врахувати, аби після використання запропонованих навантажень у всіх утворилася накопичувальна адаптація. Така адаптація – єдино можлива умова поліпшення показників рухової активності студенток. Сутність умови полягає у тому, що поліпшити показники рухової активності неможливо без забезпечення студенткам накопичувальної адаптації. Зазначене, у свою чергу, неможливе без періодичного збільшення параметрів фізичного навантаження. Але відбуватися це має поступово, а саме тільки після того, як організм адаптується до попередніх параметрів фізичного навантаження [18; 31].

Ураховуючи все вищезазначене, експериментальна модель передбачала використання оперативного контролю, тобто який відбувався на кожному тренувальному занятті. Передбачав він, передусім оцінювання реакції студенток на пропоноване фізичне навантаження під час заняття пауерліфтингом. Для цього візуально оцінювали такі вияви: частоту дихання, задуху, спітнілість, колір обличчя. У випадку невідповідності однієї або декількох ознак встановленим нормам, дозування фізичного навантаження змінювали, зокрема збільшували або зменшували. Використовували також вихідний контроль (на початку етапу), поточний (наприкінці серії занять певної спрямованості) та підсумковий (наприкінці етапу) види контролю. Щодо напрямів здійснення контролю, то враховуючи рекомендації фахівців у нашому випадку він повинен бути реалізованим за педагогічним і медичним напрямами. У зв'язку з цим у

подальшому були обрані адекватні рухові тести та функціональні проби. Основу тут становили вимоги спортивної метрології, а також простота їх проведення і виконання.

Результатом застосування контролю було встановлення у кожної студентки рівня вияву компонентів рухової активності наприкінці певного періоду її діяльності, що була пов'язана із заняттями пауерліфтингом у позааудиторний час. У зв'язку із зазначеним виникла потреба у виокремленні ще однієї важливої складової, а саме *очікуваного результату* [35; 37]. Таким результатом в експериментальній моделі було поліпшення показників рухової активності студенток наприкінці певного етапу підготовки та наприкінці навчання у ВНЗ. Для з'ясування стану досягнення цієї мети передбачалося оцінювання міри: сформованості техніки виконання рухових дій, які у пауерліфтингу належать до змагальних та знань, пов'язаних із фізичною активністю взагалі та заняттями пауерліфтингом зокрема; вияву функціональних можливостей м'язової, дихальної, серцево-судинної систем; вияву фізичної працездатності; розвитку фізичних якостей; фізичного здоров'я [5; 6; 10; 26].

У зв'язку із зазначеним необхідно виокремити відповідні критерії і показники [26; 29]. Беручи до уваги рекомендації цих авторів і враховуючи визначені експериментальною моделлю завдання виокремили такі компоненти розвитку рухової активності студенток під час занять пауерліфтингом у позааудиторний час: когнітивний, мотиваційний, діяльнісно-поведінковий. Водночас для кожного компоненту розробили критерії та показники. Критерієм когнітивного компоненту був ступінь сформованості знань у питаннях, пов'язаних із пауерліфтингом, а також із руховою активністю, питаннями гігієни харчування, роботи і відпочинку, особистої гігієни, яким приділялась увага протягом кожного етапу підготовки. Критерієм мотиваційного компонента передбачалася сформованість у студентки: спроможності долати труднощі задля досягнення поставленої мети; усвідомленого позитивного і відповідального ставлення до тренувального процесу; стійкого інтересу, установки і потреби розвивати власну рухову активність; елементів творчого підходу до використання набутих знань для досягнення успіху у пауерліфтингу, але більшою мірою під час реалізації інших форм фізичної активності для розвитку власної рухової активності. Критерієм діяльнісно-поведінкового компонента передбачалася реалізація набутих знань та сформованих під час занять умінь, навичок у повсякденному житті та під час тренувального процесу.

Кожний зазначений компонент розвитку рухової активності студенток під час занять пауерліфтингом у позааудиторний час було конкретизовано *рівнями*. Їх було три, а саме: високий, середній і низький. Кожному рівню відповідала певна кількість балів, зокрема 3, 2 та 1 відповідно.

Проведеним дослідженням встановлено:

1. Результат вивчення літературних джерел засвідчив практично повну відсутність досліджень, спрямованих на проектування моделі розвитку рухової активності студенток ВНЗ, що передбачає використання занять пауерліфтингом у позааудиторний час.

2. Проектування моделі розвитку рухової активності студенток ВНЗ на заняттях пауерліфтингом повинно враховувати комплекс положень, визначених фахівцями.

3. Складовими спроектованої моделі є: мета, суб'єкти, функції, принципи, етапи підготовки, кожний з яких містить етапні завдання, визначені організацію і зміст занять, система педагогічного контролю, а також педагогічні умови та запланований результат.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на експериментальну перевірку спроектованої моделі для встановлення її ефективності в аспекті вирішення поставлених завдань і досягнення мети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ареф'єв В. Г. Фізична культура в школі (молодому спеціалісту) : навч. посіб. / В. Г. Ареф'єв, Г. А. Єдинак. – 3-е вид., перероб. і доп. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А., 2007. – 248 с.

2. Васкан І. Г. Розвиток рухової активності підлітків у позаурочній діяльності: автореф. дис… канд. пед. наук : [спец.] 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я)» / І. Г. Васкан. – Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2015. – 20 с.

3. Галаманжук Л. Л. Теоретико-методичні засади превентивного розвитку рухової активності дітей дошкільного віку у процесі занять фізичною культурою : дис… д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я)» / Леся Людвигівна Галаманжук. – Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2015. – 602 с.

4. Гордієнко Ю. В. Програмування спортивно-орієнтованих занять із фізичного виховання зі студентками засобами пауерліфтингу: автореф. дис… канд. наук з фіз. вих. та спорту : [спец.] 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Ю. В. Гордієнко Дніпропетровський державний ін-т фіз. культури і спорту. – Дніпро : ДДІФКС, 2016. – 21 с.

5. Єдинак Г. А. Деякі теоретико-методичні аспекти посилення мотивації студентів до систематичної фізичної активності оздоровчої спрямованості / Г. А. Єдинак // Вісник Чернігівського нац. пед. у-ту імені Т. Г. Шевченка. – Серія : Педагогічні науки [зб. наук. пр. за матеріалами наук.-пр. конф.]. – Чернігів : ЧНПУ, 2014. – Вип. 118, Т. 3. – С. 109–114.

6. Єдинак Г. А. Фізична культура у загальноосвітньому навчальному закладі : навч. посіб. / Г. А. Єдинак, В. М. Мисів, Ю. В. Юрчишин. – Кам'янець-Подільський : Рута, 2014. – 251 с.

7. Касарда О. З. Розвиток рухової активності студенток вищих навчальних закладів у процесі занять скандинавською ходьбою : автореф. дис… канд. пед. наук : [спец.] 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я)» / О. З. Касарда. – Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2016. – 20 с.

8. Коровин С. С. Теоретико-методологические основания концепции профессиональной физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 2012. – № 2. – С. 23–27.

9. Корж Н. Л. Формування ціннісного ставлення у студентів до фізичної культури в процесі самостійних занять : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання та спорту : [спец.] 24.00.02 «Фізична культура, фіз. виховання різних груп населення» / Н. Л. Корж. – Дніпро, 2016. – 21 с.

10. Круцевич Т. Ю. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді : навч. посіб. / Т. Ю. Круцевич, М. І. Воробйов, М. М. Безверхня. – К. : Олімп. л-ра, 2011. – 224 с.

11. Кубай Г. В. Залучення студентів медичного коледжу до рухової активності : навч. посіб. / Г. В. Кубай, В. М. Мисів, Г. А. Єдинак. – Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня Рута», 2016. – 160 с.

12. Левицька О. Диференційований підхід до корекції психофізичного стану студентів спеціальних медичних груп як проблема галузі фізичного виховання і спорту / О. Левицька, Г. Єдинак // Вісник Прикарпатського нац. ун-ту. Серія : Фізична культура. – Івано-Франківськ, 2013. – Вип. 19. – С. 93–99.

13. Лукавенко А. В. Диференційований підхід до покращення психофізичного стану першокурсників вищих навчальних закладів як проблема галузі фізичного виховання / А. В. Лукавенко, Г. А. Єдинак // Педагогіка, психологія та медико-біол. проблеми фіз. виховання і спорту. – 2012. – №2. – С. 66–70.

14. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры : учеб. / Л. П. Матвеев. 3-е изд., перераб. и доп. – М. : СпортАкадемПресс, 2008. – 544 с.

15. Пауерліфтинг : навчальна програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл / [ред. Капко І. О., Базаєв С. Г., Олешко В. Г.]. – Київ, 2013. – 96 с.

16. Пилипей Л. П. Моделювання ППФП студентів ВНЗ // Л. П. Пилипей. Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2009. – № 4. – С. 26-31.

17. Присяжнюк С. І. Фізичне виховання : навч. посіб. / С. І. Присяжнюк. – Київ : ЦУЛ, 2008. – 502 с.

18. Платонов В. Н. Периодизация спортивной тренировки. Общая теория и ее практическое применение : монографія / В. Н. Платонов. – К. : Олімп. Л-ра, 2013. – 624 с.

19. Раевский Р. Т. Концепция развития физического воспитания учащейся молодежи Украины в современных социально-экономических условиях / Р. Т. Раевский, С. М. Канишевский, В. П. Краснов, А. Г. Рыбковский. // Теорія і практика фізичного виховання. – 2010. – № 1. – С. 9–13.

20. Сабіров О. С. Формування рухових умінь і навичок студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторних занять з регбі : автореф. дис… канд. пед. наук : [спец.] 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я)» / О. С. Сабіров. – Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2015. – 20 с.

21. Скавронський О. П. Педагогічні умови індивідуалізації фізичної підготовки учнів військових ліцеїв : метод. реком. / О. П. Скавронський, А. Г. Єдинак. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О., 2009. – 112 с.

22. Стеценко А. І. Пауерліфтинг. Теорія та методика викладання : навч. посіб. / А. І. Стеценко. – Черкаси : Вид. відділ ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 460 с.

23. Теорія і методика фізичного виховання. Загальні основи теорії та методики фізичного виховання : підручник [в 2-х т. / за ред. Т. Ю. Круцевич]. – К. : Олімп. л-ра, 2008, Т. 1. – 391 с.

24. Худолій О. М. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання : навч. посіб. [для студ. вищих навч. закладів] / О. М. Худолій. – Харків : ОВС, 2007. – 406 с.

25. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання : навч. посіб. / Б. М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006, Ч. 1. – 272 с.

26. Шиян Б. М. Наукові дослідження у фізичному вихованні та спорті : навч. посіб. / Б. М. Шиян, Г. А. Єдинак, Ю. В. Петришин. – Кам'янець-Подільський : Рута, 2013. – 280 с.

27. Юрчишин Ю. В. Технологія залучення студентів до рухової активності оздоровчої спрямованості у процесі фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання та спорту : [спец.] 24.00.02 «Фізична культура, фіз. виховання різних груп населення» / Ю. В. Юрчишин. – К., 2012. – 20 с.

28. Green K. Phisical education / K. Green, K. Hardman. – Mayer & Mayer Verlag, 2005. – 248 p.

29. Hardman K. Contemporary issues in physical education / K. Hardman, K. Green. – Mayer & Mayer Verlag, 2011. – 300 p.

30. Hopper C. Physical activity and nutrition for health / C. Hopper, B. Fisher, K. D. Munoz. – Champaign : Human Kinetics, 2008. – 374 p.

31. Horvat M. Developmental and adapted physical activity assessment / M. Horvat, M. Block, L. E. Kelly. – Champaign : Human Kinetics, 2007. – 244 p.

32. Kirk D. The handbook of physical education / D. Kirk, D. MacDonald, M. O Suliva. – Dublin : Sage, 2006. – 838 p.

33. Ludovyk T. The professional competencies of students of university of specializing in the direction of micro- and nanoelectronics professional-applied physical training system in analitical approach to the formation / T. Ludovik // Research Journal of International Studies. – 2015. – № 7(38). – P. 46–50.

34. Mackinnon L. T. Exercise management: concepts and professional practice / L. T. Mackinnon, C. B. Ritchie, S. L. Hooper, P. J. Abernethy. – Champaign, IL : Human Kinetics, 2003. – 480 p.

35. Mowling C. M. Student motivation in physical education : breaking down barriers / C. M. Mowling, S. J. Brock, K. K. Eiler // The Journ. of Physical Education, Recreation & Dance. – 2004. – Vol. 75. – P. 40–45.

36. Ntoumanis N. Motivation in physical education classes : a self-determination theory perspective / N. Ntoumanis, M. Standage // Theory and Research in Education. – 2011. – Vol. 7. 2. – P. 194–202.

37. Pangrazi R. P. Dynamic physical education curriculum guide: lesson plans for implementation / R. P. Pangrazi. – 15-th ed. – San Francisco : Benjamin Cummings, 2007. – 334 p.

38. Stidder G. The really useful physical education book / G. Stidder. – London : Tatlor & Francis, 2010. – 216 p.

39. Wuest D. A. Foundations of Physical Education and Sport / D. A. Wuest, Ch. A. Bucher. – Mosby : Year Book Inc., 2005. – 451 p.

voron-power@ukr.net

Рецензент: д. н. фіз. вих. та спорту, проф. Єдинак Г. А.

УДК 373.08

д. пед. н., проф. **Головнева Е.В.**
(СФ БашГУ)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ СОВРЕМЕННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВУЗА

В статье рассматриваются методологические подходы к развитию современной воспитательно-образовательной системы вуза. Показана роль образования в воспитании у подрастающего поколения представлений о ценностях в духовной и материальной сферах общества. Основное содержание исследования составляет анализ изучения проблемы соотношение национального и общечеловеческого в системе воспитания. Обосновывается мысль о том, что в основе прогресса культуры межнационального общения лежит принцип приоритета общечеловеческих ценностей, предполагающий гармоничное сочетание национальной культурной самобытности с общечеловеческой культурой; возрождение гуманных принципов общения между людьми различных этнических групп и народов на основе милосердия, терпимости, почитания старших, всепрощения и любви. Основное внимание в работе автор акцентирует на реализацию ценностного подхода в профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов.

Ключевые слова: подготовка учителя, воспитательная система, общечеловеческие духовно-нравственные ценности, базовые национальные ценности, ценностный подход.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO DEVELOPMENT MODERN EDUCATIONAL AND EDUCATIONAL HIGH SCHOOL SYSTEMS

The article examines methodological approaches to the development of the educational and educational system of the university. The role of education in upbringing in the younger generation of ideas about values in the spiritual and material spheres of society is shown. The main content of the study is the analysis of the study of the problem of the ratio of national and universal in the system of education. The author substantiates the idea that the principle of the priority of universal values at the basis of the progress of the culture of interethnic communication, implying a harmonious combination of national cultural identity with universal human culture; The revival of humane principles of communication between people of different ethnic groups and peoples on the basis of charity, tolerance, veneration of elders, forgiveness and love. The author focuses on the implementation of the value approach in the professional training of the future primary school teacher.

Key words: teacher training, educational system, universal spiritual and moral values, basic national values, value approach.

Образование представляет собой основу и один из решающих источников создания у подрастающего поколения реальных представлений о ценностях в духовной и материальной сферах общества. Поэтому при разработке методологических основ современной воспитательно-образовательной системы важно постоянно иметь в виду соотношение общечеловеческих и национальных ценностей, статус которых обозначился в начале XX столетия.

Российские педагоги (С. И. Гессен, П. Ф. Каптерев, М. М. Рубинштейн, В. Н. Сорока-Росинский) определяли необходимость выхода за рамки только лишь национального мировосприятия, выдвигали задачу воспитания у учащихся уважения к достижениям мировой культуры. Всё это стимулировало попытки создания национальной школы с учётом общечеловеческих ценностей, которые выражались в различных подходах к вычленению национального компонента содержания образования и воспитания, к определению форм работы (изучение фольклора, создание краеведческих экспозиций, экскурсий по родному краю), а также в стремлении предать образовательно-воспитательному процессу в школе действенный характер, органично вписать его в окружающую жизнь, направить на изучение «малой Родины», воспитания чувства любви и гордости к ней.

Переосмысление прошлого опыта построения системы образования и воспитания на основе общечеловеческих и национальных ценностей, на наш взгляд, способствует преодолению негативных факторов современной системы образования, а также аксиологической дезориентации педагогов, связанной с изменением общественных отношений.

В современном российском обществе крушение прежних ценностей и поиск новых ориентиров выдвинул в качестве одной из приоритетных проблему сохранения базовых культурных ценностей, гармоничных с новыми представлениями об обществе, человеке, природе, основу которых составляют – высокое чувство Родины, добротворчество, созидание, уважение прав человека и народов. Распространение информационных технологий, более быстрый темп развития общества, универсальный образ жизни определили новые критерии развитости человека, изменившие в его жизни соотношение традиционного и нового, глобального и регионального, национального и общечеловеческого.

Повышение ценности особенного, национально-культурного имеет определяющее значение для индивидуально-личностного развития человека, его самоутверждения и полной самореализации в динамично изменяющемся социуме. Знание народных традиций, национально-культурных достижений позволяет увидеть общечеловеческое через богатство его конкретных национальных форм, возвышающихся до общечеловеческих значений. Как справедливо подчёркивал в своих работах Н. Б. Бердяев, развитие и обогащение всечеловеческого достигается через глубину и богатство национальных индивидуальностей и культур и наоборот. Другого исторического пути быть не может [1, с. 23].

Обострившаяся потребность в возрождении духовно-нравственных ценностей на современном этапе находит отражение в разнообразных концепциях воспитания, построенных на идее самоценности личности, ее нерушимых прав на достойную человека жизнь. Проблема развития и саморазвития у подрастающего поколения нравственного самосознания на основе национальных и общечеловеческих ценностей нашла отражение в реализации ценностного подхода в воспитании (Н. Д. Никандров, В. А. Караковский, Е. А. Климов, П. В. Конаныхин, С. Д. Поляков, М. Г. Тайчинов), а также в развитии этнопедагогики (Г. Н. Волков, К. Ш. Ахияров, Б. Е. Осовский, А. М. Сафин, Ю. З. Кутлугильдина, И. И. Валеев, Р. С. Гайсина).

В ситуации существования множества разнородных культур воспитательно-образовательный процесс предполагает формирование у воспитанников способности осваивать как общечеловеческое, так и национальное (ментально-

этническое) начало в культуре, а также оказание помощи воспитаннику самоидентифицироваться по отношению к ним, сохраняя и формируя свой личностно-индивидуальный стержень, своё уникальное и неповторимое Я.

Национальное самосознание представляет собой не просто отнесение людьми себя к той или иной национальности, а более сложное самоопределение человека, которое включает и национальный образ мышления и жизни, и представления о территории, традиционной культуре, языке, самобытности судьбы народа и его исторического существования в мире. Истоками национального воспитания выступают семья, природа, климат, нравственные устои, духовные ценности, культура, историческая память народа, жизненные испытания, религия.

Задача приобщения детей и молодежи к своей национальной традиционной культуре может решаться через различные виды учебной и внеучебной воспитательной работы:

- проводить национальные (в том числе религиозно-духовные) праздники;
- отмечать памятные даты исторического значения, юбилеи выдающихся деятелей национальной и духовной культуры, литературы, науки и народных героев;
- организовывать олимпиады, выставки по национальной культуре, спортивные соревнования по национальным видам спорта, играм;
- проводить фольклорные концерты с исполнением национальных песен и танцев;
- организовывать конкурсы на лучшее приготовление национальных блюд и национальных художественно-прикладных изделий, костюмов;
- организовывать совместные социально-полезные, созидательно-добротворческие, трудовые дела совместно с родителями;
- развивать художественные промыслы и ремесла [4, с. 134].

Воспитательная деятельность в образовательной организации, построенная на основе учета культурных, социоисторических, эколого-демографических и этнопсихологических особенностей населения, способствует, на наш взгляд, развитию этнического самосознания, усвоению элементов национальной культуры: языка, музыкально-танцевального и прикладного творчества, одежды, кулинарии; создает благоприятные предпосылки для формирования личности с развитым национальным самосознанием, духовно-нравственными ценностями и устойчивыми гуманистическими стереотипами поведения, чем достигается формирование этностереотипного поведения.

Растущая вариативность образовательно-воспитательных систем, отражающих специфические региональные и национальные особенности учебных заведений, является наиболее существенным признаком развития современной системы российского образования. Создание на основе национального своеобразия различных культур национальных школ является в настоящее время не только образовательной, но и социокультурной политикой. А. Д. Солдатенков, М. Г. Тайчинов выделяют разные типы его организации: первый тип – это этнокультурное национальное образование, выступающее как дополнительное по отношению к общему среднему образованию, осуществляется в школах с многонациональным составом учащихся; второй тип – это школа этноориентированного образования, в которых национально-культурный компонент составляет ядро (например, религиозные и частные школы); третий

тип – культурологическая школа, где содержание национальной культуры рассматривается через диалог с представлениями другой культуры, членами единого социокультурного пространства жизнедеятельности [7, с. 76].

Овладение знаниями о культуре, обычаях, традициях своего народа, выявление в ней общечеловеческих ценностей являются основой формирования культуры мира и толерантности. «Только межнациональная терпимость и доброжелательное отношение к другим народам, их культуре, достижениям, традициям могут привести все человечество к взаимопониманию и подлинно цивилизованному общению» – отмечает М. Г. Тайчинов [8, с. 163].

В основе прогресса культуры межнационального общения лежит принцип приоритета общечеловеческих ценностей, предполагающий гармоническое сочетание национальной культурной самобытности с общечеловеческой культурой; возрождение гуманных принципов общения между поколениями и людьми различных этнических групп и народов на основе добротворчества и милосердия, терпимости, благочестия, почитания старших, всепрощения и любви. В этом плане огромным потенциалом обладают нравственные заповеди, представленные в памятниках культуры мировых религий (Библия, Коран, Ветхий Завет, Новый Завет, Хадисы, Талмуд): духовная культура, гуманизм, добротворчество, выполняя социальную функцию, направлены на регуляцию норм поведения человека в межличностных, межнациональных отношениях.

Среди важнейших направлений этноориентированного образования и воспитания можно выделить следующие:

- сочетание в системе воспитания общечеловеческих, национально-культурных и этноспецифических ценностей, охватывающих основные аспекты социокультурной жизни и самоопределения;
- планомерное и сбалансированное включение в общее содержание образования регионального и этнокультурного компонентов;
- развитие национального самосознания;
- изучение и углубление знаний родного языка;
- изучение основ этнокультуры, в том числе изучение национальных игр, семейных традиций, прикладного искусства, национального эпоса, национальной истории, национальной музыки, как органической части общечеловеческого опыта; ознакомление с мировой художественной литературой; по мере взросления движение от национальных форм освоения культуры к общечеловеческим культурным достижениям;
- формирование социально-этических норм поведения, этнопсихологического характера на основе усвоения народных традиций, обычаев, национального этикета;
- формирование умения выразить свои отношения к миру, к людям, к себе в национально-самобытных формах поведения;
- умение познакомить других с особенностями и лучшими образцами культуры, искусства своего этноса, народа, нации;
- развитие интереса, уважения к другой культуре, терпимости к человеку другой национальности и вероисповедания, к совместно проживающим народам.

Содержание этнокультурного образования предполагает широкие возможности для осуществления межпредметной интеграции, благодаря которой появляется возможность показать культуру народов Башкортостана во всем ее

многообразии с привлечением научных знаний, произведений литературы, музыки, живописи.

Реализация содержания этнокультурного образования осуществляется на основе личностно-деятельностного подхода. Для этого рекомендуется отбор педагогических средств соответствующих эмоционально-действенным характеристикам возрастных особенностей детей и молодежи, учитывающих субъектно-объектную направленность их познавательной деятельности. Предполагается применение педагогических технологий развивающего обучения, а также проектных, игровых, информационных, коммуникативных, здоровьесберегающих технологий.

В теоретическом плане формирование педагогического профессионализма мы связываем с последовательным совершенствованием будущим учителем своей профессионально-педагогической культуры, представляющей собой систему общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий педагогической деятельности (В. А. Сластенин) [6]; наращиванием творческого начала в воспитательно-образовательной деятельности; всесторонним освоением широкого диапазона общечеловеческих и отечественных духовно-нравственных ценностей, упрочением и утверждением активной гражданской позиции.

Исходя из этого, представляется чрезвычайно важным одно обстоятельство, подтвержденное вузовской практикой: овладение молодыми людьми теоретико-методологическими основами и методикой действенного влияния на сознание, чувства и поведение учащихся начальных классов детерминирует, в свою очередь, возрастание потребности будущих учителей в профессионально-педагогическом, а также в общеличностном самосовершенствовании.

Пополнение профессионально-педагогического мировоззрения будущих учителей для начальной школы общечеловеческими и отечественными духовно-нравственными ценностями, как правило, оправдывает себя уже в период педагогической практики студентов в школах, в самостоятельной работе после окончания вуза, способствуя духовному развитию и воспитанию младших школьников.

Необходимость методического обеспечения процесса воплощения общечеловеческих и национальных духовно-нравственных ценностей в систему профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов предполагала научную интерпретацию и теоретическое обоснование включения в контекст занятий по педагогике материала о духовно-нравственных ценностях человечества и базовых национальных ценностях, а так же осуществлению тактических и оперативных действий по педагогическому управлению данным процессом.

Наш психологический расчет состоял в воздействии социально одобряемыми духовно-нравственными ценностями человечества на все сферы личности каждого студента в процессе изучения педагогических дисциплин. В потребностно-мотивационном плане они как нечто профессионально значимое увлекали юношей и девушек соответствующей деятельностью по их освоению и овладению ими. Они регулировали переструктурирование формирующихся у будущего учителя начальных классов мотивов изучения профессии, выводя на первую позицию в иерархии мотивов те, которые предполагали реализацию духовно-культурных и образовательно-воспитательных запросов общества. В

интеллектуально-мировоззренческом плане эти ценности наполняли сознание занимающегося на факультете положениями разумного устройства и существования земной цивилизации – о мирном сосуществовании народов, о любви к родным и привязанности к отчему краю, о здоровом образе жизни, о моральном облике высокой человечности, о трудолюбии, о милосердии, о доброте и т.д. Занимая приоритетные позиции в сознании будущих учителей, эти заповеди предшествующих поколений ориентируют студента на непрестанный поиск оптимальных возможностей для общего и профессионального самосовершенствования. В эмоционально-волевом плане они успешно способствовали развитию в студенческой среде морально высоких чувств, выражающих устремленность будущего учителя к развитию и саморазвитию себя как гражданина и наставника детей, достойного ожиданий общества. Эти ценности стимулировали зачастую и волевое становление юношей и девушек, укрепляли их решительность и настойчивость в овладении педагогическим профессионализмом. В деятельностно-поведенческом плане они подпитывали активность наших студентов в профессионально-педагогическом самосовершенствовании, помогали им организовывать свою направленность на поиск и освоение профессионально значимого материала.

Важность решения проблемы этнокультурного образования школьников отмечается в Федеральном государственном стандарте начального общего образования: «Стандарт направлен на обеспечение: … сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, …овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России …» [9, с. 5]. Так, во 2-ом разделе относительно личностных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования представлены следующие требования: 1) «…формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций; 2) формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий; 3) формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов…» [Там же, с. 8].

На основе значимости поднимаемой проблемы, анализа теоретических положений и существующего опыта, Р. С. Гайсиной разработаны рекомендации по внедрению этнокультурной составляющей в образовательный процесс начальной школы:

– проектирование образовательного процесса с учетом специфики национально-культурных, исторических, природных и других условий своего региона;

– определение направления образовательного вектора как приобщение младшего школьника к ценностям культуры своего народа и народов, проживающих на территории региона, развитие личности как субъекта полиэтнической образовательной среды, с одной стороны идентифицирующей себя и культуру своего этноса, с другой – уважающей и принимающей культуру других народов;

– создание единого этнокультурного пространства, включающего информационно-познавательный, эмоционально-ценностный и опытно-деятельностный составляющие;

– в соответствии с содержанием включение в образовательные программы дисциплин начальной школы материала по этнокультуре народов своего региона;

– подбор методов и форм, оптимально соответствующих особенностям культуры народов своего регионов; эффективное использование этнокультурные ресурсы своего региона в этнокультурном образовании школьников;

– этнокультурная компетентность педагога, предполагающая способности реализовывать организационно-педагогические условия этнокультурного образования младших школьников [3, с. 4990].

Обобщая вышеизложенное, отметим, что направленность образовательного процесса в начальной школе на формирование у обучающихся самосознания национальной идентичности, системы позитивных национальных ценностей будет способствовать становлению духовно-нравственного, социального, общекультурного и общеинтеллектуального развития личности.

Представление методологических оснований формирования культуры мира и толерантности в стратегии открытого образования вносит ясность в состав задач, которые предстоит решать будущему специалисту в сфере начального образования и позволит ему программировать свою образовательно-развивающую деятельность и квалифицированно осуществлять воспитание подрастающего поколения на основе общечеловеческих и национальных духовно-нравственных ценностей.

Непосредственный опыт экспериментальной организации наших исходных исследовательских позиций в образовательно-воспитательной практике Стерлитамакского государственной педагогической академии, Стерлитамакском филиале ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» подтверждает достаточную обоснованность и ощутимую продуктивность сформированных на этом теоретико-методологическом фундаменте педагогико-методических мер, связанных с педагогической интерпретацией содержания духовно-нравственных ценностей, способствующих формированию у будущих учителей начальных классов культуры мира и толерантности в системе открытого образования в современном обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н. Б. Судьба России / Н. Б. Бердяев. – М. : Смысл, 1990. – С. 23.

2. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.

3. Гайсина Р. С. Этнокультурное образование младших школьников / Р. С. Гайсина // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2 (часть 22). – С. 4987-4991.

4. Головнева Е. В. Теория и методика воспитания : учеб. пособие / Е. В. Головнева. – М. : Высшая школа, 2006. – 256 с.

5. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2013. – 24 с.

6. Сластенин В. А. Аксиологические основания образования / В. А. Сластенин // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования : материалы междунар. науч.-практ. конф. Ч. 1. – М. : МПГУ, 2000. – С. 26–31.

7. Солдатенков А. Д. Формирование у учащихся межэтнической, межрелигиозной толерантности в системе поликультурного образования / А. Д. Солдатенков, М. Г. Тайчинов / Современные проблемы образования и воспитания : Сб. науч. тр. – М. : РИЦ «Альфа» МГОПУ, 2000. – С. 71–79.

8. Тайчинов М. Г. Формирование личности учащихся на духовно-нравственных ценностях народа / М. Г. Тайчинов. – М. : Редакционно-издательский центр МГОПУ, 1999. – 199 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2011. – 33 с.

golovneva_ev@mail.ru

Рецензент: к. пед. н., проф. Безносюк О. О.

УДК 373.08

Головнева Н. А. (СФ БашГУ);
к. пед. н. **Шлычкова С. Л.**
(Филиал «МГУТ и У им. К.Г. Разумовского»)

СРЕДОВОЙ ПОДХОД КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

В статье рассматриваются современные проблемы и тенденции воспитания студентов в культурно-образовательном пространстве вуза. Анализируется сущность средового подхода как технологии формирования и развития определенного типа личности через среду, превращаемую действиями субъекта управления в средство воспитания. Подчеркивается, что изменения в структуре общества, в системе его ценностных ориентации серьезным образом отражаются на взаимоотношениях поколений, способствуют образованию новых общностей. В каждой из этих общностей, в том числе и в молодежной среде, происходит становление и развитие своей системы ценностей, жизненных приоритетов возможно, переосмысленных, ранее отвергнутых. Молодежь представляет собой социально-возрастную группу, которая находится в процессе активного профессионального и социального становления. Дана характеристика факторов, отражающих специфику субкультурных образований в молодежной среде.

Ключевые слова: среда, формирование личности, молодежь, субкультурные образования, студенты.

WEDDING APPROACH AS THE TECHNOLOGY OF FORMING AND DEVELOPMENT OF THE PERSON IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE HIGHER EDUCATION

The article deals with modern problems and tendencies of education of students in the cultural and educational space of the university. The essence of the environmental approach as a technology for the formation and development of a certain type of personality through the environment, transformed by the actions of the subject of management into a means of upbringing, is analyzed. It is emphasized that changes in the structure of society, in the system of its value orientations, seriously affect the interrelations of generations, contribute to the formation of new communities. In each of these communities, including in the youth environment, the formation and development of its value system, the life priorities of possible, rethought, previously rejected are taking place. Young people are a social and age group that is in the process of active professional and social development. Characteristics of factors reflecting the specifics of subcultural formations in the youth environment are given.

Key words: environment, personality formation, youth, subcultural formations, students.

Основной задачей современного образовательного пространства высшего учебного заведения выступает развитие личности будущего специалиста, способного эффективно осуществлять свою жизнедеятельность. Понятие «личность» выступает как особое социальное качество индивида, формируемое в социуме в результате овладения индивидом культурным содержанием.

Развитие личности является нелинейным процессом в силу собственной активности индивида. С точки зрения М. С. Кагана, цель педагогики XXI века –

духовное содействие своим ученикам в их самоопределении как личности, т.е. свободном выборе обучающимися своей системы ценностей, смысложизненных и ценностных ориентаций. Исследователь полагает, что педагог должен донести до учащихся мысль о понимании выработки системы ценностей как нелинейного синергетического процесса свободного выбора определенных идеалов, «моделей потребного будущего», смысложизненных установок. При этом влияние воспитателя на формирование личности будет осуществляться не с помощью «монологической проповеди», а средствами межсубъектного диалога [4].

Сущность средового подхода как технологии формирования и развития определенного типа личности через среду, превращаемую действиями субъекта управления в средство воспитания, предполагает осуществление следующих основных действий:

1) определение приоритетных средообразовательных стратегий воспитания определенного типа личности. Например, в воспитании коллективизма можно идти по пути воссоздания прежних форм коллегиальной жизнедеятельности (например, деятельность лагерей труда и отдыха), но можно также внедрять новые формы (например, организация деятельности «зеленых», работа союза молодых предпринимателей). Какой путь предпочтительнее, решает субъект управления;

2) наращивание действий субъектом управления в процессе реализации средообразовательной стратегии при изменении ситуаций, когда возникает необходимость в ходе работы дополнить программные действия другими, учитывающими новые изменения среды. Технически это решается путем введения новых мер сдерживающего, разрушающего и поддерживающего характера;

3) варьирование на основе обратной связи частных действий в поисках наиболее эффективных мер воздействия на среду. Это обычное, естественное действие в ситуации неопределенности, осуществляемое методом «проб и ошибок». Если неэффективны одни действия, к примеру «описание», «ознакомление», то приходится использовать другие – «объяснение» и т. д. Выполнение данных действий придает гибкость средовому подходу как управленческой технологии. Такая технология ориентирует не только на план, но и на ситуацию, делает возможным управление по результату [5].

При этом необходимо учитывать, что среда негомогенна и ее влияния бывают непредсказуемы. Если вести речь о современных проблемах воспитания в образовательной среде, то следует обозначить некоторые ключевые тенденции, охарактеризованные в соответствующих исследованиях. Необходимо учитывать, что будущие студенты социализируются в различных условиях, но при этом присутствуют сходные черты. Духовный мир современной молодежи постоянно меняется под влиянием процесса освоения ими (сообразно их половозрастным показателям) социальных норм, имеющихся в сегодняшнем обществе. Но если учесть тот факт, что российское государство уже более двадцати лет находится в постоянной реорганизации, разрушении первичных норм, ломки прежних стереотипов и создании новых, то молодому поколению приходится непрерывно искать идеалы, образцы для подражания соответствующие времени. Такая перманентная адаптация к новым условиям формирует весьма своеобразные поведенческие особенности. К этому следует добавить, что уже целое поколение молодежи выросло в нестабильных социальных условиях, что весьма основательно отразилось на формировании его жизненных стереотипов.

Молодежь представляет собой социально-возрастную группу, которая находится в процессе активного профессионального и социального становления. В. Т. Лисовским было дано следующее определение: «Молодежь – это поколение людей, проходящих стадию социализации, усваивающих, а в более зрелом возрасте уже усвоивших общеобразовательные, профессиональные, культурные и другие социальные функции». Это тот социальный слой, который является и носителем новых противоречий, и одновременно самых оптимальных свойств, идущих от поколения к поколению.

В силу своих возрастных и психических особенностей, эта категория эффективнее приспосабливается к системе рыночных отношений, быстрее включается в нее, чувствует себя увереннее и благодаря этому успешнее приобретает новый экономический и социальный опыт, тем самым, опережая и помогая старшим, играя роль исследователей, осваивая новые ценности, нормы, модели поведения. Но такой вариант идентификации имеет и негативную сторону: отсутствие жизненного опыта, необостренного чувства самосохранения приводят к тому, что многие не могут правильно оценить ситуацию и определить перспективу, неоправданно идут на риск, вступают на путь преступности, становятся жертвами чужой воли, политики, безграмотного или корыстного управления. Кроме того, еще далеко не во всех регионах страны рыночные отношения стали нормой общественной и экономической жизни и большая часть молодежи не реализует свой потенциал, что серьезно осложняет процесс ее жизненного самоопределения.

Социально нестабильное российское общество в условиях кризиса экономических, нравственных, политических и других общественных отношений размывает социальные структуры. Изменения в структуре общества, в системе его ценностных ориентации серьезным образом отражаются на взаимоотношениях поколений, способствуют образованию новых общностей. В каждой из этих общностей, в том числе и в молодежной среде, происходит становление и развитие своей системы ценностей, жизненных приоритетов возможно, переосмысленных, ранее отвергнутых.

Процесс осмысления, принятия-непринятия новых ценностных систем в условиях нестабильного общества имеет противоречивый характер, но несет в себе и положительный заряд. В отличие от общества тоталитарного типа, когда ценностные ориентации, нормы передавались и формировались традиционно, принимались как должное, автоматически, сегодня личность имеет возможность творчески, вдумчиво относиться к своей судьбе, выбору жизненных целей. В связи с этим, непреходящее значение имеет использование, как опыта предыдущих поколений, так и уже собственного накопленного положительного опыта самоидентификации и самореализации личности. В условиях кризиса идентификации в молодежной среде и ломки социальных идентификаций у представителей старших поколений, остра потребность в преодолении кризиса преемственности поколений. Но преодолеть опасность разрыва идентификационных связей между поколениями и создать условия для самоидентификации личности в обновленном обществе возможно лишь при условии взаимоуважения, партнерского взаимодействия по созданию новой ценностной структуры, совместного осознания и поиска. В этом, по нашему мнению, основа духовной жизнеспособности российского общества.

Молодые люди, осознанно сделав выбор определенной ценности, определив ее в качестве цели и добившись ее достижения, тем не менее, не делаются от этого счастливее. Более того, значительная часть из них испытывает недовольство достигнутым результатом, ибо они чувствуют, что нечто более ценное, главное от них ускользнуло. Ценности: деньги, независимость, любовь, здоровье и прочее выступают лишь средством для реализации главной смысложизненной ценности – потребности в самореализации и развитии своей индивидуальности. Таким образом, любые ценностные ориентации, хотя и мобилизуют, направляют активность личности, все же не позволяют достичь ей главного – счастья.

Как отмечают исследователи, молодые люди, рожденные в 70–80-е годы, хотя и имеют различные условия формирования своих личных качеств жизненных ценностей, но уже на собственном опыте ощутили тяжесть ответственности за принимаемые решения, трудность самостоятельного устройства собственной жизни и т.д. Здесь закономерен вопрос о построении стратегии жизни человека. К. А. Абульханова-Славская представляет ее как способность к самостоятельному построению своей жизни и выделяет три основных ее признака:

1) выбор основного для человека направления, способа жизни, целей, этапов их достижения;

2) решение противоречий жизни, желание их решать (или уход от них);

3) творчество, созидание ценности своей жизни [5].

При этом большое внимание уделяется автором взаимодействию личности и общества: получению, потреблению общественных благ индивидуумом и обратной отдачи им обществу своих сил, труда, способностей; а также способности социально мыслить, то есть определить свое место в мире сложных человеческих отношений. По ее мнению, «общественные условия по-разному определяют жизненную среду каждого человека. Поэтому только с помощью социально ориентированного мышления человек может оценить особенности своего характера с точки зрения своей жизненной роли и отдать отчет в своих притязаниях, а главное, понять механизм своей связи с обществом, осознать, может ли он использовать социальные возможности или, напротив, будучи использованным обществом, сам теряет свои личные возможности, утрачивает свою индивидуальность».

Д. И. Фельдштейн считает становление сознания, самосознания растущего человека, его личностное самоопределение содержательными и результативными моментами развития личности. Он отмечает, что «рассмотрение онтогенетического развития через призму социального движения обеспечивает поиск новых резервов личностного становления и возможностей оптимизации воспитательных влияний различных социальных институтов, при вычленении и учете, во-первых, наличия в процессе развития периодов особой открытости растущего человека, и, во-вторых, внутренней готовности принятия их и самореализации в них» [10].

Социологи отмечают, что контингент современного студенчества очень неоднороден и по своему социальному составу, и по уровню сформированности морального самосознания, духовности и т.п. К. А. Абульханова-Славская, А. А. Деркач и Е. Е. Старовойтенко и целый ряд других авторов выявили наиболее часто встречающиеся формы ответов личности на обращенные к ней из общества воздействия, когда она в условиях социального благоприятствования:

1) осознанно и творчески активно реализует имеющиеся и создает новые возможности собственного развития и развития других людей; 2) только стихийно и, так сказать, фотографически воспроизводить транслируемые ей из социума позитивное общественное содержание; 3) оказывается неспособной воспринять его и усвоить [1].

Исследователи описали и другую группу ответов, когда личность в условиях социального неблагоприятствования: 1) занимает позицию «выше наличного», самостоятельно, осознанно ищет и находит, обращая их к себе и другим, общественные средства высокого индивидуального развития; 2) стихийно воспроизводит наличное общественное содержание, выступая его носителем и выразителем; 3) осознанно принимает и утверждает негативные тенденции, активно вовлекая в их производство других людей; 4) пытается им противостоять, но не имеет для этого достаточных общественных и индивидуальных средств и саморазрушается.

Происшедший распад доперестроечной культуры породил множество субкультур, особенно в молодежной среде, которые можно считать средством поиска наиболее подходящих путей адаптации молодых людей к новым условиям существования и к принятию оптимальных решений проблем, с которыми они постоянно сталкиваются в процессе вхождения в самостоятельную жизнь, освоения новых правил социальных игр [3].

Существование в рамках своих субкультур способствует менее болезненному процессу взросления юношества, более успешному приходу в новые социальные условия. Но, зачастую, к этим условиям их никто целенаправленно не готовил: ни родители, ни учебные заведения, ни предшествующий жизненный опыт. Специфику субкультурных образований в молодежной среде предопределяют следующие группы факторов.

Во-первых, экономическая, социальная неустойчивость российского общества на протяжении полутора десятка лет, сложное положение большинства семей, постоянное усвоение молодыми людьми новых реалий, изменяемых рыночной экономикой и т.д.

Во-вторых, нарастание уровня разочарования и усталости от постоянного ожидания обещанных радикальных перемен в российском обществе в лучшую сторону, что порождает в молодежном сознании желание жить только сегодняшним днем, т.е. ориентироваться на достойную, нормальную жизнь на должном уровне сейчас, в молодости и не думать о завтрашнем дне.

В-третьих, формирование у определенной части молодежи требований более быстрых перемен в политической, экономической, социальной сферах для возможности совершения быстрого карьерного роста, в итоге которого возможно осуществление своеобразного прорыва в более обеспеченные, стабильные, элитарные слои общества. Этому способствует обладание данной категорией молодых людей набором востребованных современным обществом личностных качеств и должным ресурсом, полученным от родителей, родственников, друзей и т. п.

В-четвертых, неравномерное реформирование российского общества в субъектах федерации порождает тревожное экономическое, социальное положение в провинциальных городах России, в сельской местности, которое выражается в определенном их отставании по многочисленным показателям от больших городов и мегаполисов. Это явление способствует не только

формированию разных стартовых возможностей у проживающей в них молодежи, в областях получения образования, хорошей работы и т.д., но и способствует возникновению у значительного количества молодых людей, чувствующих свою неконкурентноспособность в связи с вышеназванными причинами, желания, в поисках лучшей жизни и быстрого обогащения, встать на криминальный путь.

В-пятых, отсутствие должной государственной молодежной политики, нацеленной на обеспечение соблюдения прав молодых граждан, установление для них гарантий в сфере труда и занятости, содействие предпринимательской деятельности, направленной на создание реальных условий, стимулов и конкретных механизмов, способствующих реализации их интересов и потенциальных возможностей, порождает не только рост девиантного и делинквентного поведения в молодежной среде, но и непомерную эксплуатацию здоровья молодых людей, т. к. оно зачастую является одним из немногих адаптационных ресурсов при отсутствии других (должного стартового капитала как в материальном, так и в интеллектуальном эквивалентах, социальных связей, предприимчивости и т. п.).

Согласно некоторым исследованиям, по жизненным планам, целям, нормам поведения, ценностным ориентациям и т. д. молодежная субкультура может быть представлена следующими группами:

- группа «А» – молодые люди, стремящиеся сделать карьеру в бизнесе, науке, политике, спорте, художественном творчестве и т. д. Они стараются получить в престижных вузах хорошее образование в избранном направлении своей будущей трудовой деятельности, найти работу, соответствующую жизненным планам, следить за здоровьем, создать необходимый имидж. Как правило, молодые люди этой группы начинают работать над собой с подросткового возраста. В этом им помогают родители, родственники и друзья;

- группа «Б» – молодые люди, желающие жить на среднем уровне. Как правило, они не стремятся добиваться высоких результатов в учебе, совершать карьерный рост. Они предпочитают найти хорошую, стабильную работу, хороший заработок, благополучие, получить материальные ценности, иметь время на реализацию своих увлечении;

- группа «В» представлена молодежными группами с девиантным и делинквентным поведением. Их характеризует низкий образовательный и культурный уровень, они не проявляют особого интереса к своему будущему, среди них много алкоголиков, наркоманов, в этой группе возникает и экстремизм, который в поведении молодых людей проявляется в виде «супер современного», «оригинального», «альтернативного» и «агрессивного» их жизненного стиля, с характерным для него противоречивым смыслом жизни, изощренно-злобным подчеркиванием своей индивидуальности [3].

По экономическому показателю молодежная субкультура может быть представлена:

1-ой группой – «золотой» молодежью, имеющей богатых родителей. Представители этой категории могут принадлежать к группам А, Б и В;

2-ой группой – молодежью, самостоятельно формирующей свой экономический потенциал. Это как правило, представители групп А и Б;

3-ей группой – молодежью «активно проживающей» заработанные экономические ресурсы, живущей, как правило, одним днем, не задумывающейся о своем здоровье. Ее формируют представители групп А и Б.

Опираясь на выше изложенное, можно констатировать, что в каждом молодом человеке на основе его собственной повседневной практики взаимодействия с материальном и социальном миром формируется богатая и многообразная система личностных отношений к ним. В то же время, в обществе, к которому принадлежит человек, существует выработанная система объективных отношений. Они закреплены в законах, в нравственных требованиях, в традициях. Данная система отношений с самого рождения человека постоянно на него воздействует и направленно корректирует формирующуюся в его личном опыте «картину мира» и составляющие ее элементы, характер эмоциональных откликов на них, а также способы поведения, которым он должен следовать в той или иной ситуации. Из этого следует, что индивидуальные субъективные отношения каждого человека к таким, например, «элементам» действительности, как планета Земля, человечество, как отдельный человек, как семья, как труд, как материальные и духовные ценности, создаваемые в процессе этого труда, или, например, как он сам, оказываются всегда опосредованными отношениями к ним, сложившимися в том обществе, к членам которого он себя причисляет и мнением которого о себе он дорожит.

Вот эти отношения человека к разным сторонам действительности, с которой ему приходится изо дня в день по разным причинам и в разных социальных ролях взаимодействовать, постоянно несущие, как было показано выше, печать не только его опыта, но и общества, в котором проходит его жизнь, и составляют сущность его личности.

При этом необходимо учитывать, что в системе общественных отношений имеет место социальная рефлексия – учет исторической биографии народа, национального менталитета. Если же национальные ценности традиции, стереотипы приходят в противоречие с новым укладом жизни, то изменение смысложизненных установок и ценностных ориентаций, отражающих элементы исторического национального самосознания, происходит с большим трудом.

Кроме того, следует учитывать еще один немаловажный аспект. В современном российском обществе сложилась такая ситуация, при которой отсутствуют единые гомогенные основания для формирования социальной, профессиональной и личностной идентичности. С одной стороны, это облегчало жизненное самоопределение молодежи, но ограничивало ее жизнеспособность, что и проявилось в период реформ. Медиаторы потеряли свою энергетику, идентичность приобрела формально-ритуальный характер, дезинтеграция на уровне высших ценностей достигла апогея. Но и современная идея рыночной экономики решить проблему формирования смысложизненных ценностей пока не в состоянии. Поэтому молодежь все больше стала обращаться не к общественным, а к групповым ценностям.

Если говорить в целом о современных молодежных субкультурах, необходимо обратить внимание на то, что они, вырабатываясь в молодежной среде, формируют свои системы ценностей, жизненных установок, способов поведения, свой язык, свой стиль жизни и пр. На основе понимания происходящих процессов преподавателям, кураторам, администрации высшего учебного заведения приходится строить систему своих взаимодействий с представителями различных категорий современной молодежи, имеющих своеобразные системы жизненных и профессиональных ценностей, целей и т.п.

Синергетический подход, раскрывающий логику превращения хаотичного состояния какого-либо объекта (явления) в более упорядоченную структуру, позволяет использовать соответствующие механизмы для построения образовательного пространства вуза в целом, и систему профессионального воспитания студентов, в частности. Таким образом, в ходе вузовского обучения необходимо создавать оптимальные социокультурные и образовательные условия для интенсификации процесса развития профессиональной позиции студентов, формирования гуманистических, социально значимых ценностей и образцов гражданского поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. К. Стратегии жизни / К. К. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 236 с.

2. Братусь Б. С. Психология. Нравственность. Культура / Б. С. Братусь. – М. : Менеджер ; Роспедагенство, 1994. – 60 с.

3. Иванова Ж. Е. Роль социального образования в социализации и воспитании современной молодежи / Социальное образование России XXI века: традиции и вызовы времени, достижения и проблемы. Социальная работа и подготовка социальных работников в новое время (Сб. науч.статей и учебно-методич. материалов ученых, препод. и практиков стран европейской социокультурной традиции). – М. : Изд-во РГСУ, 2006.– С. 297–304.

4. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 280 с.

5. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. П. Воспитание? Воспитание… Воспитание! Теория и практика воспитательных систем.– 2-е изд., исп. и доп. / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. П. Селиванова. – М. : Новая школа, 2000. – 160 с.

6. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – С. 3–67.

7. Крившенко Л. П. Управление профессиональным самоопределением молодежи : монография / Л. П. Крившенко. – М. : Изд-во МПУ «Народный учитель», 1999. – 157 с.

8. Розин В. М. Психологические ловушки контркультуры // Современные тенденции молодежной социализации: наблюдения, оценки, суждения / [под ред. А. Г. Быстрицкого, М. Ю. Рощина]. – М. : Российский открытый университет, 1992. – С. 61–74.

9. Сергеев С. А. Молодежные субкультуры в республике / С. А. Сергеев // Социологические исследования. – 1998. – № 11. – С. 44–46.

10. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избр. труды / Д. И. Фельдштейн. – 2-е изд. – М. : Московск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 2004. – 672 с.

11. Ценностные ориентации молодежи в условиях перехода к рынку // Молодежь и общество на рубеже веков / [науч. ред. И. М. Ильинский]. – М. : Голос, 1999.– 586 с.

12. Шакеева Ч. А. Ценностные ориентации и самочувствие молодежи в новых общественно-экономических условиях / Ч. А. Шакеева. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – 192 с.

golovneva_n@mail.ru

Рецензент: д. пед. н., доц. Курач М. С.

УДК 373.211.24

к. пед. н., доц. **Онищук І. А.**
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Публікація присвячена одній із значущих педагогічних проблем на сучасному етапі розвитку вищої школи – підготовці майбутніх вихователів ІДНЗ. Оскільки на часі особистісно-орієнтована модель освіти, студентоцентризм, основна увага зосереджена на таких ключових аспектах, як: «самовираження особистості», «культура самовираження», «індивідуальна творча культура», «самостійно організована творча діяльність», «готовність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до розвитку творчого самовираження» та інші. На основі здійсненого аналізу наукових праць у галузі філософії, психології, педагогіки та інших визначається сутність зазначених наукових категорій, акцентується на значенні суб'єкт-суб'єктних взаєминах викладача і студента, що є визначальним для фахового зростання майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. У статті також окреслено основні напрями та першочергові завдання наукової розвідки.

Ключові слова: «самовираження особистості», «культура», «культура самовираження», «саморганізована діяльність», «індивідуальна культура», «творчість», «художньо-творча діяльність», «формування у майбутнього вихователя дошкільного навчального культури самовираження» та інші.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT OF THE PROBLEM IN FORMATION OF SELF-EMPLOYMENT CULTURE IN FUTURE PROFESSIONALS OF PRESCHOOL EDUCATION

The publication deals with one of the most important nowadays high school problem of training future kindergartens educators. As far as personally oriented educational model is on time, the main attention is dedicated to such key aspects as: "self-expression of personality", "culture of self-identification", "individual creative culture", "self-organized creative activity", "readiness of future educators of pre-school institutions for creative cultural development" and others. The essence of scientific categories is determined, it focuses on the meaning of the subject-subjective relationship between the teacher and the student on the base of analysis of scientific research in such fields as philosophy, psychology, pedagogic and others, which is absolutely determines the professional growth of the future educator of pre-school institutions. In the article it was also outlined the main directions of the primary tasks of scientific intelligence.

Keywords: "self-expression of personality", "culture", "culture of self-identification", "individual creative culture", "self-organized creative activity", " readiness of future educators of pre-school institutions for creative cultural development" and others.

В основних документах Закону України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Конвенції дошкільного виховання в Україні, Державній цільовій соціальній програмі розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року наголошується на

орієнтуванні, гуманістичному осмисленні та практичному використанні внутрішнього потенціалу людини, побудові у зростаючої особистості цілісного, адекватного, реалістичного образу світу, вияву у повній мірі природного потенціалу. Особливо важливо зазначити, що Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті проголошує пріоритет становлення молодої людини як суб'єкта власного життя, свідому особистість.

З огляду на це важливі перетворення, реформування вищої школи об'єктивують проблему підготовки фахівців дошкільної освіти – компетентних, ініціативних, самобутніх, творчих, високоморальних особистостей, здатних створювати сприятливі умови для повноцінного, гармонійного розвитку зростаючої особистості. Зокрема, вимоги до професійної компетентності сформульовано у галузевому стандарті підготовки фахівців дошкільної освіти.

У контексті наведеного важливим феноменом особистісного зростання майбутнього фахівця дошкільної освітити є культура самовираження. Актуальність її вивчення засвідчена Конвенцією ЮНЕСКО про охорону й заохочення різноманітних форм культурного самовираження – юридичною міжнародною угодою, мета якої полягає у створенні можливостей для розповсюдження широкого спектру культурних послуг, у тому числі у сфері освіти [6].

Отож на часі студентоцентрована, особистісно-орієнтована модель освіти, спрямована на розвиток унікальності, своєрідності, культури самовираження нового покоління у різних видах діяльності, що зумовила нагальний перегляд змісту освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів, магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта та осучаснення навчально-методичного забезпечення процесу їх підготовки у вищій школі.

На сьогодні фахівцями здійснюється інтенсивний пошук шляхів вирішення поставлених проблем. Цінними у цьому контексті є наукові праці, в яких розкриваються такі аспекти, як:

- підготовка майбутніх педагогів до професійно-педагогічної діяльності (П. Абдуліна, В. Безпалько, І. Бех, Н. Вібік, А. Богуш, В. Бондар, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зазюн, Л. Кандибович, Е. Карпова, З. Курляд, Н. Ничкало, А. Сущенко, Р. Хмедюк та інші);
- формування готовності майбутніх фахівців до професійно-педагогічної діяльності (Н. Грама, К. Дурай-Новаков, А. Капська, Т. Кловак, Л. Кондрашова, Л. Линенко, О. Мороз, О. Пєхота, Г. Троцько та інші);
- теоретико-методичні засади формування компетентності майбутніх педагогів (Л. Гура, І. Зязюн, В. Кравцов, Н. Креденець, А. Маркова, М. Михайличенко, В. Радил, Г. Селевко, В. Сластьонін та інші);
- формування професіоналізму і педагогічної майстерності (О. Горбова, О. Драгунова, І. Єрофєєва, У. Ібрагімов, М. Ковардакова, Л. Самборенко, Н. Яковлеєва та інші);
- особливості професійної підготовки педагогів дошкільної освіти (Л. Башлакова, А. Богуш, Р. Буре, Е. Гладкова, В. Ядешко та інші);
- організація навчального процесу у вищому навчальному закладі, удосконалення наявних програм із дисциплін фахової підготовки студентів за спеціальністю 012 Дошкільна освіта, формування професійної компетентності майбутніх вихователіва ДНЗ (Л. Артемова, А. Богуш, Г. Бєленька, О. Богініч,

Н. Гавриш, Л. Галамонжук, Н. Голота, Н. Лисенко, М. Машовець, Г. Підкурганна, Т. Танько та інших);

- положення про творчість як показник особистісного зростання майбутнього фахівця, теоретико-практичні засади розвитку педагогічної творчості, формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (Г. Балл, О. Листопад, В. Моляко, С. Нечай, В. Рибалка, О. Семенов, С. Сисоєва та інші);

- закономірності та умови оптимізації процесу самореалізації майбутнього педагога, оновлення системи професійної підготовки вихователя засобами організації професійного самовиховання (Е. Зинченко, О. Кучерявий та інші);

- теоретичний та практичний аналіз самовираження як важливий показник особистісного та професійного зростання (О. Кононко, Л. Середюк та інші);

- підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища (Е. Бахіч та інші).

Окрім цього, концептуальними засадами вирішення проблеми розвитку у майбутніх фахівців дошкільної освіти культури самовираження у вищій школі слугують положення психолого-педагогічної науки щодо:

- поняття особистості як системи, що розвивається (К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, В. Петровський, С. Рубінштейн та інші);

- ідеї суб'єктності як форм самодетермінації особистості (Б. Ананьєв, В. Слободчиков, В. Татенко);

- тези про рефлексивні риси самосвідомості як ядра особистості (І. Кон, А. Силвестру, В. Столін та інші);

- значення та особливостей самоорганізованої діяльності молодої людини (О. Кононко, О. Мельяненко та інші).

Наведені вище дає можливість констатувати, що, незважаючи на численні дослідження, теоретико-методичні засади формування культури самовираження майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у різних видах діяльності, зокрема, художньо-творчій, повністю невивчене. Таким чином, актуальність окресленою проблеми об'єктивно зумовлена недостатньою увагою фахівців до особистісного феномену «культура самовираження» та існуванням низки суперечностей:

- запитом суспільства на майбутнього фахівця високої культури та зниженням загальної культури сучасної студентської молоді;
- соціальною потребою в системному підході до підготовки майбутніх педагогів та переважанням в освітньому процесі вищих навчальних закладів традиційного порційного, предметного підходу;
- потребою інноваційних технологій окультурення студентської молоді та фактично відсутністю теоретико-методичних напрацювань відповідного напряму.

Вивчення суперечностей дає змогу визначити мету наукової розвідки – висвітлення окремих психолого-педагогічних аспектів проблеми формування культури самовираження майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Логіка наукової розвідки передбачає висвітлення сутності ключових понять у довідкових джерелах. Саме термін «вираження» кваліфікується як прояв внутрішнього у зовнішньому, суті – у явищі, суб'єктивного – в об'єктивному; «самовираження» тлумачиться як відображення ззовні своїх внутрішніх почуттів, переконань, установок, будь-яка поведінка, яка здійснюється для чистого

задоволення індивіда, особистісну форма активності, що формується і розвивається у спілкуванні та діяльності, взаємопов'язана з потребами особистості у суспільному визнанні, самоствердженні, саморозкритті, самореалізації [2; 3; 8].

Вагомим є міркування М. Логінової, згідно з яким вираження є переживанням особистості, розглянутим через призму самопізнання. На думку сучасного філософа, самовираження, вираження становить глибинний зміст переживань, але «вираження» є значно більшим, ніж переживання, тобто проявляється «упорядкованіше».

Дослідження К. Абульханової-Славської, Р. Бернса, Л. Божович, А. Маслоу, А. Менегетті, В. М'ясищева, Р. Немова, Л. Сохань, К. Роджерса, Д. Фельдштейна та інших дають можливість стверджувати, що «вираження» свого «Я» стає основою самоствердження та самореалізації людини в житті.

У працях І. Беха, І. Зязюна, О. Киричука, О. Кононко, Л. Левченко, О. Сухомлинської та інших феномен «особистісне самовираження» визначається як процес розгортання особистістю своєї життєдіяльності; індивідуальної форми свого соціального буття [3; 4; 5]. Ми цілком поділяємо думку О. Кононко та Л. Середюк, що особистісне самовираження є активністю, завдяки якій людина має змогу у різних видах діяльності продемонструвати, реалізувати свою індивідуальність, своєрідність.

За висновками А. Ази, потреба в самовираженні може бути різною та виявитися в різних формах активності: соціально цінній, корисній, значимій; асоціальній; прагненні демонструвати себе іншим, вибираючи при цьому різні тактики поведінки. Відсутність потреби у самовираженні здатна привести до втрати особистісного смислу життя [1].

Самовираження, як зазначив А. Маслоу, є «самопроявом» особистості, що розвивається, оскільки «само» – це сутність в собі та дія на благо себе, й передбачає той рівень автономності та користі для себе, що є користю і для довкілля також [8].

Свого часу Д. Узнадзе розробив типологію способів самовираження людини, виокремивши чотири найбільш типових:

- перший спосіб, завдяки якому людина в зовнішній поведінці бурхливо виражає те, що справді відчуває («виплескує» себе);
- другий спосіб, який засвідчує важкість зовнішнього вирішення внутрішнього світу: людині нібито необхідно докласти для цього вольових зусиль, подолати перешкоду;
- третій спосіб «парадоксальний»: людині притаманна неочікувана поведінка – протилежна в однакових і схожа у відмінних ситуаціях;
- четвертий спосіб, за яким особистість постійно залишається у своєму внутрішньому світі, зовнішньо лише «пристосовується» до ситуації, зважаючи на неї. Наведена типологія є значущою для розпочатого нами наукового пошуку.

Важливо зазначити, що «самовираженням» К. Абульханова-Славська називає «спосіб, яким людина реалізує себе як особистість у діяльності, у спілкуванні, у вирішенні життєвих проблем». Головною умовою самовираження, за висновками провідного фахівця, є установка адекватності, яка визначається у більшості випадків самою особистістю, між внутрішнім світом і зовнішнім способом його вираження, безперервний рух до реальної суспільно і особистісно значущої мети, наявність перспективи зростаючої особистості.

Самовираження, за К. Абульхановою-Славською, має різний ступінь зрілості, свої особливості на різних вікових періодах: на ранніх етапах проявляється у формах «демонстрацій» свого «Я», а зрілою його формою стає той етап особистісного самовираження, на якому прояви себе перетворюються у дійсну потребу адекватного і сутнісного вираження свого «Я» [2].

Отже, саме потреба в реалізації себе, активність є підґрунтям розвитку гармонійно, всебічно розвиненої особистості, оскільки це загальна форма існування людини як суб'єкта життя, першочергова умова реалізації нею своїх потенційних можливостей, підґрунтя її безперервного розвитку на всіх вікових етапах [1; 3; 4; 5; 9].

На думку фахівців, зрілою формою самовираження характеризується такий етап особистісного становлення, на якому прояв себе перетворюється на справжню потребу в адекватному та сутнісному вираженні свого «Я». Отже, активність буття особистості є узагальненим ціннісним способом задоволення нею важливих потреб у самовираженні, самоздійсненні та самореалізації.

Згідно з наведеним вище, метою та запорукою успішного буття людини в світі є повноцінне розкриття нею свого природного потенціалу. Проблема самореалізації та самовираження науковцями в різних галузях розглядається через призму самоздійснення вільної особистості, надання їй можливостей реалізувати своє «Я» насамперед у творчості, оскільки особистість реалізує своє «Я» як суб'єкт культури, об'єктивує свої здібності й можливості у творчій діяльності, а творчість, як відомо завжди пов'язана з бажанням людини виразити себе. Зовнішні прояви поведінки і діяльності дають змогу зрозуміти думку, почуття, наміри, здатність особистості, засвідчують її природний потенціал. Як свідчать численні дослідження самовираження, актуалізація, виявлення і розвиток здібностей належить до вищих надзвичайно сильних потреб людини [1; 3; 4; 5; 8; 9].

Вияв природного потенціалу особистості – одне з основних завдань сучасності. Розуміння змісту поняття «природний потенціал» потребує тлумачення феномену «творчість». Варто зазначити, що, незважаючи на численні дослідження, на сьогодні не існує єдиного визначення даної наукової категорії. Творчість, із погляду філософії, означає діяльність, у процесі якої особистість вільно і конструктивно реалізує себе та взаємопов'язана з культурою і є формою особистісного самовираження. Саме через творчість особистість реалізує себе як суб'єкт культури, об'єктивує свої здібності» (за А. Апресяном).

У працях з естетики Е. Гансліка, П. Паві висвітлено, що кожний творчий процес є активністю людини, показником зовнішнього вираження її внутрішнього стану. У психології також існують численні підходи до розуміння феномену «творчість», зокрема:

- «неперервний пізнавальний процес, що виникає в результаті багаторазової практики (не тільки створення предметного світу), а й самореалізація та самоствердження особистості в суспільстві (Л. Виготський);
- «механізм» продуктивного розвитку та саморозвитку (Я. Пономарьов); діяльність, спрямована на самовираження і самоактуалізацію особистості (Д. Богоявленська);
- одна із «форм єдиного циклу самоцінної активності людини – породження і відтворення себе як суб'єкта» (В. Петровський);

- інтегративна властивість особистості, готовність та здатність до творчої самореалізації та саморозвитку (В. Моляко) та інші.

Як слушно зауважив В. Кремень, «творчість» є поліфункціональним поняттям, що характеризує різні форми взаємовідносин особистості із собою, іншими людьми та суспільством, таких форми багато, вони різноманітні, саме тому незліченні є відтінки творчості – вона виступає як психологічна категорія, оскільки відображає індивідуальні, універсальні, неповторні особливості людини, а також ця категорія культурологічна та соціально-історична, в якій розкривається вся складність життєдіяльності суспільства [7].

Незважаючи на різноаспектність у визначенні даної категорії, науковці погоджуються, що її характеристики не предметні, а процесуальні – творчість розгортається в процесі суб'єкт – суб'єктної взаємодії. З-поміж функцій творчості виділяють:

- пізнання;
- самовизначення;
- вираження власної сутності;
- перетворення себе і суспільства.

Творчість взаємообумовлена з творчою активністю, адже творчість є однією із змістовних форм активності особистості, яку можна розглядати як універсальну здібність, що забезпечує успішне виконання різних видів діяльності. Творча активність, як особистісна категорія визначається внутрішніми психічними особливостями суб'єкта, що відбивається в його своєрідному ставленні до довкілля (О. Кононко).

Значущою для усвідомлення проблеми самовираження, реалізації молодою людиною свого природного потенціалу є Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження, ратифікована Законом № 1811-VI від 20.01.2010 р. згідно з положеннями прийнятих ЮНЕСКО міжнародних правових документів, які стосуються культурного розмаїття й реалізації культурних прав. Нею визначено цілі та керівні принципи, а саме: охорона та заохочення розмаїття форм культурного самовираження; створення умов для розквіту й вільної взаємодії культур на взаємовигідній основі та інші. Для реалізації цілей цієї Конвенції розуміється наступне:

- «культурне розмаїття» означає розмаїття форм (передаються всередині груп та суспільств і між ними), за допомогою яких культури груп і суспільств знаходять своє вираження. «Культурне розмаїття» виявляється не тільки через застосування різноманітних заходів, за допомогою яких культурна спадщина людства виражається, розширяється й передається а й через різні види художньої творчості, виробництва, поширення, розподілу та споживання продуктів культурного самовираження, незалежно від засобів і технологій, які використовуються;

- «культурний зміст» означає символічне значення, художній аспект і культурні цінності, джерелами яких є культурна самобутність або які відображають таку самобутність.

- «формами культурного самовираження» є такі форми самовираження, які випливають з творчості окремих осіб, груп або суспільств і які мають культурний зміст та інше [6].

Зрозуміти зміст поняття «культура» дозволяють довідкові джерела. Саме поняття «культура» тлумачиться як сукупність матеріальних та духовних

цінностей, створених людством протягом його історії; історично набутий набір правил всередині соціуму для його збереження та гармонізації. Культурні процеси і явища є доволі складними. У сучасній науці нараховується декілька сотень визначень феномену «культура» [10].

На основі аналізу праць фахівців можна стверджувати, що культура самовираження відображається в діяльності, поведінці, вчинках людини, завдяки яким вона намагається продемонструвати себе іншим – це надзвичайно цінно для неї самої (суб'єктивне переживання знань, умінь, особистого досвіду), що є характерним для самовираження та без чого категорично неможливий розвиток особистості в цілому. Відповідно, індивідуальна культура проявляється в самопрезентації, що базується на внутрішній сутності людини та транслюється через її самовираження.

Культура є набором кодів, який вказує майбутньому педагогові на доцільність певної поведінки і зумовлює прогрес у його духовному самовдосконаленні. Індивідуальна культура студентської молоді проявляється у презентації нею себе, прояві назовні своєї внутрішньої сутності, передбачає гармонію зовнішніх проявів та внутрішніх особливостей.

Характеристику елементів індивідуальної культури можна відобразити на прикладі таблиці 1.

Таблиця 1

Характеристики елементів індивідуальної культури особистості

Назва елементів індивідуальної культури	**Характеристики елемента індивідуальної культури**
Валеологічна культура (І. Кузнецова)	а) інтегративна якість особистості; б) існують умови, в яких вона формується та проявляється.
Культура професійного спілкування (Н. Курілович)	а) інтегративна характеристика; б) відображає світогляд, знання, уміння, інтереси, потреби, моральні установки, позиції, цінності орієнтації, зразки поведінки. в) проявляються в поведінці людини.
Проектна культура (Т. Стеніна)	а) якість особистості; б) цілісна, інтегративна якість, що змінюється в часі.
Емоційна культура (Н. Рачковская)	а) складне особистісне утворення; б) відрізняється динамічністю, системністю; в) здатність рухатися від низького до високого рівня.

Основоположним елементом індивідуальної культури виступає культура самовираження, яка проявляється у «*саморганізованій діяльності*» особистості. У контексті дослідження слушною є думка О. Кононко щодо розвитку самостійності як базової якості майбутнього педагога, оскільки студентам належить докласти самостійних зусиль для власного зростання, розвитку «*самості*», реалізації

сутнісних сил, плекання механізмів саморозвитку, здатності набувати все більшої визначеності, задовольняти свої основні індивідуальні та соціальні потреби.

Досліджуючи особливість «саморганізованої діяльності», фахівець розкриває поняття «самостійність» як інтегральну форму активності студента, з іншого боку – як базову якість особистості, з третього – як інтегральне уміння, яке складається з часткових, а саме:

- спроможності відповідально самовизначатися, приймати самостійні рішення, здійснювати власні вибори;
- уміння поводитися впевнено, діяти незалежно від зовнішньої допомоги, самостійно регулювати свою поведінку; здатності виявляти творчу ініціативу, відходити від шаблонів, продукувати оригінальні ідеї;
- схильності до рефлексії, самокритичності і як наслідок – ініціювання необхідних внесення коректив у власні дії та результати [5, с. 114].

Отже, важливим аспектом проблеми формування культури самовираження майбутніх педагогів є «самоорганізована діяльність». Основними характеристиками даної категорії виступають: незалежні від зовнішніх впливів дії суб'єкта самовираження, його здатність самостійно організовувати, виконувати, контролювати, регулювати та коректувати свою поведінку, презентувати індивідуальні особливості, прагнення, переваги, які не суперечать нормам культури.

На основі наукових праць можна сформулювати висновок, що «культурою самовираження» є особливості (відмінні від інших людей властивості особистості), способи (систематизовану сукупність дій, використаних для досягнення мети) та результати (проміжні та кінцеві продукти) саморганізованої діяльності особистості [4; 9; 11].

Таким чином, культура самовираження майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу є виконанням «самоорганізуючої діяльності» – процесу під час якого зусиллями самого суб'єкту створюється та удосконалюється організація складної динамічної системи. Необхідно докласти самостійних зусиль для власного зростання, розвитку «самості», реалізації сутнісних сил, плекання механізмів саморозвитку. Це, у свою чергу, дає можливість майбутньому фахівцю дошкільної освіти повністю об'єктивувати своє «Я», орієнтуючись на свій природний потенціал та враховувати вимоги культури та суспільства.

На основі праць фахівців можна виокремити теоретико-методичні засади формування культури самовираження майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у художній діяльності, а саме:

I. *Концепція, модель формування досліджуваного явища.*

II. *Критерії та показники культури самовираження майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів* (на основні аспектів педагогічної діяльності, а саме:

а) ділового;

б) аксіологічного;

в) комунікативного;

г) перетворювального.

Ми також враховували розуміння культури самовираження як особистісного феномену). Орієнтація на вказані вектори уможливила використання в якості критеріїв якості особистості, зумовлені соціальним досвідом студентів, до яких належать:

- організованість;

- зацікавленість;
- комунікативна толерантність;
- креативність.

ІІІ. Визначення типології досліджуваного явища. У відповідності з пріоритетними векторами педагогічної діяльності та науковим підходом до культури самовизначення як до особистісного феномену, нами під час дослідження виділено п'ять рівнів сформованості феномену, а саме:

1. Духовно орієнтований.
2. Особистісний.
3. Суб'єктний.
4. Базовий.
5. Деструктивний.

Домінантні властивості, пріоритетні цінності представників, спрямованість активності студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта кожного рівня потребує детального аналізу. Це дасть можливість окреслити основоположні вектори наступних етапів розпочатої наукової розвідки та визначити шляхи розвитку культури самовираження.

IV. *Педагогічні умови, форми та методи* організації професійно-педагогічної діяльності майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі.

Варто зазначити, що концепція розпочатого дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів.

Пріоритетним завданнями розвитку вищої освіти є структурна, організована перебудова системи професійної підготовки фахівців та студентоцентризм, демократизація змісту й методів роботи зі студентами як майбутніми фахівцями в роботі із зростаючими особистостями та дорослими, зокрема з педагогічними працівниками. На жаль, у даний час існує значне розходження між соціальною потребою та змістом й методами професійної підготовки майбутнього випускника педагогічного вузу.

Оскільки сучасне суспільство вимагає все глибшого розвитку фахівця, самодостатньої особистості (В. Кремень), педагог вищої школи повинен перестати жорстко регламентувати і однозначно визначати процес підготовки, натомість допомагати майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів конструювати процес та реалізовувати шлях пізнання і розвитку на основі індивідуальної сутності. Актуальною проблемою є формування культури самовираження майбутніх фахівців дошкільної освіти. «Вираження» як прояв особистісної суті людини взаємопов'язане з творчістю (М. Бахтін, А. Менегетті, М. Логінова, О. Лосєв, С. Франк та інші).

Самовираження як особистісна форма активності формується і розвивається у процесі різних видів життєдіяльності (К. Абульханова-Славська, І. Бех, О. Кононко, Л. Середюк та інші). Регулятором процесів вираження, реалізації та ствердження особистості в процесі життєдіяльності є образ «Я». Культура самовираження майбутнього вихователя ДНЗ як особистісний феномен має прояв у його самоорганізованій діяльності (у мотивації, способах дій, проміжних й кінцевих продуктах) і визначається системою пріоритетних життєвих та професійних цінностей та іншому.

Перспективу подальшої реалізації дослідження означеного напряму вбачаємо у визначенні типології досліджуваного явища, ефективних шляхів вирішення окресленого завдання, визначенні педагогічних умов і сучасних

методів формування культури самовираження у майбутніх фахівців дошкільної освіти та перевірка їх ефективності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аза Л. А. Воспитание как философско-социологическая проблема / Лариса Александровна Аза. – К. : Наукова думка, 1993. – 128 с.

2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.

3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. // Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.

4. Кононко О. Л. Культура самовираження майбутніх педагогів як особистісний феномен / О. Л. Кононко // Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні». – Львів : ГО «Львівська педагогічнак спільнота», 2017. – С. 13–18.

5. Кононко О. Л. Інтегральний підхід до розвитку самостійності як базової якості майбутнього педагога / О. Л. Кононко // Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія Педагогіка // [за заг. ред. Ломаковича А. М., Бенери В. Є.]. – Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2017. – Вип. 7. – С. 114–120.

6. Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження ратифікованої Законом N 1811-VI від 20.01.2010. Дата надбання чинності для України 10.06.2010.

7. Кремень В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу / В. Г. Кремень // Педагогічна і психологічна науки в Україні / Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. Том 1. Теорія та історія педагогіки. – К. : «Педагогічна думку», 2007. – С. 3–24.

8. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Абрахам Харольд Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.

9. Омельченко Е. А. Самовыражение и культура самовыражения педагогов и студентов педагогических ВУЗов / Е. А. Омельченко // Теория и практика образования в современном мире: материалы II международной научной конференции. – СПб. : Реноме. – 2012. – С. 11–14.

10. Попович М. В. Культура / М. В. Попович // Енциклопедія сучасної України : у 30 т. / ред. кол. І. М. Дзюба [та ін.] ; НАН України, НТШ, Координаційне бюро енциклопедії сучасної України НАН України. – К., 2003–2016.

11. Сисоєва С. О. Теоретико-методологічне обґрунтування педагогічної творчості / С. О.Сисоєва // Відкритий урок. – 2005. – № 21; 22. – С. 13–19.

onushyk@gmail.ru

Рецензент: д. пед. н., доц. Цідило І. М.

УДК 371.134

д. пед. н., проф. **Бенера В. Є.**
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД СТУДЕНТІВ НА ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ З ВИКОРИСТАННЯ ПОРТФОЛІО НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті висвітлено актуальні аспекти необхідності науково-методичного супроводу студентів на педагогічній практиці з використання портфоліо на уроках української літератури, завдяки яким творчий розвиток кожного учня стане запорукою успішної життєтворчості учнівської особистості.

Актуалізовано вимоги до сучасного науково-методичного супроводу з української літератури для загальноосвітньої школи, який має відповідати меті і змісту неперервної літературної освіти, заохочувати учнів старшої школи до розширення кола читання, осмислення духовної цінності та поетики художніх творів, формувати риси компетентного читача з високим рівнем загальної культури, виховувати повагу до культурних традицій різних народів, естетичних смаків і ціннісних орієнтирів. Обґрунтовано вимоги до підручника з української літератури. Уточнено роль сучасного підручника з української літератури як навчальної книжки з життєтворчості учнівської особистості.

Ключові слова: літературна компетентність, портфоліо на уроках української літератури, підручник з української літератури, науково-методичний супровід.

SCIENTIFIC AND METHODICAL SUPPORT OF STUDENTS IN PEDAGOGICAL PRACTICE ON THE USE OF PORTFOLIO AT THE LESSONS OF UKRAINIAN LITERATURE

The article highlights the urgent aspects of the necessity of scientific and methodological support of students in pedagogical practice on the use of portfolio in the lessons of Ukrainian literature, through which the creative development of each student will be the key to successful liveliness of the student personality.

Requirements for modern scientific and methodological support for Ukrainian literature for general secondary schools, which should correspond to the purpose and content of continuous literary education, should be encouraged, the students of the high school should be encouraged to expand the range of reading, comprehension of the spiritual value and poetics of artistic works, to form the features of a competent reader with a high level of general culture, to raise respect for the cultural traditions of different peoples, aesthetic tastes and value orientations. The requirements for a textbook on Ukrainian literature are substantiated. The role of the modern textbook on Ukrainian literature as a study book on the life-creation of the student's personality has been specified.

Key words: literary competence, portfolio on Ukrainian literature lessons, textbook on Ukrainian literature, scientific and methodological support.

Цивілізаційно-історичні та освітні імперативи третього тисячоліття актуалізують вимоги до підготовки кваліфікаційно конкурентоспроможної особистості, формування творчого, культурного й компетентного читача з високою гуманітарною культурою, гуманістичним світоглядом, моральними цінностями й творчим мисленням, багатою мовною картиною світу, активною громадянською позицією.

Актуальність окресленої проблеми зумовлена сучасними тенденціями в розвитку освітології, педагогіки й психології, методики навчання української літератури й літературознавства; модернізацією шкільної літературної освіти на принципах неперервності, гуманізації, випереджувальності, мережевості, варіативності, мобільності, прогностичності, відкритості, інтеграції традиційних та інноваційних технологій навчання і виховання; браком науково-методичного забезпечення навчання української літератури на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого й діяльнісного підходів.

Мета статті: актуалізувати необхідність науково-методичного супроводу студентів на педагогічній практиці з використання портфоліо на уроках української літератури, завдяки яким творчий розвиток кожного учня стане запорукою успішної життєтворчості учнівської особистості.

Модернізація літературної освіти в загальноосвітній школі передусім здійснюється завдяки оновленню науково-методичного забезпечення, зокрема навчальних програм, підручників, хрестоматій, практикумів із літератури, робочих зошитів та ін. з урахуванням суспільних і освітніх запитів. Специфіка сучасного науково-методичного супроводу полягає в тому, що робиться акцент на ментальних, екзистенційних, людиноцентриських, естетичних характеристиках художніх творів як мистецтва слова, вивченні творів найвищої художньої вартості як неповторних явищ загальнолюдської культури, що сповнені потужним гуманістичним сенсом. Це, у свою чергу, спричинює видозміну моделей, форм, технологій і принципів організації навчання української літератури в загальноосвітній школі.

Згідно з положенням про гуманітаризацію загальної середньої освіти, зусилля при вивченні предметів гуманітарного циклу необхідно спрямовувати на реалізацію емоційно-ціннісного компонента змісту освіти, виховання у школярів «культури наукового мислення і вираження думки, формування потреби й уміння обґрунтувати свої судження, робити логічно правильні висновки», зазначає С. Бібік [3, с. 14]. Основні параметри змісту сучасної навчальної книжки з літератури відповідають двом шкільним ступеням освіти – середнім і старшим класам. У 5-8 (середніх) класах він забезпечує літературне читання, тобто початковий курс вивчення. Тут навчальний матеріал переважно подається за жанровими та тематично-хронологічними принципами. У цих підручниках реалізується принцип концентризму: повернення на кожному новому етапі освіти (від класу до класу) до творчості тих самих видатних письменників. Учням даються елементарні знання з історії та теорії літератури, які вивчаються принагідно.

Погоджуємося із думкою сучасних учених, котрі виокремлюють послідовну тенденцію в методичній науці останніх десятиліть XX ст. – універсалізацію навчальної книжки, насичення її найрізноманітнішим матеріалом пізнавально-довідкового характеру. Із цих позицій підручник мислиться основним

навчальним посібником, джерелом цікавих відомостей, довідником і порадником. А для вчителя підручник стає основним сценарієм навчального процесу, спираючись на який він творить драматизоване дійство сучасного уроку [1; 15].

Перед українською освітою сьогодні стоїть гостра проблема використання сучасного підручника з літератури, який би був позбавлений недоліків, породжених радянською епохою та ввібрав у себе найкращі здобутки вітчизняної і зарубіжної методики конструювання альтернативної навчальної книжки в умовах плюралізму думок, демократії, в умовах вибору. Свою увагу ми зосереджуємо на уроках української літератури, керуючись тим, що саме художня література, зберігаючи в собі дух епохи минулого, транслює у майбутнє певну матрицю світу.

У сучасній психолого-педагогічній освіті одним із інноваційних напрямків дослідження є «супровід» (психологічний, педагогічний, методичний, соціальний, моніторинговий, мовленнєвий, комунікативний та ін.). Поняття «супровід» увійшло в життя вітчизняної педагогічної спільноти в першій половині 90-х років XX століття. Зазначимо, що використання терміну «супровід» продиктовано необхідністю додатково підкреслити самостійність суб'єкта в прийнятті рішення. З'ясуємо насамперед ключове поняття «супровід» у тлумачних словниках, яке визначають за словником В. Даля як дію: «супроводжувати щось», «проводжати, йти разом для проводження, слідувати» [5, с. 272]. У новому тлумачному словнику української мови супровід – це те, що «супроводить яку-небудь дію, явище … товариство, оточення, група людей, яка супроводжує когось» [5, с. 457].

Зауважимо, що останнім часом у науково-методичній літературі активізувалася проблема супроводу (педагогічного, психологічного, соціального, методичного) ученими різних галузей науки (Г. Бардієв, М. Батіянова, І. Валітова, Н. Глуханюк, В. Зінченко, В. Кузьменко, О. Кононко, І. Печенко, І. Трубавіна, Т. Савченко та ін.).

Учені стверджують, що термін «супровід» може бути розкритий через «забезпечення умов для прийняття суб'єктом рішення»: однак лексично це більш жорстка форма, яка підкреслює пріоритет особистості «як того, хто забезпечує»; те ж саме «допомога» (В. Зінченко). Основні принципи супроводу, відповідальність суб'єкта за вибір рішення (той, хто супроводжує, має тільки дорадчі права); пріоритет інтересів того, кого супроводжують; безперервність супроводу.

Поняття «психолого-педагогічний» супровід розглядається вченими як психологічна допомога й підтримка реакцій, процесів і станів особистості, які природньо розвиваються; як недирективна форма надання допомоги, спрямована на розвиток і саморозвиток самосвідомості особистості. Істотне наукове та практичне значення мають коригування і уточнення, внесені пізніше розробниками теоретико-методичних засад психолого-педагогічного супроводу О. Газманом, О. Лідерс і Н. Михайловою, про те, що основи такого супроводу не суперечать ідеям особистісно зорієнтованого підходу, водночас розвиваючи та культивуючи суб'єктний потенціал дитини.

Супровід розвитку є певною альтернативою методу розвитку, який «спрямовується». Виникнення методу супроводу як необхідної складової освіти продиктоване низкою обставин: загальною гуманістичною концепцією освіти; орієнтацією на розвиток особистості і суспільства як самоцінності освіти; опорою на внутрішній потенціал розвитку будь-якої системи; усвідомлення нової сутності

методів індивідуалізації і диференціації у освіті як таких, що обстоюють право особистості на вибір найбільш доцільного шляху розвитку [4, с. 27].

Сучасний підручник з літератури є результатом розвитку педагогічних і літературних процесів, він не тільки подає адаптовані для учнів знання, але й пропонує науково-методично виважені шляхи їхнього засвоєння. У системі освіти підручник реалізує зміст навчання і діяльність учителя й учнів. Нині, на межі століть, із змінами, що відбуваються в суспільстві, формується і педагогічний процес. Учителю, як носію гуманістичних ідеалів, потрібно змогти усунути суперечності, які виникають між потребами соціуму і запитами особистості, потребують пошуку, за висловом науковця Л. Листової, нової парадигми освіти, створення концептуальних основ навчально-практичної діяльності [9, с. 7].

Сучасний підручник із літератури відповідає двом типам програм з літератури: для середніх класів – це літературне читання, і для старших – вивчення курсу історії літератури. Підручник для середніх класів містить у собі, крім історико-теоретичного матеріалу, художні тексти для вивчення. У підручниках для старших класів учням пропонується історичний, теоретичний та довідково-літературний матеріал, а художні тексти подаються у посібнику-хрестоматії. Такий погляд на розвиток сучасної навчальної книжки з літератури має під собою вагому практичну потребу, але, звичайно, за умови підтримки і розвитку підручникотвірних ідей іншого характеру, одну з яких ще на початку минулого століття висловив видатний український науковець у галузі літературознавства і методики літератури О. Дорошкевич. Учений стверджував, що «в основі всієї шкільної праці повинен лежати художній твір, безпосереднє з ним знайомство, безпосередні з ним студії, самостійні над ним вправи. До знайомства з художнім твором учні не повинні знати ні підручника, ні критичної статті, тільки використовуючи свою аперцептивну здібність, вони активно повинні сприймати твір» [6, с. 41].

Методичний супровід розглядає Т. Сорочан у контексті післядипломної освіти [16]. На її думку, науково-методичний супровід – це спільна професійна діяльність суб'єктів, у ході якої здійснюється опанування нового змісту і технологій навчання та виховання учнів. Суб'єктами супроводу, за Т. Сорочан, є науковці, керівники, вчителі, методисти, викладачі – усі, хто докладає зусиль до впровадження ідей модернізації в освітню практику та сприяє створенню педагогічних умов для розвитку освіти [16, с. 32].

Саме з виникненням функції супроводу на практиці реалізується гуманістична орієнтація освітніх процесів. Метод супроводу виконує функцію необхідної складової підтримки всіх інноваційних процесів, оскільки він виник як метод допомоги суб'єкт-носію тієї чи іншої проблеми [4, с. 81]. Часто суб'єкт-носій проблеми не може самостійно, без сторонньої допомоги вирішити цю проблему. Однак допомога може бути різною такою, що передбачає вільний вибір людини, або такою, що нав'язує їй волю того, хто допомагає. Логіка супроводу орієнтує нас на перший спосіб побудови стратегії допомоги.

Сучасний підручник, безумовно, орієнтується і на пізнання учнями змісту художнього твору. У центрі уваги на заняттях із літератури, підкреслюється у нормативних освітянських документах, перебуває аналіз та інтерпретація художнього твору. При цьому зростає вимога до самостійної діяльності школярів: «Прочитавши твір, самостійно визначити проблеми, що в ньому порушуються: самостійно та критично проаналізувати їх; самоусвідомлювати сферу

застосування здобутих знань і вмінь; уміти працювати з текстом твору, добирати факти, художні деталі, аналізувати їх, робити висновки та узагальнення» [8, с. 7].

Мета читацького портфоліо на уроках української літератури з використанням підручника або науково-методичного посібника – не переробити особистість учня, а розвивати його емоційно-чуттєву сферу, створювати умови для такого розвитку. Для сучасного учня підручник з української літератури має стати основним джерелом здобуття знань, що прилучає до загальнолюдських культурних цінностей, культивує творче читання, виховує громадянина з високим рівнем читацької культури, а для вчителя української літератури – тим дороговказом, надійним путівником, який визначає зміст, наповнюваність, інноваційні напрями професійно-педагогічної діяльності, спонукає до постійних науково-методичних пошуків, розвитку педагогічної майстерності протягом усього життя.

Під час засвоєння змісту художніх творів перед школярами постають ситуації екзистенційного вибору певного способу поведінки, актуального в етичному й пізнавальному аспектах, на яких вони вибудовують власну життєву позицію відповідно до потреб буття, існування, світогляду, дій, учинків тощо, приймати рішення, естетизувати повсякденне життя, тобто сприймати людину, її вчинки, а також предмети, явища навколишнього світу з погляду краси, досконалості, сприяти засвоєнню й наслідуванню найкращого, коли «естетичне сприйняття переходить в оцінку, а далі – в естетичне судження» [10, с. 159]. Реалізація дидактичної функції підручника з української літератури полягає в:

• організації навчально-виховного процесу на всіх його етапах (актуалізація опорних знань, вивчення нового матеріалу, перевірка й облік здобутих знань, повторення, узагальнення й систематизація, рефлексія, контроль знань, умінь і навичок, оцінювання й самооцінювання та ін.);

• забезпеченні операціональності знань на основі їх застосування в різноманітних ситуаціях, оволодіння старшокласниками логіко-пізнавальними прийомами (сприймання історико-літературного матеріалу, біографії письменника, художнього твору та ін., запам'ятовування, відтворення, аналіз, добір і групування фактів, зіставлення, абстрагування, уточнювання, синтез, індукція, дедукція, аналогія, порівняння та ін.);

• забезпеченні засобами підручника диференціації й індивідуалізації навчальної діяльності учнів з урахуванням їхнього суб'єктного досвіду, сенситивного періоду навчання;

• придатності для організації самостійної пошукової діяльності учнів; забезпечення мотивації для формування літературної й читацької компетентностей, навчання протягом життя тощо.

Зазначимо, що всі ці функції цілковито мають бути зреалізовані в сучасному підручнику літератури з урахуванням психолого-педагогічних особливостей учнів підліткового віку, зокрема психологічного сприйняття старшокласниками художніх текстів зважаючи на гендерні особливості, стилі і типи навчання, суб'єктний досвід, навчальну мотивацію і потреби тощо.

Безперечно, виклад навчального матеріалу в підручнику має бути спрямований не лише на розширення обсягу знань, їх структурування й інтегрування, узагальнення предметного змісту, але й на постійне перетворення наявного суб'єктного досвіду кожного учня (за І. Якиманською), забезпечувати можливість самоосвіти, саморозвитку й самовдосконалення, надавати право

вибору видів і форм виконання завдань, способів навчальної діяльності, прийомів виконання навчальних дій (метазнання, загальнологічні й специфічні предметні способи навчальної діяльності), допомагати старшокласникам контролювати й оцінювати не тільки результат, а й процес учіння, простежувати ті зміни, які відбулись у читацькому й особистісному розвитку школярів за вивчення навчального матеріалу тощо.

Мистецтво подачі навчального матеріалу в підручнику виступає наймогутнішим засобом впливу на емоційно-почуттєву, вольову, інтелектуальну сфери старшокласників, основним джерелом формування в них багатогранної мовної картини світу, світогляду, переконань. Тому серед основних критеріїв оцінювання якості сучасних підручників з української літератури для загальноосвітньої школи виокремлюємо культуру мови, яка включає:

• змістовність, що передбачає вичерпне розкриття предмета авторського задуму, головної думки із дотриманням логічної послідовності, доречності, аргументованості, лаконічності, наповненості кожного речення логічним змістом;

• динамічну стабільність мовної норми в підручнику, що окреслює цілковиту відповідність мови навчальної книги нормам сучасної української літературної мови на лексичному, граматичному й стилістичному рівнях;

• точність мови, яка, по-перше, пов'язана з адекватним позначенням об'єктів навколишньої дійсності, літературних явищ, фактів, подій (фактична точність), по-друге, передає відповідність поданої історико-літературознавчої інформації існуючій системі наукових понять (термінологічна точність), по-третє, підпорядкована пізнавальній та естетичній меті навчання літератури, художньо-естетичній спрямованості, метафоричній, образній передачі змісту художнього твору, авторського задуму (художня точність);

• комунікативно-діалогічну спрямованість мови підручника на учнів старшої школи, що передбачає адаптованість, адресність і виклад навчального матеріалу, методичного апарату навчальної книги з урахуванням їхнього суб'єктного досвіду, здібностей, можливостей, нахилів, навчальних потреб, мотивації, рівня літературної й читацької компетентностей, спонукання до комунікативної інтенції в парадигмальному комунікативному векторному полі «учень-читач → автор → художній твір (підручник, хрестоматія, робочий зошит) → персонаж (система персонажів) → учитель-словесник → соціум»;

• художню образність як обов'язковий складник мовного оформлення сучасного підручника, який дає можливість за допомогою різноманітних художніх засобів передавати у сферу чуттєвого сприйняття школярів образну мову твору, мальовничі описи природи, портретні партії персонажів, якнайповніше й найвичерпніше візуалізуючи їх, осягати естетику художніх образів, розкривати гармонію, метафоричність та асоціативність образів, створених уявою митця, «не тільки наочно, фізично конкретно та зримо відтворювати образні картини, але передусім їх комбінувати, розумово діяти з ними» [7, с. 145].

Варто додати, що сьогодні, крім підручників, учням пропонується ряд посібників із історії літературного процесу і теорії літератури, які доповнюють підручникові знання. У школах, гімназіях і ліцеях, де вирішується завдання поглибленого вивчення літератури, предметом навчання стають серйозні літературознавчі дослідження, літературознавчо-філологічні періодичні видання.

Цей тип навчальної літератури вимагає на нових етапах освіти критичного аналізу та вдосконалення.

Прийняті резолюції за результатами наукових досліджень учених на наукових форумах, конференціях із зазначеної проблеми [2; 11-14] окреслюють найбільш перспективні напрямки актуалізації широкого аспекту проблем, пов'язаних із необхідністю впровадженням в освітньо-виховний процес портфоліо на уроках української літератури для сучасної школи. Потребує інтенсифікації науково-дослідна робота науковців та практиків з дослідження та врахування сучасних світових освітніх тенденцій; дослідження історії методів роботи з підручником української літератури у загальноосвітній школі; створення електронних підручників як на окремих компакт-дисках, так і для дистанційної освіти та їх використання у медіапросторі.

Дискусії та автори окремих виступів на сторінках періодичної педагогічної преси дозволили виявити окремі позитивні досягнення останніх десятиліть стосовно окресленої проблеми та висунули ряд суттєвих пропозицій щодо його удосконалення, зокрема поліпшення методичного апарату, який би спирався на кращий досвід вітчизняної та світової педагогічної науки [14]. Для розвитку емоційно-ціннісної сфери особисті школяра пропонується використання науково-методичного супроводу студентів на педагогічній практиці з використання портфоліо на уроках української літератури:

- узгоджене зі змістом підручника використання фонозаписів народних пісень і зразків вітчизняної та світової класичної музики; репродукцій картин і художніх ілюстрацій;
- вміщення в підручниках текстів високої естетичної і морально-етичної вартості, а також завдань, що передбачають активне залучення школярів до різнобічного аналізу й зацікавленого обговорення вміщеної в них інформації;
- організація осмислення учнями життєвого шляху, особистісних рис найвидатніших постатей вітчизняної та світової історії і культури;
- використання в підручниках персонажів-носіїв виразного взірцево-особистісного ставлення до навколишнього світу.

Науково-методичне забезпечення навчання української літератури має постійно оновлюватися відповідно до суспільних і освітніх викликів, запитів і потреб замовників (учнів, учителів, батьків тощо), ураховувати сучасні здобутки педагогічної, психологічної, літературознавчої, методичної, акмеологічної тощо наук, орієнтуватися на діяльнісний результат неперервної літературної освіти.

Логіко-системний аналіз наукових джерел, досвіду із практики роботи дозволяють зауважити, що сучасний науково-методичний супровід з української літератури для загальноосвітньої школи має відповідати меті неперервної літературної освіти, її змісту, заохочувати учнів старшої школи до розширення кола читання, осмислення духовної цінності та поетики художніх творів, поглиблення культурно-пізнавальних інтересів, усвідомлення ролі української літератури в світі, формувати риси компетентного читача з високим рівнем загальної культури, активною громадянською позицією, національною свідомістю, виховувати повагу до культурних традицій різних народів, естетичних смаків і ціннісних орієнтирів тощо.

Саме тому процес підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти повинен забезпечувати не лише оволодіння професійними компетентностями, а й створювати умови для становлення творчої особистості майбутнього фахівця,

креативного до застосування сучасних інтерактивних технологій навчання, компетентностей розроблення персонального портфоліо з української літератури для проходження педагогічної практики у школі. Вважаємо, що ефективність самостійного освоєння студентами навчального курсу багато в чому залежить від науково-методичного супроводу навчального курсу, яким повинен забезпечувати студентів викладач. У вищій школі для підготовки фахівців гуманітарної сфери необхідно забезпечувати науково-методичний супровід навчальних курсів з української літератури, який виступатиме як своєрідний навігатор, мета якого допомогти студентам у самостійному опануванні теоретичного матеріалу та застосуванні у майбутній професійній діяльності.

Складовими науково-педагогічного супроводу виділяємо процеси психологічної та науково-педагогічної підтримки, допомоги з боку «супроводжуючих» педагогів, наставників, консультантів. Педагогічну підтримку можна представити як систему спільних дій педагогів і студентів, спрямованих на визначення інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем) студентів, що заважають їм самостійно досягти бажаних результатів у професійно-навчальній діяльності, самоактуалізуватися.

Педагогічний зміст супроводу більш адекватно відображається в двох підходах до його визначення як науково-педагогічної технології, спрямованої на вирішення проблем, пов'язаних із засвоєнням літературних норм, розвитком професійної компетентності; виробленням життєвої стратегії й вибором професії.

Компетентнісний науково-педагогічний супровід на практиці здійснюється через сучасні інтерактивні технології, що мають спрямованість на проектування та впровадження процесів супроводу [2; 3; 14]. Серед цих технологій:

1) технологія виявлення особливостей розвитку дитини, визначення її потреб для подальшого розроблення розвивальної стратегії;

2) технологія психопрофілактики як створення відповідних умов у закладі освіти з опорою на ресурси середовища;

3) технологія системної розвивальної роботи з дитиною з опорою на базові структури психічної організації;

4) технологія проведення засідань групи супроводу, що визначає пріоритети, стратегію супроводу та розробляє індивідуальну програму розвитку дитини;

5) технологія формулювання актуальних цілей за принципами цілепокладання SMART та узгодженого їх досягнення всіма учасниками групи супроводу;

6) технологія командної взаємодії учасників групи супроводу;

7) технологія самооцінки професійного розвитку педагогів (за методикою ISSA) та інші.

Так, у портфоліо педагогічної практики з української літератури студенти включають такі інноваційні технології та нестандартні форми проведення уроків: інтегровані, уроки-зустрічі, конференції, лекції-подорожі, уроки-інсценізації, уроки-фольклорні свята, евристичні бесіди, спостереження, випереджувальні завдання, проблемний виклад, пізнавальні ігри, навчальні дискусії, створення ситуації зацікавленості й успіху, рольові ігри, які характеризуються глибиною змісту, високою інформативністю, різноплановістю, що викликає в учнів зацікавленість до предмету, розширює їх кругозір та формує читацьку компетентність.

З метою творчого розвитку кожного учня, успішної життєтворчості учнівської особистості студенти на практиці застосовують особистісно зорієнтовані технології на засадах компетентністного підходу. Серед них: Вальдорфська педагогіка, технологія саморозвитку (за М. Монтессорі), технологія розвивального навчання, технологія формування творчої особистості, проектно-моделююча та нові інформаційні технології, технологія колективної творчої діяльності (за І. Івановим), технологія «створення ситуації успіху», (за А. Бєлкіним), інтеграцію різних видів мистецтва (за Б. Юсовим і Г. Шевченко), інтерактивні технології, технології креативного розвитку тощо.

Для розвитку пізнавальної активності, виховання сучасного кваліфікованого читача з аналітичним підходом до літературного твору студенти впроваджують на своїх уроках літератури учнівські читацькі щоденники. Одним із шляхів удосконалення науково-методичного супроводу студентів на педагогічній практиці з використання читацького портфоліо на уроках української літератури вважаємо інтенсифікацію професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури у виконанні освітньо-наукових програм бакалаврської, магістерської, докторської підготовки за пріоритетними напрямками для сучасної школи:

- визначення місця й ролі психолого-педагогічних особливостей школярів у процесі відбору навчального матеріалу з метою активізації пізнавальної діяльності та розвитку життєтворчості учнівських особистостей;
- з'ясування ролі гуманістично-рефлексивного фактора як провідної педагогічної тенденції в освіті, що передбачає врахування рефлексії пізнавального процесу, а також загальнолюдських, особистісних цінностей і цілей;
- розроблення інструментарію для науково-методичного супровіду впровадження програмних електронних продуктів на уроках української літератури із використанням ліцензійних навчальних програм через мережу Інтернет;
- оновлення шкільної теорії й практики програмно-методичного забезпечення викладання української літератури в загальноосвітній школі;
- визначення на прикладі навчальної книжки з української літератури теоретичних і практичних шляхів досягнень у метрополії і в діаспорі, зокрема про місце в ній методики української літератури.

Сучасні інтерактивні технології із науково-методичного забезпечення навчального курсу з української літератури сприятимуть виробленні на практиці необхідного алгоритму діяльності групи науково-педагогічного супроводу в цілому і кожного її учасника зокрема, а також чіткій та узгодженій роботі фахівців і батьків для здійснення супроводу їхнього навчання в закладах освіти і вдома.

Упровадження науково-методичного супроводу студентів на педагогічній практиці з використання читацького портфоліо на уроках української літератури в практику роботи вчителів-словесників загальноосвітніх шкіл сприятиме підвищенню якості літературної освіти учнів загальноосвітньої школи, удосконаленню процесу навчання, більш комфортній і результативній соціалізації учнів, підготовці конкурентоспроможного випускника, здатного успішно самореалізовуватися та навчатися протягом усього життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандура О. М. Наукові основи підручника з літератури (4-10 класи). – К. : Рад. школа, 1978. – 148 с.; / О. Бандура // Шкільний підручник з української літератури. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 76 с.

2. Бенера В. Є. До проблеми сучасного підручника з української літератури як навчальної книжки з життєтворчості учнівської особистості / В. Є. Бенера // The scientific method. – Польща, Варшава. – 2017. – №9. – С. 46–52.

3. Бібік С. В. Педагогічна підтримка інтелектуального та емоційного розвитку школярів на шляху гуманітаризації процесу навчання / С. В. Бібік // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 2001. – № 7. – С. 13–18.

4. Богоявленский В. Н. Научное сопрвождение образовательного процесса в педагогическом университете: методические характеристики / В. Н. Богоявленский. – СПб, 2000. – 370 с.

5. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – Т. IV. – Р. V. – М. : Русский язык, 1982. – С. 272, С. 457.

6. Дорошкевич О. Українська література в школі (спроба методики) / О. Дорошкевич. – К. : Державне видавництво, 1921. – 100 с.

7. Кан-Калик В. В. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе : уч. пособ. для студентов пед. ин-тов / Виктор Кан-Калик, Владимир Хазан. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.

8. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у систем загальної середньої освіти // Освіта України. № 6 від 7 лютого 2011 р. – С. 7.

9. Листова Л., Бондарєв І., Жоріна О. Педагогічні ради у школі: технологія і спрямованість/ Л. Листова, І. Бондарєв, О. Жоріна // Директор школи. № 41, листопад 2000 р. – С. 7.

10. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти / Євген Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.

11. Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. №1(10) / [за ред. В. М. Мадзігона]. – К. : НАПН України, 2010. – 783 с.

12. Проблеми шкільного і вузівського підручника : зб. наук. праць. Випуск 1. / [укл. : В.В. Оліфіренко; наук. редакція В. С. Білецького і В. В. Оліфіренка]. – Донецьк : Український культурологічний центр 2001. – 115 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : ruthenia.info/txt/biletskv/pidr-v1/pidr-v1.html

13. Проблеми сучасного підручника середньої і вищої школи : зб. наук. праць. Випуск 2. / [упор. : В. В. Оліфіренко; наук. редакція В. С. Білецького і В. В. Оліфіренка]. – Донецьк : Східний видавничий дім, 2003. – 160 с.

14. Реформування підручників з літератури в сучасних умовах [Електронний ресурс]. – Режим доступу : ruthenia.info/txt/biletskv/pidr-v1/pidr-v1.html.

15. Скуратівський Леонід, Шелехова Галина. Концепція підручника рідної мови (української). 5-11класи / Леонід Скуратівський, Галина Шелехова. // Українська мова і література в школі. 2011. – №3. – С. 5-7.

16. Сорочан Т. М. Науково-методичний супровід – нова концепція розвитку професіоналізму вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти / Т. М. Сорочан // Зб. : наук.-методичний супровід модернізації початкової освіти. – Луганськ, 2002.

val_benera@ukr.net

Рецензент: к. філол. н., проф. кафедри Янков А. В.

УДК159.922.7:159.98:615.851:821.161.2-34

к. пед. н., доц. **Коляденко С. М.**
(ЖДУ імені Івана Франка)

ВИКОРИСТАННЯ КАЗОК В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО У ПРОЦЕСІ КАЗКОТЕРАПІЇ

Одним з пріоритетних напрямків арт-терапії є казкотерапія. Форми роботи з казкою у казкотерапії досить різноманітні: аналіз казок, розказування казок, самостійне написання казки клієнтами, переписування або дописування казок, інсценування казки, акторське програвання, лялькoвий театр.

У статті розглянуті основні підходи та класифікації казок, виділені основні види, які використовуються у казкотерапії, а також зроблений аналіз авторського досвіду використання казок Василя Сухомлинського у процесі арт-терапевтичних занять.

Казкотерапевтичне заняття з підбором казок В.О.Сухомлинського дає змогу людині самостійно створити картину світу і зрозуміти її. Казка дає можливість закріпити позитивні прояви поведінки особистості.

Ключові слова: казкотерапія, психокорекційні казки, терапевтичне заняття, медитативні казки.

USING FAIRY-TALES OF V. O. SUKHOMLINSKY IN THE PROCESS OF FAIRY-TALE THERAPY

One of the prioriti directions of art therapy is fairy-tale therapy. The work-forws of fairy-tale therapy is varied: fairy-tales analyses, fairy-tales telling, writing of fairy-tales by coustomers themselves, reweiling or add-writing of fairy-tales, fari-tales stading, a puppet theatre or actors roleplay.

The article deals with the basic approaches and classifications of fairy-tales. The basic kinds of them, which are used in fairytale therapy, are distinguished. The Vasyl Sukhomlinski authorial experience of using fairy-tales at the therapeutic lessons was also analyzed.

A fairy-tale therapic session with the usage of V. O. Sukhomlinsky fairy-tales giver a personality an opportunidy to creale a worldview and understand. A fairy-tale gives us a chance to fix possitive reflexions of human behavior.

Key words: fairy-tale therapy, psychological tales, therapeutic tales, meditative tales.

На сьогоднішній день терміном «казкотерапія» вже нікого не здивуєш. Широкий спектр різнобічного дослідження казки, до якого увійшли філософські (О. Лосєв, К. Хюбнер, Ф. Шеллінг), антропологічні (Дж. Кемпбелл, К. Леві-Стросс, Е. Тайлор, Дж. Фрезер), філологічні (О. Афанасьєв, Е. Мелетинський, О. Потебня, В Пропп, О. Фрейденберг), психологічні аспекти (Б. Беттельгейм, Є. Берн, Є. Гаднер, Р. Джонсон, К. Менегетті, Е. Нойманн, О. Франк, М.-Л. Фон Франц, З. Фрейд, К. Юнг, М. Осоріна, Е. Петрова, Т. Зінкевич-Євстигнеева) свідчить про соціально-виховний феномен казки.

Одним із пріоритетних напрямів бібліотерапії є казкотерапія, яка використовує терапевтичний вплив жанрів народної та літературної казки. Один з найавторитетніший у цій галузі психолог Зінкевич- Євстігнеєва (2000) визначає казкотерапію як набір засобів передачі знань про духовний шлях душі і соціальну

реалізацію людини, як виховну систему, яка відповідає духовній природі людини [3]. Лікар-казкотерапевт А. Гнезділов у якості предмета казкотерапії виділяє «процес виховання Внутрішньої Дитини, розвиток душі, підвищення рівня усвідомлення подій, набуття знань про закони життя і засоби соціального прояву творчої сили» [2, с. 6]. Крім того, він підкреслює, що «казкотерапія – це ще і процес «згадування» і повернення підлітку і дорослому гармонійного світосприйняття» [2, с. 6]. На думку І. Вачкова казкотерапія – це такий напрям практичної психології, що використовує метафоричні ресурси казки, дозволяє людям розвити самосвідомість і збудувати особливі рівні взаємодії один з одним, що створює умови для становлення їх суб'єктивності [1, с. 3]. На сьогоднішній день широко відома типологія казок, що була запропонована Т. Зінкевич – Евстигнеєвої, яка включає в себе художні (народні і авторські), психотерапевтичні, психокорекційні, дидактичні, медитативні. У розумінні автора класифікації казкотерапія – це не просто напрям психотерапії, а синтез багатьох досягнень психології, педагогіки, психотерапії і філософії різних культур. У зв'язку з цим нею виділені чотири етапи розвитку казкотерапії (в історичному контексті): I етап – усна народна творчість; II етап – збирання і дослідження казок та міфів; III етап – психотехнічний (використання казок для психодіагностики, корекції і розвитку особистості); IV етап – інтегративний (формування концепції комплексної казкотерапії) [3, с. 14].

Крім того, варто відмітити, що єдиного підходу до використання казки серед науковців не вироблено. Основні підходи:

−Реконструктивний – казковий матеріал використовується для вивчення проблем дитинства.

−Сценарний – казка як концепція життєвого сценарію (транзактний аналіз);

−Рольовий – казка розігрується по ролях з клієнтами (психодрама);

−Символічний – казка як символічне відображення реальної драми;

−Екзистенціально – феноменологічний – казка як екзистенціальна криза.

Згідно наукового визначення в літературі, казка – епічний літературний жанр, розповідь про будь чарівних або авантюрних події, яке має чітку структуру: зачин, середина і кінцівка. Залежно від виду, казка виконує різні функції. Існує багато класифікацій жанру:

1) Казки про тварин.

Існування таких історій цілком обґрунтовано, адже тварини – істоти, які мешкають з нами в безпосередній близькості. Саме цей факт вплинув на те, що народна творчість використовує образи тварин, причому найрізноманітніших: як диких, так і домашніх. Разом з тим слід звернути увагу на те, що тварини, що зустрічаються в казках, представлені не як типові тварини, а як особливі тварини, наділені людськими рисами. Вони живуть, спілкуються і поводяться як люди. Такі художні прийоми дозволяють зробити образ зрозумілим і цікавим, наповнивши його при цьому певним змістом.

2) Чарівні казки.

Основна характерна риса цього виду – чарівний, фантастичний світ, в якому живуть і діють головні герої. Закони цього світу відрізняються від звичних, в ньому все не так, як насправді, що приваблює людей. У більшості випадків цей вид казок має типовий сюжет, визначених героїв і щасливий фінал. Це можуть бути розповіді про героїв і фантастичних істот, казки про незвичайні предметах і різних випробуваннях, які долаються завдяки чарівництву.

3) Побутові казки.

Такі історії оповідають про події звичайного життя, висвітлюючи різні соціальні проблеми і людські характери. У них автор висміює негативні людські якості. Як правило вони соціально спрямовані.

У казкотерапії використовується 5 видів казок:

1) Художні казки – це казки, створені багатовіковою мудрістю народу та авторські історії. Власне це і є те,що прийнято називати казками, міфами, притчами, історіями. В художніх казках є і дидактичний, і психокорекційний, і психотерапевтичний, і навіть медитативний аспекти. Художні казки створювалися зовсім не для процесу психологічного консультування, але незважаючи на це можуть успішно в ньому використовуватися. (Наприклад «Колобок», «Івасик Телесик», «Кривенька качечка», «Пригоди Незнайка та його друзів», «Вінні-Пух та всі, всі, всі..» тощо).

2) Дидактичні казки – створюються педагогами для цікавого подання навчального матеріалу. При цьому абстрактні символи (цифри, букви, звуки, арифметичні дії та ін.) оживляються, складається казковий образ світу, у якому вони живуть. Дидактичні казки можуть розкривати зміст та важливість певних знань. У формі дидактичних казок можуть подаватися навчальні завдання. (Алгоритм: Образ казкової країни – порушення благополуччя – налагодження благополуччя завдяки виконанню завдання).

3) Психокорекційні казки – створюються для коректного впливу на поведінку дитини. Під корекцією тут розуміється «заміщення» неефективного стилю поведінки більш продуктивним, а також пояснення дитині змісту того, що відбувається. Застосування психокорекційних казок обмежено за віком (приблизно до 11-13 років) та проблематикою (неадекватна, неефективна поведінка).

4) Терапевтичні (психотерапевтичні) – казки, що зцілюють душу. Казки, що розкривають глибинний зміст подій, які відбуваються. Вони не завжди однозначні, не завжди мають «традиційно» щасливий кінець, але завжди глибокі і проникливі. Психотерапевтичні казки часто залишають людину із запитанням. Це у свою чергу, стимулює процес особистісного зростання. Психотерапевтичні казки часто присвячені проблемам життя і смерті, ставленню до втрат і здобутків, подіям,що повторюються, любові і шляху.

5) Медитативні казки – орієнтовані на розвиток різних видів чутливості: зорової, слухової, нюхової, смакової, тактильної та кінестетичної. Характер цих казок – мандрівка. Такі казки слухають під спокійну музику. (Алгоритм: ми переносимося кудись – ми сприймаємо зорові, слухові, нюхові, тактильні та кінестетичні образи – нас сповнюють приємні почуття – ми повільно повертаємося до реальності – ділимося враженнями.).

Форми роботи з казкою у казкотерапії досить різноманітні: аналіз та обговорення уже існуючих казок; розказування казок; самостійне написання казки клієнтом (клієнтська казка); переписування або дописування казок; інсценування, драматизація вже написаної казки; акторське програвання, ляльковий театр.

Аналіз казок. Прочитавши казку, її аналізують за планом, наприклад: Про що йдеться у казці? Хто вам сподобався, а хто ні? На кого ви хотіли б бути схожі? У якому герої впізнаєте свої риси? Згадайте подібні ситуації у вашому житті. Як ви поводилися в них? Чого вчить нас казка? Від чого застерігає? Що спільного між

нашим теперішнім життям і тим, про що вчить казка? Що б ви порадили героям казки?.. і т. д., і т. п. залежно від змісту казки. Аналіз казок проводиться у вигляді бесід, які дають можливість побачити ставлення, переконання, погляди дітей, підлітків і дорослих та впливають на них.

Відомий український педагог Василь Сухомлинський вважав, що казки, прочитані в дитинстві, назавжди відкладають у серці «зернятка людяності, з яких складається совість». Проаналізувавши казковий здобуток самого Сухомлинського, ми пропонуємо використовувати для аналізу наступні казки: «Яблоко й світанок», «Тетяна усміхається», «Найважчий урок», «Веселка» тощо.

Розказування казок. Розказувати може ведучий тренінгу чи учасники групи. Психокорекційний сенс розказування у тому, що знаючи зміст казкових ситуацій і маючи можливість сприяти розвитку слухача чи вирішенню його проблем, оповідач робить акцент на потрібних моментах. Для розказування ведучий може обирати психокорекцій ні казки В. Сухомлинського, роблячи акценти на певні проблеми. Наприклад, казка «Як Миколка став хоробрим» покликана спонукати слухачів до подолання страхів через добро. А казка «Не забувай про гвинтик» містить у своєму змісті, ще одну історію на якій можна сконцентрувати увагу для збільшення ефекту впливу на свідомість слухачів:

На заводі збудували великий пасажирський літак. Багато робітників працювали, щоб усе якнайкраще зробити. Лишилося загвинтити під крилом один маленький гвинтик. Доручили одному робітникові… А робітник забув. Так і передали літак на аеродром. Полетів літак у перший рейс. У новому літаку сиділо п'ятдесят пасажирів. Але ж він був без гвинтика… Зламався літак, упав і розбився. Загинули люди.

При груповому розказуванні можливі такі варіанти: а) розказування казки, відомої усій групі (по частинці кожен).

Для цього попередньо треба ознайомити учасників групи з певними казками на вибір керівника. Наприклад, «Комірчина для дідуся», «Хустина для бабусі Марії», «Дідусь та Андрійко» тощо.

б) розказування відомої казки і придумування до неї продовження (кожен абзацу казки, потім кожен продовження, останній – кінцівку).

Після попереднього ознайомлення можна використовувати казки «Бабусина яблуня», припинивши її розповідь на словах «– Чому ви плачете, бабусю? – питаю.» і, даючи можливість учасникам продовжити і закінчити казку. Ще одним варіантом цієї вправи може бути використання казки «Підлога буде чиста. А душа?», яка апріорі не має кінцівки і слухачу пропонується додумати розвиток сюжету та кінцівку, відповідаючи на питання.

в) групове придумування казки (один учень каже одну фразу, наступний іншу і так по черзі); бажано, щоб казку склали не більше, ніж за три кола і щоб в неї був щасливий кінець. Для того, щоб організувати це творче заняття можна вибрати певну фразу з казок В. Сухомлинського, а після групового складання казки зачитати казку самого педагога та порівняти зі складеною. На практиці це виглядало таким чином. Для зачину був обраний початок казки «Сиві волосинки»: «Два тижні маленька Оленка тяжко хворіла».

Казка створена групою	Казка «Сиві волосинки» В. О. Сухомлинського

Два тижні маленька Оленка тяжко хворіла. Їй було дуже погано. Ночами вона марила. Поряд з її ліжком постійно чергувала матуся. Через три дні Оленці стало краще. Всі в сім`ї зраділи, особливо мати. Коли Оленка почала підніматися з ліжка, мама нарешті змогла зайнятися хатніми справами. Одного разу, коли вона одягала хустку на волосся, Оленка помітила на голові мами дві сріблясті волосинки. Вона запитала: – Мамо, а чому твоє волосся змінило колір? – Це твоя хвороба його зафарбувала, – стиха відповіла мати. – Я більше ніколи не буду хворіти! – відповіла Оленка.	Два тижні маленька Оленка тяжко хворіла. Їй було дуже тяжко, щохвилини дівчинка могла померти. Від її ліжка ні на мить не відходила мати. Коли небезпека минула і Олесі стало легше, мама лягла поруч з донькою і заснула. Щойно мама прокинулася, Олеся запитала її: – Мамо, чому це в твоїх косах багато срібних волосинок? – Горе посріблило, – відповіла мати. – Матусю, – поцікавилася Олеся, – яку ж тобі радість принести, щоб не стало цих срібних волосинок?

Самостійне написання казок

Вигадування казки учасниками тренінгового заняття має важливе значення у роботі терапевта. Всі люди вміють складати казки. Ця навичка є частиною людської природи. Людина в казці виражає себе. Саме написання казки є сильним терапевтичним впливом.

Т. Зінкевич-Євстігнєєва радить проводити роботу з написання казки клієнтом у ІІІ етапи:

1. Уповільнення. Творча дія пов’язана з заспокоєнням та настроюванням на подальший процес написання казки (клієнту пропонують намалювати малюнок – скульптуру, аплікацію, колаж), можна прочитати йому підібрану казку.

2. Клієнту пропонують написати казку. Якщо виникають труднощі – використовують елементи першого етапу.

3. Читання казки, завершення. терапевт знайомиться з внутрішнім станом клієнта. Терапевту важливо запитати про що ця казка для клієнта, чи сподобалася вона йому. Ця казка може використовуватися з різними психотерапевтичними цілями: психодіагностичними, психокорекційними та прогностичними.

Н. Погосова пропонує приблизну схему, на яку можна спиратися при складанні казок:

1. Вибір головного героя (бажано ім’я);
2. Створення місця, де йому приємно знаходитися;
3. Вибір і опис батьків і друзів головного героя (якщо вони є);
4. Опис улюблених і нелюбимих занять героя;
5. Розповідь про головну мрію (бажання)героя;
6. Розповідь про перешкоди і труднощі на шляху до мрії (Хто заважав? Як? Хто і як допомагав, чи він сам справлявся з усіма перешкодами?);
7. Завершення казки (Чи здійснилася мрія героя?) [4, с. 26].

Прийоми складання казок:

Подається 10 слів не пов'язаний за змістом. Скласти казку, де потрібно використати і пов’язати за змістом ці слова. Слова для складання казки можна взяти з казок В. Сухомлинського. Наприклад, слова з казки «Прийшли провідати хвору» : ліжко, книжки, мовчання, сонце, річка, сльози, цукерки, ліс, кімната, крамниця. Назва та казка групі не повідомляється.

Наведемо приклад казок складених учасниками терапевтичної групи за даними словами.

Казка про особливого хлопчика

Колись давно жив собі хлопчик з обмеженими функціональними можливостями, який мав проблеми зі слухом. Ця вада заважала йому нормально рухатись, спілкуватися, гратися зі своїми однолітками і насолоджуватись своїм життям. Всі діти насміхалися з нього. Через це він знаходив утіху в книжках, запираючись у своїй кімнаті.

Не зважаючи на гендерні стереотипи, які встановило суспільство, хлопчик часто плакав як дівчисько. Всі оточуючі підказували як виконувати певні дії, але при цьому не вірили у працездатність дитини. «Тож чому я маю сприймати їх правила, якщо вони не сприймають мене? – подумав він. – Але ж неможливо все життя сидіти в кімнаті, бути ізольованим».

«Не можу я більше», – подумав він. – Набридло мені постійне мовчання, постійні сльози. Хочу собі друга знайти, такого, щоб вірним був та сприймав мене таким, яким я є! Але ж як я його знайду? Це неможливо, ні…».

Щоб хоч трохи розвіяти такі думки та поліпшити настрій, він вирішив піти до лісу, на своє улюблене місце, де річка така блакитна та чиста, а сонце таке тепле. По дорозі до лісу, він зайшов до крамниці біля свого будинку та, як завжди, купив собі свої улюблені цукерки.

Прийшовши на своє улюблене місце, він побачив, що хтось там вже є. Хлопець не зупинився, йшов,наступаючи на гілля, яке тріскало під його ногами, але незнайомець не обертався.

«Дивно», – подумав хлопчик і підійшов ще ближче.

Він підійшов вже настільки близько, що можна було побачити обличчя незнайомця, лише тоді він обернувся. Кілька хвилин вони дивилися один на одного і нічого не казали, бо і не почули б один одного. Було зрозуміло, що вони обидва не чують. Жест допомогли. Пригостив цукерками і посміхнувся.

Так і знайшов наш герой собі друга, який сприймав його таким, який він є. І тепер хлопчик не сидить цілими днями у себе в кімнаті на ліжку у повній тишині.

Диво

В далекій-далекій країні, у містечку, яке було знане у всьому світі солодощами, жила родина, у якої було четверо дітей: троє дівчаток та довгоочікуваний синочок Петрик.

Їхні батьки мали свою крамничку, де продавались найсолодші цукерки в усьому білому світі. І діти часто забігали до крамниці, щоб поласувати ними.

Крамничка знаходилась на краю містечка, а поруч був великий ліс. Діти часто гралися в ньому і уявляли, що там живуть чарівні створіння, які грають з ними у хованки. Особливо в це вірив Петрик. Він завжди говорив сестричкам про це, але вони казали, що чудес не буває.

Недалеко від лісу протікала річка, яку називали чарівною. Старі люди говорили, що її вода лікує від усіх хвороб, але тільки, якщо в це щиро вірити. Батьки дітей не вірили в це і вважали це пустими балачками. Так було до певного моменту.

Одного теплого літнього ранку мама прийшла будити дітей до сніданку. Дівчатка у своїй кімнаті вже прокинулись і читали улюблені книжки, тому швиденько побігли снідати на кухню. Але у кімнаті Петрика було тихо. Коли мама зайшла до нього в кімнату, то побачила, що він лежить на ліжку. «Ой як солодко спить,мій синочок!»– подумала мама.

- Петрику, прокидайся! Час вставати. – гукала мама. А у відповідь мовчання. Мама підійшла ближче і побачила, що її син лежить дуже блідий.

Ой, леле! Синку! Синку, прокинься! – Але хлопчик не приходив до тями.

- Мама почала кликати на допомогу, прибігли всі рідні. Тато хотів бігти до лікаря, але це треба було бігти аж на інший край міста. І тоді дівчатка згадали про чарівну річку і її силу. Проте, батьки були проти. Але іншого виходу не було.

Принісши сина до річки, батько зайшов з ним у воду, але ніякого дива не сталося. Він почав молитися, молитися щиро і праведно, проте нічого не виходило. Тоді мама забігла у воду, впала на коліна і почала гірко плакати. Її сльози текли по щоках і падали у воду.

- Боже, допоможи нам! Річко-чарівничко, благаю, допоможи! Я вірю. Я вірю що ти можеш!

І о, диво! Сонце пустило свої промені на Петрика, вода почала бурлити і поглинула хлопчика. Але за секунду хлопчик сам піднявся з води і був повністю здоровим. Мама підняла свої заплакані очі і побачила здорового сина.

- Мій хлопчику! – вона підбігла до сина і обійняла його, пригорнувши до серця. Доньки теж не могли просто стояти на березі і теж побігли до них, вигукуючи: «Диво існує! Воно є!».

Отже, диво справді існує, головне вірити і бажати цього всім серцем.

Казка про кролика Бобрика

Жив собі на світі кролик Бобрик. Мав він дуже гарну хатинку, в якій було все: і простора кухня; світла вітальня з різними книжковими полицями, на яких було безліч книжок. Також кролик Бобрик мав затишну спальню з великим, комфортним ліжком, високими вікнами та мереживними фіранками на них. Проте не було у цій хатинці ні радості, ні сміху, а панувала лише тиша та глибоке мовчання. Часто сумував кролик. У нього не було родини та друзів.

І якось одного разу, коли був теплий весняний ранок, а на вулиці світило яскраве сонце, вирішив кролик Бобрик змінити своє життя: знайти собі нових друзів. Він одягнув свій найкращий костюм, зробив стильну зачіску і пішов до річки. Біля води завжди збиралась молодь: розважалась, спілкувалась між собою.

Коли кролик Бобрик з світлими думками та гарним настроєм нарешті дібрався до річки, там вже було багато кролячих компаній, які грали в теніс, шахи. Підійшовши ближче до річки, Бобрик помітив одну кролячу компанію, яка була дуже популярною в Кроляндії. Він довго наважувався підійти до неї, і, нарешті, зібравшись з думками, підійшов і сказав:

- Привіт, народ! Мене звати Бобрик! Я дуже веселий та життєрадісний кролик. Давайте з вами дружити?

У відповідь Бобрик почув лише сміх. Кролі та кролики почали сміятись з Бобрика і він зрозумів, що з ним ніхто не хоче дружити. Тоді Бобрик пішов на галявину, сів на траву, а з його маленьких кролячих оченят покотилися сльози. Це побачила одна крільчиха, яку звали Лілі. Вона була дуже доброю крільчихою і їй стало шкода Бобрика. Незнайомка підійшла до нього і запропонувала цукерку. Бобрик, побачивши Лілі, відразу ж витер сльози зі своїх очей. (Адже боявся, що Лілі подумає, ніби він зовсім не мужній, не сильний!). З червоними очками, опущеними вушками та сумним обличчям, кролик Бобрик виглядав дуже милим та зворушливим. Лілі запропонувала Бобрику прогулятися в лісі. Почувши її

пропозицію, він дуже зрадів і в одну мить, його вушка піднялися, щічки вкрилися рум'янцем, а очі почали блищати від радості.

Нагулявшись удосталь у лісі, Лілі запросила Бобрика до свого милого будиночку для того, щоб познайомити зі своєю родиною. Бобрик радо погодився, але запропонував перед цим зайти у крамницю за морквою і гостинцем для молодших братиків Лілі. Вони так і зробили. Коли Бобрик і Лілі прийшли з гостинцями – всі дуже зраділи. Їм сподобався Бобрик, адже він був дуже веселим і дружелюбним. Найменшому братикові Лілі – Кролі, найбільше сподобався Бобрик, і тому він одразу повів його у свою кімнату, щоб показати свої іграшки.

Закінчився цей візит тим, що всі великою і дружньою компанією сиділи у вітальні, пили чай та обговорювали свої враження від цієї зустрічі. З того дня і до сьогодні, кролик Бобрик вже ніколи не сумував більше, адже тепер у нього з'явилась подруга Лілі та її велика дружня родина. Шукайте справжніх друзів. Вони не дозволять вам сумувати.

Зазначимо, що порівнюючи ці казки з авторською казкою, ми можемо помітити схожість тематики та основних думок [5, с. 125].

З 10 придуманих слів вибирається одне, яке найбільше подобається, щоб воно стало або темою, або героєм казки.

Наприклад, із слів казки «Всі добрі люди-одна сім`я»: вчителька, мати, горе, сльози, сім`я, діти, люди, бабуся, клас, додому; учасники групи самостійно обирають слово для назви,теми або головного героя казки [5, с. 126]. Тренер пропонує зачин казки («Жили-були….», «Одного разу,,,,» тощо). Зачини у казок В. Сухомлинського менш казкові, вони буденні та зрозумілі, тому це наближує їх до реальних життєвих ситуацій і дають змогу більш повніше розкритися учасникам терапевтичної групи. Наприклад, « В одного чоловіка були три рідні дочки й четверта нерідна», «Третьокласник Вітя зібрався до школи», «У бабусі дві онучки» тощо.

Переписування чи дописування

Використовується тоді, коли людині чимось не подобається сюжет, ситуація чи кінець, поворот подій. Це діагностичний прояв, бо як правило не подобається те, що вказує на невирішену проблему. Для цього можна використати будь-яку казку В. Сухомлинського морально-етичного плану і запропонувати дописати чи переписати кінцівку.

Постановка казок: інсценування, драматизація, пантоміма; акторське програвання та програвання через ляльки

Необхідно згадати улюблену казку, потім епізоди до неї (позитивні: радість тощо; та негативні: страх, тривога), намалювати ілюстрацію; далі слід розказати про казку та ілюстрації до неї, а також розіграти епізоди.

Алгоритм постановки вистави по казкам В. Сухомлинського:

- сценарій по казці; складання списку дійових осіб;
- призначення виконавців;
- оформлення сцени та підготовка глядацької аудиторії;
- назва і оголошення вистави;
- власне вистава;
- обговорення; вихід з казки.

Оскільки за умови правильного добору казок з творчої спадщини В. Сухомлинського можна «пропрацювати» різні емоції учасників психотерапевтичної групи (гнів, радість, сум, захоплення тощо), то робота з

казками допомагає сформувати певне позитивне уявлення ідеального образу особистості. Учасник групи обурюється, коли з героями чинять несправедливо, переживає, чи впорається герой із завданням, радіє з щасливого фіналу казки. Таким чином, людина замислюється над питанням добра і зла, обирає для себе шлях для подальшого життя. За допомогою казкового надбання великого педагога формується емпатія. Казкотерапія дає можливість розкрити власний творчий потенціал, емоційно-вольову сферу. Це допомагає підвищити самооцінку та запобігти виникненню багатьох внутрішньо особистісних конфліктів. За допомогою казки створюється психологічний комфорт та позитивний клімат. У таких умовах людина почуває себе в безпеці, знижується її рівень конфліктності, що дає змогу порозумітися з оточуючими.

Позитивним наслідком самовираження людини за допомогою казкотерапії є підвищення рівня адаптації та соціалізація. Існує значна кількість методів роботи з казкою. У своїй практичній роботі ми широко використовуємо поєднання методів розповіді казки та складання казок. Робота в такій формі дає змогу краще взаємодіяти з учасниками групи, обмінюватися справжніми емоціями та бачити безпосередню реакцію людини. Розповідь казки має терапевтичну дію, а самостійне складання казки (складання окремої казки, складання казки на задану тематику, продовження казки) дає змогу виявити спонтанні емоційні прояви, які зазвичай непомітні в поведінці людини, але водночас є в ній, а також з'ясувати, що насправді тривожить учасника, про що він думає і що, можливо, приховує.

Отже, казкотерапевтичне заняття з підбором казок В. Сухомлинського дає змогу людині створити картину світу і зрозуміти її. Працюючи з казками, учасники групи збагачуються емоційно, розрізняють добро і зло, вчаться емпатії та розуміння як оточення, так і себе. За допомогою казки в уявленні людини можна закріпити позитивні зразки соціальної поведінки. Проте для досягнення вагомих результатів бажано використовувати всі методи казкотерапії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вачков И. В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Ось-89, 2007. – 144 с.

2. Гнездилов А. В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина (сказки доктора Балу). / А. В. Гнездилов. – СПб. : Речь, 2002. – 292 с.

3. Зинкевич-Евстигнеев Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : ООО «Речь» – 310 с.

4. Погостова Н. М. Цветовой игротренинг / Н. М. Погостова – М. : Речь, 2007. – 152 с.

5. Сухомлинський В. О. Я розповім вам казку… Філософія для дітей / Василь Олександрович Сухомлинський; // [уклад. Сухомлинська О. В.] – Х. : ВД «Школа», 2016. – 576 с.

svetlaya.uk@gmail.com

Рецензент: д. пед. н., проф. Сейко Н. А.

УДК 373.3 016:796

к. пед. н., доц. **Корнієнко С. М.**
(ТНПУ імені Володимира Гнатюка)

МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ЗБАГАЧЕННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СИСТЕМІ «РОДИНА-ШКОЛА»

У статті розкриваються можливі шляхи стимулювання інтересу, потреб, схильностей фізкультурно-оздоровчої діяльності дітей молодшого шкільного віку. Визначаються основні форми які сприятимуть ефективності фізкультурно-оздоровчої діяльності, а саме: «Старти здоров'я», малі форми активного відпочинку на уроках (фізкультхвилинки, фізкультпаузи), рухливі веселі перерви, домашній фізкультурний майданчик, гра-змагання «Долаємо кілометри шляхами козацької слави наших земляків». На основі експериментального дослідження стверджується, що період молодшого шкільного віку є сенситивним у формуванні численних особистісних новоутворень, у тому числі й потреб у фізичному вдосконаленні, інтересу до фізичних вправ, схильності до занять фізичною культурою і спортом. Підґрунтям останнього є природна й елементарна потреба дитини цього вікового періоду у руховій діяльності.

Отже, запропоновані автором шляхи позитивної мотивації фізкультурно-оздоровчої діяльності сприятимуть зміцненню здоров'я школярів і формуватимуть звичку дотримуватись здорового способу життя.

Ключові слова: позитивна мотивація, фізкультурно-оздоровча діяльність, фізичне вдосконалення, самоконтроль, самооцінка, свідоме ставлення до зміцнення свого здоров'я.

POSSIBLE WAYS OF GETTING POSITIVE MOTIVATION OF PHYSICAL AND HEALTH ACTIVITIES OF ELEMENTARY SCHOOLCHILDREN IN THE "FAMILY-SCHOOL" FRAMEWORK

This article presents the potential ways of stimulation of elementary school pupils' interest, needs and aptitude to sport health and physical activity. The principle forms for encouraging the effectiveness of sport health and physical activity are defined. They are "Starty Zdorovia", small forms of active rest at the classes ("Physical Activity Minute", "Pause to Play"), active cheerful breaks, home physical environment, games "Beating the kilometres in Kozak fame ways of our fellow countrymen". Based on pedagogical experiment it has been stated that the period of elementary school age is sensitive in formation of numerous personal new ideas including the needs of physical improvement, interests to physical activity, leaning towards physical sports and games. The background of the latter is natural and elementary need of the child of this age group to motion activity.

Thus suggested the author ways of positive motivation of sport health and physical activity will encourage the pupils to be healthy and form the habit to follow the healthy lifestyle.

Key words: positive motivation, physical culture and fitness activities, physical perfection, self-control, self-esteem, conscious attitude towards health strengthening.

Необхідність широкого та ефективного впровадження засобів фізичної культури в режим праці та відпочинку людей обумовлена погіршенням стану

здоров'я населення, зниженням середньої тривалості життя, ростом захворювань [4; 14]. Як складова, органічна частина загальної системи національного виховання сучасної вітчизняної школи, фізичне виховання ставить за мету забезпечення повноцінного фізичного і психічного розвитку дітей, охорони та зміцнення їх фізичного і духовного здоров'я.

Особливе занепокоєння викликає погіршення стану фізичного здоров'я учнів молодших класів. Статистика свідчить, що при вступі до школи різні відхилення у стані здоров'я має кожна третя дитина. За даними НАН України, абсолютно здорових учнів початкових класів на сьогодні лише 5% (Л. Бордіян, П. Добрий, В. Язловецький).

Дослідженнями встановлено, що найчастіше причиною різноманітних відхилень у фізичному розвитку та стані здоров'я школярів є недостатня рухова активність – гіподинамія (В. Бальсевич, В. Запорожанов, В. Лозинський, О. Балакірєва). В учнів початкових класів обсяг рухової активності знижується порівняно з дошкільнятами на 40 – 50% (А. Дубогай, Н. Москаленко, Л. Волинець, М. Головатий, Л. Смирнова).

Результати досліджень, проведених у загальноосвітніх школах України, переконливо свідчать, що наші школярі страждають від недостатньої рухової активності. Наслідком гіпокінезії є так звана хронічна шкільна втома. У дітей погіршується зір, знижується кількість еритроцитів у крові, сповільнюється ріст, помітно знижується розумова працездатність (Г. Пастушенко).

Встановлено, що хворобливі зміни у стані здоров'я школярів викликані не тільки навчальними перевантаженнями, а й організацією їхнього вільного часу. Однією із причин різноманітних відхилень у фізичному розвитку і стані здоров'я є недостатня рухова активність, обсяг якої з кожним роком зменшується.

Такий стан справ вимагає пошуку нових форм і результативних шляхів фізичного виховання, спрямованих на максимальний оздоровчий ефект у дітей молодшого шкільного віку тому, що саме в 6-10 років закладається фундамент здоров'я людини, формується її ставлення до фізичної культури.

У сучасних умовах ефективними та доступними засобами профілактики захворюваності, підвищення розумової та фізичної працездатності, проведення дозвілля школярів є фізична культура (Е. Вільчковський, О. Дубогай, М. Зубалій). До того ж одним із ефективних шляхів охоплення дітей молодшого шкільного віку систематичними заняттями фізичними вправами визнано фізичне виховання, що здійснюється в родині за участю батьків, під їх керівництвом і контролем та близького родинного оточення. Це допоможе впливати на організм дитини не епізодично, а перманентно.

У наукових працях [3; 5; 6; 7], які присвячені дослідженню шляхів удосконалення фізичного виховання, наголошується на актуалізації проблеми виховання дітей і молоді активного ставлення до фізичної культури і спорту. Так, відзначають, що соціально значуща особистісна потреба зміцнення здоров'я людини трансформується в одну із культурних її потреб, визначаючи її прагнення до фізичного вдосконалення. Аналізуючи проблему фізичної активності дітей молодшого шкільного віку, дослідники обґрунтовують положення про те, що найважливішим моментом у фізичному вихованні молодшого школяра є формування його особистісного ставлення до фізичного тренування , виховання активної позиції щодо свого здоров'я.

Слід додати, що в проведених дослідженнях піднімається проблема біологічної потреби в рухах у дітей молодшого шкільного віку з огляду на важливість врахування цього фактора при розробці педагогічних засобів формування потреби у фізичному вдосконаленні молодшого школяра. Про те, за цілком слушним зауваженням окремих дослідників, зокрема М. Козленка, біологічна потреба не є єдиним збудником для дітей систематично займатися фізичними вправами і не визначає повною мірою спонукання до таких занять. Отже (а це доводить і шкільна практика), необхідно вивчати інші спонуки дітей до таких занять і удосконалювати технологію педагогічного впливу на молодших школярів з метою формування у них стійкої потреби у фізичному вдосконаленні, що передбачає вивчення відповідних мотивів, які свідчать про актуальність даного дослідження.

Мета статті – визначити можливі шляхи стимулювання інтересу, потреб, схильностей, попереднього досвіду фізкультурно-оздоровчої діяльності учнів, довести ефективність таких її форм організації як «Старти здоров'я», малі форми активного відпочинку на уроках (фізкультхвилинки, фізкультпаузи), рухливі веселі перерви, домашній фізкультурний майданчик, гра-змагання «Долаємо кілометри шляхами козацької слави наших земляків». Для цього нами була проведена дослідно-пошукова робота із залученням учнів молодших класів Тернопільської областіі їх батьків.

Специфічною особливістю розробленої нами програми «Стартів здоров'я» стало включення в систему традиційних учнівських змагань серії естафет «Моя спортивна родина». Їх суть полягала в тому, що, змагаючись родинами, діти отримували велике емоційне задоволення від співучасті у змаганнях дорослих, і, що особливо, важливо, найавторитетніших і душевно близьких їм людей, а члени родини – активно залучались до шкільної фізкультурно-оздоровчої роботи, бачили фізичний стан своєї дитини порівняно з однокласниками, та робили для себе необхідні висновки.

Як засвідчила практика, це сприяло залученню членів родини учня до участі в організації і проведенні спортивно-оздоровчої роботи з дітьми в школі, підвищенню емоційного тла проведення такого роду змагань, що, в сою чергу, ініціювало активну участь у «Стартах здоров'я» дітей з різними рівнями усвідомленого ставлення до зміцнення свого здоров'я.

Загальновизнано, що систематичне довготривале обмеження рухової активності дітей на уроках і перервах, а в більшості випадків і в домашніх умовах, призводить до пригнічення всіх фізіологічних функцій організму: погіршення самопочуття, функціонального стану серцево-судинної (частота пульсу, кров'яний тиск), дихальної системи та ін. Для молодших школярів довготривале перебування (година – півтори) в нерухомій позі шкідливе ще й тому, що у цьому віці діти погано переносять статичні навантаження.

Для того, щоб уникнути цих негативних явищ і полегшити дітям навчальну діяльність, необхідно навчити їх чергувати розумове напруження з фізичною роботою, тобто активним відпочинком під час занять в школі і при підготовці домашніх завдань.

Із введенням комплексної програми фізичного виховання школярів до обов'язків учителів загальноосвітньої школи I ступеня входить щоденне проведення з молодшими школярами малих форм відпочинку на уроках. До

таких малих форм можна віднести фізкультурні хвилинки, фізкультурні паузи, фізкультурні міні-паузи, імітативні руханки, музичні паузи.

Усі малі форми активного відпочинку об'єднує одна мета – відновити працездатність, увагу, зняти розумову і м'язову втому, попередити порушення постави, підвищити емоційний рівень учнів – тобто в короткі терміни забезпечити терміновий активний відпочинок дітей.

У свою чергу, вміла організація на свіжому повітрі рухливих веселих перерв між уроками (біг, стрибки, ігри, веселощі) допоможуть зняти розумову перевтому, зміцнити здоров'я, підняти настрій

Важливим аспектом запропонованої експериментальної технології виступало емоційне збагачення виховних ситуацій. Результативною в цьому плані видалась така форма, як гра-змагання «Долаємо кілометри шляхами козацької слави наших земляків». У нашому дослідженні вона стала найефективнішим засобом організації рухової активності молодших школярів. Її суть полягала в проходженні певної кількості кілометрів уздовж маршрутів козацьких походів, а саме: у 1-му класі учні долали кілометри від «Вишнівця до Запоріжжя». Це шлях нашого земляка Байди Вишневецького – засновника Запорізької Січі; у 2-му – крокували шляхами битв козаків з турками під проводом Северина Наливайка, також вихідця з теренів Тернопільської області, за маршрутом: «Гусятин – Біла Церква», у 3 і 4-му класах – дорогою війни запорізьких козаків з турками на чолі з прославленим гетьманом Петром Сагайдачним, за маршрутом: «Запоріжжя – Крим (Кафа)».

На макеті карти України були позначені всі маршрути і їх довжину в умовному кілометражі, який, у свою чергу, для зручності проведення підсумків поділявся на кожний навчальний семестр. Стартували класи щорічно в День фізичної культури і спорту України – свята всіх, хто розуміє, що здоров'я людини – всьому голова, і що здорові люди – це здорова держава. Фінішували в День незалежності України, а козацька доба для нашого народу є символом волі, свободи, сміливості, витривалості, гордості.

Щоденно тренуючись, тобто долаючи умовні кілометри шляхами козацької слави, учням доводилось добре працювати над фізичним самовдосконаленням, щоб, по-перше, добитися особистісного «місцеперебування» на маршруті, яке досягалось унаслідок покращення рівня фізичної підготовленості , а, по-друге, тим самим набрати якомога більше додаткових балів для перемоги свого класу серед класів – паралелей на фініші.

З цією метою школярам був запропонований добовий руховий режим, розрахований на 3-4 годинну рухову активність, де певна тривалість заняття дорівнює одному умовному кілометру.

Для обліку виконаної роботи діти вели «Щоденник фізичного самовдосконалення». Це був учнівський зошит із яскравими обкладинками, власноруч оформлений самим школярем. До його змісту входили:

1. Таблиця показників фізичного розвитку.
2. Таблиця нормативів, за якими визначається рівень сформованості свідомого ставлення до свого здоров'я.
3. Контури маршруту «Шляхами козацької слави наших земляків» на карті України, намальовані самими учнями, і їх «місцезнаходження» на даному маршруті.
4. Таблиця можливих фрагментів рухового режиму молодшого школяра.

5. Щоденний облік виконаної роботи, що визначається в кількості умовних кілометрів. «Мої тижневі фізкультурно-оздоровчі успіхи».

6. Рекомендовані вчителем фізичної культури домашні завдання.

Наше дослідження переконує в тому, що саме ігровий метод організації рухової активності молодших школярів, його аналіз і контроль через ведення «Щоденника фізичного самовдосконалення» дає можливість спонукати учнів початкових класів до активної праці над самовдосконаленням і тим самим привчати їх до дотримання здорового способу життя. Разом з тим, сім'я-родина має систематичну, чітку й об'єктивну інформацію про результати та рівень фізичного розвитку дитини і може брати в цьому процесі активну участь. Окрім того, запропонована гра сприяє формуванню національної свідомості і самосвідомості молодших школярів, їх патріотичному вихованню, що стає можливим лише за умови, коли дитина якнайчастіше стикається з національними цінностями і залучається до процесу їх творення.

Запропоновані шляхи особистісно-зорієнтованого родинно-шкільного виховання у дітей звички дотримуватись здорового способу життя передбачали: наступність і послідовність планування різноманітних активних форм роботи для забезпечення рухової активності дітей у режимі дня; диференційований підхід до фізичного виховання хлопчиків і дівчаток, оснований на врахуванні особливостей фізичного розвитку і власному вирівнюванні недостатнього розвитку. Зауважимо, що система позаурочних самостійних занять оздоровчо-спортивного характеру розглядалась як логічне продовження уроків. У зв'язку з цим ускладнювалась робота вчителя на уроці, головною метою якого було організувати заняття так, щоб учні навчились самостійно виконувати різноманітні фізичні вправи, рухливі ігри, контролювати свій стан, вміли використати отримані на уроці знання в самостійній практичній діяльності. Практика підтвердила, що виконання домашніх завдань активізує рухову активність школярів, підвищує розумову працездатність, допомагає заповнити вільний час активними заняттями.

При підборі вправ для домашніх завдань і їх перевірці використовувались різноманітні методи і засоби, які сприяли забезпеченню взаємозв'язку навчального матеріалу із самостійними завданнями і врахуванню рівня фізичної підготовленості учнів. При цьому засоби рекомендувались із врахуванням функціонального стану і рухової підготовленості дитини – забезпечували випереджуючий розвиток фізичних якостей для засвоєння запланованого навчального матеріалу з фізичної культури. Перспективне планування сприяло регулярному повторенню і закріпленню попередньо вивченого матеріалу, вдосконаленню умінь і навичок, планомірному підвищенню фізичної підготовленості учнів відповідно до рівня їх фізичного стану і рухового потенціалу.

Відомо, що при вивченні домашніх завдань з фізичної культури надзвичайно важливим питанням є нормування фізичного навантаження. Тому в шкільній практиці сьогодення слід нормувати фізичні навантаження, враховуючи не паспортний, а біологічний вік. Такий підхід дає можливість врахувати рівень розвитку фізичних якостей не той, що досягнутий на конкретному етапі, але й впливати на «зону наближеного розвитку». Тепер вже не викликає сумніву, що успіхи фізичного виховання і його вплив на стан здоров'я значною мірою залежать від того, наскільки адекватна біологічним можливостям організму

програма тренувальних впливів, що пропонується і наскільки зацікавлено вона реалізується учнями. Розв'язання цієї проблеми лежить у площині педагогічних експериментів. Тому для стимулювання дітей займатись фізичними вправами в домашніх умовах ми використовували систему нарахування балів. Наприклад, кожний школяр, долаючи кілометри «Шляхами козацької слави», повинен намагатись не менше двох годин на день виділяти на різноманітні оздоровчі заняття. Це може бути виконання загальнорозвиваючих вправ, біг, лижні прогулянки, ходьба, плавання, катання на велосипеді, скейті, санках, ковзанах, рухливі ігри та ін. (кожна хвилина занять – бал, а 60 балів = 1 км/на «Шляху козацької слави»). При цьому тут важливий сумарний тижневий результат, тому що в реальному житті не кожен день школяр може виконувати однаковий обсяг навантаження. Було з'ясовано, що причиною цього можуть стати дні хвороби, поганий настрій або інші обставини, тому «недопрацьоване» можна частково компенсувати в наступні дні. Особливостями зазначеної форми роботи було те, що в бальну систему оцінки входили лише ті заняття, які виконувались школярем у домашніх умовах в позаурочний час. Наприклад, ранкова гімнастика, вправи на розслаблення й оздоровче тренування ввечері разом з членами родини, заняття на фізкультурному майданчику, ходьба (в темпі 120 кроків за хвилину) до школи і зі школи зараховується в тому випадку, якщо на це витрачається не менше 10 хвилин. Це додаткові бали. Тут необхідно уточнити, що енергетична вартість перерахованих навантажень не однозначна, але в даному випадку оцінюється не тільки фізіологічна ступінь впливу фізичного навантаження на організм, а й психічна. Головне – щоденне вольове зусилля і систематичність занять, що сприятиме зміцненню здоров'я дитини і формуванню звички дотримуватися здорового способу життя.

Результати дослідження показали, що: система оцінки дозволяє кожній дитині не тільки тільки оцінити ступінь своїх зусиль, але й позмагатися як з самим собою, так і з членами родини, друзями. Система самоконтролю і самооцінювання дає можливість ефективно впливати на свідоме ставлення школяра до зміцнення свого здоров'я, вже на етапі початкового навчання. При організації експериментального дослідження ми керувались вимогами, які докладно висвітлені у спеціальній літературі [14] і обумовлюють достовірність отриманих результатів. Ці вимоги насамперед полягають у виборі об'єкту дослідження, визначенні його ознак, необхідної кількості спостережень.

На констатуючому етапі експерименту проведено анкетування 94 школярів початкових класів. Аналіз відповідей про організацію вільного часу учнів показав, що більшість дітей (35,2%) віддає перевагу перегляду телепередач, 22,3% – комп'ютерним іграм, 18,2% – читанню книг, тобто тим видам діяльності, які несприятливо впливають на організм, викликають систематичну напругу.

Результати досліджень показали, що обсяг рухової активності у 65,1% опитаних дітей складає 4-5 годин на тиждень і є недостатнім для дітей молодшого шкільного віку. Для підтримки на належному рівні всіх фізичних якостей необхідно 5-6 годин на тиждень, а для їхнього розвитку – 8-10 годин на тиждень.

Дослідники стверджують, що обов'язкові для усіх школярів уроки фізичної культури лише на 11-13% компенсують необхідний добовий обсяг рухів (А. Пермяков, Г. Васильков). До того ж вони не формують у школярів звички до систематичних занять фізичними вправами, не дають достатніх знань у галузі фізичної культури (А. Комар).

Підвищити рівень рухової активності молодшого школяра можна за рахунок самостійних занять фізичними вправами в позаурочний час. Школа та позашкільні заклади не можуть самостійно вирішити цю проблему, тому виникає проблема фізичного виховання в сім'ї.

Соціологічне дослідження, проведене у місті Тернополі серед батьків учнів молодшого шкільного віку (108 респондентів), дало такі результати. Більшість опитаних батьків (80,3%) визначають провідну роль сім'ї у збереженні, зміцненні здоров'я і фізичному розвитку дітей. Далі вказують на школу і органи охорони здоров'я. Досвід переконує, що особистий приклад батьків – це найкращий засіб залучення дітей до систематичних занять фізичною культурою. Це визнає 76,9% респондентів; одночасно 8,8% – не погоджується з цим твердженням. У числі опитаних батьків 10,9% систематично займаються фізичною культурою; 28,1% нерегулярно; 45,6% займалися фізичною культурою колись і 9,2% респондентів не займаються фізичною культурою.

При свідомому та активному сприянні батьків заняття фізичними вправами можуть перерости у природну потребу кожної дитини. Разом з тим, батьки повинні це усвідомити. Тут велика роль відводиться школі, яка усіма доступними їй засобами повинна переконати батьків, що майбутнє щастя, здоров'я, життєздатність та життєстійкість дітей багато в чому залежить від їх повноцінного фізичного розвитку і фізичного виховання. Це загальна мета родини та школи, яка створює міцну непорушну основу для їх взаємодії та планомірної роботи [2].

Кризові явища сьогодення накладають свій відбиток на стосунки між школою і сім'єю, призводять до розриву існуючих зав'язків, негативно позначаються на практиці фізичного виховання дітей. Тому необхідно удосконалювати співпрацю сім'ї та школи в сучасних умовах, оскільки вона дозволить збільшити рухову активність учнів у режимі дня школи та у вільний від навчання час, знизити захворюваність та покращити стан здоров'я школярів [2; 9].

З метою перевірки ефективності впливу запропонованих шляхів стимулювання інтересу, потреб і схильностей школярів до фізкультурно-оздоровчої діяльності на стан здоров'я школярів протягом 2015–2016 навчального року на базі ЗСШ №9 і №16 м. Тернополя проводився педагогічний експеримент. Було створено 4 групи школярів: 2 контрольні (окремо хлопчики і дівчата) та 2 експериментальні (хлопчики та дівчатка). В експерименті було задіяні 36 учнів 3-х класів віком 8-10 років, їхні батьки, учителі фізичної культури, учителі початкових класів та шкільні лікарі.

На початку та в кінці експерименту проводилось визначення та аналіз показників фізичного розвитку і підготовленості, фізичної та розумової працездатності, функціонального стану серцево-судинної системи. Окрім того, протягом експерименту фіксувались активність батьків та дітей в плані їх участі у різноманітних фізкультурно-оздоровчих заходах у позаурочний час.

Дослідження показало, що у результаті реалізації запропонованих шляхів фізкультурно-оздоровчої діяльності у фізичному вихованні молодших школярів відбулося підвищення показників фізичного розвитку: в учні експериментальних груп вірогідно ($p<0,05$) зросли показники тіла та невірогідно ($p<0,05$) – зросту та окружності грудної клітки. У контрольних групах вірогідних змін не відзначено. Щодо рівня фізичної підготовленості, то у хлопчиків на 23,3%, у дівчаток 18,2% зменшилась кількість учнів з низьким та нижче середнього рівнями фізичної підготовленості. У контрольних групах змін не спостерігалось.

Важливим показником стану фізичного здоров'я є тривалість та кількість захворювань школярів протягом навчального року. Загалом за навчальний рік сума пропущених через хворобу днів у двох експериментальних групах (хлопчиків і дівчаток) складала 16,4%, а в контрольних – 18,2%, що свідчить про кращий стан здоров'я школярів експериментальних груп.

Усе вище викладене дозволяє зробити висновок про позитивний вплив підвищеної рухової активності на стан здоров'я школярів. У групах, де учні систематично займалися різноманітними фізичними вправами упродовж дня, значно знизилась кількість захворювань. Це пояснюється підвищенням опірності організму нинішнім несприятливим умовам зовнішнього середовища.

Таким, чином запропоновані і експериментально перевірені шляхи, стимулювання молодших школярів до фізкультурно-оздоровчої діяльності, дозволяє ефективно здійснювати фізичне виховання дітей молодшого шкільного віку підвищувати їх фізичний і розумовий розвиток та функціональні можливості серцево-судинної системи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисенко А. Ф. Руховий режим учнів початкових класів : посібник для вчителя / А. Ф. Борисенко, С. Ф. Цвек. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Рад. шк., 1989. – 192 с.

2. Виховання фізичної культури в сім'ї : методичні рекомендації класним керівникам фізичної культури та батькам / [укл. А. А. Комар]. – К. : ІСДО, 1993. – 24 с.

3. Вільчковський Е. С. Система фізичного виховання молодших школярів для викладачів та студентів вищих навчальних закладів освіти І-ІІ рівнів акредитації : навчально-методичний посібник / Е. С. Вільчковський. – К. : ІЗМН, 1998. – 232 с.

4. Домашенко А. В. Фізичне виховання шкільної молоді України / А. В. Домашенко //Фізичне виховання шкільної молоді України (Аналітичний звіт про засідання круглого столу). – К. : Б. В., 1998. – С. 1–2. (Міжнар. Фонд «Відродження» спільно з Держ. ком. фізичної культури і спорту України. Проект «Суспільство і держава: діалог для розвитку освіти»).

5. Дробний П. Д. Паспортизація фізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку на базі антропометричних критеріїв оцінки : автореф. дис. …канд. пед. наук : 13.00.04 / П. Д. Дробний ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х., 1994. – 16 с.

6. Дубогай А. Д. Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни школьников младших классов : дисс. …д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. Д. Дубогай ; КГПИ ИМ. А. М. Горького. – К., 1991. – 374 с.

7. Козленко О. Н. Повышение эффективности физического воспитания младших школьников на основе формирования у них стремления к физическому совершенствованию : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Н. Козленко ; Киев, Ин-т физич. культуры. – К., 1992. –210 с.

8. Корнієнко С. М. Весела перерва. 1-4 класи : навчально-методичний посібник / С. М. Корнієнко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 96 с.

9. Корнієнко С. Здоров'я дитини: родинні обереги : навчально-методичний посібник / С. Корнієнко. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2015. – 96 с.

10. Кравчук Л. Забезпечення рухової активності учнів на перервах, в урочний та позаурочний час. Методичні рекомендації / Л. Кравчук // Сучасна школа України. – 2014. – №3. – С. 46–58.

11. Ложкін Б. Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація», схвалено Указом Президента України від 9 лютого 2016 року, №42, 2016 / Б. Ложкін // Фізичне виховання в рідній школі. – 2016. – №4. – С. 2–5.

12. Петрук Л. А. Рухова і розумова активність дітей молодшого шкільного віку / Л. А. Петрук // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні. – 2001. – Вип. 2. – С. 249–250.

13. Поташнюк Р. Закономірності змін стану здоров'я працездатності та успішності навчання школярів залежно від рівня їх гігієнічного виховання, сформованого у сім'ї / Р. Поташнюк // Здоров'я, фізична культура і спорт : Науковий вісник ВДУ. – Луцьк, 1997. – №6. – С. 47–49.

14. Романчиков В. І. Основи наукових досліджень: навч. посібн. / В. І. Романчиков. – К. : Видавництво «Центр учбової літератури», 2007. – 254 с.

kornienko_sergej@mail.ru

Рецензент: д. мед. н., проф. Василюк В. М.

УДК 37.035; 364.63 **Парфанович А. Я.**

ПОРУШЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У СТОСУНКАХ МОЛОДОЇ ПАРИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПРОЯВІВ СІМЕЙНОГО НАСИЛЬСТВА

Дошлюбний період часто супроводжується непорозуміннями, проблемними ситуаціями, конфліктами, сварками, кризами. На формування стосунків молодих пар впливають чинники, які мають як позитивний, так і негативний характер. Негативні відхилення у розвитку стосунків мають тенденцію до накопичення, загострення, що може призвести до розпаду чи прояву різних видів насильства стосовно одне одного, тому актуальним є визначення детермінант, які породжують те чи інше явище, розкриття сутності патологій та їх впливу, наслідків для міжособистісних взаємостосунків. Порушення міжособистісної комунікації молодої пари особливо чітко проявляються у конфліктах, проблемних ситуаціях, кризах. Комплекс чинників негативного характеру може призвести навіть до розлучення. Проаналізовано наукові погляди щодо труднощів і типових помилок у процесі міжособистісної комунікації молодої пари. Налагодженню правильних стосунків, збереженню молодої пари допомагає визначення проблем і чинників успішного спілкування, аналіз шляхів вирішення проблем.

Ключові слова: молода пара, стосунки, міжособистісне спілкування, прояви насильства.

VIOLATION OF INTERPERSONAL COMMUNICATION IN THE OF RELATIONSHIP OF A YOUNG COUPLE AS MANIFESTATIONS PRECONDITION DOMESTIC VIOLENCE

Pre-marital period is often accompanied by misunderstandings, problem situations, conflicts, quarrels, crises. The formation of the relationship of young couples is influenced by factors that are both positive and negative. Nehatyvni interpersonal relationships developmental disabilities tend to accumulate, worsening, which could lead to the collapse or the manifestation of different types of violence against each other, is therefore important determinants that generate a particular phenomenon disclosure of abnormalities and their effects, effects vzayemostosunkiv. A complex of negative factors can lead to violence in a relationship, divorce. Analyzed scientific views on the difficulties and typical mistakes in the interpersonal communication of a young couple. Definition the determinants of problems and factors for successful communication, the analysis of ways solving problems help establishing the correct relationship, maintaining a young couple.

Key words: young couple, relationships, interpersonal communication, manifestations of violence.

Низка соціальних змін, які мають місце на сучасному етапі життя й розвитку суспільства, впливають на стабільність стосунків та адаптацію молодої пари у ставленні одне до одного. Змінам характерна швидкоплинність, а відтак, у зв'язку з цим, знижується цінність шлюбу, стрімкими темпами підвищується показник розлучень та дезадаптованості міжособистісних, міжстатевих стосунків. Серед молодих пар спостерігається багато розлучень. Розірвання стосунків є наслідком економічних, побутових умов, а також психолого-педагогічної непідготовленості людей до підтримки тривалих зв'язків, спільного життя. Молодь дуже часто не

розуміє механізмів побудови правильних стосунків, формувати які потрібно поступово, терпляче, уникаючи негативізму.

Порушення міжособистісної комунікації [9] є однією із найбільш актуальних проблем соціально-психологічного характеру. Спільний початок зумовлює необхідність налагодження взаємодії не лише одне між одним, але і з близьким оточенням одне одного. Вказана проблема міжособистісної комунікації як одна з основних відіграє важливу роль в регулюванні життєдіяльності, визначає ефективність розвитку стосунків та загалом існування й функціонування пари спільно. Крім звичайного обміну інформацією, спілкування дозволяє налагоджувати виникаючі проблемні ситуації, що виникають, знаходити їх спільне вирішення; відбувається узгодження сил та виконання призначених ролей у процесі спільної діяльності. Стиль спілкування здійснює вплив на процес розвитку міжособистісних стосунків та пізнання партнерами один одного.

Мета статті: узагальнити та проаналізувати підходи до розуміння порушень міжособистісної комунікації між молодою парою в дошлюбний період.

Теоретичне обґрунтування. Як вважає дослідник О. А. Карабанова, процес міжособистісного спілкування опосередкований системою образів, що мають украй необхідну регулювальну і орієнтувальну функції. До вказаної системи відносяться образ «Я», образ «Іншого моїми очима», образ «Я очима іншого», образ «Наші відносини», образ «Наші відносини для іншого», образ «Наші відносини для мене очима іншого». Емоційне забарвлення вказаних образів зумовлює явище перенасичення комунікаційного каналу і дає підстави ризику ймовірного зростання порушень міжособистісної комунікації у випадку негативної зміни (викривлення) чи недостатньої адекватності навіть одного зі вказаних образів [5]. У молодої пари в дошлюбний період виникає чимало подібних проблем.

Головною причиною вад подружнього спілкування є існування в нашій суспільній психології, в нашому менталітеті цілого пласту переконань, уявлень, уподобань і стереотипів поведінки, які складають те, що заслуговує назви «конфліктна субкультура». Головною характеристикою її є те, що манери і способи вербальної поведінки, які застосовуються у гострих конфліктах, стають звичними та постійними в легких непорозуміннях і сутичках, а також у безконфліктних ситуаціях. Стереотипи конфліктної субкультури і є головною перешкодою на шляху тривалої і міцної подружньої гармонії [9, с. 51].

Вагомий внесок у питання вирішення комунікаційної проблеми між парою зробили Е. Г. Ейдеміллер і В. В. Юстицькис. Дослідники наводять декілька видів «типових порушень» комунікацій. «Подвійний зв'язок» виникає, якщо одночасно з комунікаційного каналу випливають два взаємовиключних повідомлення і кожне з них має бути сприйнято як істинне. «Замаскована комунікація» проявляється в спілкуванні при конфліктних ситуаціях, коли наявні суперечливі думки. Науковцями виділено три етапи розвитку комунікаційної проблеми: інформаційно-дефіцитний, етап заміщеного спотвореного процесу спілкування та поведінково-комунікаційний. У стосунках, де спілкування утруднене, важливим є підтвердження своєї любові, звернення за емоційною підтримкою і співпереживанням [16, с. 64]. Зауважується, що дошлюбні стосунки нечасто використовуються при аналізі подружніх проблем. Однак у дошлюбний період нерідко зароджуються труднощі, які в подальшому прямо або опосередковано проявляються в шлюбі. Лише в останні роки з’явилися дослідження, які

стосуються образу сім'ї, дитини, чоловіка, дружини. Тому актуальність теми полягає в більш розширеному та поглибленому вивченні проблеми дошлюбних уявлень про сімейне життя як чинника подружнього взаєморозуміння [3, с. 110].

Характеристка порушень міжособистісної комунікації охоплює такі аспекти:

1. Можна виділити стосунки, яких повинні уникати ті люди, які мають намір жити у щасливій сім'ї, адже так звані «токсичні стосунки» здатні зруйнувати шлюб і нашкодити психічному здоров'ю: які будуються та керуються однією людиною; у яких присутня повна взаємозалежність; які часто відставляються на другий план; якими керує емоційний шантаж; у яких відсутнє прощення і готовність відновити довір'я; які будуються на щоденній брехні; які базуються на ідеалістичних очікуваннях; у яких присутні надмірні ревнощі; в яких присутні сексуальні домагання [13].

2. З точки зору психологів, існують такі види порушень міжособистісної комунікації: суперечливість вербальної та невербальної комунікації; виникнення комунікаційних бар'єрів; маніпулювання партнером у процесі комунікації, зловживання керуванням комунікацією, порушення і спотворення передачі почуттів; «відхилена» комунікація; парадоксальна комунікація; «замаскована» комунікація – містифікація; боротьба за комунікаційний канал [5, с. 78].

3. При «відхиленій комунікації» один із пари ізолюється від іншого та займає позицію категоричної відмови спілкуватися. «Відхилені комунікації» включають низку порушень взаємодії, зокрема викривлення мови, одностороння комунікація (замість діалогу – монолог), відсутність зорового контакту (при розмові ніхто з пари не дивиться одне на одного) [2].

4. Міжособистісна комунікація є процесом одночасної взаємодії комунікантів. Міжособистісну комунікацію, в процесі якої молода пара вирішує проблеми, що назрівають, доцільно вважати гармонійною [14, с. 34].

Отже, питанню порушення комунікації у дошлюбний період приділяється належна увага. Це насамперед соціальні чинники, які вкорінені у свідомості та масовій культурі населення (О. А. Карабанова) та те, що процес міжособистісного спілкування опосередкований системою образів, які мають украй необхідну регулювальну й орієнтувальну функції (А. Й. Капська). Дослідники наводять декілька видів «типових порушень» комунікацій (Е. Г. Ейдеміллер і В. В. Юстицькис) та наголошують на недостатності аналізу міжособистісного спілкування молодої пари (А. Н. Волкова). Виділено типи негативних стосунків (О. Солонець, Н. Бендлер) і характеристики позитивного розвитку стосунків (А. В. Черников). Можливі також різкі та немотивовані на перший погляд відмови взаємодії, коли хтось з молодої пари переводить свою увагу на щось зовсім інше і починає цим займатися. Означені позиції щодо міжособистісного спілкування молодої пари вимагають подальшого аналізу порушень.

Труднощі у стосунках пари появляються не відразу, а у процесі взаємодії та спілкування. Міжособистісна комунікація – невід'ємна складова стосунків молодої пари, на яку впливають як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники. Це основа формування стосунків між подружжям, що великою мірою залежить від характеру всіх комунікативних процесів. Правильно налагоджена комунікація має забезпечити мікроклімат, гармонійність, бажання перебувати разом, ділитися своїми думками й міркуваннями, правильну взаємодію, емоційну теплоту.

На процеси комунікації у стосунках молодої пари діють певні чинники.

Найперше, це рівень культурного розвитку кожного з членів подружжя:

- «Найбільш важливі зміни в сім'ї пов'язані зі змінами культурного рівня подружжя. Сім'я – це не тільки стан, але і процес, розвиток, динаміка. Автор вводить поняття «соціальний інфантилізм» [1, с. 115].
- «Труднощі спілкування часто виникають через низький рівень комунікативної компетентності, а також використання висловів, що роблять складним процес ефективного спілкування (накази, пряме інструктування; застереження, погрози; нотації, моралізаторство; поради і роз'яснення; пряму негативну оцінку; висміювання, навішування ярликів; розслідування, допит тощо)» [11].
- «Найнижчим можна вважати рівень, коли йде спілкування відбувається з автоматичним уврахуванням тих норм, які прийняті в суспільстві. Його можна назвати ритуальним. Більш високим є рівень, коли спілкування базується на знаннях психології та уміння їх застосовувати. Якщо при цьому використання цих знань регулюється егоїстичною комунікативною установкою, то все зводиться до вмілого маніпулювання людьми. Цей рівень можна назвати маніпулятивним. І, на кінець, найбільш високим є рівень спілкування, на якому особистість, звертаючись до відповідних знань і умінь, діє у відповідності з гуманістичними комунікативними установками. Цей рівень спілкування можна назвати гуманістичним» [15, с. 72].

Вагомою причиною порушення міжособистісної комунікації може стати недостатність інформації стосовно одне одного: «Для реалізації своєї соціальної поведінки людина потребує постійного притоку інформації. Постійний інформаційний зв’язок з оточуючим світом, соціальним середовищем, в якому діє як активний соціальний суб’єкт, – одна із важливих умов нормальної життєдіяльності. Закономірність суспільного розвитку в тому, що різко збільшується і переважає доля інформації, що отримується з інформаційних джерел, ніж із безпосереднього досвіду і особистісного спілкування» [7, с. 231]. «Нейтралізує негативний вплив інформації те, що після перегляду, інформація повинна обговорюватися. Знаходить своє відображення така специфічна особливість масової комунікації, як «двоступінчастий характер» сприйняття повідомлень масової комунікації. Суть цього явища полягає в тому, що остаточна думка формується, як правило, тільки після обговорення з іншими людьми, перш за все у референтних групах» [12, с. 49].

Випробуванням для молодої пари може стати вагітність, народження дітей: «Для більшості пар вагітність приносить зміни в подружні стосунки, і ці зміни в усіх є різними. Налічується тринадцять типів реагування на вагітність: гармонійний, тривожний, іпохондричний, меланхолійний, апатичний, неврастенічний, обсесивно-фобійний, сенситивний, егоцентричний, ейфорійний, анозогностичний (відкидання думок про можливі негативні наслідки), ергопатичний (відхід у роботу), параноїдальний. У процесі розвитку вагітності в жінок може виникати цілий ряд негативних змін у емоційній сфері. На фізіологічному рівні ця тенденція пов’язана з появою певних природних ендокринно-соматичних і психофізіологічних змін в організмі вагітної жінки. Зміни, що стаються з вагітною жінкою протягом усієї вагітності, не можуть не зачепити суттєвим чином її сім’ї, стосунків у ній, і передусім вони позначаються на стосунках із чоловіком» [8, с. 82–86].

Очевидними негативними чинниками порушення міжособистісної комунікації є: егоїзм та холодність [1, с. 107]; незадовільний емоційно-психологічний клімат (до нього призводять знервованість, відсутність побутових вигод, постійна роздратованість, грубість, сварки, чвари, піклування лише про власний комфорт, відсутність милосердя) [4, с. 28]; недостатня близькість, брак взаємодовіри; ідеалізація партнера; з часом може посилитися вплив установок спілкування, сформованих у батьківській сім'ї [10, с. 65].

Ще однією проблемою у стосунках є залежність когось із членів у молодій парі. Це може бути алкогольна, наркотична чи залежить від азартних ігор. Зазвичай це породжує психологічний дискомфорт, часті нервові зриви, які легше спробувати подолати вдвох. І, безсумнівно, усвідомлення залежної людини змінити свою поведінку. Необдумані вчинки також є причиною розриву стосунків. Іноді виникають різні підозри, сварки і звинувачення та поспіх у кардинальних рішеннях, вчинках. Іноді розлучення має прихований зміст, бо вся причина в тому, що один із членів молодої пари не хоче йти на компроміс чи змінюватися. Виникає ризик появи міжособистісних чи інтимних зв'язків поза сімейними стосунками, через незадоволеність взаємостосунками. Цю сторону спільного перебування молоді люди інколи розглядають як байдужість один до одного.

Визначені детермінанти порушення міжособистісної комунікації молодої пари особливо гостро проявляються у кризових ситуаціях. На характер і розвиток стосунків молодої пари мають вплив конфлікти, проблемні ситуації, кризи, а точніше підходи до їх запобігання, подолання, вирішення.

Конфлікти. До конфліктів між парою може призводити невирішена проблема, коли є прагнення до власного домінування. Фактично виборюється право вирішувати всі важливі питання та проблеми. Конфлікт, зазвичай, викликається будь-якою складною для пари проблемою, а конфліктні ситуації специфічні для різних стадій розвитку молодої пари. Найбільш суттєва роль конфлікту в період формування, коли пара тільки починає пристосовуватися один до одного. Саме на цьому етапі важливо визначити причини конфліктних ситуацій, способи та шляхи їх вирішення. Конфліктні ситуації мають шляхи вирішення.

Вирішення конфліктів, вихід із них залежить від:

- терпіння, вміння аналізувати, зрозуміти позицію іншого, йти на компроміс;
- способу проведення вільного часу, спільності інтересів, зовнішнього вигляду особи протилежної статі;
- вміння скласти максимально повну характеристику про партнера на початку стосунків, аналізувати свою поведінку, не допускати брехні, приниження одне одного;
- подолання хибної позиції та невміння прислухатися до думки іншого;
- вміння поступатися один одному, чимось жертвувати заради збереження стосунків;
- узгодження мотивів, ціннісних установок;
- розширення кругозору, оскільки конфліктність дуже часто є наслідком відсутності належних знань, невміння розв'язувати проблеми та запобігати конфліктним ситуаціям.

Проблемні ситуації є складовою будь-яких стосунків і тим більше вони мають місце при комунікативній взаємодії молодої пари у період налагодження

серйозних відносин. Проблемна ситуація є, з одного боку, переломним етапом, після якого стосунки можуть кардинально змінитися, з іншого, своєрідним тестом, який засвідчить готовність молодої пари бути разом і вирішувати назрілі питання.

Проблемні ситуації можуть бути викликані різними чинниками, серед яких найпоширенішими є:

- різні мотиваційні установки кожного з партнерів;
- зміна соціального стану (місця роботи, проживання, введення до кола спілкування нових друзів, родичів, знайомих);
- розбіжність інтересів (шляхи проведення вільного часу, способи реалізації);
- фінансові, матеріальні труднощі (неможливість мати окреме житло, напруження у побутових стосунках з родичами, низька оплата праці молодої людини);
- поповнення родини (народження дитини, поява додаткових родинних комунікацій);
- виникнення непередбачуваних ситуацій (можливо у зв'язку зі станом здоров'я чи пов'язані з минулим кожного з партнерів).

Важливим є сам підхід до розуміння молодими людьми проблемних ситуацій та вміння кожного виходити з них, а також здатність домовлятися, йти на компроміс і взаємодію.

Кризи дошлюбного періоду не бувають чітко вираженими та пов'язані в основному з:

1) системою цінностей кожного;
2) соціально-психологічною сумісністю партнерів;
3) прийняттям рішення одружуватися та/чи характером продовження стосунків.

Кризи назрівають поступово через непорозуміння, невдоволення, негідну, незадовільну поведінку одного з партнерів, роздратування, сварки. Проте проявляються різко, динамічно та повинні мати якесь конкретне вирішення. І, як правило, долаються кризи різкою зміною поведінки одного або обох партнерів, коли стосунки пари або міцніють, набувають нової сили та нового статусу, або, навпаки, це призводить до розлучення, відторгнення одне одного.

Конфлікти, проблемні ситуації, кризи – це різні сторони комунікативної взаємодії у середині міжособистісного спілкування. У кожному разі це вимагає глибокого переосмислення, аналізу, вироблення правильних висновків (Табл. 1).

Таблиця 1

Основні характеристики порушення міжособистісної комунікації молодої пари

Прояви порушень комунікації	Характер	Детермінанти	Наслідки
Конфлікт	Тимчасовість або періодичність	Неузгодженість поглядів, цінностей, мотиваційних установок	Зміна поглядів, уявлень
Проблемна ситуація	Непередбачуваність, неочікуваність	Соціальні чинники; неготовність партнерів до спільного вирішення проблем	Зміна поведінки одного або обох партнерів
Криза	Тривалий, затяжний характер непорозумінь	Непідготовленість до спільного життя; зміна життєвих орієнтирів; соціально-психологічна несумісність; невідповідність життєвих намірів і цілей	Зміна стратегії розвитку стосунків

Пропонуємо декілька положень для налагодження правильної міжособистісної комунікації молодої пари.

1. Комплекс чинників спричинюють міжособистісні непорозуміння, які потім можуть призвести до розлучення молодої пари. Попередити це може правильне розуміння явищ і процесів, які відбуваються у стосунках між молодою парою.

2. Відкрите обговорення проблеми призводить до формування правильних понять і уявлень стосовно теми. Цей факт відіграє веиику роль у формуванні правильної побудови міжособисної комунікації.

3. Молодим парам необхідно вивчати краще одне одного, прислухатися і звертати увагу на те, що турбує найбільше, на чому потрібно зосередитися, як змінити свою поведінку.

4. Кожному з партнерів потрібно задуматися над причинами виникнення того чи іншого тривожного явища, разом обговорити проблеми, які найбільше їх турбують, одне одного і зробити все можливе для виявлення проблем і їх уникнення.

5. Доцільним є змінити спосіб мислення молодої людини, яка з тих або інших причин думала неправильно. Загалом, умовами правильної комунікації в міжособистісних стосунках є:

- висловлювати правильно свої думки, адекватно виражати власну життєву позицію, говорити правильно;
- стосунки не мають бути нав'язливими;
- спілкування має бути приємним для обох партнерів;
- дотримуватися певної дистанції;
- комунікація має давати можливість особистісного становлення, розвитку свого «Я»;
- формуватися від початкових етапів розвитку стосунків;
- комунікація не має бути просто насичена інформацією, але й мати комплекс емоцій;
- прояви комунікації: відкритість, довіра один до одного;
- демократичний характер розподілу ролей у молодій парі, моральна й емоційна підтримка;
- владнати труднощі може бажання, щоденна праця кожного з членів молодої пари;
- усвідомлення наслідків негативної комунікації.

Отже, у дошлюбний період молодої пари можуть мати місце порушення міжособистісної комунікації. Відхилення у розвитку стосунків мають тенденцію до накопичення, загострення, що може рано чи пізно призвести до розпаду чи прояву різних видів насильства стосовно одне одного. Тому й актуальним є визначення детермінант, які породжують те чи інше явище, розкриття сутності патологій та їх впливу, а особливо наслідків для міжособистісних взаємостосунків.

Порушення міжособистісної комунікації особливо гостро мають прояв у конфліктах, проблемних ситуаціях, кризах. І особливо характер їх запобігання, подолання чи вирішення. Визначення особливостей механізмів деформації міжособистісної комунікації передбачає необхідність підготовки до шлюбу, коли такі процеси роз'яснюються, формуються навики правильного виходу з кризових ситуацій у функціонуванні молодої пари.

Розглянуті порушення міжособистісної комунікації всередині молодої пари не є вичерпними. Додаткового дослідження вимагають медико-біологічні передумови сімейних негараздів, агресивність індивідів, рівень підготовки молоді до сімейного життя, стан профілактики сімейного насильства серед різних категорій населення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бестужев-Лада И. В. Ступени к семейному счастью / И. В. Бестужев-Лада. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.

2. Бэндлер Р. Семейная терапия / Р. Бэндлер, Дж. Гриндер, В. Сатир; пер. с англ. — СПб. : Институт общегуманитарных исследований, 1993. — 63 с.

3. Волкова А. Н. Методические приемы диагностики супружеских отношений / А. Н. Волкова, Т. М. Трапезникова // Вопросы психологии. – 2002. – № 5, 85. – С. 110.

4. Зайцева З. Г. Програма діяльності центрів ССМ щодо здійснення соціальної роботи з молою сімєю в Україні / З. Г. Зайцева // Соціальна робота з молоддю в Україні: Збірник інформаційно-методичних матеріалів / За заг. ред. І. Д. Звєрєвої. – К. : АТ «Видавництво «Столиця», 1997. – С. 26–46.

5. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / А. О. Карабанова. — М. : Гардарики, 2005. — 320 с.

6. Куницына В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

7. Малых Т. Педагогические аспекты информационной безопасности / Т. Малых // Народное образование. – 2007. – № 5. – С. 231–235.

8. Мельник М. Психологічні особливості вагітної жінки та її сімейних взаємин / М. Мельник // Вісник Інституту родини і подружнього життя Українського Католицького Університету. Сімейні взаємини. – Львів : Видавництво Українського Католицького Університету. – 2006. – №5. – 207 с.

9. Молода сім'я : проблеми та умови її становлення / За ред. проф. А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2003. – 184 с.

10. Молода сім'я України 90-х. – К. : А.Л.Д., 1996. – 104 с.

11. Сатир В. Психотерапия семьи / В. Сатир; пер. с англ. – СПб. : Речь, 2000. – 283 с.

12. Смоляна Я. В. Негативний вплив засобів масової комунікації на особистість і медіа педагогіка як засіб його мінімізації / Я. В. Смоляна // Соціальна педагогіка : теорія і практика. – 2004. – №1. – С.49–57.

13. Солонець О. 10 видів «токсичних» стосунків, яких духовно сильні люди уникають / О. Солонець // Народ UA : мережевий журн. – 3 серпня, 2014.

14. Черников А. В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики / А. В. Черников. — М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 208 с.

15. Чмут Т. К. К проблеме повышения уровня культуры общения девушек и молодых женщин / Т. К. Чмут, И. Б. Осечинская // Актуальные проблемы социализации девушек-подростков : [сб. науч. статей / под общ. ред. Г. М. Лактионовой]. – К. : А.Л.Д., 1995. – С. 71–74.

16. Эйдемиллер Э. Г. Семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – Л. : Медицина, 1990. – 192 с.

parfanovichi@ukr.net

Рецензент: д. пед. н., проф. Плахотнік О. В.

УДК 373.29-053.4

Сцісловський С. В.
(КПНУ імені Івана Огієнка)

АЛГОРИТМ ПРОГРАМУВАННЯ РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Для підвищення ефективності занять фізичними вправами в аспекті поліпшення показників рухової активності учнів старшої школи розробили алгоритм для програмування занять розвивального змісту. Ураховуючи дані констатувального експерименту та інформацію літературних джерел: розробили алгоритм програмування розвивальних занять з фізичної культури для учнів старшої школи; обґрунтували виконавчі операції алгоритму. Такими операціями є: конкретизація мети і завдань занять розвивального змісту; діагностика в учнів їх соматичних типів конституції; визначення форм занять для реалізації розвивального змісту; уточнення складу показників рухової активності для цілеспрямованого впливу; забезпечення термінової адаптації на кожному занятті; забезпечення накопичувальної адаптації протягом визначеного періоду. Виокремили також педагогічні умови реалізації змісту, спроектованого з урахуванням розробленого алгоритму.

Ключові слова: учні, старша школа, розвивальні заняття, рухова активність, алгоритм програмування змісту, фізична культура.

ALGORITHM OF PROGRAMMING OF DEVELOPING CLASSES ON PHYSICAL CULTURE FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

To improve the effectiveness of physical exercises in the aspect of improving the indices of motor activity in high school students we developed an algorithm for programming classes of developing content. Taking into account the findings of the ascertaining experiment and information from literary sources: an algorithm for programming developing physical education classes for high school students was developed; the execution operations of the algorithm were substantiated.

There are such operations: the specification of the goals and tasks of the developing content; diagnosis in students their somatic types of constitution; the definition of forms of employment for the implementation of developmental content; refinement of the composition of motor activity indicators for targeted impact; provision of urgent adaptation in each class; provision of cumulative adaptation for a specified period. The pedagogical conditions for the realization of the content, designed taking into account the developed algorithm, were also singled out.

Key words: students, senior school, developmental activities, motor activity, the algorithm of programming classes, physical culture.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки переважна більшість фахівців наголошує на високій ефективності програмування у формуванні змісту навчального процесу взагалі та окремих методик зокрема [3, с. 341]. Повною мірою зазначене стосується змісту занять з фізичної культури та методик цілеспрямованого впливу на різні характеристики учнів загальноосвітнього навчального закладу [4; 11; 15; 17]. Зокрема інформація літературних джерел, що пов'язана з проблематикою дослідження, а також одержані на попередньому етапі дані [26-29], засвідчили необхідність програмування занять з фізичної культури в старшій школі. Зумовлено це комплексом причин, одна з основних – можливість

значно зменшити експромти педагогів під час використання пропонованих рекомендацій, а значить із більшою ймовірністю досягти очікуваного високого та позитивного результату [1; 3; 4; 7].

Роботу виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи проблемної лабораторії «Гендерні профілактично-оздоровчі технології фізичного виховання та реабілітації» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка на 2014–2018 рр. за темою «Програмування профілактично-оздоровчих і розвивальних технологій фізичної культури для дітей та студентської молоді», а також темою «Соціально-педагогічні та медико-біологічні основи фізичної активності різних груп населення» (номер державної реєстрації 0115U002344) плану науково-дослідної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Результати останніх досліджень [13; 20; 22; 35] свідчать про низьку ефективність занять з фізичної культури у старшій школі в аспекті успішного вирішення поставлених завдань. Така ситуація засвідчує існування наукової проблеми, але, разом із тим, актуалізує пошук шляхів її розв'язання.

Невідкладність та першочерговість розв'язання означеної проблеми пов'язана з тим, що досягнення хлопцями високих результатів у завданнях, визначених фізичним вихованням у старшій школі, на сучасному етапі є надважливим. Передусім це зумовлено щонайменше двома причинами. Одна полягає у бойових діях, що відбуваються на сході країни, та пов'язаний із цим стан готовності випускників до військової діяльності. Інша причина пов'язана з відмінним від необхідного фізичним станом переважної більшості старшокласників [19; 24].

Успішне вирішення означеного завдання та решти визначених для фізичної культури у старшій школі, неможливе без використання інноваційних підходів до організації, формування змісту і реалізації відповідних занять у різних формах [3; 8; 12]. Аналіз, систематизація та узагальнення наявних літературних джерел із досліджуваної проблеми засвідчили спільну для значної кількості дослідників думку про те, що на сучасному етапі вдосконалення педагогічного процесу, яким є заняття з фізичної культури, повинно відбуватися на засадах розроблення методики, яка містить алгоритм реалізації спроектованої моделі у практичній діяльності [3; 4; 10; 17]. Зумовлено це можливістю значно зменшити експромти вчителів фізичного виховання у випадку використання такої методики, що, у свою чергу, забезпечить значно більшу ймовірність досягти запланованого результату, ніж чинні сьогодні традиційні підходи до реалізації змісту занять, у тому числі з фізичної культури [7; 8; 32].

З іншого боку, не менш важливим і необхідним є врахування вимоги фізичного виховання в старшій школі щодо обов'язкового здійснення диференційованого та індивідуального підходів до учнів [31]. У зв'язку з цим пропонуються критерії для реалізації таких підходів, зокрема рівень фізичної підготовленості, фізичного розвитку, фізичного здоров'я.

Проте, дослідники зазначають [6; 9; 14; 23; 25; 30], що такі ознаки лише частково враховують суттєві розбіжності, що існують між середніми груповими та індивідуальними значеннями в різних показниках хлопців (дівчат) навіть одноліток та які мешкають в одному регіоні країни. Саме тому наголошується на необхідності пошуку й використання інших ознак, а саме таких, що дозволяють у комплексі враховувати різні, але важливі показники розвитку індивіда [1; 13].

У зв'язку з цим одним із перспективних є диференціація засобів і методів фізичного виховання, виходячи з характеристик індивідуальності учня, що мають біологічну основу, є інтегральними і стабільними тривалий час [5; 9].

Однією з ознак, що відповідає зазначеним вимогам, є соматичний тип конституції [21; 34]. При цьому, дослідженню особливостей розвитку фізичних якостей хлопців різних соматичних типів конституції у шкільний присвячено незначну кількість досліджень: у початковій школі – В. В. Слюсарчука [25], основній школі – К. М. Сидорченко [23], О. В. Федорака [30], старшій, але спеціалізованій школі (ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою), – О. П. Скавронського [24]. Водночас відзначаємо, що результати окремих досліджень [11, с. 141-143] засвідчують існування розбіжності у позиції представників різних соматотипів щодо пріоритетних видів діяльності. Зазначається також [11; 9; 20], що представники наявних соматотипів відрізняються величиною вияву та динамікою фізичних якостей протягом усього шкільного періоду.

Зазначене зумовлює необхідність урахування таких даних у практичній діяльності, зокрема під час занять фізичними вправами у різних формах їх організації. Одна з основних причин необхідності цього – підвищення мотивації учнів до рівня, що відображає сформованість мотивації внутрішнього типу [18; 36]. Останнє зумовлено тим, що саме на цьому рівні є сформованою поведінка учня, пов'язана із систематичним використанням ним фізичної активності у вільний від навчання час. Як зазначається у зв'язку з останнім [37, с. 99], мета досягається поетапно, а кожний етап пов'язаний зі становленням певного типу мотивації, тобто від амотивації до зовнішнього, а потім до внутрішнього її типу. Узагальнивши інформацію цього автора, зазначається [18, с. 32], що визначальним для внутрішнього типу мотивації є досягнення індивідом самовизначення у питанні необхідності систематично здійснювати фізичну активність. Формується такий тип у випадку задоволення психологічних потреб індивіда, зокрема незалежності, компетентності й інтегрованості в діяльність колективу (взаємодія з іншими учасниками фізичної активності). Показником сформованості в індивіда мотивації внутрішнього типу до фізичної активності є розуміння необхідності здійснювати таку активність, а провідним бажанням – систематично займатися фізичними вправами. Іншим показником є одержання задоволення від зростання результатів, а провідним бажанням – мати реальні досягнення.

Ще одним показником є емоційний підйом, який виникає під час реалізації фізичної активності, а провідним бажанням тут буде відтворення такого емоційно піднесеного стану під час наступного заняття і т. д.

Підводячи підсумки, відзначаємо, що на сучасному етапі відсутні дослідження з розроблення алгоритму для формування змісту занять фізичною культурою, спрямованого на розвиток рухової активності учнів старшої школи з урахуванням особливостей вияву її показників у представників різних соматотипів. Це зумовлює необхідність проведення досліджень означеного змісту.

Мета дослідження полягала у розробленні алгоритму програмування розвивальних занять з фізичної культури для старшокласників, використовуючи одержані теоретико-емпіричні дані. *Методи та організація дослідження*. Під час дослідження використовували такі загальнонаукові методи: аналіз, узагальнення,

інформації документальних джерел і наукової літератури, а також даних попередніх етапів дослідження та теоретичне моделювання [33, с. 53-54].

Під час розроблення алгоритму для програмування змісту розвивальних занять з фізичної культури учнів старшої школи враховували термінопоняття «програмування». Зокрема, програмування розглядали як процес підготовки до вирішення поставлених завдань, що передбачає: складання «плану вирішення завдання» у вигляді набору операцій (алгоритмічне описання операцій), опис «плану вирішення завдання» (складання програми), транслювання програми у вигляді послідовних дій [2, с. 894]. Виходили з необхідності виконати вимоги загальних і методичних принципів фізичного виховання [7; 17], програму з фізичної культури в старшій школі [31], але передусім завдання щодо реалізації диференційованого підходу, врахування інтересів і побажань учнів, формування потреби систематично використовувати фізичні вправи у повсякденній діяльності. Вирішення цих завдань було підпорядковано іншому важливому завданню, а саме розвитку рухової активності учнів старшої школи. Водночас ураховували дані про утворення термінової і накопичувальної адаптації як засадничі умови покращення певного показника рухової активності учнів [16; 38].

При цьому враховували етапи програмування, які визначили під час аналізу літературних джерел. Ураховуючи їх, на першому етапі визначили комплекс виконавчих операцій та послідовність реалізації кожної у загальній структурі розробленого алгоритму. На другому етапі здійснили конкретизацію кожної виконавчої операції, враховуючи адекватні методичні підходи, оптимальні засоби, методи, методичні прийоми. На третьому етапі було визначено такі способи (умови) реалізації кожної виконавчої операції, що з найбільшим ефектом та мінімальними складнощами в організації педагогічного процесу, сприятимуть досягненню запланованого результату. Операції пропонованого алгоритму здійснювали у встановленій послідовності, а передбачали вони таке.

Перша виконавча операція передбачала *конкретизацію мети і завдань розвивальних занять з фізичної культури старшокласників* (*1*). Необхідність її зумовлена визначенням позиції про використання сформованого змісту занять та способів його формалізації [4, с. 69-70]. Було визначено, що метою є покращення показників рухової активності старшокласників, щонайменше до найближчого більш високого рівня. Основні завдання були пов'язані з цілеспрямованим впливом на компоненти рухової активності, зокрема фізичні якості, фізичні працездатність, здоров'я та функціональні можливості у напрямі їх поліпшення.

Ці завдання належали до етапних, тобто для кожного було відведено певну серію занять, передусім уроків з фізичної культури. Кожне таке завдання було конкретизовано за навчальними чвертями та деталізовано для кожного окремого заняття (передусім уроку з фізичної культури) у вигляді оперативних завдань. Водночас такі оперативні завдання додатково вирішували, відтворюючи зміст уроків під час реалізації інших форм занять з фізичної культури, а також під час занять із предмета «Захист Вітчизни».

Наступною виконавчою операцією була *діагностика в учнів їхніх соматичних типів конституції* (*2*). Зумовленість виконання саме такої операції після реалізації першої – це залежність від її результату послідовності в здійсненні подальших виконавчих операцій. Ураховуючи інформацію літературних джерел [5; 14; 19; 23; 25; 30], для діагностики соматотипу використовували схему Штефко-Островського у модифікації С. Дарської. Інформація свідчила, що цю схему найчастіше

використовують вітчизняні дослідники та близького зарубіжжя, оскільки немає рівноцінної за кількістю передбачених типів та чіткістю їх розмежування при вивченні дітей у шкільний період [9; 21; 33].

Інша виокремлена операція була спрямована на *визначення форм занять з фізичної культури для реалізації розвивального змісту* (*3*). Зумовленість необхідності такої операції була пов'язана з урахуванням декількох важливих аспектів. Перший полягав у тому, що визначена на сучасному етапі кількість уроків з фізичної культури не може забезпечити необхідного ефекту в розвитку рухової активності учнів, а тим більше старшої школи [5; 19; 20; 22; 24]. У зв'язку з цим виникає проблема проведення додаткових занять. Але вони є необов'язковими, тобто реалізація таких занять можлива тільки у випадку сформованої в учня відповідної мотивації внутрішнього типу або дії на нього дуже потужних ситуативних чинників [10; 17; 18; 32; 35]. При цьому в тиждень мінімальна кількість таких додаткових занять – два, адже за даними дослідників [15; 16; 36] тижневий обсяг, що є мінімально необхідним для поліпшення більшості показників при оптимальних параметрах фізичних навантажень, становить, щонайменше 3-4 заняття тривалістю 30-45 хв кожне.

Ураховуючи все зазначене та рекомендації дослідників [14; 22; 25], визначили як основну форму розвивальних занять урок фізичної культури; додатковою основою розглядали також (для тих, хто не відвідує секції з обраного виду спорту) самостійні індивідуальні чи самодіяльні групові заняття вдома. Виходили з досить високої ймовірності реалізації такої форми занять, адже: зумовлювалася необхідністю виконати домашнє завдання; відбувалося, зазвичай в один із вихідних днів (учні мають достатньо вільного часу); процес контролювали батьки (за попередньою згодою).

Крім цього, використовували такі позаурочні форми, як рухливі перерви, масові спортивно-оздоровчі заходи. Зміст першої спрямовували на відпочинок учнів, іншої – на посилення мотивації та забезпечення необхідного обсягу фізичних навантажень. Водночас використали пропоновану дослідниками [10; 18; 25] таку форму занять, як змагання наприкінці навчальної чверті. Спрямованість її – визначення результатів у тестах на вияв показників рухової активності, що були об'єктом цілеспрямованого впливу протягом поточної чверті. Змагання проводили у вихідний день (зазвичай у суботу та за попередньою домовленістю з батьками учнів), долучали батьків у якості вболівальників, що було однією з обов'язкових умов заходу.

Після означеної виконавчої операції реалізовували наступну, а передбачала вона *уточнення складу показників рухової активності для цілеспрямованого педагогічного впливу* (*4*). Необхідність здійснення такої операції була зумовлена декількома причинами. Передусім це стосувалося якомога більш точного визначення складу означених показників: дані про це практично відсутні; наявні мають неоднозначний, а подекуди суперечливий характер; необхідно враховувати сенситивні періоди розвитку фізичних якостей і функціональних можливостей, які за окремими даними [9; 14] у представників різних соматотипів не співпадають. Водночас відзначається, що таке завдання можна вирішити з високою ефективністю у випадку застосування факторного аналізу, який враховує значення зміни, а не вияву в певний момент показників рухової активності [6; 19; 23]. Саме всю зазначену інформацію вивчали, систематизували і

тільки після цього для представників кожного соматотипу визначили склад показників, що потребують першочергового педагогічного впливу.

Забезпечення термінової адаптації на кожному уроці з фізичної культури було наступною виконавчою операцією (*5*). Передбачала вона визначення параметрів фізичних навантажень, що з одного боку є мінімально необхідними для утворення в окремому уроці фізичної культури термінової адаптації під час цілеспрямованого впливу на певну фізичну якість. При цьому враховували інформацію спеціальної літератури, що свідчила про таке. Для поліпшення м'язової сили мінімально необхідний обсяг фізичного навантаження повинен становити до 20-22 хв, для поліпшення на швидкісної сили, бистроти, різних видів координації – до 21-22 хв, вибухової сили – до 29-30 хв, загальної витривалості – від 12 до 15-20 хв. При цьому, покращення останньої протягом одного місяця можливе за умови, щонайменше двічі на тиждень використовувати навантаження субмаксимальної та помірної потужності відповідно 10-12 і 15-20 хв. Але для представників астеноїдного і торакального соматотипів оптимальним є виконання бігу методом цілісно-наближеного моделювання, для представників м'язового і, особливо дигестивного соматотипів – рівномірним неперервним методом [9; 13; 24]. Щодо гнучкості, то для її поліпшення комплекс вправ, який виконується у середньому темпі, повинен становити, щонайменше 10-11 хв, а кількість повторень кожної вправи повинна бути на рівні – 35-40 повторень.

Наступна виконавча операція передбачала *забезпечення протягом визначеного періоду накопичувальної адаптації* (*6*). Виконання цієї операції сприяло врахуванню ефекту попередніх уроків з фізичної культури та інших занять, які використовували старшокласники у вільний час, і в такий спосіб досягти накопичення цих ефектів так, що наприкінці констатували утворення кумулятивної (накопичувальної) адаптації. Без такої адаптації неможливо досягти поліпшення будь-якої фізичної якості [16, с. 59]. У зв'язку із цим та враховуючи зміст навчального матеріалу, запропонували послідовність цілеспрямованого впливу на виокремлені фізичні якості та визначили мінімально необхідну кількість уроків відповідної спрямованості для досягнення накопичувальної адаптації.

Крім вищезазначених виконавчих операцій, виокремили *педагогічні умови*. До них віднесли формування мотивації старшокласників до систематичного використання позаурочних і позашкільних форм занять фізичними вправами; здійснення систематичного контролю за діяльністю і результатами старшокласників; створення в школі розвивального середовища.

Реалізація першої із зазначених педагогічних умов передбачала використання естафет, рухливих ігор (зазвичай дві-три в окремому уроці), що передбачали вияв певної фізичної якості. Водночас, ураховували мотиви хлопців щодо занять фізичними вправами, а також деякі ситуативні чинники, зокрема: оцінка, усна похвала, певна відзнака, спонукання кожного хлопця до покращення своїх показників, щонайменше до найближчого більш високого рівня, використовуючи як орієнтир дані динаміки цих показників. Крім цього, досить ефективним є співпраця з батьками, зокрема доведення до їх відома початкових результатів тестування та умови оцінювання досягнень у тестах наприкінці кожної начальної чверті, півріччя та року. Також наприкінці кожної чверті реалізовували таку форму занять фізичними вправами як змагання наприкінці навчальної чверті із долученням до них батьків учнів у якості вболівальників.

Що стосується іншої педагогічної умови, а саме пов'язаної із забезпеченням систематичності в здійсненні педагогічного контролю, то тут можна відзначити таке. Передусім визначають терміни проведення і зміст контролю, що за характером є педагогічним. Потім визначають показники, які будуть об'єктом контролю. Тут необхідно враховували мету занять фізичними вправами та обмежити кількість таких показників, але водночас забезпечити відносно повну характеристику рухової активності. У зв'язку з такою інформацією відзначили наступне.

Термінами проведення контролю були: початок навчального року – здійснювався вихідний контроль, кінець кожної навчальної чверті – здійснювався поточний контроль, кінець навчального року – відбувався підсумковий контроль. Водночас відзначаємо, що контроль також необхідно здійснювати на кожному уроці з фізичної культури. Для цього використовують оперативний контроль, під час якого оцінюють реакцію організму учня на фізичне навантаження. Відбувається це візуально, але у випадку необхідності використовують пульсометрію.

Щодо поточного контролю, то під час його проведення оцінюють стан розвитку фізичної якості, на яку в цей період здійснювали цілеспрямований вплив. Під час вихідного та підсумкового контролю визначають величини вияву всіх досліджуваних показників рухової активності.

Утворення розвивального середовища використанням різних форм занять фізичними вправами та уроків із предмета «Захист Вітчизни». Ця педагогічна умова орієнтувала на реалізацію різних форм занять фізичними вправами протягом кожного навчального дня у старшій школі, а також на вирішення окремих розвивальних завдань під час уроків предмету «Захист Вітчизни». Важливим елементом зазначеного було організаційне забезпечення уроків означених навчальних предметів. У зв'язку з цим до початку навчального року здійснювали підготовку всього обладнання, інвентарю, приладів, технічних пристроїв, тренажерів тощо. Під час підготовки до уроку з фізичної культури виходячи із завдань визначали необхідне обладнання, інвентар. Водночас, аналізували склад дій, необхідних до реалізації до початку, а також під час уроку з фізичної культури. Означені дії стосувалися такого: підготовки місць занять до виконання кожного завдання уроку; оптимального розташування таких місць на майданчику; переміщення до цих місць занять учнів; організація діяльності учнів на кожному такому місці, особливо при коловому тренуванні.

Крім зазначеного, сприяло створенню розвивального середовища за межами школи долучення до цього батьків старшокласників, а також співпраця з вчителем предмету «Захист Вітчизни».

Висновки.

1. Аналіз наукової літератури засвідчив практично повну відсутність досліджень із розроблення алгоритму для формування змісту занять фізичними вправами, спрямованих на розвиток рухової активності учнів старшої школи з урахуванням особливостей вияву показників такої активності у представників різних соматотипів.

2. Ураховуючи сутність понять «алгоритм», «програмування», етапи останнього, інформацію літературних джерел та дані констатувального експерименту розробили виконавчі операції алгоритму для програмування розвивальних занять, спрямованих на поліпшення рухової активності

старшокласників. Подальші дослідження необхідно спрямувати на експериментальну перевірку ефективності занять фізичними вправами, зміст яких спроектовано з урахуванням розробленого алгоритму, в аспекті вирішення поставлених завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ареф'єв В. Г. Фізична культура в школі (молодому спеціалісту) : навч. посіб. / В. Г. Ареф'єв, Г. А. Єдинак. – 3-е вид. перероб. і доповн. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А., 2007. – 248 с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укладач і гол. редактор В. Т. Бусел]. – Київ-Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004.– 1440 с.

3. Галаманжук Л. Л. Теоретико-методичні засади превентивного розвитку рухової активності дітей дошкільного віку у процесі занять фізичною культурою : дис… д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я)» / Леся Людвигівна Галаманжук. –Луцьк, 2015. – 602 с.

4. Герасимчук А. Ю. Програмування занять фізичними вправами превентивної спрямованості для 6-річних дітей : навч. посіб. / А. Ю. Герасимчук, Л. Л. Галаманжук, Г. А. Єдинак. – Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2014. – 204 с.

5. Глазирін І. Д. Основи диференційованого фізичного виховання : монографія / І. Д. Глазирін. – Черкаси : Відлуння, 2003. – 352 с.

6. Гоншовський В. М. Реалізація індивідуального підходу у фізичній підготовці майбутніх рятувальників : метод. реком. / В. М. Гоншовський, О. Я. Фотуйма, Г. А. Єдинак. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А., 2009. – 150 с.

7. Давиденко О. В. Основи програмування фізкультурно-оздоровчих занять з дитячим контингентом / О. В. Давиденко, В. П. Семененко, Л. О. Фандікова – Тернопіль : Астон, 2003. – 144 с.

8. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І. М. Дичківська. — 2-е вид., доповн. — К. : Академвидав, 2012. — 352 с.

9. Єдинак Г. А. Соматотипи і розвиток фізичних якостей дітей : монографія / Г. А. Єдинак, М. В. Зубаль, В. М. Мисів. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2011. – 280 с.

10. Єдинак Г. Стан залучення студентів медичних коледжів до занять фізичними вправами в різних формах / Г. Єдинак, Г. Кубай, В. Мисів, Л. Галаманжук // Історичні, теоретико-методичні, медико-біологічні аспекти фізичної культури і спорту : мат. наук.-пр. конф. 6-7 квітня, 2016 р., м. Чернівці. – Чернівці : ЧНУ, 2016. – С. 24–29.

11. Єдинак Г. А. Фізична культура в школі (молодому спеціалісту): метод. посіб. / Г. А. Єдинак, П. Д. Плахтій, Ю. П. Яценюк – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2000. – 305 с.

12. Єдинак Г. А. Фізична культура у загальноосвітньому навчальному закладі : навч. посіб. / Г. А. Єдинак, В. М. Мисів, Ю. В. Юрчишин. – Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2014. – 251 с.

13. Єдинак Г. А. Фізична підготовка у військових ліцеях : монографія / Г. А. Єдинак, О. П. Скавронський, В. М. Мисів. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А., 2012. – 350 с.

14. Зубаль М. В. Організаційно-методичні основи розвитку фізичних якостей хлопців 7–17 років у процесі фізичного виховання : метод. рекомендації / М. В. Зубаль, Г. А. Єдинак. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький А. О., 2008. – 108 с.

15. Иващенко Л. Я. Программирование занятий оздоровительным фитнесом / Л. Я. Иващенко, А. Л. Благий, Ю. А. Усачев. – К. : Наук. світ, 2008. – 198 с.

16. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини : психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : монографія / О. М. Кокун. – К. : Міленіум, 2004. – 265 с.

17. Круцевич Т. Ю. Управління процесом фізичного виховання : навч. посіб. / Т. Ю. Круцевич, В. В. Петровський. – К. : Олімп. л-ра, 2008. – 379 с.

18. Кубай Г. В. Залучення студентів медичного коледжу до рухової активності : навч. посіб. / Г. В. Кубай, В. М. Мисів, Г. А. Єдинак. – Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня Рута», 2016. — 160 с.

19. Лукавенко А. В. Диференційований підхід до покращення психофізичного стану першокурсників вищих навчальних закладів як проблема галузі фізичного виховання / А. В. Лукавенко, Г. А. Єдинак // Педагогіка, психологія та медико-біол. проблеми фіз. вих. і сп. – 2012. – № 2. – С. 66–70.

20. Мисів В. М. Особливості вияву показників фізичного здоров'я у дітей із різними соматотипами / В. М. Мисів, Г. А. Єдинак, Л. Л. Галаманжук // Вісник Чернігівського нац. пед. у-ту. Серія : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – 2016. – Випуск 139, Т. 2. – С. 113-117.

21. Никитюк Б. А. Интеграция знаний в науках о человеке (интегративная анатомическая антропология) : монография / Б. А. Никитюк. – М. : СпортАкадемПресс, 2000. – 440 с.

22. Саїнчук М. М. Формування ціннісних орієнтацій в сфері фізичної культури і спорту учнів старших класів у процесі фізичного виховання : автореф. дис… канд. наук з фіз. вих. та спорту : 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / М. М. Саїнчук. – Львів, 2012. – 22 с.

23. Сидорченко К. М. Основи формування оптимального змісту уроків фізичного виховання оздоровчої спрямованості для хлопчиків-підлітків : метод. реком. / К. М. Сидорченко, Г. А. Єдинак. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький А. О., 2008. – 95 с.

24. Скавронський О. П. Педагогічні умови індивідуалізації фізичної підготовки учнів військових ліцеїв : метод. реком. / О. П. Скавронський, Г. А. Єдинак. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О., 2009. – 112 с.

25. Слюсарчук В. В. Покращення фізичного стану дітей 8–10 років у процесі фізичного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / В. В. Слюсарчук, Г. А. Єдинак. – Кам'янець-Подільський : ПП Видавництво «Оіюм»», 2011. – 148 с.

26. Сцісловський С. В. Інтегративний підхід до корекції фізичного стану учнів ЗНЗ під час занять фізичною культурою як педагогічна проблема / С. В. Сцісловський, Г. А. Єдинак, А. В. Заікін // Journal of Education, Health and Sport. – 2016. – № 6 (10). –С. 653–667.

27. Сцісловський С. В. Динаміка показників фізичної підготовленості хлопців 15–16 років із різними соматотипами / С. В. Сцісловський // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. «Науково-педагогічні проблеми

фізичної культури (фізична культура і спорт)». – 2017. – Вип. 5К (86)17. – С. 343–347.

28. Сцісловський С. В. Динаміка функціональних показників у хлопців із різними соматотипами між 15 і 16 роками / С. В. Сцісловський // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. – 2017. – Випуск 10. – С. 516–523.

29. Сцісловський С. В. Особливості позиції старшокласників із різними соматотипами стосовно деяких аспектів фізичної активності / С. В. Сцісловський // Вісник Чернігівського нац. пед. у-ту. Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – 2017. – Випуск 147, Т. ІІ. – С. 126–132.

30. Федорак О. В. Уроки фізичної культури для хлопців-підлітків : удосконалення фізичного стану на основі врахування типу соматичної конституції : метод. реком. / О. В. Федорак, Г. А. Єдинак. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М. І., 2004. – 50 с.

31. Фізична культура. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи : Профільний рівень. Рівень стандарту. – К. : ВАТ «Поліграфкнига», 2010. – 127 с.

32. Харченко С. Я. Соціально-педагогічні технології : навч. посіб. / С. Я. Харченко. — Луганськ : Альма-матер, 2005. – 552 с.

33. Шиян Б. М. Наукові дослідження у фізичному вихованні та спорті : навч. посіб. / Б. М. Шиян, Г. А. Єдинак, Ю. В. Петришин. – 2-ге вид., стереот. – Кам'янець-Подільський : ПП Видавництво «Оіюм»», 2013. – 280 с.

34. Bouchard C. Genetics of fitness and physical performance / Bouchard C., Malina R. M., Peruse L. Champaign, IL. : Human Kinetics, 1997. – 345 p.

35. Di Tore P. A. Physical education, motor control and motor learning: theoretical paradigms and teaching practices from kindergarten to high school / P. A. Di Tore, R. Schiavo, T. D'isanto // Journal of Physical Education and Sport. – 2016. – Vol. 16(4), P. 1293–1297. doi: 10.7752/ jpes.2016.04205

36. Kirk O. The handbook of physical education / Kirk D., MacDonald D., Suliva M. O. – Universidad de Granada : SAGE knowledge, 2016. – 450 p.

37. Vallerand R. J. Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: a review and critique. In : Advances in sport and exercise psychology measurement. Fitness information technology / ed. J. L. Duda. – Morgatown, 1997. – 125 p.

38. Wilmore J. H. Physiology of sports and exercise / J. H. Wilmore, D. L. Costil, L. W. Kenney. – 5th ed. – Champaign, IL: Human Kinetics, 1997. – 530 p.

yedinak.g.a@gmail.com

Рецензент: д. н. з фіз. вих. та спорту, професор Єдинак Г. А.

УДК: 37.034

к. пед. н., доц. **Фасолько Т. С.**
(КОГПА ім.Тараса Шевченка)

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СУСПІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Стаття присвячена викладу сучасних підходів до проблеми формування дитячої особистості у дошкільному віці. Обґрунтовується необхідність гуманізації процесу виховання дітей дошкільного віку, врахування законів психічного розвитку у формуванні передумов особистісного самовизначення дошкільників. На основі детального аналізу сучасних психолого-педагогічних досліджень обґрунтовується необхідність врахування унікальних можливостей дошкільного дитинства у формуванні базових якостей особистості. Розкрито психолого-педагогічні підходи до проблеми виховання ціннісного ставлення до себе у дітей дошкільного віку. Обґрунтовується необхідність інноваційного розвитку дошкільної освіти; розглядаються сучасні тенденції, пріоритети подальшого вдосконалення системи в умовах нововведень. Наведені приклади конкретних технологій, розрахованих на дітей 4-7 років. Розкрито організаційно-методичні засади оптимізації освітнього процесу у дошкільному навчальному закладі.

Ключові слова: становлення особистості, особистісне самовизначення, принцип розвитку, гуманізація процесу виховання, новації, інновації, стратегія.

FORMING OF THE VALUED ORIENTATIONS OF CHILD OF PRESCHOOL AGE N THE CONDITIONS OF PUBLIC EDUCATION

The article is devoted to committing the up-to-date approaches to the problem of forming children personality at preschool age. The necessity of humanization of the process of upbringing preschool age children, taking into consideration the laws of psychological development in forming the preconditions of preschool children's personality self-identification are justified. On the basis of the detailed analysis of the up-to-date researches the necessity of considering the unique possibilities of preschool childhood in forming basic personality's qualities is justified. Psychological and pedagogical approaches to a problem of education of the valuable relation are opened.

The necessity of the preschool education innovative development is substantiated; modern tendencies; priorities of the system's further improvement in the terms of the innovations are examined. The examples of specific innovations designed for children 4-7 years. Revealed organizational and methodological basis of optimization of educational process in pre school.

Key words: formation personality, personality self-identification, principle of development, humanization of the process of upbringing, novelty, innovation, strategy.

Головним науковим положенням, на якому базується процес оновлення змісту дошкільної освіти України XXI ст., є визнання пріоритету розвитку особистості дитини, цінності й сенсу її буття.

Особистість є динамічною системою і знаходиться в стані безперервної зміни та розвитку. В процесі такого зростання дедалі більшого значення набувають її внутрішні рушійні сили, які дозволяють людині більш самостійно визначати задачі та напрямок власного розвитку. Система ціннісних орієнтацій особистості виступає в якості регулятора та механізму зростання людини, визначаючи форму

реалізації її намірів, намічених цілей, уподобань. Досягнутий рівень розвитку особистості поступово створює нове підґрунтя для розвитку та вдосконалення системи її ціннісних орієнтацій. Тому час дитинства виступає особливим виміром для розуміння сутнісної природи та умов формування цінностей кожного з нас.

Цінності представляють внутрішній світ особистості, будучи виразником стабільного, абсолютного, незмінного. Формуючись, як і потреби, в індивідуальному досвіді суб'єкта, особистісні цінності відбивають, однак, не стільки динамічні аспекти самого індивідуального досвіду, скільки інваріантні аспекти соціального та загальнолюдського досвіду, що привласнюється індивідом [10].

Ідея особистісного розвитку дитини декларується сучасними нормативними та програмовими документами у галузі дошкільної освіти – Законом України «Про дошкільну освіту», Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, чинними у дошкільній освіті програмами виховання, навчання та розвитку дітей. Серед основних напрямків розвитку дошкільної освіти визначено сприяння формуванню особистісної зрілості дитини, презентованої базовими якостями, оптимальною для віку моделлю провідної діяльності та основними формами її активності; відмову від жорсткої регламентації буття дошкільника та педагогічної діяльності вихователя; надання суб'єктам освітнього процесу права на відповідальне самовизначення. Тому сьогодні актуальним є широке коло питань, які стосуються стратегії організації життя дитини дошкільного віку у товаристві однолітків, де буде забезпечено право кожного на власний саморозвиток, розкриття потенційних здібностей у різних видах діяльності. Очевидною є потреба докорінної зміни ставлення педагога до своєї професійної діяльності, вибір ним ефективних, найбільш оптимальних технологій співпраці з дитиною, які ґрунтуються, перш за все, на врахуванні психологічних особливостей розвитку дошкільника. Сьогодні серед практиків поширеною є думка стосовно надмірної «психологізації» освітньої діяльності у закладах дошкільної освіти. Однак беззаперечним є той факт, що діяльність, співзвучна закономірностям психічного та особистісного зростання дитини дає набагато кращий результат, відкриваючи вже у дитячі роки перспективу майбутнього життя, формуючи ті базові якості особистості, які забезпечать дитині належний рівень розвитку різних складових особистісної компетенції, сформують уявлення про себе, свій внутрішній світ, себе у світі [1].

Наші теоретичні, практичні твердження будуються на позиціях того, що цінність є особливим видом реальності, який пов'язаний не тільки з людиною, але і з об'єктивним світом. Цінність завжди є цінністю чогось (когось), і цінністю для когось. Цінність обов'язково виникає в процесі людської дії й осмислення, в процесі оцінки людиною людей, суспільства, ідей, предметів культури чи природи. Тому в процесі присвоєння дитиною цінностей є дуже важливим розвиток її здібностей мислити, розрізняти, зіставляти, узагальнювати.

Тому сучасні дослідники окресленої проблеми розглядають формування системи ціннісних орієнтацій дошкільника як процес формування психіки як цілісності, процес становлення емоцій, пізнавальних процесів, вольових якостей особистості дитини. Специфічною ознакою існування цінності є значущість.

Цінності відіграють визначальну роль у житті людей. Вони виконують функції орієнтирів, утворюють складний світ смислів і символів, становлять

основу індивідуальних і колективних поглядів, вчинків. У них є регулятивні та нормативні компоненти.

Ми аналізуємо ціннісні орієнтири дитини дошкільного віку із погляду тієї ролі, що виконують цінності як орієнтир та регулятор прояву особистісної активності. Здатність оцінювати об'єкти, тобто встановлювати їх цінність, пов'язана з утворенням у свідомості людини ціннісних уявлень. Тут постає проблема культури вибору цінностей, яка передбачає свободу. Вибір ґрунтується на розумі, реалізується через діяльність, що долає необхідність і розвивається на її засадах. Людині завжди важко здійснити вибір, адже це – відповідальність. Вибором просякнуті всі дії людини. Вибір розпочинається з дитинства і триває все життя.

Аналіз результатів сучасних психолого-педагогічних досліджень з проблеми формування особистості дитини дозволив констатувати, що однією з провідних тенденцій розвитку освітньої ситуації сьогодення стає перехід до ціннісної парадигми (Г. О. Балл, М. В. Богуславський, М. Й. Боришевський, В. А. Караковський, Г. Б. Корнетов, З. І. Равкін, В. О. Сластьонін та ін.), в якій засвідчується підвищена увага до формування ціннісно-смислової сфери дитини. В.Е. Чудновський підкреслює, що формування ціннісної сфери – не якийсь визначений етап розвитку людини, цей процес перетворення ціннісних орієнтацій є «наскрізним», він «прокреслює» все життя людини від народження до глибокої старості, вступає у складну взаємодію з віковими особливостями і середовищними чинниками.

Аналіз сучасних зацікавлень науковців дає можливість констатувати, що серед освітньої громади посилюється науковий інтерес до проблематики філософії виховання особистості. Відомо, що філософія виховання насамперед відповідає на питання про те, якою повинна бути особистість, якими рисами вона повинна володіти, в якому напрямку треба вести її становлення. Філософія виховання також вирішує проблему ставлення людини до світу, до природи, до суспільства, до різноманітних людських спільнот, до інших людей, до самої себе. Цей науковий напрямок оцінює явища і процеси, які сприяють вихованню людини, визначає взаємодію поміж чинниками й умовами формування особистості [10]. Спрямування наших наукових пошуків відповідає сучасним тенденціям розвитку психолого-педагогічної науки з огляду на посилення уваги дослідників до проблем становлення творчої особистості, що здатна проявити та регулювати свою життєву активність на основі сутнісних ціннісних орієнтацій, вектор виміру яких – відповідність духовності та нормам моралі.

У сучасних наукових дослідженнях І. Д. Беха, О. Л. Кононко, С. О. Ладивір, Т. О. Піроженко, Т. І. Поніманської та ін. зазначається, що становлення особистості в дошкільному віці не можна класифікувати як винятково ззовні керований процес, оскільки це суперечить суті розвитку особистості як саморуху. Провідну роль відіграє власний саморозвиток дитини. Тому об'єктивно виникає потреба у новому типі педагогічного мислення, нових способах організації педагогічної взаємодії з дитиною. Реалізація виховного потенціалу освітнього процесу передбачає стимулювання творчої пізнавальної діяльності вихованців і педагога, виховання базових особистісних якостей.

Як зазначають психологи та педагоги, очікування суспільства пов'язані сьогодні насамперед з формуванням життєздатної, гнучкої, свідомої, творчої людини. Починати вирішення цих проблем потрібно з дошкільного дитинства,

оскільки саме в цей віковий період закладається фундамент оптимістичного світобачення, формуються уявлення дитини про свої права та обов'язки, засвоюються моральні правила і норми, розвивається довільна поведінка [1; 7]. Вченими та педагогами-практиками розробляються та апробовуються нові освітні технології, співзвучні сучасним тенденціям у розвитку дошкільної освіти. Вони потребують більш детального вивчення та впровадження у педагогічну практику.

Метою статті є аналіз системи ціннісних орієнтирів розвитку та виховання дітей дошкільного віку в сім'ї та в умовах суспільного виховання; визначення психологічної характеристики та реального функціонування ціннісних орієнтацій дошкільника у системі взаємодії дитини з соціальним та предметним середовищем, а також визначення психолого-педагогічних умов і цілеспрямованого розвитку ціннісних орієнтацій як системоутворюючого психологічного надбання дитини та фактору забезпечення прояву регулюючої дії ціннісних орієнтацій у системі життєдіяльності дошкільників; аналіз сучасних особистісно орієнтованих педагогічних технологій і їх використання у процесі формування особистості дитини дошкільного віку.

Сьогодення визначає актуальними проблемами дошкільної освіти відродження найвищих духовних і моральних цінностей. Як засвідчує педагогічна практика, навчально-дисциплінарна педагогіка орієнтує дитину на зовнішні орієнтири та санкції у проявах власної поведінки. Результатом таких впливів є ззовні відповідна моральним нормам поведінка дитини. Однак внутрішні мотиви цих проявів далеко не завжди є гуманними. Нині акценти виховних впливів дедалі більше зміщуються на вирішення актуальної потреби гуманізації життя суспільства.

В умовах глобалізаційних змін на часі модернізація змісту дошкільної освіти, гуманізація її цілей і принципів, переорієнтація на розвиток особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства. Тому головна мета національної дошкільної освіти сьогодні – створити сприятливі умови для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності, яка як інтегральна характеристика особистості уособлює цілісний підхід до дошкільника, його розвитку, виховання та навчання.

Це актуалізує науковий інтерес до психологічних проблем теорії і практики виховання дитини дошкільного віку, що зумовлено такими внутрішніми та зовнішніми чинниками: новим розумінням дитини як самодостатньої й неповторної унікальності, здатної до проектування і здійснення самої себе; поступовим формуванням гуманістичної свідомості суспільства на основі вищих цінностей людства; необхідністю уточнення сутності та взаємовпливу чинників «навчання» та «виховання» на етапі дошкільного дитинства; обґрунтуванням координаційної ролі психологічних знань про закономірності розвитку дитини, інтеграції й диференціації самих психологічних знань у галузі дитячої психології щодо всього комплексу гуманітарних знань; потребами інтеграції й водночас збереження національної самобутності суспільства; зміцненням теоретичних психологічних надбань із педагогічною практикою дошкільної освіти в умовах сучасного соціокультурного середовища.

Дослідження проблеми ціннісних орієнтирів пов'язане з вітчизняними концепціями «антропоцентризму», «внутрішньої природи дитини», «унікальності і самодостатності особистості», що були започатковані у вченні «філософії серця» Григорія Сковороди, розвинуті в наукових підходах

К. Д. Ушинського, М. І. Пирогова, Б. Д. Грінченка, С. Ф. Русової та здобули подальше наукове обґрунтування та змістове наповнення в творчості наукових шкіл Г. С. Костюка, О. В. Запорожця, С. Д. Максименка. Продовження наукової традиції «філософії розвитку людини», що сприяє свідому відношенню до розуміння первинних завдань розвитку базисних людських здібностей на етапі дошкільного дитинства спирається на ґрунтовні наукові дослідження різних часів, що проводились співробітниками лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (В. К. Котирло, С. Є. Кулачківської, С. П. Тищенко, С. О. Ладивір, Т. О. Піроженко, О. О. Вовчик-Блакитної, І. І. Карабаєвої, Г. В. Гуменюк, К. В. Карасьової, Л. І. Соловьової).

Проблема цінностей і ціннісних орієнтацій – споконвічна проблема як суспільства, так і кожної людини зокрема, є предметом вивчення багатьох наук про людину і суспільство, зокрема: соціології, психології, філософії і педагогіки. Саме зараз, у період національного відродження України, в умовах реформування системи освіти та виховання, проблема ціннісних орієнтацій набуває особливої актуальності та гостроти.

Будь-які цінності формуються і затверджуються в житті не випадково, а у прямій залежності від соціальних, політичних, економічних відносин у суспільстві, які певним чином впливають на розвиток системи освіти та виховання. Зміна умов життя і потреб суспільства та особистості спричиняє трансформацію цінностей. Дестабілізація суспільства і суперечливість життєвих ціннісних пріоритетів особливо яскраво відбивається на формуванні нинішнього покоління.

Майбутнє суспільства багато в чому залежить саме від того, з якими моральними ідеалами увійдуть в життя наші діти сьогодні. Становлення особистості, становлення ціннісних орієнтирів, формування і розвиток дитини у сучасному соціопросторі, обумовлені соціальними впливами, характером суспільства, в якому вона живе, атмосферою сім’ї, потенціалом батьків, світом її розваг, інтересів, звичаїв і традицій. Моральні норми засвоюються з дошкільного дитинства, беруть свій початок в атмосфері життя сім'ї, дитячого садка, довкілля. Саме в цей віковий період закладається фундамент оптимістичного світобачення, формуються уявлення дитини про свої права та обов’язки; засвоюються моральні правила і норми.

Світ цінностей – це, перш за все, світ культури у широкому розумінні слова, це сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості, її прихильностей – тих оцінок, в яких відбивається міра духовного багатства людини. Кожне суспільство має свою певну систему моральних цінностей – принципів, норм і правил поведінки, тримання яких необхідне для його існування, функціонування та процвітання. Виховання має спиратися на дотримання норм і принципів, які регулюють взаємовідносини людей, їхню соціальну поведінку.

Цінності представляють внутрішній світ особистості, будучи виразником стабільних орієнтирів. Формуючись, як і потреби, в індивідуальному досвіді суб'єкта у взаємодії з оточуючим світом, особистісні цінності відбивають не стільки динамічні аспекти самого індивідуального досвіду, скільки інваріантні аспекти соціального та загальнолюдського досвіду, що привласнюється індивідом. У такий спосіб сам процес засвоєння людським індивідом певної системи знань, норм, цінностей дає змогу йому успішно залучитися в життєдіяльність певного суспільства.

Процес становлення ціннісних орієнтацій дитини характеризує взаємно обумовлені сторони соціалізації та індивідуалізації розвитку людини. В сучасних умовах розвитку дитини дошкільного віку особливою вимогою освітніх впливів на дитину виступає узгодженість дій різних інституцій. Відсутність системних узгоджених дій дорослих у формуванні цінностей, пов'язаних із національною культурою, соціальною справедливістю, гуманністю як проявом лояльного відношення до людини, обумовлених особливостями нашої ментальності призводить до конфлікту цінностей і повному їхньому запереченню. Цінності зникають, залишаються лише мотиви. Дитина зупиняється в ситуації некерованої з боку свідомості поведінки. Порушується сам принцип її саморозвитку, коли в житті більш вагомого значення повинні набувати усвідомлення вчинків, дій, намірів. Саме тому великої актуальності в наш час набуває вивчення та закладення у свідомості дорослих (батьків, педагогів) ціннісних орієнтирів розвитку сучасної дитини-дошкільника, а також забезпечення умов для реального їх функціонування в життєдіяльності дошкільників.

Сьогодні психолого-педагогічна наука орієнтує дошкільну освіту саме на стимулювання активності дитини у власному самостворенні. Автори Базового компоненту дошкільної освіти, визнаючи самоцінність дошкільного дитинства, пріоритет повноцінного проживання дитиною сьогодення, пропагують новий, ціннісний підхід до дитини-дошкільника як свідомої особистості, компетентної у різних сферах власного життя, зі сформованою цілісною, реалістичною картиною світу, основами світогляду [1]. Свідоме ставлення до життя означає, що у 5-7 років дитина володіє знаннями, уміннями та необхідними базовими якостями для того, щоб чітко розуміти мету, мотиви, способи власної діяльності, здатна робити елементарне судження щодо результатів своїх дій.

Особистісно орієнтований підхід передбачає «олюднення», гуманізацію процесів виховання та навчання, підпорядкування їх інтересам дитини, орієнтування на розкриття та розвиток її природних сутнісних сил. Важливо знати не лише те, чому він поводиться добре чи погано, а й те, що спричиняє таку поведінку, яким цінностям дитина надає перевагу, від яких відмовляється і чому.

Освітня лінія Базового компонента дошкільної освіти «Особистість дитини» передбачає формування у дошкільника позитивного образу «Я», створення бази особистісної культури дитини, її активної життєдіяльності. Основними показниками розвитку особистості дошкільника є сформовані базові якості особистості: довільність, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода поведінки і безпечність, самосвідомість, самоставлення, самооцінка [1; 7].

Надаючи пріоритет соціально-моральному розвитку особистості, формуванню у дітей уміння узгоджувати особисті інтереси з колективними, сучасна педагогічна наука заперечує нормативність із позиції формування адаптивних форм активності, які сприяють успішному пристосуванню, вихованню виконавця, утворенню стандартизованих форм свідомості та поведінки [8]. Використання готових зразків (правил, приписів, алгоритмів дій) знижує самостійність і пізнавальну активність дітей, які поступово звикають до відтворювальної активності, яка гарантує їм звичний і бажаний успіх без докладання значних власних зусиль.

Суспільні цінності, навіть найвищого ґатунку, не можна нав'язати дошкільникові – їх треба узгодити з його індивідуальним досвідом, цінностями,

змістом внутрішнього життя. Дошкільне дитинство характеризується саме тим, що життєвий досвід формується на основі засвоєння загальноприйнятих норм і правил співжиття з іншими. Одним із важливих новоутворень дошкільного віку є елементарний образ світу, дитячий світогляд [7]. Якщо своєчасно не формувати світобачення малюка, не впливати на його змістові характеристики, не пропонувати прийнятні та зрозумілі малюкові ціннісні орієнтири, йому буде важко визначатися в житті, знаходити своє домірне місце. Тому, очевидно, потребує нових підходів, пошуку ефективних та оптимальних методів і прийомів організації процес ознайомлення дошкільників з моральними нормами, а не повне заперечення цієї ідеї.

Розвиток особистості в дошкільному віці є процесом саморозкриття дитини. Становлення дошкільника як суб'єкта життєдіяльності розглядається в контексті ідеї гуманізації, пов’язане з модернізацією змісту першої ланки освіти, оновленням цілей і принципів її організації. Нові технології організації життя дитини в дошкільному закладі орієнтовані на відстежування вихователем процесу реалізації особистісного потенціалу кожної окремої дитини, формування в кожного міцного фундаменту загальнолюдських здібностей на рівні вікових закономірностей та індивідуальних можливостей особистості [4].

Через поняття «гуманізація» утверджують головне завдання виховної системи сім’ї та дитячого садка: послідовну орієнтацію на особистість дитини, на формування її індивідуальності, творчих можливостей, духовних потреб та інтересів, реальних оптимістичних життєвих планів, готовність свідомо вибирати ці плани, здатність відповідно до гуманістичних традицій соціального досвіду будувати навколишній світ і себе. Отже, гуманізація виховної системи означає, що в структурі її цілей перевагу має формування людини гуманної, духовної, внутрішньо орієнтованої особистості, яка може розпізнати «добро» і «зло» й оцінити з цих позицій свої вчинки та дії [6].

У процесі особистісного розвитку дошкільника важливого значення набувають внутрішні рушійні сили дитини, зокрема, система ціннісних орієнтацій. Вона виступає регулятором цього розвитку, дозволяє дошкільнику ініціювати власні види діяльності, самостійно та наполегливо досягати нових значущих цілей, керуючись засвоєними цінностями, відображаючи, таким чином, певний рівень суб'єктної активності дитини.

Змістом провідних ціннісних орієнтацій дитини виступають такі сфери існування людства як «Я», «Інші люди», «Оточуючий світ природи, техніки, мистецтва». Як доводять сучасні вчені Т. О. Пироженко, С. О. Ладивір та ін., проведення діагностичної роботи з дітьми та найближчим соціальним оточенням у закладах дошкільної освіти та сім'ї, повинне передбачати аналіз цінностей у єдності їх структурних компонентів:

- когнітивного компоненту, що характеризує змістову наповненість, насиченість системи ціннісних орієнтирів дитини та складається з оцінних суджень, знань про оточуючу дійсність та самого себе;
- емоційного компоненту, що характеризує суб'єктивне, особистісне ставлення до предмету оцінювання в оточуючій природній та соціальній дійсності та виражається ступенем емоційної насиченості в оцінних судженнях, знаннях;
- діяльнісного компоненту, що характеризує ступінь включеності й насиченості оцінних суджень в реальній життєдіяльності дитини та аналізується

за ступенем сформованості регулятивних механізмів поведінки дитини в різних специфічно дитячих видах діяльності.

Аналізуючи процес формування «поля цінностей» старших дошкільників цими авторами, варто зазначити, що спостерігаються суттєві відмінності в утворенні структури цінностей термінальних (цінності-блага) та інструментальних (цінності-регламенти). Привласнення дитиною термінальних цінностей (сім'я, щастя, здоров'я, дружба, краса природи, краса мистецтва, краса техніки, зовнішня краса, творчість, гроші) відбувається у процесі прояву її емоційного ставлення до соціально значимого ідеалу, поступовим формуванням уявлень про його образ, які дитина перевіряє у процесі спільної з однолітками діяльності. Уявлення про ідеал наповнюються не тільки змістом, а й виступають для дитини ціннісними орієнтирами її поведінки у процесі самостійної діяльності з дорослими та однолітками. Під час привласнення ціннісних орієнтирів дитина навчається регулювати свою поведінку відповідно до засвоєних цінностей.

Процес засвоєння термінальних та інструментальних цінностей у старшому дошкільному віці відбувається поетапно у єдності прояву їх когнітивного, емоційного, діяльнісного структурних компонентів.

Характеризуючи «поле цінностей» старших дошкільників у єдності їх структурних компонентів, зауважимо, що знана й значима для дитини цінність не завжди є достатньо дієвою для того, щоб виступити в якості орієнтира її поведінки і навпаки. Найбільш представленим у структурі термінальних ціннісних орієнтацій старших дошкільників виявився когнітивний компонент, в якому відображаються дитячі уявлення про зміст об'єктів, явищ чи якостей, які є цінними для них. Найкращу обізнаність діти показали, аналізуючи поняття «гроші», «здоров'я», «дружба». Також було визначено, що доволі знаною для старших дошкільників інструментальною цінністю є «самостійність», що можна пояснити запитом суспільства щодо найшвидшого дорослішання та постійним закликом батьків: «Будь самостійним, бо тобі вже завтра до школи». Найменш знаними були інструментальні цінності: «наполегливість», «співпереживання», «допитливість», «творчість».

Друге місце за рівнем прояву в структурі ціннісних орієнтацій старших дошкільників посідає діяльнісний компонент, що демонструє міру втілення дитячих цінностей у життя та відображує рівень прояву їх регулятивних механізмів. Найбільш дієвими визначилися: інструментальні цінності – «цілеспрямованість», «впевненість»; термінальні цінності – «щастя», «дружба». Майже не задіяними дітьми залишилися такі цінності: термінальні – «краса мистецтва», «гроші», «краса техніки»; інструментальні – «сміливість».

Емоційний компонент, як найменш представлений в структурі ціннісних орієнтацій дітей, посідає останнє місце. Найбільш значимими цінностями, що відповідали потребам старших дошкільників, були: термінальні – «краса природи», «сім'я», «гроші»; інструментальні – «дружба». Найменшу прихильність серед дітей мали такі цінності: інструментальні – «співпереживання», «наполегливість», «впевненість», «цілеспрямованість» [10].

Уявлення про цінності знаходяться в постійному русі, крім зовнішніх чинників, на їх значущість впливають і внутрішні – ставлення людини, її оцінка затребуваності привласнення тієї чи іншої цінності в сучасному суспільстві. Крім того, сьогодні змінюються «еталонні» уявлення про дитинство.

Сучасна дитина занадто рано стикається зі світом дорослого життя. Дорослі відчувають падіння моралі, зменшення значущості загальнолюдських цінностей та культурних надбань, засуджують такий стан речей. Проте на сьогодні відсутні чіткі механізми, які б допомогли захистити дитину від негативного впливу соціопростору, а тому особлива відповідальність за психологічне благополуччя дитини покладається на батьків.

Досліджуючи проблему гуманної поведінки дошкільників, Т. Поніманська зазначала, що сьогодні вона є однією із найбільш актуальних проблем морального виховання. Зростає значення самостійного регулювання поведінки людини на основі гуманістичних цінностей. Адже насправді моральною є людина свідомо гуманна, яка інакше не може діяти, незалежно від того, буде чи не буде винагороджений її вчинок. Звички гуманної поведінки формуються з дитинства, передусім у взаєминах із дорослими та однолітками. Формування ціннісних орієнтацій розглядається автором як прилучення дитини до загальнолюдських цінностей у процесі розвитку та виховання. Найкращий спосіб передачі дітям норм гуманної поведінки – створення сприятливої соціальної ситуації розвитку. Важливим чинником формування гармонійних взаємин дитини та дорослого є зміст спілкування. Це вимагає від вихователя гуманістичного світогляду, опанування відповідних педагогічних технологій, творчого підходу до дітей, урахування їх індивідуальних особливостей [8].

Особистісно орієнтовані освітні технології та їх використання у практиці роботи дошкільного навчального закладу забезпечують можливість реалізації означених вище проблем. Їх цінність ґрунтується на оптимальному врахуванні вікових психологічних можливостей дитини дошкільного віку та механізмів розвитку особистості. Більш детально розглянемо деякі із них.

Аналіз чинників гуманізації відносин дитини у процесі міжособистісної взаємодії зі світом людей, природи та предметного оточення, врахування вікових особливостей та закономірностей формування суб'єктних відносин з дітьми молодшого, середнього, старшого дошкільного віку, надав можливість обґрунтування нових моделей організації навчально-виховного процесу в закладі дошкільної освіти.

Технологія психолого-педагогічного проектування взаємодії дорослого з дитиною (Технологія $П^3$) розглядає спосіб здійснення освітньої діяльності на основі раціонального поділу на процедури та операції з їх подальшою координацією та вибором оптимальних засобів і методів виконання. Це керований процес із проектованим результатом. Ця технологія органічно пов'язана зі змістом державних стандартів дошкільної освіти. На етапі впровадження у педагогічну практику ця технологія отримала назву «Радість розвитку» – радість розвитку всіх учасників освітнього процесу: дітей, батьків, педагогів, фахівців управління дошкільною освітою.

Технологія психолого-педагогічного проектування спрямована на створення умов повноцінного життя та життєдіяльності дитини. Її головне гасло – «У злагоді й радощах шукати добрі справи». Технологія $П^3$ насичена традиціями ігрової культури, створює розвивальне середовище, завдяки якому дитина пізнає довкілля, розуміє цілісність світу й усвідомлює себе в ньому, розвиваючись як свідома істота. Як зазначають автори цієї технології (Т. Піроженко, С. Ладивір), значення та роль психолого-педагогічного проектування виховного процесу

зумовлені тим, що воно слугує єднальною ланкою між теорією та практикою виховання. Ця технологія базується на трьох основних позиціях:

1. Прийняти кожну дитину такою, якою вона є і полюбити її.

2. Підтримати кожного вихованця в труднощах адаптації і розвитку. Допомогти відчути себе предметом зацікавленості та симпатії. Дати змогу пізнати насолоду спільної радості й прикрощів, співзвучності та співпереживання.

3. Пізнати сильні та слабкі сторони кожного вихованця, базуючись на знаннях про їх вікові та індивідуальні особливості.

Ця технологія дає дитині змогу стати суб'єктом (активним учасником) навчально-виховного процесу, а отже, і власного розвитку; сприяє створенню таких психолого-педагогічних умов, за яких спокійна, розкомплексована дитина прагне в чомусь виявити себе з кращого боку; враховує дитячі інтереси та потреби, їх досвід і рівень знань, умінь та навичок у різних видах діяльності.

Пропонована технологія містить цілий спектр орієнтовних форм взаємодії з дітьми: дослідницький фартух, стіл довідок, скринька сюрпризів (чи відкриттів), «спільнота допитливих», крісло оповідача (казкаря), піраміда запитань, тренінги з розвитку навичок, гра в парах «зашифруй – відгадай», приємний сюрприз, «детектив», доручення на завтра, умисні помилки вихователя, зміна статусу вихователя на роль дитини та ін. Послідовно впроваджуючи етапи технології психолого-педагогічного проектування, педагог має можливість залучити дитину до самостворення, саморозвитку своєї особистості [6].

Технологія особистісно орієнтованої дошкільної освіти дітей трьох – п'яти років за програмою «Крок за кроком» розглядає особистісний підхід як методологічний інструментарій, який здатний забезпечити дитині гармонійний розвиток в умовах чинної освітньої системи. Особистісно орієнтована освіта передбачає співпрацю, яка не лише зовні, а й за внутрішнім змістом передбачає взаємодію, саморозвиток суб'єктів навчального процесу. Особистісно орієнтоване навчання – це таке навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність: суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти (І. Якиманська). Ця технологія дедалі активніше впроваджується й у дошкільну практику.

Розглядаючи технологічний аспект проблеми виховання людяності у дошкільників Т. Поніманська зазначала, що особливістю формування гуманістичної спрямованості особистості є те, що цей процес не можна обмежувати якимись певними формами освітньо-виховної роботи, місцем у режимі дня, тривалістю в часі. Дитина здобуває соціальний досвід постійно, а вихователь має постійно насичувати його відповідним змістом. Майстерність вихователя і полягає в умінні доцільно й адекватно апелювати до почуттів і досвіду дітей, тактовно й делікатно обговорювати з ними питання, що їх хвилюють, ненав'язливо й точно допомагати в ціннісному освоєнні світу людей.

У технологіях виховання людяності дитина є водночас об'єктом і метою виховання та суб'єктом соціально-морального розвитку. Дошкільника потрібно учити розуміти стан іншої людини, поважати її почуття, зважати на її інтереси. Зв'язок моральних категорій має виступати зримо, бути зрозумілим дошкільникові, інакше актуальною є небезпека морального формалізму. Автор пропонує використовувати ситуації збагачення соціально-емоційного досвіду дітей. Вони відображають певну життєву проблему, яку дитина могла б осмислити на основі власного досвіду. Серед них: вербальні моральні ситуації,

ігрові та практичні (поведінкові) ситуації, бесіди з досвіду: пізнавального (молодший дошкільний вік) та особистісного (старший дошкільний вік) змісту, розповіді вихователя про своє дитинство, казкові ігрові технології, психотехнології, ігрові вправи, вправи-драматизації.

Поряд із традиційними прийомами ознайомлення зі світом людей (екскурсії, цікаві зустрічі, етичні бесіди, заняття з ознайомлення з довкіллям, спостереження, ігри соціальної тематики, читання художньої літератури тощо), автор пропонує залучати дітей до складання родовідного дерева, розглядання родинних фотографій, ознайомлення з документами, листами, родинними реліквіями. Ефективними також є уроки Добра та Краси, що проводяться за оповіданнями та казками з «Хрестоматії з етики» Василя Сухомлинського, етичними казками [8].

Заслуговують більш широкого використання у процесі формування особистості дошкільника методи педагогічного стимулювання морального вибору дитини, мотивом яких є пізнана та засвоєна цінність іншої людини, прагнення безкорисливо дбати про її потреби, інтереси, яке одночасно є спонукою, стимулом і критерієм оцінки вчинку. Широко використовується у практиці «Метод виховних ситуацій» (І. Бех, С. Карпенчук, В. Кузьменко), який пропонує використовувати виховні та проблемні моральні ситуації як основу морального вибору особистості [2, с. 124].

Наша стаття не претендує на повне висвітлення проблеми використання особистісно орієнтованих освітніх технологій у формуванні особистості дошкільника. Ми розглянули лише теоретичні аспекти означеної проблеми, яка є вкрай актуальною в умовах сьогодення. Існує нагальна потреба як подальшої розробки, так і впровадження пропонованих науковцями освітніх особистісно орієнтованих технологій, прогресивних зарубіжних технологій розвитку особистості.

Ми впевнені, що рішення проблеми становлення ціннісних орієнтирів розвитку дитини дошкільного віку в сучасному соціопросторі потребує посилення уваги суспільства до якості розвитку дитинства шляхом гуманізації соціокультурного середовища, що сприяє збереженню простору дитячої субкультури, становленню моральних почуттів і ціннісних орієнтирів, опірності до негативних соціальних впливів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник : А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук; авт. кол-в. // Спецвипуск журналу «Вихователь-методист дошкільного закладу», 2012. – 30 с.

2. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : «Академвидав», 2009. – 248 с.

3. Гуманістичне виховання дітей дошкільного віку в контексті інноваційної педагогічної діяльності : [монографія] / [за наук. ред. Т. І. Поніманської, І. М. Дичківської]. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 208 с.

4. Карабаєва І. Лови виховний момент! або Формуємо цінності дошкільника в дитячому садку/ І. Карабаєва // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2017. – № 10. – С. 17–23.

5. Ладивір С. Перші уроки добра / С. Ладивір // Дошкільне виховання. – 2008. – № 12. – С. 5–7.

6. Піроженко Т. Особистість дошкільника : перспективи розвитку /

Т. Піроженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 136 с.

7. Піроженко Т. Становлення ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку / Т. Піроженко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2017. – № 10. – С. 4-7.

8. Поніманська Т. Виховання людяності: технологічний аспект / Т. Поніманська // Дошкільне виховання. – 2008. – № 4. – С. 3–5.

9. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція) / [наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко]. – У 2 ч. – К. : «МЦФЕР-Україна», 2014.

10. Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі : навч.-метод. посібник / Т. О. Піроженко, Л. І. Соловйова та ін. – К. : Вид. Дім «Слово», 2016. – 248 с.

sofiahft@mail.ru

Рецензент: д. пед. н., проф. Дороніна Т. О.

УДК 378:613.8

к. пед. н., проф. **Безносюк О. О.**
(КОГПА ім. Тараса Шевченка),
проф. **Кочергіна Т. І.** (КНУ)

ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Здоров'я людини являє собою складну інтегративну сутність, що поєднує фізичну, психологічну, духовну і соціальну сторони людського життя. В умовах інтенсифікації навчальної та наукової діяльності успішне вирішення завдань навчання неможливо досягти тільки одними педагогічними методами. Під здоров'язберігаючою освітньою технологією розуміють систему, що створює максимально можливі умови для збереження, зміцнення і розвитку духовного, емоційного, інтелектуального, особового і фізичного здоров'я всіх суб'єктів освіти. Доведено, що фізичні вправи активно впливають на ефективність навчання, на елементи розумової працездатності і використовуються для попередження та ліквідації розумової втоми. Багаторазово доведено, що здоровий спосіб життя є важливим чинником формування і зміцнення здоров'я студентської молоді, яке залежить на 50% від нього і навіть більше. Дослідження взаємозв'язку фізичної та розумової працездатності студента і викладача набувають значної актуальності, у зв'язку з можливістю їх підвищити в умовах цілеспрямованого і системного управління організмом людини засобами фізичної культури і спорту.

Ключові слова: здоров'я, компетентність, здоров'язбереження, студент, викладач, фізичне виховання.

ENHANCING AND STRENGTHENING HEALTH OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

Human health is a complex, integrative entity that combines the physical, psychological, spiritual and social aspects of human life. In the conditions of intensification of educational and scientific activity, successful solving of learning tasks can not be achieved by only one pedagogical methods. Under the healthcare-saving educational technology is understood the system that creates the most possible conditions for the preservation, strengthening and development of spiritual, emotional, intellectual, personal and physical health of all subjects of education. It is proved that physical exercises actively influence the effectiveness of learning, on the elements of mental performance and are used to prevent and eliminate mental fatigue. It has been proved repeatedly that a healthy lifestyle is an important factor in the formation and strengthening of the health of student youth, which depends on 50% of it and even more. The study of the relationship between the physical and mental efficiency of the student and the teacher acquire a significant relevance, in connection with the possibility of raising them in the context of purposeful and systematic management of the human body by means of physical culture and sports.

Key words: health, competence, healthcare, student, teacher, physical education.

У сучасних умовах зростання соціальної динаміки життя та інших чинників роль здоров'я майбутнього фахівця значно підвищується, оскільки конкурентоспроможною є лише фізично здорова, активна, соціально адаптована людина.

Аналіз фізичного стану здоров'я молоді сьогодні є досить невтішним. Сучасна екологічна ситуація, катастрофічні наслідки Чорнобильської аварії, ускладнення соціального та економічного становлення в Україні, і особливо в сільській місцевості, низький рівень культури харчування, медичних і валеологічних знань, безпечної життєдіяльності, фізичної активності спричиняють погіршення здоров'я підростаючого покоління.

В науковій літературі існує близько 300 визначень поняття «здоров'я». У Вікіпедії зазначено, що згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, «здоров'я – це стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороби або фізичних дефектів».

У категорії здоров'я можна виділити такі компоненти:

1) соматичний – поточний стан органів і систем організму людини (біологічна програма індивідуального розвитку, опосередкована базовими потребами, домінуючими на різних етапах онтогенетичного розвитку);

2) фізичний компонент – рівень зростання і розвитку органів і систем організму (морфофізіологічні і функціональні резерви, що забезпечують адаптаційні реакції);

3) психічний компонент – стан психічної сфери (стан загального душевного комфорту, що забезпечує адекватну поведінкову реакцію);

4) етичний компонент – комплекс характеристик мотиваційної та інформативної сфери життєдіяльності (система цінностей, установок і мотивів поведінки індивіда в суспільстві) [1, с. 23-25].

Здоровий спосіб життя об'єднує все, що сприяє виконанню людиною професійних, суспільних, сімейних і побутових функцій в оптимальних для здоров'я умовах і визначає спрямованість зусиль особи в збереженні та зміцненні індивідуального і суспільного здоров'я. Це, передусім, сприятливе соціальне оточення; духовно-етичне благополуччя; оптимальний руховий режим, гартування організму; раціональне харчування; особиста гігієна; відмова від шкідливих звичок; позитивні емоції [2, с. 107].

Сучасні науковці зазначають, що єдина зброя людини в захисті здоров'я – це культура його збереження, тому потрібне формування нової культури управління здоров'ям підростаючого покоління, яке є стратегічним ресурсом України та могутньою складовою якості людських ресурсів. Тому актуальною постає проблема реалізації концепцій здоров'язбереження у навчальному процесі. Аналіз наукової літератури засвідчив, що основним шляхом вирішення проблеми є реалізація ідей здоров'язберігаючих технологій.

Під здоров'язберігаючою освітньою технологією розуміють систему, що створює максимально можливі умови для збереження, зміцнення і розвитку духовного, емоційного, інтелектуального, особового і фізичного здоров'я всіх суб'єктів освіти (студентів, педагогів та ін.) [3, с. 37-39].

Освітні технології, що стосуються збереження здоров'я та формування культури здорового способу життя О. Ващенко класифікує на:

- здоров'язберігаючі – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання

раціональної організації виховного процесу з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм, відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;

- оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я молоді, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, аромотерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;

- технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму, статеве виховання, що реалізується завдяки включенню відповідних тем до предметів загально-навчального циклу, введення до варіативної частини навчального плану нових предметів, організації факультативного навчання та додаткової освіти;

- виховання культури здоров'я – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини, яке реалізується через факультативні заняття з розвитку особистості учнів, позакласні та позашкільні заходи, фестивалі, конкурси тощо [4].

Зрозуміло, що здоров'язберігаюча педагогіка не може виражатися якоюсь однією конкретною педагогічною технологією. Це поняття об'єднує в собі всі напрями діяльності педагогів з формування, збереження та зміцнення здоров'я учасників освітнього процесу.

Теоретичні дослідження показали, що в освітніх закладах усіх рівнів не створено системи формування, збереження і зміцнення здоров'я. *Причинами* низького рівня сформованості культури здоров'язбереження молоді є відсутність особистісного ціннісного ставлення у студентів до власного здоров'я, заходів стимулювання здоров'язбережувальної діяльності студентів у навчальній та позанавчальній діяльності, недостатня мотивація у руховій активності, низький рівень здоров'язберігаючої компетентності, відсутність знань, умінь і навичок профілактики професійних хвороб. У зв'язку з цим росте число «прикордонних» станів у молодих людей з наявністю виникнення психофізичних розладів. За результатами медичних досліджень, лише 10% випускників можуть вважатися здоровими, 40% мають хронічну патологію. У кожного виявлено декілька хронічних захворювань.

У сучасному світі важко переоцінити роль здоров'я людини, оскільки рівень здоров'я окремої особи та нації в цілому є одним із найважливіших чинників благополуччя країни, його творчого і виробничого потенціалу. Здоров'я – безцінне надбання не лише кожної людини, але й усього суспільства. Проблемі здоров'я громадян приділяється велика увага на державному рівні. Але результати медичних і соціологічних досліджень останніх років в Україні засвідчують стійку тенденцію до погіршення стану здоров'я дітей, учнівської молоді, студентів. До причин, що зумовлюють таку ситуацію, можна віднести несприятливі соціально-економічні умови; відсутність належних умов для активної рухової діяльності особистості як у сім'ї, так і в навчальному закладі; незбалансоване харчування, формалізований підхід до формування здоров'я; недотримання санітарно-гігієнічного режиму організації навчально-виховного процесу тощо.

За даними щорічної доповіді Міністерства молоді та спорту України Президенту та Верховній Раді України про становище молоді в державі (за підсумками 2014 року), значна частина молоді має проблеми зі здоров'ям. Упродовж шкільних років зменшується відсоток здорових дітей – з 35% до 18% та зростає їх кількість із хронічною патологією (з 22,5% до 53%). Крім того, в ході оцінки фізичного здоров'я школярів відзначено, що більшість із них мала нижчі за середні та низькі показники такого здоров'я (28,4% та 29,7%), що пов'язано з детренованістю дітей, нераціональним способом життя та погіршенням соматичного стану здоров'я. При вивченні психологічного стану підлітків у 58% з них було виявлено психічну втому, у 49,3% – стан тривожності, у 9,8% – стресові реакції, що можна пояснити великим шкільним навантаженням і напруженим режимом праці й відпочинку. За даними Міністерства освіти і науки України, 36% учнів загальноосвітніх шкіл мають низький рівень фізичного здоров'я, 34% – нижчий за середній, 23% – середній, 7% – вищий середнього і лише 1% – високий [5].

Актуальним є напрям виховної роботи і соціальної політики суспільства. Історія розвитку знань про здоров'я нараховує більше 2000 років. За визначенням Г. Сигериста, здоровою є людина, яка відрізняється гармонійним фізичним і розумовим розвитком, добре адаптована до навколишнього середовища, робить свій вклад у благополуччя суспільства [6, с. 18-20]. Це визначення здоров'я є основоположним для Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я (ВООЗ). Здоров'я – стан повної фізичної психічного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність фізичних дефектів або хвороб. На сьогоднішній день існує понад 100 трактувань поняття здоров'я [7]. За даними ВООЗ, здоров'я людини на 50-55% визначається умовами і способом життя, на 25% − екологічними умовами, на 15-20% воно обумовлено генетичними чинниками і лише на 10-15% − діяльністю системи охорони здоров'я. Т. Г. Вознюк [8] наводить наступні співвідношення факторів, що визначають здоров'я людини: людський фактор – 25% (фізичне здоров'я − 10, психічне − 15); екологічний фактор – 25% (зовнішня екологія − 10, внутрішня − 15); соціально-педагогічний фактор − 40% (спосіб життя, матеріальні умови праці й побуту – 20, поведінка, режим життя, звички – 25); медичний фактор − 10.

Багаторазово доведено, що здоровий спосіб життя є важливим чинником формування та зміцнення здоров'я студентської молоді, яке залежить на 50% від нього і навіть більше. Найактивнішими компонентами ЗСЖ виступають: раціональна праця студентів, раціональне харчування, раціональна рухова активність, загартування, особиста гігієна, відмова від шкідливих звичок [9].

Саме тому важливе значення має компетентність керівника, що веде навчальний заклад до досягнення мети, а головною метою будь-якого навчального закладу є збереження здоров'я студента. Саме керівник створює імідж закладу, формулює його місію, визначає домінанти діяльності, а головне – комплектує команду працівників, які у своїй діяльності – навчальній, виховній – використовують здоров'язберігаючі технології. Адже саме завдяки їм НЗ зможе досягти поставлених перед собою цілей.

Поняття «здоров'язберігаючі технології» об'єднує в собі всі напрями діяльності закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я студентів.

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

У здоров'язберігаючих освітніх технологіях застосовуються дві групи методів: специфічні (притаманні тільки процесові педагогіки) та загальнопедагогічні (застосовуються в усіх випадках навчання та виховання). Серед специфічних методів на основі існуючої педагогічної практики можна виокремити такі: оповідання, дидактичне оповідання, лекція, демонстрація, ілюстрація, відео метод, вправи, практичний метод, ситуативний метод, ігровий метод, активні методи навчання та ін. [10].

У структурі методу виокремлюють певні прийоми як його складові та окремі етапи під час реалізації. Прийоми можна класифікувати так: профілактично-захисні (особиста гігієна та гігієна навчання); компенсаторно-нейтралізуючі (оздоровча, дихальна, коригуючи гімнастики; масаж психогімнастика та ін.); стимулюючі (елементи загартування, фізичні навантаження, прийоми психотерапії та фітотерапії); інформаційно-навчальні (листи, що адресуються батькам, студентам, викладачам) [11, с. 5].

Використання методів і прийомів залежить від професійних здібностей викладача, його особистої зацікавленості, від регіональних та місцевих умов. Тільки об'єднавши всі окремі підходи в єдине ціле, можна створити оздоровчий освітній простір, де будуть реалізовані ідеї здоров'язберігаючої педагогіки.

Аналіз здоров'язберігаючої діяльності навчальних закладів України дозволив виділити такі складові цієї діяльності. Вона має поєднувати такі форми та види роботи:

– корекцію порушень соматичного здоров'я з використанням комплексу оздоровчих і медичних заходів без відриву від навчального процесу;

– різноманітні форми організації навчально-виховного процесу з урахуванням їх психологічного та фізіологічного впливу на студентів;

– контроль за виконанням санітарно-гігієнічних норм організації навчально-виховного процесу;

– нормування навчального навантаження та профілактику перевтоми студентів;

– медико-психолого-педагогічний моніторинг стану здоров'я, фізичного і психічного розвитку студентів;

– розробку та реалізацію навчальних програм із формування в учнів навичок ведення здорового способу життя та профілактики шкідливих звичок;

– діяльність служби психологічної допомоги вчителям та учням у подоланні стресів, стану тривоги;

– сприяння гуманному ставленню до кожного студента;

– формування доброзичливих взаємовідносин у колективі працівників;

– заходи, що сприяють збереженню та зміцненню здоров'я викладачів і студентів, створення умов для їх гармонійного розвитку [12].

В основу здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу покладено компетентнісний підхід як системоутворюючий фактор розвитку особистісних

якостей студентів іа формування позитивного ставлення до здоров'я людини. Поняття «компетентність» − складне та багаторівневе і визначається як набір знань, умінь, навичок, здібностей, цінностей, способів діяльності, що сприяє особистому успіху, покращує якість навчально-виховного процесу. Валеологічне супроводження навчально-виховного процесу сприяє формуванню та розвитку декількох категорій компетентності, а саме: соціальній компетентності, здоров'язберігаючій компетентності, життєтворчій компетентності, інформаційній компетентності [13].

Під соціальною компетентністю студентів маються на увазі вміння і навички оцінити свої можливості та рівень підготовки, проектувати власну діяльність, приймати рішення, проявляти самостійність та ініціативу, будувати взаємовідносини з іншими, визначати власне місце в суспільстві та ін. Формуванню соціальної компетентності сприяє проведення нестандартних уроків з урахуванням індивідуальних стилів роботи та можливостей студентів, дослідна робота.

Здоров'язберігаюча компетентність – це комплекс знань, умінь, ставлень і цінностей, які спрямовані на збереження й укріплення здоров'я – свого та оточуючих, на уроках і в позаурочній діяльності. Формувати цю компетентність допомагає емоційний комфорт на уроці та ін. [14].

Життєтворча компетентність – це володіння культурою міжособистісних взаємин викладача та студента або студентів між собою, уміння дотримуватися принципів толерантності, застосовувати мовленнєві навички, реалізовувати загальнолюдські цінності, діяти в нестандартних ситуаціях, а також потреба у творчості. Цьому сприяє позитивна мотивація діяльності, наявність позитивних психологічних настанов за допомогою слова, почуттів, жестів, використання практичних методів і технологій кооперативного навчання, створювання проблемних ситуацій, захист творчих проектів.

Інформаційна компетентність – здібність студентів орієнтуватися в інформаційному середовищі, знаходити потрібну інформацію та оперувати нею. Формуванню та вдосконаленню таких навичок допомагають задачі, для рішення яких потрібен пошук інформації, задачі з використанням статистичних методів аналізу. Формування ключових компетентностей – це важка комплексна робота на кожному уроці, актуальна та життєво необхідна для студентів, сприятлива для розвитку професійної майстерності педагога [15, с. 23].

Однією з якостей, необхідних для освоєння життєвої та соціальної компетентності, а значить і успішної діяльності в майбутньому, є бережливе ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших як до найвищої цінності. Здоров'я – поняття багатопланове. Це не лише відсутність хвороб, а й комфортне психологічне самопочуття, гарний настрій, високий рівень пристосування, благополуччя. Тобто це гармонійне поєднання фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я як результат самодисципліни, самопізнання, самореалізації на основі стійкої потреби бути здоровим. Більшу частину доби наші діти проводять у закладах освіти. Тож основним завданням процесу навчання є не тільки навчити, сформувати повні вміння та навички, розвинути творчий потенціал, а й максимально зберегти здоров'я студентів. Цьому напряму допомагає використання в навчально-виховному процесі здоров'язберігаючих технологій.

Таким чином, здоров'язберігаючі технології – такі, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці студентів у вищих закладах освіти та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог), відповідності навчального та фізичного навантаження можливостям студента. Мета всіх здоров'язберігаючих освітніх технологій – сформувати в студентів необхідні знання, вміння та навички здорового способу життя, навчити їх використовувати такі знання в повсякденному житті.

Звичайно, вирішення проблеми здоров'я підлітків потребує пильної уваги всіх зацікавлених у цьому: педагогів, медиків, батьків, представників громадськості. Але особливе місце та відповідальність в оздоровчій діяльності відводиться освітній системі, яка повинна і має всі можливості для того, щоб зробити навчально-освітній процес здоров'язберігаючим. І в цьому випадку йдеться вже не просто про стан здоров'я сучасних студентів, а про майбутнє України.

Загалом процес навчання в умовах здоров'язберігаючої педагогіки складається з трьох етапів, які відрізняються один від одного як специфічними завданнями, так і особливостями методики.

I. Етап ознайомлення з основними поняттями та уявленнями.

II. Етап поглибленого вивчення.

III. Етап закріплення знань, умінь і навичок збереження та зміцнення здоров'я та їх подальшого вдосконалення [10].

Завдання кожного з означених етапів можуть вирішуватися як одночасно, так і послідовно, оскільки вони всі тісно взаємопов'язані.

Дослідженнями доведено, що ефективність формування здорового способу життя вимагає активного залучення студентів до здоров'язберігаючого навчального процесу, формування в них активної позиції щодо зміцнення і збереження власного здоров'я.

Медико-психолого-педагогічна практика показує, що велика кількість студентів у процесі навчальної діяльності знаходиться у стані хронічної втоми, яка є основою нервово-психічного виснаження. Дослідженнями доведено, що педагогічні помилки або неправильні педагогічні технології негативно впливають на підліткову психіку у вигляді невротичних порушень, що викликає в студентів низький рівень пізнавальної активності, низький рівень мотивації навчальної діяльності, нестійкість емоційної сфери; високий рівень тривожності, втрату інтересу до навчання [8].

Багаторічні дослідження дозволяють виявити ті фактори ризику, які негативно впливають на здоров'я студентів, зокрема це:

– стресова педагогічна тактика;
– інтенсифікація навчального процесу;
– невідповідність методик і технологій навчання;
– невиконання елементарних фізіологічних і гігієнічних вимог до організації навчального процесу;
– функціональна неграмотність викладачів і батьків у питаннях збереження та зміцнення здоров'я;
– недоліки в існуючій системі фізичного виховання;

– відсутність системи роботи з формування цінності здоров'я та здорового способу життя (в тому числі профілактики шкідливих звичок, статевого виховання, недостатнє використання засобів фізичного виховання) [12].

Важливо відзначити, що підлітки дуже чутливі до будь-яких несприятливих впливів.

Пріоритетною формою збереження і зміцнення здоров'я студентів є фізкультурно-оздоровча діяльність. Зважаючи на те, що значне зменшення рухової активності студентів призводить до погіршення їхнього стану здоров'я, зменшення адаптаційних можливостей організму, особлива увага в навчальних закладах має приділятися використанню різних засобів і форм фізичного виховання студентів.

Система заходів підвищення рівня фізичного здоров'я студентів передбачає: проведення позакласних, додаткових і самостійних занять із фізичними вправами (змагання, ігри, турніри, туристичні походи, конкурси, дні здоров'я), що задовольняють біологічну потребу у русі.

Одним із найважливіших напрямів діяльності навчального закладу є забезпечення необхідних санітарно-гігієнічних умов внутрішнього середовища, зокрема: озеленення приміщень, контроль за штучним освітленням, контроль за чистотою навчальних кабінетів. Особлива увага повинна приділятися контролю за якістю харчування студентів.

Поняття про здоров'язбереження не обмежується уявленням про зміцнення лише соматичного (тілесного) здоров'я студентів. Важливе значення надається збереженню психічного, духовного та соціального здоров'я підлітків. Це вимагає створення у навчальному закладі особливої комфортної атмосфери, яка б відкрила кожному студентові позитивний простір для особистісного зростання в інтелектуальній, духовній та соціальній сферах. На досягнення цієї мети мають бути спрямовані зусилля адміністрації, педагогів, медичної та психологічної служб, батьків – тобто всіх учасників навчально-виховного процесу.

У цьому аспекті надзвичайно важливою є діяльність психологічної служби кожного навчального закладу. Пріоритетними завданнями цієї служби є: збереження психічного здоров'я студентів у процесі навчальної діяльності; психологічна діагностика, вибір і застосування методів корекції; психологічне консультування, освіта студентів та педагогів; психологічна просвіта батьків; просвітницько- профілактична діяльність серед викладачів і студентів.

Розуміючи, що здоров'я здебільшого залежить від самої людини, її свідомості, педагоги мають приділяти значну увагу формуванню в студентів позитивного ставлення до власного здоров'я. Основою такої діяльності є певна система взаємодії викладачів і студентів: організація просвітницької роботи, залучення студентів до різних видів оздоровчої діяльності, виховання природнього ставлення до самовдосконалення.

В умовах інтенсифікації навчальної та наукової діяльності успішне вирішення завдань навчання неможливо досягти тільки одними педагогічними методами. Доведено, що фізичні вправи активно впливають на ефективність навчання, на елементи розумової працездатності та використовуються для попередження і ліквідації розумової втоми [16-18].

Фізична праця – це природна необхідність організму. Нормальна життєдіяльність серцево-судинної, дихальної, нейроендокринної систем, тканин організму можлива тільки при правильній організації різнобічних м'язових

навантажень, які постійно необхідні для підтримки та зміцнення здоров'я людини.

Важливе соціальне завдання полягає у визначенні оптимального рівня рухової активності, при цьому потрібно охарактеризувати рівень рухів, який необхідний для зберігання нормального функціонального стану організму. Оптимальні границі визначають рівень фізичної активності, при якому найкраще досягається функціональний стан організму, високий рівень трудової та громадської діяльності людини [16, с. 144].

Причини багатьох серйозних захворювань, які обмежують життєдіяльність, сучасна медицина пов'язує з її недостатньою фізичною активністю, яка особливо низька в більшій частині у представників розумової праці, в тому числі викладачів і студентів.

З початком навчання значно зростає обсяг розумової роботи й одночасно відчутно обмежується рухова активність студентів і час їх перебування на свіжому повітрі. Фізичне виховання стає не тільки необхідною умовою всебічного розвитку особистості, але і дієвим чинником підвищення розумової та фізичної працездатності. Оскільки кисень необхідний для клітин мозку, це означає, що фізичні вправи позитивно впливають на розумову діяльність, знижують ризик захворювань, запобігають перевтомі.

Зміст фізичного виховання студентів повинен мати ритмічний характер, при якому різні види навантаження (навчальні, тренувальні та ін.) чергуються з відпочинком. Процес відновлення сил забезпечується оптимальним розпорядком дня, раціональним харчуванням, загартовуванням і низкою оздоровчих заходів. Тому важливим завданням вузів і сім'ї є правильна організація навчального дня студентів, помірне насичення його різноманітними фізичними вправами (ранкова гімнастика, фізкультхвилинки, заняття в спортивних секціях, самостійні заняття довільними фізичними вправами, відвідування тренажерних залів).

Багато авторів обґрунтували оптимальну норму рухової активності сучасної людини – 10-14 тисяч кроків на день (7-10 км.) [18, с. 33]. Науково-технічний прогрес має значний вплив на інформацію з питань політики та культури, на наукову та інформаційну індексацію трудових і навчальних процесів. У вирішенні всіх цих питань найважливішу роль відіграє активний руховий режим. У зв'язку з цим підвищується роль збереження і зміцнення здоров'я, систематизації фізичного розвитку, поліпшення працездатності та опірності організму людини до різного роду захворювань і зниження стомлюваності [16, с. 145].

Як же компенсувати недолік рухової активності? Це питання досить складне. Нелегко давати заочні рекомендації, оскільки людина – це індивідуальність. Тому кожна людина повинна конкретизувати загальні рекомендації по відношенню до самої себе.

Дослідження взаємозв'язку фізичної та розумової працездатності набувають значної актуальності у зв'язку з можливістю їх підвищення в умовах цілеспрямованого і системного управління організмом людини засобами фізичної культури та спорту.

Працюючий мозок споживає значно більше кисню, ніж інші тканини тіла. Складаючи 2-3% загальної ваги тіла, мозкова тканина поглинає в стані спокою до 20% кисню, уживаного усім організмом [18, с. 34].

При мисленні виникає кровонаповнення судин мозку, звужуються периферичні судини кінцівок і розширюються судини внутрішніх органів, тобто спостерігаються судинні реакції, протилежні тим, які виникають при роботі м'язів. Функції серцево-судинної системи змінюються мало. Інша справа, якщо така робота супроводжується емоційними переживаннями.

Спостереження клініцистів, педагогів, соціологів говорять про те, що у людей, які тривалий час перебувають в умовах інформаційних перевантажень, виникає так званий «інформаційний невроз».

Довготривале нервово-емоційне напруження без повноцінного відпочинку призводить до того, що людина втрачає сон, апетит, у неї поганий настрій, з'являються спалахи дратівливості та ін. При довгостроковому занятті розумовою працею в організмі можуть виникнути функціональні зміни, які обумовлені головним чином малою рухливістю. Проявляється це в погіршенні роботи серця, склеротичних змінах кровоносних судин, появі гіпотонії (у молодих) і гіпертонії (у літніх), виникненні неврозів. Відсутність рухів призводить також до ослаблення дихання. У нижніх відділах легень, у черевній порожнині і ногах застоюється кров. Виникає атонія кишечнику, в організмі накопичуються продукти гниття, з'являються головні болі. Зниження окислювальних процесів в організмі призводить до анемії, ожиріння. Відомо, що емоційні реакції призводять до підвищення рівня холестерину в крові у зв'язку зі збільшенням виділення ряду гормонів. Від мало працюючої м'язової системи в головний мозок поступає обмежений потік інформації, що призводить до ослаблення збудливого процесу і гальмування в певних зонах кори великих півкуль. Виникають умови для підвищення втоми, зниження працездатності не тільки фізичної, а й розумової; погіршується загальне самопочуття. Знижується тонус м'язів, погіршується постава.

Все це підкреслює виняткове значення правильної організації розумової праці і поліпшення умов, в яких вона виконується.

Працездатність людини визначається декількома групами факторів:

- факторами фізіологічного характеру (за станом здоров'я, тобто нормальним функціональним станом основних систем, статевої приналежності, харчуванням, сном, загальним навантаженням, організацією праці та ін.);

- Психічними факторами (самопочуттям, настроєм, мотивацією та ін.).

На працездатність момент впливає не тільки кожен із них окремо, але і різні їх поєднання.

Висока працездатність забезпечується тільки в тому випадку, якщо життєвий ритм правильно поєднується з індивідуальними біологічними ритмами людини. Найбільше значення мають добові ритми, в процесі яких змінюється більше 50 функцій організму. Функціональний стан серцево-судинної, ендокринної, м'язової та інших систем досягає максимальних значень у період бадьорості, в той час, як вночі в основному відбуваються процеси відновлення.

Чим точніше збігається початок розумової праці з підйомом життєво важливих функцій, тим продуктивніше вона виконується. Для людини важливі природні біоритми функціонування організму: найбільша активність і працездатність вранці (8-12 год.). Потім спостерігається деякий спад у середині дня (12-16 год.), далі деяке піднесення ввечері (16-22 год.) і різке зниження вночі (22-8 год.) [18, с. 36].

Дуже важливий чинник ефективності праці – дотримання режиму дня: чіткий розподіл роботи, відпочинку, харчування, сну, їх тривалість та ін. Регулярність і чергування окремих моментів режиму дня сприяють виробленню певного ритму в діяльності організму. Завдяки створенню ланцюжка умовних рефлексів кожна попередня діяльність стає умовним подразником для наступної і підготовкою до неї. Активній діяльності організму при правильному режимі сприяє також рефлекс, вироблений на певний час. Ось чому систематизація повсякденного життя у часі є однією з важливих вимог режиму.

Чергування праці та відпочинку – важлива умова плідної інтелектуальної діяльності людського організму. Завдання відпочинку – щоденного та щорічного – відновити оптимальне співвідношення основних нервових процесів. Відпочинком може бути не тільки виключення на час якої розумової діяльності, але і чергування занять, перехід від однієї роботи до іншої.

Дуже корисно перед сном здійснювати 30-хвилинні прогулянки на свіжому повітрі. Іноді при дуже інтенсивній і нерегламентованій розумовій роботі виникає необхідність поспати вдень 30-40 хвилин. Складним є питання дозування розумової праці, що не завжди можливо. Творча діяльність не може бути безпідставно зупинена, вона продовжується і у вільний час, навіть уві сні. Крім того, в більшості видів розумової діяльності оптимальні результати можуть бути отримані при довготривалій і наполегливій зосередженості на рішення будь-якої задачі. Тому знаходити резерви для відпочинку і відновлення слід не в зниженні мозкових зусиль, а в дозованих навантаженнях і активному відпочинку.

Рухи м’язів створюють величезну кількість нервових імпульсів, які збагачують мозок масою відчуттів, підтримують його в нормальному робочому стані. При спробі засвоїти будь-який заданий матеріал у людини підсвідомо скорочуються і напружуються м’язи, які випрямляють і згинають колінний суглоб. Виникає це тому, що імпульси, що йдуть від напруженої мускулатури в центральну нервову систему, стимулюють діяльність головного мозку, допомагають йому підтримувати потрібний тонус [16, с. 149].

При діяльності, яка не вимагає фізичних зусиль і точно координованих рухів, найчастіше напружені м’язи шиї і плечового пояса, а також м’язи обличчя і мовного апарату. Пояснюється це тим, що їх активність тісно пов’язана з нервовими центрами, які управляють увагою, емоціями і мовою.

Тонус і працездатність мозку підтримується протягом тривалих проміжків часу, коли скорочення і напруга різних м’язових груп ритмічно чергуються з їх подальшим розтягуванням і розслабленням. Такий ритм рухів спостерігається під час ходьби, бігу, пересування на лижах, ковзанах і багатьох інших рухах, виконуваних ритмічно і з помірною інтенсивністю.

Отже, для успішної розумової праці потрібен не тільки тренований мозок, але і треноване тіло. Оптимально дозоване м’язове навантаження підвищує загальний емоційний тонус, створює стійкий настрій, який служить сприятливим фоном для розумової діяльності і важливим профілактичним засобом проти перевтоми. Фізична та розумова працездатність мають спільну фізіологічну основу систем і механізмів забезпечення, пов’язаних між собою. Проблема оцінки, корекції та управління розумовою працездатністю дедалі більше привертає увагу вчених у зв’язку з інтенсифікацією освіти, збільшенням кількості інформації та підвищенням вимог до якості навчання.

Разом із тим, питання ефективного управління фізичною і розумовою працездатністю за допомогою конкретних форм рухової активності з розподілу видів, обсягів та інтенсивності навантажень не вивчено. Для того щоб сформувати висококваліфікованого, здорового фахівця, здатного до нестандартного мислення, здатного генерувати нові ідеї, потрібно, щоб основні ланки інформаційно-пам'ятних процесів діяли швидко, диференційовано, щоб перехід у довгострокову пам'ять був повний, а асоціативні процеси, яким належить важлива роль у творчій діяльності фахівця, точно поєднували блоки інформації, логічно формуючи новизну.

Володіння механізмами оптимізованого впливу конкретних форм і видів фізичних вправ на фізичну і розумову працездатність значно розширить можливості викладача, допоможе йому не тільки підвищувати рівень фізичної підготовленості студентів, а й коригувати рейтинг успішності. Тому значна увага надається виявленню коригувальних дій фізичних вправ на показники розумової працездатності. Установити, вивчити й обґрунтувати ці взаємозв'язки винятково важливо, оскільки вони можуть бути використані для корекції відстаючих психофізіологічних якостей розумової працездатності. Велике практичне значення може мати поява нових комплексних технологій і методики діагностики з використанням сучасних методів дослідження, математичних методів аналізу [16, с. 150].

Дослідження взаємозв'язку фізичної та розумової працездатності студента і викладача набувають значної актуальності, у зв'язку з можливістю їх підвищити в умовах цілеспрямованого і системного управління організмом людини засобами фізичної культури і спорту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайнер Е. Н. Формування здоров'язберігаючого середовища в системі загальної освіти / Е. Н. Вайнер // Валеологія. – 2004. – №1. – С. 21–26.

2. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2006. – 320 с.

3. Науменко Ю. В. Здоров'язберігаюча діяльність школи / Ю. В. Науменко // Педагогіка. – 2005. – №6. – С. 37–44.

4. Ващенко О. Здоров`язберігаючі технології в загальноосвітніх навчальних закладах / О. Ващенко, С. Свириденко // Директор школи. – 2006. – № 20. – С. 12.

5. Національно-патріотичне виховання – державний пріоритет національної безпеки : щорічна доповідь Президенту України, Верховній Раді України про становище молоді в Україні (за підсумками 2014 року) / Держ. ін-т сімейної та молодіжної політики; [редкол.: І. О. Жданов, гол. ред. колег., І. І. Бєляєва, С. В. Митрофанський та ін.]. – К., 2015. – 200 с.

6. Видюк А. П. Формирование культуры здоровья в образовательных программах : Матеріали всеукр. наук.-метод. конференції «Здоров'я та освіта: проблеми та перспективи» / [гол. ред. А. Г. Рибковський] / А. П. Видюк, Е. А. Демьяненко, Я. В. Белогурова. – Донецьк : ДонДУ, 2000. – С.18–20.

7. Ковалько В. И. Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер : 1-4 классы / В. И. Ковалько. – М. : ВАКО, 2007. − 304 с.

8. Вознюк Т. Г. Менеджмент навчально-виховного процесу / Т. Г. Вознюк. − К. : Здоров'я, 2002. – 128 с.

9. Дубогай О. Д. Фізкультура як складова здоров'я та успішного навчання дитини / О. Д. Дубогай. – К. : Вид. дім «Шкільний світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.

10. Ващенко О. Готовність вчителя до використання здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі/ О. Ващенко, С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – №8. – С. 1–6.

11. Волкова І. Здоров'я школярів – взаємодія лікарів, педагогів, психологів / І. Волкова // Практика управління закладом освіти. – 2009. – № 12. – С. 5.

12. Волкова І. В. Становлення шкіл сприяння здоров'ю / І. В. Волкова, О. Є. Марінушкіна, Л. Д. Покроєва, З. В. Рябова. – Харків : ХОНМІБО, 2007. − 40 с.

13. Денисенко Н. Формування здорового способу життя учнів шкіл-інтернатів: (теоретичний аспект) / Н. Денисенко // Дефектологія. − 2008. − № 1. − С. 22–25.

14. Гримблат С. О. Здоровьесберегающие технологии в подготовке специалистов : Учебно-методическо епособие / С. О. Гримблат, В. П. Зайцев, С. И. Крамской. – Харьков : Коллегиум, 2005. – 184 с.

15. Сергієнко В. Запровадження в навчальний процес моделі Школи культури здоров`я / В. Сергієнко // Практика управління закладом освіти. – 2009. – №12. – С. 23.

16. Безносюк А. А. Влияние физического воспитания на умственную трудоспособность преподавателей и студентов / А. А. Безносюк // Научно-методическое обеспечение и сопровождение системы физического воспитания и спортивной подготовки в контексте внедрения комплекса ГТО : материалы международной научно-практической конференции (26–27 ноября 2015 года) /под общ. ред. В. В. Эрлиха, А.П. Исаева, А. И. Федорова. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2015. – С. 144–150.

17. Гуменний В. С. Вплив занять з фізичного виховання на розумову працездатність та психоемоційну стійкість студентів залежно від специфіки професійної діяльності / В. С. Гуменний // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. – Харків, 2011. – № 1. – С. 45–48.

18. Косенко А. Ф., Кочергіна Т. І. Вплив фізичного виховання на розумову працездатність особистості / А. Ф. Косенко, Т. І. Кочергіна // Збірник наукових праць Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. – Випуск 1 – Серія «Педагогічні науки». – Кременець, 2007. – С. 33–39.

alexbeznosyuk@mail.ru

Рецензент: д. б. н., проф. Ільєнко М. М.

УДК 371.134

к. пед. н., доц. **Врочинська Л. І.**
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ

У статті розкрито процес підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку на педагогічному факультеті Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Здійснено аналіз навчальних планів і навчальних програм із фахових дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» за ступенями вищої освіти «бакалавр» і «магістр». Окреслено процес теоретико-методологічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до інноваційної діяльності в процесі вивчення дисциплін навчального плану підготовки спеціалістів дошкільної освіти; визначено педагогічні умови ефективної реалізації представленої технології у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: теоретико-методологічна підготовка, майбутній вихователь дітей дошкільного віку, інноваційні технології, інноваційна діяльність, освітній процес, заклад дошкільної освіти.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PREPARING FUTURE EDUCATORS FOR THE APPLICATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN WORKING WITH CHILDREN

The article describes the process of preparation of future educators of preschool children at the pedagogical faculty of the Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanitarian Pedagogical Academy. to the application of innovative technologies in the educational process of pre-school establishments. The analysis of curricula and curricula for specialty disciplines of the specialty "Preschool education" for the degrees of higher education "Bachelor" and "Master". The process of theoretical and methodological preparation of future specialists of preschool education to the innovation activity in the process of studying the disciplines of the curriculum of the training of preschool education specialists is outlined; the pedagogical conditions of effective implementation of the presented technology in the higher educational institution are determined.

Key words: theoretical and methodological preparation, future teacher of preschool children, innovative technologies, innovative activity, educational process of the institution of preschool education.

Оновлення змісту дошкільної освіти, гуманізація її цілей та принципів, забезпечення якісного провадження освітньої діяльності в закладах дошкільної освіти потребує підготовки професійно компетентного, творчого педагога дошкільного профілю, здатного до вирішення актуальних питань розвитку, виховання та навчання дітей в умовах сьогодення. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття)» передбачає перехід до гнучкої динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, формування мережі вищих навчальних закладів, здатної за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типами,

формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняти інтереси особи, потреби кожного регіону та держави в педагогічних кадрах.

Потреба у висококваліфікованих фахівцях для дошкільної освіти обумовлюється також необхідністю виконання загальнонаціональних і регіональних програм розвитку освітньої галузі. Важливість цього питання підкреслюється модернізацією змісту дошкільної освіти, який визначено Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, державними програмами розвитку та виховання дошкільників, де актуалізуються вимоги не лише до змісту освітніх програм, а й до професійної компетентності педагогів та організації розвивального середовища.

Окреслені завдання зумовлюють необхідність змін у системі підготовки фахівців дошкільної освіти. У цьому контексті вагомої актуальності набуває підготовка майбутніх вихователів дітей раннього та дошкільного віку до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Результати аналізу сучасних психолого-педагогічних досліджень засвідчують позитивні зрушення в підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: формування змісту, структури фахової компетентності (Л. Артемова, Г. Бєлєнька, М. Машовець, Т. Поніманська та інші) [1; 2; 7; 8], окреслено зміст, етапи, компонентний склад і запропоновано різні моделі реалізації професійно-педагогічної підготовки (Т. Жаровцева, О. Пєхота), формування творчого ставлення до професійної діяльності (Л. Макрідіна) тощо. Багато вітчизняних дослідників наголошують на залежності рівня освіченості, вихованості та розвитку майбутнього покоління від підготовки педагогів дошкільного профілю, оскільки дошкільний вік є основою формування особистості.

Актуальність і важливість проблеми якісної підготовки вихователя для оновленої системи дошкільної освіти спонукали нас до висвітлення особливостей підготовки майбутнього фахівця до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти на педагогічному факультеті Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

На сьогодні Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка – єдиний навчальний заклад в області, який здійснює ступеневу підготовку фахівців для закладів дошкільної освіти і є регіональним центром дошкільництва на Тернопільщині. Академію ліцензовано та акредитовано на право підготовки вихователів дітей раннього та дошкільного віку за ступенями вищої освіти «молодший спеціаліст» (70 осіб, денна форма), «бакалавр» (по 75 осіб денної та заочної форм) та «магістр» (50 осіб, денна і заочна форми). Слід зазначити, що підготовка фахівців із дошкільної освіти на Кременеччині здійснюється вже понад 40 років, оскільки започаткована ще у 1969 році в Кременецькому педагогічному училищі.

Історія навчального закладу бере свій початок від діяльності Кременецької братської школи (XVII ст.). Пізніше тут діяла Волинська гімназія (1805 р.), реорганізована у 1819 році у Волинський ліцей, на базі якого у 1833 року відкрито нинішній Київський національний університет ім. Тараса Шевченка.

Педагогічний напрям підготовки фахівців у Кременці простежується у системі освітніх закладів Кременеччини від братських шкіл, Волинської гімназії, Волинського ліцею, Кременецького ліцею, Кременецького учительського інституту і до сучасного стану вищої педагогічної освіти. Так, у 1807 році у

Волинській гімназії планувалося відкриття школи підготовки учителів початкового навчання та жіночої семінарії (школи гувернанток). Уже в той час простежувалось дошкільне спрямування освітньої діяльності.

Пізніше у структурі Кременецького ліцею функціонувала учительська семінарія з базовою школою, яка згодом була реорганізована у державний педагогіум. У цих навчальних закладах уперше в регіоні розпочато впровадження Дальтон-плану, який передбачав організацію індивідуальної роботи кожного учня за власним планом у предметних лабораторіях замість класно-урочної системи навчання. Випускники педагогіуму мали вищий кваліфікаційний рівень педагогічної освіти і могли працювати наставниками молоді. Особлива увага приділялася підготовці фахівців із дошкільного виховання. В 1927–1939 роках у місті Кременець та селах Білокриниця, Смига, Вишнівець функціонували дошкільні навчальні заклади.

У 1940 році відкрито Кременецький учительський інститут (з 1950 р. – педагогічний), на основі якого у 1969 р. утворено нинішній Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, а в Кременці відкрито педагогічне училище (з 1991 р. – педагогічний коледж). З того часу на Кременеччині започатковано підготовку педагогічних кадрів для дошкільної освіти, традиції якої зберігаються і до сьогодні.

У липні 2002 року рішенням Тернопільської обласної ради на базі Кременецького обласного комунального педагогічного коледжу ім. Т. Г. Шевченка утворено Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка. 2005 р. з метою забезпечення ступеневої освіти, зокрема підготовки молодших спеціалістів, у структурі Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка відновив свою діяльність Кременецький педагогічний коледж.

З листопада 2014 року, внаслідок реорганізації, навчальний заклад набув статусу гуманітарно-педагогічної академії. Сьогодні на трьох факультетах Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка функціонують 10 кафедр, на яких науково-педагогічну роботу здійснюють близько двохсот фахівців високої кваліфікації. Професією педагога оволодівають майже три тисячі студентів денної та заочної форм навчання.

Академія готує бакалаврів із п'ятнадцяти і магістрів – із дев'яти спеціальностей, а в структурному підрозділі – педагогічному коледжі – молодших спеціалістів із п'яти спеціальностей. Упродовж останніх років спостерігається значна кількість абітурієнтів на базі «молодшого спеціаліста», які вступають за ступенем вищої освіти «бакалавр» за скороченим терміном навчання в межах ліцензованого обсягу І курсу. Здійснюється перепідготовка та підвищення кваліфікації вихователів закладів дошкільної освіти.

Перевагою академії є якісна дошкільна освіта, багаторічний досвід якої удосконалюється відповідно до спрямування міжнародних правових актів з питань виховання дітей дошкільного віку (Конвенція ООН про права дитини; Декларація прав дитини), Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р., Національної доктрини розвитку освіти, Національної стратегії розвитку неперервної освіти в Україні на 2012–2021 роки, Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, Указів Президента України щодо розвитку освітньої галузі.

Підготовку педагогічних кадрів з вищою освітою для дошкільної ланки здійснюють дві випускові кафедри – кафедра теорії і методики дошкільної та початкової освіти, кафедра педагогіки та психології – відповідно до освітньо-професійних програм та освітньо-кваліфікаційних характеристик за ступенями вищої освіти «бакалавр» і «магістр» як на денній, так і на заочній формах навчання. Підготовка бакалавра на базі повної загальної середньої освіти триває 3 роки 10 місяців, на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» – 1 рік 10 місяців; підготовка магістра (як на базі ступеня вищої освіти «бакалавр», так і на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст») – 1рік 6 місяців. Зміст педагогічної освіти зі спеціальності «Дошкільна освіта» для усіх ступенів вищої освіти визначається стандартами вищої педагогічної освіти і передбачає цикли загальної та професійної підготовки. Концепція ступеневої вузівської підготовки майбутніх педагогів для системи дошкільної освіти заснована на принципі нерозривної єдності теоретичної та практичної підготовки.

Детальний аналіз навчальних планів для спеціальності «Дошкільна освіта», складених відповідно до стандарту вищої освіти, затвердженого Міністерством освіти і науки України у 2010 році, дав можливість визначити навчальні дисципліни, які передбачають опосередкований та безпосередній впливи на формування системи професійних знань, умінь і навичок, що сприяють становленню професійно-педагогічної готовності студентів до використання інноваційних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку.

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти ступеня вищої освіти «бакалавр» забезпечується двома циклами дисциплін навчальних планів спеціальності «Дошкільна освіта». Відповідно до змісту і спрямованості вони певним чином впливають на формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до впровадження інноваційних технологій в освітньому процесі з дітьми. Однак ми виділяємо провідним, у контексті означеного нами напряму дослідження, цикл професійних дисциплін. Саме їх вивчення дозволяє майбутнім вихователям набути не тільки теоретичних знань, а й практичних навичок організації різноманітних форм роботи з дітьми, батьками та педагогічним колективом, використовуючи інноваційні технології.

Аналіз навчальних програм дисциплін професійного циклу навчального плану підготовки бакалаврів дошкільної освіти засвідчує, що окремі аспекти щодо ознайомлення майбутніх педагогів дошкільного профілю з інноваційними технологіями в роботі з дітьми, на нашу думку, розглядаються у змісті фахових методик дошкільної освіти. Зокрема, під час вивчення курсу «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва образотворчою діяльністю дітей» виділено уміння здійснювати інноваційно-пошукову діяльність в галузі методики керівництва образотворчою діяльністю дітей, формування якого передбачено під час вивчення теми: «Інноваційно-пошукова робота педагога в організації образотворчої діяльності дітей». Теоретичні знання передбачено закріпити під час проведення лабораторних занять, змістом яких є ознайомлення з інноваційно-пошуковою роботою педагога в організації образотворчої діяльності дітей шляхом перегляду нетрадиційних форм роботи з образотворчої діяльності в закладах дошкільної освіти та самостійного виготовлення студентами альбомів із нетрадиційними техніками різних видів образотворчої діяльності дітей.

Такий комплексний підхід до ознайомлення з інноваційними технологіями простежується під час вивчення інших фахових методик («Теорія та методика фізичного виховання», «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень», «Теорія та методика розвитку рідної мови», «Основи природознавства з методикою ОЗП», «Теорія і методика музичного виховання»), у змісті навчальних програм яких акцентується увага на відповідних інноваційних технологіях.

Таким чином, питання підготовки майбутніх вихователів до впровадження інноваційних технологій в роботі з дітьми у процесі вивчення фахових методик носить предметний характер, оскільки основною їх метою є забезпечення спеціальної теоретичної та практичної підготовки студентів до виконання кваліфікаційних обов'язків вихователя закладу дошкільної освіти.

Важливою умовою оновлення змісту дошкільної освіти є також використання інформаційних технологій в роботі з дітьми. Тому у професійному циклі навчального плану підготовки майбутніх бакалаврів дошкільної освіти введено навчальну дисципліну «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми» (6 семестр). Мета курсу: підготувати майбутніх вихователів до використання комп'ютерних ігрових технологій в освітньому процесі сучасного закладу дошкільної освіти. Завдання: оволодіти теоретичними засадами, що стосуються інформаційних процесів, значення та можливостей їх використання в майбутній професійній діяльності; застосовувати сучасні комп'ютерні ігрові технології з метою активізації пізнавальної діяльності дошкільників; засвоїти вимоги щодо безпечної роботи дітей за комп'ютером; удосконалювати вміння використовувати комп'ютерні технології для розв'язання пізнавальних і практичних завдань; здобувати психолого-педагогічні знання в процесі самостійного користування мережею Інтернет (Internet); вміння працювати з програмами Microsoft Office (PowerPoint, Microsoft Word, Microsoft Publish), Windows Movie Maker; уміння створювати дидактичний матеріал для роботи з дошкільниками; сформувати навички дослідницької діяльності (самостійного вивчення наукової та довідкової літератури, створення проектів, оформлення публікацій тощо); адекватно оцінювати власний рівень володіння комп'ютерними технологіями.

Вивчення навчального курсу «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми» передбачає наявність у студентів попереднього досвіду знань із таких навчальних дисциплін як «Нові інформаційні технології», «Педагогіка дошкільна», «Психологія дитяча». Програмою навчальної дисципліни передбачено засвоєння студентами трьох змістових модулів. Перший змістовий модуль спрямований на ознайомлення з теоретичним матеріалом щодо використання комп'ютера та комп'ютерних технологій в організації життєдіяльності сучасної дитини-дошкільника, досвідом використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти, розглядаються можливості використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності вихователя. У другому змістовому модулі «Виготовлення дидактичних матеріалів для дошкільників засобами комп'ютерних технологій» розглядається методика використання комп'ютерних технологій в оформленні дидактичних матеріалів, пропонуються основні критерії ефективності їх виготовлення для дітей. Змістом третього змістового модуля «Організація пізнавальної діяльності дошкільників засобами комп'ютерних технологій» передбачено ознайомлення студентів із особливостями та методами організації занять дітей з комп'ютером, вимогами до використання

комп'ютерних ігор, основними показниками оцінки діяльності дитини на комп'ютері.

Навчальною програмою також передбачено виконання студентами індивідуального навчально-дослідного завдання – підготовка і захист навчального проекту «Комп'ютерні ігрові технології в роботі вихователя закладу дошкільної освіти». Виділено основні компоненти навчального проекту: ресурси Інтернету – вихователю (підбір картинок, музики, книжок, статей, створення картотеки електронних адрес за обраними темами, написання електронного листа); комп'ютерні програми для дошкільників (приклади, аналіз); розробка і оформлення серії навчальних матеріалів для дошкільників (презентацій, публікацій, конспектів занять, дидактичних матеріалів за обраними напрямами); методичні матеріали вихователя (розробка проектів програмових розділів «Комп'ютер і дитина», «Комп'ютерні технології в розвитку і вихованні дошкільників», «Комп'ютерні технології в сучасному закладі дошкільної освіти», приклади оформлення документації вихователя; використання комп'ютера як технічного інструменту навчання (розробка плану-конспекту заняття, батьківських зборів, обмін досвідом тощо).

Отже, аналіз змісту навчальної програми дисципліни «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми» засвідчує її спрямованість на усвідомлення студентами різноманітних можливостей використання комп'ютера і комп'ютерних ігрових технологій для оптимізації освітнього процесу сучасного закладу дошкільної освіти (організація освітнього процесу та його планування, активізація пізнавальної діяльності дітей, підготовка до школи, робота з батьками, підвищення кваліфікації, самоосвіта тощо). Використання комп'ютерних ігрових технологій сприяє модернізації освітнього процесу закладу дошкільної освіти за умови компетентності та творчості фахівців, якості технічних засобів, комп'ютерних ігрових програм, досконалого володіння методами їх використання.

Найбільш ґрунтовно, на нашу думку, підготовка фахівців дошкільної освіти ступеня вищої освіти «бакалавр» до впровадження в практику роботи з дітьми дошкільного віку інноваційних технологій відбувається в процесі вивчення навчальної дисципліни «Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті», яка, відповідно до навчального плану, вивчається після засвоєння змісту фахових методик дошкільної освіти.

Курс «Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті» – один із профілюючих у формуванні інноваційних педагогічних знань і умінь майбутніх вихователів дошкільних закладів, який вивчається у VIII семестрі. Метою зазначеної навчальної дисципліни є поглиблення і розширення професійної підготовки спеціалістів у галузі дошкільної освіти, становлення творчої індивідуальності педагога, що розвивається і формується в умовах альтернативної освіти, змісту і технології навчання та виховання; підготовка майбутніх педагогів до інноваційної педагогічної діяльності у сфері дошкільної освіти.

Виклад матеріалу ґрунтується на інтерактивних підходах до оволодіння знаннями. Поряд із розглядом теоретичних питань впроваджуються семінарсько-практичні заняття і самостійні види навчальної діяльності студентів, які сприяють раціональному вивченню програмового матеріалу, підвищують ступінь самостійності, методичну підготовку, розвивають інтерес до науково-дослідної роботи.

Вивчення курсу спрямоване на розв'язання наступних завдань: розкриття основних чинників, причин, бар'єрів у процесі здійснення інноваційної діяльності педагога; формування психологічної готовності до прийняття нового, розвиток сприйнятливості до педагогічних нововведень; озброєння студентів системою знань у галузі інноваційної діяльності вихователя в сучасному дошкільному навчальному закладі; формування у студентів творчого мислення на основі розширення загального наукового світогляду в галузі педагогічної інноватики.

Програмою курсу передбачено три змістові модулі: «Загальні засади педагогічної інноватики. Інноваційна діяльність педагога», «Модульні та локальні інноваційні педагогічні технології» та «Системні інноваційні педагогічні технології».

Зміст першого змістового модуля передбачає вивчення таких тем: «Педагогічна інноватика у структурі наукового знання»; «Педагогічна технологія». Другий змістовий модуль включає наступні теми: «Технології раннього та інтенсивного навчання М. Зайцева» та «Технологія раннього навчання Г. Домана»; «Технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера», «Технологія фізичного виховання дітей М. Єфименка». Змістом ІІІ модуля є ознайомлення студентів із системними інноваційними педагогічними технологіями, а саме: «Будинок вільної дитини» М. Монтессорі», «Школа успіху й радості» С. Френе та «Школа для життя, через життя» Ж.-О. Декролі. Технології розвивального навчання, проекти та проектна діяльність [9, с. 10].

Важливим аспектом при вивченні означеного навчального курсу є організація викладачем різноманітних форм читання лекцій з активізацією уваги студентів (лекція-диспут, лекція-бесіда, лекція-ділова гра тощо), оскільки студенти уже мають знання з фахових методик. Проведення семінарсько-практичних занять спрямоване на розширення у студентів знань щодо загальної проблематики курсу, озброєння сукупністю вмінь придбання нової наукової інформації, формування навичок роботи з різними джерелами інформації (законодавчими, нормативними документами, програмами виховання, навчання і розвитку дітей, науковими, навчальними, методичними джерелами, періодикою), перетворення інформації та подання її в різних формах (виступ, цитата, теза, анотація, реферат тощо).

Семінарсько-практичні заняття заплановані у вигляді «Круглого столу» та інших форм проведення, де студенти проявляють самостійність і творчу активність, спрямовану на розширення та деталізацію знань, здобутих на лекціях і в процесі виконання завдань самостійної роботи, а також здобувають вміння висловлювати особистісну точку зору, аргументувати її. Це засвідчує тематика запропонованих занять: «Основи педагогічної інноватики»; «Особливості педагогічної технології». Розвиток інноваційної діяльності педагога; «Нові обрії С. Френе та технологія О. Декролі в контексті гуманістичної світової педагогіки»; «Ранній розвиток і виховання дітей у технологіях М. Зайцева та Г. Домана»; «Розвиток пізнавальних і творчих здібностей дітей засобами ТРВЗ та «Театр фізичного виховання» М. Єфименка»; «Технологія саморозвитку дитини М. Монтессорі»; «Особливості організації розвивального навчання»; «Проекти та проектна діяльність дошкільників». Такий підхід, на нашу думку, сприяє формуванню професійних умінь, підвищенню рівня готовності майбутніх

вихователів до впровадження інноваційних технологій в освітній процес закладів дошкільної освіти.

Обов'язковою складовою частиною цього курсу є виконання різноманітних завдань самостійної та індивідуально-дослідницької роботи, яке сприяє активній і творчій діяльності студентів на заняттях, поглибленому вивченню програмового матеріалу. Студентам пропонуються види завдань, вирішення яких сприяє розвитку творчості, виявленню індивідуальних здібностей, формуванню власної думки, вміння порівнювати запропоновані методики, виділяти спільні та відмінні риси, окреслювати шляхи підвищення рівня професійної компетентності. Зокрема, підготувати реферативне повідомлення на тему: «Роль інноваційних процесів у сучасній освіті»; зробити порівняльний аналіз інноваційних і традиційних навчальних закладів, визначити внутрішні (спрямовані на себе) і зовнішні (спрямовані на вихованців, колег, адміністрацію тощо) мотиви інноваційної діяльності; розробити приклади словесних ігор, використовуючи технологію М.Зайцева; скласти конспект комплексного заняття з використанням елементів ТРВЗ для будь-якої групи дошкільного закладу; розробити конспект заняття з фізичної культури за технологією М. Єфименка; представити матеріал із досвіду роботи в Україні дошкільних закладів за системою М. Монтессорі; розкрити освітню та виховну роль ігор і карткових завдань у педагогічній технології О. Декролі; спільні та відмінні особливості технологій розвивального навчання Л. Занкова та Ельконіна – Давидова тощо.

Індивідуальна навчально-дослідна робота студентів під керівництвом викладача здійснюється у вигляді виконання індивідуальних дослідницьких проектів. За час вивчення курсу студенти працюють над творчим аналізом найбільш актуальних педагогічних технологій дошкільної освіти, готують презентації та підбирають відеоматеріали з обраної теми. Як результат вивчення навчальної дисципліни «Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті» передбачено формування у студентів знань про:

– інноваційні тенденції у сучасній освіті та роль інноваційного навчання;

– основні поняття педагогічної інноватики;

– складові інноваційної компетентності педагога;

– рівні сформованості готовності педагога до інноваційної діяльності;

– методи розвитку інноваційної поведінки;

– найбільш типові педагогічні технології дошкільної і початкової освіти;

та вмінь:

– використовувати здобутки теорії та передової практики в своїй майбутній діяльності;

– аналізувати концепції, положення, нормативно-правові документи альтернативних освітніх закладів, що реально існують;

– розробляти й освоювати нововведення у сфері дошкільної освіти;

– аргументувати свою позицію в оцінюванні окремих освітньо-виховних технологій;

– творчо інтерпретувати досвід освітньо-виховних технологій [9, с. 4].

На нашу думку, навчальна дисципліна «Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті», що гармонійно поєднує теоретичну та практичну підготовку, забезпечує на достатньому рівні формування професійної готовності майбутніх вихователів до впровадження інноваційних технологій у роботі з дошкільниками.

Оскільки цикл нормативних дисциплін професійної підготовки складає основу психолого-педагогічної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти, то науково-педагогічні працівники кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти працюють над удосконаленням системи практичної підготовки майбутніх фахівців шляхом визначення конкретних завдань на педагогічну практику з метою введення завтрашнього фахівця вже під час навчання в умови, наближені до його майбутньої професійної діяльності.

Ці завдання вирішуються під час різних видів практичної підготовки, що передбачає проходження навчальних і виробничих педагогічних практик, починаючи з п'ятого семестру: навчально-педагогічна практика в групах раннього віку (5 семестр), навчально-педагогічна практика в групах дошкільного віку (6 семестр), літня педагогічна практика (6 семестр), переддипломна педагогічна практика (8 семестр).

Організація практичної підготовки студентів в Академії враховує специфіку галузі дошкільної освіти, має наскрізний характер. У процесі зазначених видів педагогічної практики студентів забезпечується можливість поєднання набутих теоретичних знань із практичною організацією освітнього процесу в різних типах закладів дошкільної освіти.

Аналіз змісту наскрізної програми практики студентів спеціальності «Дошкільна освіта» ступеня вищої освіти «бакалавр» засвідчує, що лише під час переддипломної педагогічної практики (8 семестр) ставиться завдання виховувати оптимістичну професійну позицію, прагнення до професійного самовдосконалення, бажання активно і творчо впроваджувати в практику роботи закладів дошкільної освіти інноваційні педагогічні технології. Інші види педагогічної практики передбачають, в основному, формування професійних умінь і навичок, необхідних для успішного здійснення освітньої роботи в закладах дошкільної освіти різних типів. Такий підхід, на нашу думку, зумовлений тим, що у студентів випускного курсу наявний вагоміший багаж теоретичних знань і практичних умінь, що сприяє більш ефективному впровадженню інноваційних технологій.

Аналіз навчального плану підготовки фахівців дошкільної освіти за ступенем вищої освіти «магістр» засвідчує, що серед дисциплін циклу професійної підготовки фахівця дошкільної освіти (професійна кваліфікація: викладач педагогіки та психології, організатор дошкільної освіти) з інноваційними педагогічними технологіями майбутні фахівці знайомляться в процесі вивчення навчальної дисципліни «Інноваційна діяльність організатора дошкільної освіти». Метою курсу є визначення особливостей інноваційних процесів сучасної дошкільної освіти, зокрема у нових підходах до методичної та управлінської діяльності ДНЗ, тобто проходить ознайомлення майбутніх спеціалістів з інноваціями, які відносяться до управлінської діяльності в сфері дошкільної освіти. Тому і серед завдань опанування змісту навчальної дисципліни визначені такі, що спрямовані на забезпечення умов для засвоєння студентами основних понять, змісту і принципів організації інноваційної діяльності організатора дошкільної освіти; оволодіння методикою впровадження педагогічних інноваційних технологій організатора дошкільної освіти; знаннями основних понять інноватики та інноваційних підходів оптимальної організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти [6, с. 3].

Структура навчального курсу «Інноваційна діяльність організатора дошкільної освіти» містить два змістові модулі: «Інноваційна діяльність сучасного педагога-вихователя в системі методичної роботи у закладах дошкільної освіти» та «Інноваційні підходи в управлінні сучасним закладом дошкільної освіти».

У змісті першого змістового модуля планується вивчення тем, що розкривають значення інноваційних підходів в оптимізації методичної системи у закладах дошкільної освіти та стратегію й умови професійного розвитку педагога-вихователя в системі інноваційних підходів до методичної роботи в закладах дошкільної освіти.

Тематика лекційних занять другого змістового модуля передбачає ознайомлення студентів з моделлю сучасного керівника закладу дошкільної освіти та особливостями управління інноваційними процесами у закладах дошкільної освіти. Засвоєння теоретичного матеріалу проходить у процесі проведення семінарсько-практичних і лабораторних занять і виконання студентами завдань самостійної й індивідуальної роботи. З цією метою автором програми передбачені різні форми проведення практичних занять: власне практичне заняття, семінар, лабораторне заняття, наукова конференція, ділова гра, психологічний практикум, творча лабораторія, консультування, що забезпечує можливість проявляти самостійність та творчу активність, спрямовану на розширення та деталізацію знань, а також набуття вміння висловлювати особистісну точку зору та науково аргументувати її.

Результатом вивчення зазначеної навчальної дисципліни є: демонстрування студентами вміння добирати форми та методи інноваційної діяльності; здатності реалізувати інноваційні технології в роботі організатора закладу дошкільної освіти; визначення сутності інноваційної діяльності організатора дошкільної освіти; демонстрування вміння застосовувати інноваційні підходи в оптимізації методичної роботи у закладах дошкільної освіти. Набуті знання та вміння студенти мають можливість проявити під час асистентської практики у вищих навчальних закладах та переддипломної педагогічної практики, оскільки педагогічна практика є невіддільною частиною навчального процесу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та результати нашого дослідження підтверджують, що вивчення студентами означених навчальних курсів має позитивний вплив на процес їх професійної підготовки щодо використання інноваційних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку, дає можливість оволодіти необхідними теоретичними знаннями та практичними уміннями і навичками та вимагає оновлення змісту, відповідно до вимог часу.

Педагогічними умовами ефективної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до впровадження інноваційних технологій в освітній процес закладів дошкільної освіти вважаємо: органічну єдність теоретичних знань і практичних умінь; забезпечення професійної підготовки технологіями, формами та методами навчання, які сприяють формуванню інтересу до інноваційних технологій та бажання використовувати їх у практичній діяльності; розуміння важливості інноваційних методик для розвитку і виховання дітей дошкільного віку. Разом із тим, орієнтація сучасної вищої освіти на формування фахівця інноваційного типу, повинна спонукати майбутніх працівників сфери дошкільної освіти до особистісного самовдосконалення.

Означені результати дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми. Вимагає вирішення проблема необхідності використання інноваційних

педагогічних технологій у процесі організації навчально-педагогічної практики з дітьми раннього й дошкільного віку та літньої педагогічної практики, адже теоретичних знань майбутні фахівці отримують достатньо протягом терміну навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посіб. для виклад., аспірант., студ. магістратури / Л. В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.

2. Бєлєнька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : [моногр.] / Г. В. Бєлєнька. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 320 с.

3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / Ілона Дичківська. – 3-тє вид., випр. – К. : Академвидав, 2015. – С. 70–227.

4. Коберник О. Формування в учителів та студентів готовності до впровадження інноваційних технологій / О. Коберник // Школа. – 2006. – № 6. – С. 5–10.

5. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Электронный ресурс] / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева. – Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_4.html

6. Онищук І. А. Інноваційна діяльність організатора дошкільної освіти : робоча програма для студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта, за освітньо-професійною програмою магістра / І. А. Онищук. – Кременець, 2017. – 26 с.

7. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник / Тамара Поніманська. – К. : «Академвидав», 2015. – 448 с.

8. Семенченко В. Вимоги сучасного ринку праці до підготовки фахівців в галузі дошкільної освіти / В. Семенченко // Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. Вип. 7. Матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної кон-ференції «Дитинство. Освіта. Соціум», 18 лют. 2010 р. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; редкол. В. П. Андрущенко (голова) [та ін.]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 151–158.

9. Фасолько Т. С. Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті: робоча програма для студентів спеціальності 6.010101 Дошкільна освіта / Т. С. Фасолько. – Кременець, 2016. – 18 с.

vrochynska@rambler.ru

Рецензент: д. пед. н., проф. Шевченко Г. П.

УДК 37.02+796.4

к. пед. н., доц. **Папуша В. Г.,**
к. пед. н. **Божик М. В.,**
Гурковський О. М.
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ГІМНАСТИКИ МЕТОДОМ ПРОГРАМОВАНОГО НАВЧАННЯ

Робота присвячена розробці методики навчання гімнастичних вправ на основі програмованого навчання з використанням комп'ютерних технологій у процесі організації та проведенні практичних занять з гімнастики. Основна увага акцентується на експериментальній перевірці ефективності використання навчальної програми опорного стрибка через козла способом «ноги нарізно», розробленої на основі програмованого навчання та передбачає поділ процесу засвоєння студентами навчального матеріалу на елементарні кроки і чіткому визначенні як змісту самого навчального матеріалу, так і змісту навчальної діяльності на кожному з цих кроків. Доведено, що програмоване навчання сприяє ефективності управління навчальним процесом із гімнастики; підвищує творчу активність студентів; дозволяє індивідуалізувати навчання гімнастичних вправ при груповому методі. Підтверджено, що використання комп'ютерних навчальних програм підвищує рівень технічної підготовленості студентів; звільняє викладачів від рутинної нетворчої роботи, натомість дає можливість більше уваги приділити студентам у формуванні їх педагогічних умінь і здібностей.

Ключові слова: студенти, гімнастика, опорний стрибок, програмоване навчання, метод припису алгоритмічного типу, система основних опорних точок, комп'ютерна технологія.

ORGANIZATION AND CONDUCTING PRACTICAL CLASSES IN GYMNASTICS BY THE METHOD OF PROGRAMMED TEACHING

The work is devoted to developing methods of teaching gymnastic exercises based on programmed learning using computer technology in the organization and conduct practical exercises in gymnastics. The main focus is on the experimental testing of the effectiveness of the use of the educational program of the basic jump through the goat by the method of "foot legally", developed on the basis of programmed training and involves the division of the process of student's acquisition of educational material on elementary steps and a clear definition of both the content of the training material itself and the content of educational activities on each of these steps. It is proved that programmable learning contributes to the effective management of the educational process in gymnastics; raises students' creative activity; allows to individualize the training of gymnastic exercises in a group method. It is confirmed that the use of computer training programs increases the level of technical preparedness of students; frees the teachers from routine non-creative work, instead, it gives the opportunity to pay more attention to students in the formation of their pedagogical skills and abilities.

Key words: students, gymnastics, vault, programmable training method prescription algorithmic type, the system of fixed reference points, computer technology.

Класична система навчання, яка до цього часу використовується у системі освіти як найбільш проста і перевірена часом, насправді не є такою вже ефективною. Особистість дитини не може в умовах такого навчання всебічно розвиватися. Сьогодні багато викладачів у своїй практиці успішно застосовують інноваційні методики навчання. Науковці виділяють такі їх різновиди: програмоване, розвиваюче, проблемне, евристичне, особистісно-орієнтоване та інші [1; 2; 7].

Програмоване навчання встановлює зворотний зв'язок студента з викладачем; викладач негайно отримує відомості про роботу студента, його успіхи і труднощі, тому вживає відповідних заходів до зміни порядку та методики роботи окремих студентів або ж методики викладання стосовно всієї аудиторії. Це і дає можливість викладачеві здійснювати управління процесом засвоєння знань. Сьогодні дедалі більшого поширення в практиці едукації отримують нові інформаційні технології (НІТ), що представляють собою комплекс програмно-апаратних засобів, пристосованих для передачі інформації, організації її засвоєння та контролю. Але починався цей вид едукації з так званого програмованого навчання, особливості якого полягають у наступному:

1) навчальний матеріал поділяється на окремі порції (дози);

2) навчальний процес складається з послідовних кроків, що містять порцію знань і розумових дій по їх засвоєнню;

3) кожен крок завершується контролем (питанням, завданням і т.д.);

4) при правильному виконанні контрольних завдань студент отримує нову порцію матеріалу і виконує наступний крок навчання;

5) при неправильній відповіді студент отримує допомогу і додаткові роз'яснення;

6) кожен студент працює самостійно й опановує навчальний матеріал у посильному для нього темпі;

7) результати виконання всіх контрольних завдань фіксуються і стають відомі як самим учням (внутрішній зворотний зв'язок), так і педагогу (зовнішній зворотний зв'язок);

8) педагог виступає організатором навчання і помічником (консультантом) при ускладненнях, здійснює індивідуальний підхід;

9) в навчальному процесі широке застосування знаходять специфічні засоби ПО (програмовані навчальні посібники, тренажери, контролюючі пристрої, навчальні пристрої) [1; 2; 3; 7; 9].

Програмоване навчання – це самостійне та індивідуальне засвоєння знань, умінь і навичок згідно з навчальною програмою за допомогою спеціальних засобів. Програмоване навчання дозволяє студентові отримувати інформацію про результати засвоєння на кожному етапі навчання і здійснювати його коригування; розвиває самостійність; дає можливість тому хто навчається, працювати в оптимальному для нього режимі.

Якщо кожен студент має навчальну програму вивчення будь-якої теми, то працюючи з нею, він освоює навчальний матеріал у тому темпі, який обумовлений його природними задатками і наявним рівнем знань, умінь і навичок з даного навчального предмету. Таким чином, програмоване навчання забезпечує не тільки самостійне опрацювання матеріалу, а й враховує індивідуальні особливості кожного. Це означає, що воно відкриває винятково великі можливості для здійснення внутрішньої диференціації навчання.

Згідно з діючим навчальним планом, для студентів 4 курсу факультету фізичного виховання та біології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка на практичні заняття з гімнастики відводиться 396 годин, з яких 152 – на самостійну та індивідуальну роботу. В процесі проведення практичних занять студенти отримують відповідні знання, уміння і навички, які разом з іншими спортивно-педагогічними дисциплінами (СПД) формують професійну компетентність майбутнього вчителя фізичної культури, його педагогічну майстерність. При традиційному способі проведення практичних занять з гімнастики основні зусилля викладачів і студентів спрямовані на засвоєння гімнастичних вправ і розвиток фізичних якостей. Водночас, коефіцієнт корисної дії цих занять щодо набуття професійно-педагогічних умінь надзвичайно низький, оскільки технологія процесу навчання, його методична оснащеність у більшості випадків залишається прихованою від студентів. А це, зазвичай, призводить до того, що добре володіючи вправою, студент виявляє певну безпорадність при спробі навчити інших [10].

Вирішення означених проблем ми вбачаємо шляхом впровадження у навчальний процес програмованого навчання з використанням інформаційних комп'ютерних технологій, як одних із найефективніших шляхів підвищення продуктивності праці викладача та студента.

Мета дослідження – обґрунтувати методику навчання гімнастичних вправ із використанням елементів програмованого навчання.

Завдання дослідження:

1. Розробити комп'ютерні навчальні програми з гімнастики на основі програмованого навчання.

2. Оцінити ефективність впливу комп'ютерних навчальних програм на технічну підготовленість студентів із гімнастики.

Теорія програмованого навчання зародилась у 1950-х рр. на межі педагогіки, психології, кібернетики у зв'язку з потребами теоретичних досліджень у галузі управління процесом засвоєння знань, формування навичок і умінь. Ідея програмованого навчання була запропонована американським психологом Б. Скіннером для підвищення ефективності управління процесом навчання з використанням досягнень експериментальної психології і техніки.

У 70-х рр. інтерес до програмованого навчання дещо слабшав, що пояснюється перш за все недостатньо високим рівнем науково-методичного і технічного забезпечення навчального процесу, непідготовленістю багатьох учителів до цього виду навчання, з великою трудомісткістю і вартістю роботи щодо складання та програмованих підручників і посібників та навчальних програм, особливо комп'ютерних, відсутністю в достатній кількості та значною вартістю персональних комп'ютерів. Проте на сучасному етапі розвитку нових інформаційних технологій можливості застосування програмованого навчання потребують подальшого дослідження і впровадження його на новій технічній основі та нових психолого-педагогічних позицій.

Проблеми програмованого навчання в різні роки досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці: В. П. Безпалько [1], В. Л. Бузько [2], В. М. Глушков [3], І. Ф. Тализіна [7], І. Хом'як [9] та інші.

У галузі фізичного виховання і спорту відомі чисельні педагогічні дослідження, у яких обґрунтовується використання програмованого навчання у формуванні знань, умінь і навичок, програмування фізкультурно-оздоровчих

занять із підлітками. [4; 5; 6; 10 та ін.]. Розроблена концепція формування рухових дій на основі «понятійних», «рухових» і «чутливих» компонентів на елементах програмування, контролю та корекції. Згідно з даною концепцією навчання відбувається при паралельному оволодінні технікою рухів, їх усвідомленні та формуванні рухово-м'язових відчуттів [8].

Сьогодні проведена значна робота з удосконалення процесу навчання гімнастичних вправ. Фундаментально розроблені питання структури гімнастичних вправ і їх класифікація, постійно ведеться пошук з удосконалення методів і прийомів навчання, а також ефективних шляхів термінової інформації про рухи [6; 10; 11 та ін.].

Разом з тим, в доступній нам літературі, досліджень, присвячених по розробці та використанні навчальних програм з гімнастики за методом програмованого навчання у вищих навчальних закладах фізичного виховання і спорту нами не виявлено, що і стало передумовою до наукових розвідок з означеної проблеми

Програмоване навчання – це навчання за попередньо розробленою програмою, в якій передбачені дії як студента, так і викладача. На сьогоднішній день виникли тенденції часткового або повного перекладання функції викладача на пристрої, за допомогою яких здійснювалося й опосередковане управління процесом засвоєння знань за спеціальними програмами. Особливо ці тенденції посилились у зв'язку з появою персональних комп'ютерів. Відзначаючи широкі можливості використання персональних комп'ютерів у практиці навчання, в усьому світі визнано, що ні програмоване навчання, ні комп'ютер не можуть замінити вчителя [1; 2; 3; 9; 10].

Програмоване навчання ґрунтується на поділі процесу засвоєння студентами навчального матеріалу на елементарні кроки та чіткому визначенні як змісту самого навчального матеріалу, так і змісту навчальної діяльності на кожному з цих кроків.

Виконання кожного завдання всебічно контролюється за допомогою системи запитань і завдань, які весь час ускладнюються. Перехід до наступного елементарного завдання (порції, кроку, відрізка) стає можливим після засвоєння попереднього завдання, усвідомлення і виправлення допущених помилок. Обсяг кожного елементарного відрізка навчального матеріалу, характер заданих до нього запитань залежать від логічної структури навчального матеріалу, його складності.

Для впровадження у навчальний процес програмованого навчання з використанням інформаційних комп'ютерних технологій нами був проведений педагогічний експеримент серед студентів четвертого курсу факультету фізичного виховання та біології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка.

У 42-Ф (експериментальній) групі (ЕГ) навчання техніки виконання стрибка через козла в довжину способом «ноги нарізно» (рис. 1) проводилось за спеціально розробленою навчальною програмою з використанням програмованого навчання. Навчальна програма передбачала 18 кроків. Серед них:

- 6 кроків теоретико-методичної підготовки (1, 2, 6, 10, 14, 18 кроки) були спрямовані на уміння студентів правильно формулювати навчальне завдання,

проводити опис техніки, правильно добирати засоби, методи і методичні прийоми навчання;

• 8 кроків практичної роботи (виконання 3, 4, 7, 8, 11, 12, 15, 16 серії навчальних завдань) з використанням методу припису алгоритмічного типу;

• 4 кроки (5, 9, 13, 17 кроки) самоконтролю за технікою виконання окремих фаз стрибка на основі «понятійних», «рухових» і «чутливих» компонентів дії.

Перехід від кроку до кроку був можливим за умови виконання попереднього кроку. Це давало можливість забезпечувати індивідуальний та диференційований підхід у навчанні стрибка.

В 41-Ф (контрольній) групі (КГ) практичні заняття з гімнастики проводилися за загальноприйнятою методикою.

Навчальна програма стрибка через козла в довжину способом «ноги нарізно»

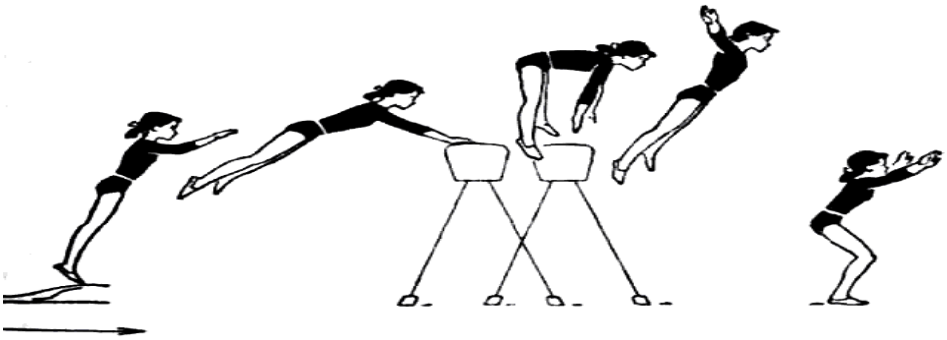


Рис. 1. Техніка виконання стрибка через козла в довжину способом «ноги нарізно»

Крок 1. Завдання: створити уявлення про техніку виконання стрибка.

Засоби	Методи і методичні прийоми навчання
стрибок ноги нарізно (1-2 спроби).	розповідь; опис; пряма наочність; метод виконання стрибка в цілому

Крок 2. Завдання*:* навчити правильному приземленню в опорних стрибках.

Опис техніки правильного приземлення	Прийоми навчання	Типові помилки
• приземлення на носки напружених ніг, з швидким переходом на всю стопу, дещо згинаючи ноги в колінах; • в момент приземлення п'ятки разом, носки нарізно, коліна дещо розведені, тулуб дещо нахилений вперед, голова прямо, руки вперед-в сторони.	Оціночне судження. Взаємооці-нювання. Самооцінювання.	• приземлення з глибоким присіданням; • 1-2 кроки вперед (в сторону); • додаткова опора на руку (руки)

Крок 3. Перша серія навчальних завдань:

1. В. п. – упор присівши: 1 – стрибок вгору прогнувшись; 2 – прийняти положення правильного приземлення; 3 – тримати; 4 – в. п.

2. В. п. – упор, присівши на гімнастичній лаві поздовжньо: 1 – стрибок вгору, прогнувшись із приземленням на гімнастичний мат; 2-3-4- тримати.

3. Те саме, але з різних приладів зі збільшенням їх висоти до 90-110 см.

Крок 4. Друга серія навчальних завдань:

1. Перекид вперед і стрибок вгору прогнувшись.
2. Два-три перекиди вперед і стрибок вгору прогнувшись.
3. Перекид назад і стрибок вгору прогнувшись. Прийняти правильне положення приземлення і фіксувати його 5 с. (напівприсід на всій ступні, п'ятки разом, носки та коліна нарізно. Спина пряма, руки вперед-назовні, голова прямо).

Крок 5. Формування техніки приземлення на основі «понятійних», «рухових» і «чутливих» компонентів дії

Система основних опорних точок (СООТ)			
«Що робити?»	«Як робити?»	«Що відчувати?»	«Як контролювати?»
Приземлитись ***правильно***	Чітко, із збереженням ***рівноваги***	Збереження ***рівноваги***	Положення правильного ***приземлення***

Крок 6. Завдання: Навчити правильному розбігу.

Опис техніки правильного приземлення	Методи та методичні прийоми навчання	Типові помилки
• техніка бігових кроків принципово нічим не відрізняється від техніки бігу на короткі дистанції в легкій атлетиці	пояснення; інструкції; пряма наочність; звіти; ігровий метод	• розбіг виконується з порушенням ритму прискорення; • порушується послідовність бігових кроків

Крок 7. Перша серія навчальних завдань:

1. Стоячи на півзігнутих ногах, стопи паралельно у вузькій стійці, руки зігнуті.
2. Імітаційні рухи руками на місці, як при бігу.
3. Біг на місці, високо піднімаючи стегна, спираючись руками на опору.
4. Повільний біг на місці.

Крок 8. Друга серія навчальних завдань:

1. Біг з високим підніманням стегна.
2. Біг із закиданням гомілок назад і, торкаючись п'ятками сідниць.
3. Біг 10-15 м. з поступовим прискоренням.
4. Біг 15-20 м. з прискоренням.

Крок 9. Формування рухових дій на основі «понятійних», «рухових» і «чутливих» компонентів

Система основних опорних точок (СООТ)			
«Що робити?»	«Як робити?»	«Що відчувати?»	«Як контролювати?»
Бігти ***прямолінійно***	Рівномірно ***прискорено***	Ритмічність бігових кроків	Зосередження перед ***розбігом не менше 2-3 сек.***

Крок 10. Завдання: навчити правильному вистрибуванню на місток і відштовхуванню двома ногами з нього.

Опис техніки правильного приземлення	Типові помилки	Методи і методичні прийоми навчання
• вистрибування на місток здійснюється поштовховою ногою за 1,5-2,0 м; • в момент вистрибування ноги випереджають тулуб, нахил тулуба має бути в межах 5-26 °; • вистрибування на місток здійснюється майже на прямі ноги, з відведенням рук назад; • ноги на місце поштовху ставлять пружно (активним розгинанням ніг в колінних суглобах; • стопи на містку розміщені паралельно (на ширині стопи) в межах 12-15 см від переднього краю містка, тулуб злегка нахилений вперед; • закінчення поштовху ногами співпадає із закінченням змаху руками	• вистрибування на місток здійснюється на зігнуті ноги; • відштовхування однією ногою; • в момент вистрибування, руки підняті вперед-вгору; • поштовх ногами здійснюється не акцентовано; • поштовх ногами не узгоджується з роботою рук; • стопи ніг на містку розміщені не паралельно і з відставанням однієї ноги	пояснення; звіти; малюнки; кінограми; метод розучування вправ по частинах

Крок 11. Перша серія навчальних завдань:

1. В. п. – присід, руки на колінах. Підстрибування в присіді (2-4 серії).
2. Стати навшпиньки і повернутись у вихідне положення (2-4 серії).
3. В. п. – стійка на носках, руки на пояс. Підскоки з напруженими ногами, не опускаючись на п'ятки з незначним просуванням вперед (2-4 серії).
4. В. п. – стійка на носках, руки на пояс. Підскоки з напруженими ногами, не опускаючись на п'ятки з незначним просуванням вперед (2-4 серії).
5. Стрибки на прямих ногах із незначним просуванням вперед. Відштовхування здійснювати лиш стопами з мінімальним згинанням ніг у колінних суглобах (3-4 серії).

Крок 12. Друга серія навчальних завдань:

1. Стоячи на гімнастичній лаві поздовжньо, зістрибнути з неї і пружним відштовхуванням стопами та змахом рук стрибнути вгору.
2. З 2-3 кроків вистрибнути на місток і відштовхнутись двома ногами, заскочити на гірку з 4-5 гімнастичних матів.
3. З 2-3 кроків стрибок поштовхом однією ногою з приземленням на дві.

4. Те саме, але з приземленням на дві ноги виконати стрибок вгору.
5. Те саме, але з відштовхуванням з містка.

Крок 13. Формування рухових дій на основі «понятійних», «рухових» і «чутливих» компонентів

Система основних опорних точок (СООТ)			
«Що робити?»	«Як робити?»	«Що відчувати?»	«Як контролювати?»
Вистрибнути і ***відштовхнутись***	Потужно і ***зібрано***	Пружне ***відштовхування ногами***	Точність ***вистрибування на місток***

Крок 14. Завдання: навчити правильному відштовхуванню руками.

Опис техніки правильного приземлення	Типові помилки	Методи та методичні прийоми навчання
• поштовх руками закінчується до моменту проходження плечей над площею опори, руки прямі; • відштовхування здійснюється швидким рухом плечового поясу і ривком тулуба; • відштовхуючись руками з одночасним енергійним згинанням у кульшових суглобах, підняти плечі та руки, розвести ноги нарізно, прогнутись	• відсутність штопорного руху руками (поштовх руками продовжується після проходження плечима площі опори).	пояснення; звіти; вправляння за допомогою імітації рухів; ігровий метод

Крок 15. Перша серія навчальних завдань:

1. В упорі лежачи поштовх руками і ногами одночасно.
2. В упорі лежачи (тіло прогнуте) поштовх двома руками з проміжними оплесками. Відштовхування руками робиться за рахунок виправлення тіла і піднімання спини.
3. З упору лежачи на підлозі перед гімнастичною палицею, поштовхом рук перейти в упор лежачи за палицею і повернутись у вихідне положення.
4. В упорі лежачи на підлозі одночасним поштовхом рук перейти в упор лежачи на гірку з 2-3 гімнастичних матів.

Крок 16. Друга серія навчальних завдань:

1. Стоячи на містку, руки на гімнастичного козла (коня). Темпові підскоки на містку з високим підніманням тулуба (таза) над приладом.
2. Те саме, але з розведенням ніг у сторони.
3. Стрибок через козла в довжину способом «ноги нарізно» з фізичною допомогою.

Крок 17. Формування рухових дій на основі «понятійних», «рухових» і «чутливих» компонентів

Система основних опорних точок (СООТ)			
«Що робити?»	«Як робити?»	«Що відчувати?»	«Як контролювати?»
Відштов-хнутись і ***знов летіти***	Потужно, ***далеко і високо***	Точність постановки ***рук для від поштовху***	Своєчасний поштовх руками, ***підйом плечей і рук вгору***

Крок 18. Завдання: засвоєння і закріплення техніки виконання стрибка через козла в довжину способом «ноги нарізно»

Засоби	Методи та методичні прийоми навчання
• стрибок «ноги нарізно» через козла в довжину різної висоти; • стрибок «ноги нарізно» через козла в довжину з приземленням на гірку з 2-3 гімнастичних матів; • стрибок через козла в довжину способом «ноги нарізно» з приземленням у ціль; • 2-3 стрибки через козла в довжину способом «ноги нарізно» без відпочинку; •стрибок через козла в довжину різної висоти способом «ноги нарізно» без містка	прийоми для ускладнення умов виконання стрибка; змагальний метод; взаємооцінювання; самооцінювання; взаємонавчання; самонавчання; взаємострахування; самострахування

Результати експертної оцінки техніки виконання стрибка через козла в довжину способом «ноги нарізно», які представлені в таблиці 1, дають можливість стверджувати, що використання навчальної програми стрибка на основі програмованого навчання сприяє більш якісному засвоєнню техніки його виконання (P < 0,1).

Таблиця 1

Результати техніки виконання стрибка способом «ноги нарізно» через козла в довжину (хлопці)

Група	До експери-менту	± δ	Після експери-менту	± δ	Критичні значення t^1 t^2	p^1 / p^2	P
	X ± m		X ± m				
41Ф (КГ) n-10	6,3 ± 0,317	1,00	6,4 ± 0,397	1,25	0,353	$p^1 > 0,1$	P < 0,1
42Ф (ЕГ) n-12	6,0 ± 0,168	0,58	7,9 ± 0,360	1,24	3,595	$p^2 < 0,01$	

Використання навчальних програм, розроблених на основі програмованого навчання, свідчить про доцільність і високу ефективність їх застосування в процесі організації та проведенні практичних занять із гімнастики, оскільки:

• програмоване навчання сприяє ефективності управління навчанням;

• програмоване навчання підвищує творчу активність студентів;

• програмоване навчання дозволяє індивідуалізувати навчальний процес при груповому методі навчання;

• використання комп'ютерних навчальних програм підвищує рівень технічної підготовленості студентів;

• використання комп'ютерної техніки звільняє викладачів від рутинної нетворчої роботи, натомість дає можливість більше уваги приділити студентам у формуванні їх педагогічних умінь і здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

2. Бузько В. Л. Програмоване навчання як основа дистанційної освіти в загальноосвітній школі / В. Л. Бузько, Н. А. Іваницька // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 127. – С. 12–15. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_127_5

3. Глушков В. М. Основы безбумажной информатики / В. М. Глушков. – М. : Наука, 1982. – 552 с.

4. Ильина Т. А. Вопросы теории и методики педагогического експеримента (в исследовании проблем программированного обучении) / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1975. – 123 с.

5. Круцевич Т. Ю. Модельно-целевые характеристики физического состояния в системе программирования физкультурно-оздоровительных занятий с подростками / Т. Ю. Круцевич // Наука в олимпийском спорте. – 2002. – № 1. – С. 23–29.

6. Малиновский С. В. Программированное обучение и спорт / С. В. Малиновский – М. : Физкультура и спорт, 1976. – 112 с.

7. Талызина И. Ф. Психолого-педагогические проблемы создания и внедрения технических средств обучения / Н. Ф. Талызина // Материалы конф. – М.,1985. – Т. 1. – С. 6–13.

8. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 452 с.

9. Хом'як І. Програмоване навчання / Іван Хом'як // Вісник Львівського університету. Серія : Філологія. – 2010. – Вип. 50. – С. 135–143. – Режим доступу : http://eprints.oa.edu.ua/3719/1/Khomiak.pdf

10. Шиян Б. М. Методика викладання спортивно-педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах фізичного виховання і спорту : навчальний посібник / Б. М. Шиян, В. Г. Папуша – Харків : «ОВС», 2005. – 208 с.

11. Шлемин А. Опыт применения метода предписаний алгоритмического типа при обучении детей и подростков гимнастическим упражнениям Мастерство гимнастов. Изд. «Физкультура и спорт» / А. Шлемин. – М., 1969. – С. 60–71.

bozhuk_m_v@ukr.net

Рецензент: д. б. н., проф. Ільєнко М. М.

Janusz Gołota
(IDKS UWM Olsztyn)

WOKÓŁ TEORETYCZNYCH I PRAKTYCZNYCH KONCEPCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIEL W POLSCE W ŚWIETLE REFORM OŚWIATOWYCH

Powyższy problem zostanie przedstawiony w odniesieniu do przeszłości historycznej i współczesności. Zostaną zasygnalizowane też kierunki zmian zapowiadanych przez formację sprawująca aktualnie władze w Polsce.
Słowa kluczowe: reforma, Polska, systema, edukacja.

AROUND THE THEORETICAL AND PRACTICAL CONCEPTS. TEACHERS TRAINING IN POLAND IN THE LIGHT OF EDUCATIONAL REFORMS

The problem is that you will be able to enjoy the history of the past and present. The Zostanus is designed to make it easy to create the most up-to-date formations of the most up-to-date language in Poland.
Key words: reform, Poland, system, education.

Doświadczenia polskie wskazują na podstawową prawdę, że nowości w kształceniu nauczycieli trzeba podchodzić z dużą ostrożnością. Z jednej strony unowocześnianie przynosi efekty, wartość dodaną, z drugiej może być po prostu szkodliwa. Trzecią materią są innowacje pozorne, ze względu na doraźny efekt. Istnieje też niebezpieczeństwo wykorzystania mitu innowacyjności do realizacji np. celów politycznych, chociażby w zakresie celów i zakresu treści merytorycznych. Edukacja jest wdzięcznym obszarem do reform – materia miękka. Nie przynosi bezpośrednich skutków, często nie wymaga natychmiastowych przesunięć materiałowych. Dlatego może wzbudzać pokusy reformanctwa – słowa użyłem celowo, Istnieje nawet wątkowe niebezpieczeństwie innowacji.

Do kwestii unowocześniania w zakresie polskiej pedeutologii można odnieść się w trzech obszarach, tj.

a) celów kształcenia, dotyczących podstawowych nieprzemijających wartości ludzkich,

b) zakresu wiedzy, którą maja otrzymać uczący się oraz skutecznych metod nauczania,

c) organizacji procesu edukacyjnego w konkretnej rzeczywistości społeczno politycznej a nawet geopolitycznej.

W odniesieniu do podpunktu „a". Innowacyjności muszą oprzeć się tradycyjne wartości. Sokratejska cnota, platońskie dobro, arystotelejski umiar, literacka szkoła Cycerona nie przeżyją się. Idee humanizmu wywodzące się również z antyku, stanowią punkt odniesienia wolnego człowieka. W czasie ponowoczesności, relatywizowania – może innowacyjnością byłoby przypominanie o tych nieprzemijających prawdach. Wątpliwości natomiast mogą budzić wartości uwarunkowane politycznie, np. patriotyzm. Nasze – a więc polskie i ukraińskie – doświadczenia z czasów totalitarnych wskazują na instrumentalne doraźne szafowanie dobrem ojczyzny, racją stanu, prawdą. Ostatecznie jednak idea patriotyzmu przetrwała półwiekową aberrację i w zasadzie odrodziła się w zasadniczej postaci, aczkolwiek jej nadinterpretacja stanowi obiekt

pożądania politycznych ugrupowań. Obowiązując konstytucja polska zawiera ponadczasową unifikującą aksjologiczną formułę: „Naród Polski – wszyscy obywatele Rzeczypospolitej, zarówno wierzący w Boga będącego źródłem prawdy, sprawiedliwości, dobra i piękna, jak i nie podzielający tej wiary, a te uniwersalne wartości wywodzący z innych źródeł, równi w prawach i w powinnościach wobec dobra wspólnego–Polski.

W odniesienie do „b". Wbrew pozorom wątpliwości budzi zakres wiedzy, zwłaszcza humanistycznej w interpretacji i empirycznej w ilościowym doborze treści. Rewolucja naukowo techniczna przyniosła jej nieograniczony zasób informacji. Z jednej strony mamy do czynienia z kultem wiedzy od antycznej wiedzy jako cnoty, poprzez Francisa Bacona dla którego wiedza była siłą, do współczesnych erudytów. Z drugiej zagraża nadmiar wiedzy ograniczający operatywne posługiwanie się nią.

W odniesienie do „c"

Natomiast mamy multum maksym i pouczeń w sprawie metod przekazywania treści merytorycznyc. Przytoczę kilka:

- zacznę znowu od Cycerona: Sztuka tkwi nie tylko w posiadaniu wiedzy o czymś, ale także w przekazywaniu jej;
- Konfucjusz: Kto uprzednio zdobytą wiedzę pielęgnuje tak, by służyła mu do ciągłego przyswajania nowej, ten może być nauczycielem innych;
- Nie jest najważniejsze, aby każde dziecko czegoś nauczyć, ale to, by wzbudzić w każdym dziecku pragnienie nauczenia się czegoś. (John Lubbock);
- Dobry nauczyciel nie stoi już za katedrą, by stamtąd pod wysokim ciśnieniem wtłaczać wiedzę do biernych pojemników. To raczej starszy student ochoczo pomagający młodszym kolegom. William Osler;
- W czasie braku państwowości polskiej powstała pomnikowa ponadhistoryczna praca „O duszy nauczycielstwa" /1912/ Jana Władysława Dawida eksponująca doskonałość zawodową, obowiązkowość, odpowiedzialność, moralna odwagę połączone z miłością duszy ludzkiej.

Generalnie literatura dotycząca metodyki nauczania jest bardzo bogata, nie jest ona celem rozważań w tym artykule[1], którego celem w tym wątku, jest tylko zasygnalizowanie problemu skuteczności procesu edukacyjnego.

Po tym ogólnym teoretycznym wstępie chciałbym przejść do praktyki polskiej.

W polskiej praktyce kształcenia nauczycieli mój subiektywny wybór obejmuje trzy polskie rewolucje edukacyjne w tym w odniesieniu do pedeutologii: oświecenie, narodziny II Rzeczypospolitej i przemiany ustrojowe zapoczątkowane w 1989 roku, których jednym z zasadniczych efektów jest akces do Unii Europejskiej

Oświecenie. Poprzedzę swoistym ewenementem polskiego złotego wieku. Pisarz polityczny okresu renesansu, sekretarz królewski. żyjący w XVI wieku Andrzej Frycz Modrzewski w swoim dziele „O naprawie Rzeczypospolitej", wśród pięciu ksiąg wypowiedział się o szkole, a stan nauczycielski umieścił wśród najgodniejszych. Upomniał się o godziwe wynagrodzenia za wykonywaną pracę. Na marginesie warto zauważyć, że ten postulat poprawy warunków egzystencjalnych nauczycieli pojawia się w prawie każdym projekcie reform, które znam i …. pozostawał postulatem. W odniesieniu do I Rzeczypospolitej warto jeszcze zauważyć, ze to właśnie w Polsce znalazł schronienie jeden z najwybitniejszych pedagogów w dziejach, ojciec nowożytnej pedagogiki Jan Amos Komeński.

Ale najważniejszy historyczny moment dotyczący innowacyjności w kształceniu nauczycieli w Polsce paradoksalnie nastąpił wraz z początkiem upadku

Rzeczypospolitej, w końcu XVIII wieku. Rok po pierwszym rozbiorze została powołana Komisja Edukacji Narodowej – jak mawiamy pierwsze w Europie ministerstwo oświaty, która ratunek państwa widziała w powszechnej edukacji. Jednym z obszarów zainteresowań tego urzędu stało się kształcenie i usytuowanie pedagogów. Zawodowym przygotowaniu nauczycieli świeckich miało służyć powołanie dwóch seminariów przy Szkole Głównej Koronnej oraz Szkole Głównej Litewskiej.

Wyodrębniono też prestiżową grupę Kzawodową wysoko postawioną w feudalnym społeczeństwie – „Stan akademicki". W skład tego gremium mieli wchodzić równi sobie zhierarchizowani tylko kompetencjami nauczyciele, szkól głównych /dzisiejszych akademickich/ i wydziałowych i podwydziałowych, /obecnych szkól średnich/. Otrzymywali rangę pracowników państwowych. Oczekiwano od nich służby patriotycznej i obywatelskiej, systematycznego kształcenia się. Najważniejszym faktem było wprowadzenie pierwszych świeckich nauczycieli w oświeceniowym społeczeństwie. Do tego grona miało prowadzić staranne wyselekcjonowanie oraz solidne wykształcenie. Kandydat musiał wykazać się tez wysokimi kwalifikacjami moralnymi „obyczajnymi". Nie wszystkie obciążenia epoki udało się jednak przezwyciężyć. Obowiązywała zakonna organizacja życia codziennego: uniformy, wspólne posiłki, zamieszkanie we wspólnocie.

Druga wielka rewolucja edukacyjna w Polsce to czas po odzyskaniu niepodległości w 1918 rok.

Już w trzy miesiące po restytucji państwa polskiego, dekretem 7 lutego 1919 powołano seminaria nauczycielskie, które wykształciły blisko 8 tysięcy nauczycieli szkół powszechnych zastąpione w 1932 roku liceami pedagogicznymi. Ustawa z 1932 roku znosząc seminaria nauczycielskie wprowadzała sukcesywnie 2-letnie pedagogia (działające faktycznie od roku 1928), przygotowujące nauczycieli do klasach wyższych szkoły powszechnej, oraz od 1937 3-letnie licea pedagogiczne [7]. W programach i misji kształcenia niepodległa Rzeczypospolita odreagowywała wzniosłymi ideami patriotycznymi.

Trudno mówić i rewolucji w PRL Ustrój szkolny oparto z zasadę jedności, powszechności, bezpłatności i publiczności. Środowiska oświatowe musiały przezwyciężyć ruinę bazy oświatowej i skutki eksterminacji nauczycieli prowadzonej przez okupantów. Straty w bazie lokalowej szkół w wyniku II wojny światowej zostały oszacowane przez Komisję Specjalną przy Radzie Ministrów w 1945 r. na 30-40% stanu przedwojennego.

W zakresie kształcenia nauczycieli dyskusja toczyła się dyskusja wokół zasadności liceów pedagogicznych, dwuletniego czy trzyletniego studium nauczycielskiego, doskonalenia się. oczywiście zagadnienia metodologicznego zależność miedzy wiedzą merytoryczna i pedagogiczną. System edukacji, a wiec i kształcenie nauczycieli, nastawiony był na umacnianie.

Innowacja trzecia związana jest z przebudową ustrojową zapoczątkowana w 1989 roku i wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej.

W III Rzeczypospolitej zmienion usytuowanie placówek oświatowych, które zostały podporządkowane jednostkom samorządu terytorialnego. Natomiast nadzór pedagogiczny pozostał w gestii władz państwowych reprezentowanych przez umocowane przy wojewodach kuratoriach oświaty i wychowania. Sprawę organów prowadzących regulowały: „najlepsza polska ustawa systemowa" dotycząca samorządu gminnego, jak i kolejne dotyczące samorządów szczebla powiatowego i wojewódzkiego [8]. W aspekcie doskonalenia nauczycieli ważne jest przeznaczenie na

ten cel 1% funduszu płac.. Przejęcie szkół przez samorządy spowodowało realne ich uspołecznienie, szkoły stały się rzeczywiście „nasze", piękne, z zagospodarowanym otoczeniem [1, s 466-481].

W odniesieniu do akcesji unijnej wyróżnić można tu trzy aspekty w zakresie całego systemy edukacyjnego, w tym kształcenia nauczycieli.

a/finansowy.

b/bezpośrednie kontakty naukowców, przemysłowców, inwestorów nauczycieli i młodzieży.

c/przenoszenie wzorców metodologicznych i organizacyjnych ze „starej" Unii do Polski.

Te trzy aspekty wzajemnie się przenikają i są komplementarne, nie musza więc być wyszczególniane przy omawianiu. Na całą sferę naukowo – badawczą w ciągu 10 lat członkostwa Polski w UE, w infrastrukturę szkół wyższych i instytutów naukowych zainwestowano 28,7 mld zł, w tym 20,1 mld zł stanowiły środki unijne. Nauka doczekała się największych po 1989 roku inwestycji. Powstało ponad 200 nowych laboratoriów i centrów badawczych. Przebudowano ponad dwa tysiące ośrodków naukowych. Zrealizowano 2800 projektów badawczych, 320 programów rozwojowych, zmodernizowano ok. 2000 ośrodków naukowych. Blisko 70 mln zł przeznaczone zostało na inwestycje w młodych, zdolnych, innowacyjnych, ponad 1,2 mld zł na realizację kierunków zamawianych. 116 tysięcy studentów z 200 uczelni skorzystało z programu Erasmus. 340,6 mln euro wydano na projekty mobilności studentów i pracowników uczelni, 19,7 mln euro na edukację osób dorosłych.

Przykłady projektów UWM.

- W okresie 2007–2013 na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie łączne dofinansowanie unijne wynosiło 379.591.738,11zł. Najwięcej funduszy pozyskał uniwersytet z Programu Operacyjnego Rozwój Polski Wschodniej – 67,15% całości dotacji unijnej /6 projektów/, potem kolejno: z Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Warmińsko-Mazurskiego – 12,97%, /15 projektów/ z Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki – 12,53% /22 projekty/ oraz z Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka – 7,35% [4] /5 projektów/.
- Największym projektem realizowanym na uczelni w latach 2007-2013 była „Rozbudowa, modernizacja i wyposażenie zespołu laboratoriów edukacyjno-badawczych technologii, jakości i bezpieczeństwa zdrowego żywności" o wartości 129.197.400 zł, z czego z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego uniwersytet otrzymał 109.578.818,72 zł. [5].
- Inne przykładowe projekty:

– Projekt BIO**:** Rozbudowa, modernizacja i wyposażenie zespołu laboratoriów edukacyjno – badawczych technologii, jakości i bezpieczeństwa zdrowotnego żywności

– Projekt Techno: Udoskonalenie infrastruktury i wyposażenia laboratoryjnego nauk technicznych i informatycznych.

– Projekt „Wzmocnienie potencjalu dydaktycznego UWM w Olsztynie" (ProEdu) w ramach PO Kapital Ludzki, Priorytet: 4 Szkolnictwo wyzsze i nauka, Dzialanie: 4.1 Wzmocnienie i rozwoj potencjalu dydaktycznego uczelni oraz zwiekszenie liczby absolwentow kierunkow o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy.

– Budowa Uniwersyteckiego Portalu sluzacego rozwojowi e-uslug dla Warmii i Mazur.

Natomiast ksztalcenie nauczycieli w skali kraju ujete zostalo przede wszystkim w Programie Operacyjnym Kapital Ludzki w Priorytecie III „Wysoka jakosc systemu

oswiaty" obejmujacym poprawe jakosci ksztalcenia i doskonalenia nauczycieli w ramach dzialan:

- Efektywny system ksztalcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty systemowe;
- Efektywny system ksztalcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe;
- Modernizacja tresci i metod ksztalcenia.

Na realizację celów wyznaczonych PO KL przeznaczono ok. 800 mln euro – na Priorytet III „Wysoka jakość systemu oświaty", oraz ok. 2 mld euro – na Priorytetu „Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach".

Ponadto 167 mln zł wyasygnowano na pilotażowe programy otoczenia opieką konkretnych placówek, tj. 5 440 szkół i 400 przedszkoli stanowiących około 20 % tych jednostek edukacyjnych. 174 mln zł zarezerwowano na szkolenia dla nauczycieli kształcenia zawodowego, 100 mln nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Programy unijne objęły 2 880 000 uczniów, 26 500 szkół, 210 000 nauczycieli, dyrektorów szkół i pracowników oświaty.

Poza programami centralnymi na poziomie regionalnym zakontraktowano 378 mln zł na doskonalenie zawodowe, którym objęto 62 tys. nauczycieli. Jeden przykład z województwa mazowieckiego: Mazowiecka Jednostka Wdrażania Programów Unijnych uruchamiała nabór wniosków na wsparcie projektów dostosowujących kwalifikacje nauczycieli, instruktorów praktycznej nauki zawodu oraz kadr administracyjnych, instytucji systemu oświaty do wymogów związanych z zapotrzebowaniem na nowe kwalifikacje oraz zmieniającą się sytuacją demograficzną w systemie oświaty. Na wsparcie beneficjentów przeznaczono ponad 7,9 mln zł.

Obecne koncepcje reform szkolnictwa wyższego w Polsce oraz propozycje w zamianie systemu kształcenia nauczycieli.

We wrześniu 2017 roku zostanie zaprezentowany projekt nowej ustawy o nauce i szkolnictwie wyższym. Założenia przygotowują trzy niezależne zespoły wybrane w konkursie zorganizowanym przez resort.

Niektóre ogólne kierunki reformy szkolnictwa wyższego;

- Kształcenie na potrzeby rynku pracy. Przykładowo zakłada się likwidację takich kierunków jak europeistyka czy zarządzanie na uczelniach technicznych i pozostawienie tej oferty programowej jedynie „na prestiżowych uniwersytetach i uczelniach ekonomicznych".
- Umacnianie uczelni badawczych, stawiających na innowacje i nowe technologie.
- Ustanowienie humanistyki dla pasjonatów i nadanie jej charakteru elitarnego. „W Polsce niestety często jest odwrotnie – idą na nie ci, którzy, mówiąc kolokwialnie, „nie lubią matematyki".
- Zmiana sposobu zatrudniania kadr na uczelniach, unikać tzw turystyki profesorskiej.
- odejście od finansowania ze względu na liczbę studentów¸ zwiększenie budżetu na naukę.
- Ukrócenie masowości kształcenia.
- Zawężenie materii rozporządzeń, najszerszy zakres spraw pozostawiając do uregulowania na poziomie statutów uczelnianych.
- Ukrócenie masowości kształcenia.

Propozycje w sprawie kształcenia nauczycieli:

- Koncentracja na poprawie jakości kształcenia nauczycieli.
- ograniczenie liczby uczelni, które kształcą pedagogów do uniwersytetów i uniwersytetów pedagogicznych. Obecnie takie prawo ma prawie każda uczelnia, w

tym wyższe szkoły zawodowe. Za przykład podaję się Finlandię, gdzie studia nauczycielskie są jednymi z bardziej prestiżowych i wymagających kierunków. Istnieją tylko w kilku uczelnia w kraju, trudno się na nie dostać.

- Wymaganie od każdego nauczyciela ukończenia studiów magisterskich. Po stażu w szkole nauczyciele zdawaliby egzamin państwowy. – Byłby on warunkiem do dalszego wykonywania zawodu, a tym samym strategią państwa do podnoszenia jakości oświaty.

Prawda podstawowa: Immanentną częścią polskich reform oświatowych było kształcenie nauczycieli. Cechą charakterystyczną tego zjawiska czyniono przede wszystkim podnoszenia stopnienia organizacyjnego: od kształcenia na poziomie szkolnictwa średniego, półwyższego, wyższego zawodowego aż po pełne studia magisterskie. Zmianę determinował posęp społeczny w tym kulturowy zawierający w sobie aspiracje edukacyjne ale determinantą pozostawała przede wszystkim kondycja gospodarcza kraju.

Na przestrzeni dziejów najznakomitszy postęp można odnotować w czasach KEN. W etapie przejściowym po 1989 roku sprawdził się w Polsce eksperyment z kolegiami nauczycielskimi, pozwalającymi wykształcić nauczycieli deficytowych kierunków na obszarach poza metropolitalnych ale pod opieka naukową uczelni akademickich [2, s. 118–127]. Głownie dotyczyło to nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego. W 55 tysięcznym mieście w którym zakładałem Nauczycielskie Kolegium Języka Angielskiego nie było ani jednego nauczyciela, który mógłby albo chciałby pracować w tego typu zakładzie kształcenia nauczycieli. W chwili obecnej są nadwyżki kadrowe.

Urealnienie samorządów po 1989 roku upodmiotowiło placówki oświatowe. A akcesja Polski do UE otworzyła placówkom naukowym i nauczycielom drogę do innowacji.

Nie wiem, czy następny wniosek nie będzie zbyt daleko idący, Polski nauczyciel i polski system szkolny i pozaszkolny i sprawdził się. W czasach zaborów zostały przygotowane kadry, które podjęły trud budowy najjaśniejszej Rzeczypospolitej – jak wtedy mówiono. Ta najjaśniejsza przygotowała kadry do walki Polskiego Państwa Podziemnego w czasie II wojny światowej. Zideologizowana formalnie edukacja PRL współwychowala 10 mln członków opozycyjnej Solidarności, właśnie dlatego że w w znacznym stopniu oparła się mitowi socjalistycznej innowacyjności, pojmowanej jako wychowanie dla obowiązującej idei państwowej.

W moim ponad dziesięcioletniej praktyce kierowania zakładami kształcenia nauczycieli miałem szczęście do czasów, gdy nie wymagano jeszcze kilkuset stronicowych prognoz, diagnoz, programów rozwoju. Mogłem wiec ograniczyć się do podstawowych zasad: dobrze uczyć by wykształcić dobrego nauczyciela, czyli jakość kształcenia. Stosując wszelkie możliwe unowocześnienia, zwłaszcza technologiczne, metodologiczne, podchodziłem z dystansem do innowacji dotyczących podstawowych, sprawdzonych przez polski naród wartości. Mogę powiedzieć że w tym zakresie zachowałem podejście konserwatywne. Właśnie zachowanie właściwej relacji, pomiędzy zdawałoby się wykluczającymi się kategoriami pojęciowymi, „innowacja” – „zachowawczość”, to podstawowy tajnik sztuk unowocześniających procesy edukacyjne, w tym pedeutologiczne.

LITERATURA

1. Golota J. Prawa człowieka a samorząd terytorialny, w: Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy, red. L. Koba, W. Włodarczyk, Warszawa 2009, str. 466-481.

2. Gołota J. „Polski eksperyment w kształceniu nauczycieli", Naukowy zbiór innowacyjnych Technologii" „Naukowij wisnik innowacijnich technplogij" nr 2, 2013, Kirowograd Ukraina. S. 118–127.

3. Jak kształcić nauczycieli u progu XXI wieku? : dyskusja panelowa podczas Międzynarodowego Kongresu Edukacyjnego Związku Nauczycielstwa Polskiego nt. Edukacja polska w jednoczącej się Europie (Warszawa 2-3 czerwca 2005) / Alicja Kotusiewicz, Joanna Rutkowiak, Maria Czerepaniak-Walczak, Henryka Kwiatkowska ; oprac. Maria Dudzikowa, Warszawa 2006.

4. Mapa dotacji UE. http://www.mapadotacji.gov.pl/projekty (dostęp 31.03.2016), Urszula Szulborska Fundusze UE w latach 2007-2013 jako narzędzie rozwoju lokalnego na przykładzie Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie Praca końcowa wykonana pod kierunkiem dr. Marcina Bogdańskiego, UWM Olsztyn 2016

5. Mapa dotacji UE. http://www.mapadotacji.gov.pl/projekty (dostęp 31.03.2016)

6. Nauczyciele nauczycieli: z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli / pod red. Henryki Kwiatkowskiej i Alicji Kotusiewicz ; Ministerstwo Edukacji Narodowej. Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 1992.

7. NP. Nowoczesne metody dydaktyczne w procesie kształcenia, red. dr Katarzyna Czekaj-Kotynia, Łódź 2013; http://www.enauczanie.com/metodyka dostęp 28.V.2017; http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/dyskusje/2453-o-nowych-metodach-nauczania-i-szkole-xxi-wieku, dostęp 30.V.2016.

8. Ustawa o samorządzie gminnym z dnia 8 marca 1990 r. Dz.U. 1990 nr 16 poz. 95; Ustawa o samorządzie powiatowym z dnia 5 czerwca 1998 r., 1998 nr 91 poz. 578; Ustawa o samorządzie województwa z dnia 5 czerwca 1998 r., Dz.U. 1998 nr 91 poz. 576.

januszgo@op.pl

Рецензент: д. н., проф. Анджей Шмит.

Ewa Kula, Marzena Pękowska,
Jan Kochanowski
(University in Kielce)

CONDITION AND BARRIERS OF ADULT EDUCATION IN POLAND

The article presents data about adult education in Poland, its subject and its motives of education. The focus was put on the difficulties faced by adults seeking to complete their education. Studies show that adults have identified barriers to formal, informal and non-formal learning.

Key words: adult education. lifelong learning, formal education, informal education, non-formal education.

УМОВИ ТА ПЕРЕШКОДИ ОСВІТИ ДЛЯ ДОРОСЛИХ У ПОЛЬЩІ

У статті представлені дані про освіту дорослих у Польщі, предмет та мотивацію у навчанні. Основна увага приділена проблемам, з якими стикаються дорослі, які прагнуть завершити свою освіту. Дослідження показують, що дорослі визначають перешкоди для формального, неформального та позаформального навчання.

Ключові слова: освіта дорослих, безперервне навчання, формальна освіта, неформальна освіта, позаформальна освіта.

The changing needs of the European labor market in recent years and the need to modernize the European economy, caused by the range and pace of economic and social changes and the transition to a knowledge-based society, have made knowledge-building and skills-building a priority for the development of European Union countries. Continuing education has become a necessary indicator of the contemporary world, occupying an important place in the economic and social strategies of the European Union, including the Europe 2020 Strategy and the Education and Training 2020 program. Continuing education (alternatively called lifelong education, permanent or lifelong education, lifelong learning, lifelong education, further education, recurrent education) is a process of continuous improvement of the general and professional qualifications of a person, throughout his whole life [4, p. 65]. Included in the project Europe 2020 target which is related to the education above all else concerns early school leavers (reducing the drop to 10% compared to the current level of 15%) and increasing the percentage of people with higher education aged 30-34 from 31% to at least 40% (European Commission. Europe 2020). Simultaneously with the work undertaken with the Europe 2020 Strategy, specific communication plans and actions for adult education have been developed, such as *Never Too Late to Learn* (European Commission, 2006) and *There is always the right time for learning* (European Commission, 2007). These documents emphasize that it is very important in continuing education not to associate it with additional and further training. This is a much broader concept, a lifelong development strategy, lifelong learning that covers not only learning in schools but also in the workplace and through participation in social and cultural life. This postulate is linked to strong demographic pressure, which is a result of aging societies in Europe. As T. Aleksander pointed out, one of the first and undoubtedly the most important problems or challenges of modern adult education with a global reach is that it is an element of lifelong education. Lifelong education extends from cradle to grave.

Part of this education is adult education, starting from the moment of leaving the school up to late age. If you assume that in well-developed countries more and more people live to see their 100 years, it is easy to say that youth education is no more than 25 years old. The next 75 years is the time of adult education. It is accepted in the world that the concept of lifelong education means nowadays the abandonment of the traditional division of human life into the study of youth and the working age of adult life. Today, learning has not only stretched – as we know – for the whole life, but its intensity in adulthood is constantly increasing. The cause of this situation is rapidly changing life. These changes are caused by technical, technological and organizational progress and the accompanying them: production race and growing competition in all areas of life, such as industry, trade, arms industry, consumption. Adult education has thus become a stimulant of development and growing competition [7, p. 11]. In November 2012 were publicated Council's conclusions on "*Education and training in comparison to Europe's 2020 strategy - the role of education and training in economic recovery, economic growth and job creation*", where it is stated that the needs of the economy and of the labor market are changing, to which the skills and abilities of both young and adult citizens need to be constantly adjusted. Promotion of the employability of an individual should be made through both the education and training system and in the workplace. It is a shared responsibility of the public and private sectors, which is part of the context of lifelong learning. It was assumed that by 2020 the average value of the indicator defining participation of people aged 25-64 in lifelong learning would reach level of at least 15 percent, which would increase the participation of adults, especially those with low qualifications, in learning by lifetime. Achieving a set benchmark is seriously compromised.

Currently, the share of adults in education and training is 10,7 per cent, according to the Labor Force Participation Survey. In addition, only six of the Member States can display an index that exceeds the reference level. This problem is particularly affecting in particular under qualified people and the elders [4, p. 68].

Available statistics show that one out of ten adults in the European Union aged 25-64 – about 70 million people – did not complete formal secondary school education (upper secondary school). This number also includes about 20 million people who have left the education system with only basic education. The low level of education affects mainly South Europe. There are also fundamental differences between generations, young adults have a much higher level of education than older people [8, p. 2].

Continuing adults education in Poland. In Poland, adult education is designed to give adults the opportunity to complete and broaden their knowledge, acquire qualifications and skills for professional and personal purposes, adapt to changing technologies and prepare for change of job. On July 2, 2010, the Interministerial Team meeting adopted the Assumptions to *Perspectives for Lifelong Learning* document. In February 2011, the Interministerial Lifelong Learning Team, including the National Qualifications Framework, adopted and directed the aforementioned document for interdepartmental negotiations and public consultation, and was signed in September 2013 [9].

The perspective sets out the objectives and course of actions for lifelong learning in Poland by 2020. The content of the document takes into account the obligations arising from the establishment of the European lifelong learning area, including the european qualifications framework and specific for our country conditions listed in the diagnosis. This education is provided in school and out-of-school forms in adult schools,

continuing and practical education centers, further education and training centers, as well as postgraduate studies. At the same time, within the limits of training system of the unemployed and job seekers, vocational training courses are organized for example in labor offices [5].

Apart from the aforementioned forms of education, adults also undertake education through non-formal education. It involves self-learning in order to gain knowledge or improve skills. Unlike formal and non-formal education, it should be done without the teacher's involvement. This type of education is provided outside of organized forms of school and out-of-school education (not including courses, training and instructor-led lectures).

This category includes lessons provided by family members, households, neighbours, friends who do not receive financial compensation. Informal learning is less organized and may include, for example, learning related events (activities) that occur in the family, workplace and in the daily lives of each person, in the context of family and society guided education [1, p. 11].

Research conducted in Poland in 2011 shows that six out of ten adults do not participate in any form of education, even in the form of self-education, which does not require financial costs. The majority of the respondents aged 18-69 are urban dwellers (56,3%) and the remaining (43,7%) are rural residents. Approximately 63% of the respondents who did not participate in any form of education reported that they did not see the need. 42% of respondents indicated that training courses were too expensive [1, p. 95].

Chart 1.

People aged 25-64, by participation in formal, informal and non-formal education, gender and place of residence, year 2011.

Specification	Altogether in thousands.	People participating)				People not participating in any form of education
		In any form of education	In formal education	In non-formal education	In informal education	
		w %				
Altogether	**22299**	**40,0**	**5,4**	**21,0**	**29,0**	**60,0**
Males	11054	39,5	4,5	20,6	28,3	60,5
Females	11244	40,4	6,2	21,4	29,7	59,6
City	13931	45,8	6,6	25,2	33,4	54,2
Village	8367	30,4	3,3	14,0	21,8	69,6

The data does not add up because one person could participate in several forms at the same time. Source: *Kształcenie dorosłych 2011*. Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013, s. 16.

The subject matter of undertaken courses is interesting. It was mainly related to the job occupation – 73,0% of those involved in non-formal education decided on such educational activities (Table 2). Men more often than women chose different forms of job-related education (77,9% in comparison to 68,3% of women). The percentage of vocational completing training was also higher among urban dwellers (almost 75% of them compared to 68,4% of the rural population).

It should be noted, however, that access to training (especially related to one's own needs and interests) for people in rural areas was more difficult. Among the

educational activities that mainly eventuating from own needs and interests, both in cities and in rural areas, the initiatives undertaken in terms of personal development and foreign language learning were strongly dominating. Language courses generally require systematic work, which is less accessible to the villagers, who often have to travel to the nearest city (32,4% of those living in urban areas participating in non-formal education in comparison to 16,4% of those from rural areas).

When analyzing participation in educational activities resulting mainly from own needs and interests, in the face of the need to transform the employment structure of the rural population (outflow to the non-agricultural sector), it is important to note as positive the phenomenon rather widespread participation in training not directly related to the agricultural sector. Among the areas which these educational activities concerned and involved, where participated relatively more rural than the urban population, we can point out services for the population and the use of computers.

Table 2

People aged 18-69 studying in non-formal systems according to place of residence and sex and training areas

Educational activities	Altogether	Males	Females	City	Village
	w %				
Educational activity mainly related to work, including:	**73,0**	**77,9**	**68,2**	**74,7**	**68,4**
Personal development (personal skills)	4,8	4,7	5,0	5,3	3,4
Education of teachers and pedagogy	7,9	2,7	13,5	8,0	7,4
Artistic / fine arts	1,1	.	1,9	1,2	.
Foreign Languages	4,9	5,2	4,7	5,6	2,6
Humanities	0,7	.	.	.	.
Social Studies	2,3	1,9	2,8	2,4	2,0
Business and administration	13,9	7,5	20,8	14,9	10,6
Law	4,0	2,9	5,3	4,6	2,0
Informatics	4,4	5,3	3,4	4,9	2,9
Use of computers	3,7	2,7	4,8	3,6	4,0
Engineering and technical sciences	7,8	13,3	1,7	7,5	8,4
Manufacturing and processing	3,4	4,8	1,8	3,4	3,2
Architecture and construction	2,4	4,3	.	2,0	3,8
Agriculture, forestry, fishing	2,7	4,5	.	.	9,5
Medical science / health	7,9	4,2	12,0	8,5	6,3
Services for the population	3,0	2,5	3,5	2,9	.
Transportation services	4,8	8,4	.	4,0	7,2
Environmental Protection	0,6	1,0	.	.	.
Security and safety	16,8	20,9	12,2	16,2	18,3
Educational activity resulting primarily from personal needs and interests, including:	**27,0**	**22,1**	**31,8**	**25,3**	**31,6**
Personal development (personal skills)	24,3	23,2	25,1	21,6	30,7
Education of teachers and pedagogy	1,5	.	.	.	.
Artistic / fine arts	4,1	.	4,3	4,6	.
Foreign Languages	27,5	21,5	31,5	32,4	16,4
Business and administration	4,1	.	5,2	4,1	4,2

Mathematics and statistics	3,0	3,4	.	3,1	.
Informatics	2,2	.	.	.	.
Use of computers	5,3	5,6	5,1	5,0	5,8
Engineering and technical sciences	2,1	5,0	.	.	3,5
Architecture and construction	1,5	.	.	.	.
Medical science / health	3,2	.	3,9	3,1	.
Social care / social services	1,2	.	1,9	.	.
Services for the population	4,1	.	4,7	3,6	5,2
Transportation services	6,8	11,6	3,5	5,6	9,6
Security and safety	1,6	.	.	.	.

Source: *Kształcenie dorosłych 2011*. Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013, s. 42.

Difficulties in undertaking adult continuous education. Participation in adult education is dependent on a number of factors, particularly the level of education, labor market status, occupation, age and skills. Adults with low qualifications or without them, employed in professions that do not require complex skills, unemployed and economically inactive, older people and low skilled are less likely to participate in various forms of lifelong learning. It can be said that those adults who most need education and training have the least access to the opportunities offered by the concept of lifelong learning [8, p. 2].

Respondents who did not undertake any form of education pointed out the following difficulties:

- I did not meet the initial requirements,
- learning / training was/were too expensive, I could not afford to cover costs
- I did not have the support / encouragement from the employer
- learning / training collided with my work / schedule/ took place at an inconvenient time
- In the case of distance learning, I did not have access to a computer or the Internet
- I did not have time because of family responsibilities
- health or age related reasons
- other personal reasons
- no suitable school / training
- no need for (further) education / training
- none of the above [8, p. 94].

The analysis of these responses made possible to determine that adults encounter numerous barriers in learning process. These include:

- responsibility for family, career, social position,
- lack of time and lack of money,
- problems with commuting to the university,
- insufficient self-confidence in the learning group,
- compulsion to learn in the form of a command of a superior or coercion to maintain his or her current professional position in the institutional sphere.

A significant factor is the age of the respondents. The older the people, the less they participate in different forms of completion or education [6, p. 12].

An adult education survey shows that barriers that prevent adults from learning are often related to time constraints due to family or professional reasons, but also due to the inability to meet prerequisites (eg qualification required for participation in a

training program) or financial reasons. On the basis of the analysis of the barriers identified by adults with low qualifications (adults with education lower than secondary education), 21,8% of respondents listed family responsibilities as the main obstacle to learning and training, 13,6% pointed problems with the reconciliation of the duties of the listener with their working hours, 13,3% mentions financial reasons and 7,1% indicate insufficient qualifications to meet the initial requirements. The emphasis placed on the flexibility of education programs (eg distance learning, module-based learning, alternative access to adult education, or confirmation of non-formal and informal learning outcomes), and the question of the financial availability of education are issues that require greater interest in educational policy makers [8, p. 3].

Summary. The level of political recognition of adult education in individual countries is reflected in the level of organization of its policy, which, inter alia, is attributed to the existence of the political institutions supervising it, whose task is to take care of this education and pursue legislative activity beneficial to these institutions. An expression of concerns of the political and administrative institutions of a country for higher education is the level of law regulations that affects it. These regulations are relevant documents, ranging from the Constitution through various government decisions and legislative acts to medium-term development plans. High levels of regulation ins the field of adult education can be seen as an expression of the level of professionalisation and formalisation (institutionalization) of adult education. In addition, it is crucial to modernize vocational education and training and to care for its quality.

In recent years, in many successful countries in the development of adult education, wise and effective management constantly evolves. In this area we can observe decentralization of the management and supervision of this education. With this evolution, adult education is better embedded in concrete social, political, economic and cultural contexts. From these contexts, it draws - at least in some part – the vitality and the tendency to democratize. With decentralization, there is a hope for support for the planning and organization of educational activities by local social, collective (local governments, social associations, work places, trade unions, parishes) and individual (local leaders). Today's stimulation of adult learning is also counteracting barriers (institutional, situational, predispositional) of learning.

This support area also includes strengthening the motivation system for learners to continue learning. Part of this strategy is to create educational programs for special groups (the unemployed, the disabled, migrants and refugees, prisoners, ethnic minorities) adapted to their educational needs, abilities and learning conditions. Authors of contemporary andragogical academic works in EU countries also point to more psychological strategies to weaken barriers and difficulties in accessing adult education [7, p. 16-17]. One of them is to indicate current and potential learners the benefits of this education in terms of improving living and working conditions.

REFERENCES

1. Kształcenie dorosłych 2011. Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013.

2. Monitor kształcenia i szkolenia 2016. Polska, Komisja Europejska 2016.

3. Striker M., Wojtaszczyk K., Potrzeba uczestnictwa uczelni wyższej w kreowaniu umiejętności samokształcenia, „e-mentor" 2014, nr 3 (55), s. 53–60, DOI: 10.15219/em55.1109.

4. Roszko-Wójtowicz E., Kształcenie ustawiczne – istota zagadnienia i pomiar w ujęciu europejskim, „e-mentor" 2015, nr 5(62), s. 65–76, http://dx.doi.org/10.15219/em62.1214.

5. System edukacji w Polsce w skrócie 2015, Polskie Biuro Euridice, grudzień 2015.

6. Stochmiałek J., Studia i badania nad teorią uczenia się dorosłych, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2012, nr 4(79)/, s. 7-15.

7. Aleksander T., Globalne i europejskie problemy współczesnej edukacji dorosłych, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2015, nr 1(88), s. 9-18.

8. Edukacja i szkolenia dorosłych w Europie: łatwiejszy dostęp do możliwości uczenia się. Raport Eurydice. EACEA 2015.

9. Perspektywa uczenia się przez całe życie, projekt Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, Warszawa 2013. http://www.nauka.gov.pl

ewa.kula@ujk.edu.pl
marzena_pekowska@poczta.onet.pl

Рецензент: д. н., проф. Спіров Красимір.

УДК 377.3

д. н., проф. **Галіна Рарот,**
Оксана Супрунюк
(Люблінська Політехніка)

ГУМАНІЗАЦІЯ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті актуалізовано проблему гуманізації технічної освіти у вищих навчальних закладах. Проаналізовано різні підходи щодо тлумачення цієї категорії, розглянуто ідеї та методи її впровадження та реалізації. Звернено увагу на формування критичної свідомості майбутнього інженера, його здатності до саморефлексії. Виокремлено перешкоди здійснення ідей гуманізації, зокрема сучасну просвітницьку традицію чіткого розмежування точних і гуманітарних наук. Наголошено на необхідності використання інженерами у своїй професійній діяльності не лише технічних методів, але і методів соціально-гуманітарних наук. Охарактеризовано моделі гуманізації технічної освіти та техніки у Люблінській та Лодзинській Політехніках (Польща), Інституті Вищої освіти імені Масарика (Чехія), Технічному Університеті Гамбурга (Німеччина).

Ключові слова: гуманізація освіти, підготовка інженерів, технічна освіта, критична свідомість, моделі гуманізації.

HUMANIZATION OF TECHNICAL EDUCATION AS AN ACTUAL PROBLEM IN PHILOSOPHY OF EDUCATION IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The problem of humanization of technical education in higher educational institutions is actualized in the article. Different approaches to the interpretation of this category are analyzed, ideas and methods of its implementation and realization are considered. Attention is drawn to the formation of critical consciousness of the future engineer, his ability to self-reflection. The obstacles to the implementation of the humanization ideas, in particular, the modern educational tradition of the precise delimitation of the exact sciences and the humanities, are singled out. The necessity of using not only technical methods, but also methods of the social sciences and the humanities by engineers in their professional activity is emphasized. The models of humanization of technical education and technology in Lublin and Lodz Universities of Technology (Poland), Masaryk University (Czech Republic), Hamburg University of Technology (Germany).

Key words: humanization of education, training of engineers, technical education, critical consciousness, models of humanization.

Інженер XIX століття, а також першої половини XX століття був переконаний, що його мислення і дії є нейтральними, так само як нейтрально були трактовані наука та її представники. Особливо це стосується Західних суспільств. Проте тільки політики вирішили, що дослідження вчених і творіння інженерів набувають політичного або морального значення. В даний час дедалі частіше визнається (так суспільний тиск починає впливати на мислення про формулу технічної освіти майбутніх інженерів), що потрібен новий зразок інженера. Також є актуальним зняття загострення соціального поділу на

гуманітаріїв і інженерів. Іншими словами, необхідна *гуманізація технічної освіти*, тобто введення гуманітарного проекту для технічних університетів, а в подальшому, як наслідок – *гуманізація світу техніки*.

Три значення ідеї гуманізації технічної освіти та методи. Гуманізація вищої технічної освіти, відома також як *міждисциплінарність освіти* [5, s. 114, s. 117], сьогодні є надзвичайно необхідною. Адже всі ми потребуємо посиленої творчості та інновацій освічених людей, а це, на думку психологів творчості, краще виникає саме на межі дисциплін завдяки з'єднанню протилежних напрямків і способів мислення. На креативність очікує сучасна економіка, завдяки якій можливий економічний ріст, що так складно досягається сьогодні, який обумовлений збільшенням споживання. Інноваційних рішень очікують складні геополітичні, екологічні, біомедичні питання та проблеми. Ідея гуманізації вищої технічної освіти має й інший, більш глибокий і менш ефектний зміст. Йдеться про виховання критичної свідомості майбутнього інженера, його здатності до саморефлексії, яка віддавна належала саме до цього «гуманітарного проекту» в освіті молоді [2]. Цей проект мав завжди на меті завдання допущення людини, аби за рахунок свого інтелекту вона могла виходити поза рамки звичайного тваринного стану, крім поєднання зі своїм класом/соціальною верствою або нацією, щоб бути в курсі свого місця в суспільстві, свого соціально-політичного стану. Цій меті завжди служила філософія як квінтесенція гуманітарних наук, а її видатні представники неодноразово були настільки критичні, що підірвали знайдені звичаї (Сократ), феномен релігії (Маркс), системи влади (Маркс, М. Кропоткін, М. Фуко), впевненість у своїх людських знаннях (скептики) і навіть обличчя організації власної культури (Ніцше). В першу чергу йдеться про те, щоб навчити майбутнього інженера рефлексному ставленню по відношенню до Технополю [8] (всемогутнього панування техніки) або біотехносистеми [3, с. 28], які створені з використанням сучасних нових засобів масової інформації; системи, яка вже набирає майже повну владу над людиною XXI століття. Другою у черзі метою сприйняття гуманізації розуму інженерів є вивчення радикального мислення біоцентрового (і навіть цілісного) у відношенні до навколишнього середовища, який підриває колишній крайній антропоцентризм у підході до нього.

Третім, найбільш прагматичним значенням ідеї гуманізації технічної освіти (і самої техніки) може бути те, що було здійснено за рахунок такої прикладної науки як ергономіка. Мова в ній, як пише Едвін Титик, йде про налаштування техніки до людини і людини до техніки в такий спосіб, щоб їх взаємодія в процесі роботи була гармонійною і у разі оцінки тих чи інших технічних рішень благополуччя працівника було головною метою [13].

На перешкоді здійснення ідеї гуманізації, особливо в її другому, більш глибокому значенні (одночасному підвищенні ролі критичного та відповідального мислення), стоїть сучасна просвітницька традиція чіткого розмежування точних і гуманітарних наук, а в практичному результаті – методи і артефакти гуманітарних наук. Ця традиція, яка сьогодні обережно переламується через постмодерністську філософію, надала науці та техніці єдиний утилітарний характер, позбавляючи їх не тільки морального виміру, але й естетичного та духовного [5, с. 117]; рекомендувала визнавати явища природи як пізнавальні, прозорі, раціональні. Такими, що піддаються математичному моделюванню, легкими до підпорядкування, а питання людського життя трактувати як

незрозуміле, по своїй суті стихійне і яке вимагає іншого пояснення: не гіпотетично-дедуктивного міркування, але зрозумілого (в сенсі герменевтичного розуміння як методу гуманітарних наук).

Однак дедалі більше існує висловлювань про необхідність етичної освіти майбутніх інженерів. Адже від них, а не від призначених і через хвилину відкликаних від влади політиків, що представляють демократичні системи, залежить майбутнє людства. Також щоразу численнішими стають голоси теоретиків про необхідність зв'язування світу технічних проектів із красою мистецтва, а також формування естетичної чутливості до прихованої краси і поезії технічних витворів [6]: адже красивим може бути і міст, і поїзд, і автомобіль. Є в нім як і краса, так і гармонія, але ще частіше присутня краса як сократівська доцільність. Інша річ, що ці голоси теоретиків, можливо віддзеркалюють сучасний феномен естетизації в повсякденному житті, котрий народжений консюмеристичним капіталізмом. Тобто через присвоєння елементам повсякденного життя естетичного вираження, часто без глибшої рефлексії, тільки щоб доставити естетичне задоволення глядачам, аби в результаті цього відчуття легше досягти їх споживацьких рішень. Феномен *естетизація* охоплює різні сфери суспільного життя, встановлюється навіть у світі науки, входить також у світ техніки.

Моделі гуманізації технічної освіти та техніки. Незважаючи на те, що просвітницька традиція розділу гуманітарних і точних наук ще в гарному стані, вже можна відшукати певні моделі або концепції мислення в формі гуманізації майбутніх інженерів, разом із спробами їх здійснення. Першу концепцію міждисциплінарного викладання техніки гуманізації впроваджено у практику деяких технічних вузів, вона становить таку модель, яка вже реалізується у Люблінській Політехніці на факультеті *Освіта Інформаційно-Технічна*. Ці лекції проводяться паралельно з викладанням природничих наук і строго інформаційних, ще й іноземних мов, соціології, педагогіки, економіки, психології, ергономіки [13]. В інших технічних вузах і на інших напрямках є або тільки лекції та семінари з етики, історії філософії, теорії та історії культури, або тільки з галузі наук економічних і юридичних. Метою цього підходу є *розширення світогляду* студентів технічних вузів, що проявляється в «кращому розумінні спадкоємності людської цивілізації і культури», та розумінні майбутніх завдань і ролей, займаних в суспільному житті та пов'язаній з ними відповідальності [11]. Його певне нововведення аналогічне до рішень, відомих у вищій школі на Заході. Наприклад, у Технічному Університеті Гамбург-Гарбург це пропонує Андрій Самек, спеціаліст у галузі робототехніки та біоніки. На його думку, можна було б запровадити в систему навчання технічного блоку предметів під назвою SHN, тобто *Societas-Humanitas-Natura*. Він би складався з «невеликої кількості лекцій, обмежених у 15-30 годин, а інші заняття з різної тематики реалізовувалися б у формі семінарів, тренінгів, студентських таборів і лекцій видатних фахівців у різних областях» [11]. Іншим та вже чисто польським за формою такого підходу є формулювання мінімуму комплементарних знань і гуманізаційної техніки та знання про неї. Виходять тут із припущення, що повна гуманітарна програма не реальна економічно, бо її доведеться утримувати – стверджує Володимир Вавщак, автор такого університетського мінімуму і в той же час пробного експерименту, що проводиться з 2000 року в Лодзинській Політехніці під назвою «Бог і Наука – «постійні лекції з історії філософії, гносеології, антропології, етики, естетики,

теології і логіки»» [14]. Дивлячись критично на цю модель, можна констатувати, що в разі політехнічного спрямування Освіти Інформаційно-Технічної здається очевидним, що майбутній учитель інформатики або технічної освіти, отримує істотний ресурс інформації з області мислення гуманітарно-соціального і серйозні елементи практичних занять педагогічного характеру. Ця очевидність застосування вищевказаної моделі гуманізації технічного мислення, як правило, зникає відразу ж, коли ви маєте справу з іншими напрямами технічної освіти, наприклад, на кожному Факультеті Електротехніки або Механічному Факультеті Політехнічного інституту.

Іншою концепцією гуманізації технічної освіти є модель, запропонована під час засідання міжнародної конференції в Празі в 2013 році, котра була організована Кафедрою Інженерної Педагогіки Інституту Вищої освіти імені Масарика (ČVUT – České Vysoké Učení Technické). Під час конференції було визнано, що гуманізація технічної освіти не може бути повторенням шизофренічного стану освіти на рівні середньої школи, коли традиційно гуманітарні науки не були пов'язані жодним чином із науками та математикою, і царював різкий дуалізм цих видів знань. Технічні вузи повинні реалізувати модель визначення взаємозалежності між цими видами навчання, щоб майбутні інженери позбулися типових забобонів щодо соціально-гуманітарних наук [1, с. 261-265]. Творчо розвиваючим цю ідею взаємозалежності на польському ґрунті, можна було б показати, наприклад, як холодильна техніка «виходить» із гуманітарних наук, як техніка зняття відбитків пальців, сформульована Хуаном Вуцетічем (в 1892 р.), вплинула на філософсько-особисту ідею неповторності, унікальності кожної людини та її життєвого покликання; як принцип невизначеності, висловлений фізиком, основоположником квантової механіки В. Гейзенбергом, котрий піддав сумніву людське переконання про існування абсолютно певного знання, знання, до якого раніше можна було терпляче підійти (йдеться про будь-які області людського знання: релігієзнавства, теології, філософії, математики, фізики і т. д.). Відкриття комп'ютера сприяло метафорі людського мозку як комп'ютера та комп'ютерного мислення, витісняючи зріле діалектичне мислення, яке було більш адекватним для соціального життя (наприклад, для сім'ї). Чергові нові технічні винаходи впливають на сприйняття будови та природи всього сущого, наприклад, світ матерії у вигляді голограми.

Третя модель заснована на припущенні, що гуманістична освіта в технічних вузах не стільки повинна ґрунтуватися на вивченні декількох соціально-гуманітарних дисциплін, як на розумінні реальності, відмінної від тої, яка базується на основі обраної гуманітарної області. Таким чином, у вигляді досить мінімальної кількості (наприклад, 30-годинних лекцій) повинен виявитися інший підхід до реальності, інше мислення, інше нетехнічне сприймання світу. Найпростіше це можна досягти шляхом заохочення до вивчення якоїсь чисто гуманітарної, детальної теми, вносячи в це інше бачення світу, наприклад, «Особливості японської поезії Середньовіччя» або «Російська література XIX століття» [10, с. 174]. Ця гуманітарна модель присутня в американських вузах економічних і технічних вузах.

Четвертою моделлю є *еутифронічна модель*, запропонована польським філософом Йосипом Банька, що показує шлях сталої адаптації людини до життя в епоху швидкого розвитку складних та інноваційних технологічних систем. Це вивчення людини, особливо в рамках еутифроніки, новаторської філософії

техніки, поваги до основних цінностей культури та мистецтва, таких як: «любов, навички спілкування, здатність розуміти інших, чутливості, свободи, гідності, інтимності, солідарності, терпимості, довіри, взаємодії і співпраці» [7]. Ця здатність, як і очікував філософ, спричинить блискучу позицію проти спокус і тиску з боку технічного прогресу у всіх сферах життя, захищаючи тим самим людство перед перетворенням у позбавлену елементарної чутливості та розриву зі своєю культурною традицією і навколишнім середовищем.

Знайдено п'яту модель, сформульовану Вадимом Розіним, відомим філософом техніки та методологом науки. Російський філософ життєво зацікавлений у відповідній новій епосі освіти інженерів, тобто, багатостороннім навчанням, що дозволяє інженерам проникнуто в інші сфери життя не тільки в області технологій; полегшує дивитися в майбутнє і, водночас, у сучасне розв'язання проблем, викликаних сьогоденням [10, с. 174]. Отже, ідеальним інженером стала б людина всебічно розвинена, що чудово орієнтується як у технічній, так і в гуманітарній культурі. Сучасна інженерна діяльність щоразу стає більш складною, вона наповнена комп'ютерною технікою, перед нею частіше стають нетрадиційні виклики, що вимагають нового мислення, дедалі частіше інженерна діяльність поєднуються з соціальною, економічною та екологічною. Все це сприяє тому, що висока особиста культура інженера з добре розвиненою рефлексією над власною діяльністю стає необхідністю. Також необхідним є використання у своїй діяльності не тільки технічних методів, але і методів соціально-гуманітарних наук. Щоб це було можливо, потрібен не тільки той чи інший вибір гуманітарно-соціальних предметів у вигляді блоку, а також детальне вивчення одного вибраного, часто екзотичного предмета, що миттєво вводить в таємниці світу гуманістів. Самі представники гуманітарних наук повинні також зрозуміти, що світ культури, тобто світ творіння людської волі, стає щоразу вужчим, витісняється через техносферу, в якій цієї свободи вже немає.

Відповідно до вимог сьогодення освічений інженер повинен вирішувати питання своєї справи, виходячи з прийняття світу свободи через технології, повинен розуміти згубність конкретного мислення, що ставить сьогодні під загрозу саме існування життя на землі. Обмеження не тільки через низьку професійну культуру, але й через слабку гуманітарну культуру призводить до відсутності достатнього часу для пізнання світу. Іншим необхідним аспектом для гуманітарної технічної освіти є показ культурної умови: вказівка, що діяльність техніки не байдужа до людського суспільства та природи; що несе блага, але також часто нищить навколишнє середовище, механізує суспільне життя, гасить людський дух. Тому важливим є аналіз кризових ситуацій, спричинених через інженерів, аналіз негативних наслідків, помилок не тільки у роботі машин, але й помилок у мисленні інженерів; аналіз образів світу, які керуються цією діяльністю, які є часто несвідомими. Отже, необхідним є звернення до різних гуманітарних наук, але не в загальний спосіб, поза контекстом, а для пояснення інженерам негативних наслідків їх діяльності, причин, що обумовлюють їх типові помилки. Ці завдання гуманізації інженерної освіти можуть бути реалізовані, за Розіним, через багаторівневу освіту. На першому рівні це буде Введення в професію, завдяки якому студент ознайомиться з історією самостійного вивчення в технічній області, професійною проблематикою та новими завданнями, місцем, яке займає вона в культурі. На другому рівні, названий Розіним соціально-інженерською освітою, має місце засвоєння студентами технічних вузів

спеціальних дисциплін, необхідних для даної професії. Наприклад, для майбутнього менеджера це була б теорія управління, деякі частини загальної психології та соціальної психології, економічні знання, елементи теорії прийняття рішень. Були б також представлені й аналізовані конкретні ситуації, що вимагають застосування знань із галузі теорії конфліктів, економічного регулювання тощо. На наступному, третьому рівні, під назвою філософсько-методологічна підготовка [10, с. 177], студент має ознайомитися зі специфікою наукової методології, яка пропонується через філософію науки, що забезпечує методологічне підґрунтя для різних досліджень і проектів.

Четвертий рівень – це рівень технічного проектування в широкому, античному розумінні техніки, проектування як технічного, так і художнього (в області художніх робіт), технічних механізмів, будівель і цілих міст. Це також рівень вивчення проектування мислення і усвідомлення меж у створенні проектів. П'ятий рівень, тобто світогляд, буде давати відповіді на питання, що таке людина, що таке суспільство, природа і космос, і які зв'язки пов'язують ці різні сутності. Нарешті, шостий рівень, це етап у розвитку інженера, який забезпечує вибір області навчання у відповідності з вашими унікальними інтересами.

Останньою моделлю вже набагато скромнішою, ніж постульований 6-ти рівневий проект В. Розіна, є модель, запропонована авторами цієї статті, яка базується на ідеї вивчення в технічніх університетах загальної психології та соціальної психології. В аналізі питань цієї докладної області психології, що охоплює соціальне пізнання та його схеми, соціальні стандарти, конформістичне ставлення і просоціальне, види соціального впливу, явище соціального полегшення і т. д., можна було б використовувати методи творчого мислення (зокрема, *метод 6 капелюхів*), що дозволило б студентам швидко сприймати багатогранність людського світу, його прозорість і глибину сприйнятливості до соціального конструктивізму; відкривала б схеми та сценарії пізнавального сприйняття до помилок у відносинах між людьми (і помилок в оцінці соціально-політичної та екологічної інженерами) – одним словом, пропонували б ці компетенції в мисленні й оцінці людей, що, як правило, недоступні технічному мисленню [9, s. 63-82].

Як можна було помітити, міждисциплінарна проблема між світом технологічним і нетехнологічним є досить складною. Її вирішенню перешкоджає не тільки велика кількість можливих варіантів її вирішення, а, як згадувалося на початку, труднощів у зміні певних понять і компетенції. Перспективою подальших досліджень є зясування питання про те, чи повинен процес гуманізації технологій супроводжуватися паралельним процесом формальності «гуманітарної науки»?

BIBLIOGRAFIA

1. Andres P., Vališová A. Międzynarodowa Konferencja Katedry Pedagogiki Inżynierskiej w Instytucie Studiów Wyższych Masaryka (ČVUT – České Vy- soké Učení Technické) w Pradze w dn. 26 lutego 2013, przeł. B. Śliwerski [w:] «Studia z Teorii Wychowania : półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN» 4/1 (6). – s. 261–265.

2. Bańka J. Humanizacja Techniki. Główne zagadnienia i kierunki eutyfroniki, Katowice 1976.

3. Chyła W. W stronę filozofii mediów: media jako biotechnosystem, «Przegląd kulturoznawczy» nr 1 (7) 2010. – s. 28.

4. Heller M. Czy fizyka i matematyka to nauki humanistyczne? (wraz ze Stanisławem Krajewskim), CC Press, Kraków 2014.

5. Knosala B. O nowej relacji między sztuką, techniką i humanistyką w ujęciach teoretycznych i praktyce społecznej, «Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej» 2015 z. 79, nr kol. 1930, s.114 i 117.

6. McLuhan M. Zrozumieć media: przedłużenia człowieka, przekł. N. Szczucka, WNT, Warszawa 2004.

7. Okraska R. «Homo Eutyfronicus» – Józea Bańki koncepcja człowieka ery technologicznej, «Dzikie życie», 7-8/73-74 2000 Lipiec /sierpień 2000.

8. Postman N. Technopol. Triumf techniki nad kulturą, przeł. Anna Tanalska-Dulęba,Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1995.

9. Rarot H. Metoda «myślenia lateralnego» w analizie zagadnień psychologii społecznej [w] «Edukacja Humanistyczna» nr 2 (31), Szczecin 2014. – s. 63–82

10. Rozin W.M. (red.), Fiłosofija techniki: istorija i sowriemiennost', Moskwa 1997. – s. 174–177.

11. Samek A. Humanizacja studiów technicznych jest elementem kształcenia wprowadzanym w nowoczesnych przodujących uczelniach technicznych świata i skutecznie uczestniczy w kształceniu kadry inżynierskiej przyszłości, [w] «Forum akademickie», 12/2001.

12. Sitnicki I. Metafilozofia wspólnej przyszłości. Teleologiczne implikacje dogmatycznego kosmizmu i transhumanistycznego ekstropizmu, praca doktorska, Biblioteka Instytutu Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego.

13. Tytyk E. Ergonomia – pojęcia podstawowe; [w]: Pakiet edukacyjny dla uczelni wyższych pt. «Nauka o pracy – bezpieczeństwo, higiena, ergonomia», Tom I; pod red. naukową prof. D. Koradeckiej, Wydawnictwo Centralnego Instytutu Ochrony Pracy, Warszawa 2000.

14. Wawszczak W. Humanizacja inżynierów, «Forum Akademickie» 9/2003 oraz http://forumakad.pl/archiwum/2003/09/index.html[data dostępu: 27.04.2016].

rarot@nowanet.pl

Рецензент: д. пед. н., доц. Курач М.С.

УДК 37.013.42

Шевченко Ж. М.
(НУ «Львівська політехніка»)

ПРАКТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА У ВИЩІЙ ШКОЛІ ПОЛЬЩІ

У статті розглянуто концептуальні підходи щодо професійної підготовки соціальних працівників та актуалізовано досвід їх практичної підготовки у вищій школі Польщі. З'ясовано, що підготовка соціальних працівників у Польщі є складним і динамічним процесом, який перманентно змінюється відповідно до міжнародних стандартів, нормативних вимог, соціальних змін і потреб на даний названий вид послуг.

Виявлення прогресивних ідей досвіду практичного аспекту підготовки соціальних працівників у Польщі сприятиме науковому обґрунтуванню стратегії розвитку професійної підготовки фахівців соціальної сфери в Україні на етапі її трансформації та інтеграції у європейський і світовий освітній простір.

Визначено перспективи дослідження напрямів взаємодії закладів освіти з роботодавцями та іншими соціальними партнерами у процесі професійної підготовки та проходження видів практик майбутніми фахівцями соціальної роботи.

Ключові слова: професійна підготовка, соціальна робота, соціальні працівники, соціальна сфера, соціальна допомога, соціальна опіка, ліценціат, магістр.

PRACTICAL ORIENTAION IN PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL EMPLOYEE IN THE HIGH SCHOOL OF POLAND

The article deals with conceptual approaches to the professional training of social workers and actualizes the experience of their practical training at the Polish higher education school. It has been found out that training of social workers in Poland is a complex and dynamic process, which is constantly changing in accordance with international standards, regulatory requirements, social changes and needs for this type of services.

Identification of progressive ideas in the practical experience of training social workers in Poland will contribute to the scientific grounding of the strategy for the development of professional training of specialists in the social sphere in Ukraine at the stage of its transformation and integration into the European and world educational space.

The prospects of the research as to the ways of interaction between educational establishments and employers and other social partners in the process of professional training and internship by future specialists of social work are outlined.

Key words: vocational training, social work, social workers, social sphere, social assistance, social care, licensed, master's degree.

В умовах світової інтеграції й посилення взаємодії країн набувають актуальності питання поглиблення міжнародної співпраці, вивчення й запровадження досвіду вищих навчальних закладів і наукових установ міжнародного освітньо-наукового простору у соціальній сфері. Соціальна робота як наука і професія є міждисциплінарною і сприяє соціальним змінам і

вирішенню проблем у відносинах людини з навколишнім середовищем відповідно до принципів соціальної справедливості, захисту прав людини та поліпшення якості життя суспільства.

Соціальна робота аналізує процеси розвитку, системи організації та підтримки та їх історичний, культурний, соціальний, політичний та економічний контексти. Як зазначають американські науковці А. Мораліс та Б. Шіфор, такий підхід до соціальної роботи був розроблений на початку 60-х років ХХ століття з метою «охопити усе поле діяльності соціальної роботи», адже для ефективного вирішення багатьох проблем необхідне втручання у системи різних рівнів, координація їхніх дій, обмін ресурсами, співпраця. Американський дослідник Р. Балінський, необхідність комплексного підходу до практики соціальної роботи обґрунтував наступним чином: «складність людських проблем викликає потреба у практиках загального профілю, які володіють універсальними методами і навичками вирішення будь-якої можливої проблеми» [5, с. 21].

Потреба зумовлена, насамперед, істотними змінами в духовному просторі суспільства й освіти, переходом від традиційного до професійного навчання ґрунтуючись на новітніх освітніх технологіях, методичних принципах, сучасних інтерактивних засобах інформації та комунікації, а також зростанні запиту на фахівців, котрі, крім професійної компетентності, мають соціально-професійні значущі якості та є конкурентоздатними на сучасному ринку праці.

Результати системного аналізу наукової літератури та стану підготовки майбутніх соціальних фахівців у вищих навчальних закладах України свідчать, що проблема практичної підготовки фахівців соціальної роботи не знайшла належного висвітлення в працях науковців, хоч практична підготовка є важливим компонентом процесу формування професійної компетентності, системи спеціальних знань, умінь, навичок.

Досвід країн близького зарубіжжя з аналогічними для України соціальними системами й історико-політичними соціо-економічними процесами становить інтерес для компаративного аналізу. Зокрема, корисним для України може стати досвід сусідньої Польщі, насамперед через схожість освітніх змін, які сьогодні відбуваються в Україні і вже сталися в Польщі. Актуальність означеної проблеми зумовлена також практичною значущістю польського досвіду в галузі розвитку університетської освіти та науки наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., новітніх тенденцій практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі, шляхів оновлення польської вищої освіти у європейському освітньому просторі.

Актуальність проблеми врахування європейських вимог до професійної підготовки фахівців із соціальної роботи, насамперед, у контексті континентальної інтеграції, спонукало нас до проведення такої роботи і визначило мету наукової публікації – актуалізація досвіду практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі.

Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності є дуже складним завданням, адже в кожній країні завжди існували специфічні (характерні тільки для конкретної країни) підходи до реалізації глобальних цілей, вирішення соціальних проблем, надання різного роду соціальної допомоги, яка має свої особливості залежно від складності суб'єкта, різноманітності функцій і сфер діяльності соціального працівника. Саме тому держави і навчальні заклади формують власні інноваційні моделі підготовки спеціалістів до соціальної роботи,

що відображено у дисертаційних дослідженнях та численних публікаціях із зазначеної проблеми.

Питання змісту професійної підготовки соціальних педагогів в Україні досліджувались у різних аспектах, зокрема: підготовка і професійне становлення соціальних педагогів, професійна компетентність соціального працівника у структурі його професіоналізму (С. Архипова); інтегрований підхід до актуальних питань соціально-педагогічної теорії і практики (І. Богданова); зміст соціально-педагогічної діяльності, форми та методи її здійснення (О. Безпалько, І. Звєрєва); професійна підготовка соціальних педагогів, технології і функції соціально-педагогічної роботи (А. Капська); психологічний, педагогічний і управлінський аспекти професійної підготовки соціальних педагогів (Л. Міщик); теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти (В. Поліщук); підготовка майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності з позицій системного підходу, соціально-педагогічні технології (С. Харченко) та ін.

Дослідниця О. Карпенко відзначає, що суб'єктом організації соціальної допомоги є соціальний працівник, який виступає як центральна постать професійної діяльності у соціальній сфері. Він характеризується соціальною спрямованістю на професійну діяльність у мікро- і макросоціумах і проявом якісної своєрідності особистісних ознак (внутрішніх і зовнішніх), які проявляються у здатності видозмінювати процеси соціальної і особистісної взаємодії, чим забезпечується продуктивна результативність у соціальній роботі стосовно конкретного об'єкта. При цьому він як суб'єкт допомагає людям моделювати їхнє життя і сприяє створенню соціально-психологічних умов для представників різних соціальних груп суспільства щодо реалізації їхніх особистісних потреб та інтересів.

Соціальна освіта і професіоналізація соціальної роботи в багатьох країнах світу має давні традиції, тому науковці розглядають фахову підготовку соціальних працівників «як потужний антикризовий, стабілізуючий і творчий чинник розвитку суспільства» [3, с. 334], що зумовлювався необхідністю вирішення численних економічних, правових, політичних, соціальних, особистісних проблем населення, розробки та реалізації ефективних механізмів соціального захисту громадян.

Вирішенням соціальних проблем та наданням соціальної допомоги поряд з численними громадськими організаціями й ініціативами професійно займаються соціальні працівники, які як окрема професійна група заіснували в Україні зовсім недавно (на поч. 90-х років XX ст.). Саме тому, на нашу думку, для вищих закладів освіти України, де система підготовки спеціалістів для соціально сфери перебуває на етапі свого становлення, надзвичайно важливо врахувати тенденції у розвитку соціальної освіти за кордоном, а також запроваджувати інноваційні підходи в процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Сучасні тенденції підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у країнах далекого і близького зарубіжжя відображено у наукових працях і дисертаційних дослідженнях: І. Бондарук («Зарубіжний і вітчизняний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності») (2013); Л. Віннікова («Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США») (2003);

Н. Гайдук («Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади»)) (2005); О. Загайко («Підготовка працівників соціальних служб для середніх, загальноосвітніх навчальних закладів Великої Британії») (2008); А. Кулікова («Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції») (2009); Г. Лещук (2009) («Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції»); Н. Микитенко («Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади») (2006); О. Ольгович («Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади») (2008); О. Пічкар («Система підготовки фахівців соціальної роботи і Великій Британії») (2002); О. Павлішак («Професійна підготовка соціальних педагогів в Австрії») (2008); Н. Собчак («Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США») (2004) та ін. Вченими виявлено, що, незважаючи на зумовлені національною специфікою відмінності, базові засади навчання фахівців соціальної роботи є спільними для багатьох країн світу та визначаються специфікою соціальної освіти і загальними вимогами до професійної компетентності соціальних працівників.

Зауважимо, що порівняльно-педагогічні дослідження мають не лише фундаментальне теоретичне, а й велике практичне значення, особливо в періоди інтенсивної модернізації педагогічної освіти. Системне зіставлення зарубіжного й вітчизняного педагогічного досвіду може сприяти глибшому осмисленню наших власних проблем, виправленню помилок і прорахунків, підвищенню ефективності навчально-виховної діяльності українських освітніх інститутів. Вчені зазначають, що професійна соціальна робота спирається на фахівців соціальної сфери, котрі відповідають за своєю професійною підготовкою міжнародним стандартам. Виникає потреба у спеціальній програмі підготовки майбутніх соціальних працівників, у якій буде науково обґрунтована мета професійної соціальної освіти, технологія досягнення освітніх цілей, визначені умови їх реалізації. При цьому система соціальної освіти має не просто «вбудовуватися» в професійну підготовку соціальних працівників, що перебуває на стадії реформування в Україні, виступаючи авангардом такої освіти, але й виходити за її межі як свого роду освітня інновація. Тому це завдання потребує не лише врахування прогресивних тенденцій розвитку світового освітнього простору взагалі, але й наукового осмислення зарубіжного досвіду підготовки висококваліфікованих фахівців для роботи в соціальній сфері зокрема.

Логіко-системний аналіз наукових джерел, практики роботи у вищій школі дозволяють стверджувати: соціальний працівник – це багатопрофільний фахівець, тому його підготовка ґрунтується на цілому комплексі дисциплін. Існує величезна палітра відмінностей у моделях підготовки фахівців цієї спеціальності. Поки що немає єдиної міжнародної вповноваженої організації у справі навчання соціальних працівників. Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (IASSW) не вважає, що загальна міжнародна освіта може мати переваги над освітою, яку можна отримати у власній країні. Проте до системи підготовки соціальних працівників існують загальні вимоги, які стосуються академічних стандартів програми й придатності претендента до роботи [1].

Разом із тим, аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що всі програми професійної підготовки майбутніх соціальних фахівців в Україні та за кордоном містять практичний компонент, до якого входить не лише

ознайомлення студентів із прийомами та методами роботи, але й безпосереднє залучення їх до практичної діяльності під керівництвом досвідчених педагогів-наставників і викладачів-консультантів. Отже, подальшого дослідження вимагає практична підготовка студентів у системі професійної підготовки.

Актуальні аспекти проблеми професійної підготовки фахівців для соціально-педагогічної діяльності розглядають українські й польські вчені. У пошуках нової професійної ролі соціальних працівників особливу увагу закцентовано на потребі професіоналізації сфери соціальних послуг з метою не тільки переформування цієї групи працівників, але і соціальної системи держави в цілому. Реформування системи соціальної опіки і допомоги також значно збільшило науковий інтерес до нових сфер соціальної роботи та проблем професійної підготовки висококваліфікованих соціальних кадрів, поштовхом до цього стало включення у сучасну модель даної професії додаткових вимог [6, с. 66]. Саме цей аспект став предметом дослідження ряду польських науковців: Юзефи Бронгєль, Казімери Вудз, Єви Кантовіч, Аліції Курч, Аліції Маєвської-Галензяк, Єви Маринович-Хеткі, Анжея Олубіньского, Тадеуша Станка, Іоланти Супіньської, Добронеги Травковської, Кшистофа Фриштацького, Єжи Шмагальського та багатьох інших.

В останні десятиліття нинішнього століття поповнено українську наукову скарбницю дисертаціями та науковим працями, предметом яких були розвиток освіти в Польщі за такими науковими напрямами :

- історичні та порівняльні аспекти розвитку освітніх систем – А. Каплун («Розвиток систем підготовки кваліфікованих робітників у Болгарії і Польщі кінець XIX – XX ст.)»), В. Майборода («Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець XX – початок XXI ст.)»), Г. Ніколаї («Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX ст.)»), В. Пасічник («Система підготовки вчителя історії в порівняльно-педагогічні студії Польщі»), Б. Сітарська («Професійна підготовка майбутніх педагогів у контексті розвитку педагогічно-психологічної освіти в Польщі на межі XX та XXI ст.») та ін.;
- тенденції розвитку педагогічної освіти – Т. Десятов («Розвиток сучасної системи неперервної освіти»), І. Ковчиною («Реформування загальної середньої і педагогічної освіти»), І. Шемпрух («Тенденції розвитку педагогічної освіти в Польщі»), Л. Юрчук («Стан і тенденції розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в Польщі») та ін.;
- професійна підготовка фахівців – А. Василюк («Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі»), Є. Громов («Сучасні тенденції розвитку професійної технічної освіти у Польщі»), А. Мушиньскі («Організаційно-педагогічні умови професійного навчання у центрах неперервної освіти Польщі»), Є. Нероба («Професійна підготовка інженерів-педагогів у Польщі»), Н. Ничкало («Розвиток польської педагогічної науки»), Л. Смірнова («Соціокультурна компетентність у структурі підготовки учителів іноземної мови в Польщі») та ін.;
- професійна підготовка соціального працівника – О. Литвак («Становлення професійної підготовки соціального педагога в Польщі»), С. Когут («Системи професійної підготовки соціального педагога в Польщі»), М. Перфільєва («Соціальне виховання дітей та молоді з обмеженими можливостями у Польщі») тощо.

Вчені, вивчаючи досвід підготовки спеціалістів соціальної сфери у Польщі, обґрунтовують важливість його використання у сфері професійної підготовки фахівців для соціальної роботи в Україні.

Водночас історико-педагогічний аналіз праць українських і польських учених свідчить, що зазначена проблематика не вичерпує всіх важливих аспектів розвитку систем професійної підготовки соціального працівника. Вивчення історико-педагогічних джерел, нормативних документів та аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує, що практичний компонент професійної підготовки соціального працівника в Польщі кінця XX – початку XXI століття не був предметом спеціального й цілісного дослідження. Практичну доцільність вбачаємо й у вивченні чинників розвитку і функціонування сучасних систем практичної підготовки соціального працівника під час проходження майбутніми фахівцями видів практик у закладах і установах Польщі.

Логіко-системний аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що на сучасному етапі розвиток професійної підготовки у Польщі відбувається за такими основними напрямами [2]:

а) підготовка людини до професійної діяльності у соціальній сфері з урахуванням вимог, які висуваються до кваліфікацій та якості професійної освіти з боку сучасного динамічного європейського ринку праці;

б) заохочення майбутніх фахівців до самоосвіти та самовиховання як вагомих чинників самостійного активного визначення індивідуальних освітніх потреб і подальшого неперервного розвитку особистості.

Підготовку соціального працівника в Польщі на рівні державних стратегій і педагогічних концепцій зорієнтовано на особистісні пріоритети. За результатами аналізу змісту Комюніке Комісії Європейського Союзу від 5 лютого 2003 р. «Роль університетів в Європі знань» визначено, що фундаментальною складовою європейського майбутнього є функціонування «європейського суспільства знань», розвиток ефективної та тісної співпраці між університетами й виробництвом, перетворення європейських університетів на світовий орієнтир.

Проблематика розвитку сучасної польської системи підготовки фахівців для соціально-педагогічної діяльності у Польщі в умовах стрімких суспільно-економічних змін динамічно розвивається і в теорії, і на практиці. Вибір країни для запозичення досвіду обумовлений не стільки межуванням з Україною, скільки подібністю складного соціально-економічного стану, що склався в пострадянському просторі кінця XX – початку XXI століття; початковими умовами демократичної трансформації та кардинальних змін, які відбуваються у сфері освіти і культури в контексті положень щодо єдиного європейського освітнього простору.

Розглядаючи динаміку змін у системі професійної підготовки соціальних працівників у ВНЗ Польщі, дослідниця О. Литвак зауважує, що дночасно у Польщі розпочалася тенденція до уніфікації системи підготовки соціальних кадрів у навчальних закладах, спрямована на постійну професіоналізацію соціальних кадрів, та одночасне створення можливості їх неперервної освіти. Особливої уваги заслуговує досвід практичного спрямування професійної підготовки фахівців соціальної сфери. На початку XXI ст. Польща стала членом Європейського Союзу завдяки глибокому реформуванню як соціальної й економічної систем, так і системи професійної підготовки фахівців, зокрема активізації контактів із державами Західної Європи у сфері освітньої політики,

орієнтації на висновки академічних громад розвинених європейських країн, і, як наслідок, активізації впливу освітньої політики цих країн на наявну систему професійної підготовки соціальних працівників. Тому, на нашу думку, заслуговує уваги досвід підготовки соціальних працівників сусідньої нам Польщі, оскільки відновлення і побудова нової сучасної системи соціальної допомоги, частиною якої є соціальна робота (і відповідно підготовка фахівців), розпочалися з 1989 року і проходили у контексті приєднання Польщі до Євросоюзу та інтеграції до європейської спільноти, а підготовка соціальних працівників – з урахуванням положеннь Болонської декларації.

Історико-педагогічний аналіз законів та інших нормативно-правових актів свідчить, що з входженням Польщі в Болонський процес, продовжуються зміни в системі вищої освіти: підготовка проводиться на двох рівнях (ліценціат — магістр); оцінювання якості навчання проводиться обов'язково у всіх ВНЗ Державною Атестаційною Комісією (створено з 1 січня 2002 року на підставі Закону «Про вищу освіту» (Ustawa o szkolnictwie wyższym) від 12 вересня 1990 року [7]), оскільки Польща ратифікувала 17 березня 2004 року Лісабонську «Конвенцію про визнання освіти інших країн» (1997); існує можливість неперервного навчання на вищому рівні освіти, що охоплює найчастіше заочні та вечірні форми навчання, а також післядипломну освіту та спеціалізовані курси і т.д. Підготовку соціального працівника в Польщі на рівні державних стратегій і педагогічних концепцій зорієнтовано на особистісні пріоритети.

Наступним кроком стає прийняття 29 листопада 1990 року Закону «Про соціальну допомогу» (Ustawa o pomoce społecznej) [8], що замінив Закон «Про соціальну опіку» (Ustawa o opiece społecznej, 1923) і обумовив створення нових юридично-інституаційних рамок соціальної допомоги. Окреслення високих кваліфікаційних вимог до осіб, що працюють на посадах соціальних працівників, обумовило необхідність отримання та надання освітніх послуг із підготовки соціальних працівників і забезпечити бази для практичної підготовки, зокрема, під час проходження спеціальних видів практики. Розпорядженням Міністра праці і соціальної політики від 5 травня 1997 року щодо рівнів спеціалізації в названій професії створено можливість професійно активним соціальним працівникам отримати професійну спеціалізацію І-го (ліценціат) і ІІ-го (магістр) рівня [9].

Сьогодення, висуваючи нові соціальні проблеми, вимагає від соціальних працівників не тільки діагностування і опрацювання проектів, але й розширює існуючий дотепер спектр їхньої діяльності. Основним правовим документом, що визначає засади навчання і діяльності у професії соціального працівника, є Закон «Про соціальну допомогу» від 12 березня 2004 р. У даний час у Польщі плануються зміни в системі соціального забезпечення, і їх метою є підвищення ефективності системи соціального забезпечення шляхом підвищення допомоги суб'єкта одержувача. Сьогодні вона значно розгалужена і відповідає запитам сучасного ринку праці в розвинених європейських країнах.

З метою вивчення польського досвіду практичної підготовки фахівців соціальної сфери на змістовому рівні в нашому дослідженні проаналізовано зміст чинних навчальних програм професійної підготовки у семи державних закладах освіти, підпорядкованих Міністерству Народної Освіти Республіки Польщі. Вибір закладів підготовки майбутніх соціальних працівників є цільовим, ураховувалися такі чинники відбору, як типи вищих навчальних закладів, доступність

документації, регіон функціонування (були підібрані такі ВНЗ, які знаходяться на півночі, півдні, заході, сході та в центрі Польщі). Такий підхід допоможе нам проаналізувати процес підготовки фахівців соціальної сфери в Польщі в цілому та узагальнити практичний компонент професійної підготовки досліджуваної проблеми.

Зміст підготовки до соціальної роботи змінюється відповідно до існуючих суспільних потреб. Проявом цього процесу є впровадження в 2001 році до класифікації професій трьох спеціальностей зі сфери соціальної роботи: опікун у локальному середовищі (opiekun środowiskowy), опікун у будинку соціальної допомоги (opiekun w domu pomocy społecznej), асистент неповносправної особи (asystent osoby niepełnosprawnej) [6, с. 39]. Навчальні заклади, що відповідають за підготовку соціальних кадрів, оперативно розробили навчальні стандарти, що стосуються зазначених спеціальностей. Крім того, спостерігається динамічний розвиток різних форм навчання в університетах і вищих школах на рівні ліценціату та магістрату. Підготовка соціальних працівників проводиться в основному на соціологічних і педагогічних напрямках ВНЗ [6, с. 58].

Практичний компонент професійної підготовки соціальних працівників був обумовлений розпорядженням Міністра праці і соціальної політики Польщі, яке погоджене з Міністром науки і вищої освіти, від 25 січня 2008 року щодо спеціальності, за якою проходитиме підготовка соціального працівника в ВНЗ [11]. У новий програмний мінімум був включений блок навчальних предметів і професійних практик, а саме: 330 годин навчальних предметів та 240 годин професійних практик. Зокрема, у додатку до розпорядження зазначено також, що в наслідок проходження професійних практик студенти мають набути наступні знання: 1) специфіки діяльності організаційних установ соціальної допомоги, закладів і організацій, що надають соціальну допомогу особам та сім'ям, що її потребують, зокрема: а) структура і організація закладів; б) види соціальних послуг; в) демографічно-економічні та психологічно-соціальні особливості та потреби клієнтів соціальної служби; г) ефективність соціальних послуг і такі вміння**:** 1) взаємодіяти з працівниками соціального закладу; 2) налагоджувати контакти з клієнтами соціальної служби; 3) розпізнавати проблеми клієнтів соціальної служби на мікро-, мезо-, макрорівнях.

Основним навиком після проходження професійної практики має бути здатність студента зібрати матеріали, необхідні для написання та реалізації соціальних проектів. Згідно з даним розпорядженням кожен навчальний заклад, який буде зацікавлений підготовкою соціальних працівників в перехідних період, має включити назву такої спеціальності у свій перелік спеціальностей (освітню пропозицію). Також у розпорядженні Міністра праці і соціальної політики від 25 січня 2008 року [11] звертається увага на те, що всі навчальні предмети та практики, а також години, визначені на їх реалізацію в рамках спеціальності, що готує до виконання професії соціального працівника, (не залежно від форми навчання – стаціонарної, заочної чи вечірньої) мають бути відображені у заліковій книжці студента (index) та в додатку до диплома про закінчення ВНЗ. Це стосується освітніх закладів усіх рівнів: І-го рівня (трирічного ліценціатського), ІІ-го (додаткового дворічного магістерського курсу та неперервного п'ятирічного магістерського навчання).

Проаналізований досвід підготовки фахівців соціальної сфери у польських закладах освіти [12-18] дозволяє зауважити, що вища соціальна освіта у Польщі

базується на глибоких знаннях соціальної роботи, побудованих на основі міждисциплінарного контексту (основи філософії, соціології, психологія, соціальна політика).

На сьогоднішній день підготовка соціальних працівників у Польщі проходить на базі колегіумів працівників соціальних служб та у вищих навчальних закладах. Підготовка майбутніх соціальних працівників у вузах проводиться двома шляхами: на І-му освітньому рівні нового напряму «Соціальна робота». Випускник отримує ступінь ліценціата і може працювати за спеціальністю або продовжити навчання на ІІ-му освітньому рівні (магістратурі) іншого напряму, оскільки, згідно з «Розпорядженням Міністра Науки і Вищої Школи від 13 червня 2006 року щодо напрямків навчання» підготовка за напрямом «Соціальна робота» проводиться тільки на І-му рівні (ліценціату) або на І-му та ІІ-му освітніх рівнях за спеціалізацією «Соціальна робота» на одному з вищевказаних напрямів («Педагогіка», «Спеціальна педагогіка», «Політологія», «Соціальна політика», «Психологія», «Соціологія», «Родинознавство») [10].

У процесі академічної освіти майбутні фахівці набувають компетенції, необхідні для розуміння й інтерпретації процесів допомоги, соціальної інтеграції та активізації окремих осіб і груп, котрі перебувають під загрозою ізоляції в умовах, що змінюються, і професійні навички, необхідні для проведення спеціалізованих заходів у підтримці установ соціальної допомоги, зокрема:

- правильне встановлення міжособистісних контактів та визнання становища людей та сімей, які користуються соціальною допомогою;
- визначення цілей допомоги та аналізу детермінант у складних ситуаціях для людей і груп населення;
- планування форм допомоги та застосування ефективних методів і методів соціальної роботи;
- співпраця між установами та професіоналами, надання ефективної допомоги;
- моніторинг та оцінка вжитих заходів;
- проектування соціальних заходів;
- покращення організації власної роботи;
- популяризація цілей соціальної допомоги та роботи;
- запобігання психологогічному вигоранню;
- застосування професійної етики [12-18].

Виходячи із вищезанченого, особливого статусу у системі професійної підготовки фахівців соціальної сфери набуває практика, оскільки вона є необхідним етапом у підготовці студентів до професійної діяльності. Не викликає заперечень, що саме під час проходження практики студенти побіжно опановують як тонкощі практичної діяльності, так і елементи науково-дослідної діяльності. Практика значно розширює професійну компетентність майбутніх соціальних працівників і відкриває можливості для здійснення власного вибору майбутнього місця праці в соціально-педагогічній сфері. Власне, на думку керівників, які забезпечують науково-методичний супровід, результати практики і віддзеркалюють ступінь готовності студентів до майбутньої професійної діяльності.

Отже, на основі проведеного логіко-системного аналізу нормативних документів, наукових джерел, практичних матеріалів професійної підготовки можемо зробити висновок, що підготовка соціальних працівників у Польщі є

складним і динамічним процесом, який перманентно змінюється відповідно до міжнародних стандартів, нормативних вимог, соціальних змін і потреб на вказаний вид послуг.

Виявлення прогресивних ідей досвіду практичного аспекту професійної підготовки соціальних працівників у Польщі сприятиме науковому обґрунтуванню стратегії розвитку професійної підготовки фахівців соціальної сфери в Україні на етапі її трансформації та інтеграції у європейський і світовий освітній простір.

Виконане дослідження, певна річ, лише актуалізує аспект практичної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі Польщі. Перспективними, на нашу думку, є дослідження напрямів взаємодії закладів освіти з роботодавцями та іншими соціальними партнерами у процесі професійної підготовки та проходження видів практик майбутніми фахівцями соціальної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарук І. І. Зарубіжний і вітчизняний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності / І. І. Бондарук // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 29. – Ужгород, 2013. – С. 29-33.

2. Громов Є. В. Подібності та відмінності у передумовах для реформування національних освітніх систем Польщі та України / Є. В. Громов // Szkola w perspektywie XXI wieku: Terazniejszosc-Przyszlosc. Tom 1. / pod redakcja Zdzislawa Ratajka. – Kielce : UJK, 2008. — S.102—108.

3. Собчак Н. М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Надія Мирославівна Собчак ; ТДПУ ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2004. – 351 с.

4. Соціальна робота : Підручник / В. А. Поліщук, О. П. Бартош–Пічкар, Н. М. Горішна, Г. В. Лещук, О. Ю. Пришляк / За ред. Н. Г. Ничкало. Теронпіль : ВАТ «ТВПК Збруч», 2010. – 330 с.

5. Энциклопедия социальний работы: в 3 т. : пер. с англ. / отв. ред. В. В. Негодин. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1994. – Т. 2 : К–П. – 1994. – С. 157.

6. Pracownik socjalny wybrane problemy zawodu w okresie transformacji społecznej /[Iwona Dąbrowska — Jabłońska, Alicja Kulcz, Piotr Sikora oraz inni]: pod redakcją Józefy Brągiel i Alicji Kulcz – Opole : Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2002 – 177 s.

7. Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 r. // Dziennik Urzędowy. – 1990. – Nr. 65. – poz.385 z pózn. zm.

8. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 29 listopada 1990 r. // Dziennik Urzędowy Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej. – 1993. – Nr. 13. – poz.60.

9. Rozporządzenie Ministra Pracy I Polityki Socjalnej z 5 marca 1997 r. // Dziennik Urzędowy Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej – 1997. – Nr. 24. – poz.125.

10. Rozporządzenie Ministra Nauki I Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 czerwca 2006 r. w sprawie nazw kierunków studiów// Dziennik Ustaw. – 2006. – Nr. 121. – poz.838.

11. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 stycznia 2008 r. w sprawie specjalności przygotowującej do zawodu pracownika socjalnego

realizowanej w szkołach wyższych // Dziennik Urzędowy Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej. – 2008. – Nr. 27. – poz.158.

12. Державний університет ім. Марії Склодовської-Кюрі в Любліні. Факультет педагогіки і психології (Люблін, Польща) [Назва з екрану] https: // umcs.lublin.pl

13. Варшавський університет (Варшава, Польща) [Назва з екрану] sumdu.edu. ua/images/stories/gen_info/structure

14. Люблінський Католицький Університет Яна Павла II. Соціальна робота (Люблін, Польща) [Назва з екрану] http://study.lublin.eu/ua

15. Факультет соціальної роботи в Польщі [Назва з екрану] https: // www.osvitapol.info/fakulteti/fid/202

16. Факультет соціальної роботи в Польщі. Лодзінський університет (Лодзь, Польща) [Назва з екрану] https: // www.uni.lodz.pl/

17. Факультет Суспільних Наук (Wydział Nauk Społecznych) Кафедра суспільної педагогіки (Katedra Pedagogiki Społecznej) Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині [Назва з екрану] http: // wns.uwm.edu.pl/ps

18. Форми навчання в польських університетах – Освіта.UA [Назва з екрану] osvita.ua/abroad/higher_school/poland/42747.

zhannaostap@ukr.net

Рецензент: д. пед. н., проф. Сейко Н.А.

УДК 726+730

к. мист. **Панфілова О. Г.**
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

РОЛЬ ДЕРЕВ'ЯНОЇ АРХІТЕКТУРИ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРНО-ЕСТЕТИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА КРЕМЕНЦЯ XIX СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано передумови виникнення та становлення волинського містечка на потужного мистецького осередку, з'ясовано значення втраченої забудови єврейського кварталу у формуванні історичного обліку міста Кременець. Розглянуто специфіку виникнення та розвитку дерев'яної архітектури центральної частини міста в контексті культурологічних процесів Волині XIX століття. Визначено специфічні особливості міської архітектури, яка стає популярним джерелом натхнення для письменників, митців, дослідників як явище, що притаманне виключно цьому краю. Розкрито вплив середовища та роду діяльності населення на характер архітектури, розглянуто основні риси її структурних елементів.

Ключові слова: культурний осередок, оздоблення, дерев'яна архітектура, структурні елементи

THE ROLE OF WOODEN ARCHITECTURE IN THE FORMATION OF CULTURAL AND AESTHETIC CENTRE OF KREMENETS IN XIX-th CENTURY

The article analyzes the reasons of rise and formation of the Volyn town as a powerful art centre, clears up the significance of the lost buildings of the Jewish town block in formation of the historical town image. It also examines the peculiarity of the origin and development of wooden architecture in the central part of the town connected with cultural processes in the Volyn region of the XIX century. The article determines the specific features of the town architecture, which becomes a huge source of inspiration for writers, artists, researchers as the phenomenon peculiar to this region only. It shows the influence of the surrounding and a sort of activity of the population upon the architecture, main features of structural elements of the shtetl (Jewish town block).

Key words: cultural center, decoration, wooden architecture, structural elements.

Становленню Кременця як культурного центру та його добрій репутації у мистецьких колах у значній мірі сприяла діяльність на початку XIX ст. Волинської гімназії. З часом не лише молодь, але й досвідчені художники, музиканти, культурні діячі поступово «відкривали» для себе Волинь. Архітектурна спадщина Кременця посідає особливе місце в національному культурному надбанні України. Без перебільшення унікальне міське середовище, сформоване впродовж століть, було і залишається об'єктом наукового зацікавлення багатьох поколінь дослідників. Кременець XIX ст. був унікальним містом у плані архітектури, в якій переплелися традиції українського, польського та єврейського народів. Тут знаходилися чудові зразки єврейської дерев'яної архітектури XVIII і XIX століть,

які у поєднанні із комплексом барокових будівель Єзуїтського колегіуму гармонійно вписувались у гірський ландшафт осередку. Дослідницька діяльність, аналіз та осмислення напрацьованої інформації спонукає до розширення сфери охорони історичного ядра міста, органічних елементів середовищного контексту, які визначають його неповторність. Перші системні кроки у напрямку комплексного вивчення забудови Кременця у XX столітті з точки зору її архітектурної цінності були зроблені у 1920–30-х роках, коли місто стало адміністративним центром повіту Волинського воєводства Другої Речі Посполитої [2, с. 26].

Особливості та характерні риси архітектурного процесу в контексті житлової зони та її окремих елементів в містах Другої Речі Посполитої вивчались переважно польськими науковцями, зокрема Ю. Вислоцькою, А. Ольшевським, К. Павловським, А. Фариною-Пашкевич та ін. Серед вітчизняних науковців чималий вклад у дослідження єврейської архітектурної спадщини Поділля і Галичини внесли Н. Левкович та Є. Котляр. Однак, проблема формування єврейської архітектури у містах Волині не була об'єктом окремого дослідження. Поодинокі статті музейних працівників Кременця З. Опольського, Ф. Мончака, С. Схейбаля, присвячені дослідженню архітектури в осередку, можна знайти у польському тижневику «Źycie Krzemienieckie». Серед новітніх публікацій виділяється стаття М. Якобчук, яка розкриває специфіку архітектури єврейських готелів-заїздів Кременця [11].

Метою наукової розвідки є дослідження знищеної дерев'яної архітектури Кременця – одного з волинських осередків єврейської культури XIX – поч. XX століття. Актуальність статті випливає з огляду на недооцінення унікальної архітектурної спадщини міста у мистецтвознавчих колах. Завданнями наукової розвідки є: оприлюднення відомостей про втрачену дерев'яну архітектуру міста, визначення її стильової приналежності, особливостей та традицій дерев'яного будівництва.

Євреї на Волині століттями створювали свою багату історію та культуру. Кременець був одним із найбільших центрів єврейської культури та освіти на Волині, тут народилося і проживало чимало видатних особистостей єврейської нації. Поява перших представників єврейської культури в Кременці датується серединою 1438 р., тобто XV століттям. Євреї у місті з'явилися ще у XV ст., а уже наприкінці XVIII – початку XIX ст. Кременець стає важливим центром хасидизму. Чисельність громади починає інтенсивно зростати у роки Першої світової війни.

Традиційною формою поселення та організації життя єврейських громад у Східній Європі був штетл («містечко» на їдиш) із його неодмінними синагогою, ринком, заїздом, молитовними та учбовими закладами, цвинтарем та характерною формою місцевої забудови [10].

Єврейський будинок з його патріархальними традиціями був основною соціальною одиницею містечка. Фактично до кінця першої половини XIX століття місто не мало плану регулярної забудови. Вулиці забудовувалися переважно дерев'яними будинками, здебільшого без фундаменту Тут панувала особлива атмосфера. Суцільний лабіринт вуличок із одно- чи двоповерховими будиночками, єврейськими крамничками. Одним із традиційних напрямків занять єврейського населення волинського краю було ремісництво. Волинські міста були переповнені євреями-ремісниками, серед яких переважали кравці, шевці, цирульники, ювеліри. Як і кожне місто, Кременець часто потерпав від

пожеж. Однією із наймасштабніших була пожежа 1832 року, коли полум'я знищило 63 будинки євреїв. Заможні євреї, зазвичай, мали муроване помешкання вздовж центральних вулиць.

Відомо, що крім міщанських будинків та кількох палаців XVIII – XIX ст., значну частину мандрівників та художників у Кременці приваблювала саме колоритна дерев'яна єврейська архітектура середмістя, повністю знищена у середині XX століття. Про її винятковість ми можемо судити лише за збереженими документальними та художніми світлинами, чималою колекцією картин з кременецьких пленерів, розпорошених по музеях України, Польщі та приватних колекціях. Загалом, значних руйнувань місто зазнало ще за часів Першої світової війни, коли були пошкоджені середньовічний замок на Замковій горі, комплекс будівель колишнього кляштору єзуїтів та багато інших громадських і житлових будинків міста.

Архітектурне вирішення забудови у середовищі єврейських дільниць перш за все залежало від майнового стану власників, впливів міського середовища та особливостей регіональної архітектури. Саме тому у багатих штетлах великих міст забудова формувалася під впливом тогочасних архітектурних стилів, а у містечках на кшталт Кременця переважала, як правило, дерев'яна, менш якісна забудова. Історично сформована лінійна планувальна система Кременця, підпорядкована ландшафтно-містобудівній домінанті – Замковій горі з руїнами замку XIV століття, дещо відкоригована у своїй центральній частині завдяки появі ринкової площі, могла розвиватись переважно на периферії основної композиційної осі – вулиці Широкої [6, с. 171]. Якщо приміська забудова складалася з невеликих хат з господарськими прибудовами, то ближче до центру міста будинки ставали ошатнішими. Саме місто прикрашали величава сакральна архітектура. У центрі знаходилася ринкова площа, обабіч якої розташовувався колишній єзуїтський колегіум. Площа прямокутної форми розташована на рельєфі та має значний ухил.

Кременець був старосвітським за характером забудови, збереженим ще з кінця XVIII – початку XIX століття. Як і в будь-якому єврейському містечку тут поряд із житловим масивом знаходилась ринкова площа (перед величним комплексом Єзуїтського колегіуму), з іншого боку кварталу розміщувалась центральна мурована синагога (на її місці у наш час – Будинок культури). Мурована синагога була ядром містобудівної структури штетлу. Сам квартал формувався поблизу синагоги у вигляді особливого складового елементу. Вони розташовувались на територіях промислових підприємств, щоб євреї могли помолитись у певні години на роботі. Синагога виконувала функцію центру життя общини. Вона була основою збереження традицій, розвитку національної єврейської культури, її зовнішній вигляд відображав соціальний статус штетла. Головний фасад часто оздоблювався геральдичними рельєфами – парними фігурками левів із скрижалями і короною, яка символізувала верховенство Тори. Інколи східний портал кам'яних синагог прикрашався розписами, які нагадували декор інтер'єрів. Тут євреї збиралися на молитви, читання священних текстів, проведення святкових церемоній, навіть на проведення судових позовів. Розташування місць у синагозі було суворо згідно соціальної ієрархії: вздовж східної стіни сиділи найбільш шановані члени общини, заможні люди, вздовж західної – бідняки [9]. Окрім «Головної» чи «Великої» синагоги, в містечку знаходились ще кілька молитовних споруд – синагоги ремісничих цехів [9].

Загалом у Кременці було дві мурованих синагоги (центральна та по вул. Дубенській, зараз приміщення автобусного вокзалу та близько дев'яти дерев'яних) (Рис. 1).



Рис. 1. Штетл із центральною синагогою у Кременці

Оскільки освіта у євреїв була одним із головних напрямках діяльності общини, в містечках, а часто і при синагогах функціонували традиційні учбові заклади. Початкову освіту єврейські хлопчики вікової категорії від шести до тринадцяти років отримували в «хедері». Для бідних учнів існували безкоштовні школи – «талмуд-тори». Вища школа – «іешива» знаходилась під опікою раввина [9].

Житлова архітектура общини суттєво відрізнялася від місцевої української, що було пов'язано з тим, що будинок одночасно був і місцем професійної діяльності, із численними підземними комірчинами-складами, заїжджим двором, ремісницькою майстернею. Ось так виглядав один із будинків, що стояв на вулиці Кладковій, яка йшла від ринку до мурованої єврейської школи: «На першому поверсі – дві кімнати з однією комірчиною і кухнею, на другому – кімната з піччю та велика комора, а під будинком – мурований підвал із кімнатою і комірчиною» [4, с. 12]. Це був найбільш густо забудований район міста. Головним заняттям єврейського населення була торгівля і ремесла. У десятках магазинів, крамниць, будок продавалися бакалійні товари, мануфактура, галантерея, риба, кошерне м'ясо, вина, меблі, одяг, посуд, залізні вироби, лісоматеріали, книги, канцелярське приладдя.

За даними геометричного інструктажу 1783 р. та верифікації димів 1794 р., центральна частина Кременця (особливо вулиці Зарядна, Медова, Середня, Торгова, а також значною мірою вулиця Широка) була заселена саме єврейською громадою [11, с. 26]. Дерев'яна архітектура визначала характер забудови цієї частини міста, утворюючи лінію фасадів з одноповерховими або ж двоповерховими дерев'яними будинками з оригінальними балкончиками, фаціятами, терасами, ганками та ламаними дахами (Рис. 2.).



Рис. 2. Кременець, вулиця Широка

Основними рисами єврейських житлових споруд були будинки на високому кам'яному цоколі на один, півтора або два поверхи. Особливу увагу приділяли архітектурним деталям, формам та членуванню вікон, металевому або дерев'яному огородженню балконів, галерей тощо. Сам будинок, як правило, вибілений вапном, і завершувався чотирисхилим або двосхилим черепичним дахом із фронтонами. Зовні будинок був прикрашений дерев'яним ґанком і галереєю на другому поверсі з різьбленими стовпчиками-балясинами або дерев'яною обшивкою. До відкритих галерей збігали зовнішні сходи [10]. Жодної огорожі чи розмежування обійстя не мали, вони ніби тулилися одне до одного, іноді проходи між будиночками не сягали й двох метрів. Інколи один будинок належав кільком власникам, оскільки було багато охочих мати у центрі міста хоча б одну-дві кімнати. Це також впливало на планування єврейських дільниць, які вражали мальовничим безладом, асиметрією забудови. Із метою економії інтер'єри жител розділялися вузькими холодними проходами-коридорами завширшки до одного метра (Рис. 3, 4).



Рис. 3. Дерев'яний будинок середмістя



Рис. 4. Дерев'яний будинок по вул. Широкій

Фактично оформлення домівок відрізнялося одне від одної у міру фантазії майстра та вподобань замовника, хоч і мали спільний композиційний тип. Зокрема, всі вони були відносно невеликі за розмірами, мали не більше двох наземних поверхів із дерев'яними добудовами та різьбленням, другий поверх доповнювався невеликим балконом, підпорами слугували побілені дерев'яні стовпи. Балкони і тераси є окрасою будь-якого будинку. Ці зовнішні архітектурні елементи облямовувалися низькими перилами та служили прекрасним місцем для відпочинку. В єврейських кварталах вони часто були завішані крамом господаря. Особливою окрасою кременецьких ґанків були різьблені дерев'яні декоративні елементи екстер'єрів. Відомо, що вже у міжвоєнний період XX століття чимало дерев'яних оздоб перебувало в аварійному стані або ж були вже втраченими (Рис. 5).



Рис. 5. Будинок-крамниця

Лише в оформленні балконів і веранд Кременця та Вишнівця Здіслав Опольський, польський геолог й один із засновників Музею землі Кременецької імені Віллібальда Бессера, нарахував 27 різновидів мотивів [7, с. 75]. При цьому науковець наголошував, що деякі з них досить прості та являють собою неоригінальні шаблони, тож їх естетична роль не розглядалася. Інші ж, що заслуговують на увагу, ще у 1933 р. потребували реставрації. Все ж З. Опольський виступав категорично проти недолугих ремонтів, які власними зусиллями проводили мешканці з метою надання естетичності власному житлу. Власне завдяки розумінню важливості фахового підходу до реставрації архітектурних пам'яток, дотримання відповідного стилю, відтворення втрачених елементів оздоблення при Кременецькому ліцеї був створений будівельний відділ. Обов'язки керівника виконував архітектор, викладач навчального закладу Здіслав Целярський [2, с. 28]. За підтримки різних польських інституцій розгорнулися широкі масштабні акції інвентаризації забудови, фотофіксації, був зібраний масив історіографічних матеріалів, на підставі яких історична частина міста могла

б претендувати на отримання статусу пам'ятки як цілісного архітектурно-містобудівничого ансамблю, що не мало б прецедентів в історії пам'яткоохоронної справи у Польщі. Волинський консерватор Ю. Дуткевич, досліджуючи мистецьку цінність кременецького середмістя, наголошував, що визнання цінності забудови центральної частини міста безсумнівно вплине на подальший розвиток цього романтичного куточка країни [2, с. 28].

Результати досліджень архітектури та містобудування Західної Волині виявляють характерну ознаку професійного середовища – одночасна присутність столичних і місцевих фахівців, а також тих, хто не мав вищої архітектурної освіти, а лише спеціальну технічну. Планування вулиць Кременця характеризувалось повною асиметрією. Зазвичай, розширення житлової площі власниками здійснювалось шляхом надбудови над цокольним поверхом чи добудовою веранди у зв'язку із збільшенням сім'ї чи зміною власників. Особливий шарм, суто кременецький, надавала району мальовнича горбиста місцевість, завдяки якій створювалась ілюзія каскаду із численних черепичних дахів різних кольорів (т.з. «голендерки»). Цьому сприяли відкриті галереї, веранди і лоджії, влаштовані в трикутних торцях двосхилих дахів, ніби одночасно приналежні до зовнішнього і внутрішнього простору, вузькі проходи між житловими будинками, що часто поєднувалися спільним дахом, роблячи з них своєрідні коридори без стелі і підлоги. Це відчуття підкреслювалося добудовою колоритних заїжджих будинків, або готелів-заїздів, котрі мали вихід на обидві вулиці і були призначені для розташування приїжджих у дні ярмарків. Заїзд, як невід'ємна частина єврейської міської забудови XVIII – XIX ст., був прообразом сучасного мотелю (готель на автотрасі, що забезпечує подорожніх різними видами обслуговування). Заїзд – гостинний двір, у якому під одним дахом розміщувалося жиле приміщення, готель та конюшня. Зазвичай це було видовжене приміщення із вальмовим або двосхилим дахом та широкими в'їздами, з'єднаними наскрізним проїздом. Зовнішній вигляд залежав від статусу населеного пункту: містечка часто мали глинобитні заїзди, тоді як в губерніях заїзд являв собою ошатну кам'яну споруду. Кременецькі заїзди кінця XVIII – початку XIX ст. поєднували у собі функції магазину, готелю, житла і критої стоянки для екіпажів і коней. Вони відзначалися своєрідною архітектурою, продиктованою функціональними особливостями. Нижній поверх, з боку вулиці, займали крамниця, корчма та приміщення для складів і возівень, за якими розташовувалося житло господарів. Зверху ж, під мансардним дахом, розташовувались номери [11, с. 26]. Заїжджий двір у Кременці це «великий будинок із широкою в'їздною брамою від фронту і сіньми – темними неначе в пеклі, що закінчувалися широкою стайнею […]; по обидва боки сіней тягнувся ряд готельних кімнат, перші дві з яких по правий і лівий бік від в'їзду, так звані фронтові кімнати, призначалися лише для шанованих гостей […]. За кожною із фронтових кімнат […] ще по дві або три кімнати, де могли знайти дах над головою, сіно для ночівлі й паливо для печі бідні гості міста» [4, с. 12]. Останній із виразних взірців готелів-заїздів на вул. Шевченка, 22 був узятий під охорону, однак, нажаль, у 1980-х рр. зруйнувався [1, с. 4]. Розвинена інфраструктура міста передбачала значну кількість ресторанів та готелів (Рис. 6). Лише вздовж центральної вулиці міста розташовувалось 5 ресторанів, три готелі та кілька заїздів.



Рис 6. Готелі-заїзди Кременця

Усі єврейські будинки, як багатші, так і бідніші, будувалися саме за принципом готелю-заїзду, тобто: обабіч коридору розташовувався ряд кімнат; кожна з яких мала двері в загальний коридор та до сусідніх приміщень. Розміри і число кімнат різні, в більшості випадків кількість не перевищувала 8-12 кімнат, із 1-2 вікнами і піччю на дві кімнати. Сарай, що знаходився під загальним дахом, був забезпечений окремими від житлових приміщень воротами [3, с. 43].

Зоровому збільшенню обсягу будинку сприяв винос дахів, що доходив до двох метрів. Дахи підтримувалися дерев'яними стовпами, створюючи зовнішню галерею. В іншому випадку будівлі розвивалися всередину, засвоюючи всю територію, аж до виходу на паралельну вулицю або «зростали» доти, поки не зустрічалися торцями з такими самими зростаючими будинками із сусідньої вулиці [10]. Головною відмінністю єврейських будинків від аналогічних за призначенням будівель інших етнічних груп є те, що вони виключно міщанські, тобто вони демонструють особливості саме міського способу життя з усіма наслідками. Таке твердження не є самоочевидним, бо для повітового міста аж до середини XIX ст. міський характер цих будинків – річ не самоочевидна, адже було дуже багато хат сільського, тобто садибного типу [5, с. 54].

Окреме місце у штетлі відводилось цвинтарю, який був відокремлений від жилого простору земляним валом, стіною чи річкою. Надгробки були орієнтовані на схід і мали вигляд вертикальної кам'яної стели. На кожній стелі розміщувалася епітафія на івриті, яка містила ім'я покійного і дату його смерті, а також перераховувалися чесноти покійного. На надгробках відображалися символічні образи смерті і безсмертя, а також персональні родові знаки [9]. Порівняно віддалене розміщення синагоги та некрополя у Кременці характерно не тільки для Волині, але й для деяких міст Галичини. Не дивлячись на повне знищення автентичної дерев'яної архітектури єврейського кварталу та той факт, що єврейськими надгробками вимощували дороги і тротуари у роки Другої світової війни, кременецький єврейський цвинтар, розташований по вулиці Джерельна, містить чимало цікавої інформації. Цінність усіх подібних артефактів у тому, що вони несуть у собі певні дані про культуру, традиції та окремих особистостей етнічної групи, яких уже давно немає серед нас.

Поховання в кременецькому некрополі розташовані згідно історичних періодів: чим далі вверх, тим новіші могили. Біля підніжжя гори мацейви датуються XVI ст., верхню ж частину займають ряди надгробків XIX – I половини

XX століття. Відомо, що єврейських гербів до XVIII ст. не існувало, але єврейська символіка розвивалася на кам'яних надгробках, які ставали книгою, що розповідає і про померлу людину, і про його родину. Художню цінність стели в першу чергу визначає традиційно оздоблена символічна композиція різьбленого декору, розташована у верхній частині. На теренах України найдовершеніші мацейви XVIII – XIX ст. знайдені на Поділлі, в Галичині, на Волині. Тут розквітло пишне орнаментальне мистецтво, споріднене з декоративною творчістю народів, серед яких проживали євреї.

Зауважимо, що незаможні євреї проживали з покоління в покоління на одній і тій самій території, аж до Другої світової війни. Понад 650 будинків, 340 надвірних будівель та центральної синагоги Кременця після пожежі 1942 року не стало. Це, фактично, вся центральна частина довоєнного міста. У наш час, коли на місці єврейського кварталу знаходиться парк відпочинку, про колишні дерев'яні архітектурні реалії міста нагадують хіба що періодичні провали ґрунту, що вказують на потужну мережу підземних ходів, які пронизують мало не все місто та утворюють підземні вулиці. Чимало тунелів відносять до різних історичних періодів існування осередку. При будівництві ресторану «Кременець» у 70-ті рр. XX століття під шаром ґрунту було знайдено двоповерхову майстерню з швейним устаткуванням та чималими запасами шкіри. Також мережу підземель із умеблюванням та речами побуту було випадково відкрито під час зведення житлового будинку на розі вулиці Козубського на початку 2000-х років. Відсутність матеріальних реалій для аналізу приводить до припущення, що взірці типових єврейських будинків у Кременці являють собою продовження певної традиції і відтак мало чим відрізняються від подібних об'єктів з XVIII, XVII чи навіть XVI століть [11, с. 27]. Проаналізувавши все вищесказане, можна дійти висновку, що будівлі на кшталт кременецької єврейської архітектури у різні періоди створювалися для тих самих потреб, із тих же матеріалів (переважно дерево), тими ж традиційним способом та в аналогічних умовах. Окрім цього, варто зазначити, що зовнішній вигляд таких будинків можна також уявити, провівши паралелі із архітектурною забудовою Луцька, міста з потужною єврейською общиною [5]. Тут залишилося чимало зразків мурованої єврейської архітектури XIX – початку XX століть, тоді як дерев'яна також фактично втрачена.

Таким чином, можемо констатувати, що традиційна забудова кременецького штетлу зазнала настільки високого рівня архітектурно-композиційного розвитку, що стала візитівкою міста, яка поряд із сакральними спорудами приваблювала мандрівників та художників. Пошук балансу та реалізація функціональної концепції передбачали комплексний підхід до створення історичного середмістя Кременця. Після війни та Голокосту «єврейські містечка» Волині в основному залишилися лише у творах письменників Шолом-Алейхема, Ісака Башевіца Зінґера, Шмуеля Йозефа Агнона та у творах єврейських художників – вихідців із єврейських громад Поділля й Волині [8, с. 4]. Втрачені зразки дерев'яної садибної та громадської забудови у Кременці передавали найхарактерніші об'ємно-просторові властивості історичних аналогів, підкреслюючи виразність силуету, домінування дахових площин та підпорядкування усіх просторових форм центральній осі будинку. Проведені дослідження дають змогу не лише зрозуміти унікальність втраченої архітектури, але й у майбутньому відтворити окремі елементи штетлу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бачинська Л. Пояснювальна записка до історико-архітектурного опорного плану м. Кременець «Укрзахідпроектреставрація»/ Л. Бачинська. – Львів : Освіта, 2003. – С. 3-8.

2.Бенедюк П. Модернізуючи Кременець: архітектурні рефлексії 1930-х років / Спадщина Кременецьких гір: Матеріали ІІІ-ї Молодіжної науково-практичної конференції (Кременець, 16 травня 2016 р.) – Кременець : ФОП Грам'як П.В., 2016. – 404 с.

3. Зуц Н. И. Описание города Староконстантинова от начала основания и до наших дней / Н. И. Зуц. – Староконстантинов : Типо-Литография С. Аренберга (под упр. И. Шехтмейстера), 1884. – 90 с.

4. Карліна О. Місто Кременець у першій третині XIX століття./ Волинські Афіни. 1805–1833: Збірник наукових праць / Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка; [під ред. С. Маковського і В. Собчука]. – Тернопіль : «Богдан», 2006. – 306 с.: іл.

5. Метельницький Р. Деякі сторінки єврейської забудови Луцька / Ростислав Метельницький. – К. : Дух і літера, 2001. – 178 с.

6. Михайлишин О. Л. Житловий квартал для службовців 1920-х років у Кременці : архітектурно-планувальні та стилістичні особливості / О. Л. Михайлишин // Архітектурна спадщина Волині : зб наук. праць. Вип. 2 / [за наук. ред. П. А. Ричкова]. – Нац. ун-т вод. госп-ва та природокористування. – Рівне : ПП ДМ, 2010. – С. 171–177.

7. Opolski Z. Ganki Krzemieńca i Wiśniowca/ Zdislaw Opolski // ŻK. 1933. – №2. – S. 73–78.

8. Сапожніков Л. Єврейські художники – вихідці з общин Поділля і Волині / Л. Сапожніков // Форум націй. – 2009. – №3/82. – С. 4.

9. Середина (Котляр) Е. Архитектурное пространство штетла в контексте еврейского мироустройства [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://artmy.com.ua/article-shtetl-architectural-space.shtml. – Назва з екрану.

10. Старков М. Штетл – єврейське містечко [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела : http://www.sholom-aleichem.kiev.ua/publ/articles_about_the_jewish_traditions/shtetl_evrejske_mistechko/2-1-0-22.

11. Якобчук М. Ю. Готелі-заїзди Кременця як формотворчий образ міста /М. Ю. Якобчук // Збірник «Студентський вісник Національного університету водного господарства та природокористування». – Рівне, 2014. – №2 (2). – С. 26-29.

Рецензент: д. пед. н., проф. Дем'янчук О.Н.

ХРОНІКА НАУКОВОГО ЖИТТЯ

Головний редактор газети «Замок» Багнюк А.Л.

ВІРНІСТЬ ІННОВАЦІЙНІЙ ПРОБЛЕМАТИЦІ



Стабільність функціонування та позитивні перспективи розвитку кожної науково-освітньої інституції визначаються й обумовлюються комплексом об'єктивних показників, з-поміж яких важливу роль відіграє наявність власних академічних традицій, чим стверджується унікальність і соціально-історична необхідність її діяльності на сучасному ринку науково-освітніх послуг. Серед академічних традицій нашого навчального закладу, крім тих, які мають свої витоки в минулому, є сучасні, започатковані нинішнім поколінням науково-педагогічних працівників, зокрема системні дослідження інноваційних процесів у вищій школі. Практичним виразом такої традиції стали міжнародні науково-практичні конференції «Інновації у вищій школі: проблеми і перспективи в освіті та науці». Цьогорічна зустріч науковців стала четвертою. До роботи Міжнародного наукового форуму з інноваційних проблем вищої освіти і науково-дослідницької діяльності долучилися фахівці 37 академічних інституцій із 13 країн: з України – 16, Польщі – 8, Узбекистану – 3, Бельгії, Білорусі, Болгарії, Великобританії, Італії, Німеччини, Росії, США, Фінляндії та Франції – по одному.

Співорганізаторами Конференції спільно з академією стали Київський НУ ім. Тараса Шевченка, Представництво Польської академії наук у Києві, Люблінська Політехніка, Наукове Товариство м. Остролєнка, Вармінсько-Мазурський Університет (Польща). До Оргкомітету наукового зібрання увійшли ректор академії, професор Афанасій Ломакович, проректори, професор Валентина Бенера та доценти Марія Боднар і Микола Сиротюк, професори Олександр Безносюк, Михайло Пашечко, Генріх Стронський, заступник декана факультету психології КНУ ім. Тараса Шевченка, доцент Світлана Пащенко, польські науковці, професори Януш Голота (м. Остролєнка), Галина Рарот (м. Люблін), Анджей Шмит (м. Ольштин).

Учасників Конференції вітали голова Наукового Товариства м. Остролєнка Януш Голота і професор Поморської Академії Роман Томашевський (Польща), професор Софійського Технічного Університету Красимір Спіров (Болгарія), професор Ташкентського ДПУ ім. Нізамі Уткір Толіпов (Узбекистан), професор Університету м.Тренто Ольга Бомбарделлі (Італія), академік Міжнародної академії якості Антіла Юхані (США – Фінляндія).

Свої привітання на адресу Форуму надіслали президент Спілки ректорів ВНЗ України, академік НАНУ і НАПНУ, ректор КНУ ім. Тараса Шевченка, професор Леонід Губерський; професор Могильовського ДУ ім. А. Кулєшова Михайло Вишневський (Білорусь); професор Університету Маннхайма Міхаель Шефер (Німеччина); професор Самаркандського ДУ Олімжан Дусматов (Узбекистан); професор Католицького Університету в м. Ружомберок Едвард Ярмох (Польща); проректор Ризького технічного університету, професор Гіта Ревалде (Латвія); професор Алтайського ДУ Сергій Безносюк (РФ); Президент Національної академії освіти Республіки Казахстан Жамбол Жимбаєв; професор НУ ім. Мірзо Улугбека Гафурджан Мухамедов (Узбекистан); проректор Жетисуського ДУ ім. І. Жансугурова Лаззат Єркинбаєва (Казахстан); Президент TRANS – LUX S. P. L. Олександр Негорєєв (Молдова); науковці Західно-Мічіганського Університету, професор Тетяна Кошманова і доцент Річард Зінсер (США); професор Інституту досліджень ісмаїлізму Наджам Аббас і професор Університету Ланкастера Чарльз Кларк (Великобританія), а також українські вчені, академік НАПН України Микола Вашуленко, професор КНУ ім. Тараса Шевченка Тетяна Кочергіна, доцент Національного університету фізичного виховання і спорту України, заслужений тренер України Оксана Омельянчик-Зюркалова.

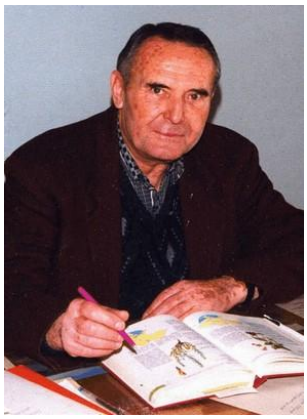
Спільний лейтмотив усіх привітань знаходимо у зверненні академіка Леоніда Губерського: «Ми щиро радіємо з того, що маємо можливість проводити цю Конференцію спільно з вами, що ваш навчальний заклад розвивається, успішно інтегрує в європейський та світовий науково-освітній простір, зміцнює високий статус і має стабільні позиції на національному ринку освітніх послуг, які співпадають із тенденціями та можливостями соціально-економічного і духовно-культурного розвитку краю, відповідають освітнім потребам не тільки регіону, а й держави в цілому».

Науковий форум розпочав ректор академії, професор Афанасій Ломакович, який окреслив зміст передбачених програмою конференції дискусій: інноваційні виклики сучасної вищої освіти, що вимагають модернізації вищої школи через застосування інноваційних підходів до вдосконалення науково-педагогічного й освітньо-виховного процесів; порівняння національного та зарубіжного інноваційного досвіду підготовки фахівців у ВНЗ і здійснення на цій основі обміну досвідом у науково-дослідницькій, дидактичній і культурологічній сферах. Спираючись на результати досліджень історико-педагогічної проблематики, він зробив висновок, що багатий досвід розвитку вітчизняної освіти у Волинській гімназії та Волинському ліцеї може служити основою для запровадження інновацій і в сучасних вищих закладах освіти.

Підчас роботи наукового форуму були підписані угоди про співпрацю Кременецької гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка з Софійським Технічним Університетом (Болгарія) і Люблінською політехнікою (Польща). Предмет угод – співробітництво українського ВНЗ із болгарським і польським вищими закладами освіти у сфері підготовки фахівців і наукових досліджень шляхом взаємного сприяння у розвитку і вдосконаленні організації та змісту навчального, навчально-методичного і наукового процесів.

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інновації у вищій школі: проблеми і перспективи в освіті та науці» увійшли до 7 – 8-го випусків фахового наукового видання «Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка».

КРЕМЕНЕЦЬКИЙ СЕКТОР «ПОДІЛЬСЬКИХ ЧИТАНЬ»



До переліку урядових і наукових інституцій, які патронували підготовку і проведення Всеукраїнської наукової конференції «Подільські читання», присвяченої 90-річчю від дня народження відомого ботаніка-систематика, флориста Бориса Заверухи, увійшли МОН України, Міністерство екології та природних ресурсів України, Тернопільська обласна рада й Управління науки та освіти Тернопільської обласної державної адміністрації, Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка і Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка, Національний природний парк «Кременецькі гори» і Національний природний парк «Подільські Товтри», Кременецький ботанічний сад і безпосередній організатор цього наукового форуму – Кременецька гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, ректорат і науково-педагогічні працівники якої зробили все для того, щоб робота ювілейної конференції була продуктивною і відповідала високому статусу всеукраїнської.

Співорганізаторами зібрання флористів України виступили науковці Ботанічного саду ім. академіка О.В. Фоміна Київського національного університету ім. Тараса Шевченка, Національного університету біоресурсів і природокористування України, Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя, Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», Бережанського агротехнічного інституту НУ БП України, НПП «Хотинський», Державного дендрологічного парку «Олександрія» НАН України та Тернопільського обласного комунального інституту післяпрофесійної педагогічної освіти.

В Оргкомітеті конференції працювали представники нашої академії: ректор, професор Афанасій Ломакович, проректор з наукової роботи, професор Валентина Бенера, завідувач кафедри біології, екології та методики їх викладання, професор Микола Ільєнко, а також науковці інших освітніх і наукових інституцій: академік АН ВШ України, професор ТНПУ ім. Володимира Гнатюка Світлана Пида, завідувач кафедри біології та методики її викладання Кам'янець-Подільського НУ ім. Івана Огієнка, професор Людмила Любінська, завідувач кафедри геоекології ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, професор Любомир Царик, директор НПП «Кременецькі гори» Микола Штогрин, в.о. директора Кременецького ботанічного саду Антоніна Ліснічук.

Успішне виконання програми «Читань» забезпечив Програмний комітет у складі науково-педагогічних працівників кафедри біології, екології та методики їх викладання нашої академії, кандидатів біологічних наук Ольги Дух, Оксани Галаган, Нелі Цицюри, Ілони Михалюк, Оксани Гурської, Наталії Зіньковської, Людмили Головатюк, кандидата сільськогосподарських наук Олени Тригуби, кандидата педагогічних наук Тетяни Бондаренко, кандидата історичних наук Ольги Кратко та завідувача відділу екологічної освіти НПП «Кременецькі гори» Оксани Тимошенко.

Учасників ювілейних читань вітали ректор академії, професор Афанасій Ломакович, директор НПП «Кременецькі гори» Микола Штогрин і в.о. директора Кременецького ботанічного саду Антоніна Ліснічук.

На пленарному засіданні, що проходило під головуванням професора Валентини Бенери, першою прозвучала доповідь доктора біологічних наук, професора Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка Людмили Любінської «Борис Володимирович Заверуха – вчений-ботанік (до 90-річчя з дня народження)». Логічним продовженням цієї теми стало наукове дослідження доктора сільськогосподарських наук, професора ТНПУ ім. Володимира Гнатюка Світлани Пиди «Валентина Шиманська – відомий вчений-ботанік Подільського краю»: науково-творчі шляхи Валентини Шиманської і Бориса Заверухи зійшлися в 1955–1963 рр. на кафедрі ботаніки Кременецького державного педагогічного інституту. Доктор географічних наук, професор ТНПУ ім. Володимира Гнатюка Любомир Царик висловив актуальні міркування та пропозиції «Щодо проблеми ефективного збереження ландшафтного різноманіття Тернопільщини». Питання захисту природного довкілля були центральними у виступі кандидата економічних наук, директора НПП «Кременецькі гори» Миколи Штогрина «Система природоохоронних заходів щодо збереження рідкісних лісових видів рослин відповідно до менеджмент-плану НПП «Кременецькі гори»». Наш науковець, кандидат біологічних наук, доцент кафедри біології, екології та методики їх викладання Оксана Галаган інформувала про «Кременецький період у житті В.І.Чопика». Кандидат біологічних наук, науковий співробітник НПП «Подільські Товтри» Олександра Кучинська зробила «Повідомлення про території, перспективні для заповідання». «Роль громадської організації «Кременецька екологічна ліга» в розвитку екологічної освіти і культури Кременеччини» висвітлила завідувач відділу екологічної освіти НПП «Кременецькі гори» Оксана Тимошенко.

На секційних засіданнях учасники «Читань» вивчали теми «Наукова спадщини Бориса Заверухи та його послідовників. Видатні науковці Подільського краю», «Рослинність та флора Поділля», «Фауна Поділля», «Унікальні ландшафти Поділля», «Об'єкти археологічної, історичної та культурної спадщини. Пам'ятки неживої природи» і «Біологічна та екологічна освіта, виховання і культура».

Флористи України – учасники «Читань» – ознайомились із навчальною базою академії та комплексом навчально-методичного і матеріально-технічного забезпечення підготовки фахівців-педагогів спеціальності «Біологія» нашого навчального закладу, відвідали Кременецький ботанічний сад, здійснили екскурсію в НПП «Кременецькі гори».

Центральним заходом культурної програми ювілейного наукового форуму став художньо-мистецький вечір пам'яті професора Бориса Заверухи.

Оргкомітет

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Багнюк Анатолій Лаврентійович — головний редактор газети «Замок», Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Безносюк Олександр Олексійович — кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Бенера Валентина Єфремівна — доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Божик Микола Володимирович — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спортивних ігор та туризму, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Воронецький Вадим Борисович — викладач фізичного виховання, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Кам'янець-Подільський, Україна)

Врочинська Людмила Ігорівна — кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Головньова Олена Веніамінівна — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкового навчання, Стерлитамакський філіал ФГБОУ ВО «Башкирсбкий державний університет» (Стерлитамак, Башкортостан)

Головньова Наталія Олександрівна — старший викладач кафедри педагогіки початкового навчання, Стерлитамакський філіал ФГБОУ ВО «Башкирський державний університет» (Стерлитамак, Башкортостан)

Голота Януш — професор Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині; голова Остроленського наукового товариства ім. Адама Хентніка (Остроленка, Польща)

Гурковський Олександр Миколайович	асисент кафедри теоретико-методичних основ фізичного виховання, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Коляденко Світлана Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальних технологій, Житомирський державний університет імені Івана Франка (Житомир, Україна)
Корнієнко Сергій Миколайович	кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна)
Кохановський Ян	Університет у Кельце (Кельце, Польща)
Кочергіна Тетяна Іванівна	професор, заслужений майстер спорту СРСР, заслужений працівник фізичної культури і спорту України, завідувач кафедри фізичного виховання і спорту, Київський національний університет імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)
Куля Єва	доктор історичних наук, Університет у Кельце (Кельце, Польща)
Мокляк Володимир Миколайович	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (Полтава, Україна)
Онищук Ірина Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Панфілова Олександра Георгіївна	кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри методики викладання мистецьких дисциплін, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Папуша Володимир Григорович	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теоретико-методичних основ фізичного виховання, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Парфанович Андрій Ярославович	аспірант кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна)
Пенковська Мажена	доктор педагогічних наук, Університет у Кельце (Кельце, Польща)
Приймас Наталія Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Рарот Галина	доктор наук, професор, Люблінська політехніка (Люблін, Польща)
Супрунюк Оксана	Люблінська політехніка (Люблін, Польща)
Сцісловський Станіслав Вадимович	аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Кам'янець-Подільський, Україна)
Фасолько Тетяна Степанівна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Шевченко Жанна Михайлівна	асистент кафедри соціології та соціальної роботи Інституту гуманітарних та соціальних наук, Національний університет «Львівська політехніка» (Львів, Україна)
Шличкова Світлана Леонідівна	кандидат педагогічних наук, Філіал «Московський державний університет технології та управління ім. К.Г. Розумовського» (Мелеуз, Росія)

АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК

Багнюк А. Л. 204
Безносюк О. О. 128
Бенера В. Є. 70
Божик М. В. 152
Воронецький В. Б. 31
Врочинська Л. І. 141
Головньова Н. О. 52
Головньова О. В. 44
Голота Януш 162
Гурковський О. М. 152
Коляденко С. М. 80
Корнієнко С. М. 89
Кохановський Ян 169
Кочергіна Т. І. 128
Куля Єва 169
Мокляк В. М. 7
Онищук І. А. 60
Панфілова О. Г. 194
Папуша В. Г. 152
Парфанович А. Я. 98
Пенковська Мажена 169
Приймас Н. В. 17
Рарот Галина 176
Супрунюк Оксана 176
Сцісловський С. В. 108
Фасолько Т. С. 116
Шевченко Ж. М. 183
Шличкова С. Л. 52

Науковий вісник

КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Збірник наукових праць

Серія: Педагогіка

Випуск 9

Матеріали подані мовою оригіналу

Літературні редактори – Волянюк І. О., Дубровський Р. О.
Технічний редактор – Юрчук С. П.
Комп'ютерна верстка – Ящук Л. В.
Макет обкладинки – Юрчук С. П.

За зміст і достовірність опублікованих матеріалів (підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей) відповідають автори.
Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.
Рукописи рецензуються.

Підписано до друку 17.11.2017 р. Зам. № 281.
Формат 60х90/8. Гарнітура ARIAL.
Папір офісний. Друк RISO.
Ум. друк. арк. 25,4.
Тираж 100 примірників.

Видруковано у видавничому центрі Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка
47003, вул. Ліцейна, 1, м. Кременець

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ТР № 16 від 14.04.2003 р.