

EDUCATION

AND PEDAGOGICAL SCIENCES

ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

УДК 37.0

ЗМІСТ

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Курило В. С., Савченко С. В., Караман О. Л.
Переміщені університети як новий тип закладів вищої освіти України 3

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бадер С. О. Технології формування ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти 10

Бутенко Л. Л. Феномен «педагогічна дійсність» у змісті загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів 19

Morozova M. M. The Role of Modern Pedagogical Theory and Practice in the Formation of the Economic Culture of Students of the Specialty 076 «Entrepreneurship, Trade, and Exchange Activity» 32

Починкова М. М. Системний та синергетичний підходи у формуванні критичного мислення майбутніх учителів початкової школи 44

ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

Алексєєва О. Р., Курліщук І. І. Міжособистісні конфлікти першокласників в умовах інклюзивної освіти: причини, способи врегулювання 55

№ 3 (172) 2019

Свідоцтво про державну реєстрацію
КВ № 18722-7522ПР видано
Міністерством юстиції України
18.01.2012 року

Журнал внесено до переліку наукових фахових видань України (педагогічні науки)
Постанова президії ВАК
України від 14.10.2009 року №1-05/4
Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних „Україніка наукова”
(угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)
Журнал має електронну версію
(розміщено на сайті:
<http://eps.luguniv.edu.ua/index.php/eps>)

ЗАСНОВНИК:

Державний заклад
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”

СКЛАД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Головний редактор

Жучок А. В., доктор фізико-математичних наук, професор (Україна, м. Старобільськ)

Заступник головного редактора

Савченко С. В., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Україна, м. Старобільськ)

Відповідальний секретар

Бутенко Л. Л., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, м. Старобільськ)

Члени редакційної колегії

Бабич В. І., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, м. Старобільськ)

Брей М., ВА (м. Ньюкасл-апон-Тайн, Великобританія), MSc, PhD (м. Единбург, Великобританія), заслужений професор (Китай, м. Шанхай)

Ваховський Л. Ц., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Старобільськ)

Жучок Ю. В., доктор фізико-математичних наук, професор (Україна, м. Старобільськ)

Заблоцький В. В., доктор наук з державного управління, професор (Україна, м. Старобільськ)

Караман О. Л., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Старобільськ)

Курило В. С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (Україна, м. Старобільськ)

Лобода С. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Київ)

Лов'янова І. В., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, м. Кривий Ріг)

Максимчук Б. О., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, м. Ізмаїл)

Максимчук І. А., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, м. Маріуполь)

Ніколаско І. О., кандидат філологічних наук, доцент (коректор) (Україна, м. Старобільськ)

Полулященко Ю. М., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, м. Старобільськ)
Прошкін В. В., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Київ)
Сасно В. Г., кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент (Україна, м. Старобільськ)
Смулка Л., доктор педагогічних наук (Польща, м. Краків)
Харченко С. Я., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Старобільськ)
Хриков Є. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Старобільськ)
Шехавцова С. О., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Старобільськ)

Журнал „Education and Pedagogical Sciences” („Освіта та педагогічна наука”)
 № 3 (172) 2019
 підписаний до друку рішенням
 Вченої ради Державного закладу
 „Луганський національний університет
 імені Тараса Шевченка”
 (протокол № 1 від 29.08.2019 року) Видавництво
 ДЗ „Луганський національний університет
 імені Тараса Шевченка”, пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ,
 Луганська обл., 92703.
 Тел.: 066-798-7910
 e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com
 Свідцтво суб'єкта видавничої справи
 ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

Формат 60x84 1/8. Друк офсет. Папір офсет.
 Ум. друк. арк. 9,77
 Наклад 100. Зам. № 275 Ціна вільна
 Надруковано ШП „ВКП „Петіт”
 Вул. Федоренка, 10, м. Сєвєродонецьк, 93400
 Тел./факс: (0652) 70-29-48.
 Свідцтво про реєстрацію
 А01№000647 від 25.02.2011 р.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Степаненко В. І. Маркери суїцидальної поведінки обдарованих учнів 68

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Кирилюк Ю. А. Соціально-економічні та педагогічні передумови розвитку теорії фізичного виховання в Україні в другій половині ХХ століття 76

Відомості про авторів 84

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

До друку приймаються статті, які публікуються авторами вперше. Стаття повинна містити виклад проміжних або кінцевих результатів наукової роботи, фіксувати науковий пріоритет автора.

Структура статті: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями (INTRODUCTION); аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття (LITERATURE REVIEW); формулювання цілей статті (постановка завдання); визначення методології та методики дослідження (сукупність дослідження, їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання) (METHODOLOGY); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (MAIN RESULTS); висновки та перспективи подальших досліджень (CONCLUSIONS). *Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.*

Рукопис статті друкується у форматі А4, кегль 14, гарнітурою Times New Roman, поля: верхнє, нижнє – 2 см, ліве – 3 см, праве – 1,5 см, міжрядковий інтервал – полторний. Обсяг статті – 12-20 сторінок.

Інформація про УДК розташовується після назви статті у верхньому лівому кутку без відступів. Перед текстом статті вказується інформація про автора: прізвище, ім'я, по-батькові; науковий ступінь, вчене звання; посада; місто, країна; електронна адреса; ORCID ID. У разі відсутності ORCID ID можна отримати за посиланням <https://orcid.org/register>.

Покликання на джерела подаються в круглих дужках, включаючи прізвище автора та рік видання (Савченко, 2012) або (Савченко, 2012; Хриков, 2013). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то вказується номер сторінки покликання (Bruner, 2012, p. 24).

Список використаних джерел подається наприкінці статті після слова „Література” й оформлюється відповідно до ДСТУ 8302:2015 (зразок оформлення літератури представлено на сайті журналу http://eps.luguniv.edu.ua/mediafiles/Requirements_for_articles.pdf). Бібліографічний опис джерела подається з абзацу в алфавітному порядку без нумерації; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним. До статті також додається перелік використаних джерел латиницею (References). Для оформлення References обов'язковим є APA-стиль.

Статтю закінчують 3 анотації, кожна обсягом 22 рядки, українською, російською та англійською мовами. Кількість ключових слів – 5-8. Текст анотації має відповідати загальним вимогам щодо стилістики анотації.

Для публікації статті необхідно надіслати електронною поштою на адресу lbutenko@gmail.com такі матеріали: *інформація про автора* (прізвище, ім'я, по-батькові, посада, науковий ступінь, вчене звання, поштова адреса, контактний телефон, електронна адреса); *стаття*; для осіб, які не мають наукового ступеня, відсканована рецензія доктора наук (підпис рецензента повинен бути заверений у відділі кадрів установи або печаткою факультету (інституту)). Приклад підпису файлів: Іванов Інформація про автора, Іванов стаття.

Статті, подані до журналу, проходять процедуру рецензування. Статті, що не відповідають установленим вимогам оформлення й подання, не розглядаються й не публікуються. Редакція зберігає за собою право на редагування та скорочення статей.

ПЕРЕМІЩЕНІ УНІВЕРСИТЕТИ ЯК НОВИЙ ТИП ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

УДК 378 (4)

DOI: 10.12958/2227-2747-2019-3(172)-3-9

Курило Віталій Семенович,

доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член Національної академії педагогічних наук України,
голова Вченої ради ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна
donluga@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2471-3358>

Савченко Сергій Вікторович,

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України,
ректор ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна
savsevik@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4118-6756>

Караман Олена Леонідівна,

доктор педагогічних наук, професор,
директор навчально-наукового інституту педагогіки і психології
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна
karaman.olena.lnu@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8541-9972>

Система вищої освіти України давно і глибоко ввійшла в кризу, з якої робляться безуспішні спроби прориву, але, на жаль, усі вони не призводять до очікуваного результату. Фактично початок кризи пов'язаний із розпадом СРСР: саме тоді стали виникати заклади вищої освіти (ЗВО) недержавної форми власності. Державні ЗВО отримали можливість заробляти кошти як плату за навчання, що на тлі недостатнього бюджетного фінансування стало серйозною підтримкою для більшості регіональних університетів. Процес реальної автономі-

зації вищої школи в Україні просувався набагато далі, ніж це сталося в сусідніх Білорусі чи Росії. Однак необхідно розуміти, що ця автономізація супроводжувалася втратами, зокрема у сфері якості освіти. Сьогодні в Україні склалася ситуація, коли наша освітня система опинилася на роздоріжжі. Об'єктивно вже пішов процес зближення нашої системи із західноєвропейською. Цьому сприяла реальна фінансова автономізація вітчизняних вищих шкіл, їх присто-

сування до ринкових умов, розширення контактів із країнами Євросоюзу і США, участь у Болонському процесі. Проте у 2014 році до внутрішніх труднощів реформування додалися негативні чинники зовнішнього характеру, пов'язані з агресією Росії проти України. Вони виявилися передусім у руйнуванні внутрішньої структури вищої освіти країни, що стало наслідком захоплення значної частини ЗВО Донбасу бойовиками й фактично появи в Україні нового типу ЗВО – переміщених університетів.

Феномен переміщених ЗВО, освітніх проблем у зоні проведення Операції Об'єднаних Сил наразі вже знайшли відображення в роботах науковців самих переміщених ЗВО. На наш погляд, досвід, описаний ученими, є безцінним, оскільки гібридні війни стали атрибутом сучасного світу. Крім того, учені переміщених ЗВО стали ініціаторами багатьох законодавчих ініціатив щодо виживання й розвитку. Так, на сьогодні статус переміщених ЗВО вже закріплено в Законах України «Про вищу освіту», «Про внесення змін до деяких законів України щодо діяльності вищих навчальних закладів, наукових установ, переміщених з тимчасово окупованої території та з населених пунктів, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження», одним із ініціаторів яких став В. Курило. Трансформацію системи вищої освіти в умовах інформаційного суспільства та зовнішніх викликів, уроки гібридної війни для вищої освіти України описують у своїх працях С. Савченко, О. Караман, Є. Хриков (Гібридна війна, 2017). Засади формування адаптаційних механізмів відновлення функціонування тимчасово переміщених навчальних закладів обґрунтовують А. Колосов та А. Касянова (Колосов, Касянова, 2018).

Значний інтерес для розуміння авторами ролі переміщених ЗВО в процесах миротворчості та протидії інфор-

маційній війні є монографія В. Курила, С. Савченка, О. Караман «Соціалізація особистості в умовах гібридної війни на сході України», де науково обґрунтовано сутність та механізми процесу соціалізації особистості в умовах гібридної війни на Донбасі в процесі освіти; визначено індивідуально-психологічні характеристики трьох нових категорій дітей і молоді, що з'явилися внаслідок гібридної війни: з числа внутрішньо переміщених осіб, осіб з окупованої території, військовослужбовців-учасників бойових дій (Курило, 2018).

Тимчасово переміщені заклади вищої освіти як нове соціальне явище характеризують у своїх працях В. Курило, С. Савченко, О. Караман, О. Меньяйленко.

Отже, маємо достатні підстави для розкриття теми і *мети статті* – обґрунтування сутності та особливостей переміщених університетів як нового типу закладів вищої освіти України.

Для досягнення мети використано теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення наукової та нормативної літератури, статистичних документів для розкриття сутності та особливостей переміщених університетів як нового типу закладів вищої освіти України.

Передусім визначимося з поняттями. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» тимчасово переміщений заклад вищої освіти (наукова установа) – заклад вищої освіти (наукова установа), який у період тимчасової окупації або антитерористичної операції в період її проведення, під час здійснення заходів із забезпечення національної безпеки й оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації в Донецькій та Луганській областях за рішенням засновника (засновників) змінив своє місцезнаходження шляхом переміщення з тимчасово окупованої території до населеного пункту на підконтрольній українській владі території (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Загалом за даними Міністерства освіти і науки України станом на 1 вересня 2019 року тимчасово переміщеними ЗВО вважаються 19 установ. З них 18 закладів державної форми власності, 1 – приватної; 18 ЗВО перемістилися з Донецької та Луганської областей, 1 – з АР Крим (Сайт Міністерства освіти і науки України, 2019). Здебільшого переміщені ЗВО здійснюють свою освітню діяльність на підконтрольних українській владі територіях Луганської та Донецької областей. Деякі структурні підрозділи (факультети, інститути), відокремлені підрозділи тимчасово переміщених ЗВО працюють в інших областях України та в м. Києві. На цьому загальні характеристики й оцінки переміщених ЗВО закінчуються й далі йдуть особливості і специфічні риси, що стосуються історії переміщення, збереження колективів викладачів і студентів, матеріально-технічної бази, функціонування на новому місці, специфіки відносин з місцевою владою та ін. Причому, відмінності настільки суттєві, що по закінченні шести років Міністерство освіти і науки України, проводячи моніторинг якості освітніх послуг у цих вишах, розбило їх на три категорії:

- 1) ЗВО, що динамічно розвиваються;
- 2) ЗВО, що потребують підтримки;
- 3) ЗВО, що не розвиваються.

Така диференціація зайвий раз підтвердила, що до переміщених університетів не можна підходити з критеріями, які застосовуються до ЗВО на решті території України. При оцінці їхньої діяльності слід урахувувати низку специфічних чинників, що не проявляються у звичайних умовах, а виникли виключно в умовах, пов'язаних з Російською агресією.

Які ж чинники слід урахувувати при оцінці діяльності переміщених ЗВО?

По-перше, переміщені ЗВО – це кілька тисяч викладачів, які, залишивши свої квартири, майно, родичів, перехили на підконтрольну Україні терито-

рію, проявивши патріотизм, вірність Україні та вже шостий рік поспіль перебувають у складних соціально-побутових умовах. Багато з них і досі не мають можливості повноцінно спілкуватися зі своїми батьками, дітьми, онуками, родичами, що, безумовно, відбивається на їхньому психоемоційному стані, матеріальному, фінансовому становищі, міжособистісних стосунках у колективі.

По-друге, переміщені ЗВО залишаються єдиними джерелами кадрів для зони проведення ООС та лінії зіткнення. При цьому, незважаючи на об'єктивні труднощі, за шість років підготовлено сотні фахівців різного профілю, які залишаються в області, забезпечуючи функціонування систем освіти, медицини, соціальних служб, органів управління тощо. Фахівці з інших регіонів на Донбас не їдуть, та в разі активізації процесів реінтеграції саме ці випускники стануть кадровою основою, що забезпечить повернення Донбасу в Україну. Так звані університети-клони, що функціонують на окупованій території, не мають ліцензій, утримуються за рахунок Росії, працюють за російськими програмами, формують у своїх студентів ненависть до України, проводять політику героїзації ополченців, зрадників типу Мотороли, Гіві та їм подібних.

По-третьє, переміщені ЗВО забезпечують реалізацію програм «Донбас – Україна» і «Крим – Україна», за якими вже більше тисячі дітей з непідконтрольних Україні територій мають можливість отримати повноцінну вищу освіту.

По-четверте, за шість років багато переміщених ЗВО змогли відновити свій кадровий потенціал, зміцнити матеріальну базу, забезпечити якісну підготовку фахівців, успішно проводять вступні кампанії та випуски фахівців. Усе це свідчить про значні організаційний, науковий, творчий потенціали переміщених ЗВО та життєздатність їхніх колективів. Сьогодні більшість перемі-

щених університетів бере участь у різних грантових програмах на загальну суму в кілька мільйонів доларів, що позитивно відбивається на іміджі Донбасу та загалом на соціально-економічній ситуації в країні.

По-н'яте, успішне функціонування переміщених ЗВО підвищує загальну іміджеву привабливість України та не дає приводу російській пропаганді стверджувати, що так звані республіки зберігають свої освітні заклади, а Україна знищує свої університети. Для населення це було б сигналом про те, що Україна не збирається повернутися на Донбас.

Ми вже відзначали, що процес переміщення ЗВО мав свої особливості і для кожного університету був досить своєрідний. Проте при проведенні глибокого аналізу всіх умов і чинників, супутніх цьому, ми можемо виділити деякі загальні закономірності. Перш за все, слід звернути увагу на специфіку самих ЗВО, яка виявляється в палітрі спеціальностей, провідній спрямованості, матеріальній базі тощо. Виходячи з цього, ми можемо всі переміщені ЗВО умовно поділити на *дві категорії*: перша – університети, у яких переважно представлений технологічний складник (аграрні, технічні, медичні тощо); друга – університети, для яких характерне домінування гуманітарного складника (класичні, педагогічні, іноземних мов тощо).

Для першої групи переміщення на іншу територію – більш складний та болісний процес. Вони жорстко прив'язані до своїх корпусів, експериментальних майданчиків, лабораторій, баз практик та ін. Без них забезпечити успішний освітній процес украй складно, а в деяких випадках неможливо. Для другої групи це менш проблематично; у цьому випадку вирішальним чинником стає збереження висококваліфікованих педагогічних кадрів, адміністративно-управлінських структур, створення можливостей для дистанційного навчання. Такі університети більш успішно і гнуч-

ко вписуються у відносно нове для них освітнє середовище, входять у взаємодію з органами влади, впливають на управлінські рішення, а найголовніше – формують новий культурно-освітній простір регіону, забезпечують його додатковими робочими місцями, кваліфікованими кадрами, суттєво поповнюють місцеві бюджети.

Отже, гібридна війна на сході України породила нове явище – переміщені заклади вищої освіти. Відповідно до нормативного визначення тимчасово переміщений заклад вищої освіти – заклад вищої освіти, який у період тимчасової окупації або антитерористичної операції в період її проведення, під час здійснення заходів із забезпечення національної безпеки й оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації в Донецькій та Луганській областях за рішенням засновника (засновників) змінив своє місцезнаходження шляхом переміщення з тимчасово окупованої території до населеного пункту на підконтрольній українській владі території.

Наразі для переміщених університетів найважливішим завданням є переосмислення власної ролі та місії в нових умовах, формування в колективах націленості на роботу не тільки зі студентами й батьками, а з громадами, місцевими владами, культурними, спортивними, громадськими організаціями.

Література

Гібридна війна на Сході України в міждисциплінарному вимірі: витоки, реалії, перспективи реінтеграції: зб. наук. пр. / за заг. ред. ред. В. С. Курила, С. В. Савченка, О. Л. Караман. Старобільськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017. 432 с.

Закон України «Про вищу освіту».
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 24.04. 2019).

Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо діяльності вищих навчальних закладів, наукових установ, переміщених з тимчасово окупованої території та з населених пунктів, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1731-19> (дата звернення: 23.04.2019).

Колосов А. М., Касянова А. В. Задачі формування адаптаційних механізмів відновлення функціонування тимчасово переміщених навчальних закладів. *Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2018. № 1 (315). С. 105 – 117.

Курило В., Савченко С. Тимчасово переміщені заклади вищої освіти як нове соціальне явище. *Соціологія та соціальна робота в умовах національних та регіональних викликів: матеріали доповідей та повідомлень Міжнарод. наук.-практ. конф.* / за ред. І. В. Козубовської, Ф. Ф. Шандора. Ужгород: ТОВ «РІК-У», 2019. С. 54 – 56.

Курило В. С., Савченко С. В., Караман О. Л. Соціалізація особистості в умовах гібридної війни на сході України: монографія. Київ: Талком, 2018. 240 с.

Сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/zhitelyam-donbasu-ta-krimu> (дата звернення 22.04.2019).

References

Kurylo, V. S., Savchenko, S. V. & Karaman O. L. (Eds.). (2017). *Hibrydna viina na Skhodi Ukrainy v mizhdystyplinarnomu vymiri: vytoky, realii, perspektyvy reintehratsii* [Hybrid War in the East of Ukraine in an Interdisciplinary Dimension: Origins, Realities, Prospects for Reintegration]. Starobilsk: DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy shcho do diialnosti vyshchyykh navchalnykh zakladiv, naukovykh ustanov, peremishchenykh z tymchasovo okupovanoi terytorii ta z naselenykh punktiv, na terytorii yakykh orhany derzhavnoi vlady tymchasovo ne zdiisniuiut svoi povnovazhennia» [Law of Ukraine «On Amendments to Certain Laws of Ukraine Concerning the Activities of Higher Education Institutions, Scientific Institutions Displaced from the Occupied Territory and from Settlements in the Territory of Which the State Authorities Temporarily Exercise Their Powers»]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1731-19> [in Ukrainian].

Kolosov, A. M. & Kasianova, A. V. (2018). *Zasady formuvannia adaptatsiinykh mekhanizmiv vidnovlennia funktsionuvannia tymchasovo peremishchenykh navchalnykh zakladiv* [Principles of formation of adaptation mechanisms of restoration of functioning of temporarily displaced educational institutions]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*, 1, 105–117 [in Ukrainian].

Kurylo, V. & Savchenko, S. (2019). *Tymchasovo peremishcheni zaklady vyshchoi osvity yak nove sotsialne yavyshche* [Higher education institutions have been temporarily relocated as a new social phenomenon]. *Sotsiologhiia ta sotsialna robota v umovakh natsionalnykh ta rehionalnykh vyklykiv: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*. I. V. Kozubovska, F. F. Shandor (Eds.). (pp. 54 -56). Uzhhorod: TOV «RIK-U» [in Ukrainian].

Kurylo, V. S., Savchenko, S. V. & Karaman, O. L. (2018). *Sotsializatsiia osobystosti v umovakh hibrydnoi viiny na skhodi Ukrainy* [Socialization of personality in the conditions of hybrid war in the east of Ukraine]. Kyiv: Talkom [in Ukrainian].

Sait Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [Website of the Ministry of Education and Science of Ukraine]. *mon.gov.ua/ua/tag/zhitelyam-donbasu-ta-krimu*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/tag/zhitelyam-donbasu-ta-krimu> [in Ukrainian].

Курило В. С., Савченко С. В., Караман О. Л. Переміщені університети як новий тип закладів вищої освіти України

Статтю присвячено обґрунтуванню сутності та особливостей переміщених університетів як нового типу закладів вищої освіти України.

Установлено, що тимчасово переміщений заклад вищої освіти – заклад вищої освіти, який у період тимчасової окупації або антитерористичної операції в період її проведення, під час здійснення заходів із забезпечення національної безпеки й оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації в Донецькій та Луганській областях за рішенням засновника (засновників) змінив своє місцезнаходження шляхом переміщення з тимчасово окупованої території до населеного пункту на підконтрольній українській владі території. Визначено особливості переміщених ЗВО залежно від профілю.

Сформульовано характеристики, які треба враховувати при оцінці переміщених ЗВО як основних осередків кадрового забезпечення регіону, патріотизму та можливої реінтеграції окупованих територій в Україну. Доведено, що переміщені заклади вищої освіти за 6 років відновили свій кадровий потенціал, зміцнили матеріальну базу, забезпечують якісну освіту, що свідчить про життєздатність колективів. Переміщені ЗВО виконують державотворчу та миротворчу місію в сучасній Україні.

Ключові слова: переміщений заклад вищої освіти, освітня діяльність, кадровий потенціал, матеріальна база, якість освіти,

Луганська та Донецька області, Автономна Республіка Крим.

Курило В. С., Савченко С. В., Караман Е. Л. Перемещенные университеты как новый тип учреждений высшего образования Украины

Статья посвящена обоснованию сущности и особенностей перемещенных университетов как нового типа высших учебных заведений Украины.

Установлено, что временно перемещенное учреждение высшего образования – учреждение высшего образования, которое в период временной оккупации или антитеррористической операции в период ее проведения, при осуществлении мероприятий по обеспечению национальной безопасности и обороны, отпора и сдерживания вооруженной агрессии Российской Федерации в Донецкой и Луганской областях по решению учредителя (учредителей) изменил свое местонахождение путем перемещения с временно оккупированной территории в населенный пункт на подконтрольной украинской власти территории. Определены особенности перемещенных УВО в зависимости от профиля.

Сформулированы характеристики, которые необходимо учитывать при оценке перемещенных УВО как основных субъектов кадрового обеспечения региона, патриотизма и возможной реинтеграции оккупированных территорий в Украину. Доказано, что перемещенные учреждения высшего образования за 6 лет восстановили свой кадровый потенциал, укрепили материальную базу, обеспечивают качественное образование, что свидетельствует о жизнеспособности коллективов. Перемещенные УВО выполняют государственную и миротворческую миссию в современной Украине.

Ключевые слова: перемещенное учреждение высшего образования, образовательная деятельность, кадровый потенциал, материальная база, качество

образования, Луганская и Донецкая области, Автономная Республика Крым.

Kurylo V. S., Savchenko S. V., Karaman O. L. Displaced Universities as a New Type of Higher Education Institutions in Ukraine

The article is devoted to substantiation of the essence and features of displaced universities as a new type of higher education institutions of Ukraine.

It has been established that a temporarily relocated higher education institution is a higher education institution which during the period of temporary occupation or the antiterrorist operation, during the implementation of measures for ensuring national security and defense, repelling and deterring armed aggression of the Russian Federation in the Donetsk and Luhansk regions, by the decision of its founder changed its location by moving from a temporarily occupied territory to a locality in the territory controlled by the

Ukrainian authorities.

The features of the displaced higher education institutions have been determined depending on the specialization.

The characteristics that should be taken into account when assessing displaced higher education institutions as the main centers of human resources of the region, patriotism and possible reintegration of the occupied territories into Ukraine have been formulated. It has been proved that displaced higher education institutions within 6 years have restored their personnel potential, strengthened the material base, provided quality education, which testifies to the viability of the staff. Displaced higher education institutions fulfill a state-making and peacekeeping mission in modern Ukraine.

Key words: a displaced institution of higher education, educational activity, human resources, material base, quality of education, Luhansk and Donetsk regions, the Autonomous Republic of Crimea.

Стаття надійшла до редакції 03.10.2019 р.

Прийнято до друку 28.10.2019 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ваховський Л.Ц.

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.015.31:373.2

DOI: 10.12958/2227-2747-2019-3(172)-10-18

Бадер Світлана Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти

навчально-наукового інституту педагогіки і психології

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна

svetmita23@meta.ua

<https://orcid.org/0000-0002-9225-423X>

Сучасне українське суспільство перебуває у складних умовах розвитку, що зумовлено перехідною економікою, невизначеною соціально-політичною ситуацією, яка ускладнюється озброєним конфліктом на Сході держави та анексією АР Крим. За таких умов спостерігається домінування негативних настроїв, падіння загального рівня духовної культури населення, деформація ціннісно-смиислової системи особистості як результату трансформацій в ієрархії ціннісних орієнтацій, що провокує так звану духовну кризу суспільства.

Особливо гостро проблема постає, коли йдеться про студентську молодь, зокрема майбутніх педагогів, адже саме вони стануть аксіологічним орієнтиром для дітей – майбутнього української нації. Саме тому система вищої освіти має будуватися на аксіологічних засадах, урахувати необхідність моделювання освітнього процесу на основі ціннісно-смиислової парадигми.

Зауважимо, що проблема формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів не є новою для педагогічної науки та широко репрезентована студіях Н. Асташової, І. Беха, Ю. Пелеха, В. Сластьоніна, Г. Чижакової та ін.

Дослідженню шляхів формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) присвячено роботи Г. Андрюніної, О. Горбатової, С. Камінської, О. Лисенко, О. Падалки та ін. Натомість, проблема формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, пошуку та механізмів реалізації відповідних педагогічних технологій ще потребує додаткового вивчення.

Отже, метою статті є характеристика аксіологічного потенціалу комплексу педагогічних технологій, обраних для формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

Методологічним підґрунтям дослідження є ідеї ціннісно-смиислової парадигми в освіті, провідні положення системно-синергетичного, аксіологічного, діяльнісного та герменевтичного підходів. Використано методи аналізу, синтезу та узагальнення наукових поглядів учених щодо використання тих чи тих педагогічних технологій у процесі формування ціннісно-

сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

Під час проєктування й моделювання системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО її технологічний компонент представлено комплексом таких педагогічних технологій, як: технологія навчального тренінгу; технологія розвитку критичного мислення; технологія роботи з медіатекстами; технологія розв'язання моральних дилем; технологія діалогічної взаємодії.

Зупинимось більш детально на характеристиці кожної з них з погляду формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

Так, вибір **технології навчального тренінгу** зумовлено низкою причин.

По-перше, у процесі тренінгової роботи створюється середовище невимуженості, довіри, взаємної підтримки, тобто максимально комфортне для інтеракції між учасниками. Майбутні вихователі мають можливість вільно висловлювати авторську думку з приводу проблеми, що обговорюється, співвіднести власну систему цінностей з іншими. Саме в такому середовищі створюються всі можливості для ефективного діалогу, у процесі якого відбувається обмін цінностями, запускається механізм формування ціннісно-сміслових орієнтацій. Важливим є той факт, що тренінг дозволяє змоделювати професійне середовище, у яке потрапить майбутній вихователю у подальшій професійній діяльності.

По-друге, тренінгова робота налаштовує на суб'єкт-суб'єктну взаємодію між викладачем та студентами, у процесі якої останні стають більш активними, виявляють ініціативу під час розв'язання проблемних ситуацій. У цьому сенсі С. Гусаківська зазначає: «...схвалення спроби саморозкриття будь-кого з учасників стимулює зростання його впевненості в собі, розширення сфери самоусвідомлення, набуття особистісного досвіду, засвоєння нових знань» (Гусаківська, 2014). Тобто під час тренінгу авторитарна позиція педагога є апіорі неможли-

вою, адже тоді втрачається провідна дидактична мета та сенс тренінгової технології – навчити самостійно вирішувати проблемні ситуації на основі критичного осмислення різної інформації. Саме суб'єкт-суб'єктна взаємодія сприяє розумінню, усвідомленню цінностей, активній рефлексії з приводу власної системи ціннісно-сміслових орієнтацій, що сприяє інтеріоризації позитивних цінностей.

По-третє, за умови суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками тренінгу в умовах комфортного середовища відбувається становлення «Я-концепції» майбутнього фахівця (Кубашичева, 2012). Самопізнання, що відбувається в умовах тренінгової роботи, зумовлює вироблення адекватної самооцінки, віри у власні сили, здатності до саморегуляції тощо. Відбувається інтенсивне співвідношення власних пріоритетних цінностей із цінностями інших, переосмислення та прийняття позитивних ціннісних орієнтацій.

Нами було запропоновано різні навчальні тренінги для майбутніх вихователів у межах таких освітніх компонентів: «Дошкільна педагогіка: інтегрований курс», «Розвиток і виховання дітей раннього віку», «Методика ознайомлення дітей з суспільним довкіллям», «Менеджмент у системі дошкільної освіти», «Інноваційні педагогічні технології у дошкільній освіті», «Основи науково-педагогічних досліджень», «Комп'ютерні технології у роботі з дошкільниками» тощо. Серед тренінгів, що викликали жвавий інтерес та обговорення серед майбутніх вихователів, можна назвати такі: «Аксіологічні орієнтири сучасного вихователя», «Любов до дитини: педагогічний принцип чи формальність?», «Сучасні технології виховання дошкільника: інновації чи старе „по-новому“?», «Дошкільник в інформаційному Всесвіті: за чи проти?», «Ціннісні орієнтації сучасного вихователя», «Система цінностей сучасного дошкільника».

Вибір **технології розвитку критичного мислення** зумовлено низкою причин: по-перше, вона сприятиме ефективному запам'ятовуванню та осмисленню

інформації; по-друге, стимулює розвиток так званого «рефлексивного мислення»; по-третє, зумовлює створення умов для суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками освітнього процесу; по-четверте, сприяє розумінню, усвідомленню та запуску механізму трансформації цінностей у відповідні ціннісно-сміслові орієнтації.

Нам імпонує думка Ж. Давидової, яка вважає, що технологія розвитку критичного мислення сприяє формуванню духовно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, оскільки розвиток певних якостей особистості (суб'єктність, рефлексивність, критичне сприйняття інформації), якому сприяє реалізація означеної технології, є запорукою формування моральних орієнтирів людини. Авторка доводить, що суб'єктність та духовність – взаємопов'язані процеси цілісного становлення особистості, оскільки перший передбачає активне втручання особистості в дійсність, впливає на її саморозвиток. Відповідно, у процесі такого саморозвитку відбувається активне осмислення цінностей та становлення духовності (Давидова, 2011, с. 280). Ж. Давидова додає, що завдяки рефлексії студент має можливість усвідомити власну унікальність, індивідуальність та загалом своє призначення: «Через рефлексію здійснюється „погляд на себе з боку”, а також зіставлення виявлених соціальних духовних цінностей із власним внутрішнім світом. У результаті такого типу критичного переосмислення власної особистості у її структурі з'являються певні духовно-ціннісні новоутворення, які певним чином відрізняються від первісних уявлень про себе» (Давидова, 2011, с. 281).

Важливою для нашого дослідження є теза про необхідність діалогічної комунікації між суб'єктами для ефективної реалізації технології розвитку критичного мислення. Тут є слушною думка О. Іванової, Д. Корнеєва, Ф. Хабібুলліна: «комунікація є загальною умовою для оволодіння критичним мисленням» (Іванова, 2018, с. 110). Автори наголошують на суб'єкт-суб'єктній взаємодії («*face-to-*

face communication») як важливій умові реалізації технології, що, своєю чергою, є умовою формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх фахівців, зокрема й майбутніх вихователів ЗДО.

Технологія розвитку критичного мислення передбачає низку етапів, зокрема: етап ціле-мотиваційний (етап виклику, або ревокація) – актуалізація набутих знань, мотивація на подальшу активну роботу, постановка відповідної мети; етап осмислення – безпосередня робота з різними текстами, усвідомлення та осмислення поданої інформації, оцінка її значущості; етап рефлексивний – розмірковування над інформацією, коли відбувається вироблення персональної позиції студента щодо сутності та значущості тексту (Сапух, 2016, с. 212; Ягоднікова, 2009).

Уважаємо, що така алгоритмізація цілком збігається з етапами усвідомлення та прийняття необхідних цінностей майбутніми вихователями в межах поданої технології. Так, на етапі виклику відбувається знайомство з проблемою та протиріччям, що в ній закладено, первинна оцінка інформації щодо власної системи цінностей. Другий етап покликаний осмислити інформацію з погляду культурної системи цінностей, зіставити її з власною системою цінностей, виявити протиріччя, закладені в проблемі. На рефлексивному етапі в майбутніх фахівців запускається механізм трансформації усвідомлених цінностей та смислів у ціннісно-сміслові орієнтації на основі глибокої рефлексії осмисленої інформації.

Зауважимо, що технологія розвитку критичного мислення володіє значним арсеналом форм та методів роботи з майбутніми вихователями ЗДО, які мають інтерактивну спрямованість, зокрема: дискусія, дебати, мозковий штурм, діалогічне мовлення, діалог, написання есе, метод рефлексивного письма, метод вдумливого читання, портфоліо, розв'язання проблемних ситуацій, графічні організатори, синквейн, ментальні карти, концептуальне колесо, вебквести, фішбоун тощо.

Проілюструємо прикладом використання методів технології розвитку критичного мислення в межах курсу «Менеджмент у системі дошкільної освіти». Так, під час вивчення теми «Освітній менеджмент – вимога часу чи данина моді?» майбутнім вихователям було запропоновано розв'язати проблемні ситуації та визначити модель або методи управління.

Ситуація 1. Після ретельного вивчення зарубіжного досвіду вихователь-методист запропонувала колегам упровадити в практику роботи ЗДО службу педагогічної підтримки адаптації дітей раннього віку. Ідея була прийнята із зацікавленістю, кожен продемонстрував власне бачення проблеми та через півтора місяці така служба почала працювати в межах ЗДО. Яка модель управління притаманна ЗДО? Обґрунтуйте власну думку.

Ситуація 2. На педагогічній раді було прийнято рішення створити творчу групу та розробити комплекс заходів для дітей старшого дошкільного віку з метою підвищення рівня їхньої зацікавленості традиціями рідного краю. Досвідчений педагог висловила: «Я вважаю, що це справа молодих, бо в них свіжий погляд на такі речі, а в нас зараз купа інших справ». Її підтримала адміністрація. Яка модель управління притаманна ЗДО? Обґрунтуйте власну думку.

Ситуація 3. Батькам дітей було запропоновано анонімну анкету, що містила питання про якість роботи конкретного вихователя. Результати анкетування обговорювались на педагогічній раді. Який метод управління було використано? Чи доцільно його застосовувати серед батьків? Обґрунтуйте свою думку.

Цікавим для студентів виявилось складання інтелектуальної карти з тем «Педагогічні цінності вихователя», «Таксономія цінностей сучасної молоді», «Які цінності обирає сучасний дошкільник?» тощо.

Вибір наступної технології – **робота з медіатекстами** – зумовлено тим, що майбутні вихователі постійно стикаються

з необхідністю опрацювання текстів різного характеру (навчальних, інформаційних, філософських тощо). Ураховуючи тенденцію до інформатизації освіти, такі тексти майбутні вихователі використовують за допомогою медіазасобів (комп'ютер, планшет, смартфон, Smart-board, друковані носії тощо). Тож, такі тексти цілком справедливо відносимо до медіатекстів.

У нашому дослідженні ми розглядаємо медіатекст з погляду полікультурного підходу. По-перше, семіотично-інформаційний підхід репрезентує медіатекст як віддзеркалення самої культури, яка інтерпретується в ньому у вигляді певного смислу. Сама культура, на думку К. Стецюри, постає як «Мега-Текст» – «тканина, павутиння медіатекстів, які визначають людські моделі поведінки, яких можна дотримуватись та наслідувати» (Стецюра, 2012). По-друге, комунікативний підхід до тлумачення медіатексту визначає той смисловий простір, де відбувається взаємообмін та взаємозбагачення цінностями між суб'єктами (культурою загалом, суб'єктами системи формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх педагогів); по-третє, особливо гостро постає проблема критичного аналізу медіатекстів майбутніми фахівцями у зв'язку з тим, що кожен текст уміщує різний контекст та може бути створений будь-ким, що ще раз актуалізує впровадження технології розвитку критичного мислення майбутніх педагогів у процес фахової підготовки.

На основі аналізу різних видів медіатекстів ми обрали ті з них, які є максимально ефективними для формування необхідних ціннісно-смислових орієнтацій. До таких ми віднесли: медіатексти в соціальних мережах (пости та коментарі до них у Facebook, Instagram) та на каналі YouTube, кінофільми (художні та документальні), мультиплікаційні фільми, відеозаписи занять та інших форм роботи з дошкільниками, вебінари, наукові, навчальні тексти (статті, підручники, монографії у відкритому доступі), аудіозаписи (музика, пісні, аудіокниги тощо), іконічні знаки (фото, малюнки, інфографіка, репродукції) тощо.

Так, у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів (у межах курсів «Дошкільна педагогіка: інтегрований курс», «Менеджмент у системі дошкільної освіти») нами було використано такі художні кінофільми: «Зірочки на землі», «Хлопчик у смугастій піжамі», «Моя тітка приїхала», «Замок із скла», «Поховайте мене за плінтусом», «Нелюбов» тощо. Крім того, цікавими виявились мультфільми, зокрема: «Головоломка», «Балерина», «Пісочник», «Ніколи не здавайся», «Батько і дочка». Такі медіа-тексти мали дискурсивний смисловий контент, забезпечували наявність поля для обговорення та обміну ціннісними позиціями в системах «викладач – студент», «студент – студент».

Не менш змістовними виявились художні тексти філософсько-смислового наповнення, наприклад: «Флейта і вітер» В. Сухомлинського. Майбутнім вихователям пропонувалось провести паралель між флейтою і вихованням дитини, поміркувати над змістом вислову «грати на флейті» в контексті виховання сучасного дошкільника тощо.

Ефективною у формуванні ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів виявилась **технологія розв'язання моральних дилем**, що ми визначаємо як технологію, яка передбачає поетапне занурення в ситуацію, що містить складне моральне протиріччя, з одного боку, та не має однозначного розв'язання – з іншого.

У процесі вирішення моральної дилеми (що існує реально або штучно створена) учасникам доводиться відчувати конфлікт цінностей та здійснювати пошук шляхів виходу із ситуації, користуючись власною системою ціннісно-смислових орієнтацій. Крім того, обговорення моральних дилем створює сприятливі умови для активізації когнітивних та афективних процесів особистості студента, адже протиріччя, закладене в ситуації, впливає на внутрішній світ особистості, її душевний стан, викликає гамму емоцій, тим самим стаючи «стимулятором емоцій», що, своєю чергою,

породжує певні смисли (Тормишова, 2014). Уважаємо, що саме така емоційно-смислова внутрішня робота сприяє усвідомленню та осмисленню різних цінностей, що набувають значущості та трансформуються в ціннісні орієнтації майбутніх вихователів.

Як приклад наведемо класичну моральну дилему Л. Кольберга (L. Kohlberg), запропоновану для обговорення майбутнім вихователям ЗДО в межах курсу «Теорія і методика співпраці з родиною»: *«Джо – 14-річний хлопчик, який дуже хотів поїхати в табір. Батько обіцяв йому, що він зможе поїхати, якщо сам заробить для цього гроші. Джо старанно працював і зібрав 40 доларів, необхідних для поїздки в табір, і ще трохи більше. Але якраз перед поїздкою батько змінив своє рішення. Деякі його друзі вирішили поїхати на рибалку, а в батька не вистачало грошей. Він сказав Джо, щоб той дав йому накопичені гроші. Джо не хотів відмовлятися від поїздки в табір і збирався відмовити батькові».*

Виокремлюючи **діалог** як технологію взаємодії з майбутніми вихователями, ми спираємося на наукові позиції О. Ліннік, яка зауважує, що його можна розглядати у трьох векторах:

– як діалог суб'єктів (у системах «викладач – студент», «студент – студент»);

– діалог ідей (концепцій, розв'язання проблемних ситуацій);

– діалог культур (культурних цінностей викладача і студента, культури майбутньої професії та культури навчання, глобальної культури нації та культури закладу вищої освіти);

– діалог із собою (мислєдіяльність, що характеризує процес усвідомлення знання, проникнення в глибину, відкриття нового) (Ліннік, 2014, с. 189).

Висновки О. Ліннік мають для нас принципову значущість, адже авторка наголошує на тому, що саме в процесі діалогу студент співвідносить свою систему цінностей із цінностями різних культур (національної, культури закла-

ду вищої освіти, культури різних викладачів тощо). Під час такої «зустрічі культур» відбувається процес інтеріоризації цінностей, тобто формування ціннісних орієнтацій, усвідомлення смислів.

До провідних характеристик діалогу як педагогічної технології вчені (Н. Асташова, М. Бахтін, В. Біблер, Е. Трубникова та ін.) відносять: гуманістичність, культурологічність, варіативність, динамізм, комунікативність та креативність.

Ми вважаємо, що діалогу притаманна така характеристика, як смислотворення, адже в процесі діалогічної взаємодії відбувається «зустріч» різних систем цінностей (унікальних для кожної особистості) та смислів, у результаті чого суб'єкти освітнього процесу взаємозбагачуються, доповнюють і розширюють свою ціннісну систему, у результаті чого народжуються нові смисли, що мають для особистості аксіологічний зміст.

Отже, запропоновані нами педагогічні технології для формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО вважаємо ефективними через низку причин:

- по-перше, означені технології легко використовувати в межах різних освітніх компонентів фахового спрямування;

- по-друге, кожна з них має інтерактивний характер, що дозволяє задіяти в обговоренні практично кожного студента;

- по-третє, ці технології дозволяють організувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію між учасниками освітнього процесу, що полегшує інтеракцію, сприяє створенню максимально комфортного середовища;

- по-четверте, методи, що вміщують такі технології, сприяють запуску механізму інтеріоризації цінностей у ціннісно-сміслові орієнтації здобувачів освіти;

- по-п'яте, використані нами технології постають як комплекс органічно взаємопов'язаних методів роботи та засобів взаємодії з майбутніми вихователями ЗДО.

Перспективами подальших розвідок убачаємо експериментальну перевірку ефективності запропонованих технологій формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

Література

Гусаківська С. С. Формування ціннісно-сміслові сфери студентів засобами психотерапії (теоретичний аспект). *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2014. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_1_17.

Давидова Ж. В. Формування духовно-ціннісних орієнтацій студентської молоді засобами критичного мислення. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2011. Вип. 32 – 33. С. 278 – 285.

Іванова О. Э., Корнеев Д. Н., Хабибуллин Ф. Г. Коммуникация как образовательная среда критического мышления – универсальной компетенции педагога. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2018. Т. 7. № 3(24). С. 108 – 111.

Кубашичева Л. Н. Развитие профессиональной Я-концепции у будущих педагогов. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*. 2012. № 3 (103). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalnoy-ya-kontseptsii-buduschih-pedagogov>.

Ліннік О. О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 304 с.

Сапух Т. В. Развитие критического мышления как базис студентоцентрированного образования. *Modern Research of Social Problems*. 2014. № 9 (41). С. 202 – 216.

Стецюра К. О. Природа та специфіка буття медіатекстів у культурній картині світу сучасного суспільства. *Вісник*

НТУУ «КПІ». *Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2012. Вип. 3. С. 56 – 62.

Тормышова Т. Ю. Обсуждение моральных дилемм как способ обучения беглости говорения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2014. 189 с.

Ягоднікова В. В. Застосування технології розвитку критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Збірник наукових праць «Вісник післядипломної освіти». Серія «Педагогічні науки»*. Вип. 11. / голов. ред. В. В. Олійник. Київ: Геопринт, 2009. Ч. 1. С. 190 – 196.

References

Husakivska, S. S. (2014). Formuvannya tsinnisno-smyslovoi sfery studentiv zasobamy psykhoterapii (teoretychnyi aspekt) [Formation of value-sense sphere of students by means of psychotherapy (theoretical aspect)]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, 1. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps_2014_1_17 [in Ukrainian].

Davydova, Zh. V. (2011). Formuvannya dukhovno-tsinnisnykh orientatsii studentskoi molodi zasobamy krytychnoho myslennia [Formation of spiritual-value orientations of student youth by means of critical thinking]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*, 32–33, 278–285 [in Ukrainian].

Ivanova, O. E., Korneev, D. N. & Habibullin, F. G. (2018). Kommunikaciya kak obrazovatelnaya sreda kriticheskogo myshleniya – universalnoj kompetencii pedagoga [Communication as the educational environment of critical thinking is the universal competence of the teacher]. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 7, 3 (24), 108–111 [in Russian].

Kubashicheva, L. N. (2012). Razvitie professionalnoj Ya-koncepcii u budushih pedagogov [Development of pro-

fessional self-concept for future teachers]. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya*, 3 (103). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalnoy-ya-kontseptsii-buduschih-pedagogov> [in Russian].

Linnik, O. O. (2014). Maibutnii uchytel yak sub'iekt pedahohichnoi vzaiemodii: pidhotovka do spivrobitnytstva z molodshymy shkoliaramy [Future teacher as a subject of pedagogical interaction: preparation for cooperation with junior schoolchildren]. Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo» [in Ukrainian].

Sapuh, T. V. (2014). Razvitie kriticheskogo myshleniya kak bazis studentocentrirovannogo obrazovaniya [The development of critical thinking as a basis for student-centered education]. *Modern Research of Social Problems*, 9 (41), 202–216 [in Russian].

Stetsiura, K. O. (2012). Pryroda ta spetsyfika buttia mediatekstiv u kulturnii kartyni svitu suchasnoho suspilstva [The nature and specificity of being media texts in the cultural picture of the world of modern society]. *Visnyk NTUU «KPI». Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika*, 3, 56–62 [in Ukrainian].

Tormyshova, T. Yu. (2014). Obsuzhdenie moralnykh dilemm kak sposob obucheniya beglosti govoreniya [Discussion of moral dilemmas as a way of teaching fluency in speaking]. *Candidate's thesis*. Tambov [in Russian].

Yahodnikova, V. V. (2009). Zastosuvannya tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Application of technology of development of critical thinking in the process of professional training of future specialists]. *Zbirnyk naukovykh prats «Visnyk pisliadyp-lomnoi osvity». Seriya «Pedahohichni nauky»*, 11, 1, 190–196 [in Ukrainian].

Бадер С. О. Технології формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Статтю присвячено проблемі формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та пошуку оптимальних технологій для оптимізації означеного процесу. Схарактеризовано аксіологічний потенціал технологій – навчального тренінгу, розвитку критичного мислення, роботи з медіатекстами, розв'язання моральних дилем, діалогічної взаємодії. Наведено приклади використання цих технологій у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів.

Визначено чинники ефективності відповідних технологій для формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: по-перше, означені технології легко використовувати в межах різних освітніх компонентів фахового спрямування; по-друге, кожна з них має інтерактивний характер, що дозволяє задіяти в обговоренні практично кожного студента; по-третє, технології дозволяють організувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію між учасниками освітнього процесу, що полегшує інтеракцію, сприяє створенню максимально комфортного середовища; по-четверте, методи, що вміщують ці технології, сприяють запуску механізму інтеріоризації цінностей у ціннісно-смыслові орієнтації здобувачів освіти; по-п'яте, використані технології постають як комплекс органічно взаємопов'язаних методів роботи та засобів взаємодії з майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: цінності, ціннісно-смыслові орієнтації, технологія навчального тренінгу, технологія розвитку критичного мислення, технологія роботи з медіатекстами, технологія розв'язання моральних дилем, технологія діалогічної взаємодії, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти.

Бадер С. А. Технологии формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих воспитателей учреждений дошкольного образования

Статья посвящена проблеме формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих воспитателей учреждений дошкольного образования и поиска оптимальных технологий для оптимизации данного процесса. Охарактеризовано аксиологический потенциал технологий – учебного тренинга, развития критического мышления, работы с медиатекстами, решения моральных дилемм, диалогического взаимодействия. Приведены примеры использования этих технологий в процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей.

Определены факторы эффективности соответствующих технологий для формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих воспитателей учреждений дошкольного образования: во-первых, указанные технологии легко использовать в рамках различных образовательных компонентов профессионального направления; во-вторых, каждая из них имеет интерактивный характер, что позволяет задействовать в обсуждении практически каждого студента; в-третьих, данные технологии позволяют организовать субъект-субъектное взаимодействие между участниками образовательного процесса, облегчают интеракцию, способствуют созданию максимально комфортной среды; в-четвертых, методы представленных технологий способствуют запуску механизма интериоризации ценностей в ценностно-смысловые ориентации студентов; в-пятых, использованные нами технологии выступают как комплекс органично взаимосвязанных методов работы и средств взаимодействия с будущими воспитателями учреждений дошкольного образования.

Ключевые слова: ценности, ценностно-смысловые ориентации, технология учебного тренинга, технология развития

критического мышления, технология работы с медиатекстами, технология решения моральных дилемм, технология диалогического взаимодействия, будущие воспитатели учреждений дошкольного образования.

Bader S. A. Technologies for the Formation of Axiological Orientations of Future Kindergarten Educators

The article is devoted to the problem of the formation of axiological orientations of future kindergarten educators and search for the most advantageous technologies for optimizing this process. The axiological potential of such technologies as training, the development of critical thinking, working with media texts, solving moral dilemmas, dialogical interaction has been characterized. Examples of the use of these technologies in the process of professional training of future kindergarten educators have been given.

The factors of efficiency of the given technologies for the formation of axiological educators have been specified: firstly, these

technologies are easy to use within the orientations of the future kindergarten framework of various educational components of the professional training; secondly, each of them is interactive in nature, which makes it possible to engage practically every student in the discussion; thirdly, these technologies make it possible to organize subject-subject interaction between participants of the educational process, to facilitate interaction, and to help create the most comfortable environment; fourthly, the methods of the technologies presented contribute to the launch of the mechanism of internalization of values in the axiological orientations of students; fifthly, the technologies used act as a complex of organically interconnected working methods and means of interaction with future kindergarten educators.

Key words: values, axiological orientations, technology of educational training, technology for the development of critical thinking, technology for working with media texts, technology for solving moral dilemmas, technology for dialogue interaction, future kindergarten educators.

Стаття надійшла до редакції 05.10.2019 р.

Прийнято до друку 28.10.2019 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О.Л.

ФЕНОМЕН «ПЕДАГОГІЧНА ДІЙСНІСТЬ»

У ЗМІСТІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

УДК 378:37.02:37

DOI : 10.12958/2227-2747-2019-3(172)-19-31

Бутенко Людмила Леонідівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна

lbutenko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8992-7889>

Сучасні соціокультурні реалії глобалізація, інформатизація, цифровий розрив між поколіннями, перспективні освітні тренди та ін. – зумовлюють постійну увагу науковців та педагогів-практиків до оновлення змісту, форм та методів професійного становлення майбутніх педагогів. Унікальність загальнопедагогічної підготовки студентів педагогічних спеціальностей полягає в тому, що майбутні учителі не тільки звернені до педагогічної дійсності як об'єкта вивчення, а й водночас є суб'єктами такої дійсності – як учорашні школярі та як студенти закладу вищої освіти. Для значної кількості педагогів педагогічна реальність, що вибудована на основі суб'єктивного сприйняття та усвідомлення педагогічних явищ та процесів, сприймається як дійсність. Майбутні педагоги приходять до вишу із „своєю” педагогічною реальністю, що зумовлена впливом багатьох чинників: наслідки сімейного виховання, досвід шкільного навчання, образ школи, вчителя в художній літературі, творах кіномистецтва тощо.

У процесі загальнопедагогічної підготовки існує нагальна необхідність звернення до педагогічної, шкільної повсякденності, яка якнайбільше дозволяє

побачити та усвідомити актуальні проблеми освіти, школи, професійної підготовки майбутнього вчителя.

Поняття «дійсність» широко використовується в соціогуманітарному дискурсі. Так, традиційними для наукових розвідок є конструкти «дійсність і перспектива», «міф і дійсність», «можливість і дійсність», «минуле, дійсність і майбутнє», «дійсність і сподівання», «ідея і дійсність». Дійсність позначається як «педагогічна», «художня», «політична», «соціальна», «правова», «мовленнєва», «віртуальна» та ін. Вибір онтологічного аспекту дослідження дійсності залежить від специфіки наукової галузі, відповідних парадигмальних установок, мети та завдань наукової розвідки.

Феномен педагогічної дійсності в соціогуманітарній літературі розглядається в широкому міждисциплінарному контексті. Філософські аспекти досліджуваного поняття представлено в наукових розвідках Ю. Афоніна, О. Баксанського, О. Галкіної, В. Іма-

каєва, Г. Щедровицького та ін., психологічні – в працях О. Леонтєєва, В. Мухіної, С. Рубінштейна, В. Слободчикова, Дж. Тейлора та ін.

Сутнісні ознаки педагогічної дійсності як феномену, її функції та форми репрезентації представлено у працях таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як О. Вознюк, І. Колеснікова, В. Краєвський, А. Остапенко, О. Прикот та ін. Для В. Краєвського саме педагогічна дійсність є вихідним пунктом, підґрунтям гносеологічного циклу, що поєднує науку та практику. О. Вознюк розглядає фрактально-голограмне моделювання педагогічної дійсності, визначення критеріїв аналізу педагогічної дійсності як найбільш загальної педагогічної категорії, етапи розвитку педагогічної дійсності, педагогіки і світової освіти як соціального інституту на глобальному рівні (Вознюк, 2017). Полікритеріальний підхід для аналізу генези розвитку науково-педагогічного знання та педагогічної дійсності обґрунтовує О. Кравцов (Кравцов, 2005). Дотичними до проблематики досліджень педагогічної дійсності є концепція суб'єктивної реальності педагога В. Серикова, наукові позиції В. Слободчикова щодо розвитку суб'єктивної реальності в онтогенезі.

У цілому аналіз наукової літератури засвідчує, що педагогічна дійсність як феномен та форми її репрезентації в загальнопедагогічній підготовці майбутніх учителів залишається недостатньо дослідженим питанням.

Мета статті – розкрити сутнісні ознаки феномена «педагогічна дійсність» та особливості його репрезентації в процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів.

Методологічним підґрунтям дослідження є провідні положення системного, діяльнісного та феноменологічного підходів. Використано методи аналізу, порівняння та узагальнення наукових ідей, представлених у вітчизняних та зарубіжних джерелах, контент-аналіз підручників.

Предметом тривалої дискусії у соціогуманітарних науках є **співвідношення понять «реальність» та «дійсність»**. Для буденної свідомості ці поняття виглядають тотожними. У багатьох європейських мовах вони представлені одною лексемою: *reality* (англ.), *réalité* (франц.). Однак, внаслідок своєї унікальності кожна людина бачить світ по-своєму, сприймає та приймає до уваги тільки ті факти, що не суперечать її картині світу. Недарма існує життєва мудрість щодо того, що кожен бачить та чує тільки те, що знає. Реальність завжди суб'єктивована, є наслідком сприйняття кожної конкретної людини.

Аналіз філософського контексту дослідження засвідчує, що в онтологічному плані **поняття «дійсність»** використовувалося вже в античній філософії: протиставлення «світу за думкою» та справжнього, тобто дійсного, світу в Демокрита, чуттєвого світу та дійсного світу – світу ідеальних сутностей у Платона (Тюмасева, 2004, с. 99). Філософія Нового часу потрактувала дійсність як наявне буття, що існує в просторі та часі у вигляді сукупності матеріальних тіл. Відповідно, І. Кант розглядав проблему дійсності як теоретико-пізнавальну, критерієм дійсності – чуттєве сприйняття. Л. Фейєрбах відстоював погляд на дійсність як на чуттєву даність у просторі та часі (Тюмасева, 2004, с. 99).

У філософському контексті **реальність** розглядається як: існуюче взагалі; об'єктивно представлений світ; фрагмент універсуму, що складає предметну галузь відповідної науки; об'єктивно існуючі явища, факти, тобто такі, що існують дійсно. Згідно матеріалістичного погляду на світ вирізняють об'єктивну (матеріальну) реальність та суб'єктивну (явища свідомості) реальність. Відповідно, об'єктивна реальність – світ, що існує незалежно від суб'єкта (людини) та його свідомості.

Однак, важливо підкреслити, що сприйняття такої реальності опосередковано особливостями психіки людини

та специфікою зовнішніх впливів на особистість. Суб'єктивна реальність у філософських студіях розглядається як реальність ідеального, тобто зміст мисленневих процесів.

Сучасні філософські погляди засвідчують поділ реальності на природну, тобто таку, що породжена природою, та штучну, тобто створену в результаті творчої виробничої діяльності людей. Дійсність – усе те, що виникло, існує поза людини, незалежно від неї. На відміну від реальності дійсність включає також усе ідеальне, що набуло матеріального характеру у вигляді різних продуктів людської діяльності – світу техніки, знання, моралі, права тощо.

Постмодерністська філософія засвідчує поліваріативність реальностей, що зумовлює наявність можливих моделей осягнення дійсності та, відповідно, актуалізує евристичний потенціал конвенціональності, інтерпретації, перевизначення, комбінації. Прибічники конструктивізму (Дж. Брунер, Е. Глазерсфельд, У. Матурана та ін.) наполягають на тому, що не існує єдиної загальної для усіх об'єктивної реальності, що описується наукою. Відповідно, пізнання навколишньої дійсності для кожної людини є процесом конструювання її власної реальності.

Особливої уваги заслуговує поняття «віртуальна реальність» як уявлення про можливе, яке може перетворитися на дійсність, а може залишитися як мрія, фантазія, прогноз. Дійсність постає як факт, а опис цього факту – це суб'єктивне його сприйняття. Важливо наголосити на тому, що людина може мати суттєвий запас знань і це є реальністю, але у дійсності ці знання можуть не використовуватися.

Таким чином, філософський контекст аналізу понять «дійсність» та «реальність» дозволяє дійти такого висновку: *дійсність* – це справжні фактичні дії (явища, події), що відбуваються у світі, а *реальність* – це опосередкована індивідуальним сприйняттям дійсність. Дій-

сність у своєму розмаїтті доступна кожній окремій людині саме через реальність.

Кожна людина обирає – свідомо чи несвідомо – свій власний ракурс осягнення дійсності, спілкується з нею завдяки посередництву пізнавальних можливостей. Відтак, реальність, що створюється людиною, співвідноситься із дійсністю, але не є її повноцінним відображенням.

У психологічній літературі співвідношення понять «дійсність» та «реальність» розкривається, насамперед, у контексті чуттєвого сприйняття людиною навколишнього світу. У класичній роботі В. Джеймса (W. James) «Принципи психології» стверджується, що за реальністю знаходиться лише ставлення до нашого емоційного та діяльнісного життя; джерело реальності суб'єктивне; реально все, що збуджує та стимулює наше життя (Шюц, 2003, с. 3). С. Рубінштейн стверджував, що будь-який психічний факт – це і фрагмент реальної дійсності, і відображення цієї дійсності. О. Леонтьєв зазначав про створення в свідомості індивіда багатомірного образу світу, образу реальності, в якій він живе.

Згідно теорії В. Мухіної кожна окрема людина, коли з'являється в світі, поступово входить у: «1 – реальність предметного світу; 2 – реальність образно-знакових систем; 3 – реальність соціально-нормативного простору; 4 – природну реальність; 5 – реальність внутрішнього простору особистості» (Мухина, 2007, с. 48). В. Слободчиков внутрішню реальність називає «суб'єктивною»: «Суб'єктивна реальність є найбільш абстрактне позначення форми існування та загального принципу організації людської реальності (як безпосереднє самобуття людини)» (Слободчиков, 1994, с. 5).

Дж. Тейлор, викладач університету Сан-Франциско, описує механізми сприйняття, що створює «персональну реальність» (Я так вижу). Показовими є такі позиції автора: сприйняття відбувається в розумі, де гнучкість мислення породжує вірування та переконання в тому, що відбувається в об'єктивному

світі; сприйняття – це не реальність, але особистісне сприйняття кожного формує його персональну дійсність; ми схильні вважати власне сприйняття реальною дійсністю, однак проблема полягає в тому, що ця лінза, через яку ми дивимося на світ, подекуди спотворена нашою генетичною схильністю, минулим досвідом, базовими знаннями, емоціями, стереотипами, власними інтересами й когнітивними ілюзіями; люди з різними переконаннями занурені кожна в свою реальність (Я так вижу).

Урахування психологічного аспекту співвідношення понять «дійсність» та «реальність» у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів пов'язано, по-перше, із необхідністю розкриття багатомірності педагогічної дійсності, яка репрезентована в сукупності видів педагогічного знання (наукове, художньо-образне, буденне, міфологічне), по-друге, із необхідністю акцентування уваги майбутніх педагогів на значущості суб'єктивної реальності педагога як відображення його ціннісних орієнтацій, світогляду, наявного соціального та педагогічного досвіду.

У педагогічній словниковій літературі поняття «педагогічна дійсність» практично відсутнє. Так, не представлено це поняття в словниках О. Антонової, С. Гончаренка, В. Загвязинського, Г. Коджаспірової, А. Семенової. В Енциклопедії освіти (2008) поняття «педагогічна дійсність» згадується в контексті понять «дослідження наукове», «методологія», «об'єкт, предмет і завдання педагогічної науки» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 235, 499, 598). У педагогічній енциклопедії за редакцією Є. Рапацевича подано достатньо дискусійне визначення: «педагогічна дійсність – це сукупність наукової та практичної діяльності, що здійснюється професійними педагогами-дослідниками та педагогами-практиками» (Педагогіка: Большая современная энциклопедия, 2005, с. 428). З урахуванням філософських та психологічних аспектів дослідження поняття «дійсність» роз-

гляд педагогічної дійсності через родове слово «діяльність» не можна визнати коректним.

Аналіз наукових досліджень засвічує різні позиції щодо визначення сутності понять «педагогічна дійсність» та «педагогічна реальність». На думку І. Колеснікової педагогічна реальність – це «сукупність явищ, подій, процесів, станів, переживань, що виявляються в теоретичному, практичному, духовному досвіді людства в процесі реалізації педагогічних цілей та задумів» (Колеснікова, 2001, с. 9). А. Остапенко розглядає педагогічну реальність як «сукупність процесу становлення цілісної людини та усіх чинників, що впливають на цей процес», зауважує, що таку реальність «можна розділити на актуальну (те, що є зараз) та потенційну (те, що реально може відбутися)» (Остапенко, 2007, с. 42).

У дослідженні І. Колеснікової поруч з поняттям «педагогічна реальність» аналізується й поняття «педагогічна дійсність» як «те, що відповідає досвіду конкретного суб'єкта педагогічної діяльності, існуючи для нього «насправді», контекст, який діє по відношенню до нього та усвідомлюється ним як органічно йому належний» (Колеснікова, 2001, с.10). О. Прикот зауважує, що педагогічна дійсність «включає і педагогічну науку й педагогічну практику, в певному значенні виступає в ролі деякої філософської практики, що призводить до зближення педагогічної науки і практики і зниження ступеня опосередкування предмета педагогічної науки, створенню можливостей для безпосереднього споглядання спостерігачами (вченими і практиками) педагогічної дійсності» (Прикот, 1995, с. 21).

В. Краєвський розглядає педагогічну дійсність (або педагогічну реальність) як дійсність, що узята в аспекті педагогічної діяльності (Краєвський, 2004, с. 46). Подібне ж визначення представлено у підручнику А. Хуторського, де зазначено, що «педагогічна дійсність – та частина загальної дійснос-

ті, яка включена в педагогічну діяльність. У неї входять учень, учитель, їхні дії, методи навчання та виховання, підручники, те, що в них написано, і т.д.» (Хуторской, 2019, с. 107). При цьому А. Хуторської наголошує на тому, що «об'єктом педагогіки виступають явища дійсності, які зумовлюють освіту людини в процесі цілеспрямованої діяльності вчителів, школи, суспільства, самого учня» (Хуторской, с. 107). У визначенні В. Краєвського поняття «педагогічна дійсність» та «педагогічна реальність» не розмежовуються, а визначення А. Хуторської вже позбавлено такого акценту.

Важливим є зауваження В. Краєвського про те, що «дійсність завжди багатша нашого скільки завгодно повного на даному етапі уявлення про неї» (Краевский, 2004, с. 63). В. Краєвський наголошує, що «педагогіка вивчає педагогічну дійсність в аспекті суцього, тобто її об'єктивно-істинного відображення, отримує знання про педагогічні факти, про сутність і закономірності педагогічного процесу. В результаті реалізації конструктивно-технічної функції педагогіка отримує знання, що відбивають педагогічну дійсність в аспекті належного: про те, як слід планувати, здійснювати й удосконалювати педагогічну діяльність. Перехід від відображення педагогічної дійсності до її перетворення в структурі наукового обґрунтування можна представити як процес формування ряду теоретичних і нормативних моделей педагогічної дійсності в їхньому динамічному взаємозв'язку» (Краевский, 2004, с. 133).

О. Кравцов визначає педагогічну дійсність як «n-мірний континуум, в якому здійснюється буття суб'єктів педагогічного процесу, що характеризується проявленістю подій, станів та переживань в емпіричному (практичному) та суб'єктивному (теоретичному та духовному) досвіді цих суб'єктів, що сприймається як органічно належний їм контекст» (Кравцов, 2005, с. 202).

Є. Попов звертається до поняття «освітня дійсність» та потрактовує її як «дійсність, узята в аспекті діяльності суб'єктів освіти в єдності об'єктивної та суб'єктивної реальності» (Попов, 2006, с. 106). Освітня дійсність, за Є. Поповим, складається з трьох компонентів – освітнє середовище, педагогічна дійсність, освітній контекст. Педагогічна дійсність включає такі складники: «професійна педагогічна свідомість (буденна та наукова), інфраструктура системи освіти (інституалізація та зміст освіти), педагогічна діяльність (практична, адміністративна, науково-дослідницька діяльність та діяльність з передачі результатів науки в практику), педагогічні звичаї, педагогічні артефакти» (Попов, 2006, с. 106). Як бачимо, автор для характеристики поняття «дійсність» використовує поняття «реальність». Зазначається, що «дійсність як філософська категорія є реальність в усій її конкретності; це буття в сукупності природних та суспільно-історичних явищ. При цьому розрізняють суб'єктивну реальність, формою існування якої є індивідуальна та суспільна свідомість у різних її видах, та об'єктивну реальність, тобто матерію» (Попов, 2006, с. 76). Незважаючи на певну неоднозначність міркувань Є. Попова, слід наголосити, що у дисертації він апелює й до відомих визначень педагогічної дійсності, що були запропоновані І. Колесніковою та В. Краєвським (Попов, 2006, с. 90).

У контексті феноменологічного підходу зміст поняття «педагогічна дійсність» представлено в науковому доповіді німецького дослідника Ю. Хеннінгсена (Hanningsen, 1967, с. 81), який позначив наявність двох шарів того, що відкривається педагогу: «педагогічно наявне» (те, що відбувається) – динаміка об'єктів навколишнього світу, яка сприймається чуттєво та може бути певним чином зареєстрована; *теорія, яка «не висловлена явно»*, але є присутньою в індивідуальному досвіді у вигляді особистісного педагогічного знання. Відпо-

відно, актуалізується ідея Е. Гуссерля про необхідність урахування та аналізу інтенціональності як характеристики свідомості.

Отже, педагогічну дійсність можна розглядати як частину загальної дійсності, яка включена в педагогічну діяльність; як об'єктивно існуючі в житті та діяльності кожної людини та суспільства в цілому різноманітні педагогічні явища. Узагальнення різних підходів до визначення поняття «педагогічна дійсність» дозволяє виокремити такі характерні риси цього феномена: прояв досвіду конкретного суб'єкта педагогічної діяльності, наявність контексту, просторовий та часовий вимір. Педагогічна дійсність виступає простором реалізації цінностей – індивідуальних та суспільних – усіх суб'єктів освітнього простору. Основними ознаками сучасної педагогічної дійсності слід визнати такі: багатомірність, варіативність, нелінійність розвитку, епістемологічна складність. Так, багатомірність педагогічної дійсності зумовлена такими чинниками: множинність освітніх парадигм (традиційна, технократична, гуманістична, особистісно зорієнтована та ін.); посилення ролі неформальної та інформальної освіти; поліфункційність педагогічної діяльності; трансдисциплінарний характер розвитку педагогічного знання, взаємодія наукових та художньо-образних форм пізнання педагогічної дійсності; комплементарність (взаємодоповнюваність) традиційних та інноваційних форм та методів, технологій навчання та виховання; темпоральна асинхронність діяльності суб'єктів освітнього простору та ін.

Процес пізнання педагогічної дійсності для майбутніх учителів розпочинається ще до вступу до закладу вищої освіти, опосередковується наявним шкільним досвідом, суспільними стереотипами та міфологічними уявленнями про роль учителя в освітньому процесі та стає підґрунтям для формування власної педагогічної реальності. Відображення педагогічної дійсності, на

думку В. Краєвського, відбувається в трьох основних формах: «1) відображення педагогічної дійсності в стихійно-емпіричному процесі пізнання; 2) художньо-образне відображення педагогічної дійсності; 3) відображення педагогічної дійсності в науковому пізнанні» (Краевский, 2004, с. 11).

Важливо підкреслити, що суб'єкти педагогічної дійсності можуть бути носіями педагогічної свідомості різного рівня: від високого рівня теоретичної компетентності до рівня буденного, життєвого, не пов'язаного з теоретичними узагальненнями й знаннями.

У процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів педагогічна дійсність репрезентується на основі різних типів знань – наукові, буденні, художньо-образні, міфологічні (Мазніченко, 2019, с. 168). Н. Лизь виокремлює види педагогічного знання – життєве, практичне та наукове (Лызь, 2014, с. 41). Слід особливо підкреслити, що орієнтація студентів на буденні/життєві знання призводить до спрощення наукового педагогічного знання, його редукції до найпростіших рецептурних способів використання, виникнення ілюзії очевидності. Міфологічні знання дозволяють використати багатство семіотичного кодування інформації, створити багатомірний образ педагогічної дійсності. Літературно-мистецькі форми репрезентації педагогічної дійсності дозволяють доповнити наукове знання у процесі загальнопедагогічної підготовки фактуальним, подієвим змістом. Слід відзначити, що чинник повсякденності в традиційних підручниках та посібниках з педагогіки практично відсутній, однак саме повсякденність, конкретність, фактичність і складає контекст педагогічної діяльності. Художні твори, на думку М. Мазніченко, створюють поле «для аналізу педагогічних ситуацій як моральних дилем, в яких у вчителя є вибір між педагогічно доцільною та «людською», моральною дією» (Мазніченко, 2019, с. 170). Таким чином, на технологічному рівні пе-

дагогічна дійсність у процесі загально-педагогічної підготовки майбутніх учителів репрезентується такими способами: безпосереднє, чуттєве сприйняття явищ та процесів педагогічної дійсності (в освітньому просторі вишу, під час педагогічної практики, в соціальному середовищі, в неформальній освіті тощо); робота з відповідними текстами (наукові, художні, епістолярна спадщина, тексти інтернет-ресурсів (інтернет-видання різного типу, блоги тощо); представлення елементу педагогічної дійсності на основі сполучення різних типів педагогічного знання; представлення елементу педагогічної дійсності на основі міждисциплінарної інтеграції; осмислення «неявного педагогічного знання», яке «може бути виражено природними мовними засобами, може існувати у вигляді текстів, описуватися аналітичними висловлюваннями, передаватися засобами спеціальної інформаційної мови та дозволяє впливати на дітей своєю особистістю» (Мазниченко, 2019, с. 171); аналіз образів педагогічної дійсності, що репрезентовано у творах мистецтва, міфологічних уявленнях про освітній процес, автобіографічних нарративах.

У процесі підготовки майбутніх учителів необхідно забезпечити ситуації проблематизації педагогічної дійсності, пізнання сучасної педагогічної дійсності з точки зору різних педагогічних парадигм, реалізацію відповідних принципів пізнання педагогічної дійсності: цілісність сприйняття; контекстність; аксіологічна навантаженість суб'єкта пізнання, відповідних форм та методів; пріоритету розуміння й опису об'єктів педагогічної дійсності щодо їх пізнання та пояснення (Л. Лузіна).

Найсуттєвіша дилема при зверненні до підручників/посібників з педагогіки в контексті досліджуваної проблеми полягає у з'ясуванні питання: **що репрезентовано в навчальному тексті – педагогічна дійсність чи уявлення про цю дійсність?** Авторський характер навчальної літератури спря-

мовує увагу на другу половину означеного питання, а саме «уявлення про педагогічну дійсність». При цьому варто згадати відомий вислів Томаса Мюнцера, радикального проповідника часів Реформації (XVI ст.), який зазначав, що «учені трактати – це ще не головне. В них лише крихти справжнього життя, а само воно, гірке та радісне, нескінченно складне та простим просте, – на великих дорогах».

Згідно завдань дослідження було проведено контент-аналіз підручників та посібників з педагогіки, що використовуються у вітчизняних закладах вищої освіти (Волкова, 2007; Зайченко, 2008; Максимюк, 2005; Пашенко, 2014; Фіцула, 2002). Обрано такі індикатори (сміслові одиниці) контент-аналізу: наявність термінів «педагогічна дійсність», «педагогічна реальність»; контекст використання поняття «дійсність»; форма репрезентації педагогічної дійсності.

Результати контент-аналізу зумовлюють такі *висновки*:

– визначення понять «педагогічна дійсність» та «педагогічна реальність» у підручниках відсутнє;

– поняття «дійсність» використовується в підручниках у таких контекстах: визначення об'єкта педагогіки – «об'єктом педагогіки як науки є ті явища об'єктивної дійсності, які зумовлюють розвиток людського індивіда в процесі цілеспрямованої діяльності суспільства» (Зайченко, 2008, с. 4); позначення прогностичного рівня теоретичної функції педагогіки – «експериментальні дослідження педагогічної дійсності і побудова на їх основі моделей перетворення цієї дійсності» (Зайченко, 2008, с. 13); характеристика поняття «методологія» – «методологію в педагогіці слід розглядати як сукупність теоретичних положень про педагогічне пізнання і перетворення дійсності» (Зайченко, 2008, с. 24), провідних загальнофілософських та психологічних понять – знання (Зайченко, 2008, с. 15; Волкова, 2007, с. 245), мислення (Зайченко, 2008, с. 253; Пашенко, 2014, с. 52);

характеристика умов реалізації завдань освітнього процесу – «у навчальному процесі не ставиться завдання відкриття нових істин, а вимагається лише творче їх засвоєння. В цьому процесі забезпечується прискорений темп пізнання явищ дійсності» (Зайченко, 2008, с. 92);

– використання поняття «реальна дійсність» у таких контекстах: «оформлення педагогіки в самостійну галузь відображення реальної дійсності» (Зайченко, 2008, с. 22), формування ціннісних орієнтацій, світогляду дитини (Пашенко, 2014, с. 51);

– використання поняття «об'єктивна дійсність» щодо визначення сутності знання (Зайченко, 2008, с. 15), характеристики мислення (Пашенко, 2014, с. 52), «реальна педагогічна дійсність» щодо форми навчання (Зайченко, 2008, с. 195);

– використання таких субстанціональних характеристик дійсності, як «реальна дійсність» (Зайченко, 2008, с. 22, 43, 195; Пашенко, 2014, с. 51); «об'єктивна дійсність», «навколишня дійсність», «довколишня дійсність», «повсякденна дійсність» (Пашенко, 2014, с. 52, 55, 96, 97);

– поняття «педагогічна реальність» використовується в контексті загальної характеристики методів науково-педагогічного дослідження та його логіки: «педагогічна реальність є складною і багатоманітною, пізнання її потребує особливого бачення, володіння надбаннями багатьох наук, використання філософських, загальнонаукових і спеціальних методів» (Волкова, 2007, с. 20); професійного розвитку вчителя: «учитель з низькою професійною самооцінкою сприймає педагогічну реальність крізь призму своїх стресів, тривог, вдаючись найчастіше до авторитарного стилю як засобу психологічного захисту» (Волкова, 2007, с. 491);

– сучасні підручники/посібники з педагогіки орієнтовано переважно на науковий тип педагогічного знання.

Звернення до російських підручників засвідчує, що поняття «педагогічна дійсність» представлено в підручниках В. Краєвського, П. Підкасистого, А. Хуторського як та частина дійсності,

що включена в педагогічну діяльність. У підручниках таких відомих авторів, як Н. Бордовська, Б. Вульф, В. Кукушин, В. Сластьонін досліджувані поняття не наведено.

У контексті визначення проблем репрезентації педагогічної дійсності в сучасних підручниках/посібниках з педагогіки надзвичайно показовим є зауваження А. Макаренка, якому в свій час запропонували попрацювати над підручником з педагогіки:

«– Ви яку педагогіку хочете писати: сьогоднішнього або завтрашнього дня? – запитав Антон Семенович.

– Звісно – сьогоднішнього. Ми не знаємо, що буде завтра.

– Тоді я вам не помічник. Доки ви напишете, прийде завтрашній день. І у вас вийде педагогіка вчорашнього дня» (Педагогическая классика).

Проведений контент-аналіз сучасних підручників/посібників з педагогіки засвідчив відсутність акценту на співвідношенні понять «педагогічна дійсність» та «педагогічна реальність», орієнтацію виключно на науковий тип педагогічного знання, вибірковість авторів у зверненні до джерел педагогічної інформації, відсутність діалогу між науковими педагогічними теоріями та концепціями, об'єктивну неможливість висвітлити поточні результати інновацій в освітній галузі, актуальне педагогічне знання, що відповідає запитам часу, наявній соціокультурній ситуації. Зміст більшості з підручників/посібників представлено поза суб'єктивним складником педагогічної дійсності. У зв'язку із цим достатньо категоричними, але певною мірою справедливими, виглядають твердження Ш. Амонашвілі: «Чим глибше пізнавав я дітей і професійне життя вчителя (а життя це безмежне), тим більше обурювали мене підручники з педагогіки: в них чомусь не відчував я любов і повагу до себе – до вчителя – і до своїх учнів. У них я і зараз не знаходжу такого пристрасного заклик до утвердження прекрасного в житті і до пізнання життя, з якою пристрасстю спрямовані до

них самі діти і я теж разом з ними»; «Підручники з педагогіки були млявими і сто років тому. І як не розсунула наука свої кордони, вони і сьогодні такі ж: похмурі, сухі, строгі, грубі, вимогливі та наказові, самовдоволені й авторитарні» (Амонашвили, 2005, с. 3, 4).

З урахуванням складності та суперечності соціального світу актуальною залишається проблема навчання методів пізнання педагогічної дійсності, які мають бути орієнтовані на особливості педагогічної повсякденності, індивідуальні наративні практики, складність феноменологічних описів явищ та процесів освітнього простору. З урахуванням наукових положень феноменологічного підходу в педагогіці (Е. Гуссерль, П. Петерсен, А. Фішер та ін.) особливого значення набувають вміння виявлення, реєстрації та подальшої інтерпретації фактів педагогічної дійсності.

Текст підручників/посібників по суті унеможливує питання «*Чи можна поставити під сумнів ті чи інші теоретичні позиції підручника, які транслюються як приписи, обов'язкові для виконання?*», хоча сама постановка такого питання означає дослідницьку позицію студента, прагнення до з'ясування історично зумовленого характеру педагогічного знання. Багаторічний досвід викладання педагогічних дисциплін в університеті, на жаль, засвідчує доволі сумну тенденцію: при виконанні практичних завдань студенти або ігнорують сутнісні аспекти педагогічної повсякденності, суперечливі реалії сучасного освітнього простору та, відповідно, орієнтуються виключно на теоретичні позиції навчальної літератури, або, навпаки, аналізують явища та процеси педагогічної дійсності виключно на основі наявного життєвого досвіду та усталених стереотипів та міфологічних уявлень про освітній процес та роль учителя в навчанні та вихованні. Відповідно, спостерігається абсолютизація адаптивних стратегій професійного розвитку, тяжіння до рецептурності

та відсутність умінь та навичок будувати власні педагогічні стратегії в умовах потенційної складності, невизначеності, мінливості світу в цілому та освіти зокрема. В умовах надшвидких темпів розвитку інформаційного простору важливим постає питання навчання майбутніх учителів умінь та навичок відбору інформації в мережі Інтернет, оцінки її достовірності та релевантності. Означені тенденції актуалізують необхідність використання у процесі педагогічної підготовки майбутніх учителів основних положень теорії складного мислення Е. Морена, філософії багатомірності (Л. Богата, О. Князева та ін.), наукових розвідок щодо світу VUCA: V – *volatility* (нестабільність), U – *uncertainty* (невизначеність), C – *complexity* (складність), A – *ambiguity* (неоднозначність).

Таким чином, аналіз філософської та психологічної літератури дозволяє розмежувати поняття «дійсність» та «реальність». Педагогічна дійсність розглядається як частина загальної дійсності, яка включена в педагогічну діяльність; як реальні, об'єктивно існуючі в житті та діяльності кожної людини та суспільства в цілому різноманітні педагогічні явища та процеси. Відповідно, педагогічна реальність – це опосередкована індивідуальним сприйняттям педагогічна дійсність.

Взаємозалежність педагогічної дійсності та суб'єктивної педагогічної реальності вчителя зумовлює особливу увагу до контексту, індивідуальних психологічних особливостей людини, прийняття вчителем власної суб'єктивної, авторської позиції в освітньому процесі.

Репрезентація функційної цілісності педагогічної дійсності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів є необхідною умовою формування адекватної педагогічної реальності кожного студента.

Урахування традиційних підходів до структурування змісту підручників/посібників з педагогіки та необхідності висвітлення багатомірності педагогічної дійсності в процесі підготовки май-

бутніх учителів зумовлює особливу увагу до контенту загальнопедагогічної підготовки, який має включати збірники кейсів та компетентісно зорієнтованих завдань, дайджести наукової та науково-популярної літератури з актуальних проблем навчання та виховання, Web-бібліографічні та відеоресурси.

У процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців необхідно забезпечити випереджальне відображення педагогічної дійсності, висвітлення специфічних її характеристик на всіх рівнях теоретичного абстрагування, умови для пошуку в усіх формах педагогічної дійсності нових ресурсів та джерел педагогічного знання та досвіду, сполучення усіх форм пізнання педагогічної дійсності (чуттєва, наукова, художньо-образна), типів педагогічного знання (наукові, буденні, художньо-образні, міфологічні). Зміст загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів має враховувати наукові положення феноменологічного та герменевтичного методологічних підходів у репрезентації педагогічної дійсності.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці теоретико-методичних засад навчання майбутніх учителів методів пізнання педагогічної дійсності.



Література

Амонашвили Ш. А. Улыбка моя, где ты? Донецк, 2005. 48 с.

Вознюк О. В. Розвиток педагогічної дійсності. *Вища освіта України*. 2017. (2) 65. С. 23 – 31.

Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. Київ: Академвидав, 2007. 616 с.

Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

Зайченко І. В. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. Київ: «Освіта України», «КНТ», 2008. 528 с.

Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. 288 с.

Кравцов А. О. Педагогическая действительность в контексте поликритерийного подхода к ее анализу. *Философский век. Альманах. Вып. 28. История университетского образования в России и международные традиции просвещения*. Том 1 / Отв. ред. Т. В. Артемьева, М. И. Микешин. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский Центр истории идей, 2005. С. 196 – 220.

Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.

Лызь Н. А. Виды и формы педагогического знания. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2014. № 6. С. 40 – 45.

Мазниченко М. А., Платонова М. Н. Интеграция учителем многообразных знаний о педагогической действительности. *Наука и школа*. 2019. №3. С. 167 – 178.

Максимюк С. П. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Кондор, 2005. 667 с.

Мухина В. С. Личность: мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. 1072 с.

Остапенко А. А. Педагогическая реальность и её многомерность. *В поисках гуманистической реальности: сб. науч. тр. / науч. ред. В. П. Бедерханова*. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2007. С. 33 – 46.

Пашенко М. І., Красноштан І. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ: «Центр учбової літератури», 2014. 228 с.

Педагогіка: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. Минск: «Соврем. Слово», 2005. 720 с.

Педагогическая классика для настоящего и будущего: А. С. Макаренко. URL: <https://pedagog-prof.org/arkhiv-statej/pedagogicheskaya-klassika-dlya-nastoyashchego-i-budushchego-asmakarenko>

Попов Е. Б. Гуманистическая педагогика в образовательной действительности: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Попов Евгений Борисович. Оренбург, 2006. 463 с.

Прикот О. Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология. Санкт-Петербург: Изд-во TVPinc., 1995. 260 с.

Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: автореф. дис. на соискание ученой степени докт. психол. наук / В. И. Слободчиков. Москва, 1994. 78 с.

Тюмасева З. И., Богданов Е. Н., Щербак Н. П. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 464 с.

Хугорской А. В. Педагогика: учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения. Санкт-Петербург : Питер, 2019. 608 с.

Фицула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. пед. закладів освіти. Київ: Видав. центр «Академія», 2002. 528 с.

Шюц А. О множественности реальности. *Социологическое обозрение*. Том 3. № 2. 2003. С. 3 – 34.

«Я так вижу»: наше восприятие создает искаженную реальность. URL: <https://www.psychologies.ru/articles/ya-tak-viju-nashe-vospriyatie-sozdaet-iskajennuyu-realnost/>

Hanningsen J. Peter Stört. *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. München, 1967.

References

Amonashvili, Sh. A. (2005). Ulybka moya, gde ty? [My smile, where are you?]. Donetsk [in Russian].

Vozniuk, O. V. (2017). Rozvytok pedahohichnoi diisnosti [Development of pedagogical reality]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, (2) 65, 23 – 31 [in Ukrainian].

Volkova, N. P. (2007). Pedahohika: navch. posib. [Pedagogy: textbook]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

Kremen, V.G. (Ed.). (2008). Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].

Zaichenko, I. V. (2008). Pedahohika: navch. posib. [Pedagogy: textbook]. (2nd ed., rev.). Kyiv: «Osvita Ukrainy», «KNT» [in Ukrainian].

Kolesnikova, I. A. (2001). Pedagogicheskaya real'nost': opyt mezhpardigmal'noy refleksii. Kurs lektsiy po filosofii pedagogiki [Pedagogical reality: the experience of inter-paradigmatic reflection. Lecture course on the philosophy of pedagogy]. Saint Petersburg: CHILDHOOD-PRESS [in Russian].

Kravtsov, A. O. (2005). Pedagogicheskaya deystvitel'nost' v kontekste polikriteril'nogo podkhoda k yeye analizu [Pedagogical reality in the context of a multi-criteria approach to its analysis]. *Filosofskiy vek. Almanakh* (Vols. 28 (1)). (pp. 196-220). Saint Petersburg: Sankt-Peterburgskiy Tsentri istorii idey [in Russian].

Krayevskiy, V. V. (2004). Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya: posobiye dlya pedagoga-issledovatelya [Methodology of pedagogical research: a manual for a teacher-researcher]. Samara: SamGPI Publishing House [in Russian].

Lyz, N. A. (2014). Vidy i formy pedagogicheskogo znaniya [Types and forms of pedagogical knowledge]. *Munitsipalnoye obrazovaniye: innovatsii i eksperiment*, 6, 40 – 45 [in Russian].

Maznichenko, M. A., & Platonova, M. N. (2019). Integratsiya uchitelem mnogoobraznykh znaniy o pedagogicheskoy deystvitel'nosti [Integration by the teacher of diverse knowledge about pedagogical reality]. *Nauka i shkola*, 3, 167 – 178 [in Russian].

Maksymiuk, S. P. (2005). Pedahohika: navch. posib. [Pedagogy: textbook]. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].

Mukhina, V. S. (2007). Lichnost': mify i real'nost' (Al'ternativnyy vzglyad. Sistemnyy podkhod. Innovatsionnyye aspekty) [Personality: myths and reality (Alternative view. System approach. Innovative aspects)]. Yekaterinburg: IntelFlay [in Russian].

- Ostapenko, A. A.** (2007). Pedagogicheskaya realnost i yeyo mnogomernost [Pedagogical reality and its multidimensionality]. *V poiskakh gumanisticheskoy realnosti: sb. nauch. tr.* Krasnodar: Kuban. gos. un-t, 33 – 46 [in Russian].
- Pashchenko, M. I., & Krasnoshtan, I. V.** (2014). Pedahohika: navch. posib. [Pedagogy: textbook]. Kyiv: «Tsentr uchbovoi literatury» [in Ukrainian].
- Rapatsevich, E. S.** (Ed.). (2005). Pedagogika: Bol'shaya sovremennaya entsiklopediya [Pedagogy: Big modern encyclopedia]. Minsk: Sovr. Slovo [in Russian].
- Pedagogicheskaya klassika dlya nastoyashchego i budushchego:** A. S. Makarenko [Pedagogical classics for the present and the future: A. S. Makarenko]. Retrieved from <https://pedagog-prof.org/arkhiv-statej/pedagogicheskaya-klassika-dlya-nastoyashchego-i-budushchego-asmakarenko> [in Russian].
- Popov, Ye. B.** (2006). Gumanisticheskaya pedagogika v obrazovatel'noy deystvitel'nosti [Humanistic pedagogy in educational reality]. *Doctor's thesis.* Orenburg [in Russian].
- Prikot, O. G.** (1995). Pedagogika otozhdestvleniya i pedagogicheskaya sistemologiya [Pedagogy of identification and pedagogical systemology]. Saint Petersburg: Publishing House TVPinc [in Russian].
- Slobodchikov, V. I.** (1994). Razvitiye sub'yektivnoy real'nosti v ontogeneze: avtoref. dis. na soiskaniye uchenoy stepeni dokt. psikhol. nauk [Development of subjective reality in ontogenesis]. *Extended abstract of Doctor's thesis.* Moscow [in Russian].
- Tyumaseva, Z. I., Bogdanov, Ye. N., & Shcherbak N. P.** (2004). Slovar'-spravochnik sovremennogo obshchego obrazovaniya: akmeologicheskkiye, valeologicheskkiye i ekologicheskkiye tayny [Dictionary of modern general education: acmeological, valeological and environmental secrets]. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- Khutorskoy, A. V.** (2019). Pedagogika: uchebnik dlya vuzov. Standart tret'yego pokoleniya [Pedagogy: a textbook for high schools. Third generation standard]. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- Fitsula, M. M.** (2002). Pedahohika: navch. posib. [Pedagogy: textbook]. Kyiv: Vydav. tsentr «Akademiia» [in Ukrainian].
- Shyuts, A. O.** (2003). O mnozhestvennosti real'nosti [On the plurality of reality]. *Sotsiologicheskoye obozreniye*, 3 (2), 3 – 34 [in Russian].
- «Ya tak vizhu»:** nashe vospriyatiye sozdayet iskazhennuyu real'nost' [«I see it this way»: our perception creates a distorted reality]. Retrieved from <https://www.psychologies.ru/articles/ya-tak-viju-nashe-voSPIriyatIE-sozdaet-iskajennuyu-realnost/> [in Russian].
- Hanningsen, J.** (1967). Peter Stört. *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken.* München [in German].

Бутенко Л. Л. Феномен «педагогічна дійсність» у змісті загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів

Схарактеризовано філософські та психологічні аспекти дослідження понять «дійсність» та «реальність». Розкрито сутнісні ознаки феномену «педагогічна дійсність» з урахуванням особливостей сучасного етапу розвитку педагогічної науки та практики, спільне та відмінне у поняттях «педагогічна дійсність» та «педагогічна реальність».

Визначено особливості форм пізнання педагогічної дійсності (чуттєва, наукова, художньо-образна) та відповідних принципів – цілісності, єдності аналізу та синтезу, контекстності, аксіологічної навантаженості та ін.

На основі контент-аналізу визначено провідні форми репрезентації феномена «педагогічна дійсність» у сучасних підручниках з педагогіки, проблеми та протиріччя у репрезентації педагогічної дійсності у змісті загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. Акцентовано увагу на необхідності використання феноменологічного та герменевтичного методологічних підходів у ре-

презентації педагогічної дійсності в процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: дійсність, реальність, феномен, педагогічна дійсність, загальнопедагогічна підготовка, форми пізнання педагогічної дійсності, форми репрезентації педагогічної дійсності.

Бутенко Л. Л. Феномен «педагогическая действительность» в содержании общепедагогической подготовки будущих учителей

Охарактеризованы философские и психологические аспекты исследования понятий «действительность» и «реальность». Раскрыты существенные признаки феномена «педагогическая действительность» с учетом особенностей современного этапа развития педагогической науки и практики, общее и отличное в понятиях «педагогическая действительность» и «педагогическая реальность».

Определены особенности форм познания педагогической действительности (чувственная, научная, художественно-образная) и соответствующих принципов – целостности, единства анализа и синтеза, контекстности, аксиологической нагруженности и др.

На основе контент-анализа определены основные формы репрезентации феномена «педагогическая действительность» в современных учебниках по педагогике, проблемы и противоречия в репрезентации педагогической действительности в содержании общепедагогической подготовки будущих учителей. Акцентируется внимание на необходимости использования феноменологического и герменевтического методологических подходов в репрезентации педагогической действительности в процессе общепедагогической подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: действительность, реальность, феномен, педагогическая действительность, общепедагогическая подготовка, формы познания педагогической

действительности, формы репрезентации педагогической действительности.

Butenko L. L. The Phenomenon of 'Pedagogical Reality' in the Content of General Pedagogical Training of Future Teachers

The philosophical and psychological aspects of the study of the concepts 'reality' and 'real world' have been characterized. The essential features of the phenomenon 'pedagogical reality' have been revealed with the account of the peculiarities of the modern stage of the development of pedagogical theory and practice, as well as the common and the different in the concepts of 'pedagogical reality' and 'pedagogical real world'.

The peculiarities of the forms of cognition of pedagogical reality (sensory, scientific, artistic and figurative) and the corresponding principles – integrity, unity of analysis and synthesis, contextuality, axiological implication, etc. have been determined.

On the basis of the content analysis, the leading forms of representation of the phenomenon 'pedagogical reality' in modern textbooks on pedagogy, problems and contradictions in the representation of pedagogical reality in the content of general pedagogical training of future teachers have been identified.

It has been emphasised that there is a need to use the phenomenological and hermeneutic methodological approaches in the representation of pedagogical reality in the process of general pedagogical training of future teachers.

Key words: reality, the real world, a phenomenon, pedagogical reality, general pedagogical education, forms of cognition of pedagogical reality, forms of the representation of pedagogical reality.

Стаття надійшла до редакції 7.10.2019 р.

Прийнято до друку 28.10.2019 р

Рецензент – д. п. н., проф. Ваховський Л.Ц.

THE ROLE OF MODERN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE IN THE FORMATION OF THE ECONOMIC CULTURE OF STUDENTS OF THE SPECIALTY

076 «ENTREPRENEURSHIP, TRADE, AND EXCHANGE ACTIVITY»

УДК 37.012.3:339.1

DOI: 10.12958/2227-2747-2019-3(172)-32-43

Морозова Марія Миколаївна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри товарознавства, торговельного

підприємництва та експертизи товарів

ДЗ «Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна

mariya.2186@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7485-0102>

The economic component of education allows individuals to learn the means of a balanced assessment of the resources and values of human capital, as well as ways to competently choose their own life path. Therefore, improving economic education today is becoming not only a need but also the most powerful factor in social progress throughout the world. Today, all graduates of the specialty 076 «Entrepreneurship, Trade, and Exchange Activity» of various higher education institutions find themselves in the turbulent world of market relations. The solution to the problems of economic stability of the society, their successful socialization and adaptation will largely depend on the level of formation of their economic culture, regardless of the type of their activity, which will invariably lead to national and world political stability.

The scientists define that the main goal of developing the economic competence of students is to increase the competitiveness of a graduate, which allows them to most fully realize themselves in economic activity. Fulfillment of such

a difficult task of developing the economic culture of the personality of a student of the specialty 076 «Entrepreneurship, Trade, and Exchange Activity» cannot be ensured by fragmentary changes in the traditional education system. Radical changes are needed both in the system of cognitive activity, and in the content, methods, means, organizational forms, and pedagogical conditions of the learning environment, taking into account various characteristics of the student's personality.

Along with the development of ideas on reforming the traditional education system, the studies of Ukrainian and foreign scholars, which solve the problems of the formation of economic competence and the economic culture of the individual at different levels of education, began to enrich pedagogical thought.

The purpose of the present article is an analysis of modern pedagogical

theory and practice as a scientific basis for the processes of formation and development of the economic culture among students of the specialty 076 «Entrepreneurship, Trade, and Exchange Activity» of the educational programs «Commodity and Commercial Activity» and «Commodity and Expertise in Customs» of the State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University».

The methodological and theoretical basis of the research is modern pedagogical theory and practice as a scientific basis for the processes of formation and development of the economic culture. The validity of the obtained results is confirmed using various generally accepted and specific methods: theoretical generalization, abstraction, dialectical analysis, comparison and systematization, system approach.

For instance, S. Vasylevych, considering the problems of the formation and development of the national economic culture in the conditions of market transformation of the Ukrainian economy, notes that positive results in this direction can be achieved with a systematic approach, synthesizing all components around the general concept of «the national economic culture», which should perform the following functions: translational, selective, innovative, implementation, regulatory, educational, prognostic (Suriak, 2001).

One can not disagree with the author of the scientific study that a new socio-economic and cultural situation is emerging in Ukraine, which gives rise to a new socio-cultural reality, a component of which is a new business and economic culture, the factors of formation of which are radical technological, institutional, and organizational and managerial changes; the creation of a favorable economic and legal environment that would actually ensure, but not declare, freedom of economic choice, property rights, self-government, etc.; restructuring of the economic education system, the search for new approaches to its implementation; state policy of financial support of education and science; the accumulation of socio-cultural experience by the country, which should be formed by

the intelligentsia as an indicator of the intellectual and spiritual health of the society (Vasylevych, 2003).

For our study, S. Vasylevych's conclusion is important that the formation and development of the national economic culture is possible only if harmony between family, social and institutional education is enriched at all educational levels. As the author emphasizes, this process in higher education institutions should be the prerogative of all academic disciplines if the development of their content is based on the principle of ensuring proper relationships between them (Vasylevych, 2003).

However, convincingly arguing the need for restructuring higher education system, which, according to the author, should form the economic thinking and culture, develop an integrated system of economic knowledge, beliefs, universal and national values in the human mind, fix them in specific activities taking into account psychological characteristics of the individual, their innate abilities, and social environment of each subject, S. Vasylevych, in our opinion, pays insufficient attention to the role of higher education in the process of forming business and economic culture, mainly focusing on the socio-psychological conditions of its development in the system of family education.

In the dissertation by N. Dziubenko, aimed at developing pedagogical conditions for the formation of students' economic culture, various approaches to the definition and characterization of culture are analyzed, the concept of personality's economic culture as a component of the general personality culture is specified as a personal formation, which includes a combination of economic knowledge, the economic thinking, the experience of economic behavior and their socially positive manifestation in the economic activity of the individual, and its structure is defined to which special economic knowledge, economic values, the economic thinking and consciousness, economic behavior belong (Dziubenko, 2013).

N. Dziubenko considers students' economic culture as a system of generalized economic knowledge, skills, spe-

cial intellectual abilities and qualities, as well as moral principles and personal values that they need to adapt in the modern economic environment and ensure their further productive professional activity adequate to the essence of the economic strategy of Ukraine (Dziubenko, 2013).

In the context of our study, the pedagogical conditions for the formation of students' economic culture developed and introduced by the author in the educational process are of interest, namely:

a) the organization of the educational process based on the provisions of the activity approach to the formation of students' economic culture (cognition, comprehension, perception, consolidation, practical application of the acquired knowledge and skills of the economic culture; student activity in specific situations of economic behavior – justification, isolation, transformation; activities in an economic circle);

b) the formation of the subjective position of students in mastering their economic culture (the organization of the educational process as the interaction of equal subjects; the formation of personally significant motives for participation in economic life; subjective analysis of problematic economic situations; the development of independent work skills);

c) using a combination of interactive forms and methods of the educational process (problematic learning situations, cases, discussion forms of work, student participation in the preparation and defense of economic projects) (Dziubenko, 2013).

The economic culture of youth in the conditions of the formation of market relations in Ukraine is the subject of scientific research by I. Mastruk (Mastruk, 2009). The author defines the economic culture of youth as a social value, which is characterized by the totality of economic knowledge acquired by young people, the development of economic thinking, professional and practical skills, law-abiding behavior; the degree of involvement in economic activity through which business qualities appear (initiative, entrepreneurship, respect for the property of others).

According to I. Mastruk, the social significance of the economic culture for young people consists in the formation of youth as a social subject, its inclusion in economic activity, an increase in the level of consciousness, and professional self-determination. It contributes to the fact that youth is turning into a subject of the economy (Mastruk, 2009).

The undoubted advantage of the work of I. Mastruk is that the economic culture of the society in it is considered in the institutional and personal aspects. It has been revealed that the institutional aspect is those values and social norms that characterize institutions operating within the economy, as well as values and norms that are not generated by economic, but other social institutions of the society that are outside the economy, but directly interact with it (Institute of Law, Politics, Religion, Science, Ethics, Culture, and Arts). The personal aspect is the result of the functioning of social groups or the individual, manifested in economic interests and needs, economic consciousness and thinking; economic knowledge and skills, economic activity, its quality and specific properties. These aspects of the economic culture are interconnected. This interconnection ensures the integrity of the economic culture of the society. The author insists that the basis of this integrity is the cultural characteristics of economic institutions that form the cultural traits and characteristics of the population, and the latter affect their already established institutional culture (Mastruk, 2009).

The third section of the dissertation of I. Mastruk's «Empirical dimensions of the economic culture of modern youth» is valuable for our scientific research; it analyzes the economic culture of young people in the context of the development of market relations in Ukraine. According to the author, the development of economic transformations in the society requires the transformation of the economic consciousness of the society and the economic behavior of people, bringing them into line with the unusual conditions of a market economy. The transformation of the economic consciousness of young people can be carried

out more dynamically than the mass economic consciousness in general. One cannot disagree with I. Maistruk's opinion that it is in the youth environment that people can emerge who are able not only to understand but also think in the categorical system of a market economy. This will allow young people to start their work on the basis of modern ideas about the mechanisms of a market economy, independently analyze economic activity (Maistruk, 2009).

The scientist also notes that the modern economic consciousness of young people is formed as a result of the complex and contradictory interaction of various factors, in particular, the features of family education, the tradition of the environment, the influence of the social environment, mass media, life experience, and educational level (Maistruk, 2009).

However, defining the ways of forming the economic culture of young people in the social environment, I. Maistruk focuses on the role of economic, legal and spiritual-psychological factors in this process, leaving less studied educational and scientific factors that are the introduction of an effective system of the economic education, the search for new approaches to its implementation, in-depth developments in the field of economic science, justification of the laws governing the functioning of the market mechanism and proper social and economic training of relevant workers on the problems of micro- and macro-economics, the fundamentals of a market economy.

The dissertation of D. Razumenko is devoted to the problem of the formation of the economic culture of future teachers in vocational training (Razumenko, 2006). The author has developed a model for the formation of the economic culture of future teachers, the basis of which is the mastery of economic competence (attitude to economic phenomena and processes, a system of scientific economic knowledge, skills necessary for economic activity) and substantiates the necessity of taking into account environmental, legal, moral aspects of human life to counter negative market economy phenomena (Razumenko, 2006).

The effectiveness of the implementation of the model for the formation of the economic culture of a future teacher, in his opinion, is ensured by the value orientation of its technology: the motivation of economic activity by social values in the field of economic activity and their correlation with the goals of pedagogical activity; integration of the content of economic disciplines, humanities, and pedagogical disciplines in economic education; mastering the skills to apply knowledge in various situations, to which is facilitated by the use of active forms and methods of training aimed at forming value judgments, solving and analyzing economic problems in situations of moral choice, creating and analyzing conflict situations, etc.; stimulation of rational stereotypes of economic behavior, taking into account moral and legal value orientations (Razumenko, 2006).

The unconditional interest for our scientific research is the various forms of value-oriented, cognitive, transformative, communicative activity, developed by D. Razumenko, which were embodied in active teaching methods: educational discussions, a research seminar, a round-table seminar; role-playing games, and various forms of business communication («Acquaintance», «Telephone conversation», «Business conversation», «Reception of visitors», «Acquaintance of entrepreneurs of different nationalities»); training that allowed to create and analyze conflict situations; creative tasks that stimulate students to solve and analyze economic problems in situations of moral choice.

The problems of the formation of the economic culture in the conditions of market transformation are in the center of the scientific attention of A. Suriak (Suriak, 2001). In her opinion, the main components of the economic culture are the attitude to work, a work culture, and management culture. The restoration of the economic culture is affected by scientific and technological progress, general and vocational education, working conditions and work organization, salary, management level. The unity of factors of the economic culture updating and productivity growth means that the latter is a

general indicator of changes in the economic culture (Suriak, 2001).

We completely agree with A. Suriak that in modern conditions, the contradiction between the readiness of economic entities to choose a market type of economic behavior and the need for a market type of their economic behavior is real. This contradiction can be resolved through the development of economic consciousness, through knowledge of economic laws, the formation of new value orientations, in-depth study of the rules governing economic activity, and the development of economic thinking in the search for forms of economic behavior recognized by the market. At the conclusion of the research, A. Suriak notes that it is advisable to overcome and balance the contradiction by transformation, updating the traditional culture and forming the new economic culture of market type (Suriak, 2001).

In the context of our study, it is important that the scientist concluded that the economic culture performs four main functions: stimulating, integrating, innovative, and worldview. The stimulating function of the economic culture is manifested in stimulating new economic behavior of a person through growing needs and interests, updating motives for work in the conditions of new norms, stimulates people to search for a new type of economic behavior that will ensure success. The integrating function of the economic culture ensures the unity of interests of those who work, the state, and society. The innovative function of the economic culture is provided by the internal structure of the economic culture, which is constantly changing under the influence of new norms. The worldview function of the economic culture is manifested in a new vision of economic reality, a new assessment of this economic reality as such that gives great opportunities for the implementation of its plans, finding its place in the conditions of market transformation (Suriak, 2001).

In her scientific research, L. Tandyр solves the problem of the formation of the economic culture among students in the

process of vocational training (Tandyр, 2009). The scientist emphasizes that in the context of the transition to a market economy, the introduction of a modern educational paradigm and Ukraine's accession to the Bologna Process, the problem of the formation of the economic culture among students in higher education institutions becomes of particular importance. At the same time, L. Tandyр specifies the essence and content of students' economic culture as an integrative personal neoplasm, represented by the unity of axiological, technological, creative, and personal components, which in the complex provide productive professional activity in the economic sphere (Tandyр, 2009).

The author has developed and experimentally tested the effectiveness of the technology for the formation of the economic culture among students, which is considered as an integrative vocational-educational process aimed at achieving the planned results based on diagnostics of the current state and monitoring of general and special educational skills of students.

In the course of the study, taking into account the experience of scientists from different countries, L. Tandyр developed and experimentally tested the effectiveness of pedagogical conditions that affect the process of formation of the economic culture among students, namely: a) creating positive motivation for students to achieve a certain level of the economic culture; b) professionally oriented innovative orientation of the educational process; organization of personally oriented interaction (teacher – student); c) the involvement of students of economic specialties of college in research work in the process of formation of the economic culture; d) the organization of various types of economic activity aimed at the formation of the economic thinking and economically significant qualities of the personality of specialists; e) professional orientation in the process of organizing and completing industrial practice, in the extracurricular, individual work of students, taking into account the specifics of economic activity (Tandyр, 2009). The

pedagogical conditions and mechanisms for their implementation in the educational process, presented and specified by L. Tandyр, are of significant scientific interest for our research. The methods and forms of training used by L. Tandyр in the process of the formation of the economic culture among students deserve particular attention in the context of our study: problem lectures, problem seminars and discussion seminars, business games, «round tables», scientific conferences, case studies, practical exercises on the use of professional information systems, tasks for independent work with the strengthening of motivational aspects and tasks for enhancing of interdisciplinary links, the use of reference schemes-notes (Tandyр, 2009). We are also convinced that the provision of specified pedagogical conditions will indeed contribute to the formation of a clear understanding of the goal, objectives of vocational training, and sustainable motivational sphere of students, as well as to deepen the economic and professional culture, increase the level of knowledge and skills, and important professional characteristics. This is evidenced by the findings of a scientific study conducted based on the stages of the experiment of L. Tandyр.

The study of L. Voropaeva (Voropaeva, 2007) is devoted to the scientific justification of the conditions for increasing the efficiency of the process of forming an economically competent specialist (Voropaeva, 2007).

The author developed the concept of educating a specialist-economist in terms of profiling training, based on the principles of continuity, integration of all levels of vocational training, and includes the following provisions: designing the process of economic education is based on a competent approach; training is organized in the context of future professional activity, end-to-end programs are developed in the system «school – higher education institution», information technologies are used. The practical orientation of the educational process is achieved by mastering knowledge-descriptions and knowledge-tools,

improving production practices, developing a set of workshops (Voropaeva, 2007).

Attention is drawn to the model proposed by L. Voropaeva for the formation of a specialist's economic competence, which includes the following components: requirements for a specialist-economist, basic and special competencies, socially significant and professionally important qualities. The concepts that summarize these components are «competitiveness» and «the economic culture». The system-creating role belongs to the motivational readiness of specialists for professional activities (Voropaeva, 2007).

The methodical support of the educational process, the introduction of new information technologies, the application of psychological and educational support measures, the improvement of methods of organization of independent work, the provision of secondary employment of students in accordance with the chosen specialty as the conditions for increasing the efficiency of forming an economically competent person, proposed by L. Voropaeva, are of great interest for our work.

One of the sections of V. Moskalenko's monograph «Socialization of the Person», which deals with economic socialization of a person, is also devoted to the problems of the formation of the economic competence of the individual (Moskalenko, & Mishchenko, 2007).

The researcher convincingly argues that economic socialization concerns the processes through which people learn to act effectively in the economic sphere of the society, the processes of formation of the economic and psychological characteristics of the individual that make them the subject of economic activity. The economic socialization of the individual, which the scientist defines in a broad sense as the socio-psychological process of the individual entering the economic system of the society, is extremely important for both the individual and the society as a whole (Moskalenko, & Mishchenko, 2007).

Important for us is the conclusion of V. Moskalenko that social adaptation and the economic culture of the individual are

integral parts of the process of economic socialization. Such an opinion is consistent with approaches to understanding the determination of the process of economic socialization, which, refusing to recognize the predisposition of human development by some single factor, emphasize that each particular moment is determined by a unique combination of factors of various types. In particular, economic socialization looks like a solid, dynamic, continuous process of acquiring economic knowledge, skills, behaviors that are necessary for life in a particular economic environment (Moskalenko, & Mishchenko, 2007).

We agree with the author that economic socialization as a dynamic continuous process of development of the economic and psychological parameters of a person requires purposeful forms of influence on the individual in order to form their economic culture (Moskalenko, & Mishchenko, 2007), the fundamental component of which is the economic competence of the individual.

It is important to indicate that the review of scientific pedagogical achievements of modern Ukrainian and foreign scientists provided in the article, in which the problematic issues of the formation and development of students' economic culture are solved in one way or another, does not represent an exhaustive list. And the research of Yu. Balashova also deserves attention in the context of our study, where pedagogical conditions for the formation of the economic culture among future border officers are developed (Balashova, 2002); T. Burlaienko, who analyzes the content and structure of economic competence of future education managers (Burlaienko, 2013); S. Viter, who defines the criteria, indicators and diagnoses the levels of economic competence of junior specialists (Viter, 2012); T. Hovorun regarding gender aspects of economic socialization (Hovorun, 2013); T. Yefremenko, who studies the level of the economic culture of the population of modern Ukraine (Yefremenko, 2006); O. Kostiukova, who emphasizes the continuity of the development of the economic culture of the

individual in the education system (Kostiukova, 2013); O. Lobko regarding the role of the economic culture in the institutional transformation of economic relations (Lobko, 2010); O. Palamarchuk, who studies the socio-psychological conditions of the formation of the ecological and the economic culture of entrepreneurs (Palamarchuk, 2006), S. Moroz, who analyzes the process of modeling the training of future experts in the field of commodity science (Moroz, 2015) and others.

Thus, the analysis of the state of development of the problem of the formation of the economic culture among students of institutions of higher education in modern pedagogical theory and practice allows us to draw the following conclusions:

1. Scientists emphasize that understanding of the essence of the economy, information and communication technologies and the technical and production process as priority foundations for the development of global socio-economic processes and the understanding of technical and human relations in the society today are necessary conditions for the existence of each individual in the modern changing world.

2. In their achievements, scientists pay attention to the development of pedagogical technologies and models of the formation of economic competence of future specialists, justify the need to introduce the latest forms and methods of teaching and training in the educational process of higher education institutions and experimentally prove their effectiveness and efficiency in the educational process.

3. Scientists share the opinion that in the process of forming the economic culture of a person one should rely on such scientific approaches as competent, personally oriented, activity, project, contextual, imitative and modeling, through which training materials are mastered in an active and interactive form, which helps to master the experience of implementing the economic thinking in situations close to real market situations.

4. In the analyzed scientific works, the researchers emphasize that the creation of positive motivation for students in the

process of achieving a certain level of the economic culture, professionally oriented innovative orientation of the educational process, the organization of personally-oriented interaction (teacher – student), the involvement of students in research work in the process of formation of the economic culture, organization of various types of economic activity, aimed at the formation of the economic thinking and economically significant qualities of the personality of a professional, professional orientation in the process of organizing and completing practical training, individual work of students taking into account specific economic activities, providing advanced education level of students on current issues of economic activities in education, the saturation of the educational process with economic information, enriching inter-disciplinary interaction of economic and professional disciplines, use of the developmental potential of project training are necessary pedagogical conditions that will facilitate the process of effective formation of the economic competence of future professionals.

5. Unfortunately, only single cases of research, mostly in the form of separate scientific articles, are devoted to solving the problem of the formation of economic competence among students of the specialty 076 «Entrepreneurship, Trade, and Exchange Activity». This situation indicates the need for a thorough study of the identified problem, scientific justification of the pedagogical conditions for the formation of the economic culture among students of these specialties, the search for appropriate forms and methods of training and education that will contribute to the effective formation of the phenomenon under study among students of the specified specialty.

From the above analysis of modern pedagogical theory and practice, it becomes clear that the subject of scientific analysis of scientists is pedagogical conditions, technologies, models of the formation of economic competence and the economic culture of future specialists in various industries, characterized by efficiency in the formation and development of the economic culture among students.

And therefore, they are of fundamental importance for the justification of measures related to the formation and development of the economic culture among students of the specialty 076 «Entrepreneurship, Trade, and Exchange activity». We believe that among students of the specialty 076 «Entrepreneurship, Trade, and Exchange Activity» of the educational programs «Commodity and Commercial Activity» and «Commodity and Expertise in Customs» of the State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University», it is necessary to create the positive in motivation in the process of achieving a certain level of the economic culture; to enrich the cross-curricular interaction of economic and professional disciplines using advanced project learning potential; introduce activities aimed at the formation of the economic thinking of the individual. It should be based on such scientific approaches such as competence, activity, axiological, personality-oriented, creative, communicative, and cultural. At the same time, for the students of this specialty, an important aspect in the formation of the economic culture is the following principles: integrity, openness, and dynamism of the educational process, the interconnection of the elements of the educational process, economic determinism, predictability, cultural conformity, unity of integration and differentiation.

We see the prospects of further research within the topic of the study in the development of pedagogical prerequisites for the formation of economic competence of students of the State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University» of the specialty 076 «Entrepreneurship, Trade, and Exchange Activity» of the educational programs «Commodity and Commercial Activity» and «Commodity and Expertise in Customs» based on innovative forms and methods of organizing educational activities. All this together will contribute to the formation of economic consciousness of the students, organization of extracurricular, independent work, and scientific research in the context of the formation of the economic culture.

Література

- Балашова Ю. В.** Педагогічні умови формування економічної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників : дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02 / Балашова Юлія Валеріївна. Хмельницький, 2002. 188 с.
- Бурлаєнко Т. І.** Формування економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти засобами ігрових форм навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бурлаєнко Тетяна Іванівна. Київ, 2013. 190 с.
- Василевич С. В.** Формування та розвиток національної господарсько-економічної культури в умовах ринкової трансформації економіки України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.01.01 «Економічна теорія» / С. В. Василевич. Київ, 2003. 20 с.
- Вітер С. А.** Зміст і структура економічної компетентності молодших спеціалістів у контексті фахової підготовки. *Молодь і ринок*. 2012. № 11. С. 130 – 134.
- Воропаєва Л. В.** Воспитание экономически компетентного специалиста в условиях профилизации образования : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. В. Воропаєва. Ставрополь, 2007. 27 с.
- Говорун Т. В.** Гендерний ракурс проблеми економічної культури молоді. URL: http://gender.at.ua/_ld/2/203_forming.pdf
- Дзюбенко Н. М.** Педагогічні умови формування економічної культури старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Дзюбенко Наталія Миколаївна. Київ, 2013. 203 с.
- Єфременко Т. О.** Економічна культура населення сучасної України (за матеріалами експертного опитування). *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2006. № 4. С. 174-194.
- Костюкова О. М.** Безперервність розвитку економічної культури особистості у системі освіти. *Нова пед. думка*. 2013. № 1. С. 123- 126.
- Лобко О. Б.** Роль економічної культури в інституційному перетворенні економічних відносин. *Вісн. Полтав. держ. аграр. акад.* 2010. № 3. С. 195 – 198.
- Майструк І. М.** Економічна культура молоді за умов становлення ринкових відносин в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук: спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / І. М. Майструк. Київ, 2009. 20 с.
- Мороз С. Е.** Формування готовності майбутніх товарознавців-експертів до професійної діяльності на ринку митних послуг : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / С. Е. Мороз. Полтава : Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, 2015. 20 с.
- Москаленко В. В., Міщенко О. О.** Економічна культура особистості як чинник її соціальної адаптації. *Соц. психологія*. 2007. № 5. С. 57 -73.
- Паламарчук О. М.** Соціально-психологічні умови формування еколого-економічної культури підприємця : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Паламарчук Ольга Миколаївна. Київ, 2006. 288 с.
- Разуменко Д. О.** Формування економічної культури майбутніх учителів у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Разуменко Дмитро Олегович. Харків, 2006. 211 с.
- Сур'як А. В.** Економічна культура в умовах ринкової трансформації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. економ. наук : спец. 08.01.01 «Економічна теорія» / А. В. Сур'як. Київ, 2001. 25 с.
- Тандир Л. В.** Формування економічної культури студентів промислово-економічного коледжу в професійній підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тандир Лариса Володимирівна. Київ, 2009. 182 с.

References

- Balashova, Yu. V.** (2002). Pedahohichni umovy formuvannia ekonomichnoi kultury u maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv [Pedagogical conditions for the formation of the economic culture among future border officers]. *Candidate's thesis*. Khmelnytskyi [in Ukrainian].
- Burlaienko, T. I.** (2013). Formuvannia ekonomichnoi kompetentnosti maibutnikh menedzheriv osvity zasobamy ihrovykh form navchannia [Formation of economic competence of future education managers by means of game forms of training]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Dziubenko, N. M.** (2013). Pedahohichni umovy formuvannia ekonomichnoi kultury starshoklasnykiv [Pedagogical conditions of the formation of the economic culture of high school students]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Hovorun, T. V.** (2013). Hendernyi rakurs problemy ekonomichnoi kultury molodi [Gender perspective of the problem of the economic culture of youth]. Retrieved from http://gender.at.ua/_ld/2/203_forming.pdf
- Kostiukova, O. M.** (2013). Bezperernnist rozvytku ekonomichnoi kultury osobystosti u systemi osvity [Continuity of development of the economic culture of the individual in the education system]. *Nova pedahohichna dumka*, 1, 123 – 126.
- Lobko, O. B.** (2010). Rol ekonomichnoi kultury v instytutsinnomu peretvorenni ekonomichnykh vidnosyn [The role of the economic culture in the institutional transformation of economic relations]. *Visnyk Poltavskoi derzhavnoi ahrarnoi akademii*, 3, 195 – 198.
- Maistruk, I. M.** (2009). Ekonomichna kultura molodi za umov stanovlennia rynkovykh vidnosyn v Ukraini [The economic culture of youth in the conditions of the formation of market relations in Ukraine]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Moroz, S. E.** (2015). Formuvannia hotovnosti maibutnikh tovaroznavstiv-ekspertiv do profesiinoi diialnosti na rynku mytnykh posluh [Formation of the readiness of future commodity experts for professional activities in the customs services market]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Poltava [in Ukrainian].
- Moskalenko, V. V., & Mishchenko, O. O.** (2007). Ekonomichna kultura osobystosti yak chynnyk yii sotsialnoi adaptatsii [The economic culture of the individual as a factor in their social adaptation]. *Sotsialna psykholohiia*, 5, 57–73.
- Palamarchuk, O. M.** (2006). Sotsialno-psykholohichni umovy formuvannia ekoloho-ekonomichnoi kultury pidpriumtsia [Socio-psychological conditions for the formation of the ecological and economic culture of an entrepreneur]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Razumenko, D. O.** (2006). Formuvannia ekonomichnoi kultury maibutnikh uchyteliv u fakhovii pidhotovtsi [Formation of the economic culture among future teachers in vocational training]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
- Suriak, A. V.** (2001). Ekonomichna kultura v umovakh rynkovoï transformatsii [The economic culture in the conditions of market transformation]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Tandy, L. V.** (2009). Formuvannia ekonomichnoi kultury studentiv promyslovo-ekonomichnoho koledzhu v profesiinii pidhotovtsi [Formation of the economic culture among students of an industrial and economic college in vocational training]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Vasylevych, S. V.** (2003). Formuvannia ta rozvytok natsionalnoi hospodarsko-ekonomichnoi kultury v umovakh rynkovoï transformatsii ekonomiky Ukrainy [Formation and development of the national economic culture in the conditions of market transformation of the Ukrainian economy]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Viter, S. A.** (2012). Zmist i struktura ekonomichnoi kompetentnosti molodshykh spetsialistiv u konteksti fakhovoi pidhotovky [The content and structure of economic competence of young professionals in

the context of vocational training]. *Molod i rynok*, 11, 130 – 134 [in Ukrainian].

Voropaeva, L. V. (2007). *Vospitanie ekonomicheskii kompetentnoho spetsialista v usloviakh profilizatsii obrazovaniia* [The education of an economically competent specialist in the conditions of profiling education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Stavropol [in Russian].

Yefremenko, T. O. (2006). *Ekonomichna kultura naselennia suchasnoi Ukrainy (za materialamy ekspertnoho opytuvannia)* [The economic culture of the population of modern Ukraine (based on expert survey)]. *Sotsiologhiia: teoriia, metody, marketynh*, 4, 174–194 [in Ukrainian].

Морозова М. М. Роль сучасної педагогічної теорії та практики у формуванні економічної культури студентів спеціальності 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність»

У статті представлено теоретичні засади формування економічної культури в студентів спеціальності 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність». Схарактеризовано сучасні педагогічні розвідки щодо напрямів формування економічної культури студентів; проведено аналіз наукових розробок щодо педагогічних умов, технологій формування економічної компетентності та економічної культури студентів закладів вищої освіти України. З'ясовано особливості формування економічної культури студентів спеціальності 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність» на основі активізації ціннісно-орієнтаційної, пізнавальної, перетворювальної та комунікативної діяльності.

Доведено необхідність спрямування освітньої діяльності студентів на розв'язання й аналіз проблем підприємництва, торгівлі та біржової діяльності в ситуаціях морального вибору. Визначено доцільність використання інтерактивних форм та методів навчання (навчальні дискусії, комплексні навчальні ділові ігри, тренінги, творчі завдання) у процесі формування еко-

номічної культури студентів відповідної спеціальності.

Ключові слова: економічна культура, формування економічної культури студентів спеціальності «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність», напрями формування економічної культури, інтерактивні форми та методи навчання, ситуації морального вибору.

Морозова М. М. Роль современной педагогической теории и практики в формировании экономической культуры студентов специальности 076 «Предпринимательство, торговля и биржевая деятельность»

В статье представлены теоретические основы формирования экономической культуры у студентов специальности 076 «Предпринимательство, торговля и биржевая деятельность». Охарактеризованы современные педагогические исследования по вопросу направлений формирования экономической культуры студентов; проведен анализ научных разработок относительно педагогических условий, технологий формирования экономической компетентности и экономической культуры студентов учреждений высшего образования Украины. Выявлены особенности формирования экономической культуры студентов специальности 076 «Предпринимательство, торговля и биржевая деятельность» на основе активизации ценностно-ориентационной, познавательной, преобразующей и коммуникативной деятельности.

Доказана необходимость направленности образовательной деятельности студентов на решение и анализ проблем предпринимательства, торговли и биржевой деятельности в ситуациях морального выбора. Определена целесообразность использования интерактивных форм и методов обучения (учебные дискуссии, комплексные учебные деловые игры, тренинги, творческие задания) в процессе формирования экономической культуры студентов соответствующей специальности.

Ключевые слова: экономическая культура, формирование экономической культуры студентов специальности «Предпринимательство, торговля и биржевая деятельность», направления формирования экономической культуры, интерактивные формы и методы обучения, ситуации морального выбора.

Morozova M. M. The Role of Modern Pedagogical Theory and Practice in the Formation of the Economic Culture of Students of the Specialty 076 «Entrepreneurship, Trade, and Exchange Activity»

The article presents the theoretical foundations of the formation of the economic culture of students of the specialty 076 «Entrepreneurship, Trade, and Exchange Activity».

Modern pedagogical researches are characterized regarding the directions of the formation of the economic culture of students; the analysis of scientific developments on pedagogical conditions, technologies of the formation of economic competence and the economic culture of students of higher educational institutions of Ukraine. The features of the formation of the economic culture of students of the specialty 076 «Entrepreneurship, Trade,

and Exchange Activity» based on the activation of value-oriented, cognitive, transformative, and communicative activities are clarified.

The necessity of directing the educational activities of students to solve and analyze the problems of entrepreneurship, trade, and exchange activity in situations of moral choice is proved. The expediency of using interactive forms and methods of training (educational discussions, complex educational business games, trainings, creative tasks) in the process of the formation of the economic culture of students of the corresponding specialty is determined.

Keywords: economic culture, the formation of the economic culture of students of the specialty «Entrepreneurship, Trade, and Exchange Activity», the directions of the formation of the economic culture, interactive forms and methods of training, situations of moral choice.

Стаття надійшла до редакції 03.10.2019 р.

Прийнято до друку 28.10.2019 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ваховський Л.Ц.

СИСТЕМНИЙ ТА СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

УДК 378:373.3:[37.015.3:159.95]

DOI: 10.12958/2227-2747-2019-3(172)-44-54

Починкова Марія Миколаївна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри філологічних дисциплін

навчально-наукового інституту педагогіки і психології,

ДЗ «Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна

pochinkovam@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1383-7470>

Сучасне суспільство характеризується значною інформатизацією, яка торкнулася всіх галузей життя людини, тому необхідно навчитися жити в такому суспільстві, адекватно підходити до сприйняття й аналізу різної інформації. Цьому сприяє розвиток критичного мислення (КМ). Крім того, КМ є необхідною навичкою для професійного зростання. Отже, формування КМ майбутніх фахівців стає провідним завданням закладу вищої освіти, зокрема це стосується й підготовки майбутніх учителів початкової школи, які не тільки самі повинні володіти цією навичкою, але й навчити неї майбутнє покоління.

Проблемою формування й розвитку КМ цікавляться науковці всього світу з різних галузей досліджень: педагогіки, психології, предметних методик тощо (В. Біблер, Дж. Браус, Т. Воропай, Д. Вуд, Л. Григорович, Дж. Дьюї, Л. Кієнко-Романюк, К. Костюченко, П. Кравчук, А. Кроуфорд, М. Ліпман, Д. Макністер, С. Метьюз, Т. Ноель-Цигульська, Є. Полат, О. Помегун, Р. Поул, В. Саулія, С. Терно, О. Тягло, Д. Халперн та ін.).

Проте аналіз наукових досліджень з окресленої проблеми доводить, що переважна більшість праць присвячена

проблемі розвитку КМ учнів шкіл та студентів коледжів, зокрема, в Україні проблема розвитку критичного мислення майбутніх учителів початкової школи майже не розглядалася. Тому необхідним є розробка науково підтвердженої та практично перевіреної системи з формування КМ у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Така система має ґрунтуватися на методологічних засадах, які дозволять зробити об'єктивні й наукові висновки з проведеного дослідження.

Мета статті – розкрити особливості системного та синергетичного підходу у формуванні критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки.

Під час роботи нами було використано теоретичні загальнонаукові методи: метод аналізу й синтезу – для визначення понять «систем-

ний» та «синергетичний підхід» з метою їх детального вивчення, а також розкриття сутності понять «педагогічна система», «синергетика»; метод порівняння – для порівняння досліджуваних визначень у науковому педагогічному дискурсі; метод узагальнення – для теоретичного обґрунтування вибору системного й синергетичного підходів до формування КМ у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; метод дедукції – для теоретичного обґрунтування висновків щодо використання системного й синергетичного підходу у формуванні критичного мислення майбутніх учителів початкової школи.

Методологія має чотири рівні методологічних знань, виокремлених Е. Юдіним (Юдин, 1978, с. 64): філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний. Філософський рівень методологічних розвідок уже був предметом дослідження наших попередніх публікацій, тому розглянемо наступний рівень – загальнонауковий.

Загальнонауковий рівень (рівень загальнонаукових принципів і форм дослідження, за Е. Юдіним) містить і змістові загальнонаукові концепції, що виконують методологічні функції і впливають на всі чи на певну сукупність фундаментальних наукових дисциплін одночасно, хоча й необов'язково однаковою мірою, і формальні розробки й теорії, пов'язані з вирішенням достатньо широкого кола методологічних завдань (Юдин, 1978, с. 66).

На загальнонауковому рівні при розкритті процесу формування КМ у майбутніх учителів початкової школи ми спиралися на системний, синергетичний, парадигмальний підходи. Оскільки ми обмежені обсягом статті, то в нашому дослідженні розкриємо системний і синергетичний підходи.

Системний підхід є одним із найбільш поширених у психолого-педагогічній літературі. Дослідження різних аспектів системного підходу репрезентовано в студіях П. Анохіна, В. Афанасьє-

ва, В. Беспалька, І. Блауберга, С. Гончаренка, К. Іващенко, О. Караман, Т. Кочубей, Н. Кузьміної, В. Кушніра, В. Садовського, П. Щедровицького, Е. Юдіна та ін.

Особливості та закономірності розвитку педагогічних систем висвітлено в працях А. Алексюка, С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Беспалька, Б. Гершунського, В. Давидова, А. Зотова, Т. Ільїної, І. Ільєсова, О. Караман, Н. Кузьміної та ін.

Під системним підходом розуміють напрям методології досліджень, який полягає в дослідженні об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи (Шабанова, 2014, с. 15).

За твердженням К. Іващенко, «специфіка системного підходу полягає в тому, що вона орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта і механізмів, що його забезпечують, акцентуючи не особливості складових його елементів, а характеристику різноманітних типів зв'язків складного об'єкта (системи) і відношень між визначеними елементами; відношення з навколишнім середовищем, для того щоб віднайти спосіб упорядкування, ієрархії відношень, а також визначити основні закономірності цього об'єкта. Тому в загальному та широкому значенні слова під системним дослідженням розуміють метод, за якого предмети та явища навколишнього світу розглядаються як частини або елементи певного цілісного утворення (у нашому випадку системи), де під час взаємодії ці частини або елементи визначають нові, цілісні властивості системи, які відсутні в окремих її елементах» (Іващенко, 2011).

О. Черкасова визначила причини доцільності застосування системного підходу в гуманістичних освітніх парадигмах: особистість студента має «розвиватися в цілісному інтегрованому педагогічному процесі, у якому всі компоненти (цільовий, змістовий, організаційно-діяльнісний, оцінно-результативний) максимально взаємопов'язані; від-

бувається об'єднання зусиль суб'єктів навчально-виховного процесу; спеціально моделюються умови для самореалізації та самовираження особистості» (Черкасова, 2005).

А. Лігоцький окреслює системний підхід як системний аналіз, застосування якого допомагає «з'ясувати цілісність системи, дослідити її зміни в процесі розвитку, вивчити поведінку системи, зануреної в зовнішнє середовище, порівняти кілька систем, які виконують спільне завдання» (Лігоцький, 1997, с. 92 – 93). В. Семиченко інтерпретує системний підхід як «засіб розуміння складних багатофакторних відношень, які виникають усередині системи і в міжсистемній взаємодії, орієнтує на виокремлення прихованих, візуально й емпірично не реєстрованих властивостей об'єктів, які входять до складу системи, на вивчення системних зв'язків» (Семиченко, 1992, с. 9).

Системний підхід нерозривно пов'язаний із поняттям системи. Система – це «структура, що становить єдність закономірно розміщених і функціональних частин, зв'язаних в ціле (незалежно від середовища та інших систем), а також сукупність будь-яких елементів, одиниць, частин, об'єднаних загальним принципом або призначенням» (Гринчишин, 1988, с. 263 – 264); певний порядок у розташуванні й зв'язку дій; форму організації чого-небудь; щось ціле, що являє собою єдність закономірно розташованих частин, які перебувають у взаємному зв'язку (Кочубей, 2014). Спираючись на філософське тлумачення системи, як зазначає С. Шабанова, сучасна педагогіка вищої школи застосовує поняття системи до вищої освіти та осмислює це соціокультурне явище з позиції системного підходу (Шабанова, 2014, с. 17).

У межах поняття «система» простежується зв'язок із поняттями «цілісність», «структура», «зв'язок», «елемент», «відношення» та ін.

Системний підхід до організації навчання включає: аналіз вихідних умов (мети навчання, складу студентсь-

ких груп, змісту програми курсу тощо); розробку системи навчальних матеріалів та технологію їх використання з подальшою перевіркою і внесенням необхідних коректив; заключну перевірку й оцінку системи (Шабанова, 2014, с. 91).

У межах системного підходу формування КМ у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи розглядають як цілісну педагогічну систему, елементи якої взаємопов'язані та взаємозалежні, становлять специфічну структуру. Як і будь-яка інша система, наша система функціонуватиме лише за умови взаємодії структурних компонентів.

Поняття «педагогічна система» науковці тлумачать таким чином:

– динамічно функційний комплекс діалектично пов'язаних між собою компонентів і елементів, які створюють оптимальні умови для розв'язання завдань навчання, освіти й виховання людей (Т. Жижко);

– будь-яке об'єднання людей, у якому будуються педагогічні цілі та вирішуються педагогічні завдання, але за умови, що діяльність цього об'єднання (пізнавальна, навчальна, трудова, моральна, суспільно-політична, художньо-естетична, природоохоронна, ігрова, вільного спілкування та ін.) постає джерелом педагогічних цілей і засобом досягнення одночасно (Л. Спірін);

– полісистемне утворення (цілісність), що складається з багатьох взаємодіючих і взаємодоповнювальних частин (В. Кремень);

– замкнена структура, яка має відповідну функцію, що задається соціальним замовленням, і постає як головна підсистема освітньої системи (В. Беспалько);

– органічна єдність трьох станів: минулого, теперішнього та майбутнього, де присутні і елементи минулого, і зародки нових (В. Сластьонін);

– навчально-виховна, науково-педагогічна (дослідницька) й управлінська діяльність у відповідних соціальних умовах (О. Дубасенюк);

– процес, поділений на різні елементи, рівні та частини, які при взаємодії один з одним поєднуються в єдине ціле й мають на меті створення сприятливих умов для розвитку та формування, а також вплив на об'єкти виховання (К. Іващенко);

– множина взаємопов'язаних структурних і функційних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти й навчання людей (Н. Кузьміна).

Н. Кузьміна визначила структурні компоненти педагогічної системи: 1) навчальна інформація; 2) засоби педагогічної комунікації (форми, засоби, методи, прийоми); 3) ті, хто навчається; 4) педагог; 5) мета навчально-виховної діяльності (Кузьміна, 1980, с. 111). До функційних компонентів, що забезпечують зв'язок між структурними компонентами, віднесено: конструктивні, комунікаційні, організаційні, прогностичні (Там само).

Ми не можемо обійти увагою позицію В. Ортинського щодо визначення педагогічної системи закладу вищої освіти як сукупності відносно самостійних елементів, що функційно пов'язані між собою стратегічною метою, зокрема підготовкою студентів до професійної діяльності й суспільного життя (Ортинський, 2009).

Отже, формування критичного мислення в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи визначається як система, компоненти якої є взаємозумовленими, взаємозалежними та взаємопов'язаними. Вибір системного підходу в контексті досліджуваної проблеми зумовлено низкою чинників: *по-перше*, процес формування КМ майбутніх учителів початкової школи характеризується системними ознаками; *по-друге*, система формування КМ у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи має власну структуру, компонентами якої є: концептуальний (наукові підходи, принципи, ідеї, на яких ґрунтується означена система); мотиваційно-цільовий (мета, завдання); суб'єкт-

суб'єктний (суб'єкт – майбутній учитель початкової школи та суб'єкт – науково-педагогічні працівники закладу вищої освіти); змістовий (освітня, виховна, психологічна робота з майбутніми вчителями початкової школи; підготовка науково-педагогічних працівників до відповідної діяльності); середовищний (спеціально створене в закладі вищої освіти аксіологічне середовище для формування КМ майбутніх учителів початкової школи) та технологічний (форми, методи й етапи роботи щодо формування КМ у процесі професійної підготовки майбутніх учителів) компоненти; *по-третьє*, особистість майбутнього вчителя початкової школи є складною системою; *по-четверте*, процес підготовки майбутнього спеціаліста також можна вважати складною соціально-педагогічною системою.

Головною перевагою системного підходу є можливість глибшого осягнення проблеми формування КМ. Як результат, системний підхід передбачає вдосконалення змісту й вибір тактики формування КМ у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, відповідних форм, методів і засобів навчання, що забезпечить їхню здатність мислити критично та використовувати ці навички в процесі професійної діяльності.

Спираючись на сказане вище, логіка нашого дослідження передбачає розробку педагогічної системи формування КМ у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що потребує моделювання.

Синергетичний підхід. Дослідженню цього підходу присвячено роботи відомих вітчизняних і зарубіжних науковців – Л. Бевзенко, В. Беспалька, В. Василькової, О. Вознюка, О. Дубасенюк, Ю. Клімонтовича, В. Корчагіна, В. Кременя, І. Пригожина, Е. Режабека, А. Семенова, Г. Хакена та ін.

Розгляд цього підходу почнемо з визначення поняття «синергетика». У новітньому філософському словнику знаходимо таке тлумачення: «Сучасна

теорія самоорганізації, нове світобачення, що пов'язується з дослідженням феноменів самоорганізації, нелінійності, неврівноваженості, глобальної еволюції, з вивченням процесів становлення «порядку через хаос» (І. Пригожин), біфуркаційних змін, незворотності часу, нестійкості як основної характеристики процесів еволюції» (Новейший философский словарь, 1998, с. 618). Великий енциклопедичний словник розкриває поняття «синергетика» як «науковий напрям, що вивчає зв'язки між елементами структури (підсистемами), що утворюються у відкритих системах завдяки інтенсивному (потоківому) обмінові речовиною й енергією з навколишнім середовищем у неврівноважених умовах. У таких системах спостерігається погоджена поведінка підсистем, у результаті чого зростає ступінь їх упорядкованості, тобто зменшується ентропія» (Большой энциклопедический словарь, 1991, с. 351).

У науковий обіг поняття «синергетика» ввів Г. Хакен з метою визначення нового об'єднувального напрямку в науці (Хакен, 1980, с. 4). Дослідник під синергетикою розумів «сукупний колективний ефект взаємодії великої кількості підсистем, що призводить до утворення стійких структур і самоорганізації в складних системах» (Хакен, 1985, с. 9); синергетика (від гр. *synergia* – співпраця) – теорія самоорганізації складних систем (Шатковська, 2009, с. 331); синергетика аналізує матеріальний світ у контексті безлічі локалізованих процесів різної складності і ставить завдання відшукати єдину основу організації світу і для найпростіших, і для складних його структур (Режабек 2007, с. 8); науковий напрям, що досліджує закономірності, які лежать в основі процесів самоорганізації в системах (структурах) різної природи (Синергетика. Словник UA); синергетика вивчає перехід систем із неупорядкованого стану в упорядкований (Ковшар, 2015, с. 88), складні системи, що здатні до самоорганізації та нелінійного розвитку (Ліннік, 2014, с. 17).

Найбільше нам імпонує визначення поняття «синергетика», надане Ю. Клімонтовичем: «Синергетика – новий міждисциплінарний науковий напрям; мета синергетики – виявлення загальних ідей, загальних методів і загальних закономірностей у найрізноманітніших галузях природознавства, а також соціології і навіть лінгвістики; більше того, в рамках синергетики відбувається кооперація різних спеціальних дисциплін» (Клімонтович, 1989, с. 60). Це визначення найбільш точно відображає змістове наповнення окресленого поняття, на яке ми будемо спиратись у процесі нашого дослідження.

Н. Протасова визначає ключові положення синергетичної методології:

– складноорганізованим системам не можна нав'язувати шляхи розвитку, а необхідно сприяти їхнім власним тенденціям розвитку;

– хаос може бути конструктивним джерелом, з нього може народжуватися нова організація системи;

– у певні моменти нестабільності малі збурення можуть мати макронаслідки й розвиватися в макроструктурі, зокрема, дії однієї конкретної особистості можуть впливати на макросоціальні процеси;

– для складних систем існує кілька альтернативних шляхів розвитку, але на певних етапах еволюції виявляє себе певна переддетермінованість розгортання процесів і сучасний стан системи визначається не лише її минулим, а й майбутнім;

– складноорганізована система вбирає в себе не лише простіші структури й не є звичайною сумою частин, а породжує структури різного віку у єдиному темпосвіті (Протасова 2000, с. 281 – 282).

До цього переліку положень доцільно додати позиції О. Князевої та С. Курдюмова: «з урахуванням закономірностей та умов перебіг швидких, лавиноподібних процесів і процесів нелінійного саморозвитку систем можливо ініціювати ці процеси шляхом управлінських дій людини» (Князева 1992, с. 10).

Спираючись на дослідження О. Вознюка, зазначимо, що синергетичний підхід у педагогіці є результатом реалізації нового освітнього напрямку – педагогічної синергетики, яка вивчає освітні процеси під кутом зору методології синергетики (Вознюк, 2012, с. 178).

Поняття «педагогічна синергетика» сьогодні активно розглядають у сфері філософії освіти. Так, В. Кремень визначає педагогічну синергетику як сферу педагогічного знання, яка ґрунтується на законах і закономірностях синергетики, тобто законах і закономірностях самоорганізації та саморозвитку педагогічної, тобто освітньо-виховної, системи. Він стверджує, що педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розроблення проблем розвитку педагогічних систем і педагогічного процесу, розглядаючи їх насамперед з позиції відкритості, співтворчості й орієнтації на саморозвиток (Кремень, 2013, с. 3 – 4). Як видно з визначення, ключовими параметрами педагогічної синергетики є механізми саморозвитку та самоорганізації.

Для повного розкриття системного підходу необхідно розглянути його принципи, зміст і центральні поняття. Відомий український дослідник О. Вознюк визначає такі «основні принципи та зміст синергізації освітніх систем»: суб'єкт-суб'єктний характер взаємин у навчально-виховному процесі; гуманізація; фасилітація; природовідповідність; міжпредметність; утвердження учнівського та студентського самоврядування; обмін педагогічної системи інформацією і енергією з навколишнім середовищем; відкритість педагогічної системи до педагогічних новацій, до інших предметних галузей сучасної науки, глобалізаційних процесів; відкритість світу на особистісному рівні кожного учасника навчально-виховного процесу, його самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення; активність, самодетермінованість педагогічної системи; єдність навчання та виховання; «відкритий»,

дистанційний тип освіти впродовж життя; формування в системі освіти активного, багатогранного навчально-педагогічного середовища; широта та різнобічність психолого-педагогічних впливів на вихованця, спрямованість виховних впливів на цілісну людину у всьому розмаїтті її соціально-психологічного, соматичного, духовного аспектів; кооперативні дії великої кількості числа елементів та чинників навчально-виховного середовища; багатогранність шляхів розвитку людини; можливість педагогічної системи обирати шляхи своєї еволюції, виявляючи такі її синергетичні особливості, як резонанси, невизначеність, імовірність, випадковість, хаос тощо (Вознюк, 2012, с. 673).

Основними поняттями синергетики є системність, відкритість системи, нелінійність, неврівноваженість, «критичні точки» («точки біфуркації»), аттрактор, зв'язок, саморозвиток, структура, відкриті (дисипативні) структури.

Розкриємо зміст цих понять за О. Вознюком:

– *системність* постає центральним поняттям синергетики. Система може розумітися як ціле, як сукупність елементів, що перебувають у певних відношеннях, зв'язках та утворюють цілісність, єдність;

– *відкритість* системи як передумова її самоорганізації впливає із її здатності обмінюватися із середовищем енергією, речовиною й інформацією, її неврівноваженості. Як результат система виявляє кооперативні процеси, взаємний перехід станів нестійкості та стійкості, взаємодію випадковості й необхідності, що має місце у площині природних і соціальних явищ;

– *нелінійність* розуміється як багатоваріантність і непередбачуваність переходу системи з одного стану в інший, що на рівні аналізу освітніх систем допомагає зрозуміти наявність та необхідність великої кількості навчально-виховних моделей у рамках освітніх традицій та парадигм;

– *неврівноваженість* – стан відкритої системи, за якого відбувається зміна її макроскопічних параметрів, тобто її складу, структури й поведінки;

– *«критичні точки», чи «точки біфуркації»* – зони «розгалуження», де система зустрічається із безліччю подальших шляхів розвитку, які виявляють стан невірноваженості, нестійкості, флуктації, що зумовлює можливість переходу системи в іншу якість, до нового рівня розвитку;

– *атрактор* – відносно стійкий стан системи, що немовби притягує до себе всю безліч «траєкторій» системи, зумовлених її різними початковими умовами, коли невірноважена система під впливом певного атрактора неминуче еволюціонує до стійкого стану й може перебувати в ньому до того часу, поки в силу певних причин система знову не прийде у невірноважений, хитливий стан;

– *зв'язок* у системних дослідженнях також постає фундаментальною характеристикою і повноправним об'єктом аналізу явищ Всесвіту;

– *саморозвиток системи* – процес її самоорганізації й самодетермінації, що відбувається через порушення системою свого інтегрального, упорядкованого, ієрархічного стану в точці біфуркації, де має місце дезінтеграція системи й її вихід на нову траєкторію розвитку;

– *структура* – це системний об'єкт, якому властива певна сталість. Структура має властивість до певної межі «чинити опір» зовнішнім і внутрішнім змінам, залишаючись стабільною і не змінюючись на макрорівнях;

– *відкриті (дисипативні) структури* (до яких належать освітні системи) характеризуються такими параметрами: погодженість; наростаюча мінливість; конструктивізм; пам'ять структури; взаємозв'язок необхідності й випадковості; невірноваженість; час (Вознюк, 2012, с. 88 –91).

Певний час синергетичний підхід розглядали як опозиційний до системного, однак ми бачимо, що синергетичний

підхід доповнює його, дозволяє вивчати педагогічні системи з іншого боку.

Отже, аналіз досліджень, присвячених різним аспектам синергетичного підходу крізь призму системи роботи з формування КМ у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, дозволяє зробити такі узагальнення:

– формування КМ у процесі професійної підготовки майбутніх учителів є цілісною системою, у якій особистість майбутнього фахівця розглядається як така, що саморозвивається та самовищується;

– професійний і особистісний розвиток майбутніх учителів початкової школи можна вважати нелінійним процесом, що супроводжується кризами, які потребують негайного втручання з боку викладача з метою уникнення негативних наслідків через аналіз ситуацій;

– процеси самоорганізації під час формування КМ у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи здійснюється під впливом викладача в межах розумного обмеження свободи вибору й має управлінський характер;

– формування критичного мислення має відкриту (дисипативну) структуру.

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє дійти таких *висновків*: системний підхід розглядається як напрям методології, що досліджує об'єкт як цілісну множину елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи (за Ю. Шабановою), тісно пов'язаний із поняттям система. Формування критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є педагогічною системою, компоненти якої взаємозумовлені, взаємозалежні та взаємопов'язані. Синергетичний підхід тісно пов'язаний із системним і полягає у взаємодії двох протилежностей – створення структур і їхньої руйнації. У ньому закладено можливості діалогу, творчості, індивідуального шляху розвитку. Таким чином, систем-

ний і синергетичний підходи є основоположними на загальнонауковому методологічному рівні для дослідження формування критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розкритті парадигмального підходу на загальнонауковому рівні методології, а також конкретно-наукового та технологічного методологічних рівнів дослідження проблеми формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи.

Література

Большой энциклопедический словарь: в 2-х т. Т. 2. Москва: Сов. Энциклопедия, 1991. 1631 с.

Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.

Іващенко К. Визначення сутності поняття «педагогічна система». *Збірник праць Інституту проблем виховання НАПН України*. Київ, 2011. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/handle/6789/3628>.

Климонтович Ю. Л. Проблемы статистической теории открытых систем: критерии относительной степени упорядоченности состояний в процессах самоорганизации. *Успехи физических наук*. Май 1989. Том 158, Вып. 1. 33 с.

Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике. *Вопросы философии*. 1992. № 3. С. 62 – 79.

Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным. *Вопросы философии*. 1992. № 12. С. 3 – 20.

Короткий тлумачний словник української мови: Близько 6750 слів / під ред. Д. Г. Гринчишина. 2-ге вид., перероб. і допов. Київ: Рад. шк., 1988. 320 с.

Ковшар В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти:

монографія. Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов, 2015. 244 с.

Кузьмина Н. В. Системный подход в педагогических исследованиях. *Методология педагогических исследований*; ред.: А. И. Пискунов, Г. В. Воробьев. Москва: НИИ ОП АПН СССР, 1980. С. 82 – 117.

Кремень В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 3. С. 3 – 19.

Лігоцький А. О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 1997. 484 с.

Ліннік О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами: монографія. Київ: Видавничий дім «Слово», 2014. 304 с.

Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск: Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.

Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

Протасова Н. Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*: зб. наук. праць. Київ: Логос, 2000. С. 281 – 282.

Режабек Е. Я. В поисках рациональности. Москва: Академический проект, 2007. 383 с.

Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект): автореф. дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогика и возрастная психология». Киев, 1992. 48 с.

Синергетика. Словник УА. Портал української мови та культури. URL: <https://slovnuk.ua/index.php?swrd=синергетика>

Системний підхід у вищій освіті: навч. посіб. / автори-упоряд.: Т. Кочубей, К. Іващенко. Умань: ПП О. О. Жовтий, 2014. 131 с.

Хакен Г. Синергетика. Иерархия в самоорганизующихся системах и устройствах. Москва: Мир, 1985. 456 с.

Хакен Г. Синергетика. Москва: Мир, 1980. 344 с.

Черкасова О. В. Гуманистические школы XX века. Самара: Изд-во „Самарский университет”, 2005. 231 с.

Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи». Донець: Національний горний університет, 2014. 120 с.

Шатковська Г. І. Синергетика як метод дослідження складних відкритих систем. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія педагогічна. Частина V. Методологічні основи формування сучасних предметних дидактик. 2009. № 15. С. 331 – 334.

Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва: Наука, 1978. 391 с.

References

Bol'shoj enciklopedicheskij slovar' [Great Encyclopedic Dictionary]. (1991). (Vols. 2). Moscow: Sov. enciklopediya [in Russian].

Vozniuk, O. V. (2012). Pedagogichna synerhetyka: heneza, teoriia i praktyka [Pedagogical synergetics: genesis, theory and practice]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

Ivashchenko, K. (2011). Vyznachen- nia sutnosti poniattia «pedagogichna systema» [Definition of the concept of «pedagogical system»]. *Zbirnyk prats Instytutu problem vykhovannia NAPN Ukrainy*. Retrieved from <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/handle/6789/3628> [in Ukrainian].

Klimontovich, Yu. L. (1989). Problemy statisticheskoy teorii otkrytyh sistem: kriterii odnositel'noj stepeni uporyadochennosti sostoyanij v processah samoorganizacii [Problems of the statistical

theory of open systems: criteria for the relative degree of ordering of states in self-organization processes]. *Uspekhi fizicheskikh nauk*, T. 158, V. 1 [in Russian].

Knyazeva, E. N. (1992). Antropnyj princip v sinergetike [Anthropic principle in synergetics]. *Voprosy filosofii*, 3, 62–79 [in Russian].

Knyazeva, E. N. & Kurdyumov, S. P. (1992). Sinergetika kak novoe mirovozzrenie: dialog s I. Prigozhinym [Synergetics as a new worldview: dialogue with I. Prigogine]. *Voprosy filosofii*, 12, 3–20 [in Russian].

Hrynychshyn, D. H. (Ed.). (1988). Korotkyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [A short explanatory dictionary of the Ukrainian language]. Kyiv: Rad. shk. [in Ukrainian].

Kovshar, V. (2015). Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii peredshkilnoi osvity [Theoretical and methodological foundations of the organization of preschool education]. Kryvyi Rih: Vyd. R. A. Kozlov [in Ukrainian].

Kuz'mina, N. V. (1980). Sistemnyj podhod v pedagogicheskikh issledovaniyah [A systematic approach in pedagogical research]. *Metodologiya pedagogicheskikh issledovanij – Pedagogical Research Methodology* (pp. 82–117). Moscow: NII OP APN SSSR [in Russian].

Kremen, V. (2013). Pedagogichna synerhetyka: poniatiino-katehorialnyi syntez [Pedagogical synergetics: conceptual categorical synthesis]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy*, 3, 3–19 [in Ukrainian].

Lihotskyi, A. O. (1997). Systema riznorivnevoi pidhotovky fakhivtsiv v Ukraini (teoretyko-metodolohichnyi aspekt) [The system of multilevel training of specialists in Ukraine (theoretical and methodological aspect)]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Linnik, O. (2014). Maibutnii uchytel yak subiekt pedagogichnoi vzaiemodii: pidhotovka do spivrobotnytstva z molodshymy shkoliaramy [The future teacher as a subject of pedagogical interaction: preparation for cooperation with younger

students]. Kyiv: Vydavnychiy dim «Slovo» [in Ukrainian].

Gricanov, A. A. (Ed.). (1998). *Novejšij filosofskij slovar'* [The latest philosophical dictionary]. Minsk: Izd. V. M. Skakun [in Russian].

Ortynskyi, V. L. (2009). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [High school pedagogy]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

Protasova, N. H. (2000). *Synerhetychnyi pidkhd do upravlinnia innovatsiinykh protsesamy u pislidyplomnii osviti* [A synergistic approach to managing innovative processes in postgraduate education.]. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy* (pp. 281–282). Kyiv: Lohos [in Ukrainian].

Rezhabek, E. Ya. (2007). *V poiskah racional'nosti* [In search of rationality]. Moscow: Akademicheskij proekt [in Russian].

Semichenko, V. A. (1992). *Konceptsiya celostnosti i ee realizaciya v professional'noj podgotovke budushchih uchitelej (psihologo-pedagogicheskij aspekt)* [The concept of integrity and its implementation in the training of future teachers (psychological and pedagogical aspect)]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Russian].

Synerhetyka. *Slovyk UA. Portal ukrainskoi movy ta kultury* [Synergetics. UA Dictionary. Ukrainian language and culture portal]. Retrieved from <https://slovyk.ua/index.php?swrd=synerhetyka> [in Ukrainian].

Kochubei, T. & Ivashchenko, K. (2014). *Systemnyi pidkhd u vyshchii osviti* [Systematic Approach in Higher Education]. Uman: PP O. O. Zhovtyi [in Ukrainian].

Haken, G. (1985). *Sinergetika. Ierarhiya v samoorganizuyuschih sistema i ustrojstvah* [Synergetics. Hierarchy in self-organizing systems and devices]. Moscow: Mir [in Russian].

Haken, G. (1980). *Sinergetika* [Synergetics]. Moscow: Mir [in Russian].

Cherkasova, O. V. (2005). *Gumanisticheskie shkoly XX veka* [Humanistic schools of the twentieth century]. Samara: Izd-vo «Samarskij universitet» [in Russian].

Shabanova, Yu. O. (2014). *Systemnyi pidkhd u vyshchii shkoli* [A systematic approach in high school]. Donetsk: NHU [in Ukrainian].

Shatkovska, H. I. (2009). *Synerhetyka yak metod doslidzhennia skladnykh vidkrytykh system* [Synergetics as a research method for complex open systems]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podil'skoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Seriya pedahohichna*, 15, 331–334 [in Ukrainian].

Yudin, E. G. (1978). *Sistemnyj podhod i princip deyatelnosti* [Systematic approach and principle of operation]. Moscow: Nauka [in Russian].

Починкова М. М. Системний та синергетичний підходи у формуванні критичного мислення майбутніх учителів початкової школи

Статтю присвячено актуальній проблемі формування критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

У статті обґрунтовано застосування системного та синергетичного рівнів наукового пізнання на загальнонауковому рівні дослідження. Щодо системного підходу, то відзначено, що він найбільш поширений у психолого-педагогічній літературі, розкрито зв'язок між поняттями «системний підхід», «система», «педагогічна система», наголошено на тому, що формування критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи розглядається як цілісна багатоконпонентна різнорівнева система.

Синергетичний підхід представлено як такий, що доповнює системний, а не виступає опозиційним до нього. У цьому підході закладено можливості діалогу, творчості, індивідуального шляху розвитку й породження порядку з хаосу як поштовх до нового розвитку. Доведено, що застосування такого підходу в дослідженні формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи є необхід-

ним для проведення об'єктивного дослідження.

Ключові слова: критичне мислення, майбутні вчителі початкової школи, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи, методологія, загальнонауковий рівень, системний підхід, синергетичний підхід.

Починкова М. Н. Системный и синергетический подходы в формировании критического мышления будущих учителей начальной школы

Статья посвящена актуальной проблеме формирования критического мышления в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы.

В статье обосновано применение системного и синергетического уровней научного познания на общенаучном уровне исследования. Относительно системного подхода отмечено, что он наиболее распространен в психолого-педагогической литературе, раскрыта связь между понятиями «системный подход», «система», «педагогическая система», сделан акцент на том, что формирование критического мышления в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы рассматривается как целостная многокомпонентная разноуровневая система.

Синергетический подход представлен как дополняющий системный, а не выступающий оппозиционным к нему. В этом подходе заложены возможности диалога, творчества, индивидуального пути развития и порождения порядка из хаоса как толчок к новому развитию. Доказано, что применение такого подхода в исследовании формирования критического мышления будущих учителей начальной школы необходимо для проведения объективного исследования.

Ключевые слова: критическое мышление, будущие учителя начальной школы, профессиональная подготовка будущих учителей начальной школы, методологія, общенаучный уровень,

системный подход, синергетический подход.

Pochynkova M. M. The Systemic and Synergetic Approaches to the Formation of Critical Thinking of Future Teachers of Primary School

The article is devoted to a topical problem of forming critical thinking in the process of professional training of future teachers of primary school.

The use of the systemic and synergetic levels of the scientific cognition at the general scientific level of research has been substantiated in the article. In the context of the systemic approach, it has been noted that it is the most widespread in psychological and pedagogical literature; the connection of such concepts as the systemic approach, a system, the pedagogical system has been exposed. The research work emphasizes that the formation of critical thinking in the process of professional training of future teachers of primary school is considered as an integral multicomponent system with a number of levels.

The synergetic approach is regarded as the one that complements the systemic approach but is not in opposition to it. This approach presupposes dialogue, creative work, the individual way of development, and generating order from chaos as a stimulus to further development. It has been proved that the use of such an approach in the survey of the formation of critical thinking of future teachers of primary school is necessary in order to carry out objective research.

Key words: critical thinking, future teachers of primary school, professional training of future teachers of primary school, methodology, general scientific level, the systemic approach, the synergetic approach.

Стаття надійшла до редакції 10.10.2019 р.

Прийнято до друку 28.10.2019 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О.Л.

МІЖОСОБИСТІСНІ КОНФЛІКТИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ПРИЧИНИ, СПОСОБИ ВРЕГУЛЮВАННЯ

УДК 376:316.483-053.5

DOI: 10.12958/2227-2747-2019-3(172)-55-67

Алексєєва Оксана Радиславівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна

alekseevaoksana36@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3719-6775>

Курліщук Інна Іванівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет

Імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна

innakurlishchuk@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7980-7090>

Одним із кроків гуманізації всієї системи освіти, що відповідає пріоритетам державної політики за сучасним євроінтеграційним вектором України, є рівний доступ до освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку. А відтак, запровадження інклюзивної освіти є одним із модернізаційних напрямів Нової української школи, яка стартувала у 2018 – 2019 навчальному році.

Цей крок був зумовлений орієнтацією на європейський і міжнародний досвід, де для забезпечення права на якісну освіту цих дітей міжнародна практика пропонує широкий вибір доступних форм здобуття освіти: індивідуальну, дистанційну, екстернатну, «школи консультаційних класів», «школи другого шансу», «вечірні школи», а також «включені» («інклюзивні») форми навчання. Останні дають змогу дітям з особливими потребами навчатися спільно зі своїми

здоровими однолітками, що ефективно впливає на рівень їхньої соціалізації. Також наша країна в грудні 2009 року ратифікувала Конвенцію ООН щодо прав дітей та прав інвалідів (Адаптована конвенція, 2006). Так, у статті 24 «Освіта» зазначено, що члени-учасники цієї конвенції повинні забезпечити інклюзивну освіту на всіх рівнях. Ідеться про подолання явища сегрегації та забезпечення необхідних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах.

Отже, наша сучасна школа спрямована на створення умов для успішного навчання й виховання дітей з особли-

вим потребами. Іншими словами, сучасна школа має стати інклюзивною.

Включення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в спільноту однолітків вимагає подолання бар'єрів, що заважають їхньому соціальному функціонуванню та гальмують процес поступового входження в соціальне середовище. Держава має надавати можливості засвоєння життєвих навичок, які спрямовані на підвищення інтеграції в соціум осіб із вадами (Офіційний сайт МОН України).

Інклюзивна освіта – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісного навчання шляхом організації діяльності в освітніх установах на основі застосування особистісно зорієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей. Визначення оптимальних шляхів і засобів упровадження інклюзивного навчання базується на основі відповідного нормативно-правового, навчально-методичного, кадрового, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення (Гевко, 2019, с. 53).

Але питання інклюзії варто розглядати не тільки в аспекті створення доступного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта в широкому сенсі передбачає створення рівних можливостей для всіх категорій дітей, ніхто не має відчувати свою уразливість. Важливо, щоб із першого року навчання дітей із вадами здоров'я в закладі загальної середньої освіти створенням їхньої освітньої траєкторії займався професійно підготовлений спеціаліст – учитель початкових класів, асистент учителя, від фахової компетентності яких залежить реалізація завдань інклюзивної освіти.

Мета інклюзивної освіти НУШ – створити умови, щоб жоден з учнів з особливими освітніми потребами не відчував себе іншим, зайвим, небажаним. Тож організація інклюзивних класів і груп у закладах освіти є цінною і для дітей з особливими освітніми по-

требами та їхніх однолітків, і для педагогів, батьків, керівників закладів освіти, зрештою для суспільства загалом (Офіційний сайт).

Проблему визначення сутності поняття «інклюзивна освіта» широко досліджують зарубіжні автори (Д. Армстронг (D. Armstrong), Т. Бут (T. But), Г. Левін (H. Levin), Т. Лорман (T. Loreman), А. Міллвард (A. Millwar), Д. Мітчелл (D. Mitchell), Д. Риндак (D. Ryndak), С. Робсон (S. Robson), А. Сандер (A. Sander) та ін.). Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Колупаєва, В. Ляшенко, Ю. Найда, Л. Прядко, О. Савченко, Л. Савчук, Н. Софій, О. Столяренко, А. Шевчук та ін., присвячують свої праці проблемам залучення дітей з особливими потребами до навчання в закладах загальної середньої освіти, їхній реабілітації та соціалізації.

Інклюзивна освіта покликана створити для кожної дитини сприятливі умови для самореалізації, соціалізації в природному середовищі, для розкриття здібностей і талантів; а також надати необхідну допомогу та підтримку з боку однолітків, педагогічного колективу закладу освіти та відповідних спеціалістів. Як нове явище для української школи вона ще потребує більш ґрунтовного вивчення й у частині організації такого виду навчання, яке охоплює різноманітний контингент учнів і диференціює освітній процес, зважаючи на потреби дітей усіх груп та категорій; зокрема в питаннях створення сприятливого освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Тобто йдеться про сприятливий позитивно-емоційний клімат у класі, у закладі освіти, який є визначальним у бажанні дитини йти до школи, у стимулюванні її до вияву активності та творчості в освітньому процесі. А відтак, недостатньо висвітленою в педагогічному дискурсі постає проблема міжособистісних конфліктів, їх попередження й розв'язання в умовах інклюзії.

Тож актуальність цієї розвідки не викликає сумнівів та зумовлює мету статті й завдання – з'ясувати причини та природу міжособистісних конфліктів першокласників, які виникають в освітньому середовищі інклюзивного класу, та запропонувати дієві шляхи профілактики й розв'язання конфліктів, що дозволить створити безпечне й сприятливе для розвитку та самореалізації всіх учасників освітнього процесу (дітей з особливими потребами, дітей з типовим рівнем розвитку (ТРР), батьків та педагогічних працівників) освітнє середовище.

Для досягнення поставленої в роботі мети використано комплекс методів: порівняльно-педагогічний аналіз та узагальнення теоретичних джерел з метою розкриття концептуальних положень щодо з'ясування умов і причин виникнення міжособистісних конфліктів у середовищі дітей молодшого шкільного віку, зокрема першокласників; та особистісно зорієнтований і особистісно діяльнісний підходи у визначенні педагогічної медіації як сучасної ефективної методики подолання конфліктних ситуацій в інклюзивних класах і створення сприятливого морально-психологічного клімату в освітній установі для дітей і дорослих, яка працює за інклюзією.

Як уже було зазначено, в Україні на виконання ст. 3 Закону України «Про освіту» створюються рівні умови доступу до освіти, отже, нарешті діти з особливими освітніми потребами отримали рівний доступ до якісних освітніх послуг завдяки інклюзивному навчанню. Інклюзія в широкому розумінні – це включення, додавання, зміни в середовищі відповідно до індивідуальних потреб людини. Основними завданнями інклюзивної освіти є: залучення в освітній процес кожної дитини за допомогою освітньої програми, яка відповідає її здібностям; задоволення індивідуальних освітніх потреб особистості з ООП, забезпечення умов її супроводу; набуття дітьми соціальних норм та навичок поведінки; формування в дітей активної життєвої позиції

та соціальної значущості в колективі однолітків; уміння перетворювати свої недоліки на плюси та використовувати їх для розвитку; формування комунікативних навичок з однолітками та дорослими; участь у колективному житті класу (школи).

Цілком погоджуємося з думкою дослідників Н. Софій та Ю. Найди щодо розуміння інклюзії і як політики, і як процесу, що передбачає отримання більших можливостей у навчанні та соціальному житті для всіх дітей (і з ООП, і з ТРР) (Софій, 2007). Такий вид навчання уможливорює надання необхідної психолого-педагогічної та медико-соціальної допомоги дітям, які цього потребують, дозволяє максимально наблизити її (допомогу) до місця проживання дитини з ООП, забезпечити батьків такої дитини кваліфікованою консультативною підтримкою, а також підготувати дитину з ООП до повноцінного життя в суспільстві, а суспільство – до прийняття людини з особливими освітніми потребами як повноправного члена.

З-поміж багатьох законодавчих, економічних і процесуальних заходів, спрямованих на створення належного інклюзивного середовища, актуальним постає питання психолого-педагогічних умов у частині встановлення постійного сприятливого морально-психологічного клімату, позбавленого гострих конфліктних ситуацій, для комфортного існування й усебічного розвитку дитини з ООП в інклюзивному класі. Разом з цим намагання створити такі умови для дитини з ООП у жодному разі не повинно відбуватися за рахунок ігнорування, обмеження чи утискування інтересів дітей із типовим рівнем розвитку. Такий баланс необхідний для створення безконфліктного педагогічного середовища, у якому задоволення потреб усіх учасників освітнього процесу відбуватиметься природно й завдання інклюзії вирішуватимуться в повному обсязі, демонструючи високі результати соціалізованості дітей.

Погоджуючись із методистами (Дмитренко, 2018, с. 12 – 13), переко-

нані, що важливими кроками в напрямі створення такого середовища є *відмова* від стереотипних поглядів на дитину з ООП, на вчителів, які будуть або за рахунок посиленої уваги до дитини з ООП менше приділяти уваги дітям з ТРР, або не звертатимуть належної уваги дитині з ООП; на учнів, які не прийматимуть дитину з ООП; на освітній процес із його усталеними технологічними підходами; *формування* з перших днів перебування дітей у школі *атмосфери*, заснованої на ідеях інклюзії (рівність, взаєморозуміння, взаємодопомога); розбудова *школи* як спільноти, де панує *співпраця*, а не конкуренція; прищеплення віри у свої сили кожному члену шкільного колективу.

В інклюзивному освітньому середовищі всі діти здатні досягати успіху. Численні теоретико-емпіричні дослідження (Калініченко, 2012, с. 124) доводять, що:

- в інклюзивному середовищі діти з порушеннями психофізичного розвитку демонструють вищий рівень соціальної взаємодії з іншими дітьми порівняно з тими, які мали такі обмеження (наприклад, перебували на індивідуальному домашньому навчанні);

- в інклюзивному освітньому середовищі підвищується соціальна компетентність і вдосконалюються комунікативні навички дітей з нетиповими здібностями;

- для дітей з ООП створюється індивідуальна програма розвитку, завдяки чому процес набуття вмінь і навичок протікає ефективніше, а академічні досягнення покращуються;

- посилюється соціальне сприйняття дітей з особливими освітніми потребами завдяки груповій методиці навчання в інклюзивних школах. Працюючи в малих групах, діти навчаються бачити людину, а не її недолік, та починають усвідомлювати, що між ними є багато спільного;

- дружні стосунки між дітьми з порушеннями психофізичного розвитку та звичайними дітьми зазвичай частіше розвиваються в інклюзивному середовищі.

Дослідження підтвердили, що діти в інклюзивному закладі мають надійніші й триваліші зв'язки з друзями, ніж діти в сегрегованому середовищі. Це особливо справедливо в ситуації, коли діти відвідують місцеву школу у своєму районі та мають більше можливостей бачитися з друзями після уроків (Калініченко, 2012, с. 124).

Аргументів на користь перебування учнів в інклюзивному освітньому середовищі достатньо, щоб опонувати твердженню про те, що решта дітей отримує менш якісну освіту в інклюзивному середовищі чи опиняється в менш сприятливих соціальних умовах. Якщо представити колектив однолітків (клас) як мінімодель суспільства, то очевидним стає факт, що від перебування в інклюзивному класі виграють усі: і діти з ООП та їхні батьки (опікуни), і діти з ТРР та їхні батьки, оскільки всі вчаться жити повноцінно в соціумі на гуманістичних засадах взаємоповаги та взаємодопомоги.

Але, на превеликий жаль, для нашого суспільства загалом й освіти зокрема лишається реальністю факт байдужості, нерозуміння, несприйняття й цурання несхожості та особливостей інакшого, «особливого». Отже, і в школі дитина, яка не відповідає суспільній «нормі» чи «стандарту», часто стає причиною конфлікту між учасниками освітнього процесу. Інклюзивна освіта передусім спирається на прийняття й підтримку таких дітей і має ці конфліктні ситуації попередити й не допустити, навчити всіх учасників освітнього процесу толерантного, безконфліктного сприйняття один одного, що стане запорукою цивілізованого життя в гуманному суспільстві, де кожен член має рівні права на самореалізацію.

Безперечно, кожна дитина унікальна, має власні інтереси, і уникнути конфліктів неможливо. Особливо гострими вони стають у так звані конфліктні періоди, коли відбувається зміна способу діяльності, що спричиняється до світоглядних переорієнтацій і відображаєть-

ся в поведінці. Першим таким переламним періодом є перший клас для дитини молодшого шкільного віку, коли ситуація її розвитку ускладнюється розширенням кола спілкування дитини, появою нового виду діяльності – навчання, формуванням світоглядних позицій, систем цінностей, які визначатимуть поведінку дитини тепер і надалі. В інклюзивних класах діти включені в освітній процес і вперше мають змогу взаємодіяти між собою, вони досягають основи незалежного життя, засвоюють нові форми поведінки, спілкування. І часто виникають різного роду протиріччя – думок, поглядів, установок, поведінки тощо, що й стає причиною конфліктів. Чинники, які впливають на міжособистісні стосунки дітей: особистісні особливості дитини, включаючи такі властивості, як спрямованість, темперамент, характер; соціальні ролі, виконувані особистостями; емоційні стосунки дитини з соціальним оточенням; сприйняття й оцінка дитиною свого соціального оточення; сформовані/несформовані навички соціально прийнятної/асоціальної поведінки дитини щодо інших людей (Гевко, 2019, с. 27).

Існують різні типи соціально-педагогічних конфліктів між учасниками інклюзивної освіти. В основному це міжособистісні конфлікти, що визначаються за п'ятьма рівнями: «учень – учитель», «учень – учень» «учитель – учитель», «учитель – адміністрація», «учитель – батьки», «батьки – батьки». В основі названих вище конфліктів лежать протиріччя світоглядних позицій, систем цінностей, думок, поглядів, установок. Учневі, а особливо дитині з особливими освітніми потребами, важко щодня виконувати вимоги вчителів на уроках і перервах (такі діти можуть засміятися, заплакати, утекти в кінець класу, не виконати вимогу-прохання вчителя, відреагувати неадекватно на неї тощо) і правила поведінки в школі, тому існує незначне недотримання загального порядку, адже життя учнів у школі не обмежується навчанням, мож-

ливі зміна настрою, образи, сварки тощо. Кожен учень з ООП має рекомендації психологів, які обов'язково мають бути вивчені й ураховані вчителями в подальшій роботі на кожному етапі, починаючи від планування.

Регулярно фахівці школи (психолог, соціальний педагог, корекційний педагог, асистент учителя) проводять моніторинг успішності, стану здоров'я і психічного стану дитини. Правильно реагуючи на поведінку такої дитини, учитель бере ситуацію під власний контроль і відновлює порядок. Швидка й поверхова оцінка вчинку дитини веде до помилок, викликає обурення і в дитини з ТРР, і в учня з ООП несправедливістю з боку вчителя, і тоді педагогічна ситуація переходить у конфлікт.

У психології конфлікт найчастіше трактують як актуалізоване протиріччя, зіткнення протилежно спрямованих інтересів, цілей, позицій, думок, поглядів суб'єктів взаємодії чи опонентів (від лат. *opponentis* – заперечує) і навіть зіткнення самих опонентів (Зінченко, с. 39).

У педагогіці під конфліктом розуміють також «найбільш гострий спосіб усунення суперечностей, що виникають у процесі взаємодії, який полягає в протидії суб'єктів конфлікту і звичайно супроводжується негативними емоціями» (Ішмуратов, 2001, с. 81).

Серед радянських та українських досліджень з проблематики конфліктів відзначимо праці В. Агеєва, О. Анцупова, Ф. Бородкіна, Л. Виготського, Н. Вишнякової, Н. Гришиної, М. Коряк, К. Левіна, М. Обозова, В. Ольшанського, А. Петровського, Т. Полозової, О. Шипілова та ін. Питання конфліктної поведінки молодших школярів та способи її корекції порушено в студіях І. Дубровіної, А. Захарової, О. Зотової, В. Кондрашенко, Т. Снегір'євої, І. Фурманова, С. Хоружого та ін. Формування позитивних взаємин між дітьми вивчали І. Дубровіна, Ю. Костюшко, О. Поєнко, М. Рибаківа, Л. Фрідман. Проте питання конфлікту в умовах інклюзивної освіти залишається відкритим.

Міжособистісний конфлікт – ситуація протистояння двох або кількох учасників, яка сприймається та переживається ними (або щонайменше одним із них) як значуща психологічна проблема, що вимагає свого вирішення й викликає активність сторін, спрямовану на подолання суперечності та вирішення ситуації в інтересах обох чи однієї зі сторін (Гришина, 2003, с. 42). Перші теоретичні та експериментальні дослідження міжособистісних конфліктів були проведені К. Левіним, який розглядав їх у контексті задоволення/незадоволення потреб особистості. Конфлікт він визначає як ситуацію, у якій на індивіда діють протилежно спрямовані сили приблизно рівної величини (Левин, 2000, с. 13).

Але найбільший внесок у дослідження міжособистісних конфліктів зробив, на нашу думку, М. Дойч. У його теорії конфлікт описується як результат об'єктивного зіткнення інтересів унаслідок двох типів взаємодії – конкуренції і кооперації. Конфліктним, на думку вченого, є конкурентна взаємодія, коли досягнення цілей однієї сторони заважає досягненню цілей іншої, виникає суперництво, яке зумовлює використання тактики загрози та хитрості; обмеження комунікації; мінімізацію усвідомлення подібності в цінностях і зменшення чутливості до протилежних інтересів тощо.

Кооперація, навпаки, є найбільш ефективним типом взаємодії. Її відрізняє відкритість у комунікації, посилення сприйнятливості учасників подібністю і спільністю інтересів, збільшення бажання допомагати іншим тощо (Донцов, 1980, с. 123).

Суперечності призводять до конфліктів тільки тоді, коли вони зачіпають соціальний статус особи, матеріальні або духовні цінності, престиж, моральну, етичну гідність особистості. Такі суперечності не тільки викликають негативну оцінку, але й супроводжуються різними емоційними афектами – почуттями образи, гніву, презирства, обурення, страху. Емоції нерідко штовхають людину на

боротьбу, і в цьому випадку замість суперечності виникає протиборство (Олексієнко, 2010, с. 121).

Зазвичай міжособистісний конфлікт в інклюзивній освіті виникає на основі *об'єктивних умов*, при цьому провідну роль відіграє *суб'єктивний чинник*. Конфлікти типу «учень – учень» між першокласниками постійно відбуваються як конфлікти лідерства, в основі яких – недостатність або відсутність комунікативної компетентності серед дітей ООП і дітей із типовим рівнем розвитку; причиною можуть стати недотримання поведінкових норм – зневажання, плітки, задрість через протиставлення особистості дитини з ООП колективу, існування улюбленців учителів, коли діти з ТРР уважають, що вчитель приділяє більше уваги дитині з ООП.

На конфліктність учнів помітно впливають їхні індивідуально-психологічні особливості, зокрема агресивність: наявність у класі агресивних учнів підвищує ймовірність конфліктів не лише за їхньої участі, але й без них. Об'єктом агресії часто стає дитина з ООП, а причинами – бажання виділитися серед однолітків; безсердечність і жорстокість, прикладом яких є часто позиція й поведінка дорослих щодо людей з ООП; в агресивності учнів може бути винна сім'я дитини з ООП, у якій культивується думка щодо особливостей дитини й необхідності особливого ставлення до неї (і якщо очікування дитини не виправдовуються, наприклад, вона не отримує бажаної підвищеної уваги, то виникає конфлікт); агресивність – явище вікове, пов'язане з надлишком енергії, що є характерним для дітей молодшого шкільного віку. Конфлікти між учнями у школі виникають, зокрема, і через провини, порушення загальноприйнятих норм поведінки.

Також зазначимо, що діти з ТРР не всі й не завжди доброзичливо ставляться до дітей з ООП і готові прийняти поруч із собою «особливих» дітей. Діти з ООП часто дивні на вигляд («весь у собі») і за поведінкою, і за пізнаваль-

ним рівнем відмінні від дітей з ТРР, у яких виникає питання: «Чого вони тут сидять і для чого?» І для уникнення конфліктних ситуацій необхідно пояснити учням з ТРР, що знаходження в загальноосвітній школі таких дітей треба не стільки хворим дітям, скільки їм самим. Їм жити в одному суспільстві. Ставлення однолітків до дітей з ООП безпосередньо залежить від установок дорослих щодо дітей з ООП і загально-го клімату в класі.

В освіті виділяється тип конфлікту, умовно названий «організаційним», або «структурним», він пов'язаний з організацією освітнього процесу (розподілом навантаження, розкладом занять, кількістю в класі дітей з ООП). Причиною може бути негативне ставлення до спільного навчання з боку батьків дітей з ТРР. Батьки побоюються, що присутність в одному класі дітей, які потребують особливого ставлення й підтримки, може затримувати розвиток їхньої дитини; з приводу зниження вимоги до їхнього класу й орієнтації на потреби дітей з ООП на шкоду іншим дітям. Однак світовий і вітчизняний досвід показує зворотне, як уже було зазначено в статті. Успішність дітей із ТРР не знижується, а часто їхні оцінки навіть вище, ніж у звичайному класі.

З іншого боку, батьки дітей з ООП схильні до гіперопіки своїх дітей, побоюються несправедливого ставлення до їхньої дитини з боку однокласників, учителів та їхніх батьків, що може стати причиною появи «напружених» відносин таких батьків і створення з будь-якої адаптаційної ситуації конфлікту.

Конфлікти дітей – це не просто негативні явища в дитячому житті, це особливі, значущі ситуації спілкування, які виконують функцію соціалізації на відповідному етапі формування особистості (Ложкін, 2006, с. 199). Підхід до конфлікту як до чинника, що детермінує процес особистісного зростання, заснований на теоретичному положенні про інтеріоризацію як основний механізм набуття суб'єктивного внутріш-

нього світу. Будучи формою зовнішньої протидії, зіткнення думок, оцінок і способів поведінки, завдяки рефлексії конфлікт може породжувати внутрішні суперечності, сумніви, боротьбу мотивів як атрибуту «складного» внутрішнього світу особистості (Ложкін, 2006, с. 193).

Отже, участь у конфліктах демонструє неминучий момент дорослішання: через подолання внутрішніх і зовнішніх конфліктів відбувається формування особистості дитини. Ефективність подолання конфлікту залежить від психологічної готовності протистояти йому й від вміння управляти своїми емоціями у складних ситуаціях. Тобто в дитини має бути сформована готовність до конструктивного вирішення конфлікту. А тому вчитель має бути готовий не тільки долати труднощі, що виникли, а й створювати умови, які б блокували виникнення подібних труднощів, не допускати їх трансформацію в конфлікти, які можуть сповільнювати й деформувати процес становлення особистості дитини.

Перше й головне завдання вчителя – не допустити конфліктних ситуацій серед дітей в інклюзивному класі. Слід культивувати в них почуття толерантного ставлення до всіх людей, які мають ту чи ту відмінну ознаку.

Важливо не лише терпимо ставитися до дитини, яка навчається за інклюзією, але й толерантно та приязно включати її в усі сфери учнівського життя. Це є ознакою високорозвиненого суспільства, яке проголошує толерантність основою людських стосунків. Коли учні включені колективно в процес допомоги, вони відразу відчувають свою значущість та обов'язок. Насправді дитячі серця швидко відгукуються на допомогу дітям з особливими освітніми потребами, важливо лише дорослим посіяти ці зерна в душі дітей та самим демонструвати позитивний приклад. Проте турбота та увага не повинні бути надмірними та перерости в гіперпклування. Дитина з ООП не повинна відчувати, що вона особлива та займає виняткове становище. Добре, коли

вона почуватиметься природно, такою, як усі, та досягне самостійності, наскільки це можливо (Назарова, 2010, с. 165).

Звичайно, у створенні такого толерантного й природного для розвитку першокласників середовища треба передусім урахувати психологічні особливості дитини цієї вікової категорії.

Завдання вчителів і адміністративних працівників школи полягає в запобіганні конфліктів у рамках організації освітнього процесу. Для цього слід розуміти причини й умови їх виникнення, а також регулярно проводити оцінку стану педагогічної системи загалом. Вирішення конфліктів включає діагностику конфлікту, вибір методів і способів його розв'язання і безпосередню практичну діяльність щодо його усунення.

Якщо ж попередити конфлікт не вдалося, то треба педагогічно грамотно, на користь дитини підходити до розв'язання проблеми, що сталася, якомога швидше, щоб не переводити конфлікт із предметного поля в емоційне, бо негативні емоції заважатимуть конструктивному вирішенню проблеми. Тож учитель повинен правильно визначити свою позицію в конфлікті. Поступово завдяки копіткій індивідуальній роботі на основі особистісно зорієнтованого підходу вже на етапі планування своєї роботи, особистій гуманістичній позиції до кожної дитини в класі, підкреслено позитивному ставленні до дитини з ООП учитель власною поведінкою може попереджувати появу міжособистісних конфліктів між учнями в колективі.

Спільне навчання дітей з ООП і дітей з ТРР неможливе без толерантного ставлення до особливостей один одного, без готовності до вибудовування партнерських і дружніх, а не конкурентних відносин, без природного прийняття один одного. Молодші школярі при формуванні своєї позиції й ставлення до людей і навколишнього світу спираються на позицію, яку транслиують дорослі, зокрема батьки й учителі.

Очевидним є факт, що наразі небагато батьків і педагогів готові психологічно прийняти «особливу» дитину, допомогти адаптуватися в просторі класу, подбати про стосунки з іншими дітьми. Це відбувається з різних причин, основні з яких – низький освітній і культурний рівень батьків та недостатній рівень підготовки педагогічних працівників до ефективного створення інклюзивного освітнього середовища, у якому не матимуть місце міжособистісні конфлікти. Необхідно констатувати, що більшості вчителів не вистачає терпіння і знань про способи профілактики й вирішення конфліктів, досвіду запобігання конфліктам і знань психологічних особливостей дітей з ООП, а школам – спеціально підготовлених фахівців – корекційних педагогів, психологів, дефектологів та ін.

Отже, сучасна школа потребує нових підходів, технологій і методик, за допомогою яких в освітньому закладі запровадиться й ефективно діятиме система оцінки індивідуальних особливостей учнів і вчителів, що запобігатиме появі конфліктних ситуацій в освітньому процесі. Однією з таких сучасних методик може стати *шкільна медіація*, що дозволяє створювати безпечне середовище в освітній установі для дітей і дорослих. Цей метод забезпечує дітей почуттям захищеності, дозволяє навчити й приймати переконання інших людей і робить їх рівноправною стороною в пошуку виходів із будь-якого конфлікту. Шкільна медіація є методом профілактики і встановлення взаємодії, що дає можливість навчити дітей і дорослих конструктивної поведінки в конфлікті й будь-яких конфліктних ситуаціях. Головне завдання методу – розвиток умінь вести конструктивний діалог і виходити з конфліктних ситуацій без «втрат», захищати свої інтереси й приймати іншу людину, визнаючи її право на захист власних інтересів (Шамликашвили, 2014, с. 16).

Метод шкільної медіації як сучасна комунікативна технологія взаємодії

вчителя з учнями й батьками показує нові підходи та шляхи подолання складних і конфліктних ситуацій саме в інклюзивному просторі школи. Він дозволяє ефективно попереджати й вирішувати конфліктні ситуації, створює безпечне середовище для всіх учасників навчально-виховного процесу від дошкільних установ до вищої школи і є особливо актуальним на етапі входження першокласника в освітній процес.

В основі методу шкільної медіації лежить позитивне спілкування, оскільки якість спілкування впливає на якість освіти. Учитель бере на себе роль посередника (медіатора), який грамотно регулює процес конфлікту і плавно підводить сторони до його вирішення. Тільки виявляючи всебічну поінформованість про сучасну школу, компетентність, учитель підвищує якість освіти і створює відповідні умови для розвитку «незвичайної» дитини. Використання методу шкільної медіації дозволить задовольнити потреби учасників інклюзивної освіти в безпеці, захищеності, стабільності, можливості приймати своє рішення й потім самому його впроваджувати. Це можливо завдяки дотриманню *принципів* медіації, які передбачають заборону насильницьких дій, образ, порушення конфіденційності і сприяють задоволенню потреб людини в захищеності (Шамликашвили, 2014, с. 26).

Метод шкільної медіації показує свою ефективність у стійких дитячих колективах при формуванні навичок конструктивної поведінки в конфлікті, уміння у співпраці долати найскладніші суперечності, враховувати соціально-психологічні особливості взаємодії на різних рівнях відносин «учень – учень», «учень – учитель», «учитель – батьки».

У ході профілактично-роз'яснювальної роботи діти стають більш терпимими до особливостей поведінки один одного, і тоді конфлікти між учнями на цьому ґрунті не виникатимуть. Повністю виключити всі конфлікти, звичайно, неможливо, але знизити їхню кількість за допомогою цього методу цілком реально.

Медіатор у ході зустрічей з учнями створює умови для відновлення здатності дітей розуміти один одного й особливо спроможності учня з ТРР розуміти свого однолітка з ООП. Під час таких зустрічей важливо, щоб сторони мали можливість звільнитися від негативних емоцій.

Однією з важливих особливостей проведення медіації та роботи медіаторів в інклюзивному просторі є використання відновлювального підходу для вибудовування позитивної комунікації між учасниками інклюзії, набуття розуміння дітьми з ТРР вчинків і поведінки учнів з ООП і прийняття їх у своїй спільноті.

До шкільної медіації за потреби можуть бути залучені вузькопрофільні фахівці, зокрема дитячі лікарі-неврологи, лікарі-психіатри. Зазначені особи беруть участь у роботі шкільних служб медіації (примирення) як медіатори за умови освоєння ними відповідних програм або виконують функції експерта з окремих питань. Медіація та медіативний підхід є соціально значущим інструментом, спрямованим на попередження виникнення конфліктів, вирішення розбіжностей, створення безпечного середовища для життєдіяльності та соціалізації дітей, батьків та педагогічних працівників.

Отже, концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей: усі діти є цінними й активними членами суспільства. В інклюзивних класах НУШ взаємодія між учнями з ООП та дітьми з ТРР сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків, завдяки чому діти вчаться природно сприймати й толерантно ставитися до людських відмінностей, стають більш чуйними, готовими допомогти.

У процесі грамотної інклюзії значну роль відіграє організація системи ефективного психолого-педагогічного супроводу процесу інклюзивної освіти із взаємодією діагностико-консультативного, корекційно-розвивального, лікувально-профілактичного, соціально-трудового напрямів діяльності; охорона та зміцнення фізичного й нервово-психіч-

ного здоров'я дітей; створення єдиного психологічно комфортного освітнього середовища для дітей, які мають різні освітні можливості, шляхом усунення стереотипів у суспільній свідомості щодо ставлення до дітей з особливостями в розвитку та подолання негативних особливостей емоційно-особистісної сфери завдяки залученню «звичайних» та «особливих» дітей до успішної діяльності на основі створення стійкої мотивації до освіти, власної зацікавленості в позитивних навчальних результатах. Це створить передумови для запобігання виникненню міжособистісних конфліктів в освітньому процесі.

Найефективнішим способом попередження й розв'язання конфліктних ситуацій може стати медіація як продиктований гуманістичною педагогікою метод, здатний істотно поліпшити клімат у класі, освітньому закладі та стати тим безпечним психологічним простором, у якому при використанні інструментів медіації учасники інклюзивної освіти зможуть по-новому ставитися до складних життєвих ситуацій. При цьому знизиться імпульсивність у конфліктних ситуаціях, що допоможе дітям, батькам і вчителям вибудувати комфортне освітнє середовище в школі для всіх учасників інклюзивної освіти.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні особливостей проведення медіації, аналізі основних методик та умов їх застосування, а також у з'ясуванні психолого-педагогічних ви-мог до особистості шкільного медіатора.

Література

Адаптована конвенція ООН щодо осіб з особливими потребами. Нью-Йорк. 13 грудня 2006 р. URL: <http://www.osmhi.org/index.php?page=200&news=401&pages>.

Гевко І. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку. *Наук. вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського: Пед. науки.* 2019. №1 (64). С. 52–58.

Гришина Н. В. Психологія конфлікту. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 464 с.

Дмитренко К. А., Коновалова М. В., Семиволос О. П. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі. Харків: ВГ «Основа», 2018. 120 с.

Донцов А. И., Полозова Т. А. Проблема конфлікту в западній психології. *Психологический журнал.* 1980. Т. 1. С. 119–133.

Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь. Москва: АСТ; АСТ-Москва; Прайм-Евронекс, 2008. 109 с.

Ішмуратов В. П. Конфлікти і згода. Основи когнітивної теорії конфліктів: навч. посібник. Київ: Наукова думка, 2001. 190 с.

Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць.* 2012. № 9 (11). С. 120–126.

Левин К. Разрешение социальных конфликтов; пер. с англ. И. Ю. Авидон. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 407 с.

Ложкін Г. В. Психологія конфлікту: теорія та сучасна практика: навч. посіб. Київ: ВД «Професіонал», 2006. 416 с.

Назарова Д. В. Психолого-педагогічне вирішення конфліктних ситуацій серед молодших школярів. *Вісник НТУУ – КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2010. № 3. С. 163–167.

Олексієнко С. Б. Конструктивна та деструктивна функція міжособистісних конфліктів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки.* 2010. № 24–25. С. 120–123.

Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. Інклюзивне навчання. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>. Інклюзивна освіта в початковій школі НУШ. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2593-nklyuzivna-osvta-v-pochatkovy-shkol-nush>

Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / кол. авт.: Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін.; за заг. ред. Даниленко Л. І. Київ, 2007. 128 с.

Шамликашвили Ц. А., Хазанова М. А. Метод «школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы. *Психологическая наука и образование*. 2014. № 2. С. 26 – 33.

Overcoming Psychological Barriers to Peaceful Conflict / C. C. Gayer, Sh. Landman, E. Halperin, D. Bar-Tal. *Journal of Conflict Resolution*. 2009. Vol. 53. № 6. P. 951 – 975.

References

Adaptovana konventsiiia OON shchodo osib z osoblyvymy potrebamy. Niu-York. 13 hrudnia [Adapted UN Convention on Persons with Disabilities]. (2006). Retrieved from <http://www.osmhi.org/index.php?page=200&news=401&pages> [in Ukrainian].

Hevko, I. (2019). Inkliuzyvna osvita v Ukraini: suchasnyi stan ta problemy rozvytku [Inclusive education in Ukraine: current state and development problems]. *Nauk. visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho: Ped. nauky*, 1 (64), 52–58 [in Ukrainian].

Grishina, N. V. (2003). Psikhologiiia konflikta [Psychology of conflict]. Saint Petersburg: Piter [in Russian].

Dmytrenko, K. A., Konovalova, M. V. & Semyvolos, O. P. (2018). Pratsiuemo z «osoblyvoiu» dytynoiu u «zvychainii» shkoli [We work with a «special» child in a «common» school]. Kharkiv: VH «Osnova» [in Ukrainian].

Dontcov, A. I. & Polozova, T. A. (1980). Problema konflikta v zapadnoi psikhologii [The problem of conflict in Western psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 1, 119–133 [in Russian].

Zinchenko, V. P. & Meshcheriakov B. G. (2008). Bolshoi psikhologicheskii

slavar [Great psychological dictionary]. Moscow: AST; AST-Moscow; Praim-Evroznak [in Russian].

Ishmuratov, V. P. (2001). Konflikty i zghoda. Osnovy kohnityvnoi teorii konfliktiv [Conflicts and consent. Fundamentals of cognitive conflict theory]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

Kalinichenko, I. O. (2012). Osoblyvosti formuvannia inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyscha dlia zabezpechennia vsebichnoho rozvytku dytyny [Features of the formation of an inclusive educational environment to ensure the comprehensive development of the child]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy: zb. nauk. prats*, 9 (11), 120–126 [in Ukrainian].

Levin, K. (2000). Razreshenie sotcialnykh konfliktov [Social Conflict Resolution]. (I. Iu. Avidon, Trans.). Saint Petersburg: Rech [in Russian].

Lozhkin, H. V. (2006). Psykhologhiia konfliktu: teoriia ta suchasna praktyka [Psychology of conflict: theory and modern practice]. Kyiv: VD «Profesional» [in Ukrainian].

Nazarova, D. V. (2010). Psykhologohopedahohichne vyrishennia konfliktnykh situatsii sered molodshykh shkoliariv [Psychological and pedagogical solution of conflict situations among junior schoolchildren]. *Visnyk NTUU – KPI. Filosofiia. Psykhologhiia. Pedahohika*, 3, 163–167 [in Ukrainian].

Oleksiienko, S. B. (2010). Konstruktyvna ta destruktyvna funktsiia mizh-osobystisnykh konfliktiv [Constructive and destructive function of interpersonal conflicts]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Viiskovo-spetsialni nauky*, 24–25, 120–123 [in Ukrainian].

Ofitsiinyi sait Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. Inkliuzyvne navchannia [Inclusive education]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-nav-channya>. Inkliuzyvna osvita v pochatkovii shkoli NUSh [Inclusive education in the primary school of the new Ukrainian school]. Retrieved from [Освіта та педагогічна наука № 3 \(172\), 2019 65](https://www.ped-</p></div><div data-bbox=)

rada.com.ua/article/2593-nklyuzivna-osvta-v-pochatkovy-shkol-nush [in Ukrainian].

Kolupaieva A. A., Sofii, N. Z. & Naida, Yu. M. (2007). Kontseptualni aspekty inkliuzyvnoi osvity. Inkliuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta uprav-linnia [Conceptual aspects of inclusive education. Inclusive school: features of organization and management]. Kyiv [in Ukrainian].

Shamlikashvili, C. A. & Hazanova, M. A. (2014). Metod «shkol'naya mediaciya» kak sposob sozdaniya bezopasnogo prostranstva i ego psihologicheskie mekhanizmy [The method of «school mediation» as a way to create a safe space and its psychological mechanisms]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2, 26–33 [in Russian].

Gayer, C. C., Landman, Sh., Halperin, E. & Bar-Tal D. (2009). Overcoming Psychological Barriers to Peaceful Conflict. *Journal of Conflict Resolution*, 53, 6, 951–975.

Алексеева О. Р., Курлищук І. І.
Міжособистісні конфлікти першокласників в умовах інклюзивної освіти: причини, способи врегулювання

У роботі розкрито сутність понять «інклюзія», «інклюзивна освіта»; акцентовано увагу на основних завданнях інклюзивної освіти в Україні відповідно до ратифікованих міжнародних конвенцій та законодавчих документів, покладених в основу такої освіти, яка визнана одним із пріоритетних напрямів Нової української школи.

З'ясовано, що інклюзивна освіта, ураховуючи світові тенденції і напрацювання та досвід запровадження в Україні, цілком здатна за умови ефективної організації створити для кожної дитини сприятливі умови для самореалізації й соціалізації в природному середовищі; дитині з особливими потребами та її батькам надати кваліфіковану консультативну підтримку, підготувати до повноцінного життя в суспільстві, а суспільство – до прийняття людини з особливими потребами як повноправного члена.

Визначено основні чинники, які впливають на міжособистісні стосунки першокласників, і причини виникнення конфліктних ситуацій; схарактеризовано природу конфліктної поведінки молодшого школяра в умовах інклюзії. Розкрито сутність медіації як основного профілактичного й найбільш ефективного сучасного методу психолого-педагогічного супроводу розв'язання міжособистісних конфліктів першокласників в умовах інклюзивної освіти з урахуванням концептуальних дитиноцентричних положень Нової української школи, які ставлять дитину як індивідуальність на чолі освітнього процесу.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, конфлікт, міжособистісний конфлікт, першокласник, шкільна медіація.

Алексеева О. Р., Курлищук І. І.
Межличностные конфликты первоклассников в условиях инклюзивного образования: причины, способы урегулирования

В работе раскрыта сущность понятий «инклюзия», «инклюзивное образование»; акцентировано внимание на основных задачах инклюзивного образования в Украине в соответствии с ратифицированными международными конвенциями и законодательными документами, являющимися основой такого образования, которое признано одним из приоритетных направлений создания Новой украинской школы.

Выяснено, что инклюзивное образование, учитывая мировые тенденции и наработки и опыт внедрения в Украине, вполне способно при условии эффективной организации создать для каждого ребенка благоприятные условия для самореализации и социализации в естественной среде; ребенку с особыми потребностями и его родителям оказать квалифицированную консультативную поддержку, подготовить к полноценной жизни в обществе, а общество – к принятию человека с особыми потребностями как полноправного его члена.

Определены основные факторы, влияющие на межличностные отношения первоклассников, и причины возникновения конфликтных ситуаций; охарактеризована природа конфликтного поведения младшего школьника в условиях инклюзии. Раскрыта сущность медиации как профилактического и наиболее эффективного современного метода психолого-педагогического сопровождения разрешения межличностных конфликтов первоклассников в условиях инклюзивного образования с учетом концептуальных положений Новой украинской школы, которые ставят ребенка как индивидуальность во главу образовательного процесса.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, конфликт, межличностный конфликт, первоклассник, школьная медиация.

Aleksieieva O. R., Kurlishchuk I. I.
Interpersonal Conflicts of First Grade Pupils in the Context of Inclusive Education: Causes, Methods of Resolution

The essence of the concepts 'inclusion', 'inclusive education' has been revealed in the work; the emphasis has been placed on the main tasks of inclusive education in Ukraine in accordance with ratified international conventions and legislative documents that form the basis of such education, which is recognized as one of the priorities of the New Ukrainian School.

It has been established that inclusive education, with the account of global trends, developments and experience of implementation in Ukraine, is quite capable of effective organization to create favorable conditions for each child for their self-actualization and socialization in the natural environment; to provide qualified counseling support to a child with special needs and their parents, to prepare them for a full life in society, and for society to accept a person with special needs as a full-fledged member.

The article has clarified the main factors that affect the interpersonal relationships of first-graders, and the causes of conflict situations; the source of conflict behavior of a primary school child in the conditions of inclusion has been characterized. The essence of mediation as the main preventive and most effective modern method of psychological and pedagogical support for resolving interpersonal conflicts of first-graders in inclusive education with the account of the conceptual child-centered principles of the New Ukrainian School has been described.

Key words: inclusion, inclusive education, conflict, an interpersonal conflict, a first-grader, school mediation.

Стаття надійшла до редакції 09.10.2019 р.

Прийнято до друку 28.10.2019 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О.Л.

МАРКЕРИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

УДК 376.5:[316.624]-056.45

DOI: 10.12958/2227-2747-2019-3(172)-68-75

Степаненко Вікторія Іванівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціальної педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна

viktoriyalnu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5793-3069>

На сьогодні суїцидальна поведінка учнів підліткового та юнацького віку, зокрема обдарованих, на тлі інших проблем, які потребують вирішення, не розглядається як нагальна проблема. Однак дані ВООЗ свідчать про те, що серед молоді віком 15 – 29 років самогубства є другою за значущістю причиною після дорожньо-транспортного травматизму (World Health Organization, 2019). Щодо України, то за кількістю самогубств у нашій державі спостерігається 18,5 випадків на 100 тис. проти середнього світового показника – 10,5. Показники суїциду в Україні перевищують середньосвітові на понад три чверті (Воронін, 2019). Відносно ж проблеми самогубств серед обдарованих учнів дослідницька база досить обмежена. У дослідженнях Р. Джоффі і Д. Оффорд (Joffe, Offord, 1983), Д. Шаффер (Shaffer, 1974) виявлено, що більш розумні особистості частіше схильні до суїциду.

Вплив тих чи тих характеристик обдарованих особистостей на появу в них суїцидальних тенденцій вивчали С. Блатт (Blatt, 1995), К. Гаст-Брей (Gust-Brey, 1999), Т. Кросс (Cross, 1996, 1999), С. Лайоє і Б. Шор (Lajoie, Shore, 1981), М. Хейс і Р. Слоат (Hayes, Sloat, 1989) та ін.

Проблема суїцидальної поведінки обдарованих учнів, незважаючи на її актуальність, залишається недостатньо

вивченою, у певному сенсі латентною й характеризується невеликим доробком напрацювань учених, що пов'язано зі складнощами організації таких досліджень через специфіку контингенту, а також наявністю в суспільстві проблеми стигми відносно осіб, що здійснили суїцидальні спроби, яка досить часто виявляється у формах осуду, посилення контролю з боку родичів і близьких, недовіри однолітків (Гузман, Саппа, 2019). У зв'язку з цим особи, схильні до суїцидальних тенденцій, залишаються наодинці з собою і не в змозі просити допомоги (Preventing suicide: a global imperative, 2014).

У статті ми маємо на меті визначити основні маркери (прояви, реакції, ознаки), що сигналізують про ризик суїциду в обдарованих учнів у результаті їх дезадаптації та неспроможності вирішити кризову ситуацію.

При визначенні основних маркерів суїцидальної поведінки обдарованих учнів ми використовували методи теоретичного узагальнення, системного аналізу й синтезу.

Дослідження базується на теоріях і поглядах І. Бовіної (Бовина, 2013), К. Гаст-Брей і Т. Кросс (Gust-Brey, Cross, 1999), О. Гузьман і Г.-М. Саппа (Гузьман, Саппа, 2019), Є. Котової (Котова, 2013), І. Музиченко (Музиченко, 2017), О. Погорілко (Погорілко, 2017) та ін.

Суїцидальні думки так чи так є відносно поширеним феноменом і трапляються набагато частіше, ніж суїцидальні спроби й завершені суїциди. Досвід переживання суїцидальних думок мають від 15% до 35% молодих людей. Проте слід розрізняти суїцидальні думки пасивного й активного характеру. Якщо пасивні суїцидальні думки мають недиференційований характер і не пов'язані з формуванням суїцидального плану («Іноді в мене виникають думки, що не варто жити, але я не зроблю цього ніколи»), то активні суїцидальні думки пов'язані з активним наміром убити себе. Дитина обдумує спосіб, час і місце суїцидального акту, тобто планує своє самогубство. Наявність такого плану є однією з найбільш важливих ознак, що вказує на велику ймовірність скоєння самогубства (Ворсина, Дианова, Чернигова, 2015).

Незважаючи на прямі повідомлення суїцидентів про бажання померти, справжнє прагнення піти з життя їм не притаманне. У теоретичних дослідженнях показано, що кінцева мета акту (смерть) та його психологічний смисл часто неузгоджені. Виділяють такі смисли суїциду:

1. Заклик (або «крик про допомогу»): основний зміст – привернення до себе уваги оточення.

2. Протест: активна реакція проти ситуації, що склалася.

3. Парасуїцидальна пауза: відмова або уникнення страждання, необхідність дати собі хоча б коротку перерву в ситуації конфлікту.

4. Самопокарання: прагнення покарати себе як винного в ситуації, що склалася.

Реалізація суїцидального наміру залежить від певних притаманних людині особистісних характеристик, а саме:

а) рішучості, показника, що впливає на швидкість прийняття рішення про самогубство;

б) нейротизму, тобто підвищеної емоційної сприйнятливості та подразливості, унаслідок яких розвиваються емоційна нестійкість та тривожність – такі характеристики можна розглядати як показник адаптації до швидкозмінюваних або екстремальних ситуацій;

в) агресивності, причому в суїцидальному акті це будуть деструктивні дії, спрямовані на себе, тобто аутоагресія;

г) тривожності, тобто показника схильності до аутоагресії залежно від зовнішніх подразників (тривожність – властивість людини, яка виявляється постійно або ситуативно й полягає у здатності приходити у стан підвищеного неспокою, відчувати страх та тривогу в специфічних соціальних ситуаціях, пов'язаних із випробуваннями) (Байєр, 2010).

Психологічний компонент суїцидальної поведінки становить патерн, що складається з таких психологічних характеристик:

– *егоцентризм*. Суїцид – це вкрай егоцентричний прояв. Відбувається фіксація тільки на своєму болю, і через це неспроможність мати «погляд відсторонений», тобто розуміти погляд інших людей;

– *аутоагресія*. У підлітковому та юнацькому віці рівень агресії підвищується. Якщо формується негативне ставлення до себе, то агресія спрямовується на самого себе. Тут присутній емоційний компонент: тривога, почуття провини, депресія, занижена самооцінка. Підліток або юнак часто не розуміє, що з ним відбувається, не може й не вміє поділитися своїми відчуттями;

– *песимістична установка*. Стосовно майбутнього юнацтво відчуває страх, тривогу. На цьому тлі песимістична установка як психофізіологічна готовність діяти в кризовій ситуації в підлітковому та юнацькому віці розвивається швидше, ніж у дорослого;

– *паранояльність*. Ідеться не про те, що всі суїциденти – параноїки, а про

те, що в людини, яка переживає цей стан, параноїдальні тенденції виразні: третина людей, які здійснили спроби суїциду, повторюють їх протягом року (Кульчицька, Лисовець, 2019).

До характеристик обдарованих учнів, пов'язаних із ризиком самогубства, вчені відносять надзвичайну чутливість, перфекціонізм, ізоляцію, пов'язану з екстремальною інтроверсією, надмірну збудливість (психомоторну, почуттєву, інтелектуальну, уявну й емоційну). Психомоторна надмірна збудливість в обдарованих учнів може виявлятися, наприклад, у формі імпульсивних дій під час занять спортом. Почуттєва збудливість може бути пов'язана з намаганням отримати все більше сенсорного задоволення, сексуальними адикціями. Інтелектуальна – з постійним самоаналізом, підвищеною зацікавленістю певною діяльністю й намаганням бути кращим у цій діяльності. Уявна гіперзбудливість – з фантазіями, магічним мисленням, ілюзіями, змішуванням правди й вигадки. Емоційна – з переживаннями, пов'язаними зі смертю, депресивними й суїцидальними настроями, почуттям неповноцінності тощо (Gust-Brey, Cross, 1999).

Суїцидальна поведінка обдарованих учнів є наслідком їхньої соціально-психологічної дезадаптації в умовах мікросоціального конфлікту, деструктивним способом подолання кризи, яку переживає дитина. Певну значущість мають ті особливості в індивідуальному розвитку людини, що не дають змогу виробити адекватні новим умовам форми поведінки та діяльності. Особливої значущості набувають вікові кризи, коли відбувається різка зміна в соціальному розвитку, що спричиняє необхідність зміни звичного способу адаптивної поведінки. Для такого стану характерні тривога, депресія, стомлюваність, зниження продуктивності діяльності та погіршення у відносинах з оточенням. Ці особливості є складниками у процесі формування суїцидальних думок (Музиченко, 2017).

За постійної участі обдарованої дитини в конкурсах, олімпіадах, конференціях, фестивалях настає виснаження. Однак обдарований учень відчуває на собі завищені очікування й надії дорослих. Він починає переживати, що не виправдовує цих сподівань. Йому важко прийняти себе «звичайним», а дорослі замість того, щоб підтримати в цій непростій ситуації, не приділяють належної уваги цьому питанню, втрачають інтерес до дитини.

Симптоми кризи обдарованості виявляються в такому:

1. Зниження творчої активності: дитина перестає відтворювати свою індивідуальність в об'єктах власної творчої діяльності (криза креативності).

2. Зниження інтелектуальної активності, що супроводжується зменшенням або зникненням продуктивності роботи (криза інтелектуальності).

3. Зниження або втрата інтересу до результату своєї роботи (криза мотивації).

Потрібно врахувати, що всі вказані прояви кризи обдарованості посилюються в підлітковому віці. Підліток із характерними ознаками кризи обдарованості може замкнутися в собі для того, щоб відбулися необхідні внутрішні метаморфози з її подолання. Тривалість цього періоду залежить від ситуації, реакцій оточення, перш за все – найближчого, а також особистісних особливостей обдарованої молоді людини (Єрмакова, Кучерова, 2018).

Суїцидальна поведінка підлітків пов'язана з тим, що їм не вистачає життєвого досвіду. Для них характерна підвищена вразливість та навіюваність, здатність яскраво відчувати й переживати, схильність до коливань настрою, слабкість критики, егоцентрична спрямованість, імпульсивність в ухваленні рішення. Здебільшого самогубство підлітків викликається злістю, гнівом, протестом або бажанням покарати себе й інших. Утрата довірчого зв'язку з батьками – один із найсильніших стимуляторів суїцидального синдрому в підлітків. Думки про самогубство мучать під-

літка тим частіше, чим менше він довіряє своїм батькам (Васильєва, Усик, 2018).

У підлітковому віці для суїцидентів характерні такі властивості, як посилення афективної сфери, підвищена напруженість потреб, низька здатність до формування компенсаторних механізмів, нездатність послабити фрустрацію, безкомпромісність тощо. Особи із завершеними суїцидами відрізняються наявністю почуття провини, низькою самооцінкою й агресією, спрямованою на себе. Особи, які вчинили тільки суїцидальну спробу, частіше характеризуються агресією, спрямованою назовні (Герасименко, Ісаков, Погорілко, Скрипніков, 2017).

І. Бовіна у своїй праці зазначає, що ризик суїциду серед обдарованих учнів може виникнути на фоні постійного почуття неповноцінності, глузування з боку однолітків, несподіваної невдачі, провини, сорому й образи на своїх батьків тощо (Бовіна, 2013).

Як і для будь-якої людини, ознаками відчуття повної безнадійності, безвихідності, які можуть призвести до виникнення чи свідчити про суїцидальні наміри в обдарованих учнів, є такі протилежні реакції (маркери): відсутність апетиту або, навпаки, надмірний апетит, занадто педантичне ставлення до свого зовнішнього вигляду або неохайність; ізоляція навіть від близького оточення, роздратування або ж надмірні прояви любові тощо.

Фізичний стан обдарованих учнів у таких випадках може свідчити про недосипання чи постійну сонливість, скарги на погане самопочуття, постійну втомлюваність, занепад сил.

Словесними висловлюваннями обдарованих учнів, які сигналізують про ризик суїциду, а також прохання обдарованої дитини про допомогу, можуть бути такі:

- «Мені взагалі жити не хочеться!»;
- «Ненавиджу цей світ і всіх, хто в ньому!»;
- «У мене є тільки один вихід – це не жити!»;
- «Більше мене ніхто не побачить»;

– «Мені дуже складно все це пережити! Набридло все!»;

– «Більше не можу і не хочу жити!»

Також словесними ознаками можуть бути багато жартів на тему самогубства, нездорова зацікавленість питаннями смерті під час розмов (Музиченко, 2017).

Поведінковими маркерами є такі реакції, як відчай і плач, постійне повернення до теми смерті, багаторазове повторюване прослуховування сумної музики чи пісень на відповідну тематику, зниження активності, самоізоляція від сім'ї, відмова від особистих речей, їх роздавання, втрата інтересу до видів діяльності, якими обдарований учень займався раніше, зловживання алкоголем і наркотиками, відсутність будь-яких планів на майбутнє тощо.

Ситуаційними маркерами є сімейні негаразди (сварки, розлучення батьків), комунікативні труднощі, зміна місця проживання і школи та ін. (Котова, 2013). Отже, ризик суїциду виникає при втраті прийняттого шляху гідного існування, але не кожен при порушенні зв'язків із суспільством чи невдачах скоює самогубство. Не існує єдиної правильної причини, через яку особистість вирішила позбавити себе життя. Чинники ризику суїцидальної поведінки також можуть бути різними. Однак перед суїцидальним актом обдарована дитина завжди так чи так дає зрозуміти оточенню про свої наміри.

Про суїцидальний стан обдарованого учня можуть свідчити такі дії у формі опосередкованих натяків, наприклад:

- поява серед однолітків із зашморгом на шиї, зробленим із підручних засобів;
- розміщення власної фотографії в чорну рамку;
- примирення з давніми ворогами;
- спроби усамітнитися: закритися в кімнаті, втекти і сховатися (за наявності інших ознак, що насторожують);
- напередодні і в день скоєння самогубства можливий спокій (Аксютя, 2015).

Отже, перед скоєнням суїцидального акту обдарований учень завжди подає сигнали, які ми можемо побачити у формі специфічних реакцій, ознак чи проявів, не характерних для дитини раніше. Вони можуть мати такі ознаки й характеристики, як наявність в обдарованого учня певного суїцидального плану, нездоровий перфекціонізм, ізоляція, надмірна збудливість, стійке почуття неповноцінності або ж постійно змінні і протилежні одна одній реакції та ін. Поява маркерів суїцидальної поведінки в обдарованих учнів (вікових, соціальних, психологічних, особистісних, словесних, поведінкових, ситуаційних, фізичних тощо) пов'язана з негативним впливом на них тих чи тих чинників, небезпека дії яких полягає саме в можливості скоєння обдарованим учнем завершеного суїциду, незворотності цього процесу, тобто неможливості повернення до життя. Знання маркерів суїцидальної поведінки обдарованих учнів дає можливість зменшити ризик суїцидальних спроб і завершених суїцидальних актів шляхом використання профілактичних заходів, спрямованих на усунення чи пом'якшення впливу тих чи тих маркерів на стан обдарованого учня.

Розробка відповідних профілактичних заходів становить перспективу подальших розвідок.

Література

Аксюта А. В. Современные направления психологической профилактики суицидального поведения подростков. *Ученые записки СПбГИПСР*. 2015. Вып. 2. Т. 24. С. 127 – 132.

Байер О. О. Життєві кризи особистості: навч. посіб. Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2010. 244 с.

Бовина И. Б. Профилактика суицида в подростковой и молодежной среде: размышляя над опытом западных моделей. *Психологическая наука и образование*. 2013. № 2. С. 214 – 227.

Васильєва О. О., Усик Д. Б. Особливості суїцидальної поведінки у підлітковому та юнацькому віці. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. (22–23 лют. 2018 р., м. Суми)*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 202 – 203.

Вопросы диагностики и профилактики суицидального поведения детей и подростков: методические рекомендации / Ворсина О. П., Дианова С. В., Чернигова Е. П. Иркутск, 2015. 56 с.

Воронін М. День запобігання самогубствам: Україна – серед сумних «лідерів». 2019. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/features-49637010> (дата звернення: 11.10.2019).

Гузьман О. А., Саппа Г.-М. М. Стигмація суїцидальної поведінки як соціокультурний феномен. *Вісник національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого. Сер.: Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. 2019. Т. 4. №43. С. 158 – 173.

Єрмакова Н. О., Кучерова Д. В. Криза дитячої обдарованості та рекомендації щодо її подолання. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. (22–23 лют. 2018 р., м. Суми)*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 147 – 148.

Котова Е. В. Психологические «маркеры» суицидального поведения личности. *Тюменский медицинский журнал*. 2013. Т. 15. № 3. С. 21 – 22.

Кульчицька А., Лисовець Х. До проблеми суїцидальних нахилів у юнацькому віці: теоретичний аспект. *Особистість і суспільство: методологія і практика сучасної психології: матер. VI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (13 трав. 2019 р.)*. URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/19/51/369> (дата звернення: 08.08.2019).

Музиченко І. В. Психологічні особливості суїцидальної поведінки особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 9 (64). С. 11 – 15.

Погорілко О. В., Скрипніков А. М., Герасименко Л. О., Ісаков Р. І. Аутоагресивна поведінка підлітків. Полтава, 2017. 141 с.

Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50 (12), 1003 – 1020.

Cross, T. (1996). Psychological autopsy provides insight into gifted adolescent suicide. *Gifted Child Today*, 19(3), 22 – 23.

Gust-Brey, K., Cross, T. (1999). An Examination of the Literature Base on the Suicidal Behaviors of Gifted Students. *Roepier Review*, Vol. 22, № 1, 28 – 35.

Hayes, M. L., Sloat, R. S. (1989). Gifted students at risk for suicide. *Roepier Review*, 12, 202 – 207.

Joffe, R. T., Offord, D. R. (1983). Suicidal behavior in childhood. *Canadian Journal of Psychiatry*, 28(1), 57 – 63.

Lajoie, S. P., Shore, Br. M. (1981). Three Myths? The Over-Representation of the Gifted Among Dropouts, Delinquents, and Suicides. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 25, November 3, Summer, 138 – 143.

Preventing suicide: a global imperative. (2014). Geneva: World Health Organization.

Shaffer, D. (1974). Suicide in childhood and early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 15, 275 – 291.

World Health Organization (2019). Suicide: one person dies every 40 seconds. URL: <https://www.who.int/news-room/detail/09-09-2019-suicide-one-person-dies-every-40-seconds> (date of application: 11.10.2019).

References

Aksyuta, A. V. (2015). Sovremennye napravleniya psichologicheskoy profilaktiki suicidal'nogo povedeniya podrostkov [Modern directions of adolescents suicidal behavior psychological prevention]. *Uchenye zapiski SPbGIPSR*, 2, 24, 127–132 [in Russian].

Baiier, O. O. (2010). Zhyttievi kryzy osobystosti [Life crises of the individual]. Dnipropetrovsk: Vyd-vo Dnipropetr. nats. un-tu [in Ukrainian].

Bovina, I. B. (2013). Profilaktika suicida v podrostkovej i molodezhnoj srede: razmyshlyaya nad opytom zapadnyh modelej [Suicide Prevention in Teenagers and Youths: Reflecting on the Experience of Western Models]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2, 214–227 [in Russian].

Vasylieva, O. O. & Usyk, D. B. (2018). Osoblyvosti suitsydalnoi povedinky u pidlitkovomu ta yunatskomu vitsi [Features of suicidal behavior in adolescence and young]. *Osobystist u kryzovykh umovakh ta krytychnykh sytuatsiiakh zhyttia – Personality in crisis and critical situations of life* (pp. 202–203). Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].

Vorsina, O. P., Dianova, S. V. & Chernigova, E. P. (Eds.). (2015). Voprosy diagnostiki i profilaktiki suicidal'nogo povedeniya detej i podrostkov [Diagnosis and prevention of suicidal behavior in children and adolescents]. Irkutsk [in Russian].

Voronin, M. (2019). Den zapobihannia samohubstvam: Ukraina – sered sumnykh «lideriv» [Suicide Prevention Day: Ukraine is among the sad «leaders»]. Retrieved from <https://www.bbc.com/ukrainian/features-49637010> (date of application: 11.10.2019) [in Ukrainian].

Huzman, O. A. & Sappa, H.-M. M. (2019). Styhmatsiia suitsydalnoi povedinky yak sotsiokulturnyi fenomen [Stigma of suicidal behavior as a sociocultural phenomenon]. *Visnyk natsionalnoho yurydychnoho universytetu imeni Yaroslava Mudroho. Ser.: Filozofia, filozofia prava, politolohiia, sotsiolohiia*, 4, 43, 158–173 [in Ukrainian].

Yermakova, N. O. & Kucherova, D. V. (2018). Kryza dytiachoi obdaranosti ta rekomendatsii shchodo yii podolannia [Crisis of children's talent and recommendations for overcoming it]. *Osobystist u kryzovykh umovakh ta kry-*

tychnykh sytuatsiakh zhyttia – Personality in crisis and critical situations of life (pp. 147–148). Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].

Kotova, E. V. (2013). Psihologicheskie «markery» suicidal'nogo povedeniya lichnosti [Psychological «markers» of suicidal personality behavior]. *Tyumenskij medicinskij zhurnal*, 15, 3, 21–22 [in Russian].

Kulchyska, A. & Lysovets, Kh. (2019). Do problemy suitsydalnykh nakhyliv u yunatskomu vitsi: teoretychny aspekt [The problem of suicidal tendencies in adolescence: a theoretical aspect]. *Osobystist i suspilstvo: meodolohiia i praktyka suchasnoi psykholohii – Personality and Society: The Methodology and Practice of Modern Psychology*. Retrieved from <https://www.inforum.in.ua/conferences/19/51/369> (date of application: 08.08.2019) [in Ukrainian].

Muzychenko, I. V. (2017). Psykholohichni osoblyvosti sukhtsydalnoi povedinky osobystosti [Psychological features of suicidal personality behavior]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 9 (64), 11–15 [in Ukrainian].

Pohorilko, O. V., Skrypnykov, A. M., Herasyenko, L. O. & Isakov, R. I. (2017). Autoahresyvna povedinka pidlitkiv [Auto-aggressive teenagers' behavior]. Poltava [in Ukrainian].

Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50(12), 1003–1020.

Cross, T. (1996). Psychological autopsy provides insight into gifted adolescent suicide. *Gifted Child Today*, 19(3), 22–23.

Gust-Brey, K. & Cross, T. (1999). An Examination of the Literature Base on the Suicidal Behaviors of Gifted Students. *Roepers Review*, 22, 1, 28 – 35.

Hayes, M. L. & Sloat, R. S. (1989). Gifted students at risk for suicide. *Roepers Review*, 12, 202–207.

Joffe, R. T. & Offord, D. R. (1983). Suicidal behavior in childhood. *Canadian Journal of Psychiatry*, 28(1), 57–63.

Lajoie, S. P. & Shore, Br. M. (1981). Three Myths? The Over-Representation of the Gifted Among Dropouts, Delinquents, and Suicides. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 25, November 3, Summer, 138–143.

Preventing suicide: a global imperative (2014). Geneva: World Health Organization.

Shaffer, D. (1974). Suicide in childhood and early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 15, 275–291.

World Health Organization (2019). Suicide: one person dies every 40 seconds. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/detail/09-09-2019-suicide-one-person-dies-every-40-seconds> (date of application: 11.10.2019).

Степаненко В. І. Маркери суїцидальної поведінки обдарованих учнів

У статті визначено маркери суїцидальної поведінки обдарованих учнів (вікові, соціальні, психологічні, особистісні, словесні, поведінкові, ситуаційні, фізичні), які можуть спостерігатися на фоні криз обдарованої дитини (криза віку, криза креативності, криза інтелектуальності, криза мотивації). Зазначено, що суїцидальна поведінка обдарованих учнів є наслідком їхньої соціально-психологічної дезадаптації в умовах мікросоціального конфлікту, деструктивним способом подолання кризи, яку переживає дитина.

Акцентовано увагу на тому, що перед скоєнням суїцидального акту обдарований учень завжди подає сигнали у формі специфічних реакцій, ознак чи проявів, не характерних для нього раніше. Охарактеризовано такі ознаки, як наявність в обдарованого учня певного суїцидального плану, нездоровий перфекціонізм, ізоляція, надмірна збудливість (психомоторна, почуттєва, інтелектуальна, уявна й емоційна), стійке почуття неповноцінності та інші ознаки, що свідчать про ризик суїцидальної поведінки обдарованих учнів. Зазначено, що поява маркерів суїцидальної пове-

дінки в обдарованих учнів пов'язана з негативним впливом на них тих чи тих чинників, небезпека дії яких полягає саме в можливості скоєння обдарованим учнем завершеного суїциду, незворотності цього процесу, неможливості повернення до життя.

Ключові слова: завершений суїцид, криза, маркер суїцидальної поведінки, обдарований учень, стигмація, суїцидальні думки, суїцидальна спроба.

Степаненко В. И. Маркеры суицидального поведения одаренных учеников

В статье определены маркеры суицидального поведения одаренных учащихся (возрастные, социальные, психологические, личностные, словесные, поведенческие, ситуационные, физические), которые могут наблюдаться на фоне кризисов одаренного ребенка (кризис возраста, кризис креативности, кризис интеллектуальности, кризис мотивации). Отмечено, что суицидальное поведение одаренных учащихся является последствием их социально-психологической дезадаптации в условиях микросоциального конфликта, деструктивным способом преодоления кризиса, который переживает ребенок.

Акцентируется внимание на том, что перед совершением суицидального акта одаренный ученик всегда подает сигналы в форме специфических реакций, признаков или проявлений, не характерных для него раньше. Охарактеризованы такие признаки, как наличие у одаренного ученика определенного суицидального плана, нездоровый перфекционизм, изоляция, чрезмерная возбудимость (психомоторная, чувственная, интеллектуальная, мнимая и эмоциональная), устойчивое чувство неполноценности и другие признаки, свидетельствующие о риске суицидального поведения одаренных учеников. Отмечено, что появление маркеров суицидального поведения у одаренных учащихся связано с негативным воздействием на них тех или иных факторов,

опасность действия которых заключается в возможности совершения одаренным учеником завершеного суицида, т.е. невозможностью возвращения к жизни.

Ключевые слова: завершенный суицид, кризис, маркер суицидального поведения, одаренный ученик, стигмация, суицидальные мысли, суицидальная попытка.

Stepanenko V. I. Markers of Suicidal Behavior of Gifted Students

The article has identified markers of suicidal behavior of gifted students' (the age, social, psychological, personal, verbal, behavioral, situational and physical markers) which can be observed against the background of a gifted child's crises (the age crisis, creativity crisis, intelligence crisis and motivation crisis). It has been noted that the suicidal behavior of gifted students is a consequence of their social and psychological maladaptation in a microsocial conflict, a destructive way to overcome the crisis that a child is experiencing.

The attention has been drawn to the fact that before committing a suicide, a gifted student always gives signals in the form of specific reactions, indicators or manifestations that were not characteristic of him before. The research paper provides characterization of such indicators as a certain suicidal plan that a gifted student has, abnormal perfectionism, isolation, excessive excitability (psychomotor, sensual, intellectual, imaginary and emotional), a stable sense of inferiority and other things that indicate the risk of suicidal behavior of a gifted students. It has been emphasized that the presence of markers of suicidal behavior of gifted students is associated with the negative impact of certain factors on them, which may lead to a completed suicide, i.e. it may result in a lethal ending.

Key words: a completed suicide, a crisis, a gifted student, a marker of suicidal behavior, suicidal thoughts, stigma, a suicidal attempt.

Стаття надійшла до редакції 11.10.2019 р.

Прийнято до друку 28.10.2019 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

УДК 796.011.3(477)«195-199»

DOI: 10.12958/2227-2747-2019-3(172)-76-83

Кирилук Юлія Андріївна,
аспірант ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна
kriluk.ula@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4222-5622>

Фізичне виховання традиційно розглядають як вид виховання, специфічним змістом якого є навчання рухів, виховання фізичних якостей, оволодіння спеціальними фізкультурними знаннями й формування свідомої потреби у фізкультурних заняттях (Грибан, 2016, с. 90). Розвиток такого феномену, як «фізичне виховання», почався давно і йшов безперервно, змінюючись періодами піднесення з більш інтенсивного на менш інтенсивний (Вацеба, 2008; Вербицький, 2008; Іващенко, Безкопильний, 2005, с. 9).

В Україні фізичне виховання здійснюється шляхом проведення обов'язкових занять у закладах освіти відповідно до навчальних програм, затверджуваних у встановленому порядку. Теорія і методика фізичного виховання забезпечує студентів і фахівців необхідним рівнем теоретичних і методичних знань про раціональні шляхи, методи і прийоми професійної діяльності вчителя (педагога) фізичної культури, розкриває структуру і зміст цієї діяльності, успішну реалізацію завдань фізичного виховання. Безпосередньо теорія як система принципів, законів, категорій, понять і концепцій описує будь-яке відносно однорідне, цілісне явище або окремі його елементи, функції (Алхасов, 2017, с. 8; Турянська 2018).

Теорія фізичного виховання в Україні пройшла певний шлях становлення та розвитку. Кожний історичний період мав свої провідні принципи в розвитку системи фізичного виховання, які потребують об'єктивної оцінки та переосмислення. Теорія фізичного виховання в Україні в другій половині ХХ ст. формувалася під впливом важливих соціально-економічних та педагогічних перетворень, що відбувалися з кінця ХІХ ст. до середини 50-х рр. ХХ ст. Зосередимо увагу на виявленні принципових змін у суспільстві в цей період, які вплинули на розвиток теорії фізичного виховання України другої половини ХХ ст. (Присяжнюк, 2015).

Джерельна база із зазначеного питання вкрай незначна. В історико-педагогічній літературі дослідження нашої проблеми як окремого феномену представлено в невеликій кількості робіт. Соціально-економічні та педагогічні передумови розвитку, зокрема теорії фізичного виховання в Україні в другій половині ХХ ст., знайшли своє відображення у фундаментальних

працях науковців, а саме: у навчально-методичному виданні «Історія фізичної культури та спорту» В. Дятлова (Дятлов, 2005), у навчальних посібниках «Історія фізичної культури» В. Пельменева (Пельменев, 2000) та «Загальні основи теорії і методики фізичного виховання» О. Худолій (Худолій, 2008) та ін. Однак вони в повному обсязі не розкривають теми нашого наукового пошуку. Тому здійснений аналіз літератури дає підстави стверджувати, що проблема дослідження соціально-економічних та педагогічних передумов розвитку теорії фізичного виховання в Україні в другій половині ХХ ст. залишається актуальною та недостатньо розробленою.

Мета статті – розкрити соціально-економічні та педагогічні передумови розвитку теорії фізичного виховання в Україні в другій половині ХХ ст.

Методологічну основу дослідження становлять положення про діалектичний взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ, необхідність їхнього аналізу в конкретних історичних умовах, методологічні принципи історизму, цілісності, урахування сукупності фактів. Для реалізації поставленої мети використано такі методи: ретроспективний аналіз і синтез, хронологічний, порівняльно-зіставний методи, метод теоретичного узагальнення.

Формування фундаменту фізичного виховання як педагогічного процесу, спрямованого на фізичний розвиток, функційне вдосконалення організму, навчання основних життєво важливих рухових навичок, умінь і зв'язаних із ними знань для успішної подальшої професійної діяльності в Україні, у дошкільних виховних, середніх загально-освітніх, професійних навчально-виховних та вищих закладах освіти зумовлено важливими соціально-економічними та педагогічними перетвореннями, що відбувалися з кінця ХІХ ст. до середини 50-х рр. ХХ ст. Тому зосередимо увагу на виявленні принципових змін у суспільстві в цей період, які вплинули на розвиток теорії фізичного

виховання другої половини ХХ ст. (Худолій, 2008, с. 18).

В історичному розвитку теорія і методика фізичного виховання пройшла кілька етапів, що пов'язуються із соціально-економічними формаціями.

Як відомо, Україна тривалий час входила до складу СРСР, тому були обставини, коли соціально-економічні та педагогічні передумови розвитку теорії фізичного виховання в Україні були тождні цим явищам у Радянському Союзі.

Вагомий внесок у розвиток теорії фізичного виховання, який вплинув на подальше її становлення, зробив Петро Францович Лесгафт (1837 – 1909) – біолог, анатом, антрополог, лікар, педагог, творець наукової системи фізичного виховання. На початку ХІХ ст. П. Лесгафт застосував теорію впливу фізичних вправ на організм, залежності форм тіла та його органів від функцій. Науковець мав своєрідне ставлення до спорту, виступав проти застосування в процесі фізичного виховання будь-яких гімнастичних приладів, був противником використання фізичних вправ для рук, оскільки вважав, що вони призначені для виконання всілякої тонкої роботи. Суперечливе ставлення дослідника до спорту та специфічні погляди на фізичне виховання були поштовхом і передумовою подальшого розвитку та вивчення проблеми.

Наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. наука про фізичне виховання досягла значних успіхів. Виникли нові, більш досконалі системи й методи фізичного виховання. За наслідками досліджень лікарів, педагогів, біологів публікуються статті з проблем фізичного виховання. Наукові відкриття допомогли зрозуміти зміни в організмі людини, котрі відбуваються під час занять спортом, а це дало можливість раціональніше добирати методи й засоби фізичного виховання.

Найбільш значущими наслідками досліджень у фізичному вихованні були: теорія єдності організму людини та його зв'язок із навколишнім середовищем; залежність форм тіла та будови

його органів від їхньої функції, з'ясовані фізіологічні закономірності формування рухових умінь і навичок. Якщо в першій половині XIX ст. уважали, що органи людського тіла можливо розвивати автономно, то вже в другій половині XIX ст. провідне місце посіла теорія єдності організму та зв'язок його діяльності з довкіллям (Худолій, 2008, с. 18 – 19).

Для кінця XIX – початку XX ст. характерним для фізичного виховання було формування гімнастичних систем і поява нових видів спорту. В Україні на цей час склалися дві основні форми організації фізичного виховання – державна і громадська. Державні комітети, комісії, ради здійснювали обов'язкові, планові заняття фізичною культурою за затвердженими державними програмами. Ця форма фізичного виховання охоплювала дошкільні установи, загальноосвітні школи, вищі навчальні заклади, лікувально-профілактичні заклади та ін. Своєю чергою, в основу роботи громадських організацій (профспілки, комсомольські організації, добровільні товариства туризму й ін.) було покладено власну ініціативу працівників, їхню добровільність.

Дослідники зазначають, що початок XX ст. на півдні України характеризується розширенням системи фізичного виховання молоді, яка доповнюється діяльністю спортивних організацій та товариств щодо популяризації й поширення спорту серед населення й особливо дітей та молоді.

У 1900 – 1917 рр. формуються такі нові напрями позанавчальної роботи, як спортивно-масовий рух та екскурсійна робота. У цей період виявляється низка тенденцій: надання позанавчальній роботі з фізичного виховання масового характеру; використання можливостей дитячих організацій для її здійснення. Провідними тенденціями стають збільшення інтересу до фізичного виховання і спорту серед усіх прошарків населення півдня України, посилення ролі державної політики як чинника розвитку спортивних організацій, товариств і гуртків, перетворення діяльності

спортивних організацій та товариств на самостійний напрям громадського життя півдня України (Буценко, 2017, с. 15).

Разом з тим після Жовтневої революції 1917 р. в Україні сталися принципові зміни в дитячому русі: створюються піонерські табори, що реалізують завдання фізичного виховання, виникають дитячі спортивні товариства, серед піонерів та школярів проводяться масові змагання з різних видів спорту, спортивні свята, спартакіади, походи та ін. (Спіцин, 2011, с. 179; Уваров, 1986, с. 28).

Основними завданнями фізичної культури у 20-ті роки XX ст. стали: оздоровлення та фізичний розвиток усіх категорій населення шляхом проведення занять фізичною культурою та прищеплення гігієнічних навичок; надання знань (з фізичної культури) різним категоріям спеціалістів, особливо лікарям та педагогам, з метою їх подальшого застосування в роботі з учнями та широкими верствами населення.

Основними тенденціями розвитку фізичного виховання молоді зазначеного періоду стає його доступність та масовість, що веде до оздоровчого спрямування фізичної культури.

Провідними принципами в розвитку системи фізичного виховання були: усебічний розвиток та фізична витривалість особистості. Зміни в організації спортивно-масової роботи з молоддю та в системі фізичного виховання загалом мали військове спрямування (Лук'янченко, 2010, с. 74).

У 1923 – 1924 навчальному році введено загальне обов'язкове викладання фізкультури в школах. Однак реалізація цього процесу тривала дуже повільно. Аналогічна ситуація була й зі шкільним спортом.

Фізкультурні гуртки були тільки в школах великих міст. Таке критичне становище пояснювалося економічними труднощами, нестачею гімнастичних залів і фахівців. Основною складною проблемою була відсутність змісту й методів роботи з фізичної культури (Дятлов, 2005, с. 103 – 105).

У 1925 році виходить посібник Г. Дюперрона «Теорія фізичної культури», у якому зроблено спробу об'єднати наявні різноманітні відомості про фізичну культуру. У цьому посібнику подано визначення поняття «фізична культура», розглянуто її складові елементи, викладено завдання і зміст теорії фізичної культури, методики уроку фізичного виховання, особливості фізичного виховання в дитячому, юнацькому і старшому віці. Ця праця стала основою для створення навчальної дисципліни у сфері фізичної культури (Дюперрон, 1925).

І лише в 1927 році створено програму з фізичної культури, що стало основою для всіх наступних програм, у ній було сформульовано завдання фізичного виховання, засоби й методи уроку фізкультури, форми організації; також вона передбачала проведення в початковій школі уроків фізичної культури тричі на тиждень.

У 1927 – 1928 рр. фізичне виховання було включено до навчальних планів педагогічних і медичних вишів. У липні 1930 року фізичне виховання стало обов'язковим предметом у всіх закладах вищої освіти СРСР. Для здійснення роботи в цьому напрямі у вишах створено кафедри фізичного виховання і спорту, запрошено на роботу відповідних фахівців. Згодом, у 1939 році, було внесено зміни в шкільні програми фізичного виховання. Уведено початкову й допризовну військову підготовку школярів, яка включала стройову підготовку, стрільбу, правила протиповітряної оборони і протихімічного захисту (Дятлов, 2005, с. 103 – 105).

30-ті рр. ХХ ст. відзначаються кардинальними змінами в системі фізичного виховання молоді. Фізкультуру було введено як обов'язковий предмет до розкладів у всіх навчальних закладах країни, розроблено перші програми цієї дисципліни. Загалом зміни в організації спортивно-масової роботи з молоддю та в системі фізичного виховання продовжували мати військове спрямування (Соколова, 2012, с. 49).

Період до війн, під час них та між ними характеризується спробами наблизити фізичне виховання до військових потреб. Особливо цікавим у цьому напрямі є міжвоєнний період (1918 – 1941 рр. ХХ ст.), коли в 1931 році було введено рухові тести Всесоюзного фізкультурного комплексу «Готовий до праці і оборони СРСР» (ГПО). Спеціально для підлітків комплекс ГПО був доповнений ступенем «Будь готовий до праці і оборони» (БГПО). Ступінь БГТО вводився з метою широкого розгортання дитячого самодіяльного фізкультурного руху, всебічного фізичного розвитку піонерів та школярів, зміцнення їхнього організму та прищеплення їм фізкультурних навичок (Спіцин, 2011, с. 179; Уваров, 1986, с. 28).

Розвиток фізичної культури і спорту в післявоєнні роки вимагав певної уваги. Нормалізація роботи з фізичного виховання та розвитку спорту зіткнулася з великими труднощами. На окупованій території було зруйновано значну кількість спортивних залів у початкових і середніх школах та в інститутах. Загинули або стали непрацездатними низка фахівців з фізичного виховання і дипломованих тренерів.

Держава, незважаючи на труднощі, пов'язані з відновленням народного господарства, приділяла постійну увагу діяльності фізкультурних організацій. Згодом у спортивному русі країни було ліквідовано наслідки воєнних руйнувань. Кількість спортсменів, які регулярно займаються спортом, збільшилася, з метою підвищення спортивної майстерності були засновані посади державного тренера з видів спорту та відкрито спортивні школи для молоді (Пельменев, 2000, с. 122).

Визначення передумов розвитку теорії фізичного виховання в Україні в другій половині ХХ ст. зумовило звернення до проблеми періодизації цього процесу. Науковці фізичного виховання історичний час розвитку знань про фізичне виховання поділяють на кілька етапів. *Перший етап* – накопичення

емпіричних знань про вплив спеціально організованої рухової діяльності на стан організму людини. *Другий етап* – створення перших методик із фізичного виховання (охоплює період виникнення рабовласницьких держав давньої Греції та середньовіччя). *Третій етап* – інтенсивне накопичення знань про фізичне виховання (починається в період епохи Відродження і триває до другої половини XIX ст.). *Четвертий етап* – створення теорії й методики фізичного виховання як самостійної наукової та навчальної дисципліни (охоплює проміжок часу від другої половини XIX до початку XX ст.). *П'ятий етап* – стрімке накопичення інформації, розвиток знань про фізичне виховання, починаючи від початку двадцятого століття й до сьогодні (Іващенко, Безкопильний, 2005, с. 9).

Отже, система розвитку теорії фізичного виховання України пройшла досить складний шлях становлення. Теорія фізичного виховання в Україні в другій половині XX ст. формувалася під впливом важливих соціально-економічних та педагогічних перетворень, які відбулися з кінця XIX ст. до середини 50-х рр. XX ст. Система фізичного виховання розвивалася на основі корінних соціально-економічних та педагогічних перетворень, які були в країні під час державного будівництва.

Передумови створення системи теорії фізичного виховання в Україні почали формуватися з другої половини – кінця XIX ст. Період з початку XX ст. і до Другої світової війни характеризується спробами наблизити фізичне виховання до військових потреб. Значний вплив на досліджуваний процес спричиняв суспільно-педагогічний рух за становлення фізичної культури в школі. Як наслідок – визначилися основні напрями модернізації фізичної культури: покращення змісту, обґрунтування принципів і методів навчання. Типовим недоліком розвитку фізичного виховання в післявоєнний період була нестача гімнастичних залів і фахівців, що пояснювалося соціально-економічними труднощами.

Незважаючи на післявоєнні труднощі, держава приділяла постійну увагу діяльності фізкультурних організацій. У спортивному русі країни було ліквідовано наслідки воєнних руйнувань, збільшилася кількість спортсменів, що регулярно займаються спортом, було засновано посади державного тренера з видів спорту та відкрито спортивні школи для молоді. Зазначені вище соціально-економічні та педагогічні передумови сприяли введенню в 1951 році нових програм із фізичного виховання, згідно з якими на I і 2-х курсах вишів були обов'язкові заняття з фізичного виховання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із визначенням соціально-економічних та педагогічних передумов розвитку теорії фізичного виховання в Україні в другій половині XX ст.

Література

Алхасов Д. С. Теория и история физической культуры: учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2017. 191 с.

Буценко А. В. Становлення та розвиток фізичного виховання молоді на півдні України (друга половина XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Старобільськ, 2017. 20 с.

Вацеба О. Бібліографічний огляд дисертаційних досліджень з історії вітчизняної фізичної культури і спорту. *Вісн. Львівськ. ун-ту. Сер.: Книгознавство, бібліотекознавство та інформаційні технології.* 2008. Вип. 3. С. 219 – 228.

Вербицький В. А. Фізичне виховання і спорт на Півдні України (друга половина XIX – початок XX ст.): історіографія проблеми. *Південний архів. Історичні науки: збірник наукових праць.* Херсон: Вид-во ХДУ, 2008. Вип. 28 – 29. С. 194 – 203.

Грибан Г. П. Термінологічний словник з фізичної культури і спорту. Укладачі: Г. П. Грибан, Д. В. Бойко,

Д. О. Дзензелюк. Житомир: Вид-во «Рута», 2016. 99 с.

Дюперрон Г. А. Теория физической культуры. Ленинград: Изд-во «Время», 1925. 228 с.

История физической культуры и спорта: учеб.-метод. комплекс для студ. спец. 1-03 02 01/сост.и общ.ред.В.Ю. Дятлова. Новополюк: ПГУ, 2005. 244 с.

Іващенко В. П., Безкопильний О. П. Теорія і методика фізичного виховання: підручник: в 2 ч. Черкаси: ЦНТЕІ, 2005. Ч. 1. 420 с.

Лук'янченко М. І. Становлення теорії та практики фізичного виховання в радянській Україні через призму реформаторської педагогіки (1920–1930 рр.). *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 12. С. 72 – 75.

Пельменев В. К., Конеева Е. В. История физической культуры: учеб. пособие. Калининград, 2000. 186 с.

Присяжнюк С. І., Оленев Д. Г. Курс лекцій з фізичного виховання: навч. посіб. для студ. техн. вищих навч. закл. Київ: Видав. центр НУБіП України, 2015. 420 с.

Соколова Н. Розвиток системи фізичного виховання в навчальних закладах України у 30-х роках ХХ ст. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр.* 2012. № 4 (20). С. 49.

Спіцин В. В. Організація фізичного виховання підлітків у дитячих громадських об'єднаннях України у міжвоєнний період. *Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. пр. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди*. 2011. № 29. С. 169 – 179.

Турянська М. М. Підготовка майбутніх учителів фізичного виховання до спортивно-масової роботи в загальноосвітніх школах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2018. 287 с.

Уваров В. ГТО: страницы истории. *Физкультура и спорт*. 1986. № 11. С. 28.

Худолій О. М. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання: навч. посіб. 2-е вид., випр. Харків: ОВС, 2008. 406 с.

References

Alhasov, D. S. (2017). *Teoriya i istoriya fizicheskoy kul'tury: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata* [Theory and history of physical education: a textbook and workshop for academic undergraduate]. Moscow: Yurajt [in Russian].

Butsenko, A. V. (2017). *Stanovlennia ta rozvytok fizychnoho vykhovannia molodi na pivdni Ukrainy (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia)* [Formation and development of physical education of young people in the south of Ukraine (second half of XIX – beginning of XX century)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Starobilsk [in Ukrainian].

Vatseba, O. (2008). *Bibliohrafichniy ohliad dysertatsiinykh doslidzhen z istorii vitchyznianoї fizychnoi kul'tury i sportu* [Bibliographic review of dissertation researches on the history of national physical culture and sports]. *Visn. Lvivsk. un-tu. Ser.: Knyhoznavstvo, bibliotekoznavstvo ta informatsiini tekhnolohii*, 3, 219 – 228 [in Ukrainian].

Verbytskyi, V. A. (2008). *Fizyчне vykhovannia i sport na Pivdni Ukrainy (druha polovyna XIX – pochatok XX st.): istoriohrafiiia problemy* [Physical education and sports in the south of Ukraine (second half of XIX – beginning of XX centuries): historiography of the problem]. *Pivdennyi arkhiv. Istorychni nauky: zbirnyk naukovykh prats* (Vols. 28-29), (pp. 194-203). Kherson: Vyd-vo KhDU [in Ukrainian].

Hryban, H. P., Boiko D. V. & Dzenzeliuk D. O. (Eds.). (2016). *Terminolohichniy slovnyk z fizychnoi kul'tury i sportu* [Glossary of physical culture and sports]. Zhytomyr: Vyd-vo «Ruta» [in Ukrainian].

Dyuperron, G. A. (1925). *Teoriya fizicheskoy kul'tury* [Theory of physical culture]. L.: Izd-vo «Vremya» [in Russian].

Dyatlova, V. Yu. (Eds.). (2005). *Istoriya fizicheskoy kul'tury i sporta* [The history of physical culture and sports]. Novopolock: PGU [in Russian].

Ivashchenko, V. P. & Bezkoptynyi, O. P. (2005). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia* [Theory and methods of

physical education]. Vols.1. Cherkasy: CNTEI [in Ukrainian].

Lukianchenko, M. I. (2010). Stanovlennia teorii ta praktyky fizychnoho vykhovannia v radianskii Ukraini cherez pryzmu reformatorskoi pedahohiky (1920–1930 rr.) [Formation of the theory and practice of physical education in Soviet Ukraine through the lens of reform pedagogy (1920-1930)]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykho-vannia i sportu*, 12, 72–75 [in Ukrainian].

Pel'menev, V. K. & Koneeva, E. V. (2000). Istorija fizicheskoy kultury [History of physical education]. Kaliningrad [in Russian].

Prysiazhniuk, S. I. & Oleniev, D. H. (2015). Kurs lektsii z fizychnoho vykhovannia [Course of lectures on physical education]. Kyiv: Vydav. tsentr NUBiP Ukrainy [in Ukrainian].

Sokolova, N. (2012). Rozvytok systemy fizychnoho vykhovannia v navchalnykh zakladakh Ukrainy u 30-kh rokakh XX st. [Development of the physical education system in educational establishments of Ukraine in the 1930s.]. *Fizychno vykhovan-nia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi*, 4 (20), 49 [in Ukrainian].

Spitsyn, V. V. (2011). Orhanizatsiia fizychnoho vykhovannia pidlitkiv u dytiachykh hromadskykh obiednanniakh Ukrainy u mizhvoiennyi period [Organization of physical education of adolescents in children's public associations of Ukraine in the interwar period]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, 29, 169–179 [in Ukrainian].

Turianska, M. M. (2018). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia do sportyvno-masovoi roboty v zahalnoosvitnikh shkolakh Ukrainy (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Preparation of future teachers of physical education for mass sports work in secondary schools of Ukraine (second half of XX – beginning of XXI century)]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Uvarov, V. (1986). GTO: stranicy istorii [TRP: pages of history]. *Fizkul'tura i sport*, 11, 28 [in Russian].

Khudolii, O. M. (2008). Zahalni osno-vy teorii i metodyky fizychnoho vykhovannia [General basics of the theory and methods of physical education]. Kharkiv: OVS [in Ukrainian].

Кирилюк Ю. А. Соціально-економічні та педагогічні передумови розвитку теорії фізичного виховання в Україні в другій половині ХХ століття

У статті розкрито соціально-економічні та педагогічні передумови розвитку теорії фізичного виховання в Україні в другій половині ХХ ст. Доведено, що теорія фізичного виховання в Україні в другій половині ХХ ст. формувалася під впливом важливих соціально-економічних та педагогічних перетворень, які відбувалися з кінця ХІХ ст. до середини 1950-х рр.

Установлено, що система фізичного виховання розвивалася на основі суттєвих соціально-економічних та педагогічних перетворень, які були в країні під час державного будівництва. Передумови створення системи теорії фізичного виховання в Україні почали формуватися з другої половини ХІХ ст.

Виявлено, що безпосередньо період до війн, під час них та між ними характеризується спробами наблизити фізичне виховання до військових потреб: значний вплив на досліджуваний процес спричиняв суспільно-педагогічний рух за становлення фізичної культури в школі. Як наслідок – визначилися основні напрями модернізації фізичної культури: покращення змісту, обґрунтування принципів і методів навчання. Схарактеризовано типові недоліки розвитку фізичного виховання в післявоєнний період, насамперед нестача гімнастичних залів і фахівців, що пояснювалося соціально-економічними труднощами.

Ключові слова: фізичне виховання, теорія фізичного виховання, вчитель, тренер, освіта, заклади освіти.

Кирилюк Ю. А. Социально-экономические и педагогические предпосылки развития теории физического воспитания в Украине во второй половине XX века

В статье раскрыты социально-экономические и педагогические предпосылки развития теории физического воспитания в Украине во второй половине XX века. Доказано, что теория физического воспитания в Украине во второй половине XX века формировалась под влиянием важных социально-экономических и педагогических преобразований, которые происходили с конца XIX века до середины 1950-х гг.

Установлено, что система физического воспитания развивалась на основе коренных социально-экономических и педагогических преобразований, которые были в стране во время государственного строительства. Предпосылки создания системы теории физического воспитания в Украине начали формироваться со второй половины XIX века.

Выявлено, что непосредственно период перед войнами, во время них и между ними характеризуется попытками приблизить физическое воспитание к военным нуждам: значительное влияние на исследуемый процесс имело общественно-педагогическое движение за становление физической культуры в школе. Как следствие определились основные направления модернизации физической культуры: улучшение содержания, обоснование принципов и методов обучения. Охарактеризованы типичные недостатки развития физического воспитания в послевоенный период, прежде всего недостаток гимнастических залов и специалистов, что объяснялось социально-экономическими трудностями.

Ключевые слова: физическое воспитание, теория физического воспитания, учитель, тренер, образование, учебные заведения.

Kyryliuk Y. A. Socioeconomic and Pedagogical Prerequisites for the Development of the Theory of Physical Education in Ukraine in the Second Half of the XX Century

The article describes socioeconomic and pedagogical prerequisites for the development of the theory of physical education in Ukraine in the second half of the XX century. It has been proved that the theory of physical education in Ukraine in the second half of the twentieth century was formed under the influence of important socioeconomic and pedagogical transformations, which took place from the end of the XIX century to the mid 1950's.

The research has established that the system of physical education developed on the basis of radical socioeconomic and pedagogical transformations that took place in the country during the state-building. The prerequisites for creating a system of the physical education theory in Ukraine began to emerge from the second half of the late XIX century.

It has been revealed that the period right before wars, during and between them is characterized by attempts to approximate physical education to military needs: the social and pedagogical movement for the formation of physical culture at school had a significant influence on the process under study. Consequently, the main directions of modernization of physical education were determined: the content improvement, and the substantiation of principles and methods of training. Typical drawbacks of the development of physical education in the post-war period have been described. These were the lack of gyms and specialists, which was due to the social and economic difficulties.

Key words: physical education, the theory of physical education, a teacher, a coach, education, educational institutions.

Стаття надійшла до редакції 04.10.2019 р.

Прийнято до друку 28.10.2019 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ваховський Л.Ц.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Алексєєва Оксана Радиславівна – кандидат педагогічних наук, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна), доцент кафедри педагогіки.

Бадер Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна), завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти навчально-наукового інституту педагогіки і психології.

Бутенко Людмила Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна), доцент кафедри педагогіки.

Караман Олена Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна), директор навчально-наукового інституту педагогіки і психології.

Кирилюк Юлія Андріївна – аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна).

Курило Віталій Семенович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, голова Вченої ради ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна).

Курліщук Інна Іванівна – кандидат педагогічних наук, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна), доцент кафедри педагогіки.

Морозова Марія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна), доцент кафедри товарознавства, торговельного підприємництва та експертизи товарів.

Починкова Марія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, навчально-науковий інститут педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна), доцент кафедри філологічних дисциплін.

Савченко Сергій Вікторович – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна), ректор.

Степаненко Вікторія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна), доцент кафедри соціальної педагогіки.