

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 7 (312) ЧЕРВЕНЬ

2017

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 7 (312) червень 2017

Частина I

Засновано в лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Наказ Міністерства освіти і науки України № 793 від 04.07.2014 р.

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 14 від 27 червня 2017 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступник головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Михальський І. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.,**

доктор біологічних наук, професор **Іванюра І. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

кандидат філологічних наук, професор **Пінчук Т. С.,**

доктор філологічних наук, професор **Дмитренко В. І.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Лобода С. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Караман О. Л.,**

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.,**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.**

Редакційні вимоги

до технічного оформлення статей

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лїве) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***), 2012.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прїзвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; 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; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга – номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова «Список використаної літератури» або після слів «Список використаної літератури і примітки» (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 15 рядків (українською, російською) та 22 рядки (англійською) мовами із зазначенням прїзвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прїзвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017

ЗМІСТ

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ НА СХОДІ УКРАЇНИ

1.	Богайчук В. Ж. Гібридна війна як елемент реалізації імперської національної геополітики Російської Федерації.....	6
2.	Будагьянц Л. М., Осьодло В. І. Національна освіта проти гібридного зброї: боротьба за історію.....	11
3.	Бутенко Л. Л. Коли реальність складніша за підручника: проблеми оновлення змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах сучасних соціокультурних викликів.....	27
4.	Вінтоняк В. Ф. Гендерні аспекти військової освіти в умовах гібридної війни.....	36
5.	Докучаєва В. В. Трансформація соціально-педагогічної ситуації як чинник створення інноваційних педагогічних систем.....	44
6.	Караман О. Л. Чинники абераційної соціалізації особистості в умовах гібридної війни на сході України.....	52
7.	Костіна В. В. Особливості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до профілактики дезадаптації учнів із сімей вимушених переселенців із зони АТО.....	67
8.	Краснова Н. П. Особливості Інтернету як агента політичної соціалізації молоді на сучасному етапі розвитку українського суспільства.....	74
9.	Манич Н. Є. Деякі особливості дистанційного викладання рекламознавчих дисциплін в умовах гібридної війни на сході України.....	88
10.	Мацай Н. Ю. Екологічна освіта в контексті регіональної Стратегії розвитку в умовах збройного конфлікту.....	98
11.	Савченко С. В. Гібридна війна: сутність поняття та основні сучасні прояви.....	103
12.	Семенов М. А. Система забезпечення якості дистанційного навчання в умовах відкритої освіти.....	113
13.	Сергєєва В. Є. Проблема формування загальнолюдських цінностей у майбутніх вчителів в умовах сучасної гібридної війни.....	122

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

14. **Бабічев О. І., Котєнєва І. С.** З досвіду національно-патріотичного виховання студентів у ЛНУ імені Тараса Шевченка..... 130
15. **Єпіхіна М. А., Коваленко Т. В.** Ефективність традицій української етнопедагогіки у трудовому вихованні молодших школярів..... 139
16. **Зажарська Г. П.** Національно-патріотичне виховання учнів початкових класів у взаємодії сім'ї та школи..... 146
17. **Отрощенко Н. Л.** Соціально-педагогічний аспект у профорієнтаційній роботі загальноосвітньої школи..... 154
18. **Цибульська С. М.** Технологія, методика патріотичного виховання молодших школярів..... 163

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ

19. **Беляєва Э. Ф., Бондарь С. Н., Зубкова Л. Н.** Гармонизация личности как условие формирования целостного мышления... 173
20. **Григор'єва І. О.** Особливості та етапи формування моральної самосвідомості підлітків у психолого-педагогічних дослідженнях..... 179
21. **Звонок О. С.** До питання співвідношення понять дорослість і зрілість у віковій психології..... 185
22. **Канішевська Л. В.** Виховання гуманності у молодших школярів у позаурочній діяльності..... 192

ІСТОРІЯ ТА ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

23. **Дьоміна В. В., Пантелєєва О. Я.** Білінгвальна культура майбутнього вчителя іноземної мови: взаємодія мови і культури..... 200
24. **Королецька Л. В.** Формування екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства..... 207
25. **Мокляк В. М.** Основні передумови становлення та розвитку автономії в університетах України (XIX – поч. XX ст.)..... 215
26. **Онищенко С. С.** Понятійно-термінологічна система теорії фізичного виховання: сутнісні характеристики та особливості..... 223

27.	Поліщук О. А. До проблеми трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в Україні.....	233
28.	Ставкова С. Г. Становлення супервізії як сфери професійної діяльності у соціальній роботі: зарубіжний досвід.....	243
29.	Цибулько Л. Г., Пелих Т. В. Й. А. Зіккінер та його внесок у розвиток шкільної педагогіки Німеччини.....	253
30.	Чала О. В. Сучасний погляд на історію становлення та розвитку краєзнавства в Україні.....	259
31.	Шевчук О. Б. До специфіки професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку.....	270
32.	Юрків Я. І. Підготовка фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї.....	279
	Відомості про авторів	285

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ НА СХОДІ УКРАЇНИ

УДК 327(470+571):355.01-025.26(045)

В. Ж. Богайчук

ГІБРИДНА ВІЙНА ЯК ЕЛЕМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ ІМПЕРСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГЕОПОЛІТИКИ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ

Більше трьох років минуло з того часу, як відбулася анексія Росією Криму та розпочалась збройна агресія проти України на Донбасі. На думку більшості провідних зарубіжних та вітчизняних політологів, воєнно-політичних експертів, вчених Росія веде проти України «гібридну війну». Така війна виходить за рамки традиційних уявлень про неї, набуваючи комбінованого характеру, від використання незаконних збройних формувань, до нападів в кібер-просторі. Стратегія такої війни спрямована, перш за все, на розхитування політичної ситуації в країні та знищення національно-державницької ідентичності.

Сьогодні необхідно ґрунтовне дослідження, щодо аналізу та оцінки уроків «гібридної війни», тому що, цей феномен постійно трансформується разом зі змінами, що відбуваються у світовій геополітиці. І це треба враховувати під час розробки стратегії зовнішньої та внутрішньої безпеки держави. Це обумовлює актуальність теми дослідження.

Усім знайоме визначення відомого прусського генерала, військового теоретика, реформатора та історика Карла фон Клаузевіца: «Війна є продовження політики іншими засобами», а також «Військові повинні підпорядковуватись політикам». Саме класичне визначення Клаузевіца є визначенням гібридної війни. Тобто визначення говорить про те, що існують різні засоби ведення політики переслідування власних інтересів, і безпосереднє військове зіткнення серед цієї політики це лише частина цього політичного гібриду.

Відомий американський воєначальник, чотирьохзірковий генерал Вільям Вестморленд також підкреслює: «Війни починають політики, а закінчують солдати».

Таким чином можливо стверджувати – більшість відомих війн в історії людства були гібридними. Важко в історії знайти негібридну війну.

У квітні 2015 року, Євген Магда, український політолог і політичний експерт, директор Центру суспільних відносин, кандидат політичних наук презентував видання «Гібридна війна: вижити і перемогти». У ній автор розповідає про історичний, енергетичний та інформаційно-психологічний аспекти «гібридної війни» та аргументовано називає причини, через які Україна стала жертвою агресії

з боку Росії. Фактично, це є першим науково-публіцистичним дослідженням в українській політології [1]. У подальшому, в статті для Media Sapiens Євген Магда популярно і доступно для читачів відповідає на основні питання про «гібридну війну»: які її передумови, коли вона почалась і чи готувалась до «гібридної війни» Росія; наводить витoki донбаського сепаратизму; надає рецепт перемоги у «гібридній війні» для України тощо.

Проблеми «гібридної війни» в контексті реалізації Російською Федерацією власної геостратегії реваншу розглядає та аналізує аналітична стаття «Гібридна війна як ключовий інструмент російської геостратегії реваншу» Володимира Горбуліна – директора Національного інституту стратегічних досліджень, доктора технічних наук, професора, академіка Національної Академії наук України, яка попередньо була опублікована у науково-аналітичному щоквартальному збірнику НІСД «Стратегічні пріоритети» (№ 4, с. 5–12, 2014 р.), а 23.01.15 року оприлюднена в «Дзеркало тижня. Україна» № 2 [2].

Автор визначає особливості реалізації «гібридної війни» в умовах агресії РФ проти України (в рамках концепції «війни трьох кварталів»), передусім на прикладах перебігу подій в Криму і в Донецькій та Луганській областях, а також її енергетичної та інформаційної складових. Сформульовані висновки та рекомендації для України в плані її протистояння Росії в «гібридній війні». Основний наголос робиться на тому, що «...гібридна війна» Росії проти України – це ключовий інструмент російської геостратегії реваншу», кінцевою метою якої є поступове, але неухильне відновлення російського впливу і вагомості на міжнародній арені. Фактично, в цій статті надається підхід щодо розгляду поняття «гібридна війна» як елементу реалізації імперської національної геополітики Російської Федерації [2].

Першим узагальненим дослідженням, яке ставить за мету з'ясувати природу російсько-української гібридної війни є монографія доктора соціологічних наук, професора Харківського національного університету внутрішніх справ І. П. Руценко «Російсько-українська гібридна війна: погляд соціолога». Автором висвітлено соціальну складову війни, яка сьогодні стає чи не визначальним чинником протистояння між агресором і країною, яка зазнала нападу. Особливий акцент робиться на дослідженні «підривних соціальних технологій», які агресор перетворив на «м'яку зброю» і використав для захоплення територій [3].

В Росії відправним моментом сучасних науково-теоретичних досліджень щодо феномену «гібридних війн» вважається доповідь начальника Генерального штабу Збройних сил Російської Федерації генерала Валерія Герасимова «Основні тенденції розвитку форм і способів застосування Збройних сил Російської Федерації, актуальні задачі воєнної науки по їх вдосконаленню» на загальних зборах Академії воєнних наук РФ наприкінці січня 2013 року у Москві [4].

Його доповідь – це узагальнені підсумки тривалої роботи воєнних аналітиків і спеціалістів ГШ ЗС РФ, які певний час працювали над концептуалізацією проблеми «гібридної війни» в сучасних умовах та вели пошук механізмів її вирішення. Сама генеза російського феномена «гібридної війни» належить до періоду переосмислення Росією свого місця у світі та регіоні. Початок цього процесу – ельцинський період втрат геополітичних позицій, міжнародно-політичної статусності та впливовості було переформатування європейського геостратегічного простору, яке завершилося значним розширенням НАТО і ЄС. При цьому навіть об'єктивні складові відповідних гео економічних, а тим більше геополітичних тенденцій сприймалися переважно через суб'єктивну призму образ та ностальгію за втраченим.

У концентрованому вигляді цю ностальгію ще 2005 р. висловив В. Путін у посланні Федеральним Зборам Російської Федерації: «...Маємо визнати, що розпад Радянського Союзу став найбільшою геополітичною катастрофою століття. Для російського ж народу він став справжньою драмою. Десятки мільйонів наших співгромадян та співвітчизників опинилися за межами російської території» [5].

У більш ніж непростих міжнародних умовах, а також із огляду на істотний брак необхідних ресурсів, базою російської «геостратегії реваншу» міг бути лише асиметричний підхід. З початком ХІ століття розпочався період пошуку форм і методів, що допомогли б реалізувати відповідні геополітичні задуми. При цьому паралельно проводилася й «геополітична мобілізація» населення держави через класичні механізми нав'язування власному народу образів «зовнішнього ворога». А зміни політичних режимів на теренах СНД, сприймалися як інспіровану ззовні загрозу її ідеям геополітичного реваншу.

У доповіді Герасимова вказувалось на те, як мав би розгортатися сучасний військово-політичний конфлікт. Наголошувалось на зростанні ролі невоєнних методів тиску на противника, перш за все, через політичний (дипломатичний), економічний та гуманітарний елементи. Особливо увага приділялась інформаційної складової на всіх етапах конфлікту: його зародження, супроводження та в постконфліктний період. Зверталась посилена увага і на «асиметричні заходи», до яких були віднесені: діяльність підрозділів спеціального призначення; підтримка внутрішньої опозиції та колабораціоністів, а також зростання цілеспрямованого інформаційного впливу на об'єкт нападу [4].

Багато з того, що оприлюднив у своїй доповіді начальник ГШ ЗС РФ генерал В. Герасимов, практично використовувалось при захопленні Росією Криму, а потім і на сході України.

«Гібридний» метод ведення війни, для РФ, на довгі роки стає домінуючим, говорить і остання стаття «По досвіду Сирії» генерала В. Герасимова. Нова стаття це логічне продовження його виступу на підсумковій конференції Академії військових наук 27 лютого 2016 р. Герасимов говорить, що завдання «гібридної війни» повинні досягатися

передусім за рахунок підриву військового і економічного потенціалів супротивника, інформаційно-психологічного тиску на нього, активної підтримки внутрішньої опозиції, партизанських і диверсійних методів. Причому він справедливо відмічає, що у сучасному світі велику роль мають не розміри збройних сил, а їх здатність здійснювати швидкі і ефективні операції на будь-якому театрі військових дій, та в нетрадиційних умовах. Особливо в умовах стрімкого зростання суто невоєнних методів боротьби: «комплексного застосування політичних, економічних, інформаційних і інших невоєнних заходів, що реалізуються з опорою на військову силу» [6].

З чим складно не погодитися, так це з одним з найважливіших висновків що поєднання традиційних і гібридних методів вже зараз є характерною рисою будь-якого озброєного конфлікту.

Сьогодні експерти чітко виділяють декілька ключових компонентів, які явним чином співвідносяться із заходами у рамках «гібридних воєн» в нинішній російській практиці, але при цьому вони можуть бути виділені в три великі групи:

1. Традиційні військові засоби (використання регулярних військових підрозділів і озброєнь, а також сил спеціальних операцій).

2. Квазімілітарна діяльність (створення і підтримка незаконних озброєних формувань, підтримка і радикалізація сепаратистських рухів, формальні і неформальні ЧВК).

3. Операції немілітарного впливу, передусім за допомогою спеціальних інформаційних операцій і «активних заходів» (у тому числі економічний тиск, операції в кіберпросторі, дипломатія, маніпуляції інформаційним простором).

У рамках цих трьох груп і відбувається «налаштування» дій Росії по реалізації гібридних методів атаки на конкретні країни або регіони.

На протязі трьох років протистояння російсько-терористичним військам і масштабній агресії Росії у формі гібридної війни Україна зіткнулася, з усіма виділеними ключовими формами, – пряма військова агресія, використання ДРГ, атаки квазімілітарних структур, постійне підживлення сепаратистських рухів по усій Україні, економічний тиск, вивезення залишків промислового потенціалу з території ОРДЛО на територію РФ, дипломатичний тиск на усіх рівнях (локальному, регіональному і міжнародному), перманентна інформаційно-психологічна війна, вдала кібератака на об'єкт критичної інфраструктури (Прикарпатьеоблэнерго).

Сама агресія стала можливою не лише тому, що Росія мала фізичну можливість її здійснити. Слабка реакція Заходу в 2008-м на російську агресію в Грузії породила у російського керівництва відчуття вседозволеності і безкарності.

Таким чином використання всіх ключових компонентів гібридної війни мають ціль реалізації імперської національної геополітики Російської Федерації в Україні. А саме: завдання створення усередині

української держави неконтрольованої українським керівництвом території, загальна дестабілізація суспільно-політичної ситуації, економічне виснаження України, відтягування українських ресурсів від рішення поточних проблем, блокування євроінтеграційних процесів. Змістовність імперської національної геополітики Російської Федерації Росії по відношенню до окремих країн або коаліцій країн, серед іншого, відображається у відповідних проектах, шляхом їх цілеспрямованого розповсюдження різними каналами та з різних джерел у вигляді загроз, погроз, фейків, чуток, «інформаційних бомб» тощо.

Список використаної літератури

- 1. Магда Е.** Гибридная война: выжить и победить. – Х. : Виват, 2015. – С. 207–208. **2. Горбулін В.** Гібридна війна" як ключовий інструмент російської геостратегії реваншу / В Горбулін. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gazeta.dt.ua/internal/gibridna-viyna-yak-klyuchoviy-instrument-rosiyskoyi-geostrategiyi-revanshu-.html>
- 3. Рущенко І. П.** Російсько-українська гібридна війна: погляд соціолога / І. П. Рущенко. – Х. : ФОП Павленко О. Г., 2015. – 268 с. **4. Радковець Ю.** Гібридна політика» сучасної Росії як стратегія реалізації її національної геополітики/ Ю. Радковець. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bintel.com.ua/uk//artikle/gibrid-politics>
- 5. Послание** Президента Федеральному Собранію – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kremlin.ru/events/president/news/50864>
- 6. РФ** на стежці «гібридної війни»: слідом за Україною та Сирією «під приціл» потрапила Європа – експерти / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukr.segodnya.ua/politics/pnews/rf-na-trope-gibridnoy-voyny-vsled-za-ukrainoy-i-siriyey-pod-pricel-porala-evropa-703888.html>
- 7. Порошенко П.** Виступ у ході дебатів Генеральної асамблеї ООН 21 вересня 2016 р. / П. Порошенко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.unian.ua/politins/1533596-poroshenko-nazval-budapeshtskiy-memorandum-listcom-papereu%20html>.

Богайчук В. Ж. Гібридна війна як елемент реалізації імперської національної геополітики Російської Федерації

У статті проаналізовано сучасні підходи до поняття «гібридної війни» та основні елементи реалізації імперської національної геополітики Російської Федерації в Україні. Отзначається що, така війна виходить за рамки традиційних уявлень про неї, набуваючи комбінованого характеру. Стратегія такої війни спрямована, перш за все, на розхитування політичної ситуації в країні та знищення національно-державницької ідентичності.

Ключові слова: війна, гібридна війна, інформаційно-психологічна війна, геополітика, агресії.

Богайчук В. Ж. Гибридная война как элемент реализации имперской национальной геополитики Российской Федерации

В статье проанализированы современные подходы к понятию «гибридной войны» и основные элемент реализации имперской национальной геополитики Российской Федерации в Украине. Отмечается что, такая война выходит за рамки традиционных представлений о ней, приобретая комбинированный характер. Стратегия такой войны направлена, прежде всего, на расшатывание политической ситуации в стране и уничтожения национально-государственной идентичности.

Ключевые слова: война, гибридная война, информационно-психологическая война, геополитика, агрессии.

Bogaychuk V. Hybrid war as an element of realization of the imperial national geopolitics of the Russian Federation

The article analyzes modern approaches to the concept of "hybrid war" and the main elements of the realization of the imperial national geopolitics of the Russian Federation in Ukraine. In the article, it is noted that a hybrid war goes beyond the traditional ideas about it and acquires a combined character. Several key components clearly relate to measures in the "hybrid wars" in the current Russian practice.

The strategy of a hybrid war directed, first, to the erosion of the political situation in the country and the destruction of national-state identity.

Key words: war, hybrid war, information and psychological warfare, geopolitics, aggression.

Стаття надійшла до редакції 18.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

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

УДК 37+355.01-025.26(045)

Л. М. Будагьянц, В. І. Осьодло

**НАЦІОНАЛЬНА ОСВІТА ПРОТИ ГІБРИДНОЇ ЗБРОЇ:
БОРОТЬБА ЗА ІСТОРІЮ**

Освіті належить визначальне значення в консолідації політичних європейських націй, ствердженні їхньої суб'єктності, у протистоянні зовнішнім та внутрішнім викликам національній безпеці передусім завдяки активній участі в розвитку соціально-історичного світогляду громадянського суспільства. Ураховуючи триваючу гібридну війну РФ проти України, спрямовану саме на перешкоджання історичному самовизначенню української нації на користь демократичному вибору й

ствердженню європейської громадянсько-політичної ідентичності українців, актуальним є аналіз потенціалу освіти в протидії гібридній зброї в просторі національної історичної свідомості. Метою даної статі є висвітлення наріжних напрямів діяльності освітян у протидії гібридним атакам на соціально-історичний світогляд українських громадян.

Евристичні імпульси до укладання концепту гібридної війни походять з різних джерел, серед яких військові, наукові, бізнесові, політичні, медійні експертні спільноти. Ф. Гоффман, Б. Флемінг, М. Бонд та ін. з другої половини 2000-х років у своїх працях звертають увагу фахівців та широких кіл відповідальних громадян на занепад «класичної парадигми війни» та зміни суб'єктів, форм, способів та засобів збройної боротьби в добу глобальної інтеграції. Ретроспективна ідентифікація попередніх гібридних війн РФ, що стала можливою після розпізнавання російської агресії проти України, а також виявлення в слабкі сторони міжнародної безпеки в протистоянні гібридним нападам, здійснюється в праці М. Ван Херпена «Війни Путіна. Чечня, Грузія, Україна: незасвоєні уроки минулого» [18]. Геополітичний аналіз гібридної війни РФ проти України наданий в колективній монографії за редакцією В. Горбуліна «Світова гібридна війна: український фронт» [14], соціально-філософська рефлексія – у книзі Є. Магди «Гібридна війна: вижити і перемогти» [6], соціологічні аспекти вивчення гібридної війни – у монографії І. Рущенка «Російсько-українська гібридна війна: погляд соціолога» [12].

Метаметодологічні аспекти філософії історії покладено в основу творів Ю. Павленка [8; 9], перевідкриття історії під кутом зору специфічних для кожного суспільства кожної доби способів смислотворення та світосприйняття (ментальності) проводиться речниками Школи Анналів М. Блоком [2], Л. Февром [15] та ін.. Конструктивізм та динамічність феноменів колективної пам'яті, процедури комеморації, культура пам'яті та роль «місць пам'яті» у формуванні культурно-політичної ідентичності розкриваються в творах М. Гольбвакса [17], Я. Ассмана [1], П. Нора [7], В. Гайдена [16], А. Ассман [20], В. Піскуна [10].

Для визначення поняття «гібридна зброя», необхідно окреслити контекст, у якому виникла потреба в широко застосовуваних протягом поточного десятиліття концептів «гібридна загроза», «гібридний конфлікт», «гібридна війна». Одною із значущих «ліній концептуалізації» гібридних феноменів доби глобалізації та способів протидії ним є потужний прогностичний проект «Multiple Future Project: Navigating Towards 2030» (2008-2009) [19], у межах якого розроблено концепт «гібридна загроза» та розкрито природу «гібридності». Даний проект був ініційований НАТО з метою закласти засади для стратегічного діалогу – зорієнтуватися в пріоритетах, досягти єдності в розумінні (сформувані спільну термінологію та базові методології), скоординувати зусилля в підготовці щодо майбутніх викликів міжнародній безпеці та безпеці держав-націй. Новим у порівнянні з

розробленими в окремих країнах на той момент програмами наукового передбачення безпекового середовища майбутнього Проект об'єднав зусилля урядових та неурядових, цивільних та військових фахівців країн трансатлантичної Співдружності та країн-партнерів у розробці та подальшому розвитку засад спільної стратегії готовності до викликів безпеці, а також системи супроводження прийняття політичних рішень в національних та міжнародному просторах.

У результаті було окреслено множину ймовірних викликів різної природи, спричинюваних триваючими зсувами глобального соціального середовища: демографічні та екологічні кризи, вичерпання та нестача природних ресурсів (від нафти до питної води), неконтрольована масова міграція, ускладнення доступу до супутників через забруднення навколоземного простору, нелегальна торгівля зброєю та наркотиками, тероризм, організована злочинність, піратство, кіберзлочинність тощо. «Гібридність» загроз в прогнозованих сценаріях майбутнього виявилася в їхній спроможності до «конвергенції» з ефектом не-адитивності результату поєднання та спричинення на тлі глобалізації більш потужних та багатовимірних загроз стабільності суспільств, військовій безпеці, національному суверенітету держав-націй та безпеці світової співдружності в цілому.

Попри зауваження про не новий характер більшості із зазначених загроз та їхнє взаємоперетворення (часто фатальне для цілих народів та цивілізацій) у минулому, новим та небувалим атрибутом інформаційної доби є незраний дотепер рівень та способи економіко-політико-культурної інтеграції суспільств, масштабності, інтенсивності та щільності комунікацій, швидкість виробництва та обміну інформацією (Інтернет, ЗМІ) – перетворення історії на «емпірично всесвітню», глобальну вже не лише на рівні урядів, міжнародних установ, але й, у той чи інший спосіб, на рівні повсякденного соціально-побутового досвіду людей в усіх країнах світу.

У завіті «MPF – 2030» окреслюються чотири сценарії майбутнього із висвітленням комплексів «гібридизованих загроз» та їхніх результуючих:

1. «Темний бік ексклюзивності», або розділеного світу. Глобалізація зміна клімату, нестача ресурсів призводять до зростання розриву поміж розвиненими країнами, що стають все більш незалежними від нафти, та країнами, що виключені з глобалізації та інновацій, «використовували свої нафтові ресурси та нехтували інвестиціями в освіту, технологічну структуру та інноваційну культуру, та спостерігають стійку ерозію своєї економіки», спричинюють переміщення величезних мас у розвинені країни, впливає на спроможність держав підтримувати суверенітет

2. «Оманлива стабільність»: внутрішні демографічні проблеми розвинених країн – «інтеграція молодих мігрантів в їхнє старіюче населення», «витік мозків» з бідних країн та ще більше збідніння

останніх й поглиблення розриву між багатими та бідними, приховує злютовані зі зазначеними проблемами глобальні загрози (руйнація маршрутів постачань, зростання піратства, торгівлі людьми та наркотиками; оманлива безпека).

3. «Зіткнення сучасностей». Країни з високим технологічним розвитком та вірою в раціональність зв'язуються в глобальні мережі з високим рівнем життя та необмеженим обміном інформації, проти них ззовні постають бідні та авторитарні режими «на глобальному задвірку». Усередині ж мережевих суспільств необхідно буде знайти тонкий баланс поміж спроможністю інститутів забезпечувати соціальний контроль та вимогами громадянських свобод. На межі багатих міських громад та бідних районів виникає напруження, що призводить до дестабілізації, якщо авторитарні режими заперечують цінності мережевої громади та домагаються до влади за рахунок руйнування ресурсів міста.

4. «Нова політика сили». Зростання добробуту й широке розповсюдження в світі зброї масового ураження збільшує кількість великих держав, що проводять політику сили та стримування. Проте у багатополярному світі із чисельними регіональними центрами впливу постає проблема послаблення міжнародних інститутів та міжнародного права з одночасним посилення конкуренції національних егоїзмів.

У решті-решт у кожній з проєкцій у майбутнє та в них разом гібридні загрози кидають виклик щодо стійкості суспільств та глобального «соціального середовища» – спроможності в нових умовах «переукладати суспільний договір». Тобто досягати згоди щодо засадничих цінностей і спільних цілей, соціального порядку та діяльності соціальних інститутів, розвитку правової держави та легітимації влади та відстоювати спільну громадянсько-державницьку ідентичність, а також готовності до збройного захисту суверенітету держав-націй та правового ладу в глобальному просторі.

Забезпечення стабільності демократичних суспільств та опірності гібридним загрозам в підсумковому звіті проєкту пов'язується передусім із розвитком національної освіти, опануванням громадянами власними внутрішніми та зовнішніми стратегічними комунікаціями, засвоєнням потенціалу цивільно-військової та державно-приватної взаємодії, допомозі правоохоронним органами – тобто із соціальним, психологічним, культурним, організаційним капіталом політичних націй та їхньої мережевої інтеграції.

На відміну від «гібридної загрози», яка в багатьох випадках складається некерованих чинників, «гібридний конфлікт» та «гібридна війна», мають ознаки цілеспрямованості, навмисності, наміру суб'єктів, що до них вдаються в переслідуванні власних інтересів. З цією обставиною пов'язана також різна інтенсивність («за висхідною») «гібридної загрози», «гібридний конфлікту», «гібридної війни», що в останньому випадку включає відкрите застосування військової сили. Як зазначає в блозі Центру Досліджень Європарламенту П. Полак (Pawlak P)

у дописі «Поняття гібридних загроз», гібридний конфлікт та гібрида війна є двома окремими категоріями, що позначають випадки застосування деяких гібридних тактик державами або недержавними суб'єктами для досягнення їхніх стратегічних цілей: «Гібридний конфлікт – ситуація, в якій всі сторони утримуються від явного застосування збройних сил один проти одного, покладаючись замість цього на комбінації військового залякування, експлуатації економічних та політичних вразливостей, а також дипломатичних або технічних засобів для власних цілей. Гібридна війна є ситуацією, у якій проти іншої країни держава вдається до відкритого застосування збройних сил або недержавних озброєних формувань разом із поєднанням з іншими засобами (економічними, політичними, дипломатичними) [21].

Таке чітке розрізнення зазначених концептів стало можливим в процесі переосмислення гібридних загроз з огляду на гібридну війну РФ проти України, де гібридні тактики впроваджуються на основі концепції апробованої на інших «прихованих інтервенціях» (Молдова, Грузія, Сирія). Викриття РФ як справжнього агресора та бенефіціарія в збройній анексії Криму й у війні на Донбасі та ідентифікація цієї війни як гібридної стало перемогою не лише для української нації, що отримала таку підтримку міжнародної спільноти, якої не було у Грузії у серпні 2008-го року, але й для всіх країн демократії. Адже після схоплення суті «гібридної війни» проти України, де вона постала в найбільшій розгорнутості, та завдяки знайденню засобів для її аналізу, виникли можливості ефективної протидії та передбачення. Велика кількість війн та збройних конфліктів, минулих та триваючих, виявили гібридні ознаки (дії Хезболли проти Ізраїлю, ІДІЛ) [21]. Так само за хаотичними на перший погляд деструктивними актами (терористичними нападами, гакерськими атаками, «цифровою пропагандою» та вербовкою через соціальні мережі, гуманітарними катастрофами та викликаними ними хвилями масової міграції тощо) стали помітними «недружні наміри та дії» РФ та інших авторитарних держав, держав-паріїв та маргінальних формувань в міжнародному просторі. Футурологічна метафора «гібридна загроза», що надала можливості схоплювати, робити прозорими для вивчення специфічних чинників та обставини доби глобалізації, за мірою усвідомлення останніх та розробки теоретичних і практичних засад концепції управління ризиками та протидії гібридним загрозам, гібридним конфліктам та гібридній війні, еволюціонувала до інструментального поняття й терміну військово-політичного та військово-наукового лексикону Трансатлантичної співдружності, Європейського Союзу та країн-партнерів.

«Гібридна зброя» або «зброя гібридної війни» у даному контексті є метафорою, що вказує на комбіновані засоби непрямой дії для реалізації політичних інтересів суб'єктів агресорів доби постсучасності. Дана метафора акцентує увагу як на її асиметричності, так і на маскуванні її дії під ніби внутрішні розлади в країні-об'єкті нападу. Очікуваний ефект

від застосування гібридної зброї – «розширення можливостей» агресора, скоютого в прямих діях вимогами міжнародного права та санкціями з боку міжнародної спільноти в разі неприхованого його порушення, а часто й внутрішнім законодавством, мімікрія гібридної зброї як знаряддя зловмисної дії під внутрішні деструктивні процеси в атакованих об'єктах та заперечення власної причетності до її застосування. При цьому метою застосування, як і в «класичних війнах» (у розумінні Клаузевіца), є нав'язати власну волю супротивнику та позбавити його спроможності до спротиву.

Після концептуального розпізнавання тактики гібридної війни РФ проти України, у загальну картину уклалися й інші ситуації застосування комбінованих асиметричних технологій накидання волі супротивнику державами-агресорами та недержавними злочинними формуваннями, було зафіксоване розширення «репертуару» гібридних атак – «таємні операції – стратегічне застосування спеціальних сил («Little Green men») й інформаційна війна (пропаганда, дезінформація тощо).

Про формування концепції «гібридного панування» в РФ свідчать публікації ідеологів та «військових теоретиків» другої половини 2000-х років. Їхні нові програми застосування збройних сил, підготовки фахівців, військового управління являють собою «дзеркальні проекції» із прискіпливо аналізованих «західних джерел», передусім «MFF-2030», концепцій «мереже-центричної війни», «асиметричної боротьби» тощо (на які прямо посилаються автори публікацій з військової, військово-політичної та ідеологічної проблематики) – адже їхньою метою є не забезпечення, а створення гібридних загроз/ гібридної зброї задля зміцнення позицій правлячого режиму на внутрішньому та зовнішньому просторах.

Поширення в «експертних групах» РФ уявлень про вирішальну роль у триваючих та майбутніх війнах та збройних конфліктах інформаційної складової із вирішальною роллю, так званої, «концептуальної», «фактологічної» та «хронологічної» зброї, синхронізоване з пошуками панівним режимом РФ способів маніпуляції індивідуальною та груповою поведінкою через перепрограмування соціального світогляду, колективної пам'яті, масових моделей інтерпретації поточних процесів та подій. Слід зазначити, що як і в інших випадках постановня тоталітарних режимів, першою жертвою їх стає власне населення, на якому відпрацьовується пропагандистський апарат із «управління ціннісно-символічною сферою», для вкорінення «православної імперської свідомості» (розмивання громадянсько-державницької ідентичності, відмова від європейського вибору, заперечення пріоритету прав і свобод особистості і громадянина, цінності громадянського суспільства й легітимація тоталітарного режиму), забезпечення соціального контракту «соціальний пакет (у подальшому – безпека) в обмін на відмову від участі в політиці», що неможливо без «передання» жорстких схем інтерпретації минулого,

сьогодення та бажаного майбутнього, переконань про святість влади та її монополію на прийняття політичних рішень. І, як вже зазначалося щодо специфіки наслідків гібридних загроз, нові можливості і потужності пропаганди як основного складника гібридної зброї пов'язані із незнаним дотепер розвитком суспільних комунікацій, засобів масової інформації, ТБ, Інтернету, що дозволяють не лише «продукувати новини» (фейки), але й наочно-переконливу паралельну медіа-реальність.

Державні та недержавні збройні формування (традиційні та нетрадиційні) в «гібридній війні» є лише допоміжними силами, невійськові та військові засоби, за оцінками експертів, застосовуються в пропорції 4:1 [14; 5]. Спричинення «керованого хаосу» виявляється значно більш «економною стратегією», ніж класична відкрита війна. При цьому агресор сподівається «зберегти лице» й уникнути покарання від світової спільноти. Метою залишається придушення спроможності країни, обраної за об'єкт нападу, чинити спротив та проводити власну політику, але забезпечити це має не виключно контроль через інституціональне збройне насильство, а через дезінтеграцію суспільства, пошкодження комунікацій, параліч соціальних інститутів, блокування управлінських взаємодій та із застосуванням організованої злочинності, терористичних угруповань, державних збройних формувань тощо.

Отже, першочерговим завданням агресора в гібридній війні є позбавити атаковану країну єдності, згуртованості, спроможності до узгоджених колективних дій, задля чого й застосовується широкий арсенал гібридної зброї. Саме через «синергетичний» чи «конвергентний» характер наслідків гібридних стратегій, що розраховані на ураження об'єктів на системотворному рівні, протидія ним має бути асиметричною, проте не гібридною. Як і у випадку протидії «само утворюваним, самочинним» гібридним загрозам, відсіч гібридній війні та всебічна підтримка українського війська, що виборює в тому числі і час для демократичних реформ, пов'язана із розвитком стійкого суспільства в Україні.

Перемога в гібридній війні здобувається саме завдяки національній єдності, здатності досягати суспільної згоди та відновлювати її. Саме цей чинник Р. Арон («Мир та війна між націями») зазначав як провідний елемент могутності нації-держави під час миру та під час війни, оскільки він пов'язаний з спроможністю формувати та реалізовувати власні національні інтереси. К. Кнорр («Військовий потенціал націй»), визначаючи засади військового потенціалу нації, по суті справи, пов'язував його моральну складову із готовністю людей добровільно передавати частину свого часу і коштів на спільну справу збройного захисту держави, тобто із особистісною причетністю й відповідальністю громадян, їхню волю до боротьби. Г. Моргентау («Політичні відносини між націями. Боротьба за владу») серед складових національної могутності, виокремлював національний характер та національну ідентичність. Лише за умов національної єдності нації мають змогу

мобілізувати та зрошувати власні економічний, соціальний, політичний, культурний потенціали для стійкості суспільства. Тим більш це стосується української політичної нації, для якої реалізація стійкого суспільства є головною засадою для перемоги в спрямованій проти неї гібридній війні РФ.

Те, що одним із головних об'єктом гібридних атак, розрахованих на перешкоджання консолідації українського суспільства, стала історія, суцільно відповідає концепції пріоритету «світоглядної», «хронологічної» та «фактологічної» зброї над економічною, «фізичною» тощо в наступальній доктрині агресора. Як при постанові суспільств сучасного європейського типу, що визначалися секуляризованістю суспільної ідеології, раціоналізмом соціальних інститутів, пріоритетом природного права, правовим характером держави, вільною (від станових привілеїв) економікою, так і в добу пост-сучасності історія слугує ресурсом саморозуміння нації (національної ідентичності), легітимації держави, обґрунтування політичних стратегій та інтерпретації поточних подій та процесів. Слід зазначити, що спроби режиму РФ замінити обґрунтування власних стратегій через традиціоналістсько-релігійні наративи («месіанство православної цивілізації») замість історичних виявилися не надто ефективними в пострадянському індустріально-постіндустріальному соціальному просторі. Центр ваги в фундаменті ідеологічного самовиправдання режиму та відповідно й в його системі пропаганди переміщується до маніпуляцій з історією при активному застосуванні конгломерації взаємовиключних радянської та імперської практик фальшування історії, їхніх прийомів та сюжетів.

«Боротьба за історію» – це не пафосний лозунг, а позначення важливого напрямку в ствердженні суверенітету української політичної нації, реалізації європейського вибору в розвитку стійкого суспільства з демократичною правовою державою, й у такий спосіб – перемоги в гібридній війні, що ведеться РФ проти України, та досягнення опірності українського суспільства гібридним загрозам у глобалізованому середовищі. Посилання на Л. Февра, одного із засновників Школи Анналів, – на його «бойовище за історію» в даному контексті доречно у зв'язку із обстоюваною ним концепцією менталітету як чиннику творення історії. Менталітет розуміється Февром як притаманний кожному суспільству в кожному епоху унікальний спосіб світосприйняття та побудови свого життя у світі, що являє собою невідрефлектоване спільне «оснащення» суспільства, що кристалізується у плині історичного досвіду та визначає пресупозиції, варіанти та способи реалізації членами суспільства власного вибору інтерпретації та оцінки наслідків соціальних подій, дій, взаємодій [15]. З огляду на викладене, «боротьба за історію» означає і відродження історії України, повернення історичних наративів про визначальні події в культурний обіг, захист свободи світогляду, суверенітету й незалежності нації, держави та національного вибору європейського майбутнього.

Актуальні напрями, що потребують поєднання зусиль науковців, освітян, митців, політиків, всіх відповідальних громадян навколо проблематики історії у зв'язку із зміцненням національної єдності, суб'єктності, суверенітету і незалежності держави визначаються трьома основними значеннями поняття «історія» та трьома рівнями самислотворення та самовизначення людських спільнот щодо минулого, теперішнього та майбутнього: історія як існування (рух) суспільства в часі та простір, як наука про минуле, як колективна пам'ять (а ще й історія у значенні нарративу).

Перше, філософське та мета-концептуальне, значення розкриває зміст історії як власно людського способу існування, його детермінанти, рушійні сили, суб'єкти, та «модель» історичного часу (історичних змін), що виражає та формує соціально-історичну концепцію суспільства, його суспільно-історичний світогляд, що визначає уявлення про те, як здійснюється історія і хто творить історію [8; 9]. Всю множину можливих філософських концепцій історії сучасного та пост-сучасного європейського типу (детерміністських та індетерміністських, субстанціоналістських та несубстанціоналістських, моно-«лінійних» та полі лінійних, «циклічних» та еволюціоністсько-стадіальних, суб'єктних та без суб'єктних тощо) об'єднує секулярність та раціональність (хоча й різного типу), єдність із наукою, обґрунтованість, відкритість для критики і спростування, звернення до вільного мислення вільної людини, трансляція через наукові, освітні громадсько-політичні мережі.

На філософсько-історичному рівні репрезентуються визначальні моделі соціального конструювання реальності (у розумінні Бергмана і Лукмана), системи орієнтирів та правил культурно-цивілізаційних світів. До речі, найпотужніші «запобіжники» від пропаганди формуються саме на цьому рівні відношення до соціального світу. Соціально-історична концепція європейського типу визначається та слугує виразом цінностей невід'ємних прав і свобод людини і громадянина, їхньої пріоритетності щодо прав соціальних інститутів та об'єднань, суб'єктності нації (політично об'єднаного народу) та цінності колективної історичної дії, сервісного характеру правової держави та конкурсного принципу обіймання посад, праці як джерела суспільного багатства та гідного служіння суспільству. На світоглядно-історичного рівні закладаються як світоглядні й методологічні засади історії як концепції минулого, так і формуються ціннісно-сміслові регулятиви стратегічних комунікацій суспільства (мережових в демократіях, «вертикальних» – у традиційних та тоталітарних), через які підтримуються та розвиваються світосприйняття та ідентичності членів суспільства.

Саме цей рівень бачення суспільного світу намагається взяти під контроль пропаганда, транслуючи із владного центру «єдино правильне розуміння» цілей історії, кожної людини, кожної події – аж до того, які зачіски вважати припустимими. Патерналізм та соціальний інфантілізм масового соціально-побутового типу «людини радянської», РФ-ської,

північно-корейської тощо стійко відтворюється соціально-історичними концепціями керівної ролі «Великого Брата», «геніального лідера», наділених «священними знаннями/ даруваннями», прищестя якого готувала вся попередня історія, лояльність до якого гарантує «соціальний пакет»/ життя.

Слід зазначити, що рештки продуктів радянської пропаганди й приклади «ритуального застосування мови» («Newspeak» з твору «1984 рік» Оруела) дотепер поширені в українських наукових та освітніх текстах і масових комунікаціях, Приклад – формаційний підхід, п'ятичленна модель історії (позичена частково у Кондорсе, частково у Сен-Симона, збагачена Енгельсом та Богдановим), що мала обґрунтовувати закономірність, невідворотність «світлого майбутнього», а на справі – прищестя до влади тоталітарного режиму Сталіна та всі його доленосні рішення, а по ньому – партократії. Як жартували історики, п'ятичленна схема була струнка та досконала, єдиною її вадодою була невідповідність розвитку жодного суспільства. Суперечність науковим відкриттям уже кінця 19го – середини 20-го століття зазначалась неодноразово самими радянськими вченими. Однак, при введенні емпіричних та прикладних досліджень в більш широкий контекст або при переході в міжгалузеву смугу досліджень, не рідко стається, що дуже авторитетні дослідники посилаються на специфіку «рабовласницької ладу» або ж «феодального ладу». У цих випадках інерційно й стереотипно спрацьовує «енгельсівсько-ленінсько-сталінська» інтерпретаційна схема, хоча ані першого, ані другого як «суспільно-економічної формації» не існувало [8]. Звільнити українську освіту, науку, публічні дискурси від продукту тоталітарної ідеології є завданням, що його мають вирішити самі громадяни, передусім, науковці, освітяни, політики через активні позиції в національних та глобальних стратегічних комунікаціях.

Історія як концепція минулого залишається потужним ресурсом політики, обґрунтування національної ідентичності, національної ідеї, консолідуючих та мобілізуючих наративів, національних героїв та визначних дат. У розробці якої беруть участь науковці й освітяни, політики й громадські діячі, митці та медійники. Наукове відтворення минулого спільнот і суспільств від початку навантажене інтерпретаціями та розуміннями, що задаються правилами відтворення загального контексту кожної епохи та події, розвинутими в наукових товариствах методами та методиками, які, у свою чергу, змінюються відповідно до революційних відкриттів історичної та інших наук. У кожному разі наука історія є раціональним, критичним, обґрунтованим і перевірюваним у своїх висновках пізнанням на відміну від практик міфологізації та фальшування історії в інтересах режимів, інститутів, організацій.

Ураховуючи масштаби практики написання «правильної історії» в Російській імперії та СРСР, продовжуваних РФ, тиражування вироблених у такий спосіб масивів фантомних оповідань через системи

освіти, підручники, літературні твори, кінематограф тощо, передусім для науково-освітянського товариства України актуальним залишається очищення підручників з історії (і всіх соціально-гуманітарних дисциплін) від продуктів імперської й радянської ідеології та інформаційно-пропагандистських диверсій режиму РФ. Прикладами таких витворів є міфи про «захисника землі Руської «Олександра Невського та «Льодове бойовище», «Вітчизняну війну» 1812 року, про Першу Світову (спочатку також Велику Вітчизняну) та Велику вітчизняну війну, фальсифікація подій протестних рухів і революцій, зокрема Революції гідності. Разом з цим значними є масиви до тепер замовчуваних сторінок історії націо-державотворення України, національно-визвольних рухів, війн Росії проти України, що мають бути поверненими в соціальну пам'ять українців, у першу чергу, через освіту.

Написання нових якісних із наукової та педагогічної точки зору підручників на всіх підрозділах національної школи, інститутів підвищення кваліфікації є справою самого науково-освітянського товариства (а не деякого спеціально призначеного Органу Правди, що природно для тоталітарних режимів), яке живить науку та освіту із багатьох джерел ініціативи, винайдення, витвору, не дає знанню застигати в непорушні доктрини. Відкрита ж освіта (в смислі К. Поппера та Дж. Дьюї) слугує розвитку освіченого критичного мислення громадян як головної протиотрути щодо гібридних атак ворожої пропаганди. При цьому необхідно акцентувати на тому, що українська наука й освіта для протистояння пропаганді РФ не мають самі перетворюватись на пропагандистські інструменти. Адже згідно із власним європейським вибором Україна має вийти з війни зміцнілою демократією. Наука й освіта асиметрично знешкоджує пропагандистську зброю [4], виконуючи свої власні функції й тим творячи новаційно-технологічний потенціал економіки, розвиваючи стратегічні комунікації, ціннісно-сміслові та праксеологічні засади національної єдності та стабільності української демократії.

І, нарешті, третій «улюблений» пропагандою об'єкт ураження, на захист якого постає національна освіта в країнах демократії історія як колективна пам'ять («соціальна пам'ять», «історична пам'ять»). Колективна пам'ять є динамічним утворенням, що змінюється протягом життя не лише сучасників, але й очевидців, про що можна виснувати з аналізу фіксованих розповідей одних і тих самих учасників про події у різно віддалений час. Як свідчать висновки досліджень із нейрофізіології, когнітивної психології, епістемології, культурознавства, соціології пізнання, філософії історії процедури згадування одночасно виявляються й процедурами забування й переписування спогадів. Термін «колективна пам'ять» був введений М. Гольмбаксом [17] для позначення поділюваних спільнотою уявлень про минуле, створюваних саме групою, а не окремою людиною, а також способів їхнього збереження та зміни.

Складові колективної пам'яті невпинно конструюється та переконструюється за специфічними правилами та за допомогою

специфічних засобів, що задаються сукупністю категорій сприйняття, концептуалізації, виразу і дії, яка структурує досвід індивіда і спільноти (М. Блок) [2], що склалися в ментальності спільноти / суспільства більш або менш усвідомлено (Л. Февр) [15]. Колективна пам'ять є опосередковуючою ланкою, що об'єднує образи минулого у відносно цілісну картин. Соціальна пам'ять не лише задає інтерпретації та суб'єктивно забарвлене сприйняття минулого, але й впливає на репрезентації в свідомості спільноти поточних подій та явищ суспільного життя, на їхню оцінку та вибір членами суспільства соціальної поведінки, дій та взаємодій.

Німецьких єгиптолог Я. Ассман [1] виокремлює два типи соціальної пам'яті. «Мнемонічно-символічна сфера» – комунікативна, жива, повсякденна пам'ять, що зберігається протягом життя трьох поколінь (близько 80 років). На відміну від неї більш довготривала «культурна пам'ять створюється цілеспрямовано «професійними» агентами-носіями пам'яті (жерцями, поетами, вченими), які створюють історичний дискурс для підтримки чи зміни існуючого порядку.

Акцентуючи конструктивізм, спеціалізованість та метафоричність історичного дискурсу, літературознавець В. Гайден [16] звертає увагу на різницю між «подією, що належить минулому» та «фактом» як укладеним за правилами визначеного історичного дискурсу мовним феноменом, іменуючи процедуру перетворення «події» на «факт» «нарративізацією» або «фікціонізацією». «Меморіальні війни» як складова гібридної війни спекулюють на «пластичності», емоційності, проективності колективної пам'яті, її лояльності до зовнішнього маніпулятивного збурення при маргіналізації спільнот / суспільств.

Найближче та далеке минуле суспільств сповнено драматичними та трагічними подіями, образи-переживання яких (також змінювані) в колективній пам'яті можуть перетворюватись на тригери ірраціональної й навіть хворобливої поведінки не лише окремих людей, але й цілих груп. Маніпуляції зі «спусковими гачками» в історичній пам'яті є улюбленою технологією пропаганди, адже в цій ролі однаково результативними є і рукотворні міфи, і фантомні спогади про колишні образи, що широко застосовуються в гібридній війні. Протидія маніпуляціям із колективною пам'яттю в гібридній війні полягає у розвитку громадянського суспільства як мережі громадсько-політичних об'єднань, освітнього середовища як простору засвоєння практик соціальної самоорганізації, залучення громадян до розвитку культури пам'яті, народних архів, в чому громадянському суспільству належить провідна роль.

Ще один напрям діяльності, пов'язаний із захистом національної «культури пам'яті» [3] від гібридних атак пов'язаний із зміною «місць пам'яті», за декомунізацію та націоналізацією яких в Україні ведеться запекла боротьба, За концепцією П. Нора [7], місця пам'яті – це «втілення символізація, носії суспільно значущих смислів. Це пам'ятки культури і природи, свята, урочистості та вшанування людей та подій, атрибути, прощальні промови, пісні і навіть предмети побуту тощо, через

які суспільство відображає само себе та оповідає про себе». Зміна «місць пам'яті» (перетлумачення, забуття, пригадування, нововведення) не лише виражає динаміку формування та трансформації історичної пам'яті як чинника ідентичності нації, але й бере активну участь в цих процесах. Як зазначає А. Ассман, «в межах самокритичної культури пам'яті меморіальні дати потрібні не тільки для національного самоствердження... відкрити свою національну історію в європейському контексті, заново її розповісти» [20].

У відкритті, збереженні й творенні історії України беруть активну участь освітяни, студенти і викладачі, через навчальну, наукову, просвітницьку, громадську діяльність. Важливим витвором цієї діяльності також є розвиток мережі соціальних взаємодій та організацій громадян, в тому числі цивільно-військових, приватно-державних, об'єднаних виробленою спільно ціннісно-сисловою сферою, що є запорукою стійкості суспільства як під час миру, так і у війні.

Висновки. Гібридна війна є стратегією накидання агресором власної волі обраній для нападу країни, придушення її волі до спротиву, до боротьби (як і в «класичній війні»), проте прихованими та асиметричними насильницькими засобами, розрахованими на ланцюг реакцій з їхнього взаємоперетворення (тероризм, організована злочинність, приховане застосування спеціальних сил, торгівля зброєю, наркотиками, людьми, кібератаки, пропаганда, дезінформація, маргіналізація населення тощо) – руйнація соціальних комунікацій (стратегічних, управлінських, економічних, інформаційних тощо), дезорганізації та дезінтеграції суспільства, отже втрата суб'єктності / суверенітету. Для відсічі гібридній війні й захисту суверенітету і незалежності держава-нація має відтворювати та зміцнювати національну єдність, спроможність до узгоджених колективних дій на реалізацію національних інтересів, національну громадянсько-політичну ідентичність.

Оскільки легітимація влади, обґрунтування національної ідентичності, інтерпретація й оцінка поточних подій та бажаного спільного майбутнього (історичний вибір) здійснюється через прийняту в суспільстві концепцію історичних змін (джерел, суб'єктів, рушійних сил), концепцію минулого та колективну пам'ять, світоглядно-історичні, соціально-мненонічні та меморіальні структури й елементи ментальності суспільства передусім перетворюються на об'єкт ураження гібридною зброєю агресора.

Саме розвиток української національної освіти є надпотужним способом протидії гібридній «світоглядній», «хронологічній», «фактологічній» зброї РФ, найефективнішою «контрпропагандою» без пропаганди, мережею соціальних комунікацій, у яких не лише засвоюються, але й активно творяться та поширюються знання, спроможності, взаємодії, цінності та смисли, формується суспільно-історичний світогляд, критичне мислення та практики вільного розвитку особистості, громадянського суспільства, міжнародного товариства. У такий спосіб, освіта постає органом національного суверенітету в такому

ж ступені, як парламент, місцеве самоврядування та Збройні Сили, генератором стратегічних комунікацій, цивільно-військових та приватно-державних взаємодії як засади стійкості суспільства.

Основними напрямками «боротьби за історію», навколо яких вже об'єднуються освітяни, науковці, відповідальні громадяни, є здолаття решток імперської та радянської пропаганди, відкриття й переосягнення замовчуваного та викривленого в історії тоталітарною ідеологією, нові репрезентації української історії в контексті історій європейської та світової на рівні: 1) історії як концепції суспільних змін («модель історії»); 2) історії як концепції минулого; 3) колективної пам'яті, «маршрутів місць пам'яті».

Список використаної літератури

- 1. Ассман Я.** Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Я. Ассман. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 368 с.
- 2. Блок М.** Апология истории или ремесло историка. Изд. 2-е, дополн. – Пер. Е. М. Лысенко. Примеч. и статья А. Я. Гуревича / М. Блок. – М. : Наука, 1986. – 259 с.
- 3. Культура історичної пам'яті: європейський та український досвід.** / за загальною редакцією Ю. Шаповала / [Ю. Шаповал, Л. Нагорна, О. Бойко та ін. – К. : ІПЕНД, 2013. – 600 с.
- 4. Культура vs. Пропаганда:** конспекти актуальних думок. 12.02.2015 // Режим доступу : <http://www.chytomo.com/interview/kultura-vs-propaganda-konspekti-aktualnih-dumok>.
- 5. Курбан О.** Мережева зброя масового ураження: технології та людський фактор / О. Курбан. – Режим доступу : <http://ua.racurs.ua/1417-suchasna-merejeva-zbroya-masovogo-urajennya-tehnologiyi-ta-ludskyy-faktor>.
- 6. Магда Є. В.** Гібридна війна: вижити і перемогти / Є. Магда. – Харків : Віват, 2015. – 302 с.
- 7. Нора П.** Проблематика мест памяти. Франция-память / П. Нора, М. Озуф, Ж. де Пюимеж, М. Винок. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1999. – С. 17–50.
- 8. Павленко Ю. В.** История мировой цивилизации: Философский анализ / Ю. В. Павленко; Институт гуманитарных исследований Украинской академии наук национального прогресса. – К. : Феникс, 2002. – 760 с.
- 9. Павленко Ю. В.** История світової цивілізації: Соціокультурний розвиток людства : Навч. посіб. для вузів / Ю. В. Павленко. – 2-е вид. – К. : Либідь, 2000. – 358 с.
- 10. Піскун В. Н.** Історична пам'ять і комеморація як спосіб об'єднання спільноти: українські реалії в минулому і сьогодні / В. Н. Піскун // Національна та історична пам'ять. – 2011. – Вип. 1. – С. 101–115. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ntip_2011_1_9.
- 11. Путін веде в Україні гібридну війну** – генерал Каппен. Радіо Свобода 26.04.2014. Режим доступу : <https://www.radiosvoboda.org/a/25363591.html>.
- 12. Рущенко І. П.** Російсько-українська гібридна війна: погляд соціолога: монографія / І. П. Рущенко. – Харків : Павленко О. Г., 2015. – 266 с.
- 13. Світова гібридна війна: український фронт:** колект. монографія / Нац. ін-т стратег. дослідж.; за

ред. В. П. Горбуліна. – К. : НІСД, 2017. – 494 с. **14. Сучасна гібридна війна: нові форми агресії.** – Режим доступу: <http://ua.racurs.ua/1063-suchasna-gibrydna-viyna-ta-yiyi-vidobrajennya-u-virtualniy-realnosti-chastyna-2>. **15. Февр Л.** Бои за историю. Перевод. А. Л. Бобовича, М. А. Бобовича и Ю. Н. Стефанова / Л. Февр. – М. : Наука, 1990. – 627 с. **16. Хайден У.** Историческое воображение в Европе XIX века / Х. Уаййт. – Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 2002. – 527 с. **17. Хальбвакс М.** Социальные рамки памяти / М. Хальбвакс; [Пер. с фр. и вступ. статья С. Н. Зенкина]. – М. : Новое издательство, 2007. – 348 с. **18. Херпен М. Х. Ван.** Війни Путіна. Чечня, Грузія, Україна: незасвоєні уроки минулого. – Х. : Віват, 2015. – 304 с. **19. АСТ НАТО (2009)** «Multiple Future Project: Navigating Towards 2030» // Режим доступу : <https://www.act.nato.int/multiplefutures>. **20. Assmann A.** Culture of remembrance/ March 18, 2015 /Aleida Assmann. Режим доступу: <https://www.deutschland.de/en/topic/politics/germany-europe/culture-of-remembrance>. **21. Pawlak P.** Understanding Hybrid Threats// European Parliamentary Research Service Blog/ P/Pawlak. Режим доступу: <https://epthinktank.eu/2015/06/24/understanding-hybrid-threats/>

Будагьянц Л. М., Осьодло В. І. Національна освіта проти гібридного зброї: боротьба за історію

У статті розкрито потенціал національної освіти в протидії гібридній зброї та актуальні напрями діяльності освітнього товариства на протидії гібридним атакам на соціально-історичний світогляд українського суспільства. Виділено основні чинники стійкості української держави-нації, які стають об'єктами ураження для гібридної зброї РФ (передусім, «концептуальної», «фактологічної», «хронологічної»). Обґрунтовано, що в боротьбі України за історію визначальною силою є освіта як орган суверенітету нації, мережа продуктивних соціальних комунікацій і генератор суспільних змін. На основі розрізнення рівнів соціально-історичного смислотворення визначено актуальні напрями діяльності українського освітнього товариства (суспільна концепція історії, історія як наука про минуле, колективна пам'ять).

Ключові слова: гібридна війна, гібридна зброя, стійке суспільство, концепція історичного руху, концепція минулого, колективна пам'ять, національна освіта.

Будагьянц Л. М., Осьодло В. И. Национальное образование против гибридного оружия: борьба за историю

В статье раскрыты потенциал национального образования в противодействии гибридному оружию и актуальные направления деятельности образовательного сообщества в противодействии гибридным атакам на социально-историческое мировоззрение украинского общества. Выделены основные факторы устойчивости украинского государства-нации, которые становятся объектами поражения для гибридного оружия

РФ (прежде всего «концептуального», «фактологического», «хронологического»). Обосновано, что в борьбе Украины за историю определяющей силой является образование как орган суверенитета нации, сеть продуктивных социальных коммуникаций и генератор общественных изменений. На основе различения уровней социально-исторического смыслообразования определены актуальные направления деятельности украинского образовательного сообщества (общественная концепция истории, история как наука о прошлом, коллективная память).

Ключевые слова: гибридная война, гибридное оружие, устойчивое общество, концепция исторического движения, концепция прошлого, коллективная память, национальное образование.

Budagyants L., Oisdolo V. National education against hybrid weapons: the struggle for history

The article reveals the potential of the national education in combating hybrid weapons and the actual directions of activity of educators in countering hybrid attacks on the socio-historical outlook of Ukrainian society. The nature of the hybridization of the challenges facing societies on the eve of globalization is analyzed on the basis of the approaches of the NATO «Multiple Future Project: Navigating Towards 2030». The development of common national and international security strategies in the changing global social environment. Countering malicious and malicious hybrid challenges is associated with ensuring the sustainability of society, the leading factor being the consolidation of citizens in a political nation and its ability to "re-establish a social contract" in the new conditions. The authors cover the resources of history in affirming national unity, the value-semantic substantiation of the subjectivity of a political nation, the affirmation and protection of its sovereignty.

It is noted that in the continuing war of the RF against Ukraine, the main factors of the stability of the Ukrainian nation-state are the objects of the defeat for the hybrid weapon of the aggressor (first of all, "conceptual", "factual", "chronological"). It is substantiated that since Ukraine must come from a war of strong democracy, it must win its victory in the struggle for history not through propaganda but by the forces of education as a agency of sovereignty of the nation as a network of productive social communications as a generator of social change. On the basis of the distinction of levels of socio-historical thinking, the actual directions of uniting the efforts of the Ukrainian educational society (social concept of history, history as a science about the past, collective memory) are determined.

Key words: hybrid war, hybrid weapon, stable society, concept of historical movement, concept of the past, collective memory, national education.

Стаття надійшла до редакції 18.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

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

УДК 37.012

Л. Л. Бутенко

**КОЛИ РЕАЛЬНІСТЬ СКЛАДНІША ЗА ПІДРУЧНИКА:
ПРОБЛЕМИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ
СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ВИКЛИКІВ**

В умовах надзвичайно напруженої соціально-політичної та економічної ситуації, транзитивного характеру розвитку сучасного суспільства саме сфера освіти має розглядатися як найважливіший соціогуманітарний чинник забезпечення незворотності демократичного поступу країни, подолання ціннісного розколу та зовнішніх загроз. Реалії війни, інформаційного протистояння зумовили суттєві зміни в освітньо-виховному просторі не тільки Сходу Донбасу, а й усієї України, адже «прихована проблема будь-якої війни у тому, що під час її формуватиметься нове покоління, виховане на цінностях, які актуальні для військового часу. В Україні ця проблема загострюється тим, що відбулась перерва у семидесятирічний період, коли українці не знали проблем війни на власній території. Війна здавалась атавізмом минулого, а відповідно – концепції виховання спрямовувались на дітей, які проходять соціалізацію за мирних умов. Війна не лише популяризує агресію, насильницькі методи вирішення питань. Вона дискредитує норми моралі мирного життя, норми права, компроміс та діалог як засіб досягнення цілей. А це значною мірою визначатиме норми поведінки громадян України, які пройшли становлення під час війни» [6, с. 6]. Саме тому, діяльність усіх педагогічних працівників та професійна підготовка майбутніх учителів має враховувати соціокультурні виклики сучасності, трансформувати цільові, змістовні та технологічні аспекти цілісного освітнього процесу згідно завдань забезпечення гуманітарного складника національної безпеки держави.

Сучасний етап розвитку системи освіти демонструє суттєві ознаки кризи теорії виховання внаслідок проблем із цільовими орієнтирами, руйнуванням численних світоглядних стереотипів, які були своєрідним підмурком теорії та практики виховання у попередні десятиріччя, відсутності концептуальності та достатніх підстав для визначення напрямків виховної діяльності та функційних переваг тих чи інших інститутів виховання, надання переваги механізмам адаптації особистості до умов навколишнього соціуму, лінійною системою навчання тощо. По суті репрезентовані у підручниках та навчальних посібниках теоретичні засади виховання мають описовий характер, хоча практична сфера очікує перспективного виміру змісту та технологічного забезпечення виховання як важливо передумови становлення та розвитку особистості. Саме онтологічний підхід до теорії виховання постає

нагальною потребою вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів.

Теоретико-методичні засади загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів представлено у дослідженнях таких науковців, як О. Абдулліна, А. Акусок, О. Антонова, О. Дубасенюк, В. Каплінський, О. Кочергіна, М. Окса, Є. Прокоф'єв, В. Шахов, П. Хроменков та ін. Концепт «педагогічне знання» розглядають О. Бережнова, О. Дубасенюк, В. Імакаєв, Ю. Лукін, В. Онищенко, О. Орлов, І. Прудченко, Т. Яблонська та ін.

Особливості розвитку системи освіти в умовах цивілізаційних викликів, сучасних реалій соціополітичного розвитку країни розглядають Т. Андрущенко, В. Баранівський, О. Караман, В. Курило, М. Лукашевич, Н. Невмержицька, В. Рябченко, С. Савченко, З. Самчук та ін. Проблеми розвитку гуманітарного простору України у зв'язку із забезпечення духовної безпеки учнівської та студентської молоді представлено в аналітичних записках Національного інституту стратегічних досліджень «Цілісність гуманітарного простору України як об'єкт національної безпеки держави» (2015), «Критерії національної безпеки в освітній сфері: зарубіжний досвід та висновки для України» (2016), «Інформаційні виклики гібридної війни: контент, канали, механізми протидії» (2016) та ін. Разом з тим, потребують подальшого дослідження проблеми вдосконалення змісту та технологій професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням сучасних соціополітичних реалій.

Мета статті – визначити проблемне поле оновлення змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах сучасних соціокультурних викликів.

Вища освіта розглядається як важливий чинник подолання ціннісного розколу у суспільстві. У зв'язку із цим Т. Андрущенко зазначає, що «ключові освітні цінності – прагнення до пізнання і осмислення світу, істини, справедливості, взаєморозуміння, діалогічності – водночас повинні ставати основою для знаходження спільних точок дотику між суб'єктами соціокультурного історичного процесу, які знаходяться по різні боки цивілізаційних розколів» [2, с. 344]. Відповідно кожен із складників системи вищої освіти, зокрема педагогічна освіта, має орієнтуватися на формування творчої, активної особистості, сприяти інтеграції студентської молоді у соціально-політичне життя, «стимулювати зацікавленість у демократичних змінах, а також усвідомлення відповідальності за майбутнє держави» [2, с. 348]. Зазначені завдання потребують постійного оновлення змісту, форм та методів педагогічної освіти згідно реалій часу.

Базове, загальнопедагогічне знання викристалізоване у процесі творчого пошуку педагогів упродовж усієї історії людства. Багатомірність, нелінійний характер педагогічних явищ та процесів не дозволяє визначити остаточний компендіум загальнопедагогічного знання. Сьогоднішня репрезентує новітні ракурси педагогічної реальності,

пов'язані із загостренням проблем у політичній, економічній сферах нашого суспільства, ціннісно-смісловим протистоянням в умовах гібридної війни, руйнівними наслідками інформаційно-психологічного впливу на дітей та молодь.

Набуття знань у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів буде мати змістовну та процесуальну цінність тільки за умови, якщо воно відображає реальний стан освітнього простору сьогодення, є актуальним педагогічним знанням та має ознаки перспективності, тобто орієнтовано на вирішення проблем педагогічної реальності у майбутньому. Звісно, існує небезпека кон'юнктурності та ситуативності, надмірного ідеологічного забарвлення, недостатнього методологічного обґрунтування актуального педагогічного знання, необхідність відокремлення знання від інформаційного шуму. Однак, розгляд педагогіки як відкритої системи, що постійно розвивається, зумовлює постійну увагу саме до *актуального педагогічного знання* як знання, яке адекватно відповідає на виклики сучасності, володіє дискурсивною спроможністю. У такому контексті заслуговує на увагу позиція В. Авер'янова, який зауважує, що «поняття «актуальне знання», «нове знання», «сучасне знання» та ін., що призначені описати процес досягнення адекватності знання досліджуваному світу, – тільки атрибути процесу пізнання, що відображають короткий часовий лаг між знанням, яке оформлено у вигляді концепції, та об'єктивною реальністю, що нею описується» [1, с. 38].

Науково-педагогічне знання як узагальнені уявлення про закономірні зв'язки та відношення між педагогічними фактами та явищами, які репрезентовано в мовній або символічній формі, існує у вигляді усталеного, традиційного та актуального, перспективного знання. У сучасних наукових розвідках майже не розглядається проблема морально застарілого педагогічного знання, форми та методи оперативного оновлення змісту педагогічної освіти.

Актуалізації сучасних педагогічних знань у процесі підготовки майбутніх учителів заважають такі чинники: невизначеність цільових настанов навчально-виховного процесу у загальноосвітній школі (підготовка до ... (складання ЗНО, вступу до вишу тощо) або підготовка для ... (формування загальноосвітнього рівня культури, особистісного та професійного самовизначення тощо); нелінійний характер розвитку педагогічного знання в умовах багатомірності та складності педагогічної реальності; фрагментарність педагогічного знання у чинних навчальних програмах та підручниках.

Одним із чинників трансформації педагогічної освіти згідно сучасних соціокультурних викликів слід визнати реалізацію принципів *випереджувальної освіти*. Філософські засади випереджувальної освіти закладено у наукових працях А. Урсула, який у межах концепцій усталеного розвитку та ноосферної цивілізації стверджував, що освіта як соціальний механізм формування людини досить слабо пов'язана із

вирішенням нагальних та особливо глобальних проблем. А. Урсул наголошує, що «акцент на минулому став «аксіомою» педагогічної діяльності: підручники, навчально-методичні посібники, державні освітні стандарти, програми тощо орієнтуються на «усталені» знання та інші аналогічні інформаційні продукти» [8, с. 135]. У сучасних умовах особливо актуальною є думка дослідника про те, що «доцільно в ході подальшого розвитку інноваційних процесів в освіті подолати суттєвим чином темпоральну асиметрію минулого та майбутнього по відношенню до теперішнього» [8, с. 135].

Оновлення змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах сучасних соціокультурних викликів має відбуватися за рахунок:

- включення актуального педагогічного знання у відповідні лекційні теми, зокрема з проблем теорії виховання, технологій виховної діяльності сучасного вчителя;
- створення електронної бази наукових, науково-методичних та публіцистичних джерел відповідного змісту;
- створення навчально-методичного забезпечення педагогічної практики майбутніх учителів з урахуванням особливостей організації виховної роботи з різними категоріями дітей, зокрема дітей з родин внутрішньо переміщених осіб, дітей, чиї батьки загинули або постраждали в АТО;
- оперативне інформування студентів щодо нових видань з проблем громадянського, національно-патріотичного виховання, психолого-педагогічної допомоги дітям та юнацтву в умовах поствоєнної кризи.

Термінологічна система загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів в цілому та теорії виховання як важливого розділу загальної педагогіки зокрема має бути доповнена такими категоріями та термінами, як соціокультурне пограниччя, інформаційно-психологічна безпека, інформаційне маніпулювання та ін. Така «понятійна інтервенція» зумовлена необхідністю міждисциплінарного підходу до визначення понятійно-категорійної бази сучасної педагогічної науки і практики. Відзначимо також нагальну необхідність включення у зміст загальнопедагогічної підготовки таких філософських понять, як глобалізація, транзитивне суспільство, постіндустріальне суспільство (Д. Белл), суспільство ризику, «суспільство спектаклю» (Г. Дебор), складність, нелінійність розвитку та самоорганізація, неявне знання та інших сучасних соціогуманітарних понять, які, на жаль, але практично залишаються поза увагою майбутніх учителів. Однак, саме такий поняттєвий простір дозволяє представити якісні характеристики сучасного етапу розвитку суспільства, який безпосередньо зумовлює особливості сфери освіти.

Відзначимо особливу актуальність для сучасного етапу загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів з урахуванням реалій сьогодення такого поняття, як *соціокультурне пограниччя*. На

думку Я. Верменич, концепт пограниччя «дає методологічний ключ до розуміння складності й неоднозначності процесів, що відбуваються на стиках різних культур, норм моралі, поведінкових стереотипів обабіч державних чи адміністративних кордонів. Життям перевірено, що ключ цей універсальний – у різних країнах, на різних континентах відбуваються схожі процеси «притягання – відштовхування» саме в приграничних ареалах. Україна – не виняток, ціннісна розколотість тут виникла переважно внаслідок тривалого перебування різних частин країни в різних цивілізаційних системах, і поблизу кордонів вона давалася знаки інтенсивніше, ніж деінде» [3, с. 31]. Для психолого-педагогічних досліджень принциповим постає зауваження Я. Верменич про те, що «парадигма пограниччя освоює уже не лише територіальний, але й ментальний простір», «ментальні кордони («кордони в голові») формують дискурси політичної легітимації навіть більшою мірою, ніж реальні кордони» [3, с. 34, 48]. Відповідно у процесі загальнопедагогічної підготовки виникає необхідність актуалізації таких проблем, як громадянська інфантильність, патерналізм, сприйняття реальності крізь призму суб'єктивного та емоційно забарвленого світовідчуття, інколи поза логічних рамок, аналіз реальності з позицій домінування того чи іншого етносу, ставлення до Іншого (Іншого в ментальному, етнічному, культурному вимірі), вирішення опозиції «Свій – Чужий» у найближчому соціальному середовищі з урахуванням того, що «з категорії «своїх» часто виключаються не тільки носії протилежних ідеологічних поглядів, але й ті, для кого етнічна чи регіональна ідентичність не є головною в системі пріоритетів» [4, с. 9].

З урахуванням сучасних соціокультурних викликів нового звучання набувають такі позиції, як світогляд, громадянськість, менталітет, ціннісно-смилова сфера особистості, толерантність, міжкультурна взаємодія, міжетнічна взаємодія, соціальна установка, полікультурний освітній простір. Змістові складники теорії виховання мають репрезентувати педагогічні аспекти таких категорій, як етнічні стереотипи, громадянська ідентичність, соціальна пам'ять, історична пам'ять. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів, особливо у вишах Сходу України, має включати такі позиції:

- форми та методи кроскультурних контактів у полікультурному середовищі та пов'язаних із цим ризиків;
- ускладнення та урізноманітнення дискурсивних практик у різних сферах життєдіяльності;
- самоідентифікація дітей та молоді із регіоном, країною і, відповідно, утвердження громадянської ідентифікації; психолого-педагогічні аспекти ускладнення зв'язків як по вертикалі, так й по горизонталі (у міжособистісних відносинах, у родинному оточенні);
- вивчення та урахування архетипів, що впливають на процеси виховання дітей та молоді;

- готовність до співпраці, конструктивної взаємодії із різними групами населення регіону, в тому числі й з однолітками, які мають інші світоглядні позиції;

- форми та методи педагогічної взаємодії з представниками соціально та політично дезадаптованої молоді Сходу України у поствоєнний період.

На нашу думку, особливо слід підкреслити актуальність проблем виховного простору соціокультурного пограниччя Сходу України у поствоєнний період, оскільки майбутні учителі вже сьогодні мають бути готові до надзвичайно складного та суперечливого процесу гуманітарної реінтеграції тимчасово окупованих районів Сходу України. Варто вже сьогодні відверто говорити студентам, що подолання кризових явищ у цьому регіоні потребують кропіткої, тривалої та наполегливої роботи з урахуванням позицій психології посттравми, посткризових явищ тощо.

Окремим напрямком професійної підготовки майбутніх учителів у надскладних соціокультурних умовах вважаємо розкриття комплексу проблем, пов'язаних із *інформаційно-психологічною війною*, яка є ознакою саме сучасного етапу розвитку суспільства. З урахуванням міждисциплінарного характеру означеної проблеми як у процесі аудиторної роботи, так й в позааудиторний час необхідно представити майбутнім учителям такий комплекс питань:

- сутнісні ознаки інформації та пропаганди, інформаційного маніпулювання, інформаційної війни;

- методи та прийоми дезінформації в інформаційному просторі (приховування/замовчування інформації, фальсифікація фактів, фрагментація, створення «шуму», подрібнення інформації, створення емоційного резонансу з використання прийому «очевидці подій»; нав'язування асоціацій та стереотипів, мовних штампів та ін.).

Відповідно, нагальною потребою сьогодення є доповнення змісту педагогічної освіти додатковими модулями для самостійної роботи у межах курсів «Загальна педагогіка», «Основи педагогічної майстерності» (наприклад, «Практична медіаосвіта», «Критичне мислення у мультимедійному світі», «Технології протистояння маніпулюванню в умовах інформаційної війни») з опорою на практичні напрацювання зарубіжних та українських дослідників (О. Баришполець, О. Волошенюк, О. Голубева, Ф. Іванов, Г. Мироненко, Л. Найдьонова, Н. Обухова, В. Різун, Г. Почепцов, Ф. Рогоу (F. Rogow), Н. Череповська, С. Шейбе (C. Scheibe) та ін.).

Неоднозначність впливу різних інститутів суспільства на особистість учнівської та студентської молоді актуалізує такі поняття, як «прихована навчальна програма», «неявна педагогічна реальність». «*Прихована навчальна програма*» (В. Дудіна, І. Нечитайло, О. Полонников та ін.) відображає трансляцію в освітньому просторі прихованого смислу, який пов'язано із нормами та цінностями як конкретної особистості та й освітньої установи в цілому. В умовах

напруженої соціально-політичної ситуації неабиякого значення набувають ціннісні установки педагогів, що прямо або опосередковано репрезентуються ними у різних формах педагогічної взаємодії. Участь або, навпаки, відстороненість учителя від діяльності у громадських, політичних організаціях, оцінні судження та коментарі щодо сучасних політичних та економічних подій складають основу для «прихованого» впливу на учнівську та студентську молодь. Так, наприклад, І. Нечитайло зауважує, що «можна блискуче читати лекції про те, як важливо любити свою Батьківщину, і при цьому, виходячи за стіни аудиторії (класної кімнати), демонструвати абсолютно непатріотизм, недемократичні, антигуманні і т. п. зразки поведінки. Ці зразки легко прочитуються, уловлюються учнями, а в результаті частого повторення можуть стати частиною їх (учнів) повсякденності та сприйматися як норма» [5, с. 26].

Підготовка майбутніх учителів до організації виховної діяльності з учнями загальноосвітньої школи має бути доповнена цілеспрямованою роботою щодо розкриття *змісту та особливостей форм та методів роботи з різними групами дітей згідно поточної ситуації*, індивідуальної виховної роботи з дітьми з родин внутрішньо переміщених осіб, групової роботи в учнівських колективах, склад яких змінюється внаслідок саме гібридної війни на Сході України. Навчально-методична забезпечення педагогічної практики майбутніх учителів має включати методичні матеріали, зокрема такі, як:

- «Діти та війна: Навчання технік зцілення» (К., 2014);
- «Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період» (К., 2014);
- «Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту» (Слов'янськ, 2015);
- «Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту» (К., 2015);
- «Агресія. Анексія. Конфлікт. Соціально-педагогічна та психологічна відповідь на виклики для дітей» (К., 2016);
- «Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект» (К., 2016);
- матеріали мережі Інтернет (наприклад, поради для батьків і вчителів «Діти і страх війни» (http://nv-school4.edukit.zt.ua/socialjno-psihologichna_sluzhba/storinka_psihologa/dlya_batjkiv/diti_i_strah_vijni) та ін.).

Для організації виховної роботи у загальноосвітніх школах, зокрема на Сході України, для майбутніх учителів доцільно розкрити особливості та зміст тренінгу толерантності в умовах міжкультурних та міжетнічних конфліктів (наприклад, за розробками Л. Живолуп, Г. Солдатової та ін.), технологій полікультурного виховання (П. Кендзьор) [7], тренінгу протидії інформаційному маніпулюванню, медіаосвіти.

Таким чином, ознакою трансформації системи педагогічної освіти має стати орієнтація на випереджальне навчання, яке зокрема включає навчання майбутніх учителів умінь та навичок відбору інформації з урахуванням принципів достовірності, адекватності, релевантності, репрезентативності, що в умовах стрімкого розширення корпусу науково-педагогічної інформації набуває першочергового значення; використання технологій проблематизації та контекстуалізації педагогічної реальності, яка характеризується складністю, багатомірністю, нелінійним характером розвитку, наявністю «прихованого змісту»; включення у зміст загальнопедагогічної підготовки позицій, пов'язаних із сучасними реаліями соціально-політичного життя в країні, актуальними для сьогодення проблемами, що уможливило подолання темпоральної зорієнтованості на основі «наздоганання» (С. Днепров), сприяє формуванню прогностичних здібностей майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні проблеми неявної педагогічної реальності як важливого чинника освітнього простору соціокультурного пограниччя Сходу України.

Список використаної літератури

1. Аверьянов Л. Я. В поисках своей идеи : статьи и очерки / Л. Я. Аверьянов. – М. : Русск. Гуманитар. интернет-университет, 2000. – 224 с. **2. Вища освіта як фактор подолання ціннісного розколу в Україні:** монографія / авт. кол. : З. Самчук (керівник), Т. Андрущенко, В. Баранівський, О. Бульвінська та ін. – К., 2015. – 377 с. **3. Верменич Я. В.** Південна Україна на цивілізаційному пограниччі / Я. В. Верменич ; відп. ред. В. А. Смолій. – К. : Інститут історії України НАН України, 2015. – 482 с. **4. Верменич Я. В.** Донбас як порубіжний регіон: територіальний вимір / Я. В. Верменич. – К. : Інститут історії України НАН України, 2015. – 69 с. **5. Гражданские** позиции молодежи и студенчества в современной Украине (на примере Харьковского региона) : монографія / авт. кол. : В. И. Астахова, Е. В. Астахова и др. ; под общ. ред. И. С. Нечитайло. – Харьков : Изд-во НУА, 2014. – 176 с. **6. Діти війни :** дослідження проблем дитинства в Україні за умов військової агресії / Український інститут дослідження екстремізму. – К., 2015. – 31 с. **7. Кендзьор П.** Ми серед інших. Інші серед нас. Форми і методи полікультурного виховання / Петро Кендзьор.– Львів : ЗУКЦ, 2016. – 159 с. **8. Урсул А. Д.** На пути к опережающему образованию (окончание) / А. Д. Урсул // Вест. Челябин. гос. академии культуры и искусств. – 2012. – № 4 (32). – С. 132–139.

Бутенко Л. Л. Коли реальність складніша за підручника: проблеми оновлення змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах сучасних соціокультурних викликів

У статті розкрито соціокультурні передумови необхідності оновлення змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів з

урахуванням викликів сучасної соціально-політичної ситуації в країні. Визначено особливості актуального педагогічного знання, основні форми його репрезентації у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Схарактеризовано сутність випереджальної освіти як передумови удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів. Розкрито необхідність звернення до виховних проблем соціокультурного пограниччя Сходу України, урахування «прихованої навчальної програми» у реалізації освітніх завдань. Визначено основні напрямки оновлення змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, форм та методів виховної взаємодії з дітьми в умовах сучасної кризи.

Ключові слова: соціокультурні виклики, соціокультурне пограниччя Сходу України, загальнопедагогічна підготовка, майбутні учителі, випереджувальна освіта, актуальне педагогічне знання.

Бутенко Л. Л. Когда реальность сложнее учебника: проблемы обновления содержания подготовки будущих учителей в условиях современных социокультурных вызовов

В статье раскрыты социокультурные предпосылки необходимости обновления содержания общепедагогической подготовки будущих учителей с учетом вызовов современной социально-политической ситуации в стране. Определены особенности актуального педагогического знания, основные формы его репрезентации в процессе профессиональной подготовки будущих учителей. Охарактеризована сущность опережающего образования как предпосылки усовершенствования содержания подготовки будущих учителей. Раскрыта необходимость обращения к воспитательным проблемам социокультурного пограничья Востока Украины, учета «скрытой учебной программы» в реализации образовательных задач. Определены основные направления обновления содержания общепедагогической подготовки будущих учителей, форм и методов воспитательного взаимодействия с детьми в условиях современного кризиса.

Ключевые слова: социокультурные вызовы, социокультурное пограничье Востока Украины, общепедагогическая подготовка, будущие учителя, опережающее образование, актуальное педагогическое знание.

Butenko L. When the Reality is More Complicated than the Textbook: the Problems of Updating the Content of Preparation of the Future Teachers in Conditions of Modern Social and Cultural Challenges

The author of the article discloses the social and cultural prerequisites for the need to update the content of general pedagogical preparation of the future teachers, taking into account the challenges of the current social and political situation in the country. Specific features of the actual pedagogical knowledge and the main forms of its representation in the process of professional training of the future teachers are determined. The essence of the advanced education is described as a prerequisite for improving the content of

the preparation of the future teachers. The need to address the educational problems of the social and cultural borderland of the East of Ukraine and to take into account the “hidden curriculum” in the implementation of the educational tasks is disclosed. The main directions of updating the content of general pedagogical preparation of the future teachers, forms and methods of educational interaction with children in conditions of the current crisis are determined.

Key words: Social and cultural challenges, social and cultural borderland of the East of Ukraine, general pedagogical preparation, future teachers, advanced education, actual pedagogical knowledge.

Стаття надійшла до редакції 24.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК [355.233:305]:327.5-025.26(045)

В. Ф. Вінтоняк

ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ

Проблема національної безпеки в умовах гібридної війни займає одне із центральних місць в політиці держави. Не дивлячись на те, що процес забезпечення національної безпеки носить комплексний характер і в ньому беруть участь різноманітні політичні інститути, головну роль продовжує відігравати військова організація держави і її ядро – Збройні Сили.

Все більш помітним явищем стає залучення до військової служби військовослужбовців жіночої статі. В сучасній Україні в умовах збройного конфлікту та реформування збройних сил число жінок-військовослужбовців постійно зростає. Гендерна проблематика поступово інтегрується не тільки в наукові, освітні, громадські обговорення, що свідчить про становлення гендерної культури суспільства але й і в Збройні сили України. При цьому, слід зазначити, що воєнна організація українського суспільства та її складова – Збройні Сили, є серед перших організацій українського суспільства, в яких було розпочато цілеспрямоване і системне впровадження гендерної політики.

Як інституту держави, якому притаманна висока нормативна регламентація, рівень контролю та виконавчої дисципліни, Збройні Сили виявили себе відкритими для широкого кола заходів, спрямованих на встановлення стандартів рівних можливостей жінок і чоловіків, гендерно-чутливого стилю управління, гендерної культури взаємовідносин.

Важливою складовою у напрямі встановлення гендерного паритету є освітнє середовище, зокрема вищі військові навчальні заклади, які мають неабиякий вплив на формування особистості офіцера та його гендерну соціалізацію. Сьогодні вища освіта передбачає не тільки озброєння слухачів (курсантів) уміннями та навичками професійного спрямування, але виступає і як засіб соціалізації з формування спеціалізованої культури або «високої» культури (І. Кант, Г. Крабе), яка твориться професійно підготовленими людьми (вченими, педагогами) і допомагає функціонуванню повсякденної культури у вигляді «масової» (популярної) культури [11].

До недавнього часу гендерні дослідження в вітчизняній науці розвивалися як міждисциплінарна сфера знання. Проте, в останні роки гендерна проблематика починає концентруватися та розвиватися не тільки в окремих наукових дисциплінах (історії, соціології, філософії, психології, політології, культурології) але й стає невід'ємною складовою політичної культури держави та суспільства, як сучасної тенденції розвитку демократії. Ці тенденції полягають у переосмисленні цінностей свободи, рівності, солідарності, всебічного розвитку особистості в їхньому універсалістському розумінні («права людини взагалі») з врахуванням розмаїтих соціально-культурних відмінностей, притаманних різним людям залежно від їхнього соціально-культурного положення в суспільстві [6].

Такі сучасні суспільні трансформації відбуваються не тільки в сфері соціальних відносин, але й суттєво впливають на психологію суб'єктів цих відносин. Зі змінами в суспільстві відбувається і трансформація традиційних ролей чоловіка і жінки і як наслідок перебудова нормативних еталонів поведінки суб'єктів що призводить до корекції індивідуально-психологічних характеристик сучасних жінок та чоловіків, які демонструють нові типи та моделі поведінки, ставлення та відносин не тільки один з одним але до суспільства в цілому та до себе зокрема.

Гендерна культура є однією з ключових категорій гендерних і культурних досліджень, філософським, соціальним, педагогічним, психологічним аспектам якої присвячені праці Р. Айслер, М. Гімбутас, Г. Зіммеля, М. Мід; Р. Айвазової, І. Клециної, Т. Говорун, С. Матюшкової, В. Агеєвої, О. Андрієнко, Н. Грицяк, О. Кікінежді, О. Кісь, Л. Кобилянської, Н. Маркової, Т. Мельник, В. Москаленко, Ю. Стребкової, П. Терзі, S. Вет, Ш. Берна, М. Ткалич, П. Терзі, Є. Левченко, та ін.

Сьогодні не існує єдиного визначення цього поняття. Л. Кобилянська і Т. Мельник визначають гендерну культуру як сукупність статево-рольових цінностей у суспільних сферах буття та відповідних до них потреб, інтересів і форм діяльності, зумовлену демократичним устроєм і пов'язаними з ним демократичними інституціями. Проте різні види гендерної культури можуть бути

зумовлені будь-яким політичним устроєм та соціальними інститутами [2].

Децо доповнюють формулювання Т. Говорун та О. Кікінежді, які вважають, що гендерна культура залежить від суспільного устрою, національних шлюбно-сімейних звичаїв і традицій, релігійних вірувань тощо. Гендерна культура відтворює, закріплює і формує відмінності між статями, регулює взаємини жінок та чоловіків в особистому, родинному й соціальному житті [7].

На думку І. Каширської, гендерна культура, з одного боку, є процесом адаптації та інтеграції людини в суспільство, а з іншого – процесом саморозвитку та самореалізації особистості в соціальному середовищі, що включає засвоєння індивідом соціального досвіду, психосексуальних установок і цінностей, орієнтацій, визначених способів поведінки та формування статевої самосвідомості [10].

Більшість існуючих на даний час наукових підходів щодо розуміння культури, з одного боку, мають власне обґрунтування ролі культури, з іншого боку, містять уявлення про неї як про перетворювальну та керуючу силу. Так, К. Гірц розглядає культуру як символічний механізм для контролю над поведінкою, екстрасоматичне джерело інформації. «Соматичний» вказує на зв'язок з організмом, а «екстрасоматичний» – на незалежність від людського організму. Культура, на його думку, здійснює зв'язок між тим, ким кожна людина може стати, виходячи з наявних у неї здібностей, і тим, ким вона насправді стає [10].

Л. Штуден акцентує увагу на нормативному впливі культури. Він вказує на те, що культура ставить свідомості людини досить жорсткі кордони, переступати які не можна, оскільки це загрожує системі втрату стабільності. Тому не дивно, що однією з головних функцій культури завжди була функція обмеження людської свободи, яка передбачає певний набір репресивних механізмів – від громадського осуду до прямого насильства включно. Одним з дієвих інструментів обмеження людської свободи з боку культури автор розглядає механізм насильницького формування свідомості через виховання, освіти.

Соціологічна позиція Т. Парсонса ще більш позначає роль культури як феномену управління. Він трактує культуру через поняття «соціальна дія», «соціальна система». Сукупність стійких взаємодій між людьми позначається Т. Парсонсом як система дій. Як і будь-яка інша система, вона повинна виконувати ряд функцій, а саме адаптацію, мотивацію, інтеграцію, підтримка ідеалу. Під соціальною системою Т. Парсонс розуміє систему що утворена станом та процесами організованої соціальної взаємодії між діючими суб'єктами. Її структуру складають чотири основних компоненти: цінності, норми, групи, ролі [5].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що культура не являється нейтральною по відношенню до індивідів. Вона впливає на них, управляє ними навіть в тому випадку, коли вони не проявляють до

неї ніякого інтересу. Це обумовлено тим, що культура багатопланова. Вона існує в різноманітних культурних різновидностях, дія яких може бути не очевидною. До числа таких і належить гендерна культура. Вплив гендерної культури на чоловіків та жінок являються безперервно діючим і при цьому не усвідомлюючим процесом. Це пов'язано з реальним існуванням такого феномену, як «гендер», та всієї системи відносин, яка будується на його основі.

Введення в широкий ужиток у 80-х роках ХХ ст. терміну «гендер» поряд з терміном «стать» віддзеркалює виниклі зміни бачення природи «жіночого» та «чоловічого» в просторі культури, котрі викликали необхідність розведення біологічного та соціокультурного при розгляді останніх [6].

Гендер як соціально-психологічна категорія, згідно з дослідженнями С. Бем, А. Візігіної, Т. Говорун, П. Горностая, Є. Ільїна, І. Клециної, І. Кона, Л. Ожигової, С. Оксамитної, Л. Попової, А. Темкіної, Л. Шнейдер, Н. Bradley, J. Steans, M. Thompson, є характеристикою та властивістю особистості, яка складається з таких параметрів: біологічної складової – належності до певної біологічної статі; психологічної статі особистості; гендерної ідентичності як сприйняття й усвідомлення своєї статевої належності; гендерних ролей і статусів, насамперед шлюбного та репродуктивного; гендерних переконань, репрезентацій та стереотипів, властивих особистості.

Якщо стать визначається біологічно, то пов'язаний зі статтю гендер конструюється суспільством згідно з очікуваннями та нормативними приписами щодо поведінки представників різних статей. Гендер розуміється як соціально сконструйовані ролі та соціально освоєні моделі поведінки і очікування, які пов'язані з уявленнями про жінку чи чоловіка. «Гендер» – це не фізичні відмінності між чоловіком і жінкою, а соціально організовані, соціально сформовані особливості жінок і чоловіків що носить відтворюючий та змінний характер [8].

Прихильники теорії соціального конструювання гендеру Е. Здравомислова, А. Темкіна, О. Вороніна ставлять під сумнів біологічну основу, на якій базуються відносини між чоловіками і жінками як представниками чоловічих і жіночих соціальних груп в рамках соціальних інститутів, соціальних організацій.

Теорія соціального конструювання гендеру базується на таких постулатах: 1) гендер конструюється за допомогою соціалізації, поділу праці, системою гендерних ролей, сім'єю, засобами масової інформації; 2) гендер конструюється і самими індивідами на рівні їх свідомості, прийняття і інтеріоризації заданих суспільством норм і ролей.

Сучасна гендерна теорія не намагається заперечити відмінності між чоловіками і жінками. Для неї важливий не сам факт відмінностей, а їх соціокультурна оцінка та інтерпретація, а також побудова владної системи на основі цих відмінностей. Тому основою методології гендерних досліджень є не просто опис різниці в статусах, ролях та

інших аспектах життя чоловіків і жінок, а аналіз влади і домінування, що затверджуються в суспільстві через гендерні ролі і відносин (О. Вороніна). Значущим для гендерного підходу є не тільки демонстрація культурно-детермінованих відмінностей між статями, а й того, як «культура конструювання цих відмінностей позначається на соціальному статусі гендерних груп: становище на ринку праці, можливості в сфері політики, освіти та ін. [10]. Справа в тому, що ієрархія статусів гендерних груп є такою, що жінки завжди займають підлегле становище в інститутах суспільства – сім'ї, політичній структурі, економіці, у військовому просторі, культурі та освіті та ін. Гендер визначає сприйняття чоловіків і «чоловічого» первинним, значущим і домінуючим, а жінок і «жіноче» вторинним, незначним з соціальної точки зору і підлеглим.

Таким чином, гендер це один із базових вимірів соціальної структури суспільства поряд з класовою приналежністю, віком та іншими характеристиками які і організують соціальну систему.

Е. Здравомислова і А. Тьомкіна вказують, що гендер – це соціальний статус, який визначає індивідуальні можливості в освіті, професійній діяльності, доступі до влади, соціальні ролі та репродуктивного поведінки. Соціальні статуси діють в рамках культурного простору даного суспільства. Це означає, що гендеру як статусу відповідає гендерна культура. Таким чином, існування феномену «гендер» спонукає виникнення гендерної системи та гендерної культури.

Г. Карелова вважає, що гендерна культура розвивається за законами історичної спадкоємності, де кожна епоха залишає свій вклад в розвитку соціальності і при цьому історичне збагачення не несе в собі заперечення раніше здобутих цінностей. Гендерна культура, складається та закріплюється в досвіді конкретних поколінь, передається потомкам і завдяки процесу спадковості сприймається як природній процес [9].

Такий підхід до гендерної культури узгоджується з теорією спадковості, розробленою академіком Н. Дубініним. Відповідно до цієї теорії, в природі людини існує дві програми спадковості – біологічна та соціальна. Соціальна програма спадкування не записана в генах і, тим не менше, виступає як внутрішній фактор розвитку особистості. Вона включає такі елементи гендерної культури, як гендерні ролі, гендерні стереотипи і гендерні уявлення. Виконання гендерних ролей негласно контролюється існуючою системою норм поведінки. І хоча антропологами, зокрема М. Мідом, встановлено, що уявлення про «типово чоловіче» або «типово жіноче» відносні, оскільки те, що в одному суспільстві вважається чоловічим заняттям, поведінкою, рисою характеру, в іншому може оцінюватися як жіноча, виконання гендерних ролей в гендерній культурі є обов'язковим.

Гендерна культура управляє індивідами за допомогою гендерних стереотипів. Вони реалізуються в поведінці людей, а це, в свою чергу, суттєво впливає на формування соціальної реальності. Крім того,

гендерні стереотипи спільно з нормами і приписами виконують важливу роль в процесі конструювання гендерної свідомості індивідів. Гендерні стереотипи усвідомлюються індивідами в процесі соціалізації. Період первинної соціалізації пов'язаний в основному з несвідомими і пасивними механізмами засвоєння культури, в той час як вторинна соціалізація передбачає велику включеність когнітивних механізмів і можливість творчого перетворення середовища. В ході соціалізації відбувається формування гендерної свідомості індивідів, відтворення та розвиток гендерної культури суспільства, засвоюються ті гендерні стереотипи, які сконструйовані в суспільстві, до якого дана особистість належить [5; 8].

Гендерна культура, продукує і гендерні уявлення. Вони виступають як інструменти пізнання соціального світу, за допомогою яких індивіди пояснюють та класифікують події. Уявлення позначають цінності та регулюють поведінку індивіда. Крім того, вони є засобом адаптації подій що відбуваються до вже наявних. Це дозволяє зберігати сформовану картину світу, а значить, і її гендерний характер.

Будучи інструментом пізнання соціального світу, способом опосередкування поведінки і засобом адаптації, гендерні уявлення керують індивідами через усвідомлення змісту гендерних ролей, а також через формування гендерних очікувань. Саме цей вид соціальних уявлень управляє позицією по відношенню до системи існуючих нормативних приписів щодо поведінки чоловіків і жінок в рамках соціальної взаємодії, допомагає виробити «жіночий» і «чоловічий» стиль поведінки.

Гендерна культура створює соціально-детерміновані уявлення про специфіку «жіночого» і «чоловічого». На їх основі відбувається розподіл соціальних ролей і функцій між чоловіками і жінками, співвідношення їх соціальних статусів. Чоловіки і жінки як представники гендерних груп постійно опираються на гендерні уявлення, які орієнтують їх в різних соціальних ситуаціях відповідно до системи цінностей, прийнятих в культурі суспільства [6].

Важливість проблеми формування гендерної культури військових фахівців не викликає сумнівів, оскільки саме через гендерну культуру здійснюється процес формування егалітарної свідомості особистості в системі соціокультурних взаємозв'язків на паритетних засадах. Саме гендерна культура сприяє викоріненню біодетерміністських уявлень про сутність «жіночого» й «чоловічого», вивченню природи статево-рольових стереотипів. Вона поєднує в собі збалансовану стратегію забезпечення умов людського життя, творення нових цінностей, спрямованих на людський розвиток.

Очевидно, що військово-професійне управління, професійна взаємодія в військовій організації потребує, на наш погляд, гендерно-орієнтованого підходу, розвитку гендерної культури офіцера в освітньому середовищі, що забезпечить рівність прав і можливостей

особистості, незважаючи на статі. Сприятиме формуванню адекватних моделей поведінки, зневілює вплив стереотипів в професійній діяльності, забезпечить формування організаційної зрілості, організаційної та управлінської культури, ідентифікації офіцера з військовою організацією не залежно від статі. Освіта повинна виконувати основну роль в зміні доволі стійких гендерних стереотипів щодо обмежування розвитку потенціалу особистості офіцера – і чоловіків, і жінок.

Тому, проблема формування гендерної культури офіцера набуває надзвичайної актуальності, оскільки від її успішного вирішення залежить ефективність професійної діяльності як окремо взятого офіцера так і організації в цілому, особливо на даному етапі розвитку та функціонування ЗС України.

Список використаної літератури

- 1. Бем С. Л.** Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Л. Бем. – М.: «Российская политическая энциклопедия», 2004. – 336 с.
- 2. Бендас Т. В.** Гендерная психология. Учеб. пособ. / Т. В. Бендас. – СПб.: Питер, 2005. – 431 с.
- 3. Берн Ш. М.** Гендерная психология / Ш. М. Берн. – СПб.: Нева, 2001. – 320 с.
- 4. Бондаревська І. О.** Гендерна ідентичність як вид соціальної ідентичності / І. О. Бондаревська, М. О. Бондаревська // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка Національної АПН України. – К., 2012. – Т. 14. – Ч. 2. – С. 59–67.
- 5. Бондарчук О. І.** Психологічні аспекти гендерної просвіти керівників освітніх організацій / О. І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології. Т. 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка та ін. – К.: Міленіум, 2003. – Ч. 11. – С. 33–37.
- 6. Будагьянц Л. М.** Гендерний аспект сучасної демократії / Л. М. Будагьянц // Народна армія. – 2010. – 10 березня. – С. 6.
- 7. Кікінежді О.** Інноваційні підходи до формування гендерної культури у студентської молоді / О. Кікінежді // Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи: Зб. мат. Всеукр. наук.-практ. конф. – Тернопіль: ТДПУ, 2003. – С. 128 – 135.
- 8. Клецина И. С.** Психология гендерных отношений: Теория и практика / И. С. Клецина. – СПб.: Алетейя, 2004. – С. 71.
- 9. Терзі П.** Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Пилип Терзі. – Одеса, 2007. – 236 с.
- 10. Ткалич М. Г.** Гендерна психологія. Навч. посіб. / М. Г. Ткалич. – К.: Академвидав, 2016. – 253.
- 11. Карамушки Л. М.** Управління закладами середньої освіти: психологічні аспекти: Навч. посіб. / За ред. Л. М. Карамушки. – К.: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. – 222 с.
- 12. Gottfried H.** Gender, Work, and Economy: Unpacking the Global Economy. – Polity. – 2012. – 224 p.

Вінтоняк В. Ф. Гендерні аспекти військової освіти в умовах гібридної війни

У статті виділено окремі аспекти (методологічні, психолого-педагогічні, культурологічні, соціологічні) гендерного підходу до професійної діяльності офіцера в умовах гібридної війни. Сформульовано поняття «гендеру». Теоретично обґрунтована необхідність формування гендерної культури офіцерів в освітньому середовищі як умови забезпечення рівних прав і можливостей чоловіків і жінок.

Гендерні засади формування професійної культури офіцерів являють собою систему підготовки, яка включає оволодіння комплексом знань про відмінності (біологічні, соціальні, психолого-педагогічні), гендерну домінанту; соціокультурні та особистісні гендерні стереотипи та засоби їх подолання; гендерні уявлення, що позначають цінності та регулюють поведінку індивіда, впливаючи на формування гендерних очікувань, допомагають виробити відповідні стилі та моделі поведінки в військово-професійному середовищі.

Ключові слова: офіцер, гендер, гендерна культура, гендерні стереотипи, гендерні уявлення.

Винтоняк В. Ф. Гендерные аспекты военного образования в условиях гибридной войны

В статье выделены отдельные аспекты (методологические, психолого-педагогические, культурологические, социологические) гендерного подхода к профессиональной деятельности офицера в условиях гибридной войны. Сформулировано понятие «гендера». Теоретически обоснована необходимость формирования гендерной культуры офицера в образовательной среде как одного из условий обеспечения равных прав и возможностей мужчин и женщин.

Гендерные основы формирования профессиональной культуры офицера представляют собой систему подготовки, которая включает овладение комплексом знаний о различиях (биологических, социальных, психолого-педагогических), гендерную доминанту; социокультурные и личностные гендерные стереотипы и способы их преодоления; гендерные представления, обозначающие ценности и регулируют поведение индивида, влияя на формирование гендерных ожиданий, помогают выработать соответствующие стили и модели поведения в военно-профессиональной среде.

Ключевые слова: офицер, гендер, гендерная культура, гендерные стереотипы, гендерные представления.

Vintonyak V. Gender aspects of military education in a hybrid war

The article highlights some aspects (methodological, psychological, pedagogical, cultural, sociological) of a gender approach to professional activity in a hybrid war. The concept of “gender” is formulated. The necessity of forming a gender culture of officers in the educational environment as a

condition of ensuring equal rights and opportunities of men and women is theoretically grounded.

Gender basis for the formation of a professional culture of officers is a system of training, which includes mastering the complex of knowledge about differences (biological, social, psychological and pedagogical), gender dominant; socio-cultural and personal gender traditional stereotypes; Gender representations, which act as tools for the knowledge of the social world and represent values and regulate the behavior of the individual, influencing the formation of gender expectations, help to develop appropriate styles and models of behavior in the military-professional environment. The principles of gender equality and gender complementarity in the educational organization are considered.

Key words: officer, gender, gender culture, gender stereotypes, gender representation.

Стаття надійшла до редакції 05.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

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

УДК 37.013.001.76

В. В. Докучаєва

ТРАНСФОРМАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СИТУАЦІЇ ЯК ЧИННИК СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ

Стрімко змінюваний стан буття, що спостерігається на разі, є закономірним для людства, яке долає рубіж тисячоліть. Суттєвою прикметою для цього періоду постає загальне й наскрізне оновлення, що порушує усі сфери суспільного життя та зазвичай пов'язується з поняттям «інновація», «модернізація», «трансформація», «революція». Явища, позначувані ними, відрізняються ступенем новизни продукту; але, водночас, вони є спільними, з огляду на ознаки суспільного прогресу.

Виокремлюючи, через назву нашої статті, з вищенаведеної низки понять саме «трансформацію», зазначимо, що підставою за для цього нам слугує пізнання сутності інноваційного руху освітніх систем й, далі, – феномена проектування інноваційних педагогічних систем, на вивчення якого й було спрямоване наше дослідження [3].

У межах розробки концепції останнього нами проголошується перетворювальний характер проектувальної діяльності. Отже, *трансформація* (від лат. – перетворення) постає сутнісною ознакою процесу проектування інноваційних педагогічних систем. Проте, хоча трансформацію ми й розглядаємо як синкретне явище, що вирізняє

загалом процес проектування, вважаємо доречним виокремлення в алгоритмі проектування інноваційних педагогічних систем власне *фази трансформації соціально-педагогічної ситуації* – як такої, що має певні особливості перебігу, внаслідок яких вона постає як фаза ключова, критична, як фаза незворотних змін, після якої ідеальний образ інноваційної педагогічної системи виявляється майже вибудованим у вигляді певної проектної моделі.

Трансформацію соціально-педагогічної ситуації, про яку зазначено в назві статті, ми розглядаємо як єдино прийнятну стратегію в процесі створення інноваційних педагогічних систем, оскільки останні, через їх відкритість, в умовах сьогодення мають у край неврівноважений стан, що до того ж ускладнюється непрогнозованим впливом зовнішнього (соціального) середовища.

З урахуванням викладеного вище, *метою* цієї статті визначаємо таке: на підставі розкриття механізму трансформації соціально-педагогічної ситуації, актуалізувати роль цієї фази, як чинника, в процесі створення інноваційних педагогічних систем.

Отже, зауважимо, що хоча первісно «трансформація» і тлумачиться як «перетворення», проте, з вищезначеної мети випливає, що в даному випадку йдеться не про будь-яке перетворення, а лише про таке, що може слугувати *чинником*, тобто суттєво впливати на *процес* (а далі – й на *результат*) проектування інноваційних педагогічних систем. Аби визначити відповідний цій умові різновид перетворення, розглянемо провідні випадки перетворень, що безпосередньо стосуються моменту виникнення нового.

У нашому дослідженні, у межах розв'язання питання щодо генезису нового, ми розглядаємо закономірності *якісного перетворення* системи. З'ясовуючи роль процесів перетворення у розвитку систем, їх зовнішні та внутрішні детермінанти, різні форми та види перетворення, ми, насамперед, мали констатувати, що перетворення системи становить собою перехід у нову якість і постає складним, багатоплановим процесом [2, с. 176].

Охоплюючи широке коло явищ, поняття «перетворення» не обов'язково має визначати останній етап розвитку. Насправді, система впродовж усього процесу розвитку перебуває в стані перетворення, а отже, безперервно змінює власну структуру. «Система в період виникнення якісно відрізняється від системи періоду становлення, а та, в свою чергу, – від системи періоду зрілості» [1, с. 200]. Лише зріла система, як єдність та постійність структури, складу, функцій елементів, набуває стану перетворення, причому останнє неминуче призводить до зміни кожного з означених атрибутів системи [там само, с. 205].

Перетворення може відображати етапи: а) завершальний, або кінцевий (припинення існування системи); б) перехідний, або проміжний (перехід систем-стадій одна в одну). За умови останнього можливі такі організаційні стани цілісної системи, як *дезорганізація* (старі зв'язки

зруйновано, нові тільки утворюються), *реорганізація* (заміна існуючих елементів на інші, але рівноцінні за ступенем організованості), а також – *якісно інші* стани більш високого ступеню організованості [2, с. 176].

Перехід від певного стану до наступного, зв'язок між «старим» та «новим» є вихідним пунктом філософської концепції діалектичного заперечення. З огляду на останню, наявність різноманітних переходів від одного якісного стану до іншого, особливостей розгортання основної суперечності, різних сторін зв'язків між старим та новим призводить до необхідності здійснювати розрізнення діалектичних заперечень. Однак, розподіл діалектичних заперечень на різні види не обов'язково має збігатися з виокремленням видів нового, – це може бути виділення окремих сторін якісних переходів або відношень між старим та новим [4, с. 134]. Отже якісні переходи можуть бути представлені, наприклад, трьома типами діалектичних заперечень – «деструкція», «зняття», «трансформація». У випадку *деструкції* будь-яке матеріальне утворення припиняє своє існування, заперечення стає «небуттям» (тобто, констатується перерва у розвитку). *Зняття* передбачає, при заперечуванні системи, збереження окремих її структурних елементів у новій якості. *Трансформація* – вид якісного переходу, при якому є можливим збереження власне основи заперечуваної структури [7, с. 8–9].

Таким чином, з викладеного вище є очевидним висновок, що виокремлення різних форм та видів перетворення (регрес, заміщення, прогрес), а також – типів діалектичних заперечень, якими вони можуть бути представлені (деструкція, зняття, трансформація), актуалізує саме *трансформацію* – як той прийнятий різновид якісного переходу, що гарантовано веде до отримання *соціально нового – як творчого продукту з прогресивною сутністю* (тобто, можливістю виходу на більш високий рівень розвитку) [2, с. 41].

У межах вивчення питання щодо виникнення нового як якісного перетворення систем суттєвим є те, що встановлення загальних *причин* процесу перетворення, а саме: зміна зовнішнього середовища; проникнення в систему чужих об'єктів; безперервне кількісне зростання диференційованих елементів системи в обмеженому просторі тощо, – забезпечило нас універсальним гностичним інструментом, що виявляє свою придатність під час дослідження будь-яких цілісних систем, а отже, й такого їх різновиду, як «інноваційні педагогічні» [2, с. 176]. Особливо доречним вищезгаданий причинний ряд виявляється при *дослідженні та наступній трансформації* складних соціально-педагогічних ситуацій.

Підаючи аналізу *можливості механізму трансформації* як чинника, а далі – й інструменту впливу на подальший процес проектування інноваційних педагогічних систем, зазначимо, що серед *чинників* створення останніх, як провідні, ми виділяємо такі їх групи: 1) концептогенні чинники (ті, що детермінують виникнення нових понять, нових визначень (концептів), нових підходів (концепцій) у процесі дослідження предметів, явищ); 2) системоорганізуючі чинники

(функціонально зумовлені ролі в колективному творчому процесі); 3) системорозвивальні чинники (об'єктивні суперечності, що детермінують (стимулюють) діяльність створюючого суб'єкта)); 4) чинники обміну (постійна взаємодія між інноваційною педагогічною системою та зовнішнім (освітнім, соціальним) середовищем макро-, мезо-, мікрорівня); 5) чинники функціональних зв'язків (доцільні тимчасові зв'язки між інноваційною педагогічною системою та будь-якими іншими системами) [2, с. 94–96].

Дотримуючись у дослідженні наведених вище чинників, як доцільного, розподілу їх на чинники *процесу* отримання творчого продукту (тобто, *мислення* як системи ієрархізованих процесів) та чинники *результату* (існування цього продукту як певної цілості, а саме: утворення, організація, збереження, розвиток інноваційної педагогічної системи), зауважимо, що *трансформація соціально-педагогічної ситуації*, як і будь-яка фаза (стадія, етап) *алгоритму* проектування інноваційних педагогічних систем, насамперед, належить до першої групи – «концептогенні чинники», оскільки йдеться про *процес* отримання нового знання й фіксації останнього у вигляді базових теоретичних конструктів (концептів, концепцій).

З огляду на це, підкреслимо, що *трансформація соціально-педагогічної ситуації*, передусім, є *об'єктивним чинником*, оскільки становить собою певну *ланку* процесу системоутворення, *логіка якого (як творчого акту) є об'єктивно зумовленою*.

Проте, водночас із тим, що *фаза трансформації* соціально-педагогічної ситуації є *закономірною, об'єктивно зумовленою логічною ланкою* процесу створення інноваційних педагогічних систем, вона також виявляється *суб'єктивно зумовленою*, тобто є суб'єктивним чинником, оскільки реалізується як *функція суб'єкта* (одноосібного чи колективного) *щодо розв'язання творчого завдання*, яка набуває результативного втілення у вигляді *проекту рішення*. У нашій класифікації – це чинники другої групи, – «*системоорганізуючі*» [2, с. 94].

Крім того, оскільки, здебільшого, йдеться про діяльність створюючого суб'єкта, – як такого, що впроваджує *фазу трансформації* у межах загального алгоритму проектування, доцільно говорити й про третю групу чинників – «*системорозвивальні*», що власне й зумовлюють (стимулюють) діяльність суб'єкта проектування [2, с. 95].

Таким чином, сутність впливу *фази трансформації* на процес системоутворення, в цілому, виявляється у *об'єктивній зумовленості її як компонента логічної (лінійної) структури проектування та реалізації через суб'єктивно зумовлений мисленнєвий процес, ініційований проектувальником*. Отже, з'ясуємо, у чому полягає *механізм трансформації соціально-педагогічної ситуації* у процесі проектування інноваційних педагогічних систем. Утім, це є можливим на підставі відтворення загальної логіки процесу проектування.

Аналіз структури процесу проектування, здійснюваний нами з метою пошуку й обґрунтування його теоретичної моделі, довів, що серед процесуальних моделей, запропонованих дослідниками (Н. Грачов, Дж. Ван Гіг, О. Заір-Бек, О. Осипова, В. Радіонов, О. Саранов та ін.), найбільш прийнятним для нас є той їх різновид, що ґрунтується на розумінні *психологічної сутності процесу проектування*, з усвідомленням якої, власне, і є можливим розкриття *нелінійного* характеру останнього.

Відтак, нами було визначено *психологічну структуру* проектування інноваційних педагогічних систем, що ми описуємо як складний, розгорнутий у часі, ієрархізований процес, актуалізований метою створення інноваційної педагогічної системи, в якому виокремлюються такі *фази*:

1) пошукова (моделювання варіантів інноваційної педагогічної системи й перевірка в уявному експерименті);

2) теоретичної розробки (обґрунтування знайденої моделі інноваційної педагогічної системи у вигляді проекту);

3) конструювання (поетапне створення інноваційної педагогічної системи на підставі проекту);

4) технологічна (забезпечення процесу впровадження проекту інноваційної педагогічної системи);

5) моніторингу й оцінки (діагностика стану інноваційної педагогічної системи на різних етапах її життєвого циклу) [2, с. 121].

Проте, хоча фаза трансформації, як така, не подається в розглянутому алгоритмі, її включення є передбаченим у сполученні «перша фаза – друга фаза». Інакше кажучи, *трансформація відбувається у проміжній (перехідній) ланці* процесу проектування – між *пошуковою* фазою (моделювання варіантів системи) й фазою *теоретичної розробки* (обґрунтування й затвердження знайденої моделі як проектної). Таким чином, є очевидним, що трансформація дійсно виконує свою діалектичну (заперечувально-оновлювальну) функцію.

Як перехідна ланка, що з'єднує *попередній* та *наступний* стани системи, трансформація постає і в наступному алгоритмі проектування інноваційної педагогічної системи, що був представлений нами як послідовність таких етапів: 1) аналітико-діагностуючий; 2) цілеутворюючий; 3) стратегічно-прогнозуючий; 4) концептуально-створюючий; 5) організаційно-уточнюючий; 6) експериментально-технологічний; 7) рефлексивно-оцінювальний; 8) оформлення; 9) експертно-оцінювальний [2, с. 119–120]. Аналіз змісту цих етапів дозволяє виокремити *фазу трансформації*, що, як *перехідна*, охоплює *етапи №№ 3–4*, оскільки на *третьому етапі відбувається вироблення гіпотетичних ідей щодо можливих перетворень*, а на *четвертому* – їх *теоретичне обґрунтування*. Таким чином, за нашим баченням, трансформація постає суттєво більш значущим етапом проектування, ніж

його інтерпретує В. Радіонов, за яким трансформація – це «структурування первісних ідей» [6].

У алгоритмах, що пропонуємо ми, *трансформація* подається як *ключова процесуальна ланка в процедурі проектування*, що виявляє *неформально-логічну* (заперечувальну), а *діалектичну* (заперечувально-заперечувальну), *тобто – перетворювальну, сутність*.

Отже, з урахування наявних стандартних та авторських підходів до визначення логіки та етапів проектування, а також виходячи з власної концептуальної моделі щодо алгоритмізації цього процесу, можна стверджувати, що трансформація, як фаза процедури проектування, бере початок на етапі *діагностичного моделювання* (у вигляді висновків, за фактом його перебігу), актуалізується на наступному – *цілепрогностичному* (вироблення *прогнозу*) й уповні реалізується на *стратегічно-моделюючому* (вироблення гіпотетичних *моделей* та *стратегій* майбутніх перетворень) етапах.

Стосовно предмету нашої статті зазначимо, що *трансформацію соціально-педагогічної ситуації* ми розуміємо як фазу *діалектичного переходу* соціально-педагогічної системи, що становить собою рух – від її «незадовільного» (з урахуванням соціального запиту) стану, через виявлення протиріч та формулювання проблеми, – до її нового, більш досконалого стану, через вироблення моделей майбутньої системи й затвердження найбільш прийнятної з них як проектної.

Таким чином, з огляду на вироблену нами технологію проектування інноваційних педагогічних систем [2, с. 138–139], *механізм трансформації соціально-педагогічної системи* може бути відтворений за рахунок такої процедури проектування, як *розробка моделі перехідного стану педагогічної системи*. Підкреслимо, що йдеться про *заключну технологічну ланку проектувального етапу*, який, у свою чергу, становить ідеальну фазу процесу створення інноваційної педагогічної системи [2, с. 146–159].

У нашому дослідженні розробка моделі перехідного стану педагогічної системи актуалізується створенням «цілісної конструкції перетворень» (В. Краєвський, О. Заір-Бек), що слугує інструментом проектування змін у педагогічних системах і передбачає побудову *трьох моделей діяльності* – існуючої, бажаної та перехідної. У виробленні моделей майбутніх станів інноваційної педагогічної системи й полягає сутність і зміст *прогностичного моделювання* – як складника процесу проектування [2, с. 144–146]. Серед цих моделей ми виокремлюємо *стратегічні* (тобто такі, що прогнозують стан системи у найбільш віддаленій перспективі), а саме – модель «треку саморозвитку» інноваційної педагогічної системи й модель управління розвитком останньої [2, с. 158].

Вироблення вищезгаданих моделей передбачає, передусім, урахування *чинників розвитку* (саморозвитку) педагогічної (соціально-педагогічної) системи (що є об'єктивними), а також – *чинників впливу*

суб'єкта на об'єкт проектування – інноваційну педагогічну систему (що є суб'єктивним чинником). Отже, провідним завданням прогностичного моделювання постає *вивчення можливостей впливу* суб'єкта на проектувану інноваційну педагогічну систему, що, в свою чергу, дозволяє встановити *міру керованості* процесом розвитку (саморозвитку) останньої. Це є особливо актуальним у випадку *соціально-педагогічної системи*, стан якої первісно визначається неоднорідним (багатофакторним) впливом зовнішнього (соціального) середовища.

Оскільки в наданні керованого впливу й полягає сенс *розробки моделі перехідного стану інноваційної педагогічної системи*, вважаємо за доцільне, належним чином алгоритмізуючи цей процес, подати його як послідовність таких завдань:

1. Діагностика актуального стану педагогічної системи закладу освіти (визначення «поля проблем» освітнього середовища; рефлексивний аналіз «конфліктів і досягнень, суперечностей і ціннісних орієнтирів» колективного та індивідуального суб'єктів діяльності) [5, с. 40].

2. Прогнозування можливих та формулювання бажаних змін у внутрішньому й зовнішньому середовищі педагогічної системи.

3. Визначення «локусу проблем» (пріоритетних проблем та їх провідних детермінант) й орієнтовних напрямів зосередження інтелектуально-творчих зусиль суб'єктів діяльності щодо їх опрацювання.

4. Вироблення певного рішення (на підставі аналізу можливих альтернатив) з визначенням стратегічних цілей діяльності.

5. Формування генеральної програми дій як певної сукупності процедур, методів та інших засобів, що мають забезпечити просування системи до бажаного стану.

6. Розподіл функцій між суб'єктами, що залучаються до процесу вироблення та реалізації рішень проекту на даному етапі [2, с. 158].

Розглядаючи наведену сукупність завдань як таку, що цілком ураховує специфіку сучасної соціально-педагогічної системи, зазначимо, що у вищезгаданому *алгоритмі розробки моделі перехідного стану інноваційної педагогічної системи* є можливим виокремлення, як центральної, *фази трансформації, механізм* якої, відповідно до сутності й призначення охоплюваних нею етапів, може бути представлений *логічною конструкцією*, що містить такі ланки: 1) «аналіз – діагноз»; 2) «прогноз – гіпотеза»; 3) «модель – проект»; 4) «стратегія – технологія».

Гранично скорочуючи окреслений ланцюг дослідницьких дій, отримуємо причинно-наслідковий зв'язок, що й складає сутність механізму фази трансформації, актуалізованої в процесі проектування інноваційних педагогічних систем, й містить такі конструктивні елементи: «діагноз – прогноз – проект – стратегія».

З огляду на мету статті, є можливим висновок, що саме в такій дескрипції *механізм фази трансформації* соціально-педагогічної ситуації постає *чинником* процесу проектування інноваційної педагогічної системи, оскільки запропонований нами вектор дослідницьких дій:

а) враховує загальні закономірності творчого процесу, б) відтворює логіку проектування як наукової процедури, в) базується на розробленій нами та верифікованій технології проектування інноваційних педагогічних систем.

Список використаної літератури

- 1. Аверьянов А. Н.** Системное познание мира: Методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
- 2. Докучаєва В. В.** Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / В. В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.
- 3. Докучаєва В. В.** Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Докучаєва Вікторія Вікторівна. – Луганськ, 2007. – 481 с.
- 4. Елфимов Г. М.** Возникновение нового: Филос. очерк. / Г. М. Елфимов. – М.: Мысль, 1983. – 188 с.
- 5. Заир-Бек Е. С.** Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – СПб., 1995. – 410 с.
- 6. Радионов В. Е.** Нетрадиционное педагогическое проектирование: Учеб. пособие / С.-Петербур. гос. техн. ун-т. – СПб.: Изд. полигр. центр СПб РТУ, 1996. – 140 с.
- 7. Харин Ю. А.** Проблема социального отрицания: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Мн., 1972.

Докучаєва В. В. Трансформація соціально-педагогічної ситуації як чинник створення інноваційних педагогічних систем

Автор статті, на підставі розкриття механізму трансформації соціально-педагогічної ситуації, обґрунтовує роль цієї фази, як суттєвого чинника, в процесі створення інноваційних педагогічних систем, що виявляється особливо актуальним в умовах складно прогнозованого стану оточення цих систем.

Ключові слова: соціально-педагогічна ситуація; фаза трансформації; алгоритм проектування інноваційних педагогічних систем; чинники, що зумовлюють процес створення інноваційних педагогічних систем; діагноз; прогноз; стратегія.

Докучаєва В. В. Трансформация социально-педагогической ситуации как фактор создания инновационных педагогических систем

Автор статьи, на основании раскрытия механизма трансформации социально-педагогической ситуации, обосновывает роль этой фазы, как существенного фактора, в процессе создания инновационных педагогических систем, что оказывается особенно актуальным в условиях сложнопрогнозируемого состояния окружения данных систем.

Ключевые слова: социально-педагогическая ситуация; фаза трансформации; алгоритм проектирования инновационных педагогических систем; факторы, обуславливающие процесс создания инновационных педагогических систем; диагноз; прогноз; стратегия.

Dokuchaeva V. Transformation of the Social and Pedagogical Situation is a Factor in the Creation of Innovative Pedagogical Systems

The author of the article, on the basis of the disclosure of the mechanism of transformation of the social and pedagogical situation, justifies the role of this phase as an essential factor in the process of creating innovative pedagogical systems, which turns out to be especially relevant in the context of the difficult-to-forecast environment of these systems.

Key words: socio-pedagogical situation; The transformation phase; Algorithm for designing innovative pedagogical systems; Factors that determine the process of creating innovative pedagogical systems; diagnosis; forecast; strategy.

Стаття надійшла до редакції 16.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37.013.42

О. Л. Караман

**ЧИННИКИ АБЕРАЦІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ
В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ НА СХОДІ УКРАЇНИ**

Гібридна війна на сході України виявила неспроможність соціально-педагогічної науки та її фундаментальної теорії соціалізації пояснити специфіку соціалізації особистості в умовах гібридної війни; термінологічно визначити й пояснити, чому в дуже короткий час у Донбасі відбулося глибоке ураження індивідуальної і масової свідомості та підсвідомості людей, зміна їхніх поглядів, думок, відносин, ціннісних орієнтацій, мотивів, стереотипів, поведінки; як молоді люди, громадяни України, змогли взяти в руки зброю й піти з нею проти своїх співгромадян; у чому криються причини таких явищ: у зовнішніх впливах чи внутрішніх індивідуально-психологічних характеристиках людини.

Спробуємо дати відповіді на ці питання через призму теорії соціалізації, яка у зв'язку з подіями на сході України знов отримала свій стрімкий розвиток.

Важливими для розкриття теми статті стали праці, присвячені проблемам соціалізації особистості (І. Васильківська, О. Вдовиченко, Д. Виговський, І. Зверева, К. Ігошев, І. Козубовська, Н. Крейдун, А. Лігоцький, Н. Максимова, А. Міллер, Л. Міщик, А. Мудрик, В. Оржеховська, С. Савченко, М. Фіцула, та ін.) та гібридної війни на сході України (С. Асланов, Т. Бабич, Я. Базилюк, Ф. Брицко, Д. Венцовський, Д. Гладких, В. Гребенюк, С. Давиденко, О. Карпець,

Ю. Касперович, О. Ковтун, Н. Корень, Л. Лондар, Е. Лібанова, К. Михайличенко, О. Собкевич, О. Суходоля, Л. Шемаєва, В. Явір та ін.).

Метою статті стало визначення й характеристика основних чинників абераційної соціалізації особистості в умовах гібридної війни на сході України.

Розкриття мети передбачало виконання низки завдань: по-перше, виокремити з неосяжної теорії соціалізації ті її положення, які допоможуть пояснити й визначити термінологічно нові явища в соціалізаційній теорії; по-друге, визначити й охарактеризувати чинники абераційної соціалізації особистості в умовах гібридної війни на сході України.

Незважаючи на безліч різних визначень соціалізації особистості, що в геометричній прогресії множаться в науковій літературі вже понад 120 років (уперше в гуманітарний обіг його ввів американський соціолог Ф. Гіддінгс у 1887 р.) найбільш влучним щодо реалізації ідеї нашої наукової розвідки є визначення А. Мудрика, який трактує **соціалізацію** як *безперервний процес розвитку і самозміни людини у взаємодії зі стихійними, відносно спрямованими й цілеспрямованими соціальними умовами на всіх вікових етапах* [5, с. 5–6].

На структурно-функціональному рівні соціалізація особистості характеризується:

- *багатофакторністю*, що полягає у впливі на соціальний розвиток людини мега-, макро-, мезо-, мікрофакторів соціалізації;
- *етапністю* (деякі вчені в основу періодизації покладають діяльність людини з виробництва матеріальних благ та відтворення роду, інші – вікову періодизацію з моменту народження людини до смерті);
- *якісними стадіями* (одні вчені виділяють стадії соціалізації: адаптація, індивідуалізація, інтеграція, самореалізація; інші – розглядають у межах процесів ідентифікації та інтеріоризації тощо);
- *механізмами* (психологічні – імпринтинг (запам'ятовування), імітація, наслідування, екзистенція, ідентифікація, рефлексія; соціально-педагогічні – традиційний, інституційний, стилізований, особистісний, міжособистісний тощо);
- *тристоронністю*, яку, на відміну від загальноприйнятої *дворівневої моделі* соціалізації Г. Андреєвої як **засвоєння** та **відтворення** індивідом соціальної культури та цінностей, ми розглядаємо як *трирівневу модель*, основними складниками якої є: по-перше, **засвоєння** соціальних норм, досвіду, цінностей, ролей, зв'язків, зразків поведінки тощо; по-друге, – їх **відтворення** в процесі життєдіяльності в суспільстві; по-третє – **перетворення** соціальної дійсності і самого себе (створення нового в соціальному середовищі), завдяки чому відбувається прогрес або регрес у суспільстві, просоціальна самореалізація або асоціальна деградація особистості [6].

Усі вчені підкреслюють той факт, що в процесі соціалізації сучасна людина стикається з численними об'єктивними й суб'єктивними

ризиками, що стають перепоною для досягнення гармонії з оточенням та особистісного вдосконалення та перетворюють людину на жертву несприятливих умов соціалізації. У науці такі ризики називають *віктимогенними чинниками*, а галузь знання, що досліджує різні категорій людей – реальних чи потенційних жертв несприятливих умов соціалізації – *віктимологією* (від лат. *victime* – жертва та грец. *logos* – слово, поняття, учіння).

Дослідники вікової періодизації соціалізації, поділяючи її, в основному, на соціалізацію дитини (від народження до 10 років), соціалізацію підлітків (10 – 14 років), соціалізацію юнаків (15 – 23 роки), соціалізацію молоді (23 – 35 років), соціалізацію дорослих (зрілість, похилий вік, старість, довгожителство), виділяють «критичні періоди» або «ризики» на кожному етапі [5, с. 6].

У зв'язку з цим вчені (І. Васильківська, О. Вдовиченко, Д. Виговський, І. Зверева, К. Ігошев, І. Козубовська, Н. Крейдун, А. Лігоцький, Н. Максимова, А. Міллер, Л. Міщик, А. Мудрик, В. Оржеховська, М. Фіцула та ін.) виділяють *три основні групи чинників*, що заважають позитивній соціалізації особистості, починаючи вже з дитячого віку:

- *соціальні макро-, мезочинники* – загострення соціальних проблем (соціально-економічна нестабільність, зниження життєвого рівня та зубожіння значної частини населення, проблеми зайнятості і працевлаштування, забезпечення житлом тощо) тощо;

- *соціальні мікрочинники* (несприятливі умови оточення й виховання) – виховання в конфліктних, кризових, проблемних, неблагополучних сім'ях; неадекватний педагогічний підхід до дитини в навчально-виховних закладах; негативний вплив формальної та неформальної груп тощо;

- *особистісні чинники* (біологічні, психологічні й соціальні) – нестійкість різних фізіологічних систем, передусім нервової; психофізіологічні порушення; незадоволені потреби; загострення певних рис темпераменту; акцентуації характеру; асоціальна спрямованість особистості, стереотипи асоціальної поведінки; неадекватна самооцінка; екстернальний локус контролю; низький культурний рівень та ін.

Саме перераховані вище чинники й спричинюють відхилення у поведінці людей, для позначення яких у теорії соціалізації існують два основні поняття: *асоціалізація* (засвоєння особистістю з самого початку норм, цінностей, негативних ролей, стереотипів поведінки, які спричинюють деформацію суспільних відносин, дисгармонію у взаємодії людини і суспільства) та *десоціалізація* (відчуження особистості від основної маси людей, входженням її в асоціальні чи антисоціальні неформальні групи).

Усі викладені вище положення теорії соціалізації, накопичені гуманітарними науками протягом багатьох десятиліть, уже пройшли свою апробацію й виправдані часом. Проте вони зрозумілі й

спрацьовують за умов звичайного й закономірного розвитку суспільства, успішного або ні, з соціально-економічними кризами, екологічними й техногенними катастрофами, навіть війнами в класичному розумінні тощо.

Те ж, що відбулося і продовжує розгортатися в Україні, починаючи з 2014 року, не підлягає оцінці ні з точки зору здорового глузду, ні закономірностей розвитку суспільства і свідомості людини, оскільки Україна втягнута в незвичайну, гібридну, війну, а частина населення опинилася в нестандартній соціальній ситуації – «зомбі-реальності», ставши заручниками й жертвами не тільки військових дій та злочинів найманців і терористичних угруповань, а й різних видів інформаційно-психологічних впливів. Під впливом агресивної пропаганди у свідомості людей Донбасу сформувалися спотворені, викривлені уявлення про населення інших регіонів України, владу, РФ тощо.

І тут теорія соціалізації зайшла в «глухий кут».

Відчуваючи дефіцит понятійно-термінологічного апарату теорії соціалізації для пояснення особливостей цього процесу в умовах гібридної війни, С. Савченко вводить поняття «**абераційна соціалізація**» (від лат. *aberratio* – відхилення, хибність, відхилення від істини; обман зору), під якою розуміє негативну, хибну, спотворену, викривлену соціалізацію. Тобто формування особистості з вираженими негативними й хибними соціальними характеристиками під впливом зовнішніх негативних чинників та з урахуванням внутрішніх індивідуально-особистісних характеристик [6].

Отже, спробуємо дати відповідь на питання: *чому став можливим феномен абераційної соціалізації особистості на сході України в ході російської агресії? І чому цей процес охопив не все, а частину населення Донбасу?* Бо як відомо, 1,6 млн. внутрішньо переміщених осіб переселилися в інші регіони України не тільки під впливом тваринного страху за своє життя та життя родин, а, перш за все, небажання і неприйнятність для себе жити і працювати в штучно створеній агресором зомбі-реальності, та під нелегітимною бандитською владою-маріонеткою, повністю керованою московськими кураторами. Покинули все, чого здобули за своє життя – домівки, друзів, членів сім'ї... Їхня соціалізація, звичайно, припинилася, але потім відновилася через процес ресоціалізації.

Ітак, як було заявлено в першій половині статті, будь-який вектор процесу соціалізації відбувається під впливом стихійних, відносно спрямованих та цілеспрямованих чинників на *макро-, мезо-, мікрорівнях та рівні особистості*, описаних нами вище. Змістом цієї статті є проаналізувати першу групу чинників – **макро-, мезочинники абераційної соціалізації**.

Аналіз соціологічної, політичної, економічної наукової літератури та періодичних видань дозволив нам виділити **3 групи чинників абераційної соціалізації особистості в умовах гібридної війни на Донбасі**

на макро-, мезорівнях рівнях: **соціальні, економічні, етнополітичні**. Охарактеризуємо їх.

1. Соціальні чинники.

Соціальні причини гібридної війни в Донбасі досліджують такі науковці, як О. Карпець [3], Е. Лібанова [4] та ін.

У своєму дослідженні О. Карпець стверджує, що успішне захоплення Криму та частини Луганської і Донецької областей стало можливим завдяки підтримці й продукуванню ідей сепаратизму правлячою елітою, часткою населення цих територій, підігріванню їх з боку влади РФ, а потім – прямої агресії з боку росії РФ. Усе це так. Але причина не тільки в агресії Москви та параної Путіна.

Першою причиною такого явища, як сепаратизм, О. Карпець називає *розширення суспільства* в пострадянський період, що й призвело до виникнення в різних частинах країни, насамперед у Криму та в Донбасі, широкої соціальної бази для сепаратистських настроїв, чим і скористалася Москва.

Наразі ми стикаємося з тим, що уявлення про сепаратизм на сході України в населення інших регіонів України дуже спрощено, іноді спотворено. В основному, багато та справедливо говорять про те, що сепаратизм і тероризм на Донбасі роздуває Москва, засилаючи найманців та озброєння, обстрілюючи нашу територію, фінансуючи війну, прямо беручи в ній участь. Так само правильно говорять про масову участь у війні на боці сепаратистів місцевого криміналітету, зрадників-правоохоронців, люмпенів та декласованих елементів Донбасу, просто обивателів, обдурених зомбувальною й абсолютно ідіотською московською пропагандою.

Якщо ж уже йдеться про причини конфлікту, то, в основному, називають «непримиренні» суперечності між «мовою» та «язиком», між «тризубом» та «георгіївською стрічкою» тощо. Усі сторони конфлікту, включно з Москвою, навмисне роздувають національно-мовні, ментально-символічні та інші відмінності.

Однак є і соціально-класовий складник, про який переважно замовчується, бо він не вписується в «просту» мовну, етно-конфесійну схему, яка є зручною як для Кремля, так і для нашої влади.

Згадуючи події 2014 року, не можна ігнорувати той факт, що значна частина населення неконтрольованої частини Донбасу, включно з так званими ополченцями, щиро вважала, що виступає проти панівної в Україні разючої соціальної несправедливості, проти політичної та майнової нерівності, нарешті, проти експлуататорського класу, за якимсь справедливе суспільство. Правда це справедливе суспільство вони марили встановити в якійсь міфічній і на сьогодні вже не реалізованій «Новоросії» та під мудрим, суворим, але справедливим зором Кремля.

Саме цю наївну віру, а також політичну неграмотність і світоглядну обмеженість частини населення Донбасу Москва нахабно використала у своїх цілях.

Але вважати РФ зразком соціальної справедливості – абсурд. Для всього світу не секрет, що олігархічний лад у Росії нічим не кращий, а багато в чому навіть гірший від свого українського аналога. А справедливе суспільство в межах «новоросій» та «донецько-луганських республік» – це зовсім утопія. Куди це веде – добре видно на прикладі кланово-мафіозних утворень на кшталт Придністров'я, Абхазії, Південної Осетії, що перебувають під протекторатом Кремля.

Соціальний складник сепаратизму свідчить про те, що в Україні наявний той класовий конфлікт, якого давно можна було очікувати через катастрофічне майнове розшарування. Просто соціально-класовий конфлікт, з одного боку, об'єктивно, а з іншого, умисно прихований ментально-територіальними та національно-мовними суперечностями, а також імперіалістичною агресією Кремля.

Ми добре пам'ятаємо, що у 2014 році радість через прихід російських військ супроводжувалася розмахуванням не тільки російськими триколорами, а й радянськими прапорами, а також прапорами родів військ колишнього СРСР. На площах лунали радянські пісні й навіть «Інтернаціонал».

Отже, для тих, хто вже в червні 2014 року з радістю зустрічав колони російської техніки та російських військових, які серед біла дня, не приховано входили в Луганськ, це було очікування повернення в Росію, яку вони чомусь ототожнювали з колишнім СРСР; високих пенсій та інших благ, які знов-таки чомусь повинні були на них «звалитися».

З іншого боку, вишколені й добре підготовлені на російських базах військові, які входили до Луганська, були також твердо переконані в тому, що йдуть рятувати «руський народ» на сході України від Київської «фашистської хунти».

Звідки така маячня? Вочевидь, річ у тім, що за час незалежності багато громадян справді опинилися в бідності, були викинуті на узбіччя життя, втратили соціальний статус і самоповагу, а тому відчули цілковиту втрату перспектив та сенсу буття.

І в цьому винні олігархи та злочинна влада, яка сформувалася ще в 90-ті роки ХХ століття (і в основному на сході країни) та пронизала всю ієрархічну вертикаль влади та сфери, що й породила нинішній соціально-економічний устрій.

І ще один момент підкреслює О. Карпець: можна по-різному ставитися до радянського минулого, наприклад, різко та справедливо засуджувати сталінський фашизм та репресії під комуністичними гаслами, заідеологізованість або застій у часи Брежнєва, проте неможливо заперечувати той факт, що це була наддержава, яка першою «літала в космос, підкорювала Єнісей і навіть у царині балету була попереду всієї планети». Заводи, шахти, дороги, житлові комплекси також були побудовані й працювали на всю потужність саме за радянські часи. Усі мали роботу. Крім того, при кожному підприємстві була

створена розгалужена соціальна і культурна сфера, що забезпечувала людям житло, дозвілля, відчуття соціального захисту.

Тому природно, що багато хто хотів би повернутися в ті часи. Інша річ, що заміником країни, яка вже не існує, для цих громадян внаслідок московської пропаганди та міфологізації Росії в масовій свідомості стала РФ. І тільки тепер, коли мрії про входження в РФ зруйнувалися та багато хто з громадян сходу України, подавшись у Росію за «кращим життям», повернулися ні з чим, стало зрозумілим, що сучасна РФ не має нічого спільного з колишнім СРСР, а чутки про високий рівень життя та соціального захисту в Росії занадто перебільшені. Про права і свободи в РФ й говорити не доводиться. Влада там незмінна вже понад 20 років. Будь-які демократичні прояви жорстко придушуються. Це в Україні проросійські елементи влаштовували у 2014 році багатотисячні мітинги. У Росії за таке б відразу дали до 10 років. А якщо б захоплювали адмінбудівлі чи банківські офіси «на знак протесту», то це б було визнано тероризмом і закінчилося жорсткою «зачисткою» аж до повного фізичного знищення.

Замість бажаної соціальної справедливості та рівності, мешканці Криму отримали реакційно-поліцейський, фашизоїдний режим Путіна, а горезвісні «жителі Донбасу» перетворилися на населення бандитсько-мафіозних утворень, що місцеві вже прозвали «дірою» [3].

На **соціальну нерівність** як одну з основних причин війни в Донбасі вказує й Е. Лібанова [4].

На її думку, масштабна суб'єктивна бідність є надзвичайним ризиком для соціального спокою в країні. Люди, які ідентифікують себе як бідні, зазвичай незадоволені своїм суспільним становищем і загалом тим, як склалася їхня доля. Характерна риса таких людей – схильність покладати відповідальність за свою бідність передусім на владу, зовнішні обставини, тільки не на себе. Дуже часто вони очікують лідера, який «поведе їх до світлого майбутнього». Завдяки цілеспрямованій пропаганді таким лідером для частини населення сходу України і став Путін, якого вони закликали під час незаконних мітингів.

Отже, нерівність є основною проблемою сучасності. Вона є чи не головним чинником суспільної нестабільності: і чим вищою і різноманітнішою є нерівність, тим вищі ризики соціальної напруги та соціального конфлікту [4].

Таким чином, такі негативні соціальні явища, як соціальне розшарування суспільства та соціальна нерівність, з одного боку, та політична неграмотність і світоглядна обмеженість частини населення Донбасу, з іншого, стали сприятливим соціальним ґрунтом для російської агресії та основними соціальними чинниками абераційної соціалізації особистості на макро-, мезорівнях.

2. Економічні чинники.

Другою групою чинників розгортання гібридної війни в Донбасі та абераційної соціалізації частини її населення на макро-, мезорівнях нами було визначено **економічні чинники** й передумови.

Дослідженням економічного підґрунтя вторгнення РФ в Україну наразі займаються такі вчені, як Т. Бабич, Я. Базилюк, Ф. Брицко, Д. Венцковський, Д. Гладких, В. Гребенюк, С. Давиденко, Ю. Касперович, О. Ковтун, Н. Корень, Л. Лондар, К. Михайличенко, О. Собкевич, О. Суходоля, Л. Шемаєва та ін.

Дослідники відзначають, що після здобуття Україною незалежності вітчизняний політики й науковці переважно вважали, що українська економіка як суверенний суб'єкт міжнародних економічних відносин досягне переконливих результатів. При цьому декларація європейського вектора інтеграції нівелювалася домінуючою присутністю російських економічних інтересів – від зовнішньоекономічних аспектів до внутрішньої політики (насамперед приватизації, виробничої кооперації, інвестицій, енергетичної сфери).

За цих умов значна кількість запроваджених економічних реформ (зовнішньоекономічна та валютна лібералізація, приватизація, лібералізація підприємницької діяльності тощо), які подекуди здійснювали «шоковий» вплив на соціально-економічну динаміку країни, не привела до якісної трансформації економіки.

Значною мірою російський вплив визначав орієнтацію українського бізнесу на нестратегічні конкурентні переваги, що полягали в експлуатації успадкованих радянських промислово-технологічних потужностей (насамперед металургійної, хімічної, енергетичної промисловості) за мінімальних технологічних інновацій. Це обумовило економічний «нерозвиток» України впродовж майже чверті століття. У 1991–2013 рр. у нашій державі накопичилася критична маса економічних диспропорцій, що підготувало операційний простір для гібридної агресії РФ.

Усе це та багато іншого стало «пасткою» для України і водночас – гарантією успішності ворожих втручань. Адже агресорові не довелося розхитувати стійкість економічної системи – достатньо було, скориставшись ситуацією, завдати точкових ударів по найбільш слабких місцях, щоб влучити у ціль і ще більше підірвати економіку країни.

У ході дослідження економічних причин розгортання агресії проти України науковці виділяють найбільш «слабкі місця», що стали сприятливим ґрунтом для її успішності:

- *хронічні бюджетні та квазібюджетні дисбаланси* на тлі недосягнення прогнозних макропоказників економічного та соціального розвитку, збереження високої частки видатків на фінансування соціально-культурної сфери, зростання видатків на пенсійне забезпечення, низького рівня капітальних видатків;

- *високий рівень податкового навантаження*, що зумовлював тінізацію заробітних плат;

- збільшення «прихованого» дефіциту бюджету;
- тісні торговельно-економічні зв'язки України з РФ, що стали основою формування єдиних підходів у сфері державного регулювання, зокрема фінансових відносин;
 - присутність російського капіталу на банківському ринку України;
 - нарощування загальних обсягів зовнішнього боргу України перед Росією, у структурі якого «міною сповільненої дії» залишається питання випущених у грудні 2013 р. євробондів України на суму 3 млрд. дол. США («борг Януковича»), які було викуплено російським державним фондом;
 - транзитна та енергетична залежність України.

Так, на момент здобуття Україною незалежності паливно-енергетичний комплекс був інтегральним складником паливно-енергетичного комплексу колишнього СРСР, який передбачав контроль з єдиного центру. Вітчизняний паливно-енергетичний комплекс, хоча і з частково замкненими технологічними ланцюжками та відносно самозабезпечений (з технологічної та ресурсної точки зору), залишався залежним від прийнятих у Москві рішень – щодо методів та механізмів взаєморозрахунків, обсягів постачання енергоресурсів (нафти, газу, нафтопродуктів, ядерного палива) для споживачів в Україні та їх транзиту територією України, забезпечення стійкості роботи енергетичних систем тощо.

Таким чином, до 2013 року Україна зберігала фактично повну залежність від прийнятих у Москві рішень, зокрема щодо:

- постачання на атомні електростанції України свіжого ядерного палива з Росії та вивезення відпрацьованого;
- постачання значних обсягів природного газу;
- постачання нафти та нафтопродуктів;
- завантаження нафтопереробної галузі України;
- завантаження роботи транзитних маршрутів транспортування природного газу, нафти (обсяги транспортування визначалися рішенням уряду Росії);
- стійкості роботи електроенергетичної та газотранспортної систем (залежить від синхронного режиму роботи систем України та Росії).

Фактично, існуючі засади організації функціонування енергетичних ринків стали полем боротьби за майбутнє України, що відображається у намаганні України відійти від «російської» до «європейської» моделі.

Для утримання України у сфері свого впливу Росія запропонувала лобістам «російської» моделі різні інструменти – від політичної підтримки на виборах до відвертого корумпування українських посадовців та політиків. Саме на це й спрямовувалися схеми постачання енергоносіїв в Україну (природного газу, нафтопродуктів, ядерного

палива), що, як з'ясувалося, стало одним із найдієвіших інструментів, і не тільки в Україні.

Така ситуація в економіці сформувала цілком реальні виклики національній безпеці України, стала сприятливим середовищем для протестних настроїв, які в рамках гібридної війни стали використовуватися й спрямовуватися зовнішніми силами. Агресія Російської Федерації проти України у 2014 р. надала перерахованим вище ризикам вимір безпосередніх загроз, які фактично стали викликом сталому розвитку України [2; 7, с. 218 – 229].

Отже, нереформована економіка та її залежність від Росії, а саме – бюджетні та квазібюджетні дисбаланси, високий рівень податкового навантаження, приховування дефіциту бюджету, присутність російського капіталу на банківському ринку України, нарощування загальних обсягів зовнішнього боргу України перед Росією, транзитна та енергетична залежність України – стали другим чинником війни в Донбасі та абераційної соціалізації особистості в умовах війни.

3. Етнополітичний чинник.

Третім чинником розгортання гібридної війни та абераційної соціалізації особистості в Донбасі нами було визначено **етнополітичний**.

Етнополітичні чинники гібридної війни розкривають у своїх наукових працях С. Асланов, К. Вітман, О. Картунов, В. Наконечний, В. Пальчук, В. Явір та ін.

Так, С. Асланов [1], досліджуючи передумови та причини анексії Криму і нинішньої війни на сході України, вказує на прорахунки в етнонаціональній політиці, котра хоча й проводилася, однак протягом усіх років незалежності натикалася на перешкоди і не відповідала загрозам та чітким проявам дезінтеграційних тенденцій. Дослідник розглядає гібридну війну з боку РФ проти України як апробацію «новітнього механізму» дезінтеграції незалежної держави через шантаж федералізацією та провокування сепаратизму.

Забезпечення етнополітичної безпеки держави неможливе без досягнення етнополітичної стабільності. Порушення суверенітету України в етнополітичній сфері з боку численних національних меншин сусідніх держав зауважувалися й раніше. Зазвичай у регіонах проживання цих національних меншин проводилася регіональна етнонаціональна політика, відмінна від загальнонаціональної. Ця проблема стосувалася таких етнополітично нестабільних регіонів України, як Автономна Республіка Крим з домінуванням російської національної меншини (58,5%), Чернівецької та Закарпатської областей з домінуванням румунської (12,5%) та угорської меншини (12,1%) відповідно. Росія та Румунія тривалий час практикували спрощену процедуру надання громадянства для представників своїх національних меншин в Україні.

Фінансова, організаційна, інформаційна підтримка цих національних меншин не лише йшла на підтримку етнокультурного середовища, а й живила дезінтеграційні тенденції та прояви сепаратизму.

Представники російської національної меншини та їхні організації в АРК неодноразово вимагали приєднання Криму до Росії. Однак в Україні навіть не здогадувалися про справжні масштаби проблеми, зокрема поширення подвійного громадянства, забороненого українським законодавством. Як довела згодом анексія Криму, така етнополітична діяльність РФ здійснювалася під виглядом захисту етнокультурних прав національних меншин, маючи на меті дестабілізацію етнополітичної ситуації в регіоні, тобто дезінтеграцію України.

Дезінтеграція найчастіше призводить до скорочення контактів, послаблення взаємозв'язків та взаємодій між складовими системи (політичної нації, суспільства, держави, міждержавного утворення), а також занепаду діяльності спільних координаційних інститутів. А це неминуче погіршує становище складових колишньої цілісної етнополітичної системи. Така ситуація спостерігалася після розпаду Радянського Союзу, коли союзні республіки ще тривалий час не могли сформувати цілісної системи господарства й управління, що позначилося на рівні життя населення. Невдоволення та ностальгія за Радянським Союзом превалювала у настроях населення колишніх республік.

Саме ностальгійні настрої за Радянським Союзом використала Російська Федерація під час анексії Кримського півострова, пришвидшивши цим етнополітичну дезінтеграцію України, оскільки частка тих, хто шкодує про дезінтеграцію СРСР, у Криму лишалася найвищою в Україні й соціологічно завжди становила більшість населення півострова. Возз'єднання Криму з Росією спочатку сприймалося як перспектива відновлення радянського рівня життя. За такої ситуації було реалізовано сценарій практично безкровної окупації півострова та приєднання його до Російської Федерації через порушення територіальної цілісності України, уведення військ та проведення нелегітимного референдуму.

Слід зазначити, що на Сході та Півдні України, на відміну від Криму, не обійшлося без жертв – тисячі людей загинули від рук російських диверсантів, місцевих сепаратистів під час сутичок, акцій протесту та проведення Антитерористичної операції. Українська влада та міжнародна спільнота неодноразово закликали російське керівництво припинити дестабілізацію етнополітичної ситуації в Україні. І політики, й експерти метою гібридної війни вважають не лише етнополітичну дезінтеграцію України, а й подальшу етнополітичну інтеграцію квазідержавних утворень на пострадянському просторі навколо Росії.

Але Росія не змогла запропонувати справді привабливий проект інтеграції пострадянським країнам, інакше вони добровільно взяли б участь у цьому процесі. Саме тому Російська Федерація наразі вдається до насильницької етнополітичної інтеграції, якій обов'язково передує

дезінтеграційний етап. Такий сценарій застосовувався й у Грузії: Росія спочатку підживлювала сепаратистські настрої в Абхазії та Південній Осетії, а згодом, у 2008 році, здійснила напад на її територію. Російсько-грузинська війна завершилася відокремленням Абхазії та Південної Осетії та проголошенням їх республіками. Хоча вони не приєдналися до РФ й досі залишаються в статусі невизнаних, світова спільнота офіційно вважає їх територією Грузії. Так само Росія сприяла дезінтеграції Молдови, політично, фінансово та військово підтримуючи невизнану Придністровську республіку [1].

В. Явір, розкриваючи етнополітичні причини гібридної війни на сході України, розглядає нав'язану ззовні ідею федералізму і підтриману у 2014 році владою та частиною населення Луганської та Донецької областей як технологію сепаратизму в Україні.

На думку дослідниці, поняття «федералізм» завдяки російським політтехнологам перетворилося на синонім сепаратизму. Автор досліджує процес дискредитації поняття «федералізм», котрий розпочався набагато раніше етнополітичного конфлікту й гібридної війни України з Росією та її терористичними формуваннями на території Донецької та Луганської областей.

Прояви сепаратизму, що спалахнули в Україні в 2014 році після Революції гідності й оформилися в анексію Автономної Республіки Крим, збройний етнополітичний конфлікт на сході України, формування невизнаних квазідержавних утворень «ЛНР» та «ДНР», наразі стали реаліями етнополітичного процесу й великою мірою впливають на етнополітичний розвиток України. Передумовами сепаратизму стали етнополітичний та етнокультурний розкол України на схід та захід, несприйняття правої, проукраїнської, проєвропейської влади країни після повалення попередньої проросійської, що уособлювала Південно-Східний регіон, невиважена регіональна етнонаціональна політика, яка в окремих регіонах істотно відрізнялася від загальнонаціональної політики й утілювалася за допомогою суперечливих механізмів і практик. Вони суперечили суті й змісту обраного етнонаціонального вектора розвитку України як європейської держави, котра гарантує захист та розвиток на рівних засадах усім етноспільнотам, і з часом навіть дали підстави стверджувати, що федералізація може бути розв'язанням проблеми етнополітичного розколу України.

Федералізм як нав'язаний етнополітичний сценарій не спрацював уже не вперше. Фактично федералізм був етнополітичною технологією дезінтеграції України – спочатку безкровною, безконфліктною й тривалою, однак це не змінює його етнополітичного призначення в зовнішній етнополітиці Росії, яка завжди характеризувалася імперськими амбіціями, агресією, експансією та нав'язуванням власного сценарію розвитку сусіднім пострадянським державам. Оскільки федералізм не спрацював на етапі мирної співпраці двох держав, Російська Федерація

вдалася до сепаратизму як бруталнішої та, на її погляд, дієвішої технології дезінтеграції України.

Закінчуючи дослідження, В. Явір робить висновок, що Україна поки що не перемогла в етнополітичному конфлікті з Росією, який супроводжується анексією, сепаратизацією, примусовими спробами федералізації, але вистояла, консолідувалася й об'єдналася в монолітну політичну поліетнічну націю, яку вже не зможуть розколоти жодні етнокультурні регіональні відмінності. Конфлікт на сході України за участю РФ об'єднав Україну в справжню унітарну державу, котра не потребує федералізму для вирішення суперечностей, адже майже всі вони були нівельовані боротьбою зі спільним ворогом. Гасла «Україна понад усе!», «Україна єдина, неподільна!» ознаменували подолання багаторічного етнополітичного розколу на схід та захід і об'єднали представників усіх національностей, носіїв усіх мов навколо спільної громадянської мети – захисту Батьківщини [8].

Таким чином, виконуючи мету статті, що полягала в розкритті чинників абераційної соціалізації частини населення сходу України в умовах гібридної війни в Донбасі, нами було: по-перше, виокремлено з теорії соціалізації найсуттєвіші положення, необхідні для обґрунтування появи нового різновиду соціалізації; по-друге, виділено чинники абераційної соціалізації особистості в умовах війни в Донбасі на різних рівнях – макро-, мезо-, мікрорівнях та рівні особистості; визначено та схарактеризовано макро-, мезочинники війни в Донбасі та абераційної соціалізації особистості в її умовах – соціальні, економічні, етнополітичні.

До соціальних чинників розгортання війни та абераційної соціалізації особистості на сході України ми відносимо соціальне розшарування суспільства та соціальну нерівність.

До економічних чинників – нереформовану економіку та її залежність від Росії, а саме – бюджетні та квазібюджетні дисбаланси, високий рівень податкового навантаження, приховування дефіциту бюджету, присутність російського капіталу на банківському ринку України, нарощування загальних обсягів зовнішнього боргу України перед Росією, транзитна та енергетична залежність України та ін.

Етнополітичними чинниками війни та абераційної соціалізації стали етнополітичний розкол України на схід та захід, використання федералізму як етнополітичної технології дезінтеграції України, злочинна регіональна етнонаціональна політика, яка в окремих регіонах істотно відрізнялася від загальнонаціональної політики й утілювалася за допомогою суперечливих механізмів і практик.

Подальше наше дослідження буде присвячено визначенню й розкриттю інших чинників абераційної соціалізації людей на сході України в умовах гібридної війни в Донбасі на рівні соціальних мікрочинників та особистості.

Список використаної літератури

1. Асланов С. Етнополітичний конфлікт (гібридна війна на Сході України) як наслідок регіональної етнонаціональної політики [Електронний ресурс] / С. Асланов. – Режим доступу : <http://www.viche.info/journal/4822/> **2. Брицко Ф.** Російська гібридна війна проти України і світу [Електронний ресурс] / Ф. Брицко. – Режим доступу : <http://rionews.com.ua/newspaper/all/20170108/n14247172317> **3. Карпець О.** Сепаратизм в Україні та його соціальні причини [Електронний ресурс] / О. Карпець. – Режим доступу : <http://eizvestia.com/uk/politika-ukr/full/706-separatizm-v-ukraini-ta-jogo-socialni-prichini> **4. Лібанова Е.** Україна: глибина нерівності [Електронний ресурс] / Е. Лібанова. – Режим доступу : <https://dt.ua/internal/ukrayina-glibina-nerivnosti-.html> **5. Мудрик А. В.** Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с. **6. Савченко С. В.** Розвиток теорії соціалізації особистості в умовах гібридної війни / С. В. Савченко, О. Л. Караман // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки). – 2017. – № 1 (306). – С. 57–65. **7. Світова** гібридна війна: український фронт : монографія / за заг. ред. В. П. Горбуліна. – К. : НІСД, 2017. – 496 с. **8. Явір В.** Федералізм як технологія сепаратизму в Україні / В. Явір. – Режим доступу : <http://www.viche.info/journal/4826/>.

Караман О. Л. Чинники абераційної соціалізації особистості в умовах гібридної війни на сході України

У статті виділено нову різновидність процесу соціалізації – абераційна соціалізація, що стала можливою в умовах гібридної війни на сході України. Виділено чинники абераційної соціалізації на різних рівнях – макро-, мезо-, мікро- та особистісні чинники; визначено та схарактеризовано макро-, мезочинники розгортання війни в Донбасі та абераційної соціалізації особистості в її умовах – соціальні, економічні, етнополітичні.

До соціальних чинників віднесено соціальне розшарування суспільства та соціальну нерівність; до економічних – нереформовану економіку та її залежність від Росії (бюджетні дисбаланси, високий рівень податкового навантаження, приховування дефіциту бюджету, присутність російського капіталу на банківському ринку України, нарощування обсягів зовнішнього боргу України, транзитна та енергетична залежність України та ін.); до етнополітичних – етнополітичний розкол України на схід та захід, використання федералізму як етнополітичної технології дезінтеграції України, недосконала регіональна етнонаціональна політика).

Ключові слова: абераційна соціалізація, гібридна війна, чинники абераційної соціалізації.

Караман Е. Л. Факторы абerrационной социализации личности в условиях гибридной войны на востоке Украины

В статье выделена новая разновидность процесса социализации – абerrационная социализация, которая стала возможной в условиях гибридной войны на востоке Украины. Выделены факторы абerrационной социализации на разных уровнях – макро-, мезо-, микро- и личностные факторы; определены и охарактеризованы макро-, мезофакторы развертывания войны в Донбассе и абerrационной социализации личности в ее условиях – социальные, экономические, этнополитические.

К социальным факторам отнесены социальное расслоение общества и социальное неравенство; к экономическим – нересторнированную экономику и ее зависимость от России (бюджетные дисбалансы, высокий уровень налоговой нагрузки, сокрытие дефицита бюджета, присутствие российского капитала на банковском рынке Украины, наращивание объемов внешнего долга Украины, транзитная и энергетическая зависимость Украины и др.); к этнополитическим – этнополитический раскол Украины на восток и запад, использование федерализма как этнополитической технологии дезинтеграции Украины, несовершенная региональная этнонациональная политика.

Ключевые слова: абerrационная социализация, гибридная война, факторы абerrационной социализации.

Karaman O. Factors of Aberrational Socialization of the Individual in a Hybrid Warfare in East Ukraine

The article reveals the new variant of the process of socialization – aberrational socialization, which became possible in the context of a hybrid warfare in East Ukraine. The factors of aberrational socialization at different levels are highlighted – macro-, meso-, micro- and personality factors; determined and characterized the macro-, and mesofactors of the deployment of the warfare in the Donbas and the aberrational socialization of the individual in its conditions – social, economical and ethnopolitical.

Social factors include social stratification of society and social inequality; to the economical – the unreformed economy and its dependence on Russia (budget imbalances, high tax burden, concealment of the budget deficit, the presence of Russian capital in the Ukrainian banking market, the growth of external debt of Ukraine, Ukraine's transit and energy dependence, etc.); to the ethnopolitical – the ethnopolitical split of Ukraine to the East and West, the use of federalism as an ethnopolitical technology of disintegration of Ukraine, imperfect regional ethno-national politics).

Key words: aberrational socialization, hybrid warfare, factors of aberrational socialization.

Стаття надійшла до редакції 22.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37.013.42

В. В. Костіна

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ДО ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ УЧНІВ ІЗ СІМЕЙ
ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ІЗ ЗОНИ АТО**

Негативним соціальним наслідком будь-яких військових конфліктів є вимушене переміщення великих груп людей, яке супроводжують порушення їхніх прав, втрата можливостей вести усталений спосіб життя, розповсюдження суспільної напруженості та соціального розшарування сімей, невірноваженість психоемоційних стосунків, що призводять до розвитку дезадаптації та появи соціально-незахищених верств населення, які самостійно не в змозі вирішувати низку важливих проблем. У зв'язку з загостренням військового конфлікту на Сході України на законодавчому рівні прийнято низку важливих нормативних документів: Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», Комплексна державна програма підтримки, соціальної адаптації та реінтеграції громадян України, які переселилися з тимчасово окупованої території України та районів проведення антитерористичної операції (АТО) в інші регіони України, на період до 2017 року та ін., для виконання яких державою визначено такі важливі завдання та відповідні соціальні заходи [1, с. 1]: соціальний захист і соціальна допомога членам сімей переселених громадян (здійснення превентивних заходів з метою запобігання погіршенню фізичного та психічного здоров'я переселених громадян; активізація роботи центрів соціальних служб (із залученням громадських та волонтерських організацій) з надання психологічної, соціально-медичної та соціально-педагогічної допомоги); створення умов і вироблення механізму забезпечення соціальної адаптації переселених громадян (організація та проведення культурно-мистецьких та національно-патріотичних заходів для переселених громадян шляхом формування національно-патріотичної свідомості дітей та молоді, громадянського обов'язку, духовного та творчого розвитку, соціокультурної інтеграції). У зв'язку з актуальними проблемами виникла необхідність негайних дій освітніх установ, психологічних служб тощо з їхнього подолання. Але, враховуючи відсутність досвіду у вирішенні подібного роду проблем, українське суспільство опинилося не повністю готовим до даної ситуації. Особливої турботи у зв'язку з вищезначеним потребують діти та молодь із сімей, які стали вимушеними переселенцями,

Аналіз соціально-педагогічної системи, в якій відбувається процес адаптації учнів із сімей переселенців із зони АТО дозволив виокремити такі суперечності: між постійно зростаючими суспільними вимогами до використання специфічних дієвих засобів у роботі соціальних педагогів з учнями з числа сімей переселенців із зони АТО і їх недостатньою розробленістю; між необхідністю застосування комплексного професійного впливу різних фахівців соціальної сфери у процесі здійснення профілактичної діяльності з учнями із сімей переселенців із зони АТО та неготовністю фахівців закладів соціальної допомоги до здійснення цієї специфічної практичної діяльності; між необхідністю професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи з профілактики дезадаптації учнів із сімей переселенців із зони АТО та недостатнім науково-методичним забезпеченням цієї підготовки. Отже, відсутність комплексного й системного дослідження проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до профілактики дезадаптації учнів із сімей переселенців із зони АТО, необхідність розв'язання визначених суперечностей зумовили вибір напряму дослідження – формуванні готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів із сімей вимушених переселенців із зони АТО.

Аналіз наукових досліджень з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дезадаптованими учнями показав, що вивчено такі її аспекти: теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, Г. Лактіонова, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко та ін.); теоретико-методичні основи загальної та спеціальної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до означеного виду діяльності (С. Архипова, О. Білоліпцева, М. Васильєва, О. Лісовець, М. Лукашевич, М. Малькова, І. Фірсова, З. Фалинська, Р. Чубук та ін.); питання підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до профілактичної роботи з учнями з девіантною поведінкою (І. Козубовська, Г. Майборода, Р. Новгородський, В. Поліщук, О. Тютюнник, О. Чусова та ін.); формування професійної готовності майбутніх фахівців до роботи з профілактики жорстокого поводження з дітьми у сім'ї (І. Галатир, І. Манохіна, В. Приходько, Л. Шпальчак та ін.); підготовка майбутніх соціальних педагогів до превентивної діяльності у закладах освіти та виховання (О. Наконечна, Н. Синюк, М. Трухан, О. Чернишенко та ін.). Разом з тим, попри велику різноманітність дослідницьких праць, проблема професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до профілактики дезадаптації учнів з сімей вимушених переселенців із зони АТО є недостатньо розробленою, що зумовило необхідність її вивчення.

Метою дослідження є визначення суті та особливостей професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики дезадаптації учнів із сімей вимушених переселенців із зони АТО.

Аналіз досліджень В.Теслюк показав, що автор визначає дезадаптацію як «відносно короткочасний ситуативний стан, що є наслідком дії нових, незвичайних подразників середовища, що змінилося і сигналізує про порушення рівноваги між психічною діяльністю і вимогами середовища, а також спонукає до переадаптації; складний психічний стан, що виражається в неадекватному реагуванні й поведінці особистості, обумовлених функціонуванням психіки на межі її регуляторних і компенсуючих можливостей» [2, с. 23]. Враховуючи вищезазначене, профілактику дезадаптації учнів визначаємо як попередження появи даного стану через усунення причин і умов, які можуть призвести до порушення рівноваги між вимогами середовища та адаптаційними можливостями школярів та зумовити їхнє перетворення на жертв процесу соціалізації і, як наслідки, виявлення ними відхиляючої поведінки, їхнє «випадіння» з під дії впливу соціальних інституцій (школи, позашкільних закладів тощо) та «попадання» під вплив «кримінального середовища».

Згідно з Законом України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» переміщеною особою є «громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває на території України на законних підставах та має право на постійне проживання в Україні, яку змусили залишити або покинути своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру» [3, с. 1]. Враховуючи вищезазначене об'єктом соціально-педагогічної діяльності з профілактики дезадаптації учнів з сімей вимушених переселенців із зони АТО є самі школярі, їхні батьки та мікросередовище соціальної інституції, в якій перебуває учень.

Аналіз досліджень З.Фалинської дозволяє визначити підготовку майбутніх соціальних педагогів як «процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціальної роботи, на всіх рівнях управління» [4, с. 34]. Тоді – професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактики дезадаптації учнів із сімей вимушених переселенців має забезпечувати володіння ними сукупністю соціально-педагогічних та психологічних прийомів і методів, які цілеспрямовано впливають на свідомість, поведінку і діяльність особистості школярів із сімей вимушених переселенців із зони АТО (на рівнях індивіда, мікросередовища учня, макросередовища учня) з метою їх активного пристосування до нових умов перебування.

Аналіз закордонного досвіду спрямованого на загальну адаптацію дітей-біженців та вимушених переселенців у нових школах показав, що [5, с. 536–538]: 1) існують спеціальні освітні програми, які містять компонент підготовки вчителів до роботи з зазначеним контингентом учнів, що дозволяє ознайомити їх зі специфічними характеристиками дітей-біженців й організувати підтримку учителів, які стають захисниками таких дітей; 2) ряд шкільних програм намагається уникнути медикалізації проблем дітей-біженців та появи потенційного клейма «схильний до дезадаптації»; 3) програми спрямовані на більш широкі аспекти соціального досвіду цих дітей та їх сімей, а не на окремі психопатологічні прояви та орієнтовані на три основних напрями роботи (адаптація школи до потреб дітей-біженців за допомогою професійного розвитку, поліпшення взаємин між школою та сім'єю і розвиток програм в класі або після школи, призначених для самих дітей). Дослідники аналізують можливості таких програм на прикладі Нідерландської шкільної програми профілактики Phagos, яка заснована на передумові, що «школа служить мостом для нового суспільства і дозволяє дітям-біженцям проектувати себе в майбутнє» [5, с. 538]. Програма Phagos здійснюється в початковій та середній школі та для кожного рівня розвитку має навчальний курс для вчителів, підтримуваний мультимедійними матеріалами, а також дві серії уроків у класі, присвячених спільному досвіду біженців та відтворення зв'язків у школі і в новому соціальному середовищі. Обидві програми початкової та середньої школи ґрунтуються на комбінованих вербальних і невербальних методах (наприклад, дає змогу створити приватну книгу, яка об'єднує уявлення сім'ї, власного дому та школи через картини, малюнки та розповіді, відновлюючи у дітей почуття довіри і безпеки).

Аналіз наукових досліджень та практики надання соціально-педагогічної та соціальної допомоги дозволив визначити такий алгоритм роботи фахівця з профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях: входження у контакт з учнем та його соціалізуючим оточенням; визначення проблем та труднощів його соціалізації; пошук ресурсів для вирішення його проблем; створення профілактичного соціально-виховуючого мікросередовища для учнів у межах певної соціальної інституції; забезпечення супроводження учнів, з метою недопущення їхньої дезадаптації; створення профілактичного соціально-виховуючого простору взаємодії з іншими соціальними інституціями; розвиток соціальної активності та ініціативи учнів, їхньої творчості у напрямі здійснення соціально-значущої діяльності. Використання фахівцями соціальної сфери у профілактичній діяльності з учнями у різних соціальних інституціях вищезазначеного алгоритму роботи та відповідних йому методів сприятиме підвищенню результативності їхньої роботи та зростанню рівня соціальної компетентності учнів, забезпечуватиме недопущення їхньої дезадаптації. Ознайомлення фахівців соціальної сфери з особливостями профілактики дезадаптації

учнів у системі соціальних інституцій забезпечуватиме підвищення їхньої професійної компетентності у зазначеному напрямі.

Як стверджують А. Акмалова та В. Капіцин, у соціальній роботі з мігрантами, зокрема й вимушеними переселенцями, виокремлюють три сфери життя людини, через які відбувається адаптація, пристосування переселенців: природно-антропологічна, агентно-професійна та духовно-культурна [6]. Враховуючи вікові та соціальні особливості учнів з сімей вимушених переселенців із зони АТО, найбільший потенціал у роботі соціальних педагогів та соціальних працівників з учнями з профілактики їхньої дезадаптації має саме остання (духовно-культурна), а в роботі з їхнім оточенням – агентно-професійна. Тому, вважаємо доцільним у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та працівників до профілактики дезадаптації учнів із сімей вимушених переселенців із зони АТО їхнє ознайомлення з можливостями використання етнокультурних засобів, як важливих чинників у духовно-культурному становленні учня: народного фольклору та народних традицій (виховання патріотизму та самосвідомості учнів, допомога батькам у вирішенні складних питань у вихованні дитини з застосування засобів етнокультурних традицій); народних ігор (виховання толерантності, співдружності, соціальної активності учнів); народної творчості (виховання доброзичливості, наполегливості, розкриття здібностей і талантів учнів у позанавчальній діяльності, а також формування навичок ведення здорового способу життя тощо). Для підвищення готовності майбутніх фахівців до здійснення соціалізуючого впливу на оточення учнів із сімей вимушених переселенців із зони АТО у процес професійної підготовки впроваджено питання, що дозволяють визначити суть та особливості соціальних проблем учнів із сімей вимушених переселенців, специфіки соціально-педагогічної та соціальної роботи з зазначеним контингентом у різних соціальних інституціях за допомогою збагачення змісту таких навчальних дисциплін: «Теоретико-методологічні основи соціально-педагогічної діяльності», «Технології соціально-педагогічної роботи», «Технології соціальної роботи за кордоном», «Менеджмент соціально-педагогічної роботи» та спецкурсів «Опіка та піклування», «Соціальне проектування», «Проектування соціально-виховуючого середовища дитячих та молодіжних організацій», під час яких майбутні фахівці засвоюють специфічні знання, формують практичні навички організації соціально-педагогічної та соціальної взаємодії у межах закладів партнерської мережі (Центрів соціальних служб для молоді, Центру дитячого розвитку для дітей переселенців із зони АТО «Простір дружній до дитини», Дитячого центру «Компас» благодійного фонду «Благо» тощо), а також розвивають особистісно-професійні якості, необхідні для роботи з вразливими контингентами.

Результати дослідно-експериментальної роботи дозволили виявити підвищення рівня когнітивної, практичної, особистісної та мотиваційної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до

профілактики дезадаптації учнів із сімей вимушених переселенців із зони АТО, що підтвердило ефективність розробленої системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до профілактики дезадаптації учнів та відповідного науково-методичного забезпечення.

Отже, узагальнення наукової літератури з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери показало, що це – складний, багаторівневий процес, який має включати мотиваційно-ціннісний, теоретичний практичний та особистісний складники, що реалізуються в навчальній (на лекційних, семінарських та практичних заняттях, навчальні практикуми та практики) та позанавчальній (волонтерські ініціативи та науково-дослідна діяльність тощо), що сприяють засвоєнню студентами навичок соціально-педагогічної діяльності з учнями із сімей вимушених переселенців із зони АТО, а також формування їхньої професійної компетенції.

На основі проведеного дослідження визначено такі особливості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до профілактики дезадаптації учнів із сімей вимушених переселенців із зони АТО: поєднання теоретичного компоненту професійної підготовки з практикою на базі закладів партнерської мережі, що надають допомогу дітям та молоді з сімей вимушених переселенців; формування специфічної готовності майбутніх фахівців для роботи з вразливими контингентами; використання у процесі професійної підготовки потенціалу етнокультурних традицій; розвиток у майбутніх фахівців соціальної активності за допомогою організації волонтерської діяльності у поєднанні зі здійсненням наукових досліджень.

Перспективним напрямом подальших досліджень є визначення умов для організації комплексної взаємодії ВНЗ, ЗНЗ, закладів позашкільної освіти та соціальних служб з профілактики дезадаптації учнів із сімей вимушених переселенців із зони АТО на рівні територіальної громади.

Список використаної літератури

1. Комплексна державна програма щодо підтримки, соціальної адаптації та реінтеграції громадян України, які переселилися з тимчасово окупованої території України та районів проведення антитерористичної операції в інші регіони України, на період до 2017 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1094-2015-%D0%BF/page2>. **2. Теслюк В. М.** Технології соціально-педагогічної діяльності: термінологічний словник-довідник / В. М. Теслюк. – К. : НАККіМ, 2011. – 145 с. **3. Закон України** «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» від 20.10.2014 № 1706-VII. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1706-vii>. **4. Фалинська З. З.** Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах / З. З. Фалинська: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 /

- Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. – Л., 2006. – 284 с.
- 5. Rousseau Cecile**, Guzder Jaswant School-Based Prevention Programs for Refugee Children // Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. – №17. – 2008. – С. 533–549. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://nps.uqam.ca/upload/files/prevention/rousseau.pdf>.
- 6. Акмалова А. А.** Социальная работа с мигрантами и беженцами. / А. А. Акмалова, В. М. Капицын. – М. : ИНФРА-М, 2008. – 220 с.

Костіна В. В. Особливості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до профілактики дезадаптації учнів із сімей вимушених переселенців із зони АТО

У статті на основі аналізу наукової літератури розкрито суть та особливостями професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до профілактики дезадаптації учнів із сімей вимушених переселенців із зони АТО. Визначено алгоритм та специфіку роботи фахівців соціальної сфери з вразливими контингентами, уточнено суть поняття «професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до профілактики дезадаптації учнів», виокремлено сучасні підходи до надання допомоги вимушеним переселенцям. Охарактеризовано загальні засади профілактичної роботи з учнями з сімей вимушених переселенців із зони АТО. Представлено основні компоненти змісту професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до профілактики дезадаптації учнів із сімей вимушених переселенців із зони АТО та якісні результати експерименту з її впровадження.

Ключові слова: професійна підготовка, соціальний педагог, соціальний працівник, профілактика дезадаптації, вимушені переселенці.

Костина В. В. Особенности профессиональной подготовки будущих социальных педагогов и социальных работников к профилактике дезадаптации учащихся из семей вынужденных переселенцев из зоны АТО

В статье на основе анализа научной литературы раскрыта сущность и особенности профессиональной подготовки будущих социальных педагогов и социальных работников к профилактике дезадаптации учащихся из семей вынужденных переселенцев из зоны АТО. Определен алгоритм и специфика работы специалистов социальной сферы с уязвимыми контингентами, уточнена сущность понятия «профессиональная подготовка будущих социальных педагогов и социальных работников к профилактике дезадаптации учащихся», выделены современные подходы к оказанию помощи вынужденным переселенцам. Охарактеризованы общие принципы профилактической работы с учащимися из семей вынужденных переселенцев из зоны АТО. Представлены основные компоненты содержания профессиональной подготовки будущих социальных педагогов и социальных работников к профилактике дезадаптации учащихся из семей

вынужденных переселенцев из зоны АТО и качественные результаты эксперимента по ее внедрению.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социальный педагог, социальный работник, профилактика дезадаптации, вынужденные переселенцы.

Kostina V. Peculiarities of Professional Training of Future Social Pedagogues and Social Workers for the Prevention of Maladjustment of Pupils From Families of Forced Migrants from the ATO Zone

In the article, based on the analysis of normative documents, there have been identified the main tasks and relevant social activities that will facilitate the implementation of the state program for children and youth from families of forced migrants from anti-terrorist operation zone in the east of Ukraine (ATO). The analysis and generalization of scientific literature on the research problem made it possible to determine the essence and peculiarities of the professional training of future social pedagogues and social workers for the prevention of maladjustment of pupils from families of forced migrants from ATO zone. The notions "prevention of students' maladjustment", "professional training of future social pedagogues and social workers for the prevention of maladjustment of pupils from families of forced migrants from ATO zone" have been clarified. The algorithm and the specifics of the work of specialists in the social sphere with vulnerable contingents are singled out, modern approaches to rendering assistance to forced migrants are analyzed. The general requirements for the implementation of preventive work with pupils from families of forced migrants from the ATO zone are characterized. Presented are the main components of the content of professional training of future social pedagogues and social workers for the prevention of disadaptation of pupils from families of forced migrants from the ATO zone, the qualitative results of the experiment for its implementation, as well as the prospects for further scientific work in the research direction.

Key words: Professional training, social pedagogue, social worker, prevention of maladjustment, forced migrants.

Стаття надійшла до редакції 22.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

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

УДК 37.012.45

Н. П. Краснова

**ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТУ ЯК АГЕНТА ПОЛІТИЧНОЇ
СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ
УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА**

На сучасному етапі розвитку України проблема політичної соціалізації молоді є однією з найактуальніших. Велика кількість досліджень присвячена розгляду даної проблеми з політологічної точки

зору, при цьому недостатньо вивчені соціально-педагогічні аспекти процесу політичної соціалізації сучасної української молоді.

Роль політичної соціалізації дуже велика тому, що на сьогодні в усьому світі, в тому числі і в Україні, зростає значення політичної активності і саме молодь грає першорядну роль в суспільно-політичних перетвореннях. Ефективність процесу політичної соціалізації багато в чому буде визначати діяльність молодих людей як самостійних суб'єктів політики, здатних перетворювати політичну дійсність і протистояти маніпулюванню [13]. До того ж на даному етапі розвитку країни інтеграція її у світове співтовариство як високорозвиненої держави, рівноправного партнера інших держав не може пройти ефективно без модернізації українського суспільства. Сьогодні Україна взяла курс на перетворення всіх сфер суспільного життя, в тому числі і політичної сфери. Дані процеси дозволять знайти ефективні варіанти розв'язання назрілих політичних і соціально-економічних проблем постмодерністського суспільства, а також зроблять Україну конкурентоспроможною країною на міжнародній арені.

При всій складності та багатоетапності модернізації безсумнівно, що її найважливішою рушійною силою є молодь. Модернізація неможлива без трансформації процесу соціалізації підростаючих поколінь [11]. Тут в першу чергу слід говорити про трансформацію політичної соціалізації молоді, що обумовлено зростанням негативних тенденцій в політичній сфері. Політична соціалізація особливо інтенсивно відбувається саме в молоді роки, коли людина стає активним учасником політичного процесу. Це відбувається в результаті засвоєння політичних норм і цінностей, формування політичних поглядів, переконань і установок молодих людей та їх безпосередньої діяльній участі у політичній сфері суспільства.

Питання політичної соціалізації є актуальним в державах, які перебувають на етапі трансформації національної самосвідомості. Постановка на державному рівні таких завдань, як конструювання нової національної ідентичності, формування правової держави, розвиток громадянського суспільства, виховання патріотизму у підростаючого покоління, зумовлюють пошук ефективних шляхів політичної соціалізації молоді. Слід врахувати, що на свідомість молоді колосальний вплив справляють наслідки інформатизації суспільного буття – підвищення ролі інформаційно-комунікаційних технологій у повсякденному житті, віртуалізація соціальних комунікацій [4].

Комплексний, міждисциплінарний підхід до вивчення проблем молоді можна знайти в роботах В. Боряза, С. Иконнікової, І. Кона та ін.; питання політичної соціалізації молоді вивчали: Д. Істон, Дж. Деніс, Дж. Торней, Ф. Гринстайн та ін.; політичні погляди, орієнтації та політична активність молоді, її роль в політичній сфері держави, особливості включення в хід політичних процесів аналізуються в роботах С. Алещенка, С. Ваторопина, Т. Гришина та ін; процес створення та

діяльності молодіжних організацій, участь молоді у діяльності політичних партій, молодіжних рухів проаналізовано О. Карпенко, С. Сергєєвим, В. Понагушеною та ін.; специфіка політичних процесів в інформаційному суспільстві, в тому числі особливості участі в них молоді розглянуті в роботах таких авторів, як П. Забелін, А. Малькевич, І. Яковлев та ін.

Проблеми соціалізації підростаючого покоління в науковій літературі представлені наступним чином: ідеї соціалізації та адаптації особистості в процесі її розвитку (А. Бодалев, В. Каган, А. Мудрик та ін.), цілеспрямований вплив середовища на особистість (В. Бочарова, М. Галагузова, В. Семенов ін.); теорії організації громадської діяльності молоді (Л. Виготський, О. Газман, В. Караковський, В. Сухомлинський та ін.); наукові положення про роль діяльності у формуванні особистості (А. Леонтєв); теорія системного підходу до вивчення соціальних явищ (В. Андрєєв, Є. Степанов, Е. Юдін та ін.).

В умовах, що відбуваються в соціумі модернізація ролі молоді незмінно зростає. Однак перетворення процесу політичної соціалізації на сучасному етапі, також як і його вплив на розвиток молоді вивчені недостатньо. Трансляція політичних цінностей, поглядів, установок, засвоєння моделей поведінки відбуваються під впливом різних агентів політичної соціалізації, які в ході змін в суспільстві також будуть трансформуватися, а їх роль і значення перетворюватимуться. Таким чином, актуальність даної статті обумовлена, з одного боку, соціальною значущістю процесу політичної соціалізації молоді, а з іншого – її недостатньою вивченістю, що й зумовило вибір теми статті, *метою* якої стало – розкрити особливості Інтернету як агента політичної соціалізації молоді на сучасному етапі розвитку українського суспільства.

У соціологічному плані виділяють дві сторони впливу суспільного прогресу як об'єктивного чинника на тенденції соціального розвитку молоді. З одного боку, змінюються об'єктивні і суб'єктивні умови макросередовища, які опосередковують особливості включення молоді в соціальну структуру суспільства, що позначається як на формуванні соціального обриса молодого покоління, так і на ступінь розвиненості самої соціальної структури. З іншого боку, чинники суспільного прогресу, відображаючись у свідомості молодих людей, впливають на їх потреби, інтереси, ціннісні орієнтації в їх поведінці, що також відображається на соціальному обрисі молоді [6].

Молодь характеризується тими суспільними відносинами і суспільними формами, які визначають її як самостійну соціально-демографічну групу, що має ряд особливостей, які впливають, насамперед із самої її об'єктивної сутності. Соціальні особливості молоді визначаються специфічною позицією, яку вона займає в процесі відтворення соціальної структури, а також здатністю не тільки успадковувати, а й перетворювати сформовані суспільні відносини. Як суб'єкт суспільного виробництва, молодь характеризується також

особливим змістом особистісної, предметної і процесуальної сторін конкретно-історичного буття [1]. Подібний прояв соціальної якості молоді пов'язано зі специфікою її соціального стану і визначається закономірностями процесу соціалізації в конкретних суспільних умовах, що визначають особливості молодіжної свідомості, діалектична єдність структурних елементів якого й утворює спонукально-мотиваційні сутності. Усередині цієї єдності виникає різноманіття суперечливих детермінацій, опосередковуючи специфіку їх відносин до навколишньої дійсності і мотивацію соціальної діяльності.

Перелічені прояви соціальних якостей молоді в процесі розвитку переходять одне в інше, взаємно доповнюють один одного, обумовлюючи її соціальну сутність, яка реалізується за допомогою діяльності.

Науковці визначають молодь як соціально-демографічну групу суспільства, що виділяється на основі сукупності характеристик, особливостей соціального стану і зумовлених тими чи іншими соціально-психологічними властивостями, які визначаються рівнем соціально-економічного, культурного розвитку, особливостями соціалізації в українському суспільстві [5].

У віковій психології молодість характеризується як період формування стійкої системи цінностей, становлення самосвідомості і формування соціального статусу особистості. Свідомість молодої людини володіє особливою сприйнятливістю, здатністю переробляти і засвоювати величезний потік інформації. У цей період розвиваються критичність мислення, прагнення дати власну оцінку різним явищам, пошук аргументації, оригінального мислення [9]. Разом з тим в цьому віці ще зберігаються деякі установки і стереотипи, властиві попередньому поколінню. Це пов'язано з тим, що період активної діяльності стикається у молодої людини з обмеженим характером практичної, творчої діяльності, неповною включеністю молодої людини в систему суспільних відносин. Звідси в поведінці молоді дивовижне поєднання суперечливих якостей і рис: прагнення до ідентифікації і відокремлення, конформізм і негативізм, наслідування і заперечення загальноприйнятих норм, прагнення до спілкування і відчуженість від зовнішнього світу. Нестійкість і суперечливість молодіжної свідомості впливають на форми поведінки і діяльність особистості.

Молодіжна свідомість визначається низкою об'єктивних обставин. По-перше, у сучасних умовах ускладнився і подовжився сам процес соціалізації, і, відповідно, іншими стали критерії її соціальної зрілості. Вони визначаються не тільки вступом у самостійне трудове життя, але й завершенням освіти, отриманням професії, реальними політичними та громадянськими правами, матеріальною незалежністю від батьків. Дія даних факторів неодночасна і неоднозначна в різних соціальних групах, тому засвоєння молодою людиною системи соціальних ролей дорослих виявляється суперечливим. Вона може бути відповідальною і серйозною в одній сфері і відчувати себе як підліток в іншій. По-друге, становлення

соціальної зрілості молоді відбувається під впливом багатьох відносно самостійних чинників: сім'ї, школи, трудового колективу, засобів масової інформації, молодіжних організацій та стихійних груп. Ця множинність інститутів і механізмів соціалізації не являє собою жорстку ієрархічну систему, кожний з них виконує свої специфічні функції в розвитку особистості [5].

До *соціально-педагогічних* механізмів соціалізації можна віднести наступні.

Традиційний механізм соціалізації (стихійної) становить собою засвоєння людиною норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, які характерні для її сім'ї та найближчого оточення (сусідського, приятельського та ін.). Це засвоєння відбувається здебільшого на неусвідомленому рівні за допомогою фіксації, некритичного сприйняття панівних стереотипів. Ефективність традиційного механізму дуже рельєфно проявляється тоді, коли людина знає, «як треба», «що треба», але такі її знання суперечать традиціям найближчого оточення. Крім того, ефективність традиційного механізму проявляється в тому, що ті чи інші елементи соціального досвіду, засвоєні, наприклад, у дитинстві, але згодом незатребувані або блоковані в силу змінених умов життя, можуть «спливати» у поведінці людини при черговій зміні життєвих умов або на подальших вікових етапах [11].

Інституціональний механізм соціалізації функціонує в процесі взаємодії людини з інститутами суспільства і різними організаціями, як спеціально створеними для її соціалізації, так і тими, що реалізують соціалізуючі функції одночас, паралельно зі своїми основними функціями (виробничі, громадські, клубні й інші структури, а також засоби масової комунікації). У процесі взаємодії людини з різними інститутами і організаціями відбувається наростаюче нагромадження відповідних знань і досвіду соціально схвалюваної поведінки, а також досвіду імітації соціально схвалюваної поведінки і конфліктного чи безконфліктного уникнення виконання соціальних норм [15].

Треба мати на увазі, що засоби масової комунікації як соціальний інститут (друк, радіо, кіно, телебачення, Інтернет) впливають на соціалізацію людини не лише за допомогою трансляції певної інформації, але й через подання певних взірців поведінки героїв книжок, кінофільмів, телепередач. Люди у відповідності з віковими та індивідуальними особливостями схильні ідентифікувати себе з тими або іншими героями, сприймаючи при цьому властиві їм взірці поведінки, стиль життя і т.д.

Стилізований механізм соціалізації діє в рамках певної субкультури. Під субкультурою загалом розуміється комплекс морально-психологічних рис і поведінкових проявів, типових для людей певного віку чи певного професійного, культурного прошарку, який в цілому створює певний стиль життя і мислення тієї чи іншої вікової, професійної або соціальної групи. Але субкультура впливає на соціалізацію людини

остільки і тією мірою, оскільки і якою мірою є члени референтної (значущої) групи людей (однолітки, колеги та ін.) для неї [10].

В цілому процес соціалізації умовно можна визначити як сукупність чотирьох складових:

- стихійної соціалізації людини у взаємодії і під впливом об'єктивних обставин життя суспільства, зміст, характер і результати якої визначаються соціально-економічними і соціокультурними реаліями;

- спрямованої соціалізації, коли держава застосовує певні економічні, законодавчі, організаційні заходи для вирішення своїх завдань, які об'єктивно впливають на зміну можливостей і характер розвитку, на життєвий шлях тих або інших соціально-професійних, етнокультурних і вікових груп (визначаючи обов'язковий мінімум освіти, вік її початку; строки служби в армії і т. д.);

- відносно соціально контрольованої соціалізації – планомірного створення суспільством і державою правових, організаційних, матеріальних і духовних умов для розвитку людини;

- більш або менш свідомої самозміни людини, що має просоціальний, асоціальний або антисоціальний вектор (самобудови, самовдосконалення, саморуйнування), відповідно до індивідуальних ресурсів і відповідно або всупереч об'єктивним умовам життя [11].

Політичної соціалізації (від лат. *socialis* – суспільний – процес засвоєння індивідом упродовж його життя політичних знань, норм і цінностей суспільства, до якого він належить) [13] молоді як соціально-демографічної групи, в якій закладено потенціал суспільного розвитку, в умовах суспільства, що трансформується приділяється особлива увага. На молодий вік (14-29 років) припадає другий етап політичної соціалізації, який в науковій літературі прийнято називати партиципаторним («participate» – приймати участь) [2]. Він починається ще на дотрудової стадії загальної соціалізації та являє собою складний період становлення особистості. У цьому віці відбувається усвідомлення власного «Я» як осмислення свого місця в житті, що супроводжується підкресленим прагненням до незалежності і самостійності.

Для молоді характерна так звана «вторинна» політична соціалізація. Її особливості полягають у тому, що індивід вже опанував прийоми переробки інформації і моделі політичної поведінки і здатний протистояти груповому впливу [11]. Тому головну роль починає грати зворотня соціалізація, яка характеризується тим, що людина сама може вибрати і засвоювати певні політичні цінності та установки. Таким чином, індивід стає суб'єктом власної політичної соціалізації. В силу цього вторинна політична соціалізація висловлює безперервну самокорекцію людиною своїх ціннісних уявлень, настанов, засобів поведінки.

Сьогодні молодь особливо відкрита всім новим умовам суспільства: як до свободи вибору, так і до збільшення конкуренції та непередбачуваності подій. Вона відповідає на мінливі умови або

аполітичністю, або активною корпоративною соціалізацією. Тому важливим і актуальним є широке включення молоді в демократичні процеси, забезпечення можливості реального вибору професії, виду діяльності, однакових «стартових» умов при вступі у життя [1].

Проблема суб'єктності в політичній соціалізації далеко не нова. Численні *концепції соціалізації* можна умовно підрозділити на два підходи, що розходяться між собою в розумінні ролі як самої людини, так і молоді в процесі соціалізації. Прихильники *першого підходу* розглядають соціалізацію як процес її адаптації до суспільства і передбачають пасивну позицію людини в процесі соціалізації, в якому суспільство – суб'єкт впливу, а людина – його об'єкт. Цей підхід визначають як суб'єкт-об'єктний. *Другий підхід* – суб'єкт-суб'єктний, прихильники якого виходять з того, що людина активно бере участь у процесі соціалізації і не лише адаптується до суспільства, але й впливає на свої життєві обставини і на себе [6].

Суб'єкт-об'єктний підхід представлений низкою наукових шкіл і концепцій. Його основоположником став французький соціолог кінця дев'ятнадцятого століття Е. Дюркгейм, який досліджуючи відносини людини і суспільства, неодноразово звертався до питань соціалізації та виховання підростаючого покоління. На його думку, кожне суспільство має якийсь ідеал людини, який в моральному, інтелектуальному і фізичному аспекті до певної міри універсальна, однакова для всіх його членів, причому в рамках кожного суспільства, ідеал людини має свої особливості в залежності від мезо- і мікрочинників, характерних для даного суспільства. Позиція Е. Дюркгейма полягала у визнанні суспільством активного початку і пріоритету його перед людиною в процесі соціалізації [3].

В тій чи іншій мірі, прихильниками суб'єкт-об'єктного підходу є Дж. Баллантайн, Е. Мак Ніл, Дж. Огбю, Дж. Пері, Р. Хэвігхерст. Ключовими поняттями в їх аналізі соціалізації стали інтерналізація, прийняття, освоєння, адаптація. Недолік цього підходу – в ігноруванні тієї обставини, що людина не просто адаптується в суспільстві, але і проявляє свою активність і самостійність, навчаючись як виконанню, так і зміни норм середовища і своїх взаємин з нею [12].

Прихильники іншого підходу виступають з позицій суб'єкт-суб'єктного підходу. До нього відносять Ч. Кулі, У. Томаса, Ф. Знанецького, Дж. Міда. Вони підкреслюють активну роль у соціалізації не тільки суспільства, але і його складових (великі і малі соціальні групи, саму людину, що виступає активним учасником своєї соціалізації). Даними дослідниками було висунуто положення про те, що соціальні явища і процеси необхідно розглядати як результат свідомої діяльності людей, що, вивчаючи ті або інші соціальні ситуації, треба враховувати не лише соціальні обставини, але й точку зору індивідів, включених у ці ситуації [7].

Соціологічну теорію функціонування суспільства, що описує зокрема й процеси інтеграції людини в соціальну систему, розвинув Т. Парсонс, який визначав соціалізацію як «інтерналізацію культури суспільства, в якому дитина народилася», як «освоєння реквізиту (набору) орієнтації для задовільного функціонування в ролі» [8]. Універсальне завдання соціалізації полягає в формуванні у підростаючого покоління почуття лояльності, відданості по відношенню до системи. На думку Т. Парсонса, людина вбирає в себе загальні цінності в процесі спілкування із «значущими іншими». Результатом цього є слідування людини загальноприйнятим нормативних стандартів, які стають частиною її мотиваційної структури, її потребою [8].

У будь-якому суспільстві існують спеціалізовані інститути, які відповідають за залучення нових членів в ту чи іншу групу і навчання їх домінуючим вимогам і нормам. Інститути соціалізації – елементи соціальної структури, які покликані передавати індивіду зразки поведінки, норми і цінності культури [13], тобто кожен агент є складовою частиною цілісного політичного середовища, сприяючи включенню особистості в політичні процеси у ролі повноправного учасника. При цьому кожен віковий етап політичної соціалізації представлений своєю ієрархією агентів: одні виходять на перший план і починають домінувати, інші стають другорядними. Основні агенти політичної соціалізації молодшої людини можуть бути розділені відповідно з рівнями політичної соціалізації: індивідуальним і суспільним. На індивідуальному рівні політичної соціалізації функціонують в першу чергу такі агенти, як сім'я і батьки, інститути та окремі суб'єкти системи освіти, неформальні групи і молодіжна субкультура, самовиховання і самоосвіта; а на громадському – вплив держави, засобів масової комунікації, Інтернету, політичних партій та молодіжних суспільно-політичних організацій, армії, релігійних інституцій та лідерів, мистецтва, культури і літератури [6]. Специфіка молодого віку полягає в тому, що на даному етапі функціонують всі вищевказані агенти двох виділених рівнів, однак їх роль та значення у процесі політичної соціалізації будуть неоднаковими. Основні агенти функціонують переважно на громадському рівні політичної соціалізації.

Тим не менш молодь, в сучасній Україні, може бути активним суб'єктом процесу політичної соціалізації, який не тільки відчуває на собі вплив політичних норм, цінностей, але і здатний до самостійного перетворення політичної культури суспільства. У сучасному світі недостатньо діяти лише за допомогою традиційних схем і алгоритмів поведінки, необхідно оперативно реагувати на вимоги навколишньої дійсності, створювати нові способи рішення виникаючих труднощів. Сучасні молоді люди мають можливість критично сприймати політичні знання та уявлення, творчо підходити до засвоєння політичних норм і цінностей, створювати нові політичні ідеї і зразки поведінки, безпосередньо брати участь в обговоренні та прийнятті політичних

рішень. Одним з яскравих прикладів прояву суб'єктності сучасної молоді є її активність в Інтернет-середовищі, в соціальних мережах, форумах.

Інтернет на сучасному етапі став одним з провідних агентів політичної соціалізації молодого покоління. Інтернет-простір виступає в якості специфічного соціалізуючого середовища, який змінив всіх інших агентів політичної соціалізації, і в першу чергу механізми їх впливу на молодих людей. Інтернет став домінуючим майданчиком політичної соціалізації, який використовується іншими агентами. Основними його функціями щодо політичної соціалізації молоді є: 1) інформаційна; 2) соціалізуюча; 3) нормативна; 4) комунікативна; 5) мобілізаційна; 6) діяльнісно-спонукальна [2], таким чином можна стверджувати, що Інтернет стає самостійним багатофункціональним механізмом політичної соціалізації молодого покоління.

Глобальна мережа використовується як інструмент впливу, і молодь найбільш вразлива до подібного впливу. Все більшого значення набувають соціальні мережі – інтерактивні багатокористувацькі сайти в Інтернеті, що дозволяють своїм учасникам спілкуватися в режимі on-line, обмінюватися фото-, аудіо-, відео- та іншими видами інформації. При цьому вплив багатофункціональних соціальних мереж виявляється більш важливим і масштабним. Сьогодні різні політичні сили все частіше звертаються до соціальних мереж, актуалізуючи діяльнісно-спонукальну функцію Інтернету. Однак, Інтернет може бути не тільки агентом, який впливає на політичну соціалізацію молоді, але і полем вираження її політичної активності.

Проблема політичної соціалізації особистості, видозмінюючись відповідно з характером суспільного розвитку, особливо актуалізується в умовах сучасної трансформації соціально-політичної системи суспільства, зміни ціннісної парадигми, політичних установок і форм громадянської активності, виникнення нових інформаційних технологій. Створена в Інтернеті віртуальна реальність володіє власним простором, часом і законами, де поняття «держава», «громадянин», «партія» і т. д. фактично змінюють свій зміст, за рахунок чого політичні технології, які використовуються в традиційній практиці, в середовищі Інтернету можуть призводити до зовсім інших результатів [13].

Інтернет набуває все більшої важливості в процесі становлення молоді як потенційно активного суб'єкта. Політична соціалізація молоді якій властивий плюралізм, найчастіше забезпечується саме доступністю Інтернет-технологій, за рахунок яких формується потреба в демократичних цінностях і поглядах. В Інтернет-середовищі політичні культури, які перебувають у стані перехідного періоду і трансформації, мають значний вплив інші культури, насамперед з боку країн з активно розвиненими новітніми інформаційними технологіями [15]. Однак негативні чинники такого впливу дезавуїруються наявністю декількох спрямованостей, що визначається самим Інтернетом як середовищем, у якому всі учасники комунікації наділені рівними можливостями, тобто

політичні процеси в просторі Інтернету поступово можуть призвести до формування якоїсь глобальної політичної культури, що здатна увібрати в себе характерні риси національних культур.

Політична комунікація в «мережевому» суспільстві, тобто здійснювана за допомогою сучасних комп'ютерно-комунікаційних технологій, за визначенням володіє рисами віртуальності, з властивими їй міфологізацією та симуляцією [1].

Традиційні ЗМІ, які є одним з основних інструментів впливу на соціалізацію і формування політичної культури, втрачають в Інтернет-середовище функцію вираження громадської думки, часто будучи рупором державних структур, тих чи інших політичних партій, бізнес-еліти або окремих індивідуумів [15]. Одночасно з цим структура політичної комунікації в Інтернеті встановлюється свідомо рівними за статусом об'єктами комунікативного процесу, різко зростає роль зворотного зв'язку, збільшується значимість горизонтального рівня комунікації. Прагнучи до двобічної комунікації, традиційні ЗМІ переходять у середовище Інтернету і трансформуються в ній. Таким чином виникають громади принципово нового, віртуального характеру, до яких можна віднести як ігрові спільноти та об'єднання за інтересами, так і політичні об'єднання, що трансформувалися в Інтернет-середовищі.

З розвитком інформатизації українського суспільства засоби масової комунікації, і Інтернет в тому числі, починають соціалізуючий вплив на людей молодого віку. Це пов'язано з деякими специфічними ознаками, найважливішими з яких можна вказати непрямий характер контактів суб'єктів спілкування, своєрідність зворотного зв'язку (переважно опосередкованого); одночасність дії на різні групи аудиторії, які розосереджені у просторі; високий ступінь частоти і регулярності передачі інформації; використання різноманітних технічних засобів і т.д. У ході історичного розвитку зберігалися і закріплювалися ті стереотипи впливу людини на природне і соціальне оточення, які породжували форми, що представляють для неї цінність як найбільш ефективні канали реалізації внутрішніх потенцій і здібностей [2]. В інформаційному суспільстві такі стереотипи формуються і часто нав'язуються всупереч спрямованості самореалізації особистості, стверджуючи і закріплюючи соціальні функції.

Технічне мультимедійне середовище виступає медіатором формування практик політичної комунікації. Ця реальність відбивається у медіалогії, яка робить акцент не на інформації як такої, а на тих засобах, які дозволяють їй циркулювати, тобто на технологічній інфраструктурі, що являє собою «прихованого партнера» будь-якої форми обміну [15]. Поняття інформації є загальнонауковим і означає передачу повідомлень між передавальною і приймаючою системами, що веде до зміни різноманітності станів останньої. Цінність інформації визначається її впливом на впевненість суб'єкта, який отримує інформацію. Тим самим інформація опосередковує процес політичної

комунікації. Фактично комунікація присутня у всіх формах інтерсуб'єктивних відносин, соціалізації, у тому числі політичної, і проходить крізь усі ситуації, будучи фундаментальним антропологічним досвідом, який визначається кодами і правилами культурних моделей і сукупністю технік, які протягом тисячоліть нашаровуються один на одного і опосередковують обміни [4]. Безпосередня, пряма комунікація дублюється, передається, поширюється, посилюється і спотворюється штучними посередниками. Таким є і Інтернет, що наділяє його можливістю культурних і політичних впливів.

Інтернет як глобальну мережу в даному випадку можна розглядати залежно від концептуального підходу до суспільства як такого: оптимістично-технократичний підхід вбачає в Інтернет-технологіях інструменти звільнення; критичний підхід – ілюзійнізацію реальності і маніпуляцію свідомістю [4]. Однак, у той же час в рамках обох підходів констатується масовість, швидкість і регулярність поширення інформації, одночасність її споживання і стереотипність. Виникнення Інтернету як технічного засобу штучного розширення мережі міжособистісної комунікації створило у сфері політичної соціалізації якісно нову ситуацію, будучи свого роду різновидом електронних медіа технологій. Складна і миттєва інформаційна трансмісія з одного кінця світу в інший створили передумови для виникнення принципово нових підходів до політичної соціалізації молоді.

Глобальна мережа розкриває абсолютно нову галузь людських домагань: Інтернет постає не тільки засобом, середовищем або методом комунікації, соціалізації але й продовженням середовища існування людини, де вона має можливість задовільнити свої комунікаційні, соціалізуючі потреби [15].

Молодіжна свідомість, будучи інтегрованою у суспільну свідомість в цілому, володіє певною внутрішньою структурою, яка виражається за допомогою взаємозв'язку трьох компонентів: рефлексивної, оціночної і практичної. Оціночний компонент молодіжної свідомості, ядром якої є судження оцінного характеру, вказує на сферу та засоби ефективної самореалізації, формує образ бажаного майбутнього і піддається впливу традиційних ЗМІ, сучасна система якої, з властивими їй характеристиками (непрямий характер контактів, регулярність і одночасність впливу на аудиторію, універсальність) виступає медіатором формування молоді [2]. При цьому аналіз нових моделей сприйняття, що характеризуються глобальністю, відносністю, інтерактивністю і віртуальністю зв'язується з протиріччям традиційних ціннісно-нормативних орієнтацій.

Пошук способів інтеграції молоді в суспільство виявляється пошуком власної ідентичності. Синдромом сучасного стану молодіжної свідомості є так звана «парадоксальна ідентичність». Відкритість і нерозв'язаність проблем ідентичності долається шляхом «цінічної» інтеграції, яка провокується традиційними ЗМІ, в результаті якої молодь прагне зміцнити свій статус суб'єктів суспільства споживання. Інтерес

молоді до політики не представляє собою якусь постійну константу, а досить сильно змінюється в залежності від політичного, економічного, соціального положення в країні, тому по мірі збільшення соціальних зв'язків відбувається перерозподіл інтересів в бік громадської й політичної участі молоді у житті країни.

Таким чином, узагальнюючи вище викладене, можна зробити наступні висновки. По-перше, молодь є найбільш мобільною та інноваційною соціально-демографічною групою в будь-якому суспільстві. Відчуваючи на собі вплив політичної культури суспільства, молодь одночасно може виступати активним суб'єктом процесу політичної соціалізації, здатним до перетворення наявних політичних норм, цінностей і зразків поведінки. Одним з найважливіших умов і механізмом, що дозволяє молодим людям реалізувати свою інноваційну функцію, є їх «політична участь» як можливість брати участь в обговоренні і впливати на прийняття рішень різних рівнів влади, між тим дані можливості опосередковані існуючим політичним ладом, специфікою політичної культури, домінуючими в суспільстві ціннісними орієнтаціями. По-друге, агентами політичної соціалізації є як інститути політичної соціалізації, так і конкретні групи, спільноти і люди, що впливають на даний процес. Вони виступають в якості елементів політичного середовища, що роблять вплив на інтеграцію особистості у політичну сферу суспільства. Основними агентами, що володіють найбільшим впливом на процес політичної соціалізації молоді в сучасній Україні, є держава, політичні партії, молодіжні суспільно-політичні організації та Інтернет. При цьому держава і Інтернет вже є провідними агентами політичної соціалізації молодого покоління, а політичні партії та молодіжні суспільно-політичні організації містять у собі достатній соціалізуючий потенціал. По-третє, Інтернет є не тільки агентом, але і особливим соціалізуючим середовищем, що впливає на інших агентів політичної соціалізації, змінює механізми їх впливу на особистість. Інтернет може виступати в якості домінуючого майданчика для політичної соціалізації молоді. Це перетворює його в багатофункціональний механізм політичної соціалізації, специфічне середовище здійснення даного процесу. Масове поширення Інтернету призвело до перетворення всіх інших агентів політичної соціалізації.

Список використаної літератури

- 1. Виховання** національно-свідомого, патріотично зорієнтованого молодого покоління, створення умов для його розвитку як чинник забезпечення національних інтересів України: аналітично-інформаційні матеріали. – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. – 191 с.
- 2. Врублевський В. К.,** Хорошковський В. І. Нова Україна: виклики XXI сторіччя // Українське суспільство на порозі третього тисячоліття. Кол. монографія / Під ред. М. О. Шульги. – К. : Ін-т соціології НАН України, 1999 – 687 с.
- 3. Дюркгейм Э.** Метод социологии // Дюркгейм Э.

О разделении общественного труда. Метод социологии. М., 1991. С. 391–566. **4. Лазарсфельд П.**, Мертон Р. Массовая коммуникация, массовые вкусы и организованное социальное действие / П. Лазарсфельд, Р. Мертон // Массовая коммуникация в современном мире: методология анализа и практика исследований. – М., 1999. – С. 138–149. **5. Лісовський В. Т.** Соціологія молоді: Навч. посібник / В. Т. Лісовський. – К., 1996. – 141 с. **6. Лукашевич М. П.** Особливості соціалізації української молоді в сучасних умовах / М. П. Лукашевич // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – №4. – 2009. – С. 34–36. **7. Маклюэн М.** Галактика Гутенберга / М. Маклюэн. – К. : Ника Центр, 2003. – 313 с. **8. Парсонс Т.** О структуре социального действия / Пер. с англ. / Т. Парсонс. – М., 2002; Он же. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем // Американская социологическая мысль. – М., 1996. – С. 462–478. **9. Пірен М. І.** Основи політичної психології: Навч. посібник / М. І. Пірен. – К. : Міленіум, 2003. – 418 с. **10. Соколов В., Рябіка В.** Громадянське суспільство. Дійові особи та виконавці / В. Соколов, В. Рябіка // Соціс. – 2002. – №5. – С. 33–42. **11. Соціальна педагогіка :** мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К. : Центр учбової л-ри, 2008. – 336 с. **12. Становление общества сетевых структур // Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология /** Под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Academia, 1990. – С. 494–505. **13. Юрій Н. М.** Молодь в політичній системі сучасного суспільства / Н. М. Юрій // Громадянський патріотизм і проблеми викладання українистики у вузах Одещини: Матеріали наук.-практ. конференції. – Одеса : Астропринт, 2001. – С. 136–139. **14. Юрій Н. М.** Права людини в системі ціннісної свідомості української молоді / Н. М. Юрій // Погляди на перспективи гуманітарного розвитку: крізь призму української точки зору: Зб. творів з прав людини. – Одеса : Юридична література, 1999. – С. 91–93. **15. Яковлев Д. В.** Політична взаємодія як комунікативний процес: медіатизація, демократизація, раціоналізація / Д. В. Яковлев. – Одеса : Астропринт, 2009. – 288 с.

Краснова Н. П. Особливості Інтернету як агента політичної соціалізації молоді на сучасному етапі розвитку українського суспільства

У даній статті розкриваються сторони впливу суспільного прогресу як об'єктивного чинника соціального розвитку молоді, що характеризується тими суспільними відносинами і формами, які визначають її як самостійну соціально-демографічну групу, яка має ряд особливостей, які впливають, насамперед із самої її об'єктивної сутності; показано процес соціалізації молоді, який умовно можна визначити як сукупність чотирьох складових (стихійної, спрямованої, відносно соціально контрольованої, більш або менш свідомої самозміни

людини); надаються концепції соціалізації, які вміщують два підходи: суб'єкт-об'єктний, тобто процес адаптації особистості до суспільства, що передбачає пасивну позицію людини в процесі соціалізації та суб'єкт-суб'єктний, коли людина активно бере участь у процесі соціалізації й впливає на свої життєві обставини; доводиться, що на сучасному етапі розвитку нашого суспільства Інтернет, функціями якого щодо політичної соціалізації молоді є: інформаційна, соціалізуюча, нормативна, комунікативна, мобілізаційна, діяльнісно-спонукальна став одним з провідних агентів політичної соціалізації молодого покоління, він впливає на інших агентів політичної соціалізації, змінює механізми їх впливу на особистість виступає в якості домінуючого майданчика для політичної соціалізації молоді й саме це перетворює його в багатофункціональний механізм політичної соціалізації, специфічне середовище здійснення даного процесу.

Ключові слова: молодь, соціалізація, політична соціалізація, рівні політичної соціалізації, агенти політичної соціалізації молоді.

Краснова Н. П. Особенности Интернета как агента политической социализации молодежи на современном этапе развития украинского общества

В данной статье раскрываются стороны влияния общественного прогресса как объективного фактора социального развития молодежи, который характеризуется теми общественными отношениями и формами, которые определяют ее как самостоятельную социально-демографическую группу, и имеет ряд особенностей, вытекающих, прежде всего из самой ее объективной сущности; показан процесс социализации молодежи, который условно можно определить как совокупность четырех составляющих: стихийной, направленной, относительно социально контролируемой, более или менее сознательного самоизменения человека); предоставляются концепции социализации, вмещающие два подхода: субъект-объектный, то есть процесс адаптации личности к обществу, что предполагает пассивную позицию человека в процессе социализации и субъект-субъектный, когда человек активно участвует в процессе социализации и влияет на свои жизненные обстоятельства; доказывається, что на современном этапе развития нашего общества, Интернет, функциями которого относительно политической социализации молодежи являются: информационная, социализирующая, нормативная, коммуникативная, мобилизационная, деятельностно-побудительная стал одним из ведущих агентов политической социализации молодого поколения, который влияет на других агентов политической социализации, меняет механизмы их влияния на личность выступает в качестве доминирующей площадки для политической социализации молодежи и именно это превращает его в многофункциональный механизм политической социализации, специфическую среду осуществления данного процесса.

Ключевые слова: молодь, соціалізація, політична соціалізація, рівні політичної соціалізації, агенти політичної соціалізації молоді.

Krasnova N. Features of the Internet as an Agent of Political Socialization of Youth at the Present Stage of Development of Ukrainian Society

This article describes the effect side of social progress as an objective factor of social development of young people, is characterized by the social relations and forms that define it as a separate socio-demographic group which has a number of features arising primarily from its objective essence; it is shown the process of socialization of youth, which is conventionally defined as the summation of four components: spontaneous, directed, relative to the socially controlled, more or less conscious self-change person); include the concept of socialization, which can accommodate two approaches: subject-object, that is, the process of adaptation of the individual to society, which implies a passive position in the process of socialization and subject-subject, when a person is actively involved in the process of socialization and affect their life circumstances; it is proved that at the present stage of development of our society, the Internet, whose functions concerning the political socialization of young people: information, social, regulatory, communication, mobilization, action-motivating has become one of the leading agents of political socialization of the younger generation, it affects the other agents of political socialization, changes the mechanisms of their influence on the personality acts as a dominant platform for political socialization of young people and that is what turns it into a multifunctional mechanism of political socialization, the specific environment of the process.

Key words: youth, socialization, political socialization, political socialization agents of political socialization of youth.

Стаття надійшла до редакції 04.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.37.09.659

Н. Є. Манич

**ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО ВИКЛАДАННЯ
РЕКЛАМОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ
ВІЙНИ НА СХОДІ УКРАЇНИ**

Гібридна війна на Сході України, розпочата Російською Федерацією навесні 2014 року, спричинила докорінні зміни не лише в

суспільному житті, але й у діяльності вищих навчальних закладів, які були змушені шукати нові форми роботи в умовах евакуації. При цьому ключовим стало завдання не втратити контингент студентів інститутів та університетів, які з різних причин не змогли виїхати з окупованих територій і так званих «сірих зон» поблизу лінії розмежування, але хотіли продовжувати навчання в українських навчальних закладах і отримувати українську вищу освіту. У ситуації, що скалася, у нагоді став досвід державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» в галузі дистанційної освіти на базі інтернет-платформи Moodle. Тому на сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні надзвичайно актуальною є розробка загальної методики дистанційного навчання, а також часткової методики дистанційного викладання окремих навчальних дисциплін (зокрема методики тестових форм контролю у викладанні гуманітарних дисциплін).

Проблемі дистанційного навчання присвячені публікації таких дослідників, як І. Адамова, Ю. Борисовська, Б. Демида, О. Козлова, І. Копил, О. Лисенко, В. Осадчий, С. Сагайдак, С. Сисоєва тощо. Тестову методику розглядали Г. Бушак, Я. Довгополова, зокрема використання тестів в дистанційному навчанні було предметом досліджень О. Біленької та Т. Григорчука. Проте питання використання тестових завдань як форми модульного контролю під час викладання рекламознавчих дисциплін досі не було предметом наукових студій.

Метою цієї статті є розглянути використання тестових завдань як форми модульного контролю під час дистанційного навчання рекламознавчим дисциплінам. Для реалізації поставленої мети виділяємо наступні завдання: з'ясувати особливості дистанційного навчання, які є вирішальними для обрання тестової методики як провідної для модульного контролю, визначити переваги і недоліки використання тестів у дистанційному навчанні на базі платформи дистанційного навчання Moodle [11], зробити висновки щодо доцільності використання тестів як форми контролю під час викладання конкретної навчальної дисципліни. Об'єктом дослідження є дистанційні курси у межах напрямку підготовки «Реклама і зв'язки з громадськістю (у медіа галузі)», розміщені на сайті сектору дистанційного навчання ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», а предметом – особливості використання тестів як форми модульного контролю зазначених курсів.

У 2002 році в Луганському державному педагогічному університеті імені Тараса Шевченка (зараз ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка») відкрито лабораторію дистанційного навчання, яка у 2010 році була реорганізована у відділ дистанційного навчання, а потім і в сектор дистанційного навчання відділу управління якістю планування навчального процесу [1]. Сектор вирішує питання планування, організації і ведення навчально-пізнавальної діяльності студентів з використанням дистанційних технологій навчання, а також

здійснює координацію досліджень у сфері створення, розвитку та функціонування дистанційної освіти.

Під дистанційним навчанням прийнято розуміти таке навчання на відстані, яке здійснюється за допомогою сучасних комп'ютерних і телекомунікаційних технологій у реальному часі (чат, відеозв'язок, телефон тощо), або асинхронно (телеконференція, електронна пошта тощо), а педагогічна взаємодія в системі «викладач – учень» і пересилання відповідного навчально-методичного забезпечення відбуваються за допомогою сучасних інформаційних засобів. Дистанційна форма навчання – вищий (на сьогоднішній день) технологічний рівень розвитку заочної форми навчання в інформаційному суспільстві, який відображає нову філософію освіти, реалії постіндустріальної культури, які стали причиною зміни парадигми заочного навчання в умовах інформатизації суспільства і глобалізації освітніх процесів [2, с. 80].

Дистанційна форма навчання дає можливість створення систем масового безперервного самонавчання, загального обміну інформацією. Саме ця система може найбільш адекватно і гнучко реагувати на потреби суспільства щодо підготовки високопрофесійних фахівців [3, с. 3].

Дослідники проте зазначають, що «не слід ототожнювати заочне та дистанційне навчання. Їх головна відмінність у тому, що при дистанційному навчанні забезпечується систематична і ефективна інтерактивність [3, с. 4]».

І. Адамова та Т. Головачук виділяють 11 взаємообумовлених характерних рис дистанційного навчання, серед яких для теми нашого дослідження найбільш важливими є наступні:

«– використання в навчальному процесі нових досягнень інформаційних технологій, які сприяють входженню людини до світового інформаційного простору, що забезпечує технологічність навчання [3, с. 4]».

«– відкритість і об'єктивність оцінки знань студентів, її незалежність від викладача, оскільки використовуються сучасні комп'ютерні технології і відповідні програми виставлення оцінок за шкалою ЄКТС [3, с. 4]».

Перша із зазначених характеристик вказує на важливість подальшої розробки форм і методів дистанційної освіти, розвитку всієї системи дистанційного навчання у вищих навчальних закладах з метою влиття в європейський і світовий освітній простір. На це вказує й В. Осадчий, зазначаючи, що одним із завдань дистанційного навчання є «підняття рівня освіти до високотехнологічного рівня розвинених держав, інтеграція у європейський освітній простір [4, с. 8]».

Друга вказана характеристика визначає одну із основних переваг дистанційного навчання (яка одночасно має бути й основним принципом взаємодії «викладач – студент») – прозорість і максимальна об'єктивність оцінювання результатів навчальної діяльності студента.

Проте окрім переваг, дистанційне навчання має і низку недоліків, основний з яких – технічного характеру. «Технічна проблема виникає в зв'язку з недостатністю технічних комунікаційних можливостей користувачів, відсутністю або невеликою швидкістю інтернет-доступу, відсутністю або дорожнечою програмних засобів, та навіть відсутністю персональних комп'ютерів у студентів, які проживають у сільській місцевості [3, с. 5]». За шість роки власного досвіду роботи з дистанційними курсами (а особливо за останні три роки в умовах гібридної війни та евакуації університету) ми з'ясували, що 2% студентів взагалі не мають постійного доступу до технічних засобів, за допомогою яких можна здійснювати дистанційне навчання, а також, як наслідок відсутності власного ПК, мають дуже низький рівень навичок роботи з обчислювальною технікою. З одного боку, 2% – це відносно низький показник, але, з іншого, є ще набагато більша група людей, які не мають постійного доступу до дистанційного навчання через проблеми, створені агресією Російської Федерації на території України. Але виключити із системи навчання цих людей ми не можемо.

Отже, зауважуємо, що першою (і найважливішою) умовою ефективного дистанційного навчання є його «системне середовище (платформи системи дистанційної освіти, інтернет-ресурси) з необхідними засобами для комунікації учасників дистанційного навчання [4, с. 10]». Системне середовище дистанційного навчання повинне виконувати найрізноманітніші функції, проте в контексті теми цієї публікації нас буде цікавити лише реалізація в цьому середовищі контрольних заходів, зокрема тестового модульного контролю.

Основою системного середовища є платформа дистанційного навчання, під якою розуміють – «програмне забезпечення, призначене для організації дистанційної інтернет-освіти, що дозволяє автоматизувати процес створення і отримання знань у системі дистанційного навчання [4, с. 9]».

До найбільш використовуваних платформ дистанційного навчання належать Moodle [11], eLearning Server, Blackboard, WebCT Campus Edition, WebCT Vista, IBM Lotus LearningSpace [12], WebTutor, Sakai, Доцент, Прометей, Орокс тощо. Для всіх цих платформ є загальним те, що вони відповідають основним та загальноприйнятим у світі вимогам та стандартам організації дистанційного навчання. Тобто вони доступні, персоналізовані, модульні, прості у використанні, інтерактивні, адаптовані, відповідають вимогам комп'ютерної безпеки тощо [5, с. 491]. Усі названі платформи є переважно системами управління навчальним процесом і головна їх мета – організація доступу до навчальних матеріалів, забезпечення взаємодії між викладачем та студентом, тестування та оформлення звітності. Загалом, функції, які всі системи виконують майже однакові і є обов'язково необхідними, лише з деякими відмінностями [5, с. 495]. При розгляді різних платформ дистанційного навчання знов актуалізується проблема готовності студентів до таких

форм роботи, зокрема і психологічної готовності. Адже, як показує досвід, навіть у цілому успішні студенти іноді під час модульного тестування не можуть подолати хвилювання і показують результати, які не відповідають їх рівню підготовки. Ці проблеми можна подолати лише систематичними заняттями та стратегічною підготовкою студентів. Про це говорять і дослідники Б. Демида, С. Сагайдак і І. Копил: «Для ефективного дистанційного навчання важливим є принцип початкових знань, який полягає у тому, що користувач дистанційного курсу повинен володіти навичками роботи на комп'ютері, мати доступ до інтернету, обов'язковими також є навички роботи в мережі та необхідне технічне забезпечення для повноцінного навчання [6, с. 100]». Слід зазначити, що вказані навички роботи з ПК бажано формувати, практикуючись безпосередньо із наявною платформою, щоб краще усвідомлювати алгоритми роботи з нею.

Сектором дистанційного навчання Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» для здійснення такої форми роботи було обрано платформу Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), яка характеризується перш за все «гнучкістю системи, коли викладач, наприклад, може власноруч контролювати доступ до своїх курсів, використовувати часові обмеження, створювати власні системи оцінки знань, контролювати запізнення студентів при виконанні завдань, дозволяти або забороняти перездачу тощо [5, с. 491]».

Контроль знань здійснюється в системі за допомогою окремого модуля, який представлений різноманітними видами тестів, можливістю перетестування з дозволу викладача, можливістю захисту від списування шляхом рендомізації [випадкового вибору – Н. М.] питань та встановлення бази даних питань для використання у тестах [5, с. 491].

На думку Б. Демида та його співавторів, «ключовою проблемою є проблема аутентифікації користувача при перевірці знань. Неможливо точно сказати, хто на іншому кінці дроту. Поки що не запропоновано оптимального технологічного рішення, більшістю дистанційних програм використовується очна екзаменаційна сесія. Одним із варіантів вирішення такої проблеми є встановлення відеокамер на боці того, хто навчається, та відповідного програмного забезпечення [6, с. 102]». Якщо в дистанційному курсі використовуються тестові завдання, особливо, коли це робиться з метою контролю, то така проблема ще більше загострюється. Але про це поговоримо дещо згодом.

Спочатку визначимо специфіку тестової методики як такої. За визначенням Я. Довгополової, тести – це завдання специфічної форми, які дозволяють оцінити ступінь оволодіння студентами навчальним матеріалом. Однією з найбільш важливих переваг тестового контролю вважається високий ступінь об'єктивності виставлення оцінок, так як надається можливість точного підрахунку правильних і неправильних відповідей. Використання тестів у процесі навчання є одним із

раціональних доповнень до методів перевірки знань, умінь та навичок студентів. Тести є також відмінним засобом індивідуалізації навчання, так як враховують психологічні особливості студентів [7].

На сьогодні тестування в системі освіти знаходиться в стані постійного вдосконалення і періодичних змін напрацьованих і широко апробованих методик. Це закономірний процес для будь-якого суспільства в цілому і в такій його важливій структурі, як сфера освіти [7].

Г. Бушак, досліджуючи потенціал тестів як форми контролю, зазначає, що «застосовуючи тест як інструмент вимірювання навчальних досягнень студентів, можна відстежити, наскільки успішно у процесі навчання було реалізовано такі дидактичні принципи, як: науковість, систематичність і послідовність, доступність навчання, свідомість й активність студентів у навчанні, міцність засвоєння знань, умінь і навичок, індивідуальний підхід до учнів/студентів і частково зв'язок навчання з життям [8, с. 19]. І в умовах розвитку інформаційно-комунікаційних технологій тест як інструмент вимірювання навчальних досягнень студентів забезпечує високий рівень об'єктивності. Саме тому принцип міцності засвоєння знань також реалізується в процесі підсумкового (модульного, семестрового) чи тематичного тестування [8, с. 20]».

У випадку дистанційного навчання на перший план виходить проблема якості тестових завдань. Для викладача, який використовує подібні засоби для викладання своїх навчальних курсів, найбільша складова його праці полягає в створенні банку тестових завдань для перевірки знань студентів та оцінювання їхньої успішності. При цьому завжди виникає питання про якість розроблених та використаних тестових завдань з погляду їх здатності адекватно розв'язати задачу вимірювання рівня підготовки студентів, правильного їх диференціювання відповідно до рівня їх підготовки. Річ у тім, що тестові завдання, що задовольняють формальні вимоги, наприклад, правильні за формою, логічно чіткі та несуперечливі тощо, на практиці можуть не володіти якість, які давали б змогу розглядати їх як повноцінний засіб вимірювання рівня підготовки студентів [9, с. 15].

У проектуванні дистанційного навчального курсу дисципліни обсяг тестових питань – прерогатива самого викладача. Однак, очевидно, що чим більше питань для самоперевірки заплановано, тим більшою буде ймовірність забезпечення відповідного рівня якості засвоєння знань. Найкращим підходом у педагогічному проектуванні дистанційного курсу вважається постановка питань для самоперевірки також у вигляді тестів, до яких студент може повертатися кілька разів, перевіряючи власний рівень засвоєння знань. Однак, важливим є й те, що при підсумковому контролі слід застосовувати окремо розроблені тести, що відрізняються від поточних, для самоперевірки та підсумкових, та здійснювати перевірку знань за безпосередньої участі викладача [10, с. 32]. Поки що під час викладання рекламознавчих дисциплін ми не використовуємо тестові завдання для самоконтролю навчальних досягнень студентів (дана форма

роботи була обрана лише для модульного контролю, який згідно з вимогами кредитно-модульної системи та відповідно до обсягу курсу проводиться одина раз чи двічі на семестр).

Але, не зважаючи на низку вказаних переваг, тестова методика має і певні недоліки. Зокрема, не можна не погодитися із дослідницею Буцак Г., яка стверджує, що під час проведення таких форм роботи, як підсумкове тестування, навчальні досягнення студента визначаються в основному на рівні знання, розуміння і застосування. Мисленнєві операції вищого рівня – аналіз, синтез, оцінювання – не є пріоритетними під час виконання тестових завдань [8, с. 20].

Дослідниця пропонує наступний вихід із такої ситуації:

1. Розроблення тестових завдань, що охоплюють весь програмовий матеріал, що дає змогу відслідкувати засвоєння базових понять, законів, принципів на рівні «знає, розуміє, вміє застосувати».

2. Створення проблемних завдань, які не мають наперед визначеної правильної відповіді, але вимагають від студента активізації дедуктивних, індуктивних здібностей. Їх можна пропонувати на практичних заняттях, для самостійної роботи не обмежуючи студента в часі. Якість, рівень виконання завдання студентом оцінюється індивідуально [8, с. 21].

Під час викладання дисциплін для майбутніх рекламистів та PR-менів завдання проблемного характеру використовуємо під час опрацювання студентами теоретичного матеріалу, а завдання творчого характеру (робоча програма передбачає формування таких навичок) виносимо як завдання для самостійної роботи студентів.

Про ще одну проблему використання тестів в дистанційному навчанні було згадано вище – маємо на увазі питання аутентифікації учасника дистанційного курсу. Услід за О. Біленькою, відзначаємо, що «для протидії можливій компрометації процедури тестування (доступ студентів до бази даних питань тесту тощо) використовується цілий ряд відомих засобів. По-перше, використання в тестових завданнях множинного вибору опції випадкового перемішування відповідей при кожному завданні, що виключає пов'язування правильної відповіді з порядковим номером варіантів відповідей. Крім того, фіксований набір завдань не може бути невідомим та несподіваним для студентів протягом тривалого часу, тому найефективнішим є формування сценарію тесту шляхом випадкового вибору кожного конкретного тестового завдання з множини однотипних завдань, однорідних за рівнем складності» [9, с. 17].

Паралельно із проблемою аутентифікації учасника дистанційного курсу процесі такого навчання з'являється й інша складна проблема – можливість списування. Для запобігання її виникнення слід складати тести так, щоб у них не було прямих асоціацій з текстом, представленим у мультимедійному чи іншому навчальному джерелі. Інакше кажучи, питання та варіанти відповідей не повинні текстуально збігатися з

назвами пунктів, параграфів і розділів інформаційного джерела. Тому добре, коли тести мають ситуаційний характер [10, с. 33].

Під час дистанційного навчання тестування може проводитися як при безпосередньому контакті викладача зі студентом, так й у формі он-лайн: в попередньо обумовлений час студент входить на контрольну сторінку курсу, де розміщено он-лайновий тест з короткою інструкцією. Він відповідає на питання, не виходячи з мережі в режимі реального часу (тобто викладач бачить на моніторі хід відповіді). Оцінка може виставлятися автоматично (якщо в тесті лише вибираються відповіді або відповідь може однозначно відповідати еталону) або викладачем (якщо в тесті є відкриті питання). Час відповідей слід обмежувати – не надана вчасно відповідь на питання змінюється наступним питанням. Для створення таких тестів існують розроблені загальнодоступні спеціальні засоби, а їх розробка є нескладною.

Офф-лайнове тестування не «прив'язує» студента і викладача до конкретного моменту часу. Тести в певний час з'являються на сайті, студент виходить з мережі, відповідає на тест, а потім пересилає його результати електронною поштою. Варіант: студент входить на сайт курсу, заповнює відповідні місця тесту і, натискуючи на відповідну кнопку, посилає результати тесту. Час відповіді, як правило, теж обмежений: скажімо, вимагається прислати відповідь через годину після отримання. Час отримання та відправки тесту фіксує програма, тому тут не може бути непорозумінь. Часовий критерій при відповідях на тести вважається дуже важливим і його слід чітко дотримуватися [10, с. 33].

Проте ми погоджуємося з Т. Григорчуком, що «забезпечити гарантію реального рівня знань може лише безпосередній контакт під час проведення підсумкового контролю знань [10, с. 33]».

Але, на жаль, коли дистанційна форма навчання є вимушеною через складні умови роботи університету в евакуації, такий вихід не є можливим і тим паче оптимальним.

Проте вважаємо, що використання тестових завдань для модульного контролю з дистанційних дисциплін рекламознавчого циклу є ефективним для перевірки базових теоретичних знань студентів. У поєднанні з іншими проблемними та творчими завданнями, які оцінюються індивідуально для кожного студента, тестові модульні контрольні роботи дають змогу об'єктивно оцінити рівень засвоєння студентами необхідних знань, рівень сформованості необхідних умінь і навичок.

Перспективним вважаємо дослідження специфіки контенту тестових завдань для нефахових дисциплін, а також формування бази тестів для самоконтролю під час вивчення рекламознавчих дистанційних курсів.

Список використаної літератури

- 1. Сектор** дистанційного навчання ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://do.luguniv.edu.ua/>
- 2. Сисоєва С. О.** Проблеми

дистанційного навчання: педагогічний аспект / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. III – IV. – С. 78–87. **3. Адамова І.**, Головачук Т. Дистанційне навчання: сучасний погляд на переваги та проблеми / І. Адамова, Т. Головачук // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Вип. 10. – С. 3–6. **4. Осадчий В. В.** Система дистанційного навчання університету / В. В. Осадчий // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. – 2010. – №5. – С. 7–16. **5. Борисовська Ю. О.**, Козлова О. С., Лисенко О. А. Аналіз сучасних платформ дистанційного навчання / Ю. О. Борисовська, О. С. Козлова, О. А. Лисенко // Вестник ХНТУ. – 2010. – №2(38). – С. 491–496. **6. Демида Б.**, Сагайдак С., Копил І. Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір / Б. Демида, С. Сагайдак, І. Копил // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». – 2011. – № 694. – С. 98–107. **7. Довгополова Я. В.** Впровадження тестової методики в процес навчання у вищих навчальних закладах / Я. В. Довгополова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vkhnu/Rgf/2011_972/11dyvvnz.pdf **8. Бушак Г. А.** Розроблення тестових завдань та їх застосування для підсумкового контролю знань студентів з гуманітарних дисциплін: аналіз досвіду / Г. А. Бушак // Вісник національного університету «Львівська політехніка». – 2012. – № 731. – С. 18–22. **9. Біленька О. Б.** Можливості аналізу та підвищення якості тестових завдань з використанням системи управління навчанням Moodle / О. Б. Біленька // Вісник національного університету «Львівська політехніка». – 2012. – № 731. – С. 14–18. **10. Григорчук Т. В.** Використання тестів у дистанційному навчанні / Т. В. Григорчук // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». – 2005. – № 3(15). – С. 31–35. **11. Moodle.org:** open-source community-based tools for learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://moodle.org/> **12. Lotus Learning Management System Services** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.connectria.com/technologies/lotus_elearning.php **13 Sakai** : A vibrant community creating technology that enhances teaching, learning and research [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.sakaiproject.org>

Манич Н. Є. Деякі особливості дистанційного викладання рекламознавчих дисциплін в умовах гібридної війни на сході України

Стаття присвячена дослідженню окремих особливостей дистанційного навчання. Зокрема автор вивчає ефективність використання тестових завдань як форми модульного контролю під час дистанційного викладання рекламознавчих дисциплін студентам напряму підготовки «Реклама і зв'язки з громадськістю (у медіа галузі)». Основну увагу зосереджено на змісті знань та навичках, які можна перевірити за допомогою тестової методики. Автор розглядає переваги та

недоліки використання тестової методики в дистанційному навчанні, визначає, що однією із серйозних проблем є ідентифікація учасника дистанційного курсу та особистісна неготовність студентів самостійно керувати власними навчальним процесом. Як шлях розв'язання цієї проблеми пропонується проводити контрольне тестування в умовах аудиторної роботи, за безпосереднього контролю викладача, проте вказується на складність реалізації такого підходу в умовах гібридної війни на Сході України. Також вказано на необхідність поєднання тестових завдань із завданнями творчого характеру для всебічної перевірки рівня засвоєння матеріалу.

Ключові слова: дистанційне навчання, платформа дистанційного навчання, Moodle, тестові завдання, форма контролю.

Маныч Н. Е. Некоторые особенности дистанционного преподавания рекламоведческих дисциплин в условиях гибридной войны на востоке Украины

Статья посвящена исследованию отдельных особенностей дистанционного обучения. В частности автор изучает эффективность использования тестовых заданий как формы модульного контроля во время дистанционного преподавания рекламоведческих дисциплин студентам направления подготовки «Реклама и связи с общественностью (в медиа отрасли)». Основное внимание сосредоточено на содержании знаний и навыках, которые можно проверить с помощью тестовой методики. Автор рассматривает преимущества и недостатки использования тестовой методики в дистанционном обучении, определяет, что одной из серьезных проблем является идентификация участника дистанционного курса и личностная неготовность студентов самостоятельно управлять своим учебным процессом. Как путь решения этой проблемы предлагается проводить контрольное тестирование в условиях аудиторной работы, при непосредственном контроле преподавателя, однако автор обращает внимание на сложность реализации такого подхода в условиях гибридной войны на Востоке Украины. Указано на необходимость сочетания тестовых заданий с заданиями творческого характера для всесторонней проверки уровня усвоения материала.

Ключевые слова: дистанционное обучение, платформа дистанционного обучения, Moodle, тестовые задания, форма контроля.

Manych N. Some Particularities of Distant Teaching of Academic Disciplines in Advertising in the Conditions of Hybrid War in the East of Ukraine

The article is dedicated to the research of specific features of eLearning. In particular, the author examines the efficiency of the use of tests as a form of modular control during remote teaching of academic disciplines in advertising to the students of speciality „Advertising and Public Relations (in Media

Sphere)”. It was focused on the content knowledge and skills that can be checked through the test methods. The author considers the advantages and disadvantages of using the test methods in distance learning, determines that the major problem is to identify the participant of distance course and personal unavailability of students to manage their learning process. As a way of solution of this problem we propose to carry out control tests in classroom work with the direct control of the tutor, but at the same time we realise that it is hard to fulfil such forms of work in the conditions of university evacuation. The necessity of combination of tests with the tasks of creative nature for the comprehensive checking of levels of learning is emphasised. As a conclusion, author declares that the use of tests for module control within the academic disciplines in advertising is effective for checking the basic theoretical knowledge of students of specialty „Advertising and Public Relations (in Media Sphere)”. In combination with other problematic and creative tasks, which are evaluated individually for each student, control module tests make it possible to objectively measure the level of students' learning of the necessary knowledge and level of development of necessary skills. As for the perspectives of further research, the author of the article considers that it is possible in the direction of studies of such problems as the content of tests of the particular subject and the creation of tests base for students' self-control.

Key words: eLearning, eLearning platform, Moodle, tests, form of control.

Стаття надійшла до редакції 06.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

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

УДК 504:378.14:316.485.26

Н. Ю. Мацай

ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ РЕГІОНАЛЬНОЇ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ В УМОВАХ ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ

Протягом останнього часу суспільне життя на Сході України зазнало суттєвих змін. Збройний конфлікт порушив систему управління, привів до необхідності евакуації державних органів та установ, змінив життя кожного жителя Луганщини.

Військові дії призвели й до значного погіршення екологічного стану довкілля, порушення системи екологічного контролю, знищення або пошкодження об'єктів природно-заповідного фонду тощо. Оцінити вплив, завданий бойовими діями, на стан повітря, водних та земельних ресурсів, умови існування біоти, сьогодні майже неможливо: значна територія області залишається непідконтрольною Україні, а на

підконтрольній території у зоні розмежування та на звільненої території ще залишаються заміновані ланки, пошкоджені промислові об'єкти, знищені або пошкоджені біоценози [1, с. 1].

Саме у такий час, найактуальнішим стає чітке планування та створення дорожньої карти подальшого регіонального розвитку, які будуть спиратися на принципи інтеграції екологічної складової в усі сфери управління та життєзабезпечення [2, с. 1]. Тобто, система збереження та управління якістю довкілля повинна визначати усі напрямки регіональної політики [3, с. 3–4], що повністю відповідає глобальним Цілям сталого розвитку визначених на період до 2030 року Генеральною Асамблеєю ООН за результатами роботи Саміту ООН 2015 року [4, с. 1, 16–33].

Тому, з квітня 2016 року, на регіональному рівні було розпочато роботу з питань формування та реалізації державної політики в умовах збройного конфлікту шляхом актуалізації Стратегії розвитку Луганської області за допомогою модерації процесу експертом ПРООН та підтримкою проектів «Економічне та соціальне відновлення Донбасу» «Місцевий розвиток, орієнтований на громаду», «Відновлення управління та примирення на територіях, що постраждали від кризи в Україні», «Швидке реагування на соціальні та економічні проблеми внутрішньо переміщених осіб в Україні».

У дискусіях щодо актуалізації Стратегії приймали участь державні та громадські інституції, міжнародні організації тощо. Враховуючі значні негативні наслідки воєнних дій на території області, наявність непідконтрольної Україні території та домінування протягом багатьох десятиліть ресурсо- і енергоємних галузей і технологій, сировинну орієнтацію експорту і диспропорційну індустріалізацію, які призвели до формування у регіоні неефективної й екологічно небезпечної ситуації в основу актуалізації було покладено ідею сталого розвитку та глобальні Цілі [5, с. 1–12; 6, с. 1–8]. Відповідно до цього, основою стратегічного бачення розвитку Луганської області визначено екологічність регіону та його розвиток без шкоди для навколишнього середовища, а метою Стратегії – створення умов для мирного життя населення зі стійким та динамічним розвитком економіки, високотехнологічних виробництв, які не шкодять навколишньому середовищу [5, с. 8–10, 28, 6, с. 1–8].

Завдяки цьому актуалізована Стратегія направлена на забезпечення глибоких структурних змін в управлінні, які базуються, насамперед, на новій екологічній філософії мислення з етичним ставленням до природи. Основою регіонального розвитку при цьому стає переорієнтація всіх сфер життя людей на формування нової системи екоцентричних цінностей і моралі, які дозволять досягти компромісу між задоволенням потреб людей і можливостями природи задовольнити їх без суттєвої шкоди для неї. Ця нова екоцентрична система повинна сформувати основу для успішної реалізації актуалізованої Стратегії враховуючі те, що всі її пункти мають значну екологічну складову та відповідають

глобальним Цілям. Формування ж екоцентричної особистості нового типу, яка забезпечить ці зміни, тобто екологічної особистості – покладено саме на систему освіти.

Концепцію екологічної освіти в Україні затверджено ще у 2002 році, МОН України. Вона має чітку структуру та охоплює всі вікові, соціальні та професійні групи населення. В ній виділено два основні напрямки освіти – формальний і неформальний. Формальна освіта охоплює всі ланки загальної системи освіти що існує в Україні, неформальна – має просвітницький характер і спрямована на формування екологічної культури населення через засоби масової інформації, громадські екологічні об'єднання, партії тощо. Тому екологічна освіта і виховання всіх верств населення є одним із найважливіших і необхідних шляхів, що сприятиме ефективному вирішенню надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем [7, с. 1–7].

У контексті екологізації вищої освіти необхідно приділяти увагу екологічній підготовці фахівців усіх спеціальностей. Таким чином, головним завданням екологічної освіти у вищих навчальних закладах має стати формування екоцентричного мислення з урахуванням особливостей та потреб нашого регіону. У наш час досягнення цієї мети пов'язане з рядом труднощів, обумовлених, тим, що у майже всіх абітурієнтів, які вступають до вузів, переважає антропоцентричний світогляд. Екологічна ж підготовка студентів повинна забезпечувати корекцію їх світогляду – звільнення його від елементів крайнього антропоцентризму і формування екофільних цінностей.

Тому сьогодні відбувається інтенсивний пошук нової моделі освіти, яка змогла б задовольнити потреби майбутніх поколінь людства у вирішенні проблеми збереження навколишнього природного середовища. Ця робота була започаткована у 2005 року ЮНЕСКО з програми «Десятиріччя освіти на користь сталого розвитку», яка тривала до 2014 року. Важливо зазначити, що на Конференції ООН зі сталого розвитку «Ріо+20» вітчизняними вченими за підтримки МОН України було ініційовано внесення до реєстру ООН добровільного зобов'язання нашої країни – «Екологізація освіти: внесок України», згідно з яким майже 70 українських університетів здійснили екологізацію навчальних програм підготовки фахівців. Тобто екологічна освіта виступає як основа для освіти сталого розвитку особливо у надзвичайних умовах конфліктів.

Особливого значення все це набуває в період орієнтації регіонального розвитку на шлях сталого розвитку, коли необхідністю стає формування нових суспільних цінностей екоцентричного змісту. В умовах подолання наслідків озброєного конфлікту та спрямуванням на сталий розвиток, основою регіональної політики має стати саме формування екоцентричного мислення суспільства, що буде сприяти швидкому та ефективному подоланню наслідків екологічного характеру.

Таким чином, освіта повинна виступити початковим елементом трансформації суспільства до сталого розвитку, який буде забезпечувати

потреби людства у можливостях перетворювати свою уяву про сталий розвиток у реальність. Вона не тільки повинна надавати наукові та технічні знання, а й забезпечувати відповідну мотивацію, бути поясненням і здійснювати соціальну підтримку для формування навичок та їх використання. Ключовим завданням освіти для впровадження Стратегії сталого розвитку особливо в умовах озброєного конфлікту є розвиток мислення, орієнтованого на стале майбутнє, тобто формування оновленого екоцентричного суспільства. Наш регіон рухається далі, ставляться нові завдання, які, насамперед, пов'язані зі збереженням, відновленням та відбудовою, які тісно пов'язана з багатьма глобальними проблемами у розвитку людської цивілізації, і в першу чергу з проблемою війни і миру.

Список використаної літератури

- 1. Резолюція** засідання національної екологічної ради України «Екологічні наслідки воєнних дій на Сході України» від 06.06.2017 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ecoleague.net/pres-tsentr-vel/novyny/2017-rik/cherven/item/1277-zasidannia-natsionalnoi-ekolo-hichnoi-rady-ukrainy-ekolohichni-naslidky-voiennykh-dii-na-skhodi-ukrainy>.
- 2. Плануючи** досконаліше майбутнє: Чому Україні потрібна Стратегія сталого розвитку. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/presscenter/articles/2017/01/10/mapping-a-sustainable-future-why-does-ukraine-need-a-sustainable-development-strategy.html>.
- 3. Зеркалов Д. В.** Проблеми екології сталого розвитку : Монографія. – К. : Основа, 2013. – 430 с. : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.c.http://www.zerkalov.kiev.ua/sites/default/files/problemi_ekologiyi_stalogo_rizvitku_monografiya.pdf.
- 4. Резолюція** A/RES/70/1 Генеральної Асамблеї ООН «Перебудова нашого миру: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року» від 15.09.2015 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&referer=/english/&Lang=R.
- 5. Указ** президента України «Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» від 15.01.2015 року, № 5/2015. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5/2015/print1444473236434076>.
- 6. «Стратегія** розвитку Луганської області до 2020 року» від 28.10.2016 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.loga.gov.ua/sites/default/files/collections/strategiya_2020.pdf.
- 7. Ecological Sciences for Sustainable Development** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/environment/ecological-sciences/man-and-biosphere-programme/about-mab/icc/icc/24th-session-of-the-ma/>.

Мацай Н. Ю. Екологічна освіта в контексті регіональної Стратегії розвитку в умовах збройного конфлікту

У статті розкрито значення екологічної освіти для актуалізації Стратегії розвитку регіону в умовах озброєного конфлікту. Визначено

особливості екологічних проблем в умовах озброєного конфлікту, особливості та складові екологічної освіти. Схарактеризовано сутність та особливості освіти для сталого розвитку, значення екоцентричного мислення в контексті сталого розвитку суспільства в цілому. Розкрито значення та особливості екологічної освіти у вищій школі в рамках регіональної політики за умов розвитку шляхом сталого розвитку. Представлено основні характеристики та особливості актуалізованої Стратегії розвитку Луганської області до 2020 року, визначено її екологічну основу.

Ключові слова: екологічна освіта, екоцентричне мислення, сталий розвиток, Стратегія розвитку, озброєний конфлікт.

Мацай Н. Ю. Экологическое образование в контексте региональной Стратегии развития в условиях вооруженного конфликта

В статье раскрыто значение экологического образования для актуализации Стратегии развития региона в условиях вооруженного конфликта. Определены особенности экологических проблем в условиях вооруженного конфликта, особенности и составляющие экологического образования. Охарактеризована сущность и особенности образования с целью устойчивого развития, значение экоцентрического мышления в контексте устойчивого развития общества в целом. Раскрыто значение и особенности экологического образования в высшей школе в рамках региональной политики в условиях развития по пути устойчивого развития. Представлены основные характеристики и особенности актуализированной Стратегии развития Луганской области до 2020 года, определена ее экологическая основа.

Ключевые слова: экологическое образование, экоцентрическое мышление, устойчивое развитие, Стратегия развития, вооруженный конфликт.

Matzai N. Environmental education in the context of the regional Development Strategy in the context of the armed conflict

The article deals with the importance of ecological education for updating the Strategy of development of the region in conditions of armed conflict. The peculiarities of ecological problems in conditions of armed conflict, features and components of ecological education are determined. The essence and peculiarities of education for sustainable development, importance of ecocentric thinking in the context of sustainable development of society as a whole are characterized. The significance and peculiarities of ecological education in higher education in the framework of regional policy in terms of development through sustainable development are revealed. The main characteristics and features of the updated Luhansk region development strategy till 2020 are presented, its ecological basis are determined.

Key words: ecological education, ecocentric thinking, sustainable development, development strategy, armed conflict.

Стаття надійшла до редакції 11.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 355.01-025.26(045)

С. В. Савченко

ГІБРИДНА ВІЙНА: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ТА ОСНОВНІ СУЧАСНІ ПРОЯВИ

В українському науковому дискурсі поняття гібридної війни з'явилося у 2014 році як наслідок анексії Криму та військово-політичної агресії Росії проти України на сході нашої держави.

Зрозуміло, що гібридні війни мають значно більш тривалу, ніж трирічну історію. Наприкінці другого та з початку третього тисячоліття світове співтовариство спостерігало й продовжує спостерігати такі війни, здебільшого за участі Росії проти інших держав, у різних регіонах: Карабахський конфлікт (1992), Придністровський конфлікт (1992), підтримка державного перевороту в Південній Осетії (1992), підтримка режиму Шеварнадзе у грузино-абхазській війні (1993), військово-політична допомога Узбекистану (1999), участь у громадянській війні у Таджикистані (1992–1996), воєнно-політичне втручання у Грузію (2008) тощо.

Головна ознака цих війн Росії проти інших суверенних держав була, безперечно, пов'язана з військовим складником, але ним аж ніяк не обмежувалась. Окрім використання зброї та чисельного людського ресурсу у військовій формі (чи-то приховано, чи-то відкрито), важливими чинниками ведення цих війн виступали політичний вплив на держави, що потерпали від російської агресії, надання Росією економічної та фінансової допомоги авторитарним режимам, які вона підтримувала, проведення відповідної інформаційної та ідеологічної політики, створення умов для розхитування соціально-економічної та політичної ситуації всередині незалежних країн.

Тем не менш, український політикум та наукова спільнота України протягом майже чверті століття з моменту проголошення незалежності нашої країни залишались практично байдужими до таких подій, адже наївно вважалося, що нашу державу це обходить.

Дійсно, з 1991 року й до лютого 2014 в Україні не було жодного воєнного протистояння, ані ініційованого ззовні, ані спровокованого зсередини. Навіть невдалу спробу Росії з розхитування соціально-

політичної ситуації в Криму у 1992–1995 роках переважна більшість політиків та науковців розцінювали як «об'єктивні видатки» процесу формування української державності й не бачили в цьому ніяких загроз суверенітету України. Ці спроби, до речі, продовжувались і в майбутньому (особливо помітно у 2004 та у 2013 роках), але, лише коли агресія Росії проти України набула експліцитних форм вираження у 2014 році, в Україні стали голосно говорити про гібридну війну.

За останні три роки наукова думка України збагатилася чималою кількістю досліджень, предметом яких є гібридна війна, її основні ознаки та методи ведення (наприклад, наукової праці В. Горбуліна, К. Гринька, С. Дацюка, О. Караман, С. Корнієнка, В. Панченка, Г. Почепцова, Ю. Радковця, С. Савченка, В. Черниша, П. Шевчука та ін.).

Проте фундаментальними щодо дослідження феномену гібридної війни для нас та інших науковців є більш ранні праці зарубіжних та вітчизняних учених, військових теоретиків та експертів, таких як В. Герасимов, Г. Іссерсон, К. Клаузевіц, Є. Месснер, А. Снесарев, Ф. Хоффман, Н. Фреєр та ін.

Ми переконані, що досконале розуміння сутності поняття «гібридна війна», ретельне вивчення історії ведення гібридних війн, ґрунтовний аналіз основних її проявів у сучасних реаліях світу дозволять, по-перше, розробляти ефективні стратегії й тактики протидії гібридній війні Росії проти України, а, по-друге, прогнозувати ймовірності розв'язання подібних війн у майбутньому в різних кутках світу та вживати необхідні заходи заздалегідь, які б унеможливили їх виникнення взагалі.

Тому й *метою* статті стало розкриття сутності, історії та основних сучасних проявів гібридної війни як основи для розробки стратегій і тактик протидії та попередження таких війн у майбутньому.

Для розуміння й осмислення гібридної війни провідну роль відіграє чинник, що обумовлює вторинність завдань окупації території супротивника й захоплення ресурсів на противагу завданням установлення стратегічного, всеохоплюючого контролю над свідомістю населення країни-мішені й одержання повної влади над майбутнім завойованої держави. Цей феномен, здається, не є новим.

На зародження подібної тенденції вказував ще в 1830 році військовий теоретик та історик Карл фон Клаузевіц: «Ми наштовхуємося на ще один своєрідний засіб: вплив на ймовірність успіху, не розтращуючи збройних сил супротивника. Це – підприємства, безпосередньо призначені для надання тиску на політичні відносини... Цей шлях до поставленої нами мети в порівнянні з розтращенням збройних сил може виявитися набагато більш коротким...» [4, с. 44]; «При відомих умовах, крім знищення сил ворога, є й інші шляхи досягнення поставленої мети, і... ці шляхи не містять у собі внутрішньої суперечності, не є абсурдом і навіть не становлять помилки» [4, с. 63].

Задовго до К. Клаузевіца в китайських історичних та військових трактатах постулювалось, що воювати на полі бою – це справа невдах у

політиці й стратегії, а суцільно мілітаристське целепокладання, пов'язане з отриманням територіального контролю, розглядається в них як тягар, який висмоктує багато ресурсів й обмежує свободу дій [4, с. 36].

На початку ХХ століття російський військовий аналітик А. Снесарев відзначав, що «війна пішла вглиб» і все більше ведеться «не тільки мечем» [8, с. 21].

Гібридну війну досить часто тлумачать не як щось нове, оскільки більшість її складників, як виявляється, існували й раніше. Новим стало поєднання цих складників у єдине ціле, а також додаткова особлива роль інформаційного компонента, який на різних рівнях забезпечує функціонування й створює умови для визнання війни справедливою власним населенням, без чого не існує сучасних війн [7].

У США поняття гібридної війни першим увів Ф. Хоффман [13]. Він вважає, що гібридні війни не є новими, але вони кожного разу є різними і завжди поєднують у собі летальний характер державних конфліктів з фанатичним і затяжним запалом нерегулярної війни [13, с. 10].

Ф. Хоффман вважає важливим зростання ролі нарративів. Вони полегшують рекрутування, тренінг і мотивацію майбутніх бійців. Як у випадку російського рефлексивного контролю, учений вважає сприйняття важливішим за перемогу на фізичному полі бою. Таким чином, він звертає особливу увагу на когнітивний та віртуальний простір [13, с. 12].

Ф. Хоффман підкреслює одну важливу характеристику гібридної війни: «Успіх у гібридній війні також вимагає, щоб командири невеликих одиниць уміли ухвалювати рішення й володіли тактичною майстерністю щодо невідомого, а також необхідним є відповідне встаткування для швидкого реагування й адаптації, ніж завтрашні супротивники» [14].

Зрозуміло, що це відносно нові вимоги, які частково повторюють ті, які у свій час американський науковець Дж. Аркілла визначив для мережної війни, акцентуючи свою увагу на тому, що ієрархія, до типу якої належить армія, зможе перемагати мережі тільки тоді, коли сама почне воювати на принципах мережі [15].

Одним зі своїх попередників Ф. Хоффман вважає Н. Фреєра, який в офісі міністерства оборони США займався вирішенням стратегічних питань. Саме він запропонував цікаву класифікацію несподіваних подій, від якої можна відштовхуватися при аналізі й розумінні гібридної війни.

У 2004 році американці запропонували нову класифікацію загроз / викликів: традиційні, іррегулярні, катастрофічні й проривні. Н. Фреєр вважає гібридною загрозою комбінацію двох таких викликів. До речі, він також посилається на китайський варіант «необмеженої війни». Військовий аналітик дивиться на ці виклики як на архетипи, які в чистому вигляді не зустрічаються. Нормою, на його погляд, слід вважати гібридні варіанти [12, с. 71].

Подібні загрози він трактує як тригери або каталізатори. Вони породжують потрясіння, змінюють «правила гри». У книзі дослідника є

розділ «Політика, економіка, соціальна дія й політичне насильство як гібридна війна». Він підкреслює, що гібридна війна буде залишатися як можна більш невоєнною, та наполягає також на важливості синхронізації таких невоєнних зусиль [12, с. 66].

Поняття «невоєнний» він розуміє по-своєму: «невоєнний не значить без насильства, без цілі або без загроз. Він означає не бути породженим військовими або не включати військових у формі ворожої держави. Ці невоєнні гібриди часто реалізуються як складні комбінації несанкціонованого насильства й людської небезпеки» [12, с. 117].

Н. Фреєр акцентує на потребі не стільки визначати подібні речі, скільки їх описувати, оскільки вони не дуже піддаються визначенню. Щодо гібридних загроз він говорить: «Це оборонні виклики, походження, характер, модус і принципова сфера конфлікту, які важко ідентифікувати й класифікувати» [12, с. 33].

Тобто роль невідомого тут є досить важливою. Правда, слід додати, що невідомість зникає, коли конфлікт переходить у виключно військову операцію. Це значить, що постріли в Криму у 2014 році могли б відразу перетворити конфлікт у чисто військовий.

Загалом ми бачимо, що світ уже досить давно визначив основні характеристики гібридної війни. І саме головний її аспект – маскування під невоєнний інструментарій, а також високий рівень невизначеності / несподіваності.

У Росії до поняття гібридної війни звернувся начальник генштабу ЗС В. Герасимов. Він відштовхувався від констатації того, що в цей час змінилися «правила війни», оскільки невоєнний інструментарій починає бути ефективнішим за військовий, маючи на увазі політичні, економічні, інформаційні, гуманітарні методи, які активізують протестний потенціал населення. До них додаються приховані військові засоби [2].

У Росії існують попередники в теорії подібних нетрадиційних війн. Це Г. Іссерсон, чия книга 1940 року називалася «Нові форми боротьби» [3]. На його думку, війна взагалі не оголошується, вона просто починається заздалегідь розгорнутими збройними силами. Неоголошення війни – це теж комунікаційна характеристика саме нового часу.

Росія має ще одного теоретика нового типу війн, яку він позначив як «заколот-війна». Це Є. Месснер [5]. Він переконаний, що в минулих війнах важливим вважалося захоплення території, проте, надалі важливим буде вважатися захоплення душ у державі, з якою ворогують.

Він вважав, що традиційні методи ведення війни вже вичерпали себе: «Колись війни йшли у двомірному просторі – на поверхні моря й суші. Потім з'явився третій вимір – війна в повітрі. Тепер найважливішим став четвертий вимір – психіка сторін, які воюють» [5, с. 177].

Світ зараз практично живе саме в такому вимірі. Правда, поки ми говоримо про гібридну війну, але це скоріше війна психічна, адже інформаційні потоки спрямовані, передусім, на одержання ефекту в головах людей. Саме це є метою гібридної війни.

На думку вченого, політика є мистецтвом об'єднання людей, але найважливішим завданням заколот-війни є об'єднання власного народу й залучення на свою сторону частини народу тієї держави, проти якої ведеться війна. Заколот-війна – це війна всіх проти всіх, причому ворогом може бути й свій, а союзником – ворог. У кожної людини повинні бути психологічні стріли й психологічний щит [5, с. 39].

Гібридна війна увесь час опирається на війну інформаційну. Тому у випадку з Кримом і Донбасом деякі експерти побачили наступні фази:

- перша: створення в «російських співвітчизників» так званої м'якої лояльності до Росії шляхом акцентування культурних, мовних та ідеологічних зв'язків;
- друга: поширення страху, що їх уряди почнуть працювати проти них; це робиться акцентуванням нацистської тиранії часів війни й рятівної ролі радянських військ;
- третя: гуманітарна інтервенція російських військ у формі або в цивільному для захисту населення або приєднання території до Росії [6].

Гібридна війна завжди починається раптово. Тому військові повинні вчитися заздалегідь, як мати справу з несподіваними загрозами. Час завжди працює проти тих, хто орієнтується на старі варіанти війн. Їх можна вивчати, але на них не можна орієнтуватися як на єдину можливу модель війни.

Наразі збройна агресія Росії проти України перебуває в центрі уваги українських та іноземних політиків, експертів, науковців та представників засобів масової інформації. При цьому, подаючи, так сказати, фактурну інформацію про події навколо нашої країни, а також відповідні оцінки й прогнози, автори намагаються узагальнювати й концептуально осмислювати політику й кроки Російської Федерації на сучасному історичному етапі. Загалом, більшість експертів вважають, що Росія прагне по-новому реалізовувати свої геополітичні плани щодо поновлення своєї провідної ролі в якості впливового політичного центру сили світового рівня шляхом ведення «гібридних війн» з опонентами й супротивниками. Суть такого підходу – використання «м'якої сили», коли збройна сила відкрито не застосовується [7].

Експерти застерігають, що в такий спосіб Москва намагається не афішувати свою участь у збройному конфлікті на сході України, виправдати анексію Криму й таким чином зберегти свої позиції у світі й добитися скасування західних санкцій. Обов'язковим завданням залишається зменшити роль США та Європи як основних «гальмівників» неоімперської політики російського керівництва. Ще раз підкреслимо, що методи «гібридних війн» Росії не можна сприймати як щось нове ані в російській, ані у світовій практиці [11]. До них вдаються вже протягом тисячоріч, а їх концепцію чітко визначив ще давньокитайський ідеолог воєнного мистецтва Сунь-Цзі, який стверджував, що «сама гарна війна – це зруйнувати задум супротивника, потім – розбити його союзників, а вже після цього – розтроцяти його армію» [9].

У наш час ці ідеї отримали свій розвиток у працях західних експертів й політологів, зокрема Френка Гоффмана, Деніела Ласіка, Джорджа Девіса й Девіса Кілкаллена, Френка ван Каппена та ін.

Пропонуємо швидко перегорнути сторінки історії застосування Росією методів «гібридних війн» протягом останнього століття. Зокрема, до такої практики вона вдалася під час громадянської війни 1917–1922 років. Намагаючись відновити свій контроль над новими незалежними державами, які відокремилися від Росії після Жовтневої революції 1917 року, на їхній території провокувалися прокомуністичні виступи, після чого проголошувалися альтернативні, підконтрольні Москві, органи влади. А потім такі «органи» кликали на допомогу Росію, яка з готовністю поспішала на захист трудового населення, а також законно обраних урядів і рад від буржуазних націоналістів. І все це відбувалось на тлі активних інформаційних ідеологічних кампаній із всебічної дискредитації ідей національного відродження й демократичного розвитку.

Саме так Росія повернула під свій контроль Україну, країни Закавказзя й Центральної Азії. Саме таким шляхом вона прагнула взяти під своє «крило» Польщу, Фінляндію й країни Балтії. Однак там вона наштотхнула на тверду протидію їх патріотичного керівництва й високий рівень національної свідомості місцевого населення.

З 1923 року, по закінченню громадянської війни, Росія «пристрастилася» до аналогічних методів «гібридних війн», організовуючи комуністичні перевороти в розташованих по сусідству країнах, реалізуючи плани «світової революції» як форми панування більшовицького Кремля над сусідніми регіонами, а в перспективі – й над усім світом. Згадаємо, як Росія «прив'язалася» до Німеччини (охопленої революційними настроями внаслідок поразки німців у Першій світовій війні й, відповідно, політичним і економічним колапсом), а також замахнулася на країни Центрально-Східної Європи (де також спостерігалися революційні тенденції) і Балканського півострова (найбільш нестабільний у той час регіон Європи). Підтримуючи ліві, проросійські, а в ряді випадків і відверто екстремістські сили, масово закидаючи свою агентуру, поширюючи підривну революційну літературу й формуючи збройні загони бойовиків, Москва провокувала внутрішньодержавні конфлікти й бунти, для реалізації яких використовувала Комінтерн, у «патронташі» якого облаштувалася більшість існуючих у той час комуністичних партій. Саме вони були основною ударною силою кремлівських більшовиків, яка практично втілювала ідеї «світової революції». Проте, багато з тих спроб видалися невдалими, адже Радянському Союзу не вистачило ресурсів. Не зміг СРСР здолати й контрзаходи, розпочаті провідними європейськими країнами, у першу чергу, Великою Британією й Францією. І тільки наприкінці 1930-х років, коли СРСР піднакопичив сили, Москва змогла частково реалізувати свої плани, анексувавши країни Балтії, східні регіони Польщі, Румунії й Фінляндії. Звернемо ще раз увагу: знову ж за

допомогою методів «гібридних війн», що підкріплювалися демонстрацією, а у випадку з Польщею й Фінляндією, – і прямим застосуванням військової сили. Оскільки Москва не змогла досягти бажаного в рамках перших двох постулатів Сунь-Цзі, вона реалізувала його третій постулат, що передбачає розгром військ супротивника.

Під час «гібридних війн», як Росія, так і інші країни, прибігають до агресії без офіційного оголошення війни; приховують свою участь у конфлікті; масштабно використовують нерегулярні збройні формування (у тому числі під прикриттям мирного населення); зневажають міжнародними нормами ведення бойових дій та чинними угодами й домовленостями; прибігають до взаємних заходів політичного й економічного тиску (при формальному збереженні зв'язків між двома воюючими країнами); ведуть активну пропаганду і контрпропаганду, застосовуючи «брудні» технології; воюють у кібернетичному просторі тощо [1].

Але ми знаємо чимало фактів, коли все це закінчується збройним протистоянням. Наприклад, розв'язана військова агресія Росії проти Грузії у 2008 році або міжнародна військова операція в Лівії «Об'єднаний захисник» у 2011.

Такі ж заходи сьогодні Росія проводить у ході своєї війни проти України – «гібридні» за формою й «асиметричні» за змістом, як «логічне» продовження своєї «гібридної політики» у відношенні до нашої суверенної держави. Цю війну Москва розпочала відразу з одержанням Україною незалежності, прагнучи повернути її під свій вплив. Зрозуміло, методи такої війни відрізняються від методів 20-х років минулого століття. Але лише відносно інформаційних технологій і того, що Москва комуністичну ідеологію змінила на російсько-шовіністичну в контексті реалізації планів побудови «руського миру» й інтеграції до євразійського простору.

Але Росії тут не вдалося досягти бажаного за допомогою «гібридної війни» або прихованих дій своїх військ у Криму й на Донбасі. Тому вона готується до масштабного застосування збройної сили, як це колись робилося у відношенні до Польщі, Фінляндії й Грузії. Росіяни розгортають потужне угруповання військ чисельністю в 100 тис. військовослужбовців біля східного кордону України під виглядом стратегічних командно-штабних навчань «Кавказ-2016». Тобто, Москва знову йде за третім постулатом Сунь-Цзі.

Як бачимо, форми й методи «гібридної війни» в історичному плані є завжди актуальними, і Росія їх застосовує проти України, але при цьому змінюються умови й інструментарій їх практичної реалізації, що пояснюється як виникненням новітніх технологій, так і значно більш широким спектром методів їх реалізації. У цьому контексті більш доречним було б говорити про «гібридні війни» як про «війни нового покоління», або «війни нової генерації», про що стверджує у своїх дослідженнях президент американського Фонду «Потомак» Пилип Карбер. При цьому «гібридні війни» тісно пов'язані із застосуванням

збройної сили й у багатьох випадках переходять у пряме збройне протистояння сторін.

Отже, підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що визначення поняття гібридної війни є практично відсутнім у сучасних міжнародно-правових документах. Більше того, такого поняття не існує й у Воєнній доктрині України – документі, що є національною системою керівних поглядів на причини виникнення, сутність і характер сучасних воєнних конфліктів. Не застосовується цей термін й у воєнних доктринах Російської Федерації та Сполучених Штатів Америки [10].

Проте, розмірковуючи про «гібридні війни», не треба намагатися знову «відкривати Америку». Необхідно спиратися на вже наявний досвід використання форм і методів ведення таких війн Росією або іншими країнами, беручи до уваги появу дійсно нових підходів. Гібридна війна являє собою потужний засіб непрямого невоєнного впливу на політику окремих держав і на міжнародну обстановку в цілому. Підсилюється протиборство в глобальному інформаційному просторі, обумовлене прагненням країни-агресора використовувати інформаційні й комунікаційні технології для досягнення цілей світового панування.

Одним із показників ведення гібридної війни в Україні є використання асиметричних бойових дій, які характеризуються істотною різницею у військовій силі та стратегіях і тактиках сторін-учасниць. З точки зору міжнародного права така стратегія полягає у тому, що Україна немає формальних підстав воювати з країною-агресором, яка неофіційно підтримує бойовиків та терористів.

Отже, у військовій науці й практиці все частіше відзначають прояв тенденції переходу сучасної війни до стратегій непрямих асиметричних дій, заснованих на комбінації військових зусиль з політичними, економічними й інформаційними методами впливу на супротивника для вирішення завдань, які колись вирішувалися переважно військовими методами.

Ця тенденція з особливою силою виявила багатомірний характер сучасної війни, що обумовлює її вплив на всі сфери суспільного життя держави: адміністративно-політичну, соціально-економічну й культурно-світоглядну.

Головний висновок, на наш погляд, полягає в тому, що гібридний характер війни аж ніяк не робить її не-війною, а, отже, постає необхідність у розробці ефективних шляхів комплексного реагування на таку агресію у військовій, політичній, економічній, соціальній, інформаційній, національно-культурній, освітній та інших площинах.

Список використаної літератури

- 1. Брідлав** вважає, що загроза «гібридної війни» нависла над Молдовою [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukrainian.voanews.com/content/breedlove-on-moldova/2451324.html>.
- 2. Герасимов В. В.** Ценность науки в предвидении / В. В. Герасимов // Военно-промышленный курьер. – 2013. – № 8 (476). – 27 февр. – С. 1–3.

- 3. Иссерсон Г. С.** Новые формы борьбы / Г. С. Иссерсон. – М. : Воениздат, 1940. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://zhistory.org.ua/book40a.htm>. **4. Клаузевиц К.** О войне / К. Клаузевиц. – М. : Эксмо, 2007. – 387 с. **5. Месснер Е. Э.** Всемирная мятежевойна / Е. Э. Месснер. – М. : Кучково поле, 2004. – 604 с. **6. Радковець Ю.** «Гібридна політика» сучасної Росії як стратегія реалізації її національної геополітики / Юрій Радковець – [Електронний ресурс] – Режим доступа: <http://bintel.com.ua/uk/article/gibrid-politics/>. **7. Світова** гібридна війна : український фронт : монографія / за заг. ред. В. П. Горбуліна. – К. : НІСД, 2017. – 496 с. **8. Снесарев А. Е.** Литература и война (из фронтового дневник 1916 г.) / А. Е. Снесарев // Наш современник. – 2004. – № 8. – С. 20–25. **9. Сунь-цзы.** Искусство войны / Сунь-цзы. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://militera.lib.ru/science/sun-tszy/index.html>. **10. Черниш В.** Що відбувається на Сході України. Ще раз про термінологію / В. Черниш [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://osvita.mediasapiens.ua/material/33809>. **11. Шевчук П. І.** Інформаційно-психологічна війна Росії проти України : як їй протидіяти / П. І. Шевчук // Науковий вісник «Демократичне самоврядування». – 2014. – Вип. 13. – С. 1–11. **12. Freier N.** Known unknowns : unconventional «strategic shocks» in defense strategy development / N. Freier. – Carlisle : Strategic Studies Institute, 2008. – 236 p. **13. Hoffman F. G.** Hybrid warfare and challenges / F. G. Hoffman // Joint Force Quarterly. – 2009. – Issue 52. – P. 9 – 14. **14. Hoffman Frank G.** Future Thoughts on Hybrid Threats / Frank G. Hoffman // Small Wars Journal [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://smallwarsjournal.com/mag/docs-temp/189-hoffman.pdf>. **15. Networks** and netwars / Ed. by J. Arquilla, D. Ronfeldt. – Santa Monica, 2001. – P. 61 – 97.

Савченко С. В. Гібридна війна: сутність поняття та основні сучасні прояви

У статті розкрито сутність, історію та сучасні прояви гібридних війн у світі та Україні; з'ясовано, що гібридна війна – це потужний засіб непрямого впливу на політику окремих держав і на міжнародну обстановку в цілому, заснованого на комбінації військових зусиль з політичними, економічними й інформаційними методами впливу на супротивника з метою встановлення світового панування.

Одним із показників ведення гібридної війни в Україні є використання асиметричних бойових дій, які характеризуються істотною різницею у військовій силі, стратегіях і тактиках сторін-учасниць. З точки зору міжнародного права така стратегія полягає у тому, що Україна немає формальних підстав воювати з країною-агресором, яка неофіційно підтримує бойовиків та терористів.

Ключові слова: гібридна війна, країна-агресор, асиметричні військові дії, інформаційний вплив.

Савченко С. В. Гибридная война: сущность понятия и основные современные проявления

В статье раскрыта сущность, история и современные проявления гибридных войн в мире и Украине; выяснено, что гибридная война – это мощное средство косвенного влияния на политику отдельных государств и на международную обстановку в целом, основанного на комбинации военных усилий с политическими, экономическими и информационными методами воздействия на противника с целью достижения мирового господства.

Одним из показателей ведения гибридной войны в Украине является использование асимметричных боевых действий, которые характеризуются существенной разницей в военной силе, стратегиях и тактиках сторон-участниц. С точки зрения международного права такая стратегия заключается в том, что Украина не имеет формальных оснований воевать со страной-агрессором, которая неофициально поддерживает боевиков и террористов.

Ключевые слова: гибридная война, страна-агрессор, асимметричные военные действия, информационное воздействие.

Savchenko S. Hybrid Warfare: the Essence of the Concept and the Main Modern Manifestations

The article reveals the essence, history and modern manifestations of hybrid warfares in the world and in Ukraine; detected that a hybrid warfare is a powerful means of indirect influence on the policies of individual states and on the international environment as a whole, based on a combination of military efforts with political, economic and information methods to influence the enemy in order to establish world domination.

One of the indicators of hybrid warfare in Ukraine is the use of asymmetric military actions, characterized by a significant difference in military strength, strategies and tactics of the parties. In terms of international law, such a strategy is that Ukraine has no formal reason to fight an country-aggressor that unofficially supports militants and terrorists.

Key words: hybrid warfare, country-aggressor, asymmetric military actions, information influence.

Стаття надійшла до редакції 14.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Курило В. С.

УДК 378.14:004

М. А. Семенов

СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ

Політичні тренди останніх років свідчать про посилення суперечностей двох підходів до бачення майбутнього розвитку людства – або продовження процесів глобалізації та впровадження принципів відкритості суспільства, або відмова від цього й підтримка руху до ізоляції, до закритих спільнот. Прибічники ізоляціонізму сподіваються, що закрите суспільство буде безпечнішим, краще захищеним від загроз тероризму. Прикладами таких процесів ізоляції є обрання президентом США Д. Трампа та запуск Brexit – вихід Великобританії з Європейського Союзу. Вибори у Франції навесні 2017 р. та перемога Е. Макрона свідчать про існування перспектив і в ідеї відкритості. Отже, невизначеність пріоритетів створює інтригу подальшого розвитку багатьох інших процесів. У таких умовах виникають питання: як вплинуть ці суперечності двох підходів на подальший розвиток відкритої освіти? чи потрібна відкритість освіти, а якщо потрібна, то в яких формах її треба застосовувати?

У таких суперечливих умовах глобального розвитку виникає питання про те, якими є подальша доля дистанційного навчання та його місце в розбудові відкритої освіти. Останнім часом ідеї відкритої освіти набули поширення саме завдяки дистанційному навчанню. Це деякою мірою пов'язано з природою інтернет-технологій, які мають переважно відкритий характер. Але чи сприятиме якості дистанційного навчання запровадження відкритості? Яку систему забезпечення якості треба побудувати для цього? Ці питання окреслюють проблему й визначають напрям нашого дослідження.

Вихідні концептуальні положення відкритої освіти ґрунтуються на ідеях Д. Дьюї та Ж. Піаже [1; 2]. Питанням відкритого суспільства присвячено основну роботу К. Поппера «Відкрите суспільство та його вороги» [3; 4]. Синергетику відкритих систем розглянуто в роботі Г. Хакена [5]. Значна кількість джерел про відкритість є в біології, фізиці, екології та інших напрямках. Відкриту освіту як наукову категорію досліджували В. Биков, Д. Браун, Т. Ійосі, В. Кумар, С. Лерман, Р. Баранюк [6; 7] та ін. Проблеми забезпечення якості освіти вивчали Ю. Рашкевич, С. Калашнікова, С. Курбатов, В. Курило, В. Луговий, Є. Хриков [8–10]. Концепції формування системи управління якості дистанційного навчання присвячено роботу [11], але в ній не розглянуто питання відкритої освіти.

Мета цієї статті – проаналізувати наявні підходи до реалізації відкритої освіти та описати трансформації системи забезпечення якості дистанційного навчання в умовах відкритої освіти. Для досягнення мети

необхідно відповісти на питання: чи потрібне управління у відкритій освіті та як співвідносяться категорії управління і саморегуляції у відкритих освітніх системах. Також необхідно розглянути форми й типи розвитку дистанційного навчання та їхній зв'язок з відкритістю. Після цього доцільно вивчити реальний досвід ефективного впровадження принципів відкритості в університеті та організацію дистанційного навчання за таких умов. На основі отриманих результатів буде запропоновано засоби трансформації системи забезпечення якості дистанційного навчання в умовах відкритої освіти.

Поняття «відкрита система» сформувалося внаслідок мультидисциплінарних досліджень з біології, фізики, кібернетики, синергетики, соціології, економіки, фізики, політології, теорії організацій, екології, теорії інформації, теорії управління, прикладних досліджень з інформаційно-комунікаційних технологій (відкрите програмне забезпечення) та інших наукових напрямів.

Спираючись на опис Тоні Бейтсом трендів у відкритій освіті [12, с. 340–358] й виходячи з власних міркувань, окреслимо та проаналізуємо такі можливі ознаки відкритої освіти (деякі з них мають спільні характеристики):

- розширення освітніх можливостей – широкий спектр нових можливостей, пов'язаних з упровадженням ідеї відкритості (наприклад, навчання не в академічних установах, на безкоштовних відкритих курсах MOOC та ін.);
- прибирання бар'єрів на шляху до особистого навчання (академічна свобода студента, вільний вибір ним змісту, форм і методів навчання);
- соціальний аспект (доступність освіти) – якщо раніше вища освіта була переважно для еліти, то зараз вона доступна для різних соціальних верст населення;
- відкритий доступ до навчальних ресурсів (відкриті освітні ресурси);
- відкриті публікації та інформаційна база;
- можливість здобути освіту у відкритому університеті за допомогою дистанційних і змішаних форм навчання;
- відкрита педагогіка (орієнтація на студента).

Для розв'язання проблеми цього дослідження важливим є також питання керування системою відкритої освіти: як співвідносяться зовнішнє управління та саморегуляція самої системи, яким має бути співвідношення самоорганізації та керування? Однією з найважливіших рис відкритої освіти є те, що студенти мотивовані до навчання, мають навички самоорганізації, потребують допомоги викладача як наставника й фасилітатора. Свобода студента самостійно організувати власне навчання в умовах відкритої освіти вимагає створення відповідних умов. Відкритість суспільства й держави сприятиме створенню середовища для підтримки відкритої освіти. Якщо в державі пануватиме культ знань

і відкритість до змін та інновацій, то система освіти теж поступово ставатиме відкритою. Отже, припускаємо, що становлення відкритої освіти – це тривалий процес, тому система управління якістю дистанційного навчання не може повністю ґрунтуватися на саморегуляції, вона повинна мати механізми впливу на систему, які забезпечують якість, та сприяти саморегуляції.

Як відомо, більшість природних систем є відкритими. Останнім часом у педагогіці вдаються до метафоричного опису освітньої системи з екологічного погляду [13], для цього необхідно визначити, що в системі працює добре, а що погано, і в чому причина. Як відомо, гарна екологія сприяє гарному розвитку. Якщо в екологічній системі є проблеми, то вони заважають розвитку. Такі системи в освіті деякі автори називають «токсичними педагогічними системами», урахувавши той факт, що погане середовище гальмує розвиток. Якщо проводити паралелі з якістю, то її формування можливе лише в позитивному середовищі.

Відкрита система перебуває в стані постійної взаємодії (обміну) з її навколишнім середовищем, а екологія – наука про взаємодію живих організмів і їх спільнот між собою та з навколишнім середовищем. Для такого підходу характерні риси реального життя – співпраця й конкуренція. Тому метафора й такі аналогії доцільні для аналізу системи відкритої освіти. Порівняємо типи організації освітньої системи, проведемо аналогії та наведемо приклади. Можливі три види організації: відкрита, закрита та ізольована системи (див. табл. 1).

Табл. 1

Аналіз засобів управління для трьох видів освітніх систем за характером взаємодії з їхнім зовнішнім середовищем

Вид системи	Опис	Керованість
1	2	3
Відкрита освіта	Система відкрита до нового, отримує ідеї, інформацію, технології та обмінюється ними. Інтереси індивідуума й суспільства вищі за інтереси самої системи. Студенти й викладачі мобільні. Система налаштована на інтереси викладача та студента. Створено позитивне «екологічне» середовище, яке сприяє академічному й дослідницькому розвитку.	Саморегульована система. Управління має рамочний характер, спрямоване на керування середовищем, яке сприяє розвитку. Тобто якості досягають завдяки двом чинникам – саморегуляції та управлінню.
Закрита освіта	Інтереси системи вищі за інтереси індивідуума та суспільства. Обмін інформацією та ідеями із зовнішнім світом обмежений. Мобільність викладачів і студентів низька. Середовище сприяє розвитку, але свобода значно обмежена.	Саморегуляція на низькому рівні, але можливе управління системою.
Ізольована освіта	Прозорість системи нульова. Інформацією та ідеями не обмінюються та не позичають їх.	Керованість системи внутрішніми засобами. Зовнішнє керування

	Мобільності немає. Свобода	призводить до руйнації системи. Якість у стратегічному розумінні недосяжна.
	заборонена.	

Як бачимо з табл. 1, закрита система, незважаючи на дещо негативну конотацію, припускає створення системи управління якістю та має позитивні властивості й можливості розвитку. З погляду стратегічного бачення відкрита система є більш ефективною, але вважаємо, що частина системи повинна залишатися закритою. Система управління якістю відкритої освіти повинна мати два складники: один має передбачати створення передумов, особливого освітнього середовища для формування відкритої системи, другий складник – система управлінських дій, яка підтримує створене середовище й забезпечує якість його функціонування. Створене середовище має бути саморегульованим, але елементи самого середовища повинні бути керованими з використанням принципів прямого та зворотного зв'язків. Ізольована система з екологічного погляду не може бути ефективною.

Відкрита освіта сьогодні представлена результатами, які пов'язані з дистанційною освітою та дистанційним навчанням. Наявна тенденція не означає, що відкрита освіта обмежена дистанційними технологіями. Відкрите навчання – це більш широке поняття, але історично перші вдалі реалізації відкритих навчальних систем пов'язані з дистанційним навчанням.

Серед різних підходів до організації дистанційного навчання виділяємо два напрями: формальна освіта (в університеті та в інших навчальних закладах) і неформальна освіта. Сьогодні дистанційне навчання реалізовано у формальній освіті завдяки відкритим університетам, звичайним університетам, де впроваджено дистанційну форму або технології дистанційного навчання. Неформальне навчання представлене МООС курсами, дистанційними курсами для підвищення кваліфікації, самонавчання й саморозвитку. Звичайно, відкриті університети мають найбільшу кількість характеристик відкритості: вони більш доступні для студентів (завдяки формі навчання та нижчій порівняно з іншими університетами платні за навчання), мають більше навчальних ресурсів у вільному доступі, використовують новітні технології. Розгляд організації дистанційного навчання в традиційних університетах та інших навчальних закладах свідчить про те, що вони більш закриті. У них зазвичай відсутній вільний доступ до дистанційних курсів, кількість відкритих курсів та відкритої інформації обмежена. Неформальна освіта частіше представлена відкритими ресурсами, але не завжди є відкритою. Отже, бачимо, що історично дистанційне навчання часто починає розвиток з закритих систем, тому процес упровадження ідеї відкритості природно має бар'єри.

Як приклад відкритої освітньої системи наведемо Відкритий університет (Великобританія), офіційний сайт – <http://www.open.ac.uk>.

Проаналізуємо, як принцип відкритої освіти реалізується у цьому вищому навчальному закладі. Насамперед розглянемо об'єкти та суб'єкти системи, до яких належать студенти, викладачі, допоміжний персонал (служба підтримки), освітні середовища (внутрішні, університетські; зовнішні), соціальні мережі (широке тлумачення), суспільна думка, культурне середовище, фізичне середовище та ін. Отже, відкрита система виходить з принципів відкритості як до людей, які є в системі, так і до тих, хто знаходиться ззовні. З аналізу переліку складників системи бачимо, що зусилля насамперед спрямовані на створення середовища, яке сприяє розвитку, і на підтримку учасників освітнього процесу.

Відкритий університет (<http://www.open.ac.uk>, Великобританія) визначає такі основні цінності та принципи відкритої освіти:

- відкритість до людей;
- відкритість до місць;
- відкритість до методів;
- відкритість до ідей [13].

Відкритість до людей означає, що освіта повинна бути доступною й індивідуалізованою, адаптованою під інтереси учасників процесу. Індивідуалізація навчального процесу дозволяє отримати якісну освіту не лише талановитим, а всім, використовуючи їхні когнітивні та психологічні особливості, а також попередній досвід. Відкритість до людей повинна сприяти широким комунікаціям між людьми, спільнотами, що дозволяє розширювати коло контактів і мобільність. **Відкритість до місць** означає, що не університет обирає місце навчання, а студент визначає те місце, що йому найбільше підходить. Ця відкритість означає також розширення географії навчання. **Відкритість до методів** передбачає застосування нових новітніх технологій у процесі навчання, саме це сприяє створенню необхідного середовища. **Відкритість до ідей** є передумовою сталого розвитку університету в науковій і навчальній діяльності. Інноваційність і творчість природно розвиваються лише у відкритих системах, ідеї є рушійною силою цього процесу.

У табл. 2 наведено заходи, реалізовані в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка (м. Старобільськ), який у 2014 р. був евакуйований та організовував власне функціонування на новому місці на деяких принципах відкритої освіти.

Табл. 2

**Імплементация принципів відкритої освіти
в евакуйованому університеті**

Принцип відкритої освіти	Опис
1	2
Відкритість до людей	Відкрита система підтримки учасників процесу, створення позитивного середовища. Система розсилки повідомлень для викладачів, тьюторів, завідувачів кафедр, заступників директорів / деканів. Група в соціальних мережах для студентів, Фокус на студентів,

	організація Feed-back, зворотного зв'язку. Прозорість, доступність процесів в університеті. Індивідуалізація, освіта не лише для талановитих.
Відкритість до місць	Університет іде до студента, а не студент до університету. Розширення географії надання освітніх послуг. Можливість для осіб з сільської місцевості отримати елітну освіту. Створення нового освітнього ландшафту.
Відкритість до методів	Tabula rasa, розпочинали роботу майже з нуля. Нове навчання можливе, якщо створити спеціальне середовище. Побудова нового освітнього середовища. Застосування нових методів спілкування під час навчання. Впровадження онлайнного навчання, сторрителлінгу, челленджі, перевернутого навчання, неформального навчання.
Відкритість до ідей	Сучасне навчання можливе, якщо є нові ідеї. Старі схеми навчання, спілкування не працюють. В управлінні необхідне лідерство, а не менеджмент. Для розвитку необхідні нові ідеї, нові цінності – демократія, свобода, гідність. Формування у студентів критичного мислення. використання продуктивного навчання.

Отже, виходячи з принципів відкритої освіти, формування системи управління якості освіти повинно передбачати створення сприятливого освітнього середовища. Розглянемо, як система забезпечення якості має бути трансформована для відкритої освіти. Для цього в табл. 3 наведемо складники системи забезпечення якості [7] та зміни, продиктовані принципами відкритої освіти.

Табл. 3

**Трансформація системи забезпечення якості
дистанційного навчання в умовах відкритої освіти**

Складник системи забезпечення якості	Зміни в системі забезпечення якості для відкритої освіти
1	2
Забезпечення якості формування цілей і змісту навчання	Зміст навчання повинен бути відкритим, прозорим для всіх. Усі учасники процесу мають брати участь у формуванні цілей і змісту навчання. У формуванні моделі випускника відкритого університету особливу увагу приділяють соціальним і міжособистісним компетентностям
Забезпечення якості організації навчального процесу	Організація навчального процесу повинна сприяти формуванню спеціального відкритого освітнього середовища.
Забезпечення якості викладацького складу	Постійна підтримка викладачів, забезпечення мобільності й доступу до зовнішніх систем
Забезпечення навчального процесу якісними ресурсами	Власні ресурси повинні бути частково відкритими, треба використовувати більше відкритих зовнішніх ресурсів.
Забезпечення якості практичної готовності майбутніх фахівців	Відкритість університету для підприємств та установ роботодавців.

Забезпечення адаптації студентів першого року до якісного навчання	Формування критичного мислення та навичок як необхідна умова відкритої освіти.
Моніторинг забезпечення якості	Відкритість процесу моніторингу, аудит освітнього середовища.

Отже, на основі проведених досліджень доходимо таких висновків: сьогодні є різні підходи до визначення відкритої освіти, але виділяють кілька спільних її ознак: доступність, розширення можливостей навчання, орієнтованість на студента, академічна свобода студента, відкриті освітні ресурси. Проаналізовано три види побудови освітніх систем: відкрита, закрита та ізольована. Відкрита система має властивості саморегуляції але повинна мати й систему управління, насамперед в тих відкритих системах, які було трансформовано із закритої. Значна частка наявних систем організації дистанційного навчання не відповідає вимогам відкритості. Перехід їх до систем відкритого типу потребує формування відповідних систем управління якістю. Відкриту освітню систему можна побудувати, якщо створити для цього сприятливе освітнє середовище, яке, своєю чергою, може бути створене на основі усвідомлення всіма учасниками освітнього процесу відповідних цінностей і принципів. У Відкритому університеті (Великобританія) такими цінностями й принципами є: відкритість до людей, відкритість до місць, відкритість до методів, відкритість до ідей. Це зумовлює трансформацію системи забезпечення якості дистанційного навчання для вимог відкритої освіти.

Для евакуйованого університету відкритість – це ознака того, що подальший сталий розвиток установи є можливим. У майбутньому доцільно конкретизувати елементи системи управління якістю дистанційного навчання для відкритої освіти.

Список використаної літератури

- 1. Dewey, J.** (2004). *Democracy and education*. Courier Corporation.
- 2. Пиаже Ж.** Психологія інтелекту : пер. с англ. и фр. / Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2003. – 192 с.
- 3. Поппер К.** Відкрите суспільство та його вороги. – Т. 1. У полоні Платонових чарів / К. Поппер ; перекл. з англ. О. Коваленка. – К. : Основи, 1994. – 444 с.
- 4. Поппер К.** Відкрите суспільство та його вороги. – Т. 2. Спалах пророцтва: Гегель, Маркс та послідовники / К. Поппер ; пер. з англ. О. Буценко. – К. : Основи, 1994. – 494 с.
- 5. Haken H.** *Erfolgsgeheimnisse der Natur-Sinergetik: Die Lehre vom Zusammenwirken* / H. Haken. – Stuttgart, 1981.
- 6. Відкрита освіта: колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкрите знання** / за ред. Тору Іійосі та М. С. Віджая Кумара; пер. з англ. А. Іщенко, О. Насика. – К. : Наука, 2009. – 256 с.
- 7. Биков В. Ю.** Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.
- 8. Курило В. С.** Стандарт із забезпечення якості освіти в Луганському національному

університеті імені Тараса Шевченка / В. С. Курило, С. В. Савченко, М. А. Семенов, Д. В. Ужченко; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. – 32 с. **9. Розвиток** системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформ.-аналіт. огляд / укл.: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Курбатов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров С.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – К.: ДП НВЦ «Пріоритети», 2015. – 84 с. **10. Система** управління якістю адміністративних послуг: навч. посіб. / Є. М. Хриков – Луганськ: ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2012. – 233 с. **11. Семенов М.** Формулювання теоретичних принципів та методології формування системи управління якістю дистанційного навчання в університеті / М. Семенов // Вісн. ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2016. – № 3. – С. 213–222. **12. Bates T.** (2016). Teaching in a digital age. **13. Alan T.** Distance and E-Learning, Social Justice, and Development: The Relevance of Capability Approaches to the Mission of Open Universities / Alan Tait // International Review of Research in Open and Distance Learning. – 2013. – № 14 : 1 – 18 September.

Семенов М. А. Система забезпечення якості дистанційного навчання в умовах відкритої освіти

Статтю присвячено опису системи відкритої освіти та пошуку шляхів трансформації системи забезпечення якості дистанційного навчання в умовах відкритої освіти. Окреслено та проаналізовано ознаки відкритої освіти: розширення освітніх можливостей, прибирання бар'єрів, доступність освіти, відкриті освітні ресурси, орієнтація на студента. Розглянуто проблему співвідношення самоорганізації та керування у відкритих системах. Здійснено порівняльний аналіз вирішення цієї проблеми для відкритих, закритих та ізольованих освітніх систем. Показано, що система управління якістю відкритої системи повинна мати два складники: один має передбачати створення особливого освітнього середовища, другий складник – система управлінських дій, яка підтримує створене середовище й забезпечує якість його функціонування. Доведено, що використання дистанційних технологій навчання не обов'язково приводить до побудови відкритої освітньої системи, значна частка таких систем залишаються закритими. З урахуванням досвіду Відкритого університету показано, що сприятливе освітнє середовище для відкритої освіти може бути створене на основі усвідомлення всіма учасниками освітнього процесу відповідних цінностей і принципів. На основі цього запропоновано трансформацію системи забезпечення якості дистанційного навчання для вимог відкритої освіти.

Ключові слова: вища освіта, відкрита освіта, дистанційне навчання, система забезпечення якістю, система забезпечення якості дистанційного навчання, досвід упровадження дистанційного навчання.

Семенов М. А. Система обеспечения качества дистанционного обучения в условиях открытого образования

Статья посвящена вопросам открытого образования и поиску путей трансформации системы обеспечения качества дистанционного обучения в условиях открытого образования. Обозначены и проанализированы признаки открытого образования: расширение образовательных возможностей, преодоление барьеров, доступность образования, открытые образовательные ресурсы, ориентация на студента. Рассмотрена проблема соотношения самоорганизации и управления в открытых системах. Проведен сравнительный анализ решения этой проблемы для открытых, закрытых и изолированных образовательных систем. Показано, что система управления качеством открытой системы должна иметь две составляющие: одна должна предусматривать создание особого образовательной среды, вторая составляющая – система управленческих действий, поддерживающая созданную среду и обеспечивающая качество её функционирования. Доказано, что не всегда использование дистанционных технологий обучения приводит к построению открытой образовательной системы, часть таких систем остаются закрытыми. С учетом опыта Открытого университета показано, что благоприятная образовательная среда для открытого образования может быть создана на основе осознания всеми участниками образовательного процесса соответствующих ценностей и принципов. На основе этого предложена трансформация системы обеспечения качества дистанционного обучения для требований открытого образования.

Ключевые слова: высшее образование, открытое образование, дистанционное обучение, система обеспечения качества, система обеспечения качества дистанционного обучения, опыт внедрения дистанционного обучения.

Semenov M. Quality Assurance of e-Learning for Open Education

This article is devoted to the description of the open education and pathways for transforming the quality assurance system of e-learning with implementation of open education. The characteristics of open education: the expansion of educational opportunities, overcoming barriers, open access to education, the use of open educational resources, student centrism had been analyzed. It is shown that for open systems the problems of self-organization and controls are solving, but don't for closed and isolated educational systems. Also it is shown that the control system for open system must have two components: one includes the creation of a special educational environment, second component includes a system of administrative actions supporting this environment and ensuring the quality of its operation. In this papers have been

proved that not necessarily if you using e-learning technologies you will be having an open educational system as result, some of systems remain closed. The experience of the Open University about creating conducive learning environment with requirements for open education had been demonstrated. It can be created on the realization by all participants of the educational process relevant values and principles. The path for transformation of quality assurance system for open education with requirements of distance education what was based on this experience had been proposed.

Key words: higher education, open education, e-learning, quality assurance system, quality assurance system of e-learning, experience of implementation of e-learning.

Стаття надійшла до редакції 19.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

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

УДК 378.011.3–051

В. Є. Сергєєва

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ

Гібридна війна, що її розв'язала на початку 2014 року Росія проти України, це не лише анексія Криму та військовий конфлікт на сході нашої країни. Поняття гібридної війни охоплює явище набагато ширше, ніж сучасні форми ведення бойових дій, види війн майбутнього або назви конкретних конфліктів змішаного типу. Насправді йдеться про оформлення нового виду глобального протистояння у сучасному дестабілізованому міжнародному безпековому довіллі, зокрема у гуманітарній та освітній сферах. Гібридна війна не є поверненням до стану холодної війни. Вона приходить їй на зміну, у супроводі ланцюгів гарячих конфліктів, як нова, ускладнена й нестабільна форма відносин на міжнародній арені. Гібридна війна як глобальне протистояння виникає в умовах нових принципів геополітичного устрою, який наразі визначається «внутрішніми лініями напруженості між зоною стабільності, де панує закон і міжнародне право... і сферою невизначеності, яка характеризується зневагою до закону, численними локальними конфліктами» [1, с. 4].

У широкому сенсі, сучасна гібридна війна охоплює усі сфери життєдіяльності людини: політичну, економічну, соціальну та ін. Це, насамперед, війна ідеологій та світоглядів. У метафоричному визначенні, це війна темряви проти світла, війна зла проти добра.

У цьому контексті величезного значення набуває проблема формування ціннісних орієнтацій молодого покоління, й, відповідно, важко переоцінити роль вчителів у цьому процесі, адже саме на них покладено завдання з виховання учнівської молоді у дусі патріотизму, української самобутності, поваги до своєї історії, культури, традицій та звичаїв, етнічної та національної ідентичності тощо.

Треба відзначити, що з початком гібридної війни Росії проти України у 2014 році проблема формування загальнолюдських цінностей майбутніх вчителів і, як наслідок, формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді у молодшій, середній та вищих школах стала предметом багатьох досліджень сучасних вітчизняних вчених (Л. Грінченко, О. Караман, Є. Кобилянський, Н. Левицька, І. Петренко, С. Савченко, Г. Хоружий та ін.).

Отже, **мета** статті полягає в узагальненні існуючого педагогічного досвіду у процесі формування загальнолюдських цінностей у майбутніх вчителів в умовах гібридної війни та у визначенні ефективних шляхів формування досліджуваного явища у навчально-виховному процесі педагогічних ВНЗ України.

Треба наголосити, що, незважаючи на величезну роль, яку відіграє проблема формування загальнолюдських цінностей майбутніх вчителів в умовах сучасної гібридної війни Росії проти України, вона аж ніяк не є пов'язаною лише із сьогоденням, натомість уходить своїм корінням до стародавніх часів. У працях найвидатніших мислителів Демокріта, Сократа, Платона й Аристотеля сформовані такі важливі ідеї виховання як: «природа й виховання подібні», навчання виробляє прекрасні речі тільки на основі праці й т.п. У своїх ідеях філософи античності доводили, що найбільш життєстійкими системами виховання стають ті, у яких головними цінностями є естетичний, моральний і трудовий початок [2, с. 48]. Педагогічна традиція раннього Середньовіччя, у якій основне місце займала релігійність, і періоду феодалізму, з його станово-ієрархічною структурою суспільства, позначила нові цінності вчителя, такі як релігія, шляхетність, щедрість, чесність, працьовитість, цнотливість. Учитель періоду Середньовіччя – це вчитель-аскет і проповідник, який сумнівається в собі, який вірить у своє високе призначення, тому є одночасно вчителем і учнем в одній особі. Середньовічний учитель визнає абсолютну особистість вищого Вчителя, стосовно якого мислить себе учнем. Стосовно інших він учитель. Таким є новий структурний зв'язок, що існував у середньовічному типі вчителювання [там само, с. 115]. Великі гуманісти епохи Провітництва Ж.-Ж. Руссо, Клод Гельвецій, Д. Дідро, Вольтер та ін., поклавши початок новому етапу педагогічного мислення, який розуміє виховання в основному в рамках природничо-наукових уявлень про людину й людську природу, основними цінностями вчителя вважали глибоке знання предмета, скромність, чесність, високі моральні якості.

Проблеми формування загальнолюдських та професійних цінностей вчителя залишаються в центрі уваги багатьох сучасних українських і зарубіжних дослідників.

Так, на думку академіка І. Зязюна, у структурі професійно-педагогічної підготовки вчителя категорії цінність належить особливе місце як фундаменту, на який спираються всі інші компоненти системи. Цінності тут – це духовні феномени, що мають особистісний смисл і виступають орієнтирами розвитку й саморозвитку людської поведінки, життєвих і професійних установок, починаючи з довузівської та вузівської підготовки майбутніх учителів-вихователів підростаючого покоління й удосконалюючись в післявузівський період впродовж життя [3, с. 9].

Проф. О. Дубасенюк вважає, що професійна підготовка майбутнього вчителя повинна бути спрямована на формування його педагогічної культури, етики, його гуманних рис і, насамперед, моральної спрямованості, любові до професії і дітей, чуйності, людяності, доброзичливості, поваги до вихованців, віри в її творчі можливості. Разом з тим педагогічна освіта націлює студентів на оволодіння цілісною системою духовних, морально-етичних знань, переконань, почуттів, цінностей, розвиток моральної свідомості, формування моральної поведінки і, в цілому, на морально достойне життя та діяльність як важливої передумови професійного та особистісного становлення педагога [4, с. 50].

В. Гриньова у структурі розробленої нею моделі педагогічної культури викладача вищого навчального закладу виділяє такі загальнолюдські та професійні цінності вчителя, як духовне багатство, гуманізм, справедливість, толерантність, оптимізм, науковий світогляд, професійно-педагогічне мислення, педагогічна техніка, професійна компетентність, прагнення до самовдосконалення [5, с. 59].

Л. Бірюк провідний шлях формування особистості майбутнього вчителя, його духовного світу бачить у побудові навчально-виховного процесу на основі цінностей, у структурі яких автор виділяє загальнолюдські цінності: життя, природа, людина, суспільство, світова культура, сім'я, любов, робота, професія, краса, свобода, гуманність, совість, щастя, братство, справедливість, демократія, толерантність, повага; громадянські цінності: Україна, український народ, національна культура, мова, воля, менталітет, традиції; особистісні цінності: гуманізм, комунікабельність, емпатія, креативність, вихованість, толерантність; професійні цінності: професія, освіта, спілкування, знання, навички, уміння, досвід, професійна компетентність, самоосвіта, наука, інтелігентність, вихованість, порядність, педагогічна етика й культура, комплекс духовних цінностей, психологічні властивості та якості, творчість, педагогічна індивідуальність, широкий кругозір, динамізм особистості [6, с. 24–27].

І. Карпович та С. Баглюк, наголошуючи на важливості виховання студентської молоді у дусі національної свідомості, доводять, що

самобутність української національної психології обумовлена матеріальними чинниками, культурно-історичними обставинами (особливостями природи, території, економіки, культури тощо), природними особливостями українців (анатомічними, фізіологічними, генетичними та ін.). Недооцінка, нехтування усім багатством і розмаїттям якостей, відтінків національної психології (темпом і способом мислення, перебігом емоцій і почуттів, особливостей мовлення тощо) збіднює психічне життя дитини, звужує світосприймання, стирає оригінальність світобачення [7, с. 48].

Н. Гавриленко, вирішуючи проблему національно-патріотичного виховання студентської молоді, наголошує, що на сучасному етапі розвитку України, коли існує пряма загроза денационалізації, втрати державної незалежності та потрапляння у сферу впливу іншої держави, виникла необхідність здійснення системних заходів, спрямованих на посилення патріотичного виховання молоді. Тобто виховання нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей: повага до національних символів (Герба, Прапора, Гімну України); участь у громадсько-політичному житті країни; повага до прав людини; верховенство права; толерантне ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури, а також до регіональних та національно-мовних особливостей; рівність всіх перед законом; готовність захищати суверенітет і територіальну цілісність України [8, с. 50].

Враховуючи науково-теоретичні та практичні розробки сучасних українських дослідників (С. Баглюк, Л. Бірюк, О. Дубасенюк, Н. Гавриленко, І. Карпович та ін.), а також власний багаторічний досвід роботи у ВНЗ, вважаємо, що найбільш ефективними шляхами у формуванні загальнолюдських цінностей майбутніх вчителів у навчально-виховному процесі педагогічних ВНЗ в умовах ведення гібридної війни є наступні:

- сприяння розширенню напрямів співробітництва та налагодження партнерських відносин навчального закладу із соціальними інститутами, громадськими організаціями, установами щодо сприяння розвитку системи національно-патріотичного виховання студентів педагогічного профілю;
- сприяння налагодженню ефективної співпраці навчального закладу з військовим комісаріатом, відділом служби з надзвичайних ситуацій, організацією Товариства Червоного Хреста з питань навчально-виховного процесу із захисту Вітчизни та роботи з військово-патріотичного виховання студентів педагогічних спеціальностей;
- проведення семінарів, нарад, практикумів, конференцій щодо підготовки педагогічних кадрів з реалізації плану заходів із патріотичного виховання студентської молоді;
- запровадження вивчення кращого досвіду педагогічних працівників із патріотичного виховання молоді, висвітлення матеріалів у

ЗМІ, на сторінках офіційних веб-сайтів навчальних закладів, студентських газет;

- включення до планів роботи навчальних закладів заходів щодо формування національної свідомості, відданості та вірності українському народу, готовності до захисту України, забезпечення її суверенітету та територіальної цілісності;

- проведення заходів відповідно до Календаря дат, рекомендованого Громадською радою з національно-патріотичного виховання при МОН України: до Дня пам'яті жертв фашизму, до Дня партизанської слави; до Дня захисника України, до Дня пам'яті жертв голодомору, до Дня збройних сил України, до Дня пам'яті Героїв Крут, до Дня соборності України, до Дня Конституції України, до Дня державного прапора України, до Дня Незалежності України, до Дня Свободи, до Дня вшанування учасників бойових дій на території інших держав, до Дня пам'яті жертв політичних репресій, до Дня скорботи і вшанування пам'яті жертв війни в Україні, до Дня вшанування учасників ліквідації аварії на Чорнобильській АЕС, до Дня Перемоги;

- проведення заходів із відзначення найбільших духовних свят українського народу (Різдво Христове, Великдень, Трійця);

- активізація діяльності музеїв при навчальних закладах, постійне поповнення їх фондів новими матеріалами пошукової роботи студентів;

- проведення занять мужності в студентських групах, зустрічей з учасниками бойових дій, волонтерами, відвідування військовослужбовців, які отримали поранення внаслідок виконання бойових завдань у рамках проведення заходів антитерористичної операції на сході України та проходять реабілітацію;

- створення студентських волонтерських загонів;

- організація участі майбутніх вчителів у міжнародних, Всеукраїнських та міських акціях: «Лист пораненому»; «Добро починається з тебе», «Почуйте всі!», «Доброго ранку, ветеране!», «Турбота», «Милосердя» та інші.

Отже, як бачимо, проблема формування загальнолюдських цінностей у майбутніх вчителів у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ в умовах ведення гібридної війни, розв'язаною Росією проти нашої держави, є актуальною та набуває особливого значення. До таких цінностей ми відносимо наступні: життя, природа, людина, суспільство, світова культура, сім'я, любов, робота, професія, краса, свобода, гуманність, совість, щастя, братство, справедливість, демократія, толерантність, повага. Не менш важливими у сучасному контексті є й громадянські та особистісні цінності майбутніх педагогів, а саме: Україна, український народ, національна культура, мова, воля, менталітет, традиції, гуманізм, комунікабельність, емпатія, креативність, вихованість, толерантність. Ефективні механізми формування загальнолюдських цінностей у майбутніх вчителів пов'язані із

необхідністю адаптації навчальних програм підготовки педагогічних кадрів, інтеграцією робочих програм з метою виховання зазначених цінностей у навчально-виховному процесі ВНЗ України, налагодженням співпраці із міжнародними гуманітарними організаціями, удосконаленням організації науково-дослідної та самостійної роботи майбутніх педагогів, розробкою відповідних планів виховної роботи з майбутніми вчителями з метою формування їх національної ідентичності, патріотизму, свідомості.

Перспективи подальших наукових пошуків у рамках запропонованої теми дослідження бачимо у необхідності розробки комплексної навчально-методичної технології формування загальнолюдських цінностей майбутніх педагогічних працівників в умовах ведення гібридної війни у навчально-виховному процесі ВНЗ України.

Список використаної літератури

- 1. Парахонський Б. О.** Зовнішня політика України в умовах кризи міжнародного безпекового середовища : аналіт. доповідь / Б. О. Парахонський, Г. М. Яворська. – К. : НІСД, 2015. – 100 с.
- 2. История педагогики и образования.** От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
- 3. Зязюн І. А.** Аксиологічні ресурси педагогічної дії вчителя / І. А. Зязюн // Естетика і етика педагогічної дії. – Збірник наукових праць. – Київ-Полтава, 2011. – С. 9–24.
- 4. Дубасенюк О. А.** Формування професійної компетентності майбутніх учителів на засадах духовно-моральних цінностей / О. А. Дубасенюк // VI Міжнародна науково-практична конференція [«Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах»], (30-31 жовтня 2009 р.) / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – К., 2009. – С. 40–50.
- 5. Гриньова В. М.** Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу / В. М. Гриньова // Вища освіта України. – 2006. – №4. – С. 58–61.
- 6. Бірюк Л.** Аксиологічний підхід до формування майбутнього вчителя початкової ланки освіти / Л. Бірюк // Шлях освіти. – 2009. – № 4. – С. 24–27.
- 7. Карпович І. В.** Важливість виховання студентської молоді у дусі національної свідомості / І. В. Карпович, С. В. Баглюк // Матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Гуманітарне та патріотичне виховання студентської молоді в умовах глобалізації та євроінтеграції». – К. : НУХТ, 2015. – С. 48–49.
- 8. Гавриленко Н. І.** Національно-патріотичне виховання студентської молоді / Н. І. Гавриленко // Матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Гуманітарне та патріотичне виховання студентської молоді в умовах глобалізації та євроінтеграції». – К. : НУХТ, 2015. – С. 50 – 54.

Сергеева В. Є. Проблема формування загальнолюдських цінностей у майбутніх вчителів в умовах сучасної гібридної війни

Стаття присвячена узагальненню існуючого педагогічного досвіду у процесі формування загальнолюдських цінностей у майбутніх вчителів (життя, природа, людина, суспільство, світова культура, сім'я, любов, робота, професія, краса, свобода, гуманність, совість, щастя, братство, справедливість, демократія, толерантність, повага) в умовах гібридної війни та визначенню ефективних шляхів формування досліджуваного явища у навчально-виховному процесі педагогічних ВНЗ України.

Ефективні механізми формування загальнолюдських цінностей у майбутніх вчителів пов'язані із необхідністю адаптації навчальних програм підготовки педагогічних кадрів, інтеграції робочих програм з метою виховання зазначених цінностей у навчально-виховному процесі ВНЗ України, налагодження співпраці із міжнародними гуманітарними організаціями, удосконалення організації науково-дослідної та самостійної роботи майбутніх педагогів, розробки відповідних планів виховної роботи з майбутніми вчителями з метою формування їх національної ідентичності, патріотизму, свідомості.

Ключові слова: загальнолюдські цінності, майбутні вчителі, навчально-виховний процес педагогічного ВНЗ України, гібридна війна.

Сергеева В. Е. Проблема формирования общечеловеческих ценностей у будущих учителей в условиях современной гибридной войны

Статья посвящена обобщению существующего педагогического опыта в процессе формирования общечеловеческих ценностей у будущих учителей (жизнь, природа, человек, общество, мировая культура, семья, любовь, работа, профессия, красота, свобода, гуманность, совесть, счастье, братство, справедливость, демократия, толерантность, уважение) в условиях гибридной войны и определению эффективных путей формирования исследуемого явления в учебно-воспитательном процессе педагогических вузов Украины.

Эффективные механизмы формирования общечеловеческих ценностей у будущих учителей связаны с необходимостью адаптации учебных программ подготовки педагогических кадров, интеграции рабочих программ с целью воспитания указанных ценностей в учебно-воспитательном процессе вузов Украины, налаживания сотрудничества с международными гуманитарными организациями, усовершенствования организации научно-исследовательской и самостоятельной работы будущих педагогов, разработки соответствующих планов воспитательной работы будущих учителей с целью формирования их национальной идентичности, патриотизма, сознания.

Ключевые слова: общечеловеческие ценности, будущие учителя, учебно-воспитательный процесс педагогического вуза Украины, гибридная война.

Sergeieva V. Problem of Formation of Universal Values at Future Teachers in Conditions of Modern Hybrid War

The article deals with the analysis and generalization of the existing pedagogical experience in the process of the formation of universal values at future teachers (life, nature, man, society, world's culture, family, love, work, profession, beauty, freedom, humanism, conscience, happiness, fraternity, justice, democracy, tolerance, respect, etc.) in conditions of the hybrid war unleashed by Russia against Ukraine and with defining efficient ways of the formation of the analyzed phenomenon in the teaching and educational process of the pedagogical higher educational establishments of Ukraine.

The most efficient ways of the formation of the universal values at future teachers are connected with the necessity of adapting current curriculums that regulate the process of professional training of pedagogical staff, with the necessity of integration of working plans of disciplines aimed at forming the indicated above values in the teaching and educational process of higher educational establishments of Ukraine, with strengthening cooperation links with different international humanitarian organizations and missions, with the improvement in the organization of individual and scientific-research work of future teachers, with working out corresponding plans of educational events aimed at forming at future teachers their national identity, patriotism and ethnic awareness.

Key words: universal values, future teachers, teaching and educational process of higher educational pedagogical institutions of Ukraine, hybrid war.

Стаття надійшла до редакції 24.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

УДК 381.14

О. І. Бабічев, І. С. Котенєва

З ДОСВІДУ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ЛНУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Сьогодні Україна переживає один з найскладніших періодів свого розвитку, переживає складні, але визначальні для долі нашої держави часи. Вже три роки в нашій країні іде війна. Війна підступна, жорстока. Три роки, не зважаючи уваги ні на які прогнози, наш народ протистоїть ворогові. За цей час змінилася наша армія. Стала сильною, боєздатною. Всьому суспільству доводиться складати іспит на стійкість, мужність, порядність, визначеність поглядів і переконань. Особливо вразливою категорією в такій ситуації є студентська молодь, оскільки це найбільш помітна суспільна група, яка з одного боку впливає на соціальний, моральний, духовний розвиток суспільства, а з іншого – відкрита для пошуку ідеалів та цінностей.

Ураховуючи суспільно-політичну ситуацію, що склалася в Україні, усе більшої актуальності набуває виховання в молодого покоління почуття патріотизму, відданості загальнодержавній справі зміцнення країни, активної громадянської позиції тощо. У цих умовах для сучасної української школи пріоритетним напрямком роботи має стати національно-патріотичне виховання особистості, яке потребує формування національно-патріотичної свідомості, а саме: особистісної ідентифікації зі своєю нацією, віри в духовні сили та майбутнє країни, волі до праці на користь народу; усвідомлення моральних та культурних цінностей. Головною домінантою національно-патріотичного виховання дітей та молоді є формування в особистості ціннісного ставлення до суспільства, держави та самої себе; відчуття своєї належності до України, усвідомлення єдності власної долі з долею своєї країни; активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції.

Мета статті – оприлюднити досвід національно-патріотичного виховання студентської молоді ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Як показують події останніх років, забезпечення належним чином національного суверенітету і територіальної цілісності України потребує докорінного реформування вітчизняної системи виховання молоді, її спрямування на становлення свідомих громадян і патріотів української соборності.

Нині проблема патріотичного виховання набуває особливого значення, оскільки від її вирішення багато у чому залежить майбутнє нашої нації. І саме складний воєнний час, який є зараз в Україні, показує,

що національно-патріотичне виховання у східних областях України є надважливим завданням сьогодення, бо його актуальність в нашому регіоні доведена самим життям.

Останні три роки університет перебуває в умовах вимушеної евакуації в м. Старобільськ, але й у такій ситуації він продовжує залишатися соціально-культурним осередком в якому створена й діє система національно-патріотичного виховання молоді, яка покладена в основу Освітньо-просвітницької програми національно-патріотичного виховання студентської молоді ЛНУ імені Тараса Шевченка, головні завдання якої реалізуються через організацію та проведення заходів за такими напрямками:

- Формування національної свідомості й відповідальності за долю України та виховання бережливого ставлення до української культури.
- Утвердження засад державної мови в університеті.
- Виховання громадянського обов'язку перед Україною.
- Формування високого рівня правової культури, поваги до Конституції України, законів України, державної символіки.
- Підтримка традицій університету й формування університетського патріотизму.
- Формування громадянської свідомості й відповідальності студентів, сприяння розвитку та підтримка діяльності студентського самоврядування.
- Формування національно-культурних традицій молоді в умовах євроінтеграції.

Задля імплементації Освітньо-просвітницької програми національно-патріотичного виховання студентської молоді була розроблена Дорожня карта.

У сучасних умовах актуальним завданням є саме теоретичне переосмислення підвалин патріотизму й практичне їх утілення та формування нових підходів до національно-патріотичного виховання молоді. Утілення цієї ідеї залежить від багатьох факторів. З-поміж них не останню роль відіграє трансформація освіти та виховання в напрямі переорієнтації на послідовну демократизацію всього навчально-виховного процесу, освітньої педагогічної ідеології, в тому числі громадянської освіти та національно-патріотичного виховання, урахування особливостей східного регіону України.

З огляду на воєнно-політичні події, що відбулися на Сході, в університеті було переглянуто ставлення до проблеми національно-патріотичного виховання студентів та зроблено деякі важливі акценти. Зокрема, визначено такі пріоритетні напрями роботи, як: формування національно-культурної ідентичності, активної громадянської та державницької позиції та почуття власної гідності, подолання історичних та соціопсихологічних негативних стереотипів, врахування сучасних особливостей пограниччя Сходу України, протидія інформаційно-психологічному маніпулюванню свідомістю особистості тощо.

У зв'язку з глобалізацією як визначальним процесом розвитку сучасної цивілізації однією з нагальних проблем є збереження національної ідентичності, яку досліджували С. Хантінгтон, Е. Гелнер, Е. Гідденс, Ю. Габермас, А. Етціоні та Е. Сміт, К. Хюбнер; Я. Грицак, Л. Губерський, М. Козловець, М. Михальченко та ін.

Перед нашою країною сьогодні стоїть проблема національної ідентичності у двох площинах – формування (збереження) нації як основи громадянської єдності та міцного суверенітету, а також забезпечення реалізації інтересів громадян безвідносно їх етнічної, мовної, релігійної та політичної визначеності. Саме тому, найважливіше завдання університету у площині формування національної ідентичності полягає в тому, щоб не лише забезпечити студентську молодь знаннями стосовно історії людства та країни, краю, культури, сфери відносин «людина-держава», а й напрацювати багатокомпонентні механізми, які б забезпечували формування національної ідентичності та національної свідомості, які не є сталими утвореннями і можуть змінюватися впродовж всього життя людини [1; 5]. Реалізуючи означено завдання, викладачі та студенти університету ведуть величезну культурно-пошукову роботу зі збереження національно-культурних традицій Луганщини. Так, наприклад, у межах Всеукраїнського дня вишиванки було проведено низку зальноуніверситетських конкурсів серед викладачів, студентів і співробітників «Вишиванка своїми руками», «Моя родина у вишиванці», «Веселкою сплелися кольори», метою яких є збереження і використання вишиванки як унікального феномену культурного надбання українського народу. Власноруч створені вишиванки учасники конкурсів продемонстрували під час загальноуніверситетської акції-флешмобу «Я люблю Україну!». Започатковано також низку конкурсів, зокрема творчі конкурси «Образне слово Луганщини», «Боріться – поборете!», історико-літературний конкурс «В дитинстві відкриваєш материк, який назветься потім – Батьківщина», «Скарби твої безцінні, Україно!».

Визначаючи специфіку національно-патріотичного виховання молоді на Сході України, ми насамперед виходимо з того, що ця територія є пограниччям, наразі це, з одного боку, кордон Росії, з іншого – зона розмежування із так званим ЛНР, ДНР. Концепції пограниччя досліджували Н. Беспам'ятних, Я. Верменич, В. Грибовський, В. Кочан, О. Кривицька, О. Сухомлинов, М. Тлостанова, С. Троян та ін.

В наш складний час «парадигма пограниччя освоює уже не лише територіальний, але й ментальний простір», «ментальні кордони тобто («кордони в голові»)), які формують дискурси політичної легітимації навіть більшою мірою, ніж реальні кордони» [2]. Також тут формуються різні виміри суспільної свідомості, суб'єктивний характер репрезентацій та інтерпретацій навколишньої дійсності. У наявності ціннісний розкол та розгубленість значної кількості населення у регіоні.

Зважаючи на вище зазначене, актуальним стає новий аспект у національно-патріотичному вихованні молоді – виховання «почуття кордону». Саме «почуття кордону» дає можливість особистості відчути територіальну цілісність держави, сприяє розвитку бар'єрної функції державного кордону [3]. Сучасне національно-патріотичне виховання молоді повинно також враховувати: наявні в студентів Сходу України тенденції сприйняття реальності крізь призму суб'єктивного та емоційно забарвленого світовідчуття; можливість аналізу суб'єктами виховного впливу існуючої реальності з позицій домінування того чи іншого етносу, суб'єктивного характеру сприйняття та інтерпретації світу, наявність ціннісної розгубленості молоді; наявну своєрідну самоідентифікацію особистості з регіоном [3; 6].

Вище зазначене зумовлює актуалізацію у виховному просторі університету та національно-патріотичному вихованні зокрема таких проблем, як:

- громадянська інфантильність, патерналізм, сприйняття реальності крізь призму суб'єктивного та емоційно забарвленого світовідчуття;
- аналіз реальності з позицій домінування того чи іншого етносу;
- ставлення до Іншого (в духовному, етнічному та культурному вимірі);
- емоційна пам'ять щодо жахливих подій, індивідуальні прийоми компенсації емоційних розладів внаслідок емоційних та моральних втрат війни тощо;
- подолання та попередження проявів громадянської та етнічної депривації, які насамперед пов'язані із духовно-культурним вакуумом та неможливістю задовольнити свої потреби щодо участі у громадянському суспільстві через реалізацію політичних прав особистості;
- підвищення ролі цінностей, як об'єднуючого фактору;
- дотримання співвідношення громадянських прав та обов'язків, прав на свободу думки та свободу вираження поглядів;
- гуманітарні аспекти політики деокупації;
- соціально-педагогічні та психологічні механізми примирення в умовах деокупації, усвідомлення поняття «провини»;
- вивчення досвіду гуманітарних практик на пост конфліктних територіях.

Тому наразі актуалізується необхідність виявлення специфіки патріотичного виховання в умовах пограниччя та пошуку ефективних шляхів виховання громадянина-патріота і, відповідно, утвердження його громадянської ідентифікації як на теоретичному так і на практичному рівні. Саме тому серед особливостей національно-патріотичного виховання студентів університету ми виокремлюємо такий аспект, як подолання патерналізму, орієнтації на радянське минуле, ціннісної розгубленості, поділу на групи «Ми» та «Вони», наслідків тривалого перебування в ситуаціях інформаційного дисонансу, психологічної

неготовність визнати власні помилки у визначенні життєвих пріоритетів. У подоланні яких впроваджено систему тренінгів національно-патріотичної спрямованості: «З Україною в серці», «Бренд. Україна», «10-топ видатних українців», «Україна в синьо-жовтих прапорах». Саме тренінгові форми допомагають отримати зміни на поведінковому рівні, формувати почуття патріотизму як цінність. Через власні почуття та емоційні переживання учасники тренінгу занурюються у зміст проблеми і набувають практичних умінь. Цьому присвячено також кураторські години, на яких можлива самоідентифікація особистості із регіоном, країною і, відповідно, утвердження громадянської ідентифікації. Прикладом таких заходів є: «Громадянські цінності студентської молоді України», «Ми – громадяни Української держави», «Луганщина: її місце і роль у духовній спадщині України». На засіданнях правового клубу університету проходять тематичні диспути, зокрема: «Українська національна ідея: погляд молоді», «Український патріот: риси до портрету», «Майбутнє залежить від сьогодення», «Немає більшої честі, ніж захищати Вітчизну», «Українське військо: історія і сучасність». Уже традиційними стали зустрічі студентів університету з учасниками антитерористичної операції на Сході України, ветеранами АТО, військовослужбовцями Збройних Сил України.

Сьогодні, як ніколи, українці прагнуть миру, свободи, безпеки та справедливості для всіх людей. І тому варто зазначити, що добродійність в університеті поширюється й набирає патріотичного звучання та ознак розвиненого волонтерського руху. Події останнього періоду, потужний сплеск національної самосвідомості, дієвого патріотизму українців привів до актуалізації національно-патріотичної активності студентів університету у проведенні майстер-класів: зі створення віночків «Дивоцвіт моєї Батьківщини»; «Українська зачіска»; виготовлення традиційної ляльки-мотанки; з аквагриму та фейс-арту «Барви України». Задля надання необхідної допомоги для покращення побуту захисників Вітчизни; підтримання морального духу військовослужбовців в усіх структурних та відокремлених підрозділах університету працюють волонтерські загони, які виїжджають до місць дислокації військовослужбовців зі святковими концертами; надають безкоштовні перукарські послуги захисникам нашої держави; виготовляють для них обереги. Задля підтримки дітей, батьки яких загинули під час воєнних подій на сході України, волонтери університету взяли участь у програмі наставництва «Старший брат».

Зважаючи на реалії сьогодення та ситуацію перебування університету в умовах евакуації, поширено коло об'єктів виховного впливу. Це військові, що демобілізувались з зони бойових дій; особи, постраждали внаслідок бойових дій, внутрішньо переміщені особи – як діти, так і дорослі. В умовах переміщення з одного соціокультурного середовища в інше (навіть якщо це в межах однієї області) виникає необхідність адаптуватися до нових умов життя, причому успішність

такої адаптації залежить від багатьох факторів. Ситуація, в якій опинилися студенти вимушені переселенці, стала своєрідним професійним викликом для всієї педагогічної громадськості. Молодь, переважно студентство, змушені повністю змінювати свій звичний спосіб життя, оточення та систему навчання. Адже переведення до нового навчального закладу в більшості випадків взаємопов'язане зі стресом, страхом перед змінами, новим колективом та новим місцем. Кожен студент вимушений переселенець стикається з низкою проблем, які включають в себе всі сфери людського життя: економічні, соціальні, побутові, організаційні та психологічні. Саме тому в університеті постійно проводиться консультативна робота щодо захисту їхніх прав, свобод і законних інтересів. У рамках проекту «Психосоціальна стабілізація постраждалих від конфлікту в Україні» за підтримки Міністерства закордонних справ Німеччини, та Мальтійської служби допомоги Україні проведено значну роботу з адаптації студентів університету та вимушених переселенців.

В рамках залучення до краєзнавчої роботи, в руслі національно-патріотичного становлення особистості, усвідомлення своєї національної й генетичної приналежності до рідного краю, створено своєрідний рекламний продукт «Луганщина – світанок України» для участі у днях Луганщини. З'явилися нові форми роботи, а саме – еколого-патріотичні акції: «Алея героїв АТО», «Тюльпан слави», «Україна в екологічному ковчезі планети».

В сучасних умовах цивілізаційних трансформацій, розвитку інформаційного суспільства, поширення інформаційно-психологічного протиборства в Україні та світі актуальною постає проблема протистояння інформаційно-психологічному впливу в суспільстві та інформаційній сфері [4].

Означене зумовило особливості роботи університету в умовах інформаційно-психологічного маніпулювання свідомістю молоді та призвело до появи нових напрямів у роботі суб'єктів соціально-гуманітарного процесу. Такими напрямками в умовах інформаційно-психологічного впливу на особистість, перебування вишу в зоні проведення АТО та в умовах вимушеної евакуації є: соціально-психологічна підтримка та адаптація студентів до умов навчання в зоні проведення АТО, вимушеної евакуації та інформаційно-психологічного впливу. У межах цього напрямку проводиться робота з підтримки та посилення корпоративної гідності університету; висвітлення та дублювання інформації щодо соціального захисту студентів в Україні та університеті; психологічна підтримка та адаптація студентів щодо особливостей навчання в умовах інформаційно-психологічного впливу на особистість, перебування вишу в зоні проведення АТО та в умовах вимушеної евакуації; розміщення на сайтах університету цікавих публікацій, виступів керманічей держави, керівництва закладу, звернень, положень; розміщення посилань на цікаві публікації тощо. Інформаційно-роз'яснювальна робота наповнена: постійним

поновленням інформаційного поля сайтів; висвітлення інформації МОН України; заходами спрямованими на знайомство першокурсників з історією закладу; розширення можливостей офіційних сайтів університету в пропаганді власного досвіду щодо особливостей роботи в умовах інформаційно-психологічного впливу на особистість, перебування в зоні проведення АТО та в умовах вимушеної евакуації; поліпшення інформаційно-роз'яснювальної роботи щодо політичного нейромаркетингу, нейролінгвістичного програмування та маніпулятивного впливу країни-агресора через висвітлювання інформації під час проведення виховних заходів в роботі клубів, творчих об'єднань та повсякденної роботи кураторів за такою тематикою:

- Чорний піар і чорна риторика (Чорний піар як сугестивна технологія. Чорний піар: підходи, зміст, принципи. Сугестія як психолінгвістична основа чорного піару. Піартехніки: реалізація сугестії. Чорна риторика – маніпулятивна технологія чорного піару. Принципи й правила чорної риторики: сугестивний підхід).

- Особливості здійснення сугестивного впливу в Інтернеті (Інтернет як нове середовище сугестивного впливу. Сугестія в Інтернеті: інформаційно-комунікативні передумови. Сугестивний вплив в Інтернеті як аспект соціальних комунікацій. Принципи сугестивної лінгвістики в Інтернет комунікації. Реалізація сугестії в жанрах Інтернету. Медіавіруси. Комп'ютерні ігри. Блоги.).

- Сучасні технології нейролінгвістичного програмування та політичний нейромаркетинг. Захист від маніпулятивного впливу (Основні поняття психологічного захисту й протидія маніпулятивному впливу. Як розпізнати загрозу маніпулювання та протидіяти йому).

- Нейролінгвістичне програмування та профілактика терористичної діяльності.

- Феномен інформаційного тероризму як загрози національній безпеці.

Яскравим прикладом такого маніпулювання є гібридна війна в Україні, а її результатом – анексія кримського півострова та втрата контролю над частиною східноукраїнських територій. Способом протидії негативному інформаційному впливу на свідомість та психіку особистості є інформаційно-психологічна протидія як складник інформаційно-психологічної боротьби. Одним з провідних засобів інформаційно-психологічної протидії є освіта та виховні впливи, які актуалізують педагогічний супровід студентів та студентів вимушених переселенців, які спрямовані на мобілізацію інтелектуальних та емоційних сил особистості задля ефективного протистояння інформаційній агресії, політичному тиску та маніпулюванню.

Метою супроводу вбачаємо – навчити особистість пристосовуватися до дійсності й долати психотравмуючі впливи. Завданням – формувати відчуття безпеки, спокою і надії, зв'язок з іншими людьми, сприяти доступу до соціальної, фізичної та емоційної підтримки,

зміцнювати віру в свої можливості, сприяти адаптації до нових умов, набуття власної цілісності, значущості, усвідомлення сенсу буття [6].

Для повноцінного входження студентів вимушених переселенців в навчально-виховний процес університету створюються спеціально змодельовані ситуації успіху: стимулювання ініціативи, творчості, прагнення до самостійності; відмова від надмірної опіки; надання права вибору, уникання практики примусу; надання часу для самостійної вільної діяльності, усамітнення. Надається змога завершити розпочату справу і побачити кінцевий результат своєї діяльності; зіставити успіхи з попередніми досягненнями; задовольнити потреби у визнанні шляхом заохочення, схвалення, позитивної оцінки дій та результатів діяльності.

Отже сьогодні університет є одним з провідних в національному-патріотичному вихованні студентів Сходу України. Він став своєрідним майданчиком для інтеграції в український освітній простір молоді з непідконтрольних та окупованих Україні територій. На його базі організовано взаємообмін досвідом та культурними традиціями між науковцями, освітянами, діячами культури, мистецтва і спорту з різних регіонів нашої країни, який поступово розвінчує міф про полярність Сходу і Заходу України, що мінімізує недовірливе ставлення місцевого населення до Збройних сил України та держави взагалі.

Список використаної літератури

1. Бистрицький Є. Національна ідентичність і громадянське суспільство / Євген Бистрицький, Олег Білий, Роман Зимовець, Роман Кобець, Світлана Лозниця, Сергій Пролеєв. – К. : Дух і Літера, 2015. – 452 с. **2. Верменич Я. В.** Донбас як порубіжний регіон: територіальний вимір / Я. В. Верменич. – К. : Інститут історії України НАН України, 2015. – 69 с. **3. Верменич Я. В.** Південна Україна на цивілізаційному пограниччі / Я. В. Верменич ; відп. ред. В. А. Смолій. – К. : Інститут історії України НАН України, 2015. – 482 с. **4. Інформаційний вплив: теорія і практика прогнозування** : монографія / за ред. П. Д. Фролова ; Національна акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. – К. : Міленіум, 2011. – 304 с. **5. Козловець М. А.** Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації : монографія / М. А. Козловець. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 558 с. **6. Особистість в умовах кризових викликів сучасності** : матеріали методологічного семінару НАПН України (24 берез. 2016 р.) / за ред. академіка НАПН України С. Д. Максименка. – К., 2016. – 629 с. **7. Розумний М. М.** Виклики національного самовизначення: монографія / М. М. Розумний. – К. : НІСД, 2016. – 196 с.

Бабічев О. І., Котєнєва І. С. З досвіду національно-патріотичного виховання студентів у ЛНУ імені Тараса Шевченка

У статті представлено досвід національно-патріотичного виховання студентської молоді в ЛНУ імені Тараса Шевченка. Розкрито особливості

національно-патріотичного виховання молоді в умовах вимушеної евакуації ВНЗ, знаходження вишу в зоні проведення АТО. Схарактеризовано такі пріоритетні напрями роботи університету, як: формування національно-культурної ідентичності, активної громадянської та державницької позиції та почуття власної гідності, подолання історичних негативних стереотипів, врахування сучасних особливостей пограниччя Сходу України, протидія інформаційно-психологічному маніпулюванню свідомістю особистості. Розкрито специфіку патріотичного виховання в умовах пограниччя. Визначено актуальні проблеми національно-патріотичного виховання студентської молоді в умовах гібридної війни.

Ключові слова: виховання студентської молоді, національно-патріотичне виховання, національна ідентичність, пограниччя Сходу України, гібридна війна, інформаційно-психологічне маніпулювання.

Бабичев А. И., Котенева И. С. Из опыта национально-патриотического воспитания студентов в ЛНУ имени Тараса Шевченко

В статье представлен опыт национально-патриотического воспитания студенческой молодежи в ЛНУ имени Тараса Шевченко. Раскрыты особенности национально-патриотического воспитания молодежи в условиях вынужденной эвакуации вуза, пребывания в зоне проведения антитеррористической операции. Охарактеризованы такие актуальные и приоритетные направления работы университета, как: формирование национально-культурной идентичности, активной гражданской и государственной позиции и чувства собственного достоинства, преодоление исторических негативных стереотипов сформированных у населения восточных регионов, учет современных особенностей пограничья Востока Украины, противодействие информационно-психологическому манипулированию сознанием личности. Раскрыта специфика национально-патриотического воспитания студенческой молодежи пограничья. Определены актуальные проблемы и направления национально-патриотического воспитания студенчества университета в условиях гибридной войны, вынужденного перемещения вуза, его расположения в условиях социокультурного пограничья Востока Украины.

Ключевые слова: воспитание студенческой молодежи, национально-патриотическое воспитание, национальная идентичность, пограничье Востока Украины, гибридная война, информационно-психологическое манипулирование.

Babichev O., Koteneva I. From Experience of National-Patriotic Education of Students in LNU of a Name of Taras Shevchenko

In the article experience of national-patriotic education of student's youth in LNU of a name of Taras Shevchenko is presented. Features of

national-patriotic education of youth in the conditions of the compelled evacuation of the university, stay in a zone of carrying out antiterrorist operation are opened. Such actual and priority directions of work of university, as : formation of national-cultural identity, an active civil and state position and self-respect, overcoming of historical negative stereotypes generated of east regions population, the account of modern features of a border land of the East of Ukraine, counteraction to an information-psychological manipulation consciousness of the person are characterised. Specificity of national-patriotic education of student's youth of a border land is opened. Actual problems and directions of national-patriotic education of students of university in the conditions of the hybrid warfare, the compelled moving of the university, its arrangement in conditions social - cultural border land of the East of Ukraine are defined.

Key words: education of student's youth, national-patriotic education, national identity, a border land of the East of Ukraine, hybrid warfare, an information-psychological manipulation.

Стаття надійшла до редакції 19.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 37.01(477)+37.035.3

М. А. Єпіхіна, Т. В. Коваленко

ЕФЕКТИВНІСТЬ ТРАДИЦІЙ УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ У ТРУДОВОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Український народ з давніх давен має великий досвід трудового виховання. Про це красномовно свідчить народна педагогіка: «Без труда нема плода», «Праця всьому батько», «Щоб людиною стати, треба працювати». Хоча людська цивілізація продовжує дивувати новими досягненнями науково-технічного прогресу, все одно продовжує своє існування трудове виховання народу. З найдавніших часів трудове виховання дітей і молоді було найважливішим обов'язком батьків, а потім і навчальних закладів та інших суспільних інститутів. І тому нинішнє виховання молодого покоління до праці на основі народних традицій залишається злободенною проблемою сучасної педагогіки.

Ретроспективний аналіз педагогічної літератури показав, що трудову діяльність дітей з різних сторін досліджували Г. Сковорода, К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.

Г. Сковорода неодноразово підкреслював, що розкрити перспективи особистого й загального щастя людей можна лише завдяки спільній праці за індивідуальними здібностями, нахилами й

уподобаннями, оскільки лише вона створює можливості для вільного й гармонійного розвитку кожної особистості. Аналіз праць Г. Сковориди засвідчує, що, живучи життям народу, поважаючи працьовитість, засуджуючи неробство, бездіяльність, паразитизм, він обґрунтовував ідею трудового виховання, доводив, що праця тільки тоді справді плідна, веде до щастя, коли відповідає задаткам, нахилам і покликанню кожної людини [1, с. 14].

На думку К. Ушинського, праця є не тільки найголовнішим обов'язком людини як соціальної істоти, але й тим фактором, який суттєво впливає на її становлення як особистості, її духовного зростання та самовдосконалення. Костянтин Дмитрович неодноразово підкреслював, що вища гідність особи – це служіння громадському благополуччю, а найважливіша сторона її розвитку – праця. Виховання має розвивати в людині звичку і любов до праці, воно має дати їй відшукати для себе працю в житті, запалити в ній вогонь серйозної праці, без якої життя її не може бути ні достойним, ні щасливим [2].

С. Русова вважала працю ефективним засобом виховання і навчання лише в тому випадку, коли вона була частиною загальної системи освіти. У багатьох її роботах можна зустріти словосполучення: «виховання в праці», «трудова діяльність», «праця як метод виховання», «творча діяльність», «трудоий принцип виховання» тощо. На думку педагога, праця посідає важливе місце в процесі виховання дошкільників, а її зміст, форми і методи повинні бути спрямовані на формування і розвиток у дітей умінь і навичок виконання трудових операцій, інтересу до праці, спеціальних знань, творчості, працелюбства, ініціативності, вміння працювати красиво та акуратно, прагнення до якості і досконалості в роботі, розуміння, що праця є потребою життя [3].

Питанням трудового виховання дітей приділяв багато уваги А. Макаренко. Спираючись на традиції народної педагогіки, вважаючи сім'ю осередком нового суспільства, де відбувається первинна закладка і формування почуттів, думок, характеру і свідомості дитини, педагог стверджує, що правильне виховання неможливо уявити як виховання нетрудове [4, с. 98].

В. Сухомлинський стверджував, що в народній праці розкриваються особливості національного характеру. Свято першого хліба, свято Матері, свято квітів, «Сад троянд», «Сад матері» і т. ін. – приклади успішного застосування великим педагогом засобів народної педагогіки в практиці трудового виховання учнів Павлівської школи [5].

Сьогодні питанням трудового виховання молодших школярів засобами української народної педагогіки присвячені праці І. Беха, А. Богуш, О. Будник, Л. Гуцан, В. Мосіяшенко, Р. Скульського та ін.

Проблема трудового виховання нині є досить актуальною, і тому метою нашої статті є проаналізувати цінності народно-трудоових традицій, розкрити їх виховний потенціал і визначити їх роль у трудовому вихованні молодших школярів.

У народній філософії праця розглядається як першооснова буття, внутрішня потреба людини. У загальній системі народної педагогіки праця є її серцевиною. Вона творить матеріальні і духовні цінності. Тому з давніх – давен народ вважав трудове виховання важливим обов'язком, освячував працю як великого педагога.

Ефективним засобом виховання в молодших школярів позитивного ставлення до трудових традицій і звичаїв свого народу є пісні, народні казки, приказки тощо, в яких утверджується життєва сила працюючих людей, здатних долати труднощі і змінювати світ на краще. Тема працелюбності представлена широко в українських загадках (трудоий процес, господарський реманент, знаряддя, результати праці). Вивчаючи на уроках читання та української мови народну творчість вчитель акцентує увагу молодших школярів на тому, що у народних казках змальовані працюючі, розумні, чесні, правдиві, скромні, доброзичливі люди.

Невід'ємною складовою української народної виховної традиції є звичаї і обряди, пов'язані з народним календарем. Знання змісту згаданих календарів, дотримання традицій, звичаїв і обрядів, які зберегла для наступних поколінь історія, не тільки збагатить дитячу уяву (адже молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку уяви) про витoki духовності наших попередників, а й наблизить до невичерпного джерела знань, наповнених глибоким духовним, моральним та емоційно-естетичним змістом.

Пізнавально-виховний потенціал календарних традицій і звичаїв – це найдорогоцінніший вклад у теорію і практику виховної роботи з учнями сучасної початкової школи. Не знаючи скарбів народної культури, не дотримуючись традицій, звичаїв і обрядів народного календаря, діти не спроможуться засвоїти народну духовність. Як наслідок, не зможуть протиставити власні духовні цінності впливу негативних оточуючих явищ. Знання народного календаря дає змогу уникнути хибних напрямів сучасної цивілізації, пов'язаних з урбанізацією, деєкологізацією, розвитком промисловості тощо.

Кожне свято народного календаря рясніє традиціями і звичаями, які тісно пов'язані з природою рідної місцевості та трудовою діяльністю людини. Ідейно-моральна наснаженість, зміст народного календаря мудро спрямовані на виховання в людини почуття господаря рідної землі, працюючості хазяїна, ініціативності й підприємливості.

Народний календар бере свій початок ранньої весни. Прихід весни – це початок оновлення життя. Особливо вагомими в сільській місцевості є весняні та осінні свята: зустріч весни (Стрітіння), свято першої борозни та перших сходів, свято врожаю тощо.

Свято зустрічі весни відзначається красивими життєстверджуючими звичаями. Цьому святу притаманні пісні, танці, ігри, жарти. Це імпровізована творча виставка, в якій прославляється

любов до землі, хліборобська праця, краса життя, пошана до всього живого.

Свято першої борозни характеризується своєчасною підготовкою до цієї дати – участю дорослих та дітей у снігозатриманні, збереженні у ґрунті вологи, внесенню добрив у землю, ремонті сільськогосподарських знарядь праці тощо. Добре знаючи народний календар, землероби чітко визначали час першої оранки та день сівби. Діти не тільки бачать і навчаються в батьків, як це робити, а й поповнюють знання про оволодіння землезнавством та хліборобською справою.

Свято перших сходів привчає молодших школярів до спостережень за сходами, вчить догляду за посівами, розумінню явищ природи, встановленню з нею єдності всього живого, зокрема людини. А отже величезний родючий ґрунт для процесу виховання учнів молодшого шкільного віку засобами народної педагогіки може дати не тільки позакласна робота, а й уроки «Я і Україна». Саме на уроках «Я і Україна» вчителі ознайомлюють учнів з усіма святами, які тісно пов'язані із працею людей, народними повір'ями.

Традиційним в школах на початку осені є *Свято врожаю*. Це свято, яке пропагує народні моральні й естетичні скарби, любов до землі, природи, хліба, пошану до людей праці. Зазвичай таке свято проводиться з елементами обряду обжинків, виконанням обрядового обжинкового фольклору, жартівливих пісень, винесенням обжинкового хліба, прославленням праці хлібороба. У процесі його підготовки та проведення молодші школярі використовують різножанровий дитячий фольклор (народні пісні, загадки, прислів'я, приказки, скоромовки тощо), який пов'язаний із процесом збирання хліба, овочів, фруктів, грибів. До свята діти разом із родинами готують виставки щедрих дарів осені (наприклад, «Осінь щедра та багата»), малюнків (наприклад, «Барви осені»), цікавих саморобок, іграшок із природного матеріалу (наприклад, «Осінні фантазії»), пишуть твори-мініатюри (наприклад, «Осінній калейдоскоп»).

Традиційні народознавчі свята відбуваються, як правило, за сценарієм, канву якого пропонує вчитель-ласовод. Проте елементи пошуку і творчості є в кожному випадку: підготовці народно-побутових пісень, збиранні різних загадок, лічилок, прислів'їв, приказок тощо.

У процесі підготовки та проведення календарно-обрядових свят молодші школярі беруть участь в обговоренні ідей, планів, аналізують діяльність, рефлексують, здійснюють поступове засвоєння виховних цінностей традицій та звичаїв українського народу, наприклад, традиції працелюбства (ошатність оселі, подвір'я, турбота про врожай, володіння ремеслами, рукоділлям) [6].

Отже, участь у таких святах допомагає молодшому школяру творчо самовиразитися, реалізувати себе як особистість: самопрезентувати, «подати» себе в певній ролі, реалізувати свій творчий потенціал, пізнати себе через відтворення різних образів. Крім того, залучення до свята батьків є головним стимулом і зразком для поведінки молодшого

школяра. У процесі проведення різних форм позакласної роботи діти засвоюють послідовність активної підготовки до свята, знаходять своє місце в домашніх приготуваннях, виступають носіями народознавчої інформації для своїх батьків, пишаються своєю обізнаністю, одержують позитивні емоції від цього.

Дуже популярною сьогодні у школах є діяльність народознавчих клубів, гуртків. Клуби – місця проведення традиційних народних свят, фестивалів, виставок і конкурсів, учасниками яких є не тільки діти, але й батьки. Діти – учасники клубів – активні помічники у проведенні таких народних свят як: обжинки, врожаю, День села, міста, Івана Купала, Різдва та інше. Діяльність таких клубів полягає не тільки в організації виховних заходів народознавчого характеру, а й у дослідженнях природних багатств рідного краю, зустрічах із видатними митцями, народними майстрами, знайомстві з традиційними ремеслами й декоративно-прикладним мистецтвом, вивченні фольклорного доробку рідного краю [1, с. 147].

Відмітною рисою побуту в Україні були толоки. Люди розуміли необхідність виконання робіт толокою, кожен вважав за громадський обов'язок відгукнутися на прохання господаря, який потребував допомоги. До посильної участі в толоках залучалися і діти.

Сьогодні майже в кожній школі проводяться толоки. Українські толоки – це не тільки засіб виконання різноманітних видів робіт, це і засіб трудового виховання в педагогіці народу. Молодші школяри разом із старшокласниками з бажанням та завзяттям беруть участь у роботі з благоустрою шкільного подвір'я: здійснюють обрізку дерев, кущів, чистять прилеглі доріжки, упорядковують шкільні клумби, на навчально-дослідних ділянках вирощують овочеві культури, озеленяють класні кабінети.

Отже, початкова школа повинна виховувати майбутніх громадян України на основі культурно-історичного досвіду нашого народу, його багатотомової мудрості та духовності. Як уже було доведено, народно-трудова традиція і звичаї українського народу є ефективним засобом виховання та мають важливе значення у трудовому вихованні молодших школярів. Тому робота вчителя початкових класів повинна здійснюватися в різних напрямках: на уроках, факультативах, у роботі гуртків, у процесі суспільно корисної праці, під час проведення різноманітних позакласних виховних заходів.

Список використаної літератури

1. Єпіхіна М. А. Етнопедагогічні основи навчально-виховної роботи загальноосвітніх шкіл східноукраїнського регіону (60–90-ті роки ХХ століття) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Марина Анатоліївна Єпіхіна. – Старобільськ, 2016. – 263 с. **2. Жаданова О. М.** Праця як один із чинників духовно-морального виховання у творчості К. Д. Ушинського / О. М. Жаданова. – [Електронний ресурс]. – Режим

доступу : <http://oaji.net/articles/2014/690-1396601243.pdf>.
3. Кузьменко Ю. В. Проблеми культури праці в спадщині видатних педагогів минулого / Ю. В. Кузьменко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_40/46.pdf
4. Макаренко А. С. О воспитании в семье [Текст] / А. С. Макаренко. – М., 1955. – 124 с. **5. Марущак В.** Особливості трудової активності молодших школярів як засобу підвищення рівня їх знань / В. Марущак. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : file:///C:/Documents%20and%20Settings/Администратор/Мои%20документы/obrii_2011_1_18.pdf. **6. Михасюк Т.** Цінності українських традицій у національно-мовному вихованні молодшого школяра / Т. Михасюк. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : file:///C:/Documents%20and%20Settings/Администратор/Мои%20документы/Npd_2014_1_60.pdf.

Єпіхіна М. А., Коваленко Т. В. Ефективність традицій української етнопедагогіки у трудовому вихованні молодших школярів

Стаття присвячена актуальній проблемі сьогодення – трудовому вихованню молодших школярів та його значенні у розвитку і становленні особистості. На основі ретроспективного аналізу педагогічної літератури встановлено, що трудове виховання підростаючого покоління на засадах народно-трудова традицій досліджували Г. Сковорода, К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський.

Автором обґрунтовано значення народно-трудова традицій та необхідність їх використання у навчально-виховному процесі з молодшими школярами. У статті розкрито виховний потенціал народної творчості, календарних традицій і звичаїв, визначено їх роль у трудовому вихованні. Автор показує, що активна участь дітей у трудових святах народного календаря готує їх до праці, виховує пошану до людей праці, формує трудову мораль. Розкрито діяльність вчителів у використанні знань з етнопедагогіки у роботі з учнями початкових класів, збагачення змісту навчально-виховного процесу українськими народними традиціями.

Ключові слова: трудове виховання, молодші школяри, народна педагогіка, народний календар, українські традиції.

Епіхіна М. А., Коваленко Т. В. Эффективность традиций украинской этнопедагогике в трудовом воспитании младших школьников

Статья посвящена актуальной проблеме современности – трудовому воспитанию младших школьников и его значению в развитии и становлении личности. На основе ретроспективного анализа педагогической литературы установлено, что трудовое воспитание подрастающего поколения на основе народно-трудова традиций

исследовали Г. Сковорода, К. Ушинский, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинский. Автором обосновано значение народно-трудовых традиций и необходимость их использования в учебно-воспитательном процессе с младшими школьниками. В статье раскрыт воспитательный потенциал народного творчества, календарных традиций и обычаев, определены их роль в трудовом воспитании.

Автор показывает, что активное участие детей в трудовых праздниках народного календаря готовит их к труду, воспитывает уважение к людям труда, формирует трудовую мораль. Раскрыта деятельность учителей в использовании знаний этнопедагогике в работе с учениками начальных классов, обогащение содержания учебно-воспитательного процесса украинским народным традициям.

Ключевые слова: трудовое воспитание, младшие школьники, народная педагогика, народный календарь, украинские традиции.

Epikhina M., Kovalenko T. The Efficiency of Ukrainian Ethnopedagogy Traditions in Labor Education of Primary School Students

The article devoted to the actual problem of today – labor education of primary school students and its importance in the development and formation of personality. Based on a retrospective analysis of pedagogical literature it was found that labor education of the younger generation on the basis of national labor traditions investigated by G. Skovoroda, K. Ushynskyy, S. Rusova, A. Makarenko, V. Sukhomlynsky.

The article specifies that the traditional labor ritual closely tied to the calendar cycle of agricultural work. It was revealed the educational potential of folk art, traditions and customs calendar, define their role in the labor education and reasonable value of people's labor tradition and the need for their use in the educational process with primary school students. In the article the features of people's labor holidays, characteristics of the main traditions and rituals that accompanied the action are opened. Author shows that the active participation of children in labor national calendar holidays prepares them to work, has respect for working people, generates employment morality.

The article highlights the role and importance of school Tolok, ethnology clubs. It was revealed the activity of teachers in the use of knowledge ethnopedagogy to work with primary school students, enriching the content of the educational process by Ukrainian folk traditions.

Key words: labor education, primary school students, traditional education, the national calendar, Ukrainian traditions.

Стаття надійшла до редакції 03.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Докучасва В. В.

УДК 37.035.6

Г. П. Зажарська

**НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ**

Становлення української державності, побудова громадянського суспільства, інтеграція України у світове та європейське співтовариство передбачають орієнтацію на Людину, її духовну культуру й визначають основні напрями виховної роботи з молоддю та модернізації навчально-виховного процесу.

Ідеалом виховання виступає різнобічне та гармонійно розвинений національний свідомий, високоосвічений, життєво компетентний громадянин, здатний до саморозвитку та самовдосконалення.

Головною домінантою національно-патріотичного виховання молоді є формування у особистості ціннісного ставлення до навколишнього дійсності та самої себе, активної за формою та моральної, за змістом, життєвої позиції.

В основу системи національно-патріотичного виховання покладено ідею розвитку української державності як консолідуючий чини ні; розвитку суспільства й нації в цілому. Форми й методи виховання базуються на українських народних традиціях, кращих надбаннях національної та світової педагогіки й психології.

Наша Україна – молода держава, яка перебуває на шляху радикальних політичних, соціальних та економічних перетворень, обравши шлях переходу від тоталітарних ідеологій до свободи й демократії, національного відродження, цивілізованої, соціально зорієнтованої економіки, побудови нового громадянського суспільства.

Кожен народ має свою систему національного виховання, яка відповідає його характерним рисам. Виховання, створене самим народом, має виховну силу, якої немає в найкращих системах, що ґрунтуються на абстрактних ідеях чи запозичені в іншого народу, – підкреслював К. Д. Ушинський. Він вважав, що «...виховання бере людину всю, якою вона є з усіма її народними і поодинокими особливостями, – її тіло, душу й розум...». У процесі виховання у людини, першою чергою, формується світогляд і характер, а «...характер і є саме той ґрунт, в якому корениться народність». Народність українського виховання визначають його мова, побут, етнос, традиції, етикет, гумор тощо. Саме ці складові зумовлюють специфічні особливості системи виховання кожного народу. «Звертаючись до народності, виховання завжди знайде відповідь і допомогу в живому і сильному почутті людини, яке впливає набагато сильніше за переконання, сприйняте тільки розумом, або за звичку, вкорінену страхом покарань... виховання, коли воно не хоче бути безсилим, має бути народним» [5, с. 121].

Основною метою національного виховання на сучасному етапі є передання вихованцям соціального досвіду, успадкування ними духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування незалежно від національної приналежності особистісних рис громадянина Української держави, духовності, трудової, моральної, розумової, естетичної, правової, фізичної та екологічної культури.

Суверенній Україні потрібні громадяни, які мають глибоко усвідомлену життєву позицію. Виховати таких особистостей можна за умови розвитку національної освіти, в якій система виховання та навчання ґрунтується на ідеях народної філософії, засадах української етнопедагогіки, народознавства, основах християнської релігії, наукової педагогічної думки, родинного виховання тощо.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що «національне виховання є одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти. Його основна мета – виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнародних взаємовідносин, формування у молоді потреби та уміння жити в громадському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної художньо-естетичної, трудової, екологічної культури» [5, с. 32].

Сьогодні школа, вчителі початкової ланки освіти покликані відповісти на запитання, як підготувати молодшого школяра до життя в майбутньому постіндустріальному чи інформаційному суспільстві, при цьому дбайливо оберігаючи і примножуючи систему норм і цінностей, що склалася в українського народу. Певна річ, що національне виховання в системі освіти здійснюється з урахуванням пізнавальних можливостей та психологічно-вікових особливостей учнів певного класу. Особливе місце в цьому процесі належить учням початкових класів. Пояснюється це особливостями психології дітей, прикметою яких є здатність охоче пізнавати довколишній світ, нові знання, сприймати норми поведінки, виробляти власне світосприймання та світобачення. Саме тому основи національного виховання значною мірою закладаються в цей період життя та навчання [4, с. 19].

Для морального розвитку дитини цей вік особливо важкий тому, що засвоюється досвід, форми поведінки старших поколінь, оціночні судження; формується певне ставлення до оточення, до себе: розвивається дружба, товаришування, взаємодопомога, любов до батьків, до вулиці, школи, рідного міста, природи тощо. На основі цього досвіду дитина починає виявляти самостійність, свідомість у ставленні до навколишнього світу та людей, до моральних норм суспільства. В силу вікових та психологічних особливостей життєвий та моральний досвід у ставленні до суспільства, до Батьківщини, до своєї країни обмежений. Тому саме в цьому віці необхідно закладати основи патріотичного виховання, які стануть фундаментом громадського становлення особистості.

Провідна роль у формуванні особистості належить сім'ї, яка відповідає за соціальне відтворення населення, за його національний, моральний, духовний розвиток, за створення певного способу життя. Виховна місія сім'ї є особливою, тому що саме в ній формується характер дитини, її ставлення до навколишнього світу, до людей, до життя, до української мови, до звичаїв і традицій, до Батьківщини. Тільки в сім'ї, за умови усвідомлення всього свого родоводу можливе національно-патріотичне виховання, саме в ній дитина проходить шлях від роду до народу і до нації.

Основою національно-патріотичного виховання в сім'ї має стати формування національної психології, національно-патріотичного характеру та народної моралі. На ці компоненти національного виховання звертає увагу П. Щербань. Національна психологія – це психологія людини, яка все життя відстоювала незалежність своєї Батьківщини. Це психологія господаря, працівника, захисника тощо. Національна родинна психологія йде від «діда – прадіда, батька-матері, родини, рідної оселі й материнської мови, землі-годувальниці, від ясного неба і світлого сонця, матінки-природи [3, с. 45].

Історичний досвід свідчить, що сама родина не може виховати особистість. Це можна зробити лише у тісному зв'язку з школою. П. Кононенко, Т. Усатенко зазначають, що «родина виховує члена держави, нації, школа – розвиває його» [3, с. 47].

Отже, школа повинна допомогти учневі стати особистістю. Для цього вона повинна знайти шляхи свого становлення як національного, державного закладу, який буде виховувати патріота, громадянина української держави з активною життєвою позицією, люблячого свій народ і Батьківщину.

Ефективність різних видів виховання залежить від спрямованості виховного процесу, форм і методів його організації. Пріоритетними для учнів початкових класів є активні методи, що спрямовані на самостійний пошук істини та сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості.

Оскільки в молодшому віці дітей переважає образне мислення, то основне місце має бути відведено ігровим методам і прийомам роботи з дітьми: ситуаційно-рольовим, сюжетно-рольовим іграм; методам аналізу життєвих ситуацій і привчання; ігровим методикам щодо виявлення самооцінки; іграм-драматизаціям, інсценуванню, іграм-бесідам, іграм-мандрівкам; екскурсіям; ігровим вправам, колективним творчим проектам, практичним акціям тощо.

Мета цієї статті полягає у формуванні особистості з глибоким відчуттям своїх коренів, роду, родини, народу; у розвитку кращих ментальних рис дитини, у пробудженні інтересу та прищепленні глибокої любові до рідної мови, літератури, історії, поваги до символів, традицій та звичаїв українців.

Патріотизм сьогодні? Якими ми хочемо бачити своїх дітей? Звичайно, добрими, чуйними, відповідальними, готовими захищати свою країну, прагнути зробити її красивіше, багатше, міцніше, щасливіше. В даний час звертання до сторінок славного минулого нашої країни особливо актуально. Суспільство і держава ведуть пошук шляхів подолання кризи моральних цінностей і зміцнення національної самосвідомості. У зв'язку з цим величезне значення для виховання патріотизму і громадянськості мають знаменні дати вітчизняної історії. Відрадно, що зараз на державному рівні прийняті документи, спрямовані на відродження національно-патріотичного виховання в школах, формування і розвиток громадянських і моральних якостей особистості.

У «Концепції національно-патріотичного виховання зазначається: «На сучасному етапі розвитку України, коли існує пряма загроза денационалізації, втрати державної незалежності та потрапляння у сферу впливу іншої держави, виникає нагальна необхідність переосмислення зробленого і здійснення системних заходів, спрямованих на посилення патріотичного виховання дітей та молоді – формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей:

- повага до національних символів (Герба, Прапора, Гімну України);
- участь у громадсько-політичному житті країни;
- повага до прав людини;
- верховенство права;
- толерантне ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури, а також до регіональних та національно-мовних особливостей;
- рівність всіх перед законом;
- готовність захищати суверенітет і територіальну цілісність України» [1, с. 31].

І все ж таки, що таке патріотизм для нас сьогодні? Це, в першу чергу, гордість за свою країну, її досягнення. Це почуття, яке набагато складніше і глибше ніж любов, яке відродилося знову в українців після Євромайдану і прокотилося по країні. Сьогодні кожен із нас, у міру власних сил і можливостей, повинен допомагати бійцям на сході, пораненим, переселенцям, сім'ям загиблих, усвідомлювати, якою великою ціною та численними жертвами обходиться нам ця війна. Це і є виявом нашого патріотизму! Україна – це наша Батьківщина, а її, як матір, не вибирають, її потрібно любити, захищати, піклуватися про неї, якщо Ви справжні діти своєї Вітчизни.

Кеннеді казав: «Не думайте, що Ваша країна може зробити для Вас, думайте, що ви можете зробити для вашої країни».

Патріотизм українців сьогодні проявляється в тому, що ми нарешті усвідомили себе власне українським народом і зараз готові відстоювати нашу незалежність у боротьбі з явним ворогом, за правду і краще життя в країні, віддаючи своє життя за волю України, щоб наші діти жили в

чесній, справедливій, квітучій країні, де цінується життя і воля кожного громадянина, де поважається рідна земля, мова, прапор, герб країни.

Адже ми, українці, особлива нація! Увесь світ зараз захоплюється нашим характером, нашою волею, нашим терпінням і нашим патріотизмом! Ми усвідомили себе нацією і почали поважати себе.

Виховувати в людині патріота своєї Батьківщини варто починати з раннього дитинства, адже дитинство і юність – найкраща пора для прищеплення святого почуття любові до Батьківщини.

Під патріотичним вихованням я розумію, поступове і систематичне формування у учнів любові до своєї сім'ї, близьких, Батьківщини, готовність до її захисту, турботи про забезпечення цілісності і суверенітету України, піклування про її постійний розвиток на шляху демократичного національного відродження.

Діти повинні любити свою Батьківщину, шанувати її традиції, знати історію своєї країни, розмовляти чистою українською мовою. Адже такі люди, чиї серця сповнені любові до своєї землі, зможуть зробити країну найкращою, квітучою, заможною і непереможною.

Кожному учителю хочеться, щоб його учень виріс хорошою людиною, освіченою, вихованою, поважав старших і своїх однокласників, добре ставився до оточуючих його людей, виріс інтелектуально розвиненою, одним словом, людиною з великої літери. Хочеться так виховати свого учня, щоб він дуже любив ту землю, на якій він народився, ту країну, в якій він живе, вчиться, росте, яка про нього дбає. І це, я вважаю, одна з головних завдань вчителя, не меншого, а може бути, навіть більш головного, ніж навчання. Адже, тільки з любові починається життя.

Традиційним у початковій школі стало проведення святкувань Дня Збройних Сил України, Дня Соборності, Дня захисника України, Дня української писемності, відзначення Дня міста.

Окремої уваги у вихованні патріотизму заслуговують виховні години з вшанування пам'яті жертв голодомору в Україні. Отримуючи ці знання діти вчаться сприймати чужу біду та біль як свій власний. Виховуючи почуття стурбованості долею невинних жертв; сприяючи пробудженню бажання вивчати історію своєї держави, берегти її традиції, уболівати за майбутнє країни ми ростимо справжню людину-патріота.

Незмінною традицією у молодший школярів залишається відзначення сезонних народних свят «Свято осені» «Хліб – усьому голова», «Масляна». Учні знайомляться з українськими обрядними піснями, іграми, традиціями трудової людини. Ці свята дозволяють занурити дітей в атмосферу народного свята, показати форми дозвілля наших предків, навчити національним іграм та забавам, познайомити з фольклором.

Патріотизм передбачає також знання особливостей своєї «малої Батьківщини», любов до неї. Насамперед це відповідальне ставлення людини до рідного краю, де вона народилася, до своєї Батьківщини, до материнської мови, до народу, це активна праця на благо Вітчизни,

примноження її багатств, розбудова науки та культури, захист свободи та честі своєї держави.

Діти разом з батьками всіляко підтримують воїнів АТО. Ми неодноразово приймали участь у акціях підтримки і допомоги бійцям на сході. Діти пишуть слова підтримки у своїх листах мужнім героям, малюють світле майбутнє, виготовляють обереги, збирають теплі речі і солодощі і просять, щоб поверталися живими і неушкодженими. Діти і батьки швидкі на добро і підтримку, розуміючи, що тільки разом ми справжня українська нація, сильна і непереможна.

Володінню українською мовою, бажанню її вивчати, поширювати свій словниковий запас, збереженню народних традицій, українських обрядів, відтворенню побуту українських домівок сприяють українські казки. Учні із захопленням приймають участь у святах інсценованої казки на шкільному і міському рівнях.

Сьогодні треба навчити дітей любити прекрасне, помічати красу навколо себе, творити шедеври творчості власними руками. На заняттях у молодших класах слід прививати своїм вихованцям любов і повагу до народних звичаїв і традицій, культури, побуту, історії українського народу. Адже, ми – народ з багатою культурою, звичаями і традиціями. Наші діти повинні добре знати і шанувати творчу спадщину наших дідусів-козаків і майстринь бабусь, берегинь родинних традицій та сімейного затишку. Українці мають свої традиції, які споконвіку шанують і бережуть – це і батьківська хата, і материнська пісня, і святий хліб, і вишитий рушник, і червона калина, і зажурена верба, і хрещатий барвінок, і дивовижна писанка, і вірний своєму краю лелека. Всі вони наші давні і добрі символи, наші обереги. Можливо, маючи такі прекрасні символи, український народ зумів уберегти від забуття нашу пісню і думу, нашу історію і родовідну пам'ять, волелюбність. Про народні символи складено багато пісень і легенд, вони використовуються в обрядах, звичаях. Їх вишивають на сорочках, рушниках. Народні символи – це наші святині. Ці народні символи діти із задоволенням відтворюють на уроках трудового навчання і образотворчого мистецтва. Ми з учнями виготовлюємо різні обереги, народні іграшки, витинанки. Саме у цих виробках, які діти виготовлюють з великою цікавістю і любов'ю, відображається наша багатовікова історія. Адже, нам – українцям є чим пишатися і кого наслідувати.

На уроках літературного читання ми знайомимося з різними казками, байками, піснями, оповіданнями, легендами про розумних сильних, вправних чоловіків-козаків і мудрих, працьовитих, люблячих мам та бабусь, для того, щоб учням хотілося наслідувати позитивні риси людського характеру, ставати милосерднішими, розумнішими, добрішими, сильнішими. Діти розуміють, яка глибока мудрість закладена у народній творчості українського народу. Це спонукає їх аналізувати, мислити, мріяти і фантазувати.

Патріотичні почуття нерозривно пов'язані із загальнолюдськими цінностями добра, честі, справедливості, милосердя, щедрості.

Читання оповідань і віршів українських поетів і письменників про добро і милосердя, духовний світ людини, її відданість, любов Батьківщині покликане збудити у школярів гордість за справжню людину – людину праці, миру і добра, борця за світ без війн, за щастя своєї країни.

Звичайно, у формуванні патріотизму учнів не можна обійтися без творчості великого сина України, який з великим болем і співчуттям писав про долю українського народу, який відродив українську мову Тараса Шевченка

Діти декламують вірші, збирають інформацію про Шевченка художника, добирають прислів'я, малюють малюнки до творів поета.

Великі можливості для національно-патріотичного виховання молодших школярів дає книга. Ставши активним читачем, учень набуває величезний скарб думок, моральних понять, почуттів, народної мудрості. Осмислене читання книжок, роздуми над прочитаними творами – це формування справжньої людини, люблячої свою країну, мову, народ.

«Щоб підготувати людину до самостійного життя, необхідно ввести її у світ книжок», – рекомендував, аналізуючи свій професійний і життєвий досвід, В. Сухомлинський, – оскільки «школа стане справжнім осередком культури лише тоді, коли в ній будуть панувати чотири культу: культ Батьківщини, культ людини, культ книжки, культ рідного слова».

Сприяють вихованню почуття патріотизму, глибокої любові до рідного краю екскурсії.

Вчитель повинен не тільки правильно організувати виховну роботу в класі, але і сам бути справжнім патріотом своєї Батьківщини, вміти емоційно і яскраво описувати нашу Батьківщину. Діти дуже добре відчують нещирість, а, відчувши її один раз, вони не будуть вірити вам зовсім.

Мабуть, усі погодяться з думкою, що майбутнє за нашими дітьми. Та яким вони його зроблять, залежить від нас – дорослих, вчителів. Адже саме ми закладаємо зернинки знань, вчимо аналізувати і застосовувати знання, надаємо інформацією про минулі події. Хто не знає історії минулих поколінь, той не може створити історію для майбутніх. Таким чином, вчитель відіграє величезну роль у вихованні патріотизму. Від його особистісних якостей і від того, як він донесе своїм вихованцям, посіє у їх душі, навчить дітей не зневажати, а любити Батьківщину в період випробувань, «переживати» всі тяготи разом з країною, беззавітно в неї вірити, залежить чи стане дитина патріотом своєї країни.

Список використаної літератури

1. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641. **2. Бех І. Д.,** Чорна К. І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Д. Бех, К. І. Чорна. – К., 2014. – 29 с. **3. Боровик І.** Громадянська освіта в початковій школі / І. Боровик // Відкритий урок: озробки, технології,

досвід. – 2009. – №4. – С. 45–47. **4. Коваленко М.** Громадянська освіта в Україні: стан та перспективи розвитку / М. Коваленко // Управління освітою. – 2014. – № 2(326). – С. 18–26. **5. Орієнтовний зміст виховання в національній школі: Метод. рекомендації / Кол. авт. за заг. ред. Є. І. Коваленко.** – К. : ІЗМН, 1996. – 136 с.

Зажарська Г. П. Національно-патріотичне виховання учнів початкових класів у взаємодії сім'ї та школи

У статті автором розкрито основні напрямки роботи вчителя початкових класів з національно-патріотичного виховання молодших школярів. Патріотичне виховання в школах спрямовується на залучення учнів до глибинних пластів національної культури і духовності, формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури. Воно здійснюється на всіх етапах навчання в школі, забезпечується всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарованість, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності і культури, виховання громадянина України, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності, спрямованої на процвітання України.

Сьогодні спільними завданнями школи, батьків, влади, громадськості є підготовка молодого покоління до компетентної та відповідальної громадянської участі. Важливий компонент громадянської компетентності особистості – це вміння не лише почерпнути знання із різноманітних джерел, але й дати їм критичну оцінку, зважено спираючись на історичний досвід, змінювати життя конкретними справами.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, патріотизм, народність, любов до рідного краю, взаємодія сім'ї та школи.

Зажарская А. П. Национально-патриотическое воспитание учеников начальной школы во взаимодействии семьи и школы

В статье раскрыты основные направления работы учителя начальных классов по национально-патриотическому воспитанию младших школьников. Патриотическое воспитание в школах направлено на привлечение учеников к национальной культуре и духовности, формированию у детей и молодежи национальных позиций, идей, взглядов и убеждений на основе ценностей отечественной и мировой культуры. Оно проводится на всех этапах обучения в школе, обеспечивается всеобщее развитие, гармоничность и целостность на основе интеллектуального потенциала народа, его духовности и культуры, воспитание гражданина Украины, способного до самостоятельного мышления, общественного выбора и деятельности, направленной на процветание Украины.

Сегодня общими заданиями школы, родителей, власти, общественности есть подготовка молодого поколения к компетентного и

ответственного участия. Важный компонент общественной компетентности личности – это умение не только подчеркнуть знания с разных источников, но и дать им критическую оценку, учитывая исторический опыт, менять жизнь конкретными делами.

Ключевые слова: национально-патриотическое воспитание, любовь к родному краю, патриотизм, народность, взаимодействие семьи и школы.

Zazharskaya A. National-Patriotic Education of Pupils of Initial Classes in the Interaction of Family and School

In the article the author reveals the basic directions of work of primary school teachers with national-Patriotic education of the younger scholars. Patriotic education in schools aimed at attracting students to the deep layers of the national culture and spirituality, the education of children and young people's national and ideological views, ideas, opinions and beliefs on the basis of the values of Russian and world culture. It is carried out at all stages of schooling provided comprehensive development, harmony and integrity of the person, development of its abilities and giftedness, the enrichment on that basis of the intellectual potential of the nation, its spirituality and culture, the education of the citizen of Ukraine, capable of independent thinking, public choice and activities aimed at the prosperity of Ukraine.

Today a joint task for schools, parents, government, community is to prepare the young generation for competent and responsible civic participation. An important component of civil competence of personality is the ability to not only gather knowledge from a variety of sources, but also to give them a critical evaluation, carefully based on historical experience, change the lives of specific cases.

Key words: national-Patriotic education, patriotism, nationality, love of native land. the interaction between family and school.

Стаття надійшла до редакції 17.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Желанова В. В.

УДК 37.013.45

Н. Л. Отрошенко

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ
У ПРОФОРІЄНТАЦІЙНІЙ РОБОТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ
ШКОЛИ**

Для утвердження України як держави, в якій найвищою цінністю визначається людина, проблема інвестування у розвиток людського капіталу є надзвичайно актуальною. Так, міністр освіти і науки України

Лілія Гриневич, виступаючи на Світовому освітньому форумі (The Education World Forum) в Лондоні, зазначила, що для того, аби дати шанс кожній дитині успішно розвинути власні таланти, Україна має переважити свою систему середньої освіти, адже саме вона може вплинути на долю практично кожної дитини. Нова українська школа є однією з основних політичних реформ в майбутньому. Вона має забезпечити інвестиції в розвиток людського капіталу заради інноваційного зростання країни і самореалізації кожної людини [5].

Існують різні форми вкладень у людський капітал, але основною і найбільш ваговою формою інвестицій є освіта, від якої досягається найбільша ефективність. Інвестиції сприяють формуванню висококваліфікованих працівників. Узагалі, сьогодні людський капітал визнаний найціннішим ресурсом. Саме людський капітал, а не матеріальні засоби виробництва, є чинником підвищення конкурентоспроможності та економічного зростання країни.

Глобалізація вимагає того, щоб національні економіки розвивалися на основі упровадження інноваційної політики розвитку та формування людського капіталу, що пов'язано із значним зростанням значення знань, навичок, рівня життя тощо. У всіх розвинених країнах профорієнтація розуміється як найважливіший інструмент підвищення якості робочої сили, який забезпечує професійну та географічну мобільність, що представляється найважливішою умовою ефективності економіки в глобалізованому світі.

Сьогодні стали прийнятні ідеї організації системи профорієнтації в умовах ринку праці, виховання конкурентноспроможної особистості, які обґрунтовано в роботах зарубіжних авторів (В. Адамс, С. Векслер, М. Вудкок, Н. Гісберс, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. С'юпер, М. Сакуяма, Е. Фромм, С. Фукуяма, Л. Якокка). У вітчизняній літературі одними з найбільш авторитетних науковців щодо проблем профорієнтації в психології є Б. Федоришин, а у соціології – Є. Головаха. У Росії відповідно в психології – Є. Клімов, у соціології – В. Шубкін.

Таким чином, *метою* нашого дослідження стало розкриття соціально-педагогічного аспекту у профорієнтаційній роботі загальноосвітньої школи як важливого та актуального у педагогічній науці.

Функціонування сучасного українського суспільства вимагає особистостей, які здатні адаптуватися до надзвичайно складних умов життєдіяльності, ринкової економіки, боротьби за вищий (кращий) статус у суспільстві, систематично оволодівати новими знаннями, навичками і вміннями, способами діяльності, долати перешкоди, досягаючи поставленої мети, при цьому не зашкоджуючи власному психічному здоров'ю й зберігаючи психологічну стійкість. Безперечно, йдеться про конкурентоспроможну особистість, адже будь-який роботодавець зацікавлений у пошуку ефективних працівників. До речі, «ходяча енциклопедія» знань, отриманих у ВНЗ, не обов'язково стане ефективним практиком. Тому зі шкільної лави слід мотивувати молодь

на прикладну професійну діяльність. Притому ту, для якої в конкретного юнака чи дівчини є й здібності, й бажання. Професіоналізм починається з поклику серця та бажання чомусь навчитися. Професійний потенціал школярів, а потім і студентів, має стати реальністю, причому тією, яка потрібна суспільству й державі.

Сьогодні на стадії дотрудової соціалізації молода людина стикається із серйозними проблемами. Саме на цій стадії (період юнацтва) проходить процес вибору професії – вибору власне життєвого шляху, вибору долі. На жаль, молодь є найменш підготовленою до вимог сучасного глобалізованого світу, тому соціально-психолого-педагогічна допомога (підтримка) в професійній орієнтації (як підсистемі загальної системи трудової підготовки) учням загальноосвітньої школи є вкрай необхідною. У зв'язку з цим питання соціально-професійного самовизначення повинні посідати значне місце в усій роботі школи. Цілком очевидно, що розвиток людства набирає дедалі динамічнішого характеру; зміна ідей, знань, технологій відбувається швидше, ніж зміна людського покоління, а це означає, що при традиційній освіті навчити людину на все життя неможливо. Отже, слід змінювати функції навчально-виховного процесу в школі. На нашу думку, основне завдання сучасної загальноосвітньої школи – виховання людини з інноваційним типом мислення; формування комплексу психолого-вольових якостей особистості (в першу чергу, мобільності, гнучкості, спрямованості, компетентності, комунікабельності тощо), які сприятимуть успішній професійній адаптації чи зміні професії на суміжну, а в подальшому забезпечать повну самореалізацію людини.

Оскільки основним завданням діяльності шкільного соціального педагога є створення оптимальних умов соціалізації підростаючого покоління й відповідно до посадової інструкції соціального педагога навчального закладу він дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнівської молоді, вважаємо, що саме такий фахівець сьогодні повинен відігравати значну роль у профорієнтаційній діяльності загальноосвітньої школи.

Школа для сучасної дитини повинна стати не тільки й не скільки закладом, де вона отримує освіту, а стільки середовищем її проживання, місцем, де вона проводить більшу частину свого часу, реалізує значимі для неї потреби в спілкуванні, пізнанні, визнанні й успіхові. Отже, загальноосвітню школу ми розглядаємо не тільки як інститут базової освіти, але, в першу чергу, як соціально-педагогічний центр підготовки до дорослого самостійного життя, в якому навчають самостійно оволодівати новими знаннями та інформацією – навчають навчатися та використовувати отримані знання у власній практико-професійній діяльності. Іншими словами, життя дитини в школі доцільно розглядати як один із значимих етапів її соціалізації – етап дотрудової соціалізації.

Ми погоджуємося з думкою С. Чистякової про те, що в цьому зв'язку значимою є концепція розвивальної освіти, ідеалом якої стає

«людина здібна» й «людина вільна». Суб'єктом освіти є особистість, здатна орієнтуватися в сучасному світі, а не лише в конкретному просторі соціально-господарської системи. Необхідно враховувати, що все більшій критиці підлягає багатовікова установка освіти на підготовку людини до конкретного типу виробництва, до стійкого теперішнього (а, по суті, до минулого), але не майбутнього. У розвивальному навчанні підтримують ідею переходу від «школи пам'яті» до «школи мислення» (Л. Ільєнков) і далі – до «школи розвитку» (В. Давидов) [1, с. 4].

Для успішного вирішення проблеми підготовки молоді до життєвої й професійної кар'єри центральну увагу в організації профорієнтаційної роботи сучасної школи соціальному педагогові потрібно приділяти розробці технологій пошукової діяльності: дослідницької, дискусійної, моделювальної, проектної, рефлексивної, орієнтованої на систематичне вивчення старшокласником себе як самоцінності, соціального простору (оточення), професійної діяльності, ринку праці й, у цілому, – соціокультурних відносин. В основі таких соціально-педагогічних технологій – формування в старшокласників узагальнювальних умінь планування, постановки мети, здатність до самоаналізу, прогнозування, прийняття рішення, аналізу проблем і ситуацій, рефлексії. При цьому генеральною лінією є підхід до освіти як до засобу соціальної безпеки, способу виживання в умовах постійного вибору: через пізнання своїх можливостей, розвиток здібностей і самореалізація на всіх стадіях та етапах проектування й закріплення життєвого та професійного шляху.

Проблема профорієнтації учнів загальноосвітньої школи за глибиною й багатоплановістю виходять далеко за межі власне школи. Вона тісно переплітається з соціально-економічними проблемами держави в цілому; є складовою соціально-орієнтованої ринкової економіки. Профорієнтація – це складне й багатопланове явище, яке поєднує економічні процеси з соціальними, освітянські – з психологічними, це сукупність виховних і навчальних впливів, що забезпечують самостійність, свідомість у виборі, оволодінні й реалізації кожним членом суспільства професійної діяльності, яка відповідає загальним потребам країни й дозволяє максимально реалізувати здібності й нахили особистості. Відомо, кожна епоха має свої ознаки: засіб виробництва, державний суспільний лад, культурні надбання, спосіб і стиль життя. Успішне соціально-професійне самовизначення школярів, на нашу думку передбачає, перш за все, готовність до побудови й реалізації життєвих, особистісних та професійних перспектив і становить собою складну організовану комплексну діяльність. Тому й допомога фахівців повинна мати комплексний, системний, соціально-педагогічний характер. Ми переконані, успіх соціально-професійного самовизначення молоді залежить від ефективної діяльності фахівців, які надають допомогу старшокласникам на етапі вибору професії. Логічно, що цю роботу повинні виконувати спеціалісти, які мають фахову підготовку –

профорієнтологи, але поки що в нашій державі жодний навчальний заклад не готує таких фахівців.

Соціально-педагогічна робота – це не данина моді. Учень школи сьогодні неспроможний активно жити, розвиватися без соціально-педагогічної підтримки, без соціально-педагогічної допомоги в задоволенні його потреб, без захисту його соціальних прав. Для шкільного соціального педагога на першому місці завжди є конкретний учень з його проблемами, поглядами, орієнтаціями, який потребує конкретної допомоги. Завдання соціального педагога полягає в допомозі та підтримці кожної молодої людини. Він повинен навчити її орієнтуватися в системі найрізноманітніших суперечливих і неоднозначних цінностей, визначати власне життєве кредо й стиль поведінки; виробляти спосіб реакції на незгоди й успіхи, гідний людині тип трудової діяльності й форми використання вільного життя – бути конкурентноспроможною особистістю.

В. Матвієвський розглядає особистість школяра, який користується попитом на ринку праці, як проблему розвитку його людських ресурсів – здібностей оволодіння видами робіт й технологіями, конвертованими на ринку праці. Розвиток людських ресурсів – основна мета й смисл дійсної освіти – пропрофесійного самовизначення – успішної кар'єри; що вимагає спеціальних умінь і навичок, засобів, інструментів – особливої технології. Концепція розвитку людських ресурсів (Human Resources Development) є провідною в міжнародній системі освіти. Розвиток ресурсів школяра – смислоутворююча мета освіти, яка реалізується у процесі оволодіння ним сучасних, тих, що користуються попитом на ринку праці, способів діяльності (проектування, презентація, просування) з використанням сучасної комп'ютерно-технологічної бази. При цьому оволодіння ресурсними, конвертованими способами діяльності складає основу вивчення будь-якого шкільного предмету, навчальні предмети при цьому слугують лише засобом досягнення вказаної мети [2].

У цьому плані є досить цікавим досвід організації круглого столу «Профорієнтація молоді – майбутнє суспільства» за участю держави, освітян, бізнесу та батьківських комітетів, метою якого є допомога юним талантам знайти своє місце в житті [7].

Ми впевнені, призначення діяльності соціального педагога в тому, щоб кожна дитина мала ситуацію успіху, виходячи з власної особистісної ситуації розвитку, можливостей і здібностей. Взагалі, головна мета діяльності будь-якого навчально-виховного закладу – виховання Людини, Людини щасливої, успішної. Ми повинні назавжди відмовитися від авторитарної моделі репродуктивної освіти і перейти до формування моделі соціо-педагогічної взаємодії, яка орієнтована на активну позицію зацікавленої співпраці школи, сім'ї й дитини у вирішенні завдань її навчання, виховання, розвитку, професійного самовизначення, завдань нівелювання й створення ситуації позитивної взаємодії з оточуючим середовищем. Соціальний педагог, на наше глибоке переконання, у

цьому процесі повинен виконувати роль організатора та координатора, тобто, бути тим ланцюжком, який об'єднає зусилля всіх суб'єктів професійної орієнтації для досягнення головної мети – свідомого і впевненого вибору професії, й як наслідок – сформована самодостатня особистість.

У сучасному суспільстві актуально й гостро постає проблема конкретної соціально-педагогічної, психологічної допомоги кожній людині в її професійному самовизначенні. Завдання соціального педагога в цій ситуації ми вбачаємо в наданні старшокласникові соціально-психологічних засобів розв'язання його особистісних проблем, пов'язаних з професійним самовизначенням. Для вирішення психологічних проблем у професійному самовизначенні особистості недостатньо дати рекомендації про те, яка професія підходить, а яка ні. Соціальний педагог повинен забезпечити соціально-педагогічні умови, які стимулюватимуть ріст людини, у результаті чого опитант сам би зміг взяти відповідальність за той чи інший професійний вибір [3, с. 31].

Проблема самовизначення особистості в узагальненому розумінні полягає в пошуковій сенсу життя, визначенні свого місця й ролі в системі суспільних відносин. Грунтуючись на засадах соціальної педагогіки, яка в центр уваги ставить взаємодію людини із соціальним середовищем, своєчасним і актуальним вважаємо впровадження системи діяльності соціального педагога з соціально-професійної орієнтації учнів загальноосвітньої школи. Профорієнтацію розуміємо як соціально-педагогічний супровід старшокласників у процесі їхнього соціально-професійного самовизначення.

Отже, головна мета профорієнтаційної діяльності соціального педагога – створення системи діяльності загальноосвітньої школи для усвідомленого вибору професії, відповідних соціально-педагогічних умов, які здатні викликати до життя творчі сили самої особистості, дати їй простір для саморозвитку й самореалізації. Тобто, профорієнтація повинна бути засобом активізації внутрішніх резервів і можливостей людини, створення умов для формування в неї здатності до самостійного й усвідомленого рішення про вибір професії, самореалізації в майбутній професійній діяльності.

Виходячи із сказаного, стверджуємо, що необхідно створити в школі таке соціально-педагогічне середовище, яке дозволить школяреві по-новому оцінити власні можливості й домагання, активізувати особистісні ресурси для вибору суб'єктивних стратегій саморозвитку та професійної самореалізації. Таке соціально-педагогічне середовище, на нашу думку, впливатиме на забезпечення повноцінного, щасливого й змістовного життя старшокласників, сприятиме оптимальній підготовці їх до діяльності в умовах суспільства, що швидко змінюється; навчить мужньо й стійко зустрічати проблеми й негативні ситуації; робити свідомий вибір своїх життєвих цілей, партнерів, протидіяти негативним тенденціям, поглядам, позиціям. Цілісну гармонійно розвинену особистість можна виховати лише

в такій само єдиній нерозчленованій соціокультурній цілісності всього життя людини, обставин, у яких вона живе [4, с. 27].

Професійний вибір, на нашу думку, – це не стільки вибір кінцевого результату (професії, посади), скільки вибір шляху професійного й особистісного розвитку. Це не стільки орієнтація на ту чи іншу спеціальність як таку, скільки самовизначення в способах оволодіння цією спеціальністю з метою конвертації їх на ринку праці. Термінологічна різниця слів «орієнтація» й «самовизначення» здається незначною, а по суті справи є принциповою.

Під час профорієнтаційної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи необхідно враховувати такі аспекти:

- освітньо-розвивальний аспект, який передбачає вирішення проблеми профорієнтації в органічному зв'язку з навчанням, вихованням і розвитком учнів;
- особистісно-суспільний аспект ставить за мету реалізацію в профорієнтаційному самовизначенні учнів особистих та суспільних інтересів, важливо при цьому готувати конкурентноспроможну особистість на ринку праці;
- соціально-економічний аспект передбачає питання аналізу реальної потреби суспільства в різних професіях, виявлення їхніх оптимальних перспектив в умовах ринку праці;
- психофізіологічний аспект – основна сутність полягає в тому, що кожен учень має різні психофізіологічні особливості, темперамент, характер; правильний вибір професії не лише визначає життєвий шлях людини, але й сприяє її психофізіологічному вдосконаленню;
- психолого-педагогічний аспект – виховання в учнів потреби в праці, формування мотивів вибору професії, потреб, інтересу, нахилів і спрямованості до майбутньої професії;
- медичний аспект – передбачає аналіз показань і протипоказань учнів до обраної професії відповідно до стану здоров'я;
- правовий аспект включає дотримання обмежень і пільг, передбачених з охорони прав молоді, яка обирає професію [5, с. 145].

Адекватний вибір професії й стійка мотивація до обраної професійної діяльності сприяють успішній адаптації молодих фахівців в обраній професії. У свою чергу, успіх професійного самовизначення молоді залежить від ефективності діяльності фахівців, які надають допомогу старшокласникам на етапі вибору професії.

Таким чином, урахуовуючи специфіку діяльності соціального педагога – фахівця, який здійснює соціально-педагогічну діяльність, об'єктом якої є діти та молодь, що потребують підтримки й допомоги у процесі соціалізації як основної умови самореалізації, самоствердження особистості, ми розглядаємо його як організатора й координатора у розв'язанні проблем вибору професії. Базисними компонентами діяльності шкільного соціального педагога вважаємо: особистісно-середовищний підхід,

індивідуально-особистісну спрямованість і соціальну орієнтацію в їх єдності. Ми переконані, що найбільш перспективною в рамках особистісно-орієнтованого підходу до подальшого розвитку системи профорієнтації є теорія саморегуляції діяльності у підготовці до професійного самовизначення. Система саморегуляції розглядається в цьому випадку як форма існування суб'єктного досвіду (вміння саморегуляції під цим кутом зору виступають як репрезентація можливостей досвіду суб'єкта). Отже, школа повинна готувати учнів до трудового життя, формуючи комплекс таких якостей особистості, які допоможуть їй бути затребуваною, компетентною й конкурентноспроможною.

Список використаної літератури

1. Чистякова С. Н. Комплект учебно-методической документации для проведения профессиональных проб / С. Н. Чистякова. – Кемерово, 1995. – 143 с. **2. Матвиевский В. Я.** Востребованность школьника или как стать ресурсным / В. Я. Матвиевский. – М. : БИФ «Инновац. образ. центр», 2001. – 128 с. **3. Митина Л. М.** Психология развития конкурентоспособной личности : [2-е изд., стер.] / Л. М. Митина. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с. **4. Школа** социального успеха (Прогнозы. Ожидания. Действительность) / [под общ. ред. Н. А. Реуцкой, Н. А. Рототаевой]. – [4-е изд.]. – М. : Изд-во. МГУП, 2000. – 65 с. **5. Сазонов И. А.** Теория и практика профессиональной ориентации школьников : дис. д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Сазонов Игорь Александрович. – Оренбург, 2001. – 305 с. **6. Гриневич Л.** Школа може підрізати крила, якщо система орієнтована на середній результат / Лілія Гриневич // Презентація НУШ в Лондоні: Розробка політики для розвитку талантів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usinovivni/novini/2017/01/23/liliya-grinevich-v-londoni-z-prezentacieyu-%E2%80%9Cnush-rozrobi> **7. Слово** бізнесу: професіоналізм починається з поклику серця. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kint.com.ua/strategyfirm2015/krugliystil>

Отрощенко Н. Л. Соціально-педагогічний аспект у профорієнтаційній роботі загальноосвітньої школи

У статті наголошено, що сьогодні саме людський капітал, а не матеріальні засоби виробництва, є чинником підвищення конкурентноспроможності та економічного зростання країни. Професійний потенціал школярів, а потім і студентів, має стати реальністю, причому тією, яка потрібна суспільству й державі. Акцентовано на тому, що питання соціально-професійного самовизначення учнів повинні посідати значне місце в усій роботі школи. Резюмовано, що успіх професійного самовизначення молоді залежить від ефективності діяльності фахівців, які надають допомогу старшокласникам на етапі вибору професії.

Ключові слова: інвестування, людський капітал, соціально-професійне самовизначення, соціальний педагог, конкурентоспроможність.

Отрошенко Н. Л. Социально-педагогический аспект в профориентационной работе общеобразовательной школы

В статье отмечено, что сегодня именно человеческий капитал, а не материальные средства производства, является фактором повышения конкурентоспособности и экономического роста страны. Профессиональный потенциал школьников, а потом и студентов, должен стать реальностью, причем той, которая нужна обществу и государству. Акцентируется на том, что вопросы социально-профессионального самоопределения учащихся должны занимать значительное место во всей работе школы. Резюмировано, что успех профессионального самоопределения молодежи зависит от эффективности деятельности специалистов, оказывающих помощь старшеклассникам на этапе выбора профессии.

Ключевые слова: инвестирование, человеческий капитал, социально-профессиональное самоопределение, социальный педагог, конкурентоспособность.

Otroschenko N. Socio-Pedagogical Aspect of Vocational Guidance Secondary School

The article noted that today it is human capital rather than the material means of production, is a factor of competitiveness and economic growth of the country. There are different forms of investment in human capital, but the main and most important form of investment is education, which is most effective. Professional potential of students, and then students must become a reality, and that which is needed by society and the state. Accented on the fact that the socio-professional self-determination students must take a considerable place in the work of the school. The life of a child in school should be considered as one of the important stages of socialization stage Gurudeva socialization. Summarized that the success of professional self-determination of young people depends on the effectiveness of specialists providing assistance to pupils at the stage of choosing a profession. Career guidance should be a means of enhancing internal reserves and possibilities of the person, creation of conditions for forming the ability of independent and informed decisions about career choices, self-realization in the future professional activity. The school must prepare students for a working life, forming a complex of personality traits that will help her be popular, competent and competitive

Key words: investment, human capital, socio-professional self-determination, social worker, competitiveness.

Стаття надійшла до редакції 23.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 373.3+004.031.42

С. М. Цибульська

ТЕХНОЛОГІЯ, МЕТОДИКА ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблеми формування патріотичних якостей нового покоління громадян на протязі всього розвитку людства завжди були актуальними. Сьогодні в умовах формування суспільних цивілізацій ХХІ ст. вони мають першочергове значення. Від їх успішного вирішення залежить доля України, майбутнє нашої нації. В законодавчих та нормативних документах держави зазначено, що навчально-виховна робота в закладах сучасної освіти повинна бути спрямована на формування свідомих громадян і патріотів єдиної соборної української держави [4; 5; 6].

У той же час, як свідчать дослідження, практика патріотичного виховання у початковій школі супроводжується наявністю об'єктивно існуючих протиріч: між очікуваними результатами зусиль педагогів і розвитком організаційних форм, прийомами формування патріотичних якостей у молоді і реальними змінами в практиці початкової освіти; між потребою в ефективних засобах цього процесу і недостатніми теоретичними його розробками; між необхідними змінами характеристик освітнього процесу в початковій школі в зв'язку із зміненою парадигмою початкової освіти і існуючими традиціями патріотичного виховання, особливо у процесі навчання; між готовністю учителя початкових класів до широкого використання сучасних інноваційних технологій, методик патріотичного виховання і недостатнім дидактичним і методичним забезпеченням їх обґрунтувань; між потребою в нових підходах до оцінювання результатів цього процесу і створеною незмінною практикою його виховної оцінки.

Окремі аспекти названих проблем і їх протиріччя досліджували науковці Ш. Амонашвілі, В. Беспалько, І. Бех, І. Волков, М. Гриньова, В. Давидов, Г. Єльнікова, М. Кларін, І. Лернер, Б. Лихачов, В. Монахов, О. Пометун, Д. Саллі, Г. Селевко, С. Сисоєва, М. Чепіль, М. Чошанов, О. Шпак, І. Якиманська та інші.

Філософському осмисленню сутності таких понять, як «любов до Батьківщини», «патріотична свідомість», присвячені праці вчених-філософів В. Бичка, І. Надільного, І. Стогнія, В. Шинкарука та ін. З психологічної точки зору поняття «патріотизм» досліджують відомі учені І. Бех, М. Боришевський, П. Гнатенко, В. Котирло, В. Павленко, М. Пірен, С. Таглін, Ю. Трофімов, О. Чебикін, О. Хрущ та ін. Як педагогічна категорія «патріотичне виховання» розглядається у вітчизняних дослідженнях О. Вишневського, Р. Петронговського, О. Стьопіної, О. Сухомлинської, К. Черної та ін.

Дослідник В. Ткаченко кваліфікує патріотизм як один із найважливіших принципів національного виховання та виділяє три його різновиди: етнічний, в основі якого лежить ідентифікація людини з певним етносом, почуття власної приналежності до культури, історії, мови; територіальний, який ототожнюється з певною територією, її кліматом, ландшафтом тощо; державний, який пов'язаний з вихованням громадянського світогляду [3, с. 633].

Для нашого дослідження цікавими є підходи у працях, присвячених вихованню дітей молодшого шкільного віку, науковців Ш. Амонашвілі, І. Беха, Л. Божович, Д. Ельконіна, І. Каїрова, Н. Миропольської, І. Підласого, Н. Янковської та ін.

Учні початкової школи найбільш відкриті і готові до сприйняття нових знань та вмінь, які, стають основою для формування стійких моральних звичок, навичок суспільної поведінки, високих життєвих ідеалів. На основі аналізу ряду наукових обґрунтувань, висвітлених у психолого-педагогічній літературі, зваживши їх ґрунтовність і глибину, та з огляду на власну педагогічну практику, ми дійшли висновку, що питання формування патріотичних почуттів у молодших школярів ще недостатньо досліджено. Перш за все це пов'язано з названими серйозними протиріччями, які існують загалом між потребами, що висувуються суспільством, та можливостями школи, позашкільних закладів, сім'ї щодо організації виховання особистості.

На нашу думку, науковцями також недостатньо розглянуто питання використання в практичній діяльності початкової школи ефективних виховних педагогічних технологій, за допомогою яких формуються патріотичні почуття дитини, недостатньо висвітлені організаційні форми і методи виховної роботи в процесі навчальних занять. Вчителі, які це розуміють, обов'язково включають відповідні прийоми формування у дітей патріотичних якостей у структуру уроку. Серед них ефективно застосовують завдання патріотичного виховання: через навчальний зміст уроку; через діяльність учителя; через внутрішні процеси інтелектуального, особистісного емоційного розвитку особистості; через навчально – пізнавальну діяльність школярів [5, с. 397–418].

Якщо брати до уваги дидактичний аспект проблеми, то кожна навчальна дисципліна початкової школи у своєму змісті має відповідні питання, пов'язані з проблемами патріотичного виховання учнів. Слід відзначити, що на сучасному етапі становлення української державності проблема формування патріотизму в молодших школярів набуває особливого значення. Тому обрана тема статті є досить актуальною. Відчуженість від народних традицій, зневага і забуття національних цінностей і святинь породжує бездуховність, черствість і байдужість дітей. Якщо не залучати молодших школярів до патріотичного виховання, то надолжити втрачений час буває неможливо.

«Учні, в яких з раннього віку не виховали почуття любові до рідного краю, до природи, шанування до історичного минулого,

захоплення героїчними вчинками минулих поколінь, як правило, не дорожать рідною мовою, культурою, не відчують духовного зв'язку зі своїм народом, – писав відомий вчений Ю. Руденко. Їхню свідомість вражає відчуття національної меншовартості, неповноцінності. Глибоко не задумуючись над своїми діями і вчинками, вони з меркантильних, вузько прагматичних причин забувають рідну мову, культуру, стають відступниками рідного народу, зраджують Батьківщину» [8, с. 322].

Отже, патріотичне виховання дітей повинно розпочинатись в ранньому віці, бути систематичним, послідовним, формувати у них почуття любові до рідної землі, прагнення її розбудувати, формувати імідж України як європейської держави, розвивати свою мову, традиції, культуру і водночас з повагою відноситись до інших народів, не принижуючи їх гідності. Про це багато писав у своїх працях В. Сухомлинський, який вважав, що азбука патріотичного виховання полягає в тому, щоб утвердити в людській душі багате, яскраве, незабутнє дитинство, закарбувати в ньому образи рідної природи, які хвилювали б усе життя. У кожної людини повинен бути рідний куточок, який став незабутнім спогадом про найдорожче – без цього немає людини, немає її морально-емоційного й естетичного коріння, немає свіжого вітерцю, який живить непогасне полум'я любові до Вітчизни [10, с. 147].

Якщо звернутись до етимології, слово «патріотизм» має грецьке походження: *patris* у перекладі – це батьківщина. Вперше патріотами стали називати себе борці за свободу молодій республіці часів Французької революції 1789–1793 р., які захищали свої завоювання від зрадників з табору монархістів. І Україна зараз теж захищає ідеї Революції гідності, в нових суспільно-політичних реаліях виборює своє право на вільний розвиток. З позицій сьогодення сутність поняття патріотизму розкриває педагог В. Постовий. Цілковито погоджуємося з його думкою, що патріотизм – це особлива форма вираження емоційно-вольових почуттів і одночасно психічний стан, явище, що виявляється в якостях і властивостях характеру, моральних нормах поведінки і діяльності дітей і молоді кожного громадянина країни. Духовною основою патріотизму він вважає усю сукупність культурних явищ, в яких живе людина: мова, фольклор, музика, танці, звичаї, традиції і обряди, особлива система психічних і побутових взаємовідносин особи в сім'ї [7, с. 54].

Український педагогічний словник визначає патріотизм, як одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури. Патріотизм виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів. Виховання патріотизму – важлива складова виховної діяльності школи. У процесі вивчення різних навчальних предметів в учнів формуються патріотичні погляди і переконання [2, с. 249].

На основі аналізу робіт ряду учених та опираючись на власний досвід, ми прийшли до висновку, що патріотичне виховання – системний

довготривалий процес, який передбачає свідомий вплив на почуття суб'єктів виховання через різні види діяльності з метою виховання стійкого почуття любові до рідної землі, її звичаїв і традицій, до свого народу, відчуття приналежності до України, гордості за її минуле і відповідальність за майбутнє держави, за її долю, готовність стати на захист її інтересів та територіальної цілісності.

Ефективність праці вчителів початкової школи здійснюється в основному через постановку виховних цілей. Спосіб постановки цілей патріотичного виховання в процесі занять з різноманітних навчальних дисциплін, які пропонує педагогічна технологія, має специфіку підвищеної інструментальності. Він передбачає, що цільові дидактичні завдання повинні мати виховне патріотичне значення. Вони формулюються через результати навчально – пізнавальної діяльності дітей, мають вираження у їх діях, які і вчитель, і сам учень можуть чітко розпізнати. Проте і такий підхід не позбавлений ряду проблем: яким чином можна перевести результати навчання на мову дій; як добитися однозначності цього переводу? Ці проблеми вирішуються двома способами:

1) побудовою чіткої системи навчально-виховних цілей, в змісті якої виділені їх категорії та послідовні рівні (ієрархія);

2) створення максимально чіткої, конкретної мови для опису навчально-виховних цілей, на які вчитель може перевести недостатньо прозорі формулювання.

Важливою залишається проблема формування переконань. Бажано, щоб у процесі навчання патріотична компетентність набувала нової якості, ставала більш актуальною, спонукала особистість учня до діяльності, тобто перетворювалась на його переконання. Саме так бажано розглядати процес перетворення як загальних, так і патріотичних знань на переконання, після чого знання вже виступають у вигляді своєрідної готовності до дій, тобто мають не тільки гностичні, а й спонукальні компоненти. Але, як свідчать дослідження, процес перетворення знань у переконання є по суті лише зовнішній бік складного явища. Якщо розглядати цей процес зсередини, намагатися розкрити саме психологічні основи формування переконань, то з'ясується: взаємозв'язок між знаннями та переконання не такий вже очевидний, як здається. Більше того, переконання не є результатом перетворення знань, але вони є якісно новим утворенням, яке формується на новій психологічній основі. Останньою виступає процес цілеутворення у спільно-діалогічній діяльності, яка є наслідком поєднання та перетворення діяльності учителя і учня в процесі навчання.

Основним психологічним фактором процесу перетворення діяльності викладання та навчання на спільно-діалогічну пізнавальну діяльність є педагогічне спілкування. Воно виступає у цей час не тільки і не стільки як засіб обміну інформацією, а насамперед, як фактор, який

забезпечує формування та засвоєння як загального фонду естетичної інформації, так і загального фонду смислових якісних утворень.

Експериментально доведено, що з метою успішного формування і розвитку позитивних патріотичних переконань, можливо й необхідно в процесі навчання разом з загальним фондом інформації створювати загальний фонд патріотичних смислових утворень. Він формується на основі обміну між учасниками спільно-діалогічної пізнавальної діяльності як вербальною інформацією, так і невербальною, переважно емоційною, інформацією. Науковці показали різний детермінуючий вплив загального фонду патріотичних смислових утворень на процес формування якісних патріотичних переконань у різних умовах педагогічного спілкування. Було встановлено, що процес формування позитивних переконань визначається не тільки змістом загального фонду патріотичних смислових утворень, але й ступенем його присвоєння суб'єктами. У свою чергу, присвоєння загального фонду даних смислових утворень учасниками спільно-діалогічної пізнавальної діяльності веде до природного скорочення вербального спілкування. Останню обставину треба враховувати особливо під час використання монологічних форм навчання.

Формування переконань у процесі навчання бажано розглядати з позицій діяльнісного підходу, це дає можливість сформулювати цілий ряд конкретних, психолого-педагогічних обґрунтованих рекомендацій, виконання яких може суттєво підвищити ефективність цілісного педагогічного впливу на процес патріотичного самовдосконалення школяра у цілому. Крім того з'являється можливість для змістового дослідження кожним вчителем патріотичних переконань, як особливого психологічного утворення, яке складається з когнітивного та емоційного компонентів. Під час навчально-виховного процесу, опираючись на базові для патріотичного виховання принципи народності, єдності сім'ї і школи, наступності та спадкоємності поколінь, гуманізму та демократизму, ми здійснювали вплив на учнів через внесення ціннісних складових у зміст навчальних предметів.

Визначальними у нашій роботі були системна, особистісна орієнтованість, етнокультурний і діяльнісний підходи. Формування соціальної і громадянської компетентностей як ключових відбувалось на основі міждисциплінарних зв'язків та через інтеграцію усіх освітніх галузей з метою соціалізації особистості та виховання громадянських якостей. З метою успішного формування патріотичного виховання нами була розроблена власна технологія, яка включала наступні етапи:

- підготовка вчителів до роботи з патріотичного виховання;
- забезпечення відповідною методичною літературою;
- розробка програми для учнів 1-4 класів;
- залучення до роботи батьків, громадських організації, діячів культури та мистецтва;
- створення портфоліо, класного куточка.

Виховна технологія включає змістовий, емоційно-спонукальний та операційно-діяльнісний компонент. Школа покликана не тільки наповнювати школяра знаннями, а й викликати в ньому емоційний відгук на факти, явища, події, готувати до застосування одержаних знань у своєму житті. В. Сухомлинський стверджував, що саме в дитячі роки закладаються корені громадянськості. Від того, що відкрилося дитині в навколишньому світі в роки дитинства, що викликало її подив і захопило, що обурило й примусило плакати від переживання за долі інших людей, – від цього залежить, яким громадянином буде наш вихованець [9, с. 195].

Складаючи програму патріотичного виховання, ми опирались на новітні розробки та досягнення в теорії та практиці психолого-педагогічної науки, брали до уваги актуальні проблеми виховання, враховували їх зв'язок з реаліями життя в сучасній соціокультурній ситуації в умовах гібридної війни. Уся робота проводилась в кількох напрямках: пізнавально-розвивальний, художньо-естетичний, суспільно-корисний, спортивний, трудовий.

Таблиця 1

Напрями і методи патріотичного виховання

Напрями патріотичного виховання	Методи патріотичного виховання
1. Пізнавально-розвивальний	Бесіди, уроки мужності, вікторини, усні журнали, конференції, зустрічі, диспути
2. Художньо-естетичний	Свята, вечори, конкурси дитячої творчості («Свято рідної мови», «Свято української писемності», «Свято Матері», свято до Дня Землі)
3. Суспільно-корисний	Екскурсії, походи, екологічний рух, акції «Посади дерево», «Прикрась клумбу», волонтерський рух, догляд за могилами загиблих воїнів
4. Спортивний	Вивчення народних ігор, змагання з народних видів спорту, козацькі змагання та забави, туристичні походи
5. Трудовий	Вивчення народних промислів, ремесел, організація виставок, проведення свят (урожаю, обжинки, першої борозни, першого грому).

Джерело: розроблено автором самостійно

Експериментальна програма складалась для кожної паралелі класів за тематичними розділами. Усі першокласники були об'єднані роботою в «Шкільній родині». Через вивчення художньої літератури, творів мистецтва діти дізнавались про цінність сім'ї для суспільства, відповідальність кожного з родини за щасливе життя, вчилися проявляти турботу до близьких, складали «Родовідне дерево», проводили фестиваль «Наші сімейні таланти». Завершилась робота святом «Тепло сімейного вогнища».

Другокласники працювали над темою «Калина під вікном», у відповідності до якої розроблялись бесіди, виховні години, заходи. Через дослідження рідного краю відбувається формування любові до України. Діти знайомились з поняттям «мала батьківщина»: дім, школа, вулиця, на якій живеш, твоє місто. Переглядали фільм про історію школи,

дзнавались походження назв вулиць свого мікрорайону, зустрічались з видатними людьми, які живуть поруч, організовували виставку малюнків. З великою цікавістю побували в музеї Т. Г. Шевченка («Хатинка на Пріорці»), провели зустріч з поетесою Лесею Мовчун (свято мови), вивчали українські народні пісні (свято «Душу вилив народ в українських піснях»).

Для третіх класів програмою передбачалась робота над темою «Козацькому роду нема переводу», в якій творчо переосмислювались у відповідності до сучасних умов козацькі культурно-історичні та виховні традиції і звичаї. Ми опирались на матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасна козацька педагогіка» (липень 1997 р.). Діти вивчали історію українського козацтва, дізнавались про життя на Запорозькій Січі, знайомились з постатями Д. Вишневецького, Г. Мазепи, Б. Хмельницького. Як підсумок роботи було проведено посвячення дітей в козачата, відбулись «Козацькі забави», свято «Таємниці твого козацького імені».

Учні четвертого класу були охоплені роботою над темою «Україна – єдина країна». В цьому розділі ми звернулись до вивчення народних та державних символів нашої держави, дізнавались про пам'ятки культури та мистецтва, видатних людей України. Під час навчально-виховних екскурсій діти відвідали музей Великої Вітчизняної війни, пам'яті Чорнобиля, історичний комплекс «Парк Київська Русь». Виховні заходи мали різноманітну тематику: усний журнал «Вінок народних символів», літературно-музичні композиції «Дивосвіт квітів України» та «Україна у творах її письменників», конкурс «Чи знаєте ви...», виховна година «Видатні діячі України» та «Батьківські обереги», урок мужності «Герої не вмирають», патріотична композиція, присвячена Небесній сотні, «Мелодія синього неба». Завершальним етапом стала робота над проектом «З Україною у серці творимо дива». Спільно з працівниками дитячої бібліотеки та журналу «Диво-дерево» був проведений майстер-клас з виготовлення оберегів для воїнів АТО.

Кожен навчальний рік у школі розпочинається уроком, присвяченим патріотичній тематиці: «З Україною у серці», «Україна – єдина країна», «Україна – мій рідний край». Діти міркують, що значить любити рідну землю, кого можна назвати патріотом, який обов'язок мають усі громадяни країни. Вчителі знайомлять дітей з історією нашої держави, адже без знання героїчного минулого неможливо виховати любов до рідного краю. Розповіді про славетних українців, їх звитягу в боротьбі з ворогом, досягнення в трудових буднях, спортивні перемоги – все це формує в дітях почуття гордості за своїх співвітчизників, спонукає до наслідування їх прикладу. Доброю традицією стало проведення заходів до Дня української писемності, Дня прапора, Шевченківських днів, створення символічного ланцюга єдності між учнями старшої та початкової школи в День соборності України, парад вишиванок та патріотичний флешмоб, з особливою шанобою відзначали День пам'яті

героїв Небесної сотні. Події на сході України об'єднали і вчителів, і учнів у прагненні допомогти нашим воїнам, які ціною власного життя охороняють наш мир і спокій. Учні підтримують бійців листами, малюнками, виготовляють ангелів-оберегів, збирають пакунки з продуктами, плетуть захисні сітки. З великою радістю учні спілкуються з воїнами АТО, які перебуваючи у відпустці, провідують нашу школу.

Важливе значення в формуванні патріотичних почуттів має єдність поглядів шкільної громади та родинного виховання учнів, тому вчителі активно залучають батьків до участі у проведенні всіх виховних заходів. З сім'ї бере початок почуття любові до рідної землі, малої батьківщини, виховується повага до старших, вшанування пам'яті предків, дотримання звичаїв та обрядів. А відтак зберігається пам'ять роду, без якої неможливо усвідомлювати себе гідним громадянином України. Родинне виховання є джерелом глибокої моралі, високої духовності, національної свідомості. «Дитина – дзеркало сім'ї, як у краплі води відбивається сонце, так і у дітях відображається моральна чистота матері й батька», – вважає В. Сухомлинський [11, с. 235].

Проте нами встановлено, що ряд факторів мають негативний вплив на формування патріотичних поглядів дітей – це конфлікти в сім'ї, низький матеріальний рівень життя, відсутність у батьків єдиних підходів до виховання. Тому для дітей з неблагополучних сімей школа в першу чергу повинна стати осередком патріотичного виховання, розвитку громадянських якостей, стати гарантом виконання ними правил і норм соціального життя та сприяти успішній соціалізації дітей. З метою підвищення педагогічної культури батьків та включення їх в процес національно-патріотичного виховання постійно відбуваються зустрічі за «круглим столом», лекції, тренінги, диспути. Робота лекторію допомагає батькам успішно здійснювати свою місію – виховувати підрастаюче покоління.

Процес формування свідомої патріотичної громадянської позиції є складним, багаторівневим і вимагає значних духовних зусиль усіх суб'єктів навчально-виховної діяльності. Виховна патріотична технологія буде мати позитивний результат за дотримання певних умов:

- органічного поєднання завдань патріотичного виховання з розвитком суспільства та подіями, що відбуваються в країні;
- створення україномовного простору для функціонування технології;
- систематичності в її застосуванні;
- цілісного впливу на почуття, думки та дії вихованців;
- тісного поєднання виховних технологій з навчальною діяльністю;
- поєднувати елементи народної педагогіки, традиції національного виховання з навчальною діяльністю;

- урізноманітнення змісту, форм і методів діяльності (навчальної, ігрової, трудової, суспільно-корисної), поєднання традиційних та нетрадиційних форм роботи;

- тісної співпраці школи, сім'ї і громадськості, координації їх взаємодії та проведення просвітницької роботи з батьками;

- орієнтації на позитивні якості вихованця та створення сприятливого мікроклімату в процесі педагогічної взаємодії;

- створення особливого патріотичного емоційно-естетичного фону в урочній та позаурочній роботі.

Наше дослідження підтвердило, що дотримання цих умов сприяє успішному формуванню громадянина – патріота, якому притаманні висока свідомість, відповідальність, ціннісне відношення до своєї Батьківщини. Патріотичне виховання повинно стати важливим ідеологічним підмурівком всього педагогічного процесу, покликаного не тільки формувати компетентності, а стати основою всебічно розвинутої гуманістичної духовної особистості, здатної не тільки цінувати героїчне минуле своєї країни, але й активно створювати її сьогодення.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д., Чорна К. І. Національна ідея в становленні громадянина – патріота України: програмно-виховний контекст / І. Д. Бех, К. І. Чорна. – Київ, Черкаси : ЧОІПОПП. – С. 16–17. **2. Енциклопедія освіти** / ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 633–634. **3. Закон України «Про освіту»** // Відомості Верховної Ради УРСР. – 1991. – №34. – С. 451; **Закон України «Про загальну середню освіту»** // Відомості Верховної Ради України. – 1999 р. – № 28. – С. 230. **4. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2015-2019 рр.** **5. Найдъонов І. М.** Етика – естетика: дидактичний зміст / І. М. Найдъонов. – К. : Кондор, 2011. – С. 335–455. **6. Постовий В. Г.** Тенденції і пріоритети виховання дітей в сучасній сім'ї: монографія / В. Г. Постовий. – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2006. – 190 с. **7. Руденко Ю.** Основи сучасного українського виховання / Ю. Руденко. – К. : Вид-цтво ім. О. Теліги, 2003. – С. 322. **8. Сухомлинський В. О.** Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К. : «Акта», 2012. – С. 175–460. **9. Сухомлинський В. О.** Вибр. Твори: в 5 т. – К. : Радянська шк., 1997. – Т. 3. – С. 16–293. **10. Сухомлинський В. О.** Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 томах. – Т. 5. – К., 1977 р.

Цибульська С. М. Технологія, методика патріотичного виховання молодших школярів

В статті охарактеризовані освітянські аспекти застосування сучасних організаційних технологій, методик у процесі діяльності учителів початкової школи з патріотичного виховання дітей: сутність,

проблеми, основні компоненти та елементи, позитивні підходи до ефективності. Визначено, що основними аспектами їх обґрунтування є цільова навчально-виховна направленість; оптимальність та інтенсифікація форм освітянського процесу; діагностика на основі доцільного визначення відповідних критеріїв (оптимально-спільних виховних одиниць).

Ключові слова: патріотизм; технологія, методика форм патріотичного виховання; дидактичний та виховний аспекти; інноваційне навчання в початковій школі; технологічно-методичні прийоми.

Цибульская С. М. Технология, методика патриотического воспитания младших школьников

В статье охарактеризованы образовательные аспекты применения современных организационных технологий, методик в процессе деятельности учителей начальной школы по патриотическому воспитанию детей: сущность, проблемы, основные компоненты и элементы, положительные подходы к эффективности. Определено, что основными аспектами их обоснования является целевая учебно-воспитательная направленность; оптимальность и интенсификация форм образовательного процесса; диагностика на основе целесообразного определения соответствующих критериев (оптимально-общих воспитательных единиц).

Ключевые слова: патриотизм; технология, методика форм патриотического воспитания; дидактический и воспитательный аспекты; инновационное обучение в начальной школе; технологически-методические приемы.

Tsybulska S. Technology, Methods of Patriotic Education of Younger Students

The article described educational aspects of modern organizational technologies and techniques in the process of primary school teachers in patriotic education of children: the essence of the problem, the basic components and elements, positive approach to efficiency. Determined that the main aspects of their study is the target training and educational orientation; optimal form and intensify the educational process; Diagnosis based on appropriate definition of the relevant criteria (best-joint educational units).

Key words: patriotism; technology, methodology forms of patriotic education; didactic and educational aspects; innovative primary school; technological and instructional techniques.

Стаття надійшла до редакції 23.05.2017 р.
Прийнято до друку 27.06.2017 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ

УДК 378.147

Э. Ф. Беляева, С. Н. Бондарь, Л. Н. Зубкова

ГАРМОНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОГО МЫШЛЕНИЯ

Конец XX века, который характеризуется цивилизационным кризисом, составными частями которого являются экономический, социальный, политический, экологический, безусловно, затронул и систему образования. Информационный бум, переросший в информационную революцию, предопределяет качественно иную модель формирования сознания в обществе. Практически все источники информации (телевидение, Интернет, газеты, журналы и т.д.) сегодня используют технологии возбуждения основных инстинктов человека, что приводит к появлению деградационной динамики в развитии общества. В этом контексте становится актуальным поиск образовательных методик и систем, которые могут реализовать на качественно новом уровне задачи обучения и воспитания нового поколения.

Анализ психологической, педагогической, философской литературы демонстрирует возрастающий интерес к проблеме, связанной с формированием, развитием и становлением гармоничной, целостной личности, устойчивой к прессингу негативных социо-культурных внешних факторов. В данном аспекте особенно интересны работы ученых и педагогов-практиков Ш. Амонашвили, Я. Бугевои, Я. Корчака, Н. Иорданского, В. Шульгина, Р. Фахрутдиновой. Но следует отметить, что проблема воспитания и становления личностей в условиях гибридной войны и кризисных явлений современного общества изучена не в полной мере.

Таким образом, рассматривая актуальность поиска эффективных образовательных технологий, обеспечивающих развитие целостной и гармоничной личности, определяем целью данной статьи проанализировать и теоретически обосновать эффективность составляющих компонентов в процессе формирования целостной личности.

Мы живём в период аллогенеза – в периоде, связанном с кардинальными изменениями в жизни биосферы Земли, обусловленными космическими влияниями, в периоде перехода биосферы на новый виток эволюционной космической спирали – ноосферу. Это период и процесс обретения человеком и человечеством эмерджентных (новых, небывалых ранее) качеств – глубокое понимание законов мира, познания, человеческого общества, образования, позволяющее обрести новый

взгляд на мир; овладение новыми техниками работы мозга и тела – техниками самопознания и саморегуляции; выход на новые социальные технологии.

Для развития образования очень важны кардинальные изменения в науке, т.к. именно развитие науки руководит формированием мировоззрения подрастающего поколения. То, что сегодня известно большинству людей на планете, пятьдесят лет назад было привилегией небольшого количества учёных, и этот процесс будет вечным. Это даёт право ставить в центр образовательной концепции передовые теории современности конца XX века, объясняющие целостность мироздания. Педагоги и руководители образовательной системы не должны уходить от реалий жизни и ссылаться на ожидание «окончательных» истин. Следует осознать и то, что при всех трудностях, сопряжённых с открытием новых истин при изучении природы и общества, «ещё большие трудности стоят на пути их признания» (Ж. Б. Ламарк). Гибкость мышления и понимание этого деятелями образования обеспечит ускорение процесса перехода научных знаний в коллективное сознание.

Научно-практической основой формирования целостной личности являются:

1. Новый этап в становлении и эволюции науки, который предлагает новые методы и методологии познания.

Ноосферный период в науке (начиная с 90-х годов XX века) характеризуется новыми методами, методологией, объектом и предметом познания. Теперь мир и человечество как генетически единая энергоинформационная система рассматриваются с позиций всеобщих законов мира, познания, человеческого общества. Генетическое единство и природосообразность понимается как не нарушение природного единства при исследованиях. Появляются методы квантового (нелинейного) целостного мышления, биологической обратной связи (БОС), программирования и моделирования [3, с. 38].

2. Модель головного мозга, состоящая из восьми нейрологических контуров, последовательное раскрытие которых происходит в ходе эволюции человека, что обеспечивает определённые функции и позволяет обрести новые качества, необходимые для выживания.

8-контурная модель мозга, предложенная доктором Тимоти Лири, даёт понимание функций нейрологических контуров головного мозга, что необходимо для познания эволюционных подвижек в развитии науки, образования, общества, планеты, так же как в жизни и развитии отдельного человека. На разных этапах жизни человечества (и отдельного человека) задействуется преимущественно определённая сеть мозговых клеток – нейронов. В ходе эволюции образуется нейронная сеть, например, для обеспечения человека питанием, что приводит в действие клетки разных центров его головного мозга – вкусового, обонятельного, осязательного, двигательного, образного, лимбической системы, и др. Эта совокупность нейронов, обеспечивающая конкретную функцию, может

быть названа нейронным контуром (по принципу электрических колебательных контуров в физике), или нейронной сетью [5, с. 57].

Первые четыре контура (биовыживательный, эмоционально-территориальный, семантический и морально-этический) – это эволюционно наиболее древняя группа контуров головного мозга человека, которая определяла эволюцию жизни в процессе взросления и делала возможным выживание человеческого рода и передачу культуры из поколения в поколение и эволюцию науки (III-IV контуры) до недавнего времени.

Эволюционно более поздняя группа включает четыре более молодые контура головного мозга человека. Отдельные контуры из этой группы в настоящее время активизированы лишь у немногих людей. Этими контурами только начинает овладевать основная масса населения планеты. Они не вошли в научный и тем более в бытовой обиход, так как до последнего времени были недостаточно изучены нейронаукой. Эта группа контуров головного мозга определяет будущую эволюцию человечества и науки.

Пятый контур головного мозга (нейросоматический или холистический) даёт уникальную возможность, которой не обладали предыдущие четыре, взгляд на мир одновременно целостно, не расчленяя его на чувственные, логические, телесные, интеллектуальные, душевные, духовные составляющие элементы. Нейросоматический контур впервые позволяет синхронизировать процессы мозга и тела, т. е. мышление и чувствование. Целостные картины (мыслеобразы), одновременно наполненные знанием, чувством, «проживанием» их исследователем, позволяют исключительно быстро решать задачи. Эта способность V контура головного мозга к объёмному, голографическому видению и пониманию информации – суть целостного мышления.

Важнейшее отличие V контура от предыдущих заключается в том, что он ориентирует людей на соответствие, соразмерность с законами мира. Впервые в истории человека появляется нейрофизиологическая возможность познать общие законы человеческой цивилизации. Если на III контуре для взаимопонимания люди могли передавать «двойные» сигналы (т. е. говорю одно, а чувствую другое; работаю так, а знаю, что можно иначе; провозглашаю одно, но не верю в это). Эти двойные сигналы приводили к дезориентации человека, растерянности его в «расчлененной» морали – нравственности. На V контуре это становится невозможным.

Задача, которая стоит на данном этапе развития – овладеть V контуром мозга, что позволит продвинуться к более сложным системам, даст возможность целостного взгляда на мир, позволит синхронизировать процессы мозга и тела, сориентирует на соответствие законам мира, без чего человек не сможет жить в новых условиях. Сегодня уже пришло время V нейросоматического контура, и общество будет эволюционировать в этом направлении.

3. Мыслеобраз, как голографическая модель мышления.

Жизнью человека управляют мысли – трехмерные мысленные голограммы. Они моделируют идеи и мыслеобразы, разрабатываемые как рациональным, так и творческим сознанием.

Известно, что мозг человека принимает информационные сигналы не непосредственно из окружающей среды или внутреннего мира человека. Мозг принимает сигналы опосредованно, т.е. через механизмы тела. На входе в мозг происходит перекодировка чувственных сигналов в нейрофизиологические (электрические) импульсы. После чего мозг человека формирует символные аналоги воспринятого, т.е. отображает информацию на своём языке. Эти трансформированные сигналы, поданные и воспринятые мозгом, называются мыслеобразами [3, с. 131].

Мыслеобразы создаются по принципу аналогий и воспринимаются нами как голографические модели объективной и субъективной реальности со всеми их свойствами и возможностями. В правом полушарии – образно-чувственная модель с вкусом, цветом, запахом, пространственными отношениями. В левом полушарии формируется так называемая дискурсивно-логическая модель, в которой фиксируются размеры, соотношения частей, форма, вес, скорость и т.п., т.е. всё, что мы привыкли так или иначе измерять, исследовать, фиксировать.

На следующем логическом этапе происходит аналитическая обработка, сравнение сформированного мыслеобраза с имеющимся опытом человека, поиск через структурные, логические, причинно-следственные соответствия.

Мыслеобраз – это индивидуально воспринятый всеми органами чувств целостный образ предмета (явления). Восприятие – это функция всего организма, всех каналов восприятия. Воспринимая столь многогранно, человек оставляет многомерный мыслеобраз в своём опыте, в своей памяти. Проанализировав те или иные знания, мысли, образы памяти, можно убедиться, что все они являются мыслеобразами. Опыт человека запечатлён в мыслеобразах. При этом, чем больше каналов восприятия задействовано в момент знакомства с предметом или явлением, тем сильнее мыслеобраз, тем легче его вызвать.

Таким образом, мыслеобраз включает в себя три составляющие, которые существуют только взаимодействуя, – материальная форма, понимаемая как голографическая форма с цветом, запахом, вкусом и звуком; энергия; информация [3, с. 128]. Мыслеобраз несёт информацию и направляет энергию в тело. Не зря народная мудрость гласит: «Куда мысль – туда энергия, куда энергия – туда кровь». Это означает, что мыслеобраз отсылает энергию и информацию по всем каналам в тело, что можно использовать для его мобилизации, для решения задач роста, укрепления, оздоровления.

4. Холодинамика – новое направление практической психологии, в основе которой лежит работа с мыслеобразами, трансформация негативных (или незрелых) мыслеобразов, так как любую проблему можно рассматривать как неразвитую мыслеформу.

Холодинамика является одним из самых эффективных методов гармонизации мышления. Этот термин впервые был предложен доктором Верноном Вульфом, физиком и психологом из Калифорнии, он означает: динамика Целого, сила Целого в действии, жизнь в развитии (от английского слова whole – целый, целостный). Холодинамика – это тот вид целостного мышления, что так необходим человечеству для выживания в новых условиях. В ее основе лежит способ гармонизации сознания, уравнивание логического и творческого мышления (левого и правого полушария), переход от анализа к синтезу, формирование у человека целостного мышления.

Левое полушарие с помощью рациональных процессов отображает реальность, используя для этого «частичную» перспективу. Сюда следует включить способность считать, думать и анализировать. Для этого используется линейная логика, последовательность рассуждений. Это полушарие никогда не уверено в фактах до конца, его функция – сомневаться.

Правое полушарие ответственно за интуитивные процессы и имеет дело с «волновыми» аспектами реальности (эмоции, воображение, творчество, художественное восприятие). С помощью интуиции человек может чувствовать будущее и прогнозировать то, что еще не существует.

Левое и правое полушария взаимодействуют с помощью так называемой «связующей плоскости». Это взаимодействие необходимо для успешной и благополучной жизни и называется холодинамическим [2, с. 15].

Целью метода холодинамики является реализация полного (высшего) потенциала человека через пробуждение его талантов и творческих способностей. Раскрыть свои способности можно трансформировав комплексы, страхи и другие негативные программы, находящиеся в подсознании человека и мешающие ему жить так, как он хочет.

Первым шагом к гармонизации сознания и реализации высшего потенциала является техника отслеживания психологических блоков и трансформация их в позитивные состояния через осознание их роли в эволюции сознания человека. Любые проблемы содержат в себе послание, предназначенное для исцеления. У каждого негативного мышлеобраза есть свой позитивный антипод (страх – смелость, обида – прощение, сомнение – уверенность и т.д.) и задача этой методики – помочь минусу трансформироваться в плюс в сознании.

Развитие социума напрямую зависит от уровня развития науки и мышления, которое формируется в ходе образования и воспитания. Следовательно, развитие науки, ноосферного образования и ноосферной психологии, раскрывающих высшие потенциальные возможности личности, лежат в основе успешной эволюции человечества.

Эволюция человечества – это экстраверсия эволюции мозга. Но переход на более высокие уровни функционирования мозговых структур всегда сопровождается значительными беспокойствами, потрясениями в

жизни человека. Сегодня человечество совершает осмысление идеи и цели своего бытия и переход на новый этап эволюции. Эмерджентными качествами человека на этом витке будет целостное мышление, высокая духовность и нравственность, Это необходимо для быстрого и эффективного решения задач жизни, постижения, деятельности, и обязательно должно соответствовать законам человеческой цивилизации.

Список использованной литературы

1. Антоненко Н. В. Биоадекватный инструментальный ноосферного образования для устойчивого развития общества / Н. В. Антоненко // Ноосферное образование – стратегический ресурс планеты / Сб. докладов XV и XVI Международных научно-практических конференций, М. – Алматы, 2004. – М. – Алматы : Институт холодинамики, 2004. – С. 87–92. **2. Вулф В.** Холодинамика: Вся сила в действии / В. Вулф. – М., 1995. – 190 с. **3. Маслова Н. В.** Ноосферное образование / Н. В. Маслова. – Симферополь : Доля, 2012. – 296 с. **4. Маслова Н. В.** Периодическая система Всеобщих Законов Мира / Н. В. Маслова. – М. : Институт холодинамики, 2005. – 184 с. **5. Маслова Н. В.** Периодическая система Общих законов человеческого общества / Н. В. Маслова. – М. : Институт холодинамики, 2006. – 292 с. **6. Маслова Н. В.** Периодическая система законов образования / Н. В. Маслова. – М. : Институт холодинамики, 2009. – 179 с. **7. Ульянова М. В.** Социально-технологический базис ноосферного образования / М. В. Ульянова // Ноосферное образование – стратегический ресурс планеты / Сб. докладов XV и XVI Международных научно-практических конференций, М. – Алматы : Институт холодинамики, 2004. – С. 42–46.

Беляева Е. Ф., Бондар С. М., Зубкова Л. М. Гармонізація особистості як умова формування цілісного мислення

Стаття розкриває нерозривний зв'язок науки та освіти, необхідність використання нових наукових теорій в освітній концепції, методів та методології пізнання зв'язку з переходом науки у новий еволюційний етап. Стаття висвітлює науково-практичні засади, які обумовлюють процес гармонізації свідомості та формування цілісного мислення, що дозволить трансформувати психологічні негативні програми, розкрити творчі здібності та ефективно вирішувати життєві виклики.

Ключові слова: ноосферна освіта, природовідповідність, контури головного мозку, мислеобраз, холодинамика.

Беляева Э. Ф., Бондарь С. Н., Зубкова Л. Н. Гармонизация личности как условие формирования целостного мышления

В статье рассматривается неразрывная связь науки и образования, необходимость использования новых научных теорий в образовательной концепции, методов и методологии познания, обусловленных вступлением науки в новый эволюционный этап. Исследуются научно-

практические основы гармонизации сознания и формирования целостного мышления, способствующего трансформации негативных программ, раскрытию творческих способностей и эффективному решению жизненных задач.

Ключевые слова: ноосферное образование, природосообразность, контуры головного мозга, мыслеобраз, холодинамика.

Belyaeva E., Bondar S., Zubkova L. Harmonization of a Personality as a Tool of Holistic Thinking Forming

The article considers the indissoluble connection of science and education, the need to use new scientific theories in educational concepts, methods and methodologies of knowledge resulting from the entry of science into a new evolutionary stage.

The authors examine the scientific and practical foundations underlying the harmonizing consciousness and formation of holistic thinking, which will allow to transform negative programs, disclose creative abilities and effective solution of life tasks.

It is stated that a person cannot live in new conditions without a deeper understanding of the laws of the world, cognition, human society and education. According to the article only holistic thinking that is biologically adequate to the patterns of the brain and body functioning and information itself will allow to gain a new perspective on the world and lead to the understanding of personal responsibility for their own development. New techniques of working of the brain and body will help realize the task of education and upbringing of the new generation at a qualitatively new level.

Further goals of investigation are seen in devising the programs of practical applying the tools of harmonious personality development.

Key words: noospheric education, nature conformity, circuits of the brain, thought image, holodynamics.

Стаття надійшла до редакції 13.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Прошкін В. В.

УДК 376.45.035

І. О. Григор'єва

**ОСОБЛИВОСТІ ТА ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ
САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки одним з найважливішим й актуальним є проблема розвитку самосвідомості, як

важливого складового компонента особистості. В психолого-педагогічній літературі відображено, що самосвідомість є «ядром особистості» і виконує регулюючий вплив на всі сторони життєдіяльності людини.

У роботах Л. Божовіч, Л. Виготського, І. Кона, А. Леонтьєва й ряду інших вчених розкрито різноманітні аспекти формування самосвідомості й її розвитку. У числі малодосліджених питань – умови й механізми розвитку самосвідомості в перехідні періоди онтогенезу, а саме на початку перехідного віку, коли відбуваються якісні зміни самосвідомості, що відображають розвиток соціальної й інтелектуальної активності. Було встановлено, що на формування особистості та її самосвідомості вирішальний вплив роблять соціальні, психічні і фізіологічні умови й фактори.

Найважливішим психологічним процесом підліткового віку є становлення самосвідомості й стійкого образу «Я». Критикуючи введене Е. Шпрангером поняття «відкриття «Я», яке може бути прийнято буквально, як «відкриття» чогось існуючого, але невідомого дитині, Л. Виготський разом з тим погодився, що формування самосвідомості складає квінтесенцію й головним цього є підсумок перехідного віку.

І. Бех підкреслює, що розвиток умінь у підростаючого покоління жити в мирі й гідності має комплексний характер й передбачає виховання певних громадянських, моральних, інтелектуальних, емоційно-вольових якостей особистості [5].

У психології під самосвідомістю розуміється процес пізнання людиною самого себе, в результаті якого формується уява про себе в якості суб'єкта дій й переживань і складається емоційно-ціннісне відношення.

Більшість авторів відокремлюють у самосвідомості два основних компонента: когнітивний і емоційний (М. Лисіна, В. Столін, І. Часникова)

І. Часникова уявляє самосвідомість, як єдність трьох компонентів: самопізнання, емоційно-ціннісне відношення до себе й саморегуляція поведінки особистості. І. Кон включає у структуру самосвідомості чотири компоненти: пізнання своєї тотожності, пізнання свого «Я», осмислення своїх психічних якостей й певну систему моральної самооцінки обумовлену соціальними факторами. Л. Олійник виділяє шість компонентів структури самосвідомості: самопочуття, самооцінка, самоконтроль, самокритичність, саморегуляція.

Більш послідовна концепція самосвідомості сформульована В. Століним. Згідно з трьома видами активності, він виділив три рівні у розвитку самосвідомості: оргазмична, індивідуальна й особистісна.

Оригінальну концепцію структури самосвідомості запропонувала В. Мухіна. Згідно цієї концепції розвиток самосвідомості відбувається в наступній історично сформованій й соціально обумовленій структурі: ім'я плюс особистісний займенник (за якими стоять фізичний облік й індивідуальна духовна сутність людини).

Під моральним розвитком традиційно розуміється процес засвоєння ролей і конвенцій, диктуючи, як слід поступати, взаємодіючи з іншими людьми. В результаті дослідження ролевої поведінки було виділено 3 аспекти морального розвитку (Santrock J.W.):

1. Яку поведінку підлітки вважають етичною (наприклад, міркуючи про неприйнятну поведінку, діти традиційно називають обман).

2. Наскільки узгоджується спостережувана поведінка підлітків з відомими їм етичними нормами (наприклад, під впливом яких обставин підлітки починають обманювати, не дивлячись на те, що рахують обман непринятною поведінкою).

3. Які переживання виникають у підлітків, після того, як вони свідомо порушують відомі етичні норми (наприклад, чи є провина результатом порушення деякого правила).

Таким чином, у вивченні морального розвитку умовно можна виділити три значущі аспекти: моральне мислення, моральна поведінка і переживання, пов'язані з моральним вибором. Виділяють три підходи до вивчення морального розвитку (Alexander T., Santrock J.W. та ін.):

Згідно психоаналітичному підходу підлітки вимушені адаптуватися до стандартів дорослих, оскільки прагнуть уникнути неприємного відчуття провини. Прагнення уникнути дискомфорту відчуття провини спонукає підлітків засвоювати моральні стандарти. Ознаками нормального етичного розвитку є: ідентифікація з батьками, інтеграція батьківських норм поведінки і здатність переживати почуття провини. Дослідження морального розвитку підлітків в рамках психоаналітичного підходу зосереджені на вивченні афективно-емоційних реакцій підлітків. Психоаналітиків цікавить, як підлітки реагують на фрустрацію: визнання, самобичування, розкаяння совісті, неспокій. Емоційні реакції підлітків є якнайкращим показником їх морального розвитку.

Існує велика відмінність в розумінні морального розвитку дитини в психоаналітичному підході і в **теорії соціального навчання**. Ця відмінність стосується розуміння процесу ідентифікації. У теорії соціального навчання Альберта Бандури розвиток моральності є процес навчання. А. Бандура, вважаючи, що моральність формується батьками через заохочення, покарання, за допомогою імітації і моделювання. Підлітки засвоюють способи регулювання поведінки, імітуючи поведінку батьків. Слід чекати, що підлітки скоріше опиняться під впливом батьків, які демонструють спонтанність, душевне тепло і компетентність. Якщо ці характеристики відсутні або мінімально виражені, підлітки у меншій мірі успадковуватимуть батьківські стандарти моралі.

Ключовим поняттям когнітивістського підходу до морального розвитку є моральне мислення. Так, здатність підлітків продукувати моральні думки й демонструвати своє розуміння таких думок знаходиться в центрі розгляду в рамках цього підходу. Найбільш відомі теоретики, які вивчали підліткове моральне мислення й думку, – Ж. Піаже і Л. Колберг. Обидва автори є прихильниками теорії

стадіального розвитку підліткового морального мислення. Вони вважають, що етичний розвиток дискретний, тобто є серією стадій. Ранні стадії замінялися прогресивнішими. Нова моральна стадія є результат структурних змін в когнітивних здібностях дитини. Ж. Піаже і Л. Колберг показали, чим моральне мислення підлітка відрізняється від етичних категорій дорослого.

Ж. Піаже визначав мораль як «пошану індивідуума до норм суспільного устрою і його відчуття справедливості», а «будь-яка мораль складається з системи правил, і суть всієї моралі слід шукати в пошані індивіда до цих правил» [с. 329].

Ключова ідея Ж. Піаже – егоцентризм обмежує можливості підлітків в багатьох сферах розвитку, включаючи моральне. Таким чином, істотним проривом в моральному розвитку буде саме редукція егоцентризму. Згідно Ж. Піаже, підлітки спілкуючись з дорослими, однолітками й дітьми меншого віку, відкривають для себе, що можливе різне сприйняття однієї і тієї ж події. Необхідність вирішувати саме когнітивні задачі спілкування призводить до того, що розвиваються когнітивні структури, які є передумовою розвитку моралі.

Л. Колберг представив моральний розвиток, як послідовність з 6 стадій. На думку Л. Колберга, кожна людина починає свій моральний розвиток з першої стадії, але далеко не кожен доходить в своєму розвитку до шостої.

Серед випробовуваних Л. Колберга були діти, підлітки, дорослі, яким пропонувалося обговорити серію моральних дилем. Л. Колберг вважав, що більшість дітей до 9-річного віку знаходяться на доковенціональному рівні морального розвитку. Цікаво, що в даному дослідженні деякі дорослі, зокрема з деліквентною поведінкою, також займали цей рівень. Більшість підлітків в рішенні моральних дилем демонстрували конвенціональний рівень моральної свідомості. Відповіді лише незначній частині підлітків відповідали конвенціональному рівню, який, як правило, характерний для дорослих старше 20 років, причому для невеликого їх числа.

Кажучи, що моральна свідомість підлітка або дорослого конвенціональна, ми припускаємо, що вони підкоряються законам і підтримують конвенції суспільства просто тому, що це закони і конвенції суспільства, в якому вони живуть. Моральне мислення осіб, які досягли конвенціонального рівня, набагато глибше. Вони прагнуть до того, щоб ті правила котрі існують в суспільстві відповідали вищим моральним принципам. Іншими словами, якщо закони суспільства вступають в конфлікт з власними принципами конвенціональної особи, така особа продовжуватиме слідувати своїм власним принципам.

У теорії Л. Колберга моральна орієнтація індивіда розглядається як продукт або результат когнітивного розвитку, який у свою чергу обумовлений генетичними задатками і соціальним досвідом. Дитина в своєму моральному розвитку проходить все або частину стадій в

інваріантній послідовності – від ранішого до більш пізнішого. Прогрес в моральній свідомості відбувається тому, що щоденна міжособистісна взаємодія просто вимушує дитину в думках ставити себе на місце іншого (прийняти роль іншого), щоб ефективно спілкуватися. Підкреслюючи незаперечну важливість соціального навчання Ж. Піаже і Л. Колберга, проте, розглядаючи моральний розвиток як розвиток когнітивний, де соціальне оточення лише формує те середовище, в якому когнітивні процеси активно розвиваються. Досягти прогресу в моральному розвитку можна, стимулюючи розвиток пізнавальних процесів (увага, пам'ять, мислення): дитина дістає можливість конструктивніше переробляти соціальний досвід, адекватніше реагувати на сімейні й шкільні ситуації.

Багато положень теорії Л. Колберга виглядають дискусійними: універсальність виділених стадій, зв'язок між моральним мисленням і коефіцієнтом інтелекту, віком, статусом і т.п. На наш погляд, найцікавішим є питання, що стосується можливості впливу на процес прогресу стадій.

Деякі дослідники намагалися підвищити рівень морального розвитку дитини, формуючи при рішенні моральних дилем когнітивний конфлікт (цит. по Т. Alexander). Рішення моральної дилеми, яке пропонувала дитина, піддавалося критиці, причому використовувалися аргументи характерні для вищої, ніж демонструвала дитина, стадії морального розвитку. Така стимуляція привела до формування у дітей здатності будувати зріліші моральні думки. Тобто, безперечно, що когнітивний конфлікт (або когнітивний дисонанс) є гарним мотивом до розвитку когнітивної компетенції. Проте залишається відкритим питання: чи стала і поведінка, дітей, які брали участь в дослідженні більш конвенціональною, в той час як їх моральна свідомість ускладнювалась? Що є тією ланкою, яка спонукає дитину розуміння перетворити на дію?

Ж. Піаже вважав, що дитяче мислення завжди релевантне вимогам віку і не слід розглядати дитячу логіку, як результат простого невміння пристосуватися. Такий підхід дозволяє нам, проводячи психодіагностику, скласти орієнтовну програму корекційної роботи з підлітками:

- 1) розглядати різні форми соціальної поведінки, як «поведінку з метою»;
- 2) вирішуючи проблему асоціальної поведінки, зробити акцент на когнітивну сферу.

Проте аналіз психолого-педагогічної літератури не дає змогу виявити єдиного, загальновизнаного підходу до визначення проблеми асоціальної поведінки підлітків. Природно немає і єдиного розуміння щодо діагностичних критеріїв, корекції поведінки і особового розвитку підлітків. Кожний з наявних підходів має свої підстави, власну логіку.

Отже, виходячи з цього можна зробити висновок що до підліткового віку розвиток самосвідомості відбувається стихійно, примусово без участі суб'єкта в її формуванні. Тому поруч зі

збереженням стихійної лінії розвитку самосвідомості, з'являється ще одна основна її лінія, передбачаючи активність самого суб'єкта в цьому процесі. У підлітків виникає потреба озирнутися на самого себе, зрозуміти себе як особистість, відмінну від інших і згідно з вибраним взірцем. Це, у свою чергу викликає в нього потяг до самореалізації й самовихованню.

Список використаної літератури

1. Божович Л. И., Славина Л. С. Психологическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, Л. С. Славина. – М. : Знание. 1979. – 96 с. **2. Выготский Л. С.** Проблема культурного развития ребенка / Л. С. Выготский // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. – 1991. – №4. – С. 5–19. **3. Кон И. С.** Открытие «Я» / И. С. Кон. – М., 1978. – С. 300–304. **4. Пиаже Ж.** Теория Ж. Пиаже / Ж. Пиаже // История зарубежной психологии 30-60-е гг XX века. – М. : МГУ. – 1986. – С. 235–244 **5. Солсо Р. Л.** Когнитивная психология. – Пер. с англ. / Р. С. Солсо. – М. : Тривола, 1996. – 457 с. **6. Alexander T., Roodin P., Gorman B.** Developmental Psychology. – Toronto: D. Van Nostrand Company, 1980. – 477 p. **7. Santrock J. W.** Life – Span Development. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Publishers, 1983 – 625 p.

Григор'єва І. О. Особливості та етапи формування моральної самосвідомості підлітків у психолого-педагогічних дослідженнях

У статті висвітлюється теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури щодо формування моральної самосвідомості, як основної складової особистості підлітка.

Ключові слова: формування самосвідомості, крос-культурний аспект, підліток.

Григорьева И. А. Особенности этапы формирования морального самосознания подростков в психолого-педагогических исследованиях

В статье осуществлен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по вопросам особенностей и этапов формирования морального самосознания как основной составляющей личности подростка

Ключевые слова: формирование самосознания, кросс-культурный аспект, подросток.

Grigorieva I. Features and Stages of the Formation of Moral and Self-Consciousness Teenagers in Psychological and Pedagogical Research

In the article the theoretical analyze of the psychological and pedagogical literature concerning to the forming of moral self-consciousness of the adolescents. The recommendations concerning to the further investigation of this question are proposed.

Key words: the forming of moral self-consciousness, cross-cultural aspect, adolescent. teenagers.

Стаття надійшла до редакції 28.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

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

УДК 159.922.6-053.8/9(045)

О. С. Звонюк

ДО ПИТАННЯ СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ ДОРΟΣЛІСТЬ І ЗРІЛІСТЬ У ВІКОВІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Сучасна реальність життя показує, що суспільство переживає кризу, яка полягає в зниженні рівня самосвідомості кожного окремого його члена. Найчисленнішими й працездатними його представниками є люди, так званого середнього віку, люди, які досягли дорослості. Саме їм доводиться приймати найбільш значимі та відповідальні рішення у всіх сферах нашої життєдіяльності. Вони детермінують події, які відбуваються в нашому суспільстві.

Дорослість є найтривалішим періодом у житті людини, коли перед нею постають важливі та складні задачі життя. Необхідно досягти найвищого рівня в розвитку, найбільш повно і якісно персоніфікуватися, досягти гармонії із самою собою та у взаємодії з навколишнім світом, пізнати і реалізувати свої можливості, самоствердитися в професії, суспільстві, влаштувати сімейне життя, турбуватися не тільки про себе, але і про своїх близьких. Незважаючи на чималі переживання і неприємні відкриття, людина повинна збагатитися життєвою мудрістю, знайти собі гідне місце і вибрати адекватні ролі в нових реаліях свого буття, розважливо і зріло вдивлятися у вічність, тобто стати зрілою.

Виділення основних сутнісних характеристик дорослості та зрілості допоможе більш повно і чітко уявити собі «модель зрілої людини», яка б із більшою відповідальністю ставилася до свого життя, до своєї ролі в суспільстві.

Дослідженням дорослої людини займалися Б. Ананьєв, О. Бодальов, Л. Петровська, А. Деркач (поняття «акме»), В. Слободчиков, Г. Цукерман, Г. Шихі (вікові кризи дорослої людини), К. Хорні, П. Массеп, Е. Еріксон («заспокоєність» і «не заспокоєність»), Г. Олпорт, А. Маслоу (поняття самоактуалізації), Є. Старовойтенко, О. Акіменко.

На сьогоднішній день автори, що вивчають дорослість, сходяться на тому, що даний віковий період неоднозначний за своєю складністю, сутнісним задачам і особливостям. У різні історичні періоди під дорослістю розумівся різний віковий діапазон. Різні автори поділяють

дорослість на різні стадії, підперіоди, фази. Ми орієнтуємось на міжнародно-прийнятну класифікацію віку, а саме дорослою вважатимемо людину у віці від 35 і до 60 років.

Період дорослості найбільш сприятливий для формування основних підструктур людини, для досягнення нею зрілості як особистості та суб'єкта спілкування, пізнання і діяльності, як індивідуальності. Саме в дорослому віці людина отримує можливість творити життя, але для цього необхідно інтегрувати усі свої сутнісні характеристики та дійсно стати зрілою особистістю.

Вперше задача спеціального аналізу дорослої людини була поставлена в 1928 р. Н. Рибніковим, який запропонував називати розділ вікової психології, присвячений дорослій людині, «акмеологією». При спробі осмислення дорослості постає питання, яку людину можна вважати не тільки фізіологічно, соціально та юридично, але і психологічно дорослою (тобто зрілою)? На сьогоднішній день дане питання залишається відкритим. Частіше зрілими вважають людей, що володіють необхідним, зовні заданим набором характеристик (наявність родини, досвіду батьківства і т.п.), недооцінюючи чи зовсім не виділяючи сутнісних, глибинних характеристик.

Особлива значимість періоду дорослості полягає в тому, що, включаючись в усе різноманіття суспільних відносин, людина стає їх суб'єктом, свідомо формуючи своє ставлення до навколишнього світу. У період дорослості відбувається інтеграція відносин і формування характеру як системи.

Життєвий шлях дорослої людини багато в чому визначається зовні заданою системою вимог, чекань і цінностей. Найважливішим змістовним аспектом людей дорослого віку є прагнення бути інтегрованими в життя вчинками, подіями свого життя, зробленими висновками, накопиченим досвідом і т.д.

Саме в даний період оформлюються нові особистісні характеристики, що дозволяють дорослій людині досягати стійкості в житті і впевненості в собі.

В дорослому віці людина прагне «бути самою собою», «спромогтися не втратити себе», прагне «зберегти індивідуальність», «мати принципи», «не боятися змінити життя», що змушує дорослу людину осмислено та серйозно ставитися до оформлення своїх цінностей (їхньої ієрархії), формуванню образу свого «Я» і зрозумілої та відтвореної нею картини світу. Переосмислення даних особливостей необхідно для більш глибокого і повного особистісного прояву. А для цього – розважливо і раціонально планувати і реалізовувати свої цілі та задачі, берегти раніше «неврахований» час. У цей період формується філософське ставлення і велика терпимість до життя, що пов'язані з переживанням прорахунків і життєвих невдач, з необхідністю приймати життя таким, як воно складається. В аналізі свого життєвого шляху людина вчиться знаходити в ньому позитивне, правильне, гідне, цінне.

Дорослість є тривалим і неоднозначним періодом у житті людини. Протягом даного періоду відбувається багато важливих подій, перед людиною постають досить складні задачі і проблеми, способи вирішення яких спричиняють зміни в прийнятому раніше плинні і способі життя. Тому не дивно, що багато людей у період дорослості переживають чимало криз особистості.

На жаль, сучасне буття суспільства показує, що далеко не завжди дорослі люди конструктивно вирішують проблеми, що виникають у них на даному віковому етапі. Новий образ «Я», нова вибудована картина світу можуть бути неадекватними реальностям життя. Людина не завжди стає зрілою особистістю після перерозгляду та переосмислення свого буття. Результатом неадекватного реагування на нові проблеми стають різні акцентуації особистості [2].

І. Колеснікова відзначає, що характеристика дорослої людини повинна визначатися не віковим періодом (тобто кількісно), а станом усвідомленості свого буття. Саме цю усвідомленість повнокровно-цілісною, не розірваною метушними подіями життя слід, мабуть, розглядати як центральний критерій зрілості людини [6].

Тому ми вважаємо, що зрілість є основним новоутворенням даного вікового періоду, це якісно інший рівень розвитку дорослої людини, це показник продуктивно та осмислено пройденого шляху.

Феномен зрілості у своїх роботах розглядали різні дослідники. Г. Абрамова, О. Толстих, А. Деркач та ін., усі вони вкладають різний зміст у дане поняття. Здебільшого дослідники ототожнюють поняття дорослості і зрілості, вважаючи зрілість біологічним показником життя людини. Але усі сходяться в одному, що зріла особистість – це особистість, яка знаходиться в постійному розвитку, у пошуку нових можливостей самореалізації і персоналізації.

Поняття зрілості, у першу чергу, співвідносять з дослідженням екзистенціального відношення людини до власного життя: не стільки до себе самого, до свого «Я», скільки до більш широкого контексту здійснення свого життя, можливості вплинути на світ і змінити його, вписуючи себе в багатомірний соціокультурний досвід, в універсум, в космос [4].

Саме поняття зрілої особистості з'явилося в психології порівняно нещодавно. У віковій психології дане поняття використовується відповідно до психотерапевтичного контексту індивідуальної долі людини. В акмеології, з погляду Г. Абрамової, актуальність поняття зрілої особистості зростала паралельно появі в аналізі таких соціально-психологічних понять, як масова людина (Х. Ортега-і-Гассет), як втеча від волі та відчуження (Е. Фромм), як екзистенціальний вакуум (В. Франкл), тобто понять, що віддзеркалюють деструктивні тенденції у свідомості людини, що позбавляють її радості життя [2; 4; 5].

Е. Еріксон пов'язував зрілість з поняттями «заспокоєності» і «незаспокоєності», вважаючи зрілу особистість прагнучою до розвитку і

самовдосконалення, яка не бажає зупинитися на досягнутому. Якщо особистість виявляється «заспокоєною», вона припиняє зростати та внутрішньо збагачуватися. Виникає застій, що супроводжується почуттям спустошеності. «Люди у такому віці починають потурати собі, так, якби вони були своєю власною та єдиною дитиною». Може з'явитися надмірне піклування про себе.

Природно, що моменти застою може відчувати будь-яка людина. Важливо те, як вона вирішує конфлікт між незаспокоєнністю та застоєм. Для зрілої людини вирішення цього конфлікту означає здобуття оптимізму через песимізм, а саме, коли перевага надається вирішенню проблем, а не безкрайнім потуранням на підступність життя [3].

Представники гуманістичної психології (К. Роджерс, М. Олпорт, А. Маслоу) центральне місце відводили процесу самоактуалізації дорослої людини. Так, А. Маслоу, припускав, що особистості, які само актуалізуються, не зупиняються тільки на задоволенні базових потреб (потреба в їжі, безпеці, задоволенні полового потягу та ін.), а прагнуть до вищих, буттєвих цінностей, серед яких істина, краса, добро. Г. Олпорт вважав, що зрілість особистості визначається ступенем функціональної автономності її мотивації. З його точки зору, дорослий індивід здоровий і продуктивний, якщо він перевершив ранні (дитячі) форми мотивації і діє цілком усвідомлено [6].

З точки зору С. Пальчевського, потреба в саморозвитку та самоактуалізації є основною складовою зрілої особистості. Але, як вважає А. Реан, «спрямованість до саморозвитку не є фікс-ідеєю про досягнення абсолютного ідеалу». Спрямованість до саморозвитку – це дещо інше. Адже актуальна потреба в саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації є величезною цінністю для особистості, оскільки виступає показником особистісної зрілості та одночасно умовою її досягнення. До того ж, актуальна потреба в саморозвитку та самоактуалізації є вагомим чинником довголіття людини, і не тільки за фізичними параметрами, а й за соціальними та особистісними [5].

Розглядаючи ідею саморозвитку та самоактуалізації не можна не взяти до уваги точку зору А. Реана з цього приводу. На його думку «сама по собі» ідея саморозвитку та самоактуалізації, взята в «чистому вигляді», без зв'язку з феноменом трансценденції є недостатньою. Для того, щоб повною мірою усвідомити сутність самоактуалізації зрілої особистості необхідно пам'ятати про єдність самоактуалізації і самотрансценденції та дії стосовно них принципу доповнюваності.

Самотрансценденцію, якій належить важливе місце як у гуманістичній психології (А. Маслоу, В. Франкл), так і в екзистенціально-гуманістичній психології (Ж.-П. Сартр), пов'язують із виходом людини за межі свого «Я», з її спрямованістю на інших людей, на певну ідею, справу тощо.

Самотрансценденція означає для людини – бути спрямованою на щось інше, ніж сама ця людина. Ця думка чітко звучить у такому

твердженні В. Франкла: «Бути людиною – значить бути спрямованим не на себе, а на щось інше» [7].

Найбільш характерними рисами зрілої особистості є реалістичність цілей, підвищена увага до ходу своєї самореалізації у виробничому, сімейному та особистому житті, боротьба за простір свого розвитку, підвищена увага до свого здоров'я, емоційна гнучкість, бажання стабільності та інше.

Г. Абрамова відзначає, що в період дорослості у соціального оточення людини з'являється система очікувань стосовно даної людини. Передбачається, що доросла людина зобов'язана, повинна бути зрілою особистістю (чекання ґрунтуються на думці про те, що людина має багатий досвід життя) [1, с. 601].

Але в реальності виявляється далеко не так. І цьому є емпіричне обґрунтування. Н. Подгорецька проводила дослідження розумової діяльності дорослих. По отриманим даним (на підставі порівняльного аналізу) у мисленні обстежених дорослих і в інтелекті маленьких дітей, що брали участь в експериментах Ж. Піаже, знаходяться загальні дефекти, що демонструють неповноцінність стихійно засвоєних логічних прийомів мислення. В умовах стихійного засвоєння логічних прийомів мислення дорослі виявляють явища, аналогічні «ефектам Піаже», тобто в них немає почуття реальності, як і в маленьких дітей, вони еґоцентричні і не вмюють бачити існування іншої позиції, тобто не володіють діалогічністю свідомості [4].

Досягнення дорослого віку індивідом, сама дорослість далеко не завжди несе в собі зрілість. Тобто, вирости, бути дорослим не означає бути зрілим (Г. Абрамова).

З нашої точки зору, дорослість і зрілість несуть у собі якісно інші сутнісні характеристики. Дорослість є поняттям хронологічним, що віддзеркалює період життя людини. Зрілість є віддзеркаленням рівня сформованості особистісних іпостасей людини.

Дорослість – поняття хронобіологічне. Зрілість – соціально-психологічне. Але, не залежно від того, що дані поняття відображають різну суть, вони є взаємозалежними. Зрілість настає тільки після багатьох років роботи на собою, тільки за умови узагальнення та систематизації досвіду, отриманого в ході життя. Період дорослості як найкраще підходить для цього, тобто він є хронологічним показником, у якому віці найбільш можливе настання особистісної зрілості. Не виключено, звичайно, настання зрілості й у більш ранні періоди життя, але це трапляється досить рідко і носить характер, скоріше, виключення, тому що для цього, з нашої точки зору, необхідний багатий досвід життя і великий багаж знань, що рідко напрацьовуються за невеликий відрізок життя.

Зріла людина – це продуктивна цілісна особистість, що несе в собі конструктивне зерно не тільки для себе, але і для свого оточення [2]. Зрілість – це не період у житті, це стан і показник сформованості дорослої людини як особистості, це якість життєдіяльності, що полягає в найбільш

повній самореалізації людини, не залежно від сфери діяльності. Виходячи з усього вище сказаного, зрілість припускає усвідомленість всіх дій, вчинків, виборів, зроблених людиною. Вона допускає, що людина може і здатна брати на себе відповідальність за себе і своє життя, мало того: вона не просто здатна на це – вона робить це завжди і повсюдно.

Наступний перелік складений нами на підставі узагальнення поглядів на феноменологію зрілості різних дослідників.

Зрілість – це підсумок вікового періоду, сформоване новоутворення, що включає:

- наявність почуття реальності, відсутність егоцентричності;
- діалогічність свідомості (уміння бачити і розуміти існування іншої позиції);
- засвоєні стабільні логічні прийоми мислення;
- здатність аналізувати будь-яку ситуацію за принципом не виключеного третього, коли існують варіанти сприйняття, реагування, взаємодії, ставлення не тільки в рамках ТАК/НІ, але й в іншому варіанті;
- усвідомлення того, що життя верстається, твориться, виявляється тут і зараз [1];
- «осмислена» ієрархія цінностей, як інтегральна система спрямованості;
- інтегрально-конструктивна побудова відносин з іншими людьми, світом, життям;
- внутрішній (інтернальний) локус контролю;
- керована й осмислена почуттєва своєрідність.

Як висновок можна сказати, що зрілість є підсумком тривалої і важкої роботи людини над собою. Зрілість несе в собі досвід життя, величезний багаж знань, накопичених людиною. Але це не означає, що, досягаючи зрілості, людина перестає розвиватися. Зрілість – це не підсумок розвитку, а всього лише його новий, якісно інший рівень. Саме в стані зрілості людина осягає нові конструктивні форми взаємодії з дійсністю. Зріла людина – людина відповідальна, усі її дії усвідомлені і продумані, вона живе максимально продуктивним життям, чітко розставляючи пріоритети у власному русі, покладаючись на свої сили, знання.

Список використаної літератури

- 1. Акименко О. А.** Логика жизненного пути личности. Онтогенез человеческого индивида и определяющие его факторы (социально-психологический аспект) / О. А. Акименко. – Луганск : Шлях, 2001. – 64 с.
- 2. Бодалев А. А.** Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М. : Флинта-Наука, 1998. – 166 с.
- 3. Михайлов Н. Н.** О потребности личности в самореализации. Научный доклад высшей школы / Н. Н. Михайлов // Философские науки. – 1982. – № 4. – С. 24–32.
- 4. Обозов Н. Н.** Психология взрослого человека / Н. Н. Обозов. – СПб., 1995. – 128 с.

5. Реан А. А. Акмеология личности / А. А. Реан // Психологический журнал, 2000. – С. 88–95. **6. Старовойтенко Е. Б.** Психология личности в парадигме жизненных отношений: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Б. Старовойтенко. – М. : Академический Проект; Трикста, 2004. – 256 с. **7. Франкл В.** Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с. **8. Чудновский В. Э.** Психологические составляющие оптимального смысла жизни / В. Э. Чудновский // Вопр. Психологии. – 2003. – №3. – С. 3–15.

Звонок О. С. До питання співвідношення понять дорослість і зрілість у віковій психології

У статті розглядається актуальність дослідження дорослості, як вікового етапу життя людини. Стисло надаються загальні характеристики та особливості перебігу дорослості. Автором проаналізовано роботи ряду вітчизняних та зарубіжних дослідників у сфері вивчення дорослості як вікового періоду. Серед таких – роботи Г. Абрамової, А. Деркача, Н. Рибнікова, Н. Подгорецької, А. Реана, А. Маслоу, В. Франкла, Г. Ольпорта та інших. Завдяки об'ємному опрацьованому та систематизованому матеріалу з'явилася можливість виділити проблему співвідношення понять дорослості та зрілості. У віковій психології ці поняття часто підміняють одне одного, що призводить до підміни сутнісних характеристик, які віддзеркалюють змістовне наповнення дорослості, як вікового етапу життя людини, та зрілості, як психологічного новоутворення періоду дорослості.

Автором надані обґрунтовані характеристики, що віддзеркалюють суттєві розбіжності між поняттями дорослості та зрілості. Зроблена спроба теоретичного опису поняття зрілості, розкриття його психологічного змісту.

Ключові слова: вікова психологія, дорослість, зрілість.

Звонок О. С. К вопросу о соотношении понятий взрослость и зрелость в возрастной психологии

В статье рассматривается актуальность исследования взрослости, как возрастного этапа жизни человека. Кратко предоставляются общие характеристики и особенности течения взрослости. Автором проанализированы работы ряда отечественных и зарубежных исследователей в области изучения взрослости как возрастного периода. Среди них – работы Г. Абрамовой, А. Деркача, Н. Рыбникова, Н. Подгорецкой, А. Реана, А. Маслоу, В. Франкла, Г. Ольпорта и других. Благодаря обширному обработанному и систематизированному материалу появилась возможность выделить проблему соотношения понятий взрослости и зрелости. В возрастной психологии эти понятия часто подменяют друг друга, что приводит к подмене существенных характеристик, которые отражают содержательное наполнение

взрослости, как возрастного этапа жизни человека, и зрелости, как психологического новообразования периода взрослости.

Автором предоставлены обоснованные характеристики, отражающие существенные расхождения между понятиями взрослости и зрелости. Сделана попытка теоретического описания понятия зрелости, раскрытие его психологического содержания.

Ключевые слова: возрастная психология, взрослость, зрелость.

Zvonok O. On the Issue of Relations Between the Concepts of Adulthood and Maturity in the Age Psychology

In the article we get to know about the relevance of research adulthood as age stage of life. Briefly granted general characteristics and peculiarities of adulthood are given in this work. The author analyzes the work of a number of local and foreign researchers in the study of adulthood as an age period. Among these are G. Abramova, A. Derkach, N. Rybnikov, N. Podhoretzkoya, A. Rean, A. Maslow, V. Frankl, G. Olport and others. Due to the volume of material the problem of relations between the concepts of adulthood and maturity was processed and systematized as to give the opportunity to highlight it. In developmental psychology, these concepts often substitute for each other, which leads to the substitution of the essential characteristics that reflect the substance of adulthood, a stage of life age and maturity, as psychological neoplasms period of adulthood.

The author has provided reasonable characteristics that reflect the significant differences between the concepts of adulthood and maturity. The author also did an attempt to describe the theoretical concept of maturity, which discloses it's psychological content.

Key words: age psychology, adulthood, maturity.

Стаття надійшла до редакції 17.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

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

УДК 373.5.015.311

Л. В. Канішевська

**ВИХОВАННЯ ГУМАННОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кризові явища у сучасному українському суспільстві призводять до зміни життєвих цінностей та ідеалів, що виявляється у прояві лицемірства, цинізму, байдужості у людських стосунках.

За таких обставин особливої актуальності набуває проблема виховання в учнів молодшого шкільного віку гуманності як моральної

якості особистості, зміст якої зумовлений додержанням принципів гуманізму, людинолюбством, повагою до людини, вірою в її сили.

У державних документах – Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, а також Законах України «Про охорону дитинства», «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Основних орієнтирах виховання учнів 1–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів України, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепції виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи – пріоритетними напрямками визначається моральне виховання учнівської молоді, а відтак і виховання гуманності.

Питання виховання гуманності в учнів молодшого шкільного віку знайшли відображення у дослідженнях О. Богданової, І. Бужиної, Л. Канішевської, В. Киричок, В. Новікової, Д. Пащенко, О. Савченко, Н. Химич та інших.

Основні напрями та принципи організації позаурочної діяльності набули висвітлення у працях В. Білоусової, Г. Жирської, Б. Кобзаря, Г. Кирмач, А. Толкачової, Н. Щуркової та ін.

Мета статті – уточнити сутність поняття «гуманність», розкрити потенціал позаурочної діяльності щодо виховання гуманності у молодших школярів та визначити шляхи виховання гуманності у молодших школярів у позааудиторній діяльності.

Гуманізм (від лат. *humanitas* – «людський», «людяний») – філософська категорія, яка характеризується як світосприймання, що базується на принципах справедливості, правдивості, об'єктивності, доброзичливості; світоглядна позиція, одна із форм суспільної свідомості, що впливає на зміст індивідуальної свідомості). Гуманізм – це готовність допомагати іншим людям, виявляти повагу, турботу, співучасть – якості, без яких неможливе існування людського роду.

Таким чином, гуманізм – це основа системи певних поглядів на світ. Саме людина виступає системоутворюючим чинником, ядром гуманістичного світогляду, в якому знаходять відображення різноманітні ставлення: до особи, суспільства, духовних цінностей, діяльності, світу в цілому.

Отже, провідним соціально-психологічним настановленням гуманізму є сходження до особистості, її основною характеристикою є людяність, в якій центральне місце посідає спрямованість у майбутнє, прагнення до вільної самореалізації (Г. Олпорт, А. Маслоу), віра в себе, у можливість досягнення «Я – ідеальне» (К. Роджерс).

Гуманізм особистості – це її психічна властивість, що поєднує в собі багато якостей. Це і любов до дітей, і повага, і доброта, і терпимість, і чуйність, і ціла низка інших якостей [1, с. 56].

За словником В. Даля «гуманний» трактується як людяний, людський, притаманний людині; людинолюбний, милосердний [2, с. 408].

Похідним від цього поняття є поняття «гуманність» – особистісна моральна якість, зміст якої зумовлений додержанням принципів гуманізму; це людинолюбство, повага до людини, віра в її сили, людську гідність, потенційні можливості.

Молодший шкільний вік є сенситивним щодо виховання гуманності, оскільки діти виявляють інтерес до змісту моральних правил поведінки; найхарактернішою рисою молодшого школяра є емоційна чутливість. Учні молодшого шкільного віку чутливі та сприйнятливі до впливу оточуючого середовища, із інтересом сприймають ті високі вимоги, що висуваються до них вдома й у загальноосвітньому навчальному закладі, намагаються заробити авторитет у дорослих і однолітків, стверджуючись у новій позиції.

Виховати гуманність у молодших школярів здатний лише педагог-гуманіст.

Цінною для нашого дослідження вважаємо розроблену А. Крамаренко модель особистості гуманного вчителя початкової школи, здатного до гуманізації педагогічного процесу. Дослідниця зазначає, що вчитель-гуманіст є носієм і організатором гуманного педагогічного процесу та спроможний до гуманного виховання, оскільки він визнає самоцінність, неповторність дитини; організовує її саморозвиток; використовує інноваційні гуманістичні методики, здобутки психолого-педагогічних наук; складає та проводить уроки, виховні заходи гуманістичної спрямованості; забезпечує на уроці та у позаурочній діяльності максимальне творче самовиявлення учнів, їх самоствердження; аналізує результати позаурочних виховних заходів, спрямованих на розвиток гуманності в молодших школярів; встановлює комфортні стосунки з учнями на уроках та поза ними; володіє особистісно зорієнтованим стилем спілкування; заохочує учнів початкової школи до активної гуманної діяльності [3].

Виховання гуманності неможливе без щирої любові до дітей.

Любов до дитини – це, передусім, дбайливе, співчутливе ставлення, відповідальність за її життя, здоров'я, майбутнє; важливий мотив педагогічної діяльності. Безпосередньою ознакою любові є безкорисливість. Любов до вихованця є цінною не тільки як «...ставлення до вихованця, що є само собою зрозумілим, а й як така поведінка вихователя, що дає можливість вихованцю відповісти відвертою любов'ю» [4, с. 88].

В. Сухомлинський зазначав: «Чуйність і лагідність – та духовна сила, яка здатна вберегти дитяче серце від огрубіння, озлоблення, жорстокості й байдужості, від безсердечно-тупого ставлення до всього доброго і світлого в житті, насамперед, до сердечного, теплого слова» [5, с. 355].

Значний потенціал щодо виховання гуманності у молодших школярів має позаурочна діяльність (можливість нерегламентованого спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу, неформальної

взаємодії педагогів, дітей, батьків; можливість здійснення цілеспрямованої роботи щодо виховання гуманності в молодших школярів; своєчасна діагностика та корекція вихованості цієї якості особистості; використання різноманітних методів виховання гуманності в молодших школярів тощо).

Позаурочна діяльність ґрунтується на принципах: добровільності, гуманістичної спрямованості, системності, варіативності, креативності, успішності та соціальної значущості [6, с. 108].

Позаурочна діяльність передбачає залучення учнів молодшого шкільного віку до різноманітних за змістом напрямів діяльності: навчально-пізнавальної (самопідготовка, олімпіади з навчальних предметів, предметні гуртки, усні журнали, вікторини, предметні тижні, захист проєктів, КВК), ігрової (сюжетно-рольові ігри, ігри-вправи, ігри-драматизації, ігри-конструювання тощо), трудової (самообслуговування, суспільнокорисна праця, виконання доручень, чергування тощо), ціннісно-орієнтаційної (зустрічі з цікавими людьми, виставки тощо), художньо-естетичної (гуртки художньої самодіяльності (вокально-хорові, хореографічні, театральні, образотворчого мистецтва тощо), творчих конкурсів (читців, вокалістів, юних художників, співу, гри на музичних інструментах тощо); концертів, відвідування театрів, кінотеатрів, виставок, музеїв тощо), екологічної (трудова екологічна операція, екологічні акції, турніри знавців природи тощо), комунікативної (ігри-мандрівки, інтерактивні ігри, тощо), спортивної (спортивні секції та клуби, спортивні змагання, спортивні ігри, спортивні свята та фестивалі, спортивні турніри, спартакіади тощо), туристсько-краєзнавчої (екскурсії, прогулянки, шкільні краєзнавчі музеї тощо), громадсько-суспільної діяльності (шефство над історичними пам'ятниками і братськими могилами, допомога окремим громадянам (хворим, літнім людям, пенсіонерам-одинакам) тощо) [7, с. 222].

Вважаємо, що кожний вид позаурочної діяльності – навчальна, ігрова, трудова, ціннісно-орієнтаційна, художньо-естетична, екологічна, комунікативна, спортивна, туристсько-краєзнавча, громадсько-суспільна – являє собою потенційні можливості щодо виховання гуманності у молодших школярів.

Основними видами позаурочної діяльності для молодших школярів обрали такі: ігрову, трудову, громадсько-соціальну, художньо-естетичну.

Так, у процесі ігрової діяльності відбувається пізнання вихованцем навколишнього світу; ігровий метод пов'язаний із визначенням ролі та її прийняттям, що відбувається на трьох рівнях: когнітивному, емоційному та поведінковому [8, с. 54].

У процесі ігрової діяльності в учнів молодшого шкільного віку інтенсивно розвивається здатність до співчуття та співпереживання, оскільки саме з ігровою діяльністю пов'язана здатність дитини приймати позицію іншої людини, переживати за неї; програвати варіанти взаємин з оточуючими [9, с. 75].

У процесі роботи використовували такі сюжетно-рольові ігри, які допомагали молодшим школярам переживати емоції, пов'язані із виявленням гуманності, співчуття, співпереживання, турботи, чуйності (наприклад ігри: «У лікарню», «У магазин», «Вилікуй друга», «Допоможи ляльці» тощо).

Використовуючи ігри-драматизації: «Айболіт», «Загубили рукавички», «Іграшки», «Сніг-сніг» (за віршами А. Барто), «Хвора лялька» (за В. Бррестовим) наочно показували молодшим школярам певні форми поведінки, вдавалися до прийому творчої зміни кінцівки гри, перевиховання негативних героїв.

Громадсько-суспільна діяльність створює сприятливі умови для розвитку в учнів молодшого шкільного віку організаторських і комунікативних навичок, а саме: залучає їх до системи соціально орієнтованого спілкування, суспільно значущих справ; сприяє вихованню здатності розуміти іншу людину, перейматися її турботами, хвилюваннями, інтересами, допомагати їй; забезпечує формування ціннісного ставлення до інших людей.

Художньо-естетична діяльність «сприяє засвоєнню вихованцями естетичних знань, задоволенню естетичних потреб, залученню до творення прекрасного в житті й мистецтві, розвитку естетичних умінь і навичок, а також формуванню здатності розрізняти прекрасне й огидне в суспільстві, мистецтві, людині» [10, с. 112–113].

Так, учням було запропоновано прослуховування музичних творів, які є співзвучними з емоційними станами різних героїв (дитячі п'єси М. Лисенка, С. Прокоф'єва, П. Чайковського, Д. Кабалевського); аналіз творів образотворчого мистецтва (І. Крамського «Невтішне горе», В. Кончаловського «Лізенька», О. Васнецова «Оленка» та інші), що сприяло вихованню гуманності в учнів молодшого шкільного віку; прочитання й обговорення ними таких літературних творів, як-от: українських народних казок («Лис Микита», «Котигорошко», «Ведмежа лапа», «Про сімох братів гайворонів та їхню сестру», «Про вірного товариша», «Мудрий Іванко», «Названий батько», «Баба жєбруща», «Калинова сопілка»); оповідань (Ф. Достоєвського «Хлопчик у Христа на ялинці», О. Купріна «Чудовий лікар», О. Толстого «Топор», Л. Толстого «Пташка», В. Осєєвої «Сини»); казок (В. Катаєв «Цвітик-семицвітик», Ш. Перро «Попелюшка», О. Толстой «Айога», О. Уальд «Хлопчик-зірка», Г. Андерсен «Янгол», «Дівчинка, яка наступила на хліб», М. Шапіро «Милосердя»); віршів (І. Драч «Милосердя», О. Копинський «Свята правда», Ду Фу «Худа шкапа» тощо) [11, с. 157].

Результати дослідження підтвердили, що загальний процес виховання гуманності у молодших школярів у позаурочній діяльності здійснюється поетапно.

Перший етап передбачає опору на актуальні й значущі для учнів уявлення, судження, оцінки, мотиви і прагнення, вміння і способи поведінки в кожному аспекті спрямованості особистості й включення

учнів у різні форми і види діяльності, що мають пізнавальний і моральний смисл.

Другий етап – це розширення і поглиблення моральних знань і досвіду морально цінних вчинків з метою закріплення способів поведінки і народження нових, більш високих моральних за змістом мотивів поведінки і діяльності.

Третій етап – виховання в учнів потреби у морально-цінній поведінці, незалежно від конкретних ситуацій, захопленості не тільки змістом, а й смислом виконуваних справ. Для цього етапу характерна єдність способів і мотивів поведінки, світогляду і спрямованості особистості.

Шляхами виховання гуманності у молодших школярів у позаурочній діяльності є:

1. Підготовка педагогів до виховання гуманності у молодших школярів.
2. Гуманізація взаємин у системі «педагог–учень», «учень–учень».
3. Методичне забезпечення процесу виховання гуманності в учнів молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності.
4. Залучення молодших школярів до суспільно значущої діяльності, спрямованої на виявлення гуманності.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних пошуків розв'язання проблем. Подальшого вивчення потребує питання підготовки майбутніх педагогів початкової школи до виховання гуманності у молодших школярів.

Список використаної літератури

1. **Бужина І. В.** Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів // Ірина В'ячеславівна Бужина. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2002. – 338 с.
2. **Даль В. И.** Толковый словарь живого великорусского языка – В 4-х т. / В. И. Даль. – М., ГИС, 1955. – Т. 3. – 555 с.
3. **Крамаренко А. М.** Гуманістична спрямованість діяльності майбутніх учителів початкових класів / А. М. Крамаренко. // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / Ред. кол. Т. І. Сущенко (відповідальний редактор та інші). – Вип. 28. – Київ-Запоріжжя, 2003. – С. 125–129.
4. **Куликова Л. Н.** Проблемы саморазвития личности / Лидия Николаевна Куликова. – Хабаровск, 1997. – 314 с.
5. **Сухомлинський В. О.** Не бійтесь бути ласкавими. Вибрані пед. твори: у 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 5. – 639 с.
6. **Канішевська Л. В.** Формування гуманних відносин у підлітків у позаурочній діяльності / Л. В. Канішевська // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гололя. Сер. : психолого-педагогічні науки, 2012. – № 5. – С. 107–112.
7. **Канішевська Л. В.** Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у

позаурочній діяльності / Канишевська Любов Вікторівна : монографія. – К. : ХмЦНП, 2011. – 368 с. **8. Методика** эффективности общения взрослых : учебно-метод. пособие. – М. – Берлин : ИПК госслужащих, 1998. –124с. **9. Овчаренко Е. Р.** Совместная деятельность как условие развития эмпатии у детей 6-7 лет в общеобразовательном учреждении : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13. 00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» /Овчаренко Елена Рудольфовна. – Волгоград, 2003. – 224 с. **10. Формування** життєвої компетентності вихованців у закладах інтернатного типу: навч.-метод. посібник / [Л. В. Канишевська та інші]. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 172 с. **11. Вишнівська Н. В.** Виховання милосердя в учнів молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності шкіл-інтернатів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Вишнівська Наталія Володимирівна. – Умань, 2014 – 297 с.

Канишевська Л. В. Виховання гуманності у молодших школярів у позаурочній діяльності

У статті уточнено сутність поняття «гуманність», розкрито потенціал позаурочної діяльності щодо виховання гуманності у молодших школярів (можливість нерегламентованого спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу, неформальної взаємодії педагогів, дітей, батьків; можливість здійснення цілеспрямованої роботи щодо виховання гуманності в молодших школярів; своєчасна діагностика та корекція вихованості цієї якості особистості; використання різноманітних методів виховання гуманності в молодших школярів тощо). Уточнено шляхи виховання гуманності у молодших школярів у позаурочній діяльності, а саме: підготовка педагогів до виховання гуманності у молодших школярів; гуманізація взаємин у системі «педагог–учень», «учень–учень»; методичне забезпечення процесу виховання гуманності в учнів молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності; залучення молодших школярів до суспільно значущої діяльності, спрямованої на виявлення гуманності.

Ключові слова: гуманність, виховання гуманності, учні молодшого шкільного віку, позаурочна діяльність, шляхи виховання гуманності.

Канишевская Л. В. Воспитание гуманности у младших школьников во внеурочной деятельности

В статье уточнена сущность понятия «гуманность», раскрыт потенциал внеурочной деятельности по воспитанию гуманности у младших школьников (возможность нерегламентированного общения субъектов учебно-воспитательного процесса, неформального взаимодействия педагогов, детей, родителей; осуществление целенаправленной работы по воспитанию гуманности у младших школьников; своевременная диагностика и коррекция воспитанности этого качества личности; использование разнообразных методов воспитания гуманности у младших школьников и т. д.). Уточнены пути

воспитания гуманности у младших школьников во внеурочной деятельности, а именно: подготовка педагогов к воспитанию гуманности у младших школьников; гуманизация взаимоотношений в системе «педагог-ученик», «ученик-ученик»; методическое обеспечение процесса воспитания гуманности у учащихся младшего школьного возраста во внеурочной деятельности; привлечения младших школьников к общественно значимой деятельности, направленной на выявление гуманности.

Ключевые слова: гуманность, воспитание гуманности, ученики младшего школьного возраста, внеурочная деятельность, пути воспитания гуманности.

Kanishevskaya L. Fostering Humanity in Younger Students in after Class Activities

The paper clarifies the definition of «humanity», reveals the potential of after class activities as a technique to foster humanity in younger students (the possibility of nonscheduled communication between the subjects of educational process; informal communication between pedagogues, children and parents; the possibility of doing some purposeful work to foster humanity in younger students; early diagnostics and correction of this quality in a person; the use of different methods of fostering humanity in younger students, etc.). We clarify the ways of fostering humanity in younger students in after class activities, namely, training specialists to be able to foster humanity in younger students in after class activities; the humanization of relations in the system «pedagogue–student», «student–student»; a methodical support of the process of fostering humanity in younger students in after class activities; younger students participation in socially important events which aim at demonstrating humanity.

Key words: humanity, fostering humanity, younger students, after class activity, ways of fostering humanity.

Стаття надійшла до редакції 17.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

ІСТОРІЯ ТА ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.036

В. В. Дьоміна, О. Я. Пантелєєва

БІЛІНГВАЛЬНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ВЗАЄМОДІЯ МОВИ І КУЛЬТУРИ

У світлі сучасних тенденцій розвитку освіти обов'язковою вимогою кадрової інфраструктури стає оволодіння діловою іноземною мовою, що зумовлює потребу у двомовних спеціалістах, здатних здійснювати успішну особистісну та професійну взаємодію у полікультурній сфері. Ці фактори суттєво впливають на проведення мовленнєвої політики і ставлять перед педагогікою нові проблеми та завдання, які пов'язані із всебічним вивченням проблем білінгвізму, становлення білінгвізму особистості майбутнього педагога та виховання його білінгвальної культури.

Метою статті є дослідження проблема формування білінгвальної культури майбутнього учителя іноземної мови з позиції взаємодії мови і культури.

Поняття «білінгвізм» було заявлене ще у другій половині ХХ сторіччя у період глобального соціального оновлення, прагнення до відкритого суспільства та інтеграції у європейський культурно-освітній простір. Розкриваючи нові виховні можливості білінгвізму, методів і засобів формування окремих компонентів білінгвальної культури особистості присвячені праці науковців В. Авроріна, У. Вайнраха, Є. Веневцевої, М. Михайлова, Н. Протченка, С. Трескова, Л. Щерби та інших. Психолого-педагогічним та методологічним аспекти формування комунікативної культури присвячено дослідження М. Боченкова, Р. Будагова, О. Казарцевою, С. Лютової, С. Рашкіна, Є. Гусева. Розробкою інтеграції компонентів культури у процес виховання, полікультурної освіти і навчання іноземним мовам зробили М. Бахтін, Є. Верещагін, Г. Дмитрієв, В. Сафонова, які акцентували увагу на діалозі культур як сумісному вивченні іншомовної та рідної культур під час формування інтегративних, комунікативних вмінь та навичок міжкультурного спілкування.

Культура білінгвізму достатньо складний процес, оскільки він включає об'єкти дослідження різних наук і тим самим, викликає особливий інтерес у науковому світі. Поняття «культура» (лат. culture), на думку лінгвістів, походить від древнього colere – обробка, поліпшення. Спочатку поняття «культура» вживалося у зв'язку з обробкою землі (agriculture). Починаючи з XVII століття, відзначається тенденція позначення цим терміном всього, що створено людиною. Причому, у рамках богословського трактування культура сходиться до

культу, віри, традицій, вищого сенсу буття, а у буденному житті характеризує властивості людини у сфері соціальної поведінки: тактовність, повага до інших людей, делікатність, вміння знайти міру вчинку.

У громадських науках термін знайшов своє місце лише в ХХ віці в певних трактуваннях, різними представниками різних наукових шкіл, що підкреслює об'єктивну складність даного феномену. Культура, в розумінні учених, – це і специфічний спосіб діяльності (Э. Маркарян) [7] і сукупність знакових систем (Ю. Лотман) [5], як форму буття і спілкування людей різних епох і культур (В. Біблер) [1]. Але, незважаючи на відмінності в поглядах на природу і функції культури, проведений аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що в якому б контексті не розглядалася культура, вона завжди вказує на процеси поліпшення, перетворення, «обробку».

Культура завжди співвідноситься з людиною, є продуктом його праці і в той же час – чинником розвитку особистості, реалізуючи тим самим свою найважливішу людинотворчу функцію. Культура, мова і мислення є трьома нерозривно пов'язаними видами громадської діяльності, які відрізняються один від одного за своєю суттю і специфічними ознаками. Питанням їх взаємодії присвячена безліч наукових праць в області психології, психолінгвістики, філософії, педагогіки, лінгводидактики.

На сучасному етапі розвитку суспільства економічні і культурні контакти між різними країнами стають усе більш важливішими. У цих умовах інтенсивніше розвиваються мовні контакти, що призводять до виникнення проміжних мовних систем, що характеризуються особливими рисами. Проте досить часто різниця в мовах і мовних підсистемах, які використовують учасники мовного спілкування, відображає соціальну неоднорідність учасників спілкування. І, навпаки, етнічно відмінні групи тих, що говорять зазвичай використовують різні мови і мовні підсистеми, де розрізнення можуть торкатися також комунікативної культури. Зазвичай розбіжності в комунікативній тактиці бувають пов'язані з культурними відмінностями між людьми, із різницею в оцінці деяких мовних явищ або мовних дій в тому чи іншому соціальному середовищі.

Може виникнути питання про правомірність розгляду в одному ряду соціолінгвістичних проблем білінгвізму. У зв'язку з цим проблема двомовності набуває особливого значення. В умовах глобального поширення англійської мови у сучасному світі вивчення особливостей функціонування англійської мови, як мови міжнародного спілкування присвячені багато робіт вчених різних областей психологів, соціологів, культурологів, філологів, філософів.

Як відомо, до недавнього часу оволодіння другою мовою після рідного привертало увагу лінгвістів, в основному, як результат поширення нової мови в колективі, тоді як індивідуальній мові, на думку

А. Мартине, призначено «завжди залишатися на другому плані» [8]. Слід привести містке вираження Э. Кассирера: «Проникання в дух нової мови завжди дає враження наближення до нового світу – світу зі своєю власною інтелектуальною структурою. Це подібно відкриттю чужої країни, а своя власна мова з'являється в новому світі. Співвідносні терміни двох мов рідко прикладені до одних і тих же предметів і дій. Вони покривають різні поля, які, створюють багатоколірну картину і різні перспективи нашого досвіду» [4, с. 595–596]. Таким чином, ми впритул підходимо до того моменту, коли слід дати ширше визначення «білінгвізму» і визначити наскільки це явище актуальне в лінгвістиці, а також встановити точки зіткнення з іншими науками і методи застосування двомовності на практиці.

Отже, білінгвізм (двомовність) – це вільне володіння двома мовами одночасно. Вважається класичним визначення Вайнрайха, де він стверджує, що «білінгвізм є позмінне використання мов в залежності від умов спілкування» [3, с. 7]. З позиції психолінгвістики, білінгвізм виступає як здатність вживати для спілкування дві мовні системи.

У лінгвістиці білінгвізм явище яке представляє винятковий інтерес для філософії, психології, етнолінгвістики, етнопсихології, соціології, фізіології (функції центральної нервової системи), а також для багатьох інших галузей науки. Якщо за основу лінгвістичної науки брати мову як об'єкт дослідження та як засіб спілкування, то видається необхідним надати визначення об'єкту дослідження, тобто мови. Мова – найважливіший засіб людського спілкування, яке нерозривно пов'язане з мисленням; є соціальним засобом зберігання і передачі інформації, одним із засобів управління поведінкою; реалізується в мові [6].

За визначенням А. Мартине: «Оволодіти мовою – означає навчитися по-новому аналізувати те, що складає предмет мовної комунікації» [8, с. 46]. Щоб опанувати усе багатство мови, потрібно не лише зрозуміти, але відчувати значення та сенс (нерідко прихований) десятків і навіть сотень тисяч слів, висловів, приказок, сенс яких відкривається тільки освіченій людині, знайомій в культурою народу та з його історією, літературою, етнографією, фольклором.

Відомо, що розвитком мови рухають два начала – одно стихійне; воно належить до внутрішніх законів мовного ладу; друге – культурно регламентуюче, ґрунтоване на оцінці відбору мовних засобів, витікаючи від освітніх верств суспільства і спрямоване на створення загальнолітературної мови. Останнім часом при обговоренні проблем розвитку загальнолітературної мови і національної культури, виникають проблеми мовної комунікації, білінгвізму, діалогу культур, їх взаємодії і взаємовпливу.

Ефективна і змістовна мовна комунікація грає велику роль в здійсненні політичної, економічної, культурної, педагогічної, психологічної, методичної і будь-якої іншої діяльності. Одною із проблем підчас навчання іноземної мови на сучасному етапі є

узгодження в межах індивідуальної свідомості двох смислових контекстів – рідного та іншомовного, тобто формування білінгвальної свідомості. Воно індивідуальне за своєю природою, але співвідноситься з національною культурою народу – носія мови, що вивчається, і його сформованість залежить від ряду умов: міри володіння мовами, широти кругозору, міри вченості, соціальної приналежності тощо.

У кожній мові представлений код мислення людства, єдиний для усіх, і можна допустити, що задум висловлювань формується саме в цьому універсальному коді. Проте подальше оформлення думки здійснюється в індивідуально-предметному коді людини. Він формується на базі рідної мови, яка чинить найбільший опір проникненню іноземної мови. Впевнене оволодіння іноземною мовою є результатом перетворення індивідуального коду білінгвальної культури, що дозволить мовнику оформляти думки за законами будь-якого з двох мов.

Мова – це скарбниця національної культури народу, що говорить на цій мові. Увесь життєвий досвід і всі досягнення культури фіксуються в мові, знаходять в ній своє відображення. При вивченні будь-якої мови, особливо іноземної, необхідно враховувати те, що будь-яка мова має національне вираження, тобто проявляється у вигляді конкретної національної мови, що відбиває національний дух і національну культуру народу – носія цієї мови.

Мова пов'язана з національною психологією і самобутністю народу, являється засобом передачі національних традицій, стереотипів, звичок. Отже, засвоєння будь-якої другої мови супроводжується засвоєнням нової мовної картини світу. На думку Е. Яковлевої, мовна картина світу – це світобачення крізь призму мови, впорядкована, соціально значуща система мовних знаків, яка містить інформацію про навколишній світ, відображення об'єктивної дійсності засобами конкретної мови [8, с. 47].

Отже, засвоєння національної мовної картини світу іншого народу сприяє формуванню білінгвальної особистості, яка досягнула устої, звичаї, культуру народу – носія мови. Білінгвальна особистість характеризується високим рівнем володіння двома мовами (рідною та іноземною), сформованістю міжкультурної комунікативної компетентності, білінгвальною мовною свідомістю та предметним кодом, яка має національну мовну картину світу двох народів. Критеріями сформованості білінгвальної особистості є: сформованість міжкультурної комунікативної компетентності, толерантності по відношенню до носіїв мови та їх культури, а також самооцінка як суб'єкта рідної культури країни мови, що вивчається.

На основі аналізу сучасної зарубіжної та вітчизняної літератури з питань білінгвізму, білінгвального спілкування та культури спілкування стає очевидним, що проблема білінгвальної культури спілкування майже не висвітлена у педагогіці і тому потребує більш детального вивчення.

Педагогічній науці бракує теоретичного обґрунтування змісту та структури, методів, засобів і форм виховання білінгвальної культури спілкування, критеріїв, показників та рівнів її вихованості, що дозволяє констатувати недостатню розробленість даної педагогічної проблеми. Є потреба у комплексному підході до пошуку ресурсів та механізмів формування білінгвальної культури спілкування майбутніх викладачів.

Список використаної літератури

1. Библер В. С. На гранях логіки культури: Книга избранных очерков / В.С. Библер. – М., 1997. – 440 с. **2. Боченкова М.** Билингвизм и билингвальная среда как социокультурный и психолого-педагогический феномен / М. Боченкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 2. – С. 591–595. **3. Вайнрайх У.** Языковые контакты: состояние и пробл. исслед. / Уриэль Вайнрайх // предисл. А. Мартине ; пер. с англ. яз. Ю. Жлуктенко. – К. : Вища школа, 1979. – 263 с. **4. Кассирер Э.** Избранное «Опыт о человеке» / Э. Кассирер. – М., 1998. – 784 с. **5. Киченко О. С.** Юрій Лотман: реконструктивні стратегії в семіотичі: / О. С. Киченко // Монографія. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2012. – 156 с. **6. Новый** словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). [Электронный ресурс]. – Режим доступа до словника: http://methodological_terms.academic.ru/1163 **7. Панасюк Л. В.** Диглосія: до аналізу категорії білінгвізму. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2099> ISSN 2075146X. Витоки педагогічної майстерності. 2014. Випуск 14 27 **8. Слепцова Е.** Педагогические аспекты формирования билингвальной культуры личности будущего учителя: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика та история педагогики» / Слепцова Евгения Викторовна. – Рязань, 2011. – 221 с. **9. Хабибулина З.** Анализ понятия «билингвальная коммуникация» в психолого-педагогической литературе и ее роль в европейской системе высшего образования / З. Хабибулина. – Молодой ученый. – 2011. – № 6. Т. 2. – С. 165–168.

Дьоміна В. В., Пантелєсва О. Я. Білінгвальна культура майбутнього вчителя іноземної мови: взаємодія мови і культури

Розкрито поняття білінгвізм, білінгвальна культура спілкування та її особливості, встановлено змістові характеристики та взаємозв'язок. Обґрунтовано визначення білінгвізму як компонента загальної культури спілкування майбутнього вчителя, потрібного для обміну інформацією та досвідом між представниками білінгвокультур засобами рідної та іноземної мов.

Доведено, що процеси глобалізація культур різних країн, розширення кола спілкування майбутніх вчителів, еміграція населення, збільшення ділових та особистісних контактів з носіями інших культур зумовлюють необхідність вивчення іноземних мов. Ці зміни ставить

перед науковцями нові педагогічні завдання, які пов'язані з формуванням білінгвальної культури спілкування у майбутніх вчителів іноземної мови.

Визначена специфіка професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, яка полягає в необхідності білінгвального спілкування, результативність якого залежить від рівня оволодіння комунікативно-мовними вміннями та здатності організувати мовну взаємодію.

Представлено один з можливих способів формування білінгвальної культури спілкування у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності, яке полягає у використанні моделі формування комунікативно-мовних білінгвальних умінь. Саме ця система білінгвальної підготовки дозволяє шляхом пізнання загальних законів культури спілкування та конкретизації їх основний положень визначити специфіку двомовного спілкування.

Ключові слова: білінгвізм, білінгвальне спілкування, білінгвальна культура спілкування, культура, майбутні вчителі іноземної мови, педагогіка.

Демина В. В., Пантелеева О. Я. Билингвальная культура будущего учителя иностранного языка: взаимодействие языка и культуры

Раскрыто понятие билингвизм, билингвальная культура общения и ее особенности, установлены смысловые характеристики и взаимосвязь. Обосновано определение билингвизма как компонента общей культуры общения будущего учителя, нужного для обмена информацией и опытом между представителями билинговкультур средствами родного и иностранного языков. Доказано, что процессы глобализация культур разных стран, расширения круга общения будущих учителей, эмиграция населения, увеличения деловых и личностных контактов с носителями других культур предопределяют необходимость изучения иностранных языков. Эти изменения ставит перед учеными новые педагогические задания, которые связаны с формированием билингвальной культуры общения у будущих учителей иностранного языка.

Определенная специфика профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка, который заключается в необходимости билингвального общения, результативность которого зависит от уровня овладения коммуникативно-языковыми умениями и способности организовать языковое взаимодействие. Представлен один из возможных способов формирования билингвальной культуры общения в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности, которое заключается в использовании модели формирования коммуникативно-языковых умений. Именно эта система подготовки позволяет путем познания общих законов культуры общения и конкретизации их основной положений определить специфику двуязычного общения.

Ключевые слова: билингвизм, билингвальное общения, билингвального культура общения, культура, будущие учителя иностранного языка, педагогика.

Demina V., Panteleeva E. Bilingual Culture of Future Teacher of Foreign Language: Intercommunication of Language and Culture

Processes are globalization of cultures of different countries, expansion of circle of communication of future teachers, exchange, emigration of population, scientifically-labour experience with the transmitters of other cultures predetermine the necessity of study of foreign languages. Puts these changes before scientists new pedagogical tasks that is related to forming of culture of communication for the future teachers of foreign language. In the offered article a concept is exposed bilingualism, bilingual culture of communication and her feature, semantic descriptions and intercommunication are set. Determination of bilingualism is reasonable as a component of general culture of communication of future teacher necessary for an exchange information and experience between representatives by бiлiнгвокультур facilities of the mother and foreign tongues.

The specific of professional preparation of future teachers of foreign language consists in the necessity of realization of bilingual communication, effectiveness of that depends on the level of capture and ability to organize language co-operation communicative-language abilities. One of possible methods of forming of bilingual culture of communication is presented in the process of preparation of future teachers of foreign language to professional activity, that consists in the use of model of forming of communicative-language бiлiнгвальних abilities.

Exactly this system of bilingual preparation allows by cognition of general acts the cultures of communication and specification of them basic positions determines the specific of bilingual communication, feature of the professionally-oriented expression in the process of capture of culture of communication a complex. Integration of languages and cultures assists authentication, classification, organization and estimation of objects of the surrounding world, facilitates adaptation of man in new cultural terms, helps organization and co-ordination of his activity, allows to get encouragement rightness of the actions from other members of language collectives.

Key words: bilingualism, bilingual communication, bilingual culture of communication, culture, future teachers of foreign language, pedagogics.

Стаття надійшла до редакції 06.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

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

УДК 37.378

Л. В. Королецька

**ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ
БАКАЛАВРІВ ЛІСОВОГО І САДОВО-ПАРКОВОГО
ГОСПОДАРСТВА ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН**

В останні десятиріччя спостерігається стрімке погіршення екологічної ситуації як в Україні, так і у світі, тому проблема екології в цілому і екологічної освіти в загалом стали об'єктом глибоких і різнобічних досліджень в різних галузях наукового знання. В умовах глобальної екологічної кризи, яка щороку загострюється, сучасне суспільство стає перед вибором або зберегти існуючий споживацький спосіб існування людства, який вже привів до формування екологічної кризи в світі, або докорінно змінити своє ставлення до природи на основі стійкого, злагодженого розвитку людини і природи, її розуміння та поважного відношення до неї. Одним із можливих рішень цього протиріччя є формування і розвиток екологічної культури як на рівні суспільної свідомості так і окремої людини, зокрема фахівців, чия професійна діяльність безпосередньо пов'язана з природою, тобто майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства. Сьогодні важливим показником рівня культури сучасного суспільства вважають не тільки ступень його духовного розвитку, але і те на скільки глибоко упроваджені екологічні принципи у професійну діяльність людей, яка спрямована на збереження природного середовища та його багатств.

В педагогічній науці до теперішнього часу накопичено величезний фонд наукових знань, які відображають різноманітні проблеми екологічної освіти і виховання. Більш того, в науково-педагогічній літературі має місце різноманітність підходів, концепцій, принципів, понять, що використовуються авторами.

Розглядаючи проблему формування сучасної екологічної культури і, виходячи із специфіки теми нашого дослідження, яке припускає формування екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства, нами було виділено три основних напрямку аналізу наукових джерел.

Перший напрямок аналізу наукової літератури ми пов'язуємо з загальнотеоретичними підходами до екологічної освіти в філософському, психологічному і педагогічному аспектах, де ключовими поняттями виступають «екологічна освіта», «екологічне виховання», «екологічний світогляд», «екологічна свідомість», «екологічна особистість», «екологічна етика».

Другий напрямок ми пов'язуємо з формуванням екологічної компетентності майбутніх фахівців, що зумовлено широким застосуванням в наукових дослідженнях компетентнісного підходу.

Третій напрямок припускає аналіз наукової літератури щодо формування безпосередньо екологічної культури майбутніх фахівців.

Переходимо до аналізу наукової літератури з першого напрямку, характеризуючи проблему на філософському, психологічному і педагогічному рівнях.

Науково-теоретичною базою сучасних уявлень про взаємовідносини людини і природи виступає концепція антропокосмізму. Вона об'єднує теоретичні погляди ряду вчених, таких як В. Вернадський, Н. Федоров, К. Ціолковський, О. Чижевський.

По перше, антропокосмізм передбачає особливий погляд на світ, який розглядається одночасно і як історія і як космос. «Світ як історія» припускає постійні зміни завдяки впливу людини на оточуюче середовище.

По-друге, антропокосмізму властиво особливе розуміння місця людської свідомості в природі: мисль є явищем природи, яка вже існувала до появи людини на Землі. Вони усвідомлюють суперечливість суб'єктивно-об'єктивних відносин в системі взаємодій суспільства і природи: людина як суб'єкт володіє розумом і волею, вважаючи себе активним суб'єктом в цій системі. Природа будучи суб'єктом свого розвитку, відповідає тим чи іншим чином людині на його впливи, адаптуючись до них.

В-третьє, цивілізація в розумінні антропокосмістів, припускає часткову підміну, а часом і придушення природного середовища штучним, створеним самою людиною для задоволення своїх споживчих потреб.

На філософському рівні в даний час виділяються три фундаментальних напрямку в розумінні суті взаємовідносин людини і природі. Перший напрямок умовно називають антропоцентризмом і ставлення до Природи розглядається у ньому з точки зору блага людини, яка є господарем над нею. Другий напрямок – це натуроцентризм. Тут Природа розглядається як досконалий механізм, гідний любові, шанування і поклоніння. Третій напрямок передбачає органічний взаємозв'язок людини і Природи, зокрема не просто єдності, як це робилось раніше, а єдності, заснованої на системності Природи, співвідношенні її складових [10, с. 50].

Достатній обсяг наукових знань з проблеми екологічної освіти накопичено і в психологічній науці. Глибокі наукові дослідження в цій області за останні роки провели О. Анісімов, І. Белавіна, М. Вересов, С. Глазачев, Н. Деменікова, Ю. Швалба, С. Шмалей.

Так, наприклад С. Шмалей, вперше в українській педагогічній науці представила розробку психологічного напрямку еволюції ставлення до живої природи. Безумовною заслугою автора є вичленування з психологічної науки окремої галузі – екологічної психології, предметом якої є дослідження індивідуальної і групової екологічної свідомості.

В контексті нашого дослідження, спрямованого на формування екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового та садово-паркового господарства, особливо важливе значення має врахування одного із завдань екологічної психології, – проведення аналізу індивідуальної і групової специфіки формування екологічної свідомості. Відповідно до якого вивчаються особливості екологічної свідомості в різних соціально-професійних групах, встановлюються взаємозв'язки між соціально-професійною приналежністю і специфікою системи екологічних уявлень, що властива кожній групі і окремим її членам, визначаються особливості суб'єктивного ставлення до природи: структура параметрів ставлення до природи та її залежність від рівня розвитку ставлення, досліджуються переваги у виборі стратегій і технологій взаємодії з природою в даних групах [15].

Оскільки об'єктна сфера досліджень екологічної освіти достатньо широка ми будемо аналізувати в основному дослідження, присвячені різним аспектам екологічної університетської освіти.

Так, цілий ряд досліджень виконано з проблеми екологічної освіти в технічних вузах. Ю. Юсфін стверджує, що необхідно переробити зміст спеціальної екологічної підготовки інженерів. В ньому повинні бути присутніми два самостійних блока дисциплін: «загально екологічні проблеми и проблеми ресурсозбереження» [16].

Слабкий взаємозв'язок екологічної освіти з майбутньою професійною діяльністю відмічає у своєму дослідженні Л. Звягіна, і пропонує технологію екологічної освіти, що включає в себе модель професійно – особистісного навчання студентів [5].

Ряд вчених вважають, що джерелом невисокої ефективності екологічної освіти є відсутність базових знань з екології. Замість того, щоб вивчати методи і засоби, які дозволяють проектувати, створювати, експлуатувати екологічні технології і матеріали, викладачі змушені витратити час на вивчення основ екології. Для усунення цих недоліків пропонується освітня модель, в якій передбачаються «цілі корекції і модифікації», що забезпечують корекцію екологічної підготовки з урахуванням мінливих екологічних вимог, базового рівня екологічних знань і модифікацію освіти з урахуванням нових еколого-економічних відносин [9].

Екстраполюючи викладений матеріал на екологічне навчання майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства, ми можемо припустити, що зміст їх навчання повинно бути зосереджено більшою мірою на екології лісів та екологічних системах садово-паркового господарства, тобто повинно бути максимально наближене до їх майбутньої професійної діяльності і в певною мірою її екологізувати.

Завершуючи аналіз першого напрямку літератури, слід відзначити, що в останні роки все частіше з'являються дослідження проблем екологічної освіти з позицій системного підходу, тобто сама екологічна освіта розглядається як цілісна педагогічна система.

На сьогодні одними із основних наукових підходів при вивченні різних аспектів є компетентнісний підхід.

Так, Ю. Гришаєвою розроблена фундаментальна концепція формування еколого-професійної компетентності студентів гуманітарного вузу, яка розглядається як акмеологічний інваріант професіоналізму, як інтегративний феномен, як результат інтеграції процесів розвитку екологічної культури і професійної компетентності.

Також автором розроблена теоретична модель формування еколого-професійної компетентності студентів, в структурі якій представлені цільовий, змістовний, технологічний і діагностичний модулі. По своїй суті модель припускає інтегративний, динамічний, адаптивний, відкритий характер освітнього процесу і орієнтована на екокультурні цінності [3].

По іншому трактує компетентнісний підхід Г. Папуткова, яка виходить із того, що професійно-екологічна компетентність представляє собою інтегральну характеристику фахівця, яка відображає його здібність і готовність до мобільної, оперативної і ефективної реалізації в професійній діяльності професійно-екологічних знань і досвіду на основі екологічно доцільних ціннісно-мотиваційних установок, універсальних здібностей і особистісних якостей, що забезпечують соціально, екологічну і професійно доцільну поведінку [7].

Певний інтерес представляє дослідження О. Рогової, яке присвячено становленню еколого-педагогічної компетентності майбутнього фахівця в галузі освіти. Ця зацікавленість зумовлена тим, що, бакалаври лісового і садово-паркового господарства хоча не є педагогічними працівниками, їх екологічна діяльність так або інакше має педагогічний аспект і передбачає наявність певних педагогічних знань і вмінь як частини їх екологічної культури [8].

На думку О. Рогової еколого-педагогічна компетентність виступає як якісний показник результативності еколого-педагогічної освіти і представляє собою інтегративну професійно-особистісну властивість суб'єкта еколого-педагогічної діяльності, яка формується в процесі прямого і непрямого освітнього впливу і проявляється як здібність майбутнього фахівця щодо рішення професійно-педагогічних завдань безперервної екологічної освіти [8].

Однією із останніх робіт, виконаних в Україні в контексті екологічної компетентності, є дисертаційне дослідження Н. Стрижак. Виходячи із особливостей професійної діяльності техніків лісового господарства автор виділяє у них три компонента екологічної компетентності: когнітивний, ціннісно-мотиваційний і діяльнісно-практичний [11].

Формування екологічної компетенції у техніків лісового господарства «базується на концептуальних засадах глибокої екологізації змісту усіх циклів підготовки та його модернізації, застосування комплексу взаємодоповнюючих педагогічних підходів, цілеспрямованого

використання сучасних інноваційних форм і методів навчання, в тому числі у поза аудиторній роботі, підвищенні ролі самостійної роботи студентів та створення мотивації до свідомого засвоєння знань, залучення студентів до участі в реальних екологічних проектах, рухах, акціях, семінарах і конференціях, тощо» [12, с. 67].

Переходячи до аналізу третього напрямку наукової літератури, слід відзначити, що не дивлячись на усе різноманіття аспектів і підходів до вивчення проблем екологічної освіти, більшість авторів в основу своїх досліджень ставлять поняття «екологічна культура». Це закономірно зумовлено тим, що введення екологічної освіти в контекст культури стало результатом колективної наукової творчості багатьох поколінь вчених, які довели обґрунтованість опори на культурологічний підхід в еколого-педагогічних дослідженнях.

В сучасних наукових дослідженнях представлено багато варіантів визначення суті екологічної культури, які відображають наступні ключові позиції:

- цілісне особистісне утворення, яке характеризується сформованим ціннісно-мотиваційним ставленням до навколишньої діяльності та людства, високим рівнем оволодінням системою екологічних знань, знань екологічних документів, способами творчої екологічної діяльності [4];

- якість особистості, яке характеризує готовність фахівця до прийняття еколого-управлінських рішень і відповідальність за наслідки прийнятих рішень, що забезпечують оптимальне співвідношення між природоохоронними витратами і граничним природоохоронним збитком [6];

- наявність високого ступеня загальної духовної культури, міждисциплінарних глобальних уявлень, понять про екологічну проблему, усвідомлення, що людина – частина природи, оволодіння системою наукових екологічних умінь і навичок [13];

- складна категорія, що інтегрує комплекс якостей особистості, котрі знаходяться у відповідному співвідношенні й трансформуються через аксіологічні переконання в активну майбутню природо відтворювальну діяльність [2];

- специфічні форми поведінки соціальних спільнот і засоби їх взаємодії з природним середовищем, які керовані системою моральних цінностей і норм [14] та ін.

Аналізуючи перераховані позиції, дослідники виділяють ряд наступних ознак, в яких закладено характеристики екологічної культури як вершинної властивості особистості: по-перше, це взаємодія в системах «людина-суспільство», «людина-природа», «людина-людина», «людина-знання», «людина-наука», «людина-цінність»; по-друге, це внутрішня детермінанта діяльності, поведінки, відношення до себе, до зовнішнього; в третє, відсутність егоцентризму, тобто урахування зовнішнього, прийняття зовнішнього, рівність у відносинах; в четверте, відповідальність за своє і

інше включену взаємодію; в п'яте, системна самоорганізація в досягненні цілей, яка передбачає підлеглість частини цілому; в шосте, гармонізація у відносинах; в сьоме, опора на принцип відтворення життя на Землі і його включеність у світогляд і світоставлення і підлеглість їм; у восьме, адекватна даному принципу самоорганізації особистості (свідомість, самосвідомість, само визначеність, самокорекція); в дев'ятих, самореалізація «сутнісних сил» людини у рамках підлеглості конкретизованого принципу і змісту світогляду [1].

Узагальнюючи вище сказане можна стверджувати, що процес теоретичного і діяльнісного становлення екологічної культури не завершено. Враховуючи різноманіття можливих аспектів вивчення екологічної культури, кожне з наведених вище тлумачень суті екологічної культури має право на існування і буде правильним.

Виходячи з аналізу різних авторських інтерпретацій поняття «екологічна культура» та особливостей професійної діяльності фахівця, в нашому випадку, бакалавра лісового і садово-паркового господарства нами визначено своє вихідне поняття: *екологічна культура бакалаврів лісового і садово-паркового господарства* – це інтегративне особистісне утворення, яке включає систему екологічних знань і переконань, ціннісних орієнтацій на етичні принципи взаємодії з природою, які визначають готовність до свідомої, ініціативної і відповідальної екологоорієнтовної діяльності.

Отже, аналіз наукової літератури присвячений безпосередньо феномену екологічної культури і її формуванню показав, що саме термін «екологічна культура» є основоположним як в наукових дослідженнях, так і в державних документах. Більшість наукових досліджень в галузі екологічної освіти виконані в контексті обґрунтування і змістовної розробки цього феномену стосовно навчання і виховання різних вікових і професійних груп.

Список використаної літератури

- 1. Гагарин А. В., Глазачев С. Н.** Экологическая акмеология: педагогическая адаптация: учебное пособие / А. В. Гагарин, С. Н. Глазачев. – М. : МГГУ, 2012. – 240 с.
- 2. Глухова Г. Г.** Аксіологічні засади формування екологічної культури студентів вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Глухова Ганна Геннадіївна, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 20 с.
- 3. Гришаева Ю. М.** Концепция формирования эколого-профессиональной компетентности студентов гуманитарного вуза: дис. ...доктора пед. наук: 13.00.08 / Гришаева Юлия Михайловна, Московский гос. гуманитарный ун-т им. М. А. Шолохова. – М., 2014. – 372 с.
- 4. Єфіменко Н. П.** Особливості формування екологічної культури студентів вищих технічних закладів освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Єфіменко Нонна Петрівна, Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2000. – 18 с.
- 5. Звягина Л. Н.**

Проектирование профессионально-личностного обучения в техническом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Звягина Лилия Николаевна, Воронежский гос. технический ун-т. – Воронеж, 2004. – 24 с. **6. Колупаева О. Н.** Формирование экологической культуры у будущих менеджеров в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Колупаева Оксана Николаевна, Нижегородский гос. пед. ун-т. – Нижний Новгород, 2011. – 24 с. **7. Папуткова Г. А.** Компетентностно-ориентированное профессиональное образование студентов в вузе: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Папуткова Галина Александровна, Волжский государственный инженерно-педагогический университет. – Нижний Новгород, 2008. – 36 с. **8. Роговая О. Г.** Становление эколого-педагогической компетентности специалиста в области образования: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Роговая Ольга Геннадьевна, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – СПб, 2007. – 36 с. **9. Рябухин Ю. И.,** Соколова Н. А. Методология преподавания экологии в техническом вузе / Ю. И. Рябухин, Н. А. Соколова // IV Межвуз. конф. студ. и молодых ученых Волгоградской обл., 8-11 декабря 1999 г., Волгоград: тезисы докл. / Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 160. **10. Ситаров В. А., Маралов В. Г.** Педагогика ненасилия / В. А. Ситаров, В. Г. Маралов. – М.: Мысль, 1996. **11. Стрижак Н. І.** Формування екологічної компетентності техніків лісового господарства у лісотехнічних коледжах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. І. Стрижак. – Львів, 2017. – 170 с. **12. Стрижак Н. І.** До питання становлення лісівничої освіти / Н. І. Стрижак // Актуальні проблеми педагогічної науки: Матеріали Другої Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції. – Миколаїв, 2012. – С. 66–69. **13. Чернікова О. В.** Підготовка майбутніх вчителів біології до формування екологічної культури старшокласників: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Чернікова Олена Василівна, Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського – Одеса, 2004. – 20 с. **14. Шишкина Е. А.** Социальное конструирование экологической культуры на региональном уровне глобализации: автореф. дис. ... доктора социол. наук: 22.00.06 / Шишкина Елена Александровна, Саратовский государственный технический университет. – Саратов, 2009. – 40 с. **15. Шмалей С. В.** Екологічна особистість: монографія / С. В. Шмалей. – К.: Б-ка офіц. док., 1999. – 232 с. **16. Юсфин Ю. С.** Экологическое образование инженеров в XXI веке / Ю. С. Юсфин // Экология и промышленность России / Московский государственный институт стали и сплавов. – М., 2001. – №7. – С. 32–35.

Королецька Л. В. Формування екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства

У статті проаналізовано проблему формування сучасної екологічної культури бакалаврів лісового і садово-паркового господарства.

Визначено і розглянуто три основних напрямку аналізу наукових джерел: 1) загальнотеоретичний підхід до екологічної освіти в філософському, психологічному і педагогічному аспектах; 2) компетентнісний підхід професійної підготовки в системі університетської освіти; 3) культурологічний підхід в еколого-педагогічних дослідженнях. А також сформульовано власне вихідне поняття «екологічна культура».

Ключові слова: екологічна культура, екологічна освіта, екологічна компетентність.

Королецькая Л. В. Формирование экологической культуры будущих бакалавров лесного и садово-паркового хозяйства

В статье проанализированы проблемы формирования современной экологической культуры бакалавров лесного и садово-паркового хозяйства. Определены и рассмотрены три основных направления анализа научных источников: 1) общетеоретический подход к экологическому образованию в философском, психологическом и педагогическом аспектах; 2) компетентностный подход профессиональной подготовки в системе университетского образования; 3) культурологический подход в эколого-педагогических исследованиях. А также сформулировано собственное исходное понятие «экологическая культура».

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое образование, экологическая компетентность.

Koroleskaya L. Formation of Ecological Culture of Future Bachelors of Forestry and Park Gardening

The article analyses modern problems of formation of ecological culture of bachelors of forestry and Park gardening. The article identifies and discusses three main areas of analysis of scientific sources: 1) General theoretical approach to environmental education in the philosophical, psychological and pedagogical aspects; 2) the competence approach to professional training in University education; 3) cultural studies approach in ecological and pedagogical research. And formulated own original concept of "ecological culture".

Key words: ecological culture, ecological education, ecological competence.

Стаття надійшла до редакції 27.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.094.4(477)“18/19”

В. М. Мокляк

**ОСНОВНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ
АВТОНОМІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ
(XIX – ПОЧ. XX СТОЛІТТЯ)**

Початок ХХІ ст. ознаменувався процесами глобалізації цивілізаційних, зокрема освітніх процесів. Глобалізація в сфері освіти має свої *переваги* (розширення доступності для середньо-і високо-доходних класів суспільства – отримання якісних, нових освітніх послуг; упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес (поява нових технічних засобів, створення та розвиток нових галузей інформатики, набуття пересічними громадянами нових компетентностей засобами медіаосвіти тощо); переорієнтація виробників освітніх послуг на прикладні спеціальності з урахуванням попиту на ринку праці; інтенсифікація міжнародного співробітництва у майже всіх галузях народного господарства) та *недоліки* (загострення проблеми соціальної нерівності; збільшення кількості кваліфікованих кадрів, які покидають країну; зниження рівня фундаментальної освіти; витіснення з ринку неконкурентоспроможних виробників освітніх послуг) [1].

Наразі в Україні відбувається так звана «гібридна» війна на Сході, яка забрала і щодня забирає життя та здоров'я сотень і тисяч наших з вами громадян. Тож саме наука має вказати шлях, яким чином вийти з даного конфлікту, як правильно виховувати майбутніх можновладців, щоб не повторити помилки сучасних. Історичні дослідження дають можливість проаналізувати еволюцію педагогічного знання та виокремити закономірності, тенденції, принципи розвитку освітніх процесів, актуалізувати попередній досвід у сучасних умовах з метою реалізації принципів гуманізму у формуванні особистості.

На початку ХІХ ст. у Російській імперії було створено університети, які стали осередками навчальних округів Центральної, Східної та Південної України. Це – Харківський імператорський, Київський Святого Володимира та Новоросійський імператорський університети. У цих вищих навчальних закладах на теренах тогочасної України виникали та розвивалися студентське самоврядування (було представлено різними організаціями – товариства, гміни, земляцтва, каси взаємодопомоги, гуртки, бібліотечні об'єднання, товариські суди та ін.) [2] та автономія [3]. Результатом сучасних освітніх реформ у нашій державі став Закон України «Про вищу освіту», побудований на засадах автономії та академічних свобод [4]. Саме тому актуальним є дослідження становлення та розвитку автономії в університетах України ХІХ – поч. ХХ ст.

А. Аврус, А. Андреев, Д. Багалій, М. Владимирський-Буданов, О. Глузман, М. Грушевський, Н. Дем'яненко, А. Іванов, В. Іконніков, В. Кінельов, Д. Коржов, В. Лейкіна-Свірська, С. Мельгунов, С. Посохов, О. Радул, В. Яблонський та ін. висвітлюють динаміку розвитку університетської освіти досліджуваного періоду та становлення і розвиток автономії у вищих навчальних закладах. В. Бакіров, Р. Барнетт, М. Бунге, В. Добреньков, М. Зубрицька, К. Кавелін, М. Костомаров, В. Нечаєв, Я. Пелікан, М. Пирогов, Б. Рідінгс, К. Тиміряєв та ін. аналізують філософські засади університетської освіти загалом та досліджуваного періоду зокрема. У своїх дослідженнях указані вчені фрагментарно торкаються проблеми автономії; цілісного дослідження, яке стосується автономії в університетах України досліджуваного періоду, немає.

Метою статті є виокремлення основних передумов становлення та розвитку автономії в університетах України XIX – поч. XX століття.

Петро I у переписці з відомим німецьким ученим Х. Вольфом (1720–1721) обґрунтував основні організаційні принципи російських університетів: спільне існування Академії наук, університету та гімназії; академіки одночасно є професором університету; випускники гімназії вступають до університету. Д. Менделєєв уважав, що Петро I спирається на голландський досвід формування системи вищої освіти [5, с. 8].

Поява нових ідей з Заходу, необхідність розібратися в глибоких та різноманітних наслідках великої епохи перетворень та осмислити їх зробили російське суспільство середини XVIII ст. більш чутливим до питань загальної освіти. «Московский университет, основанный 12 января 1755 г. в составе трёх факультетов ... и гимназия при нём ... положили начало прочной, непрерывной традиции высшего и среднего образования в России» [6, с. 7].

Складався Московський університет з 3 факультетів: юридичного, медичного та філософського. Очолювали університет два куратори та директор. Обов'язками директора були управління прибутками університету, турбота про нього та спостереження за викладанням. Діяв особливий університетський суд для викладачів та студентів [7, с. 166–167].

Перша криза, яку пережив Московський університет, сталася вже через кілька років після його створення: студенти не хотіли вчитися, викладачі не працювали як слід, необхідні предмети не викладалися. Не вистачало коштів для заповнення викладачами усіх кафедр. Викладачі були проти директора, якого призначав уряд, адже, оскільки той не був ученим, то тільки заважав розвитку університету. «Они предлагали введение широкой *автономии*, с выборными деканами и директорами, сменяемыми ежегодно, и с конференцией, имеющей дисциплинарную власть и право приглашения и смены профессоров» [7, с. 168].

У 1756 р. указом імператриці було дозволено мати власну типографію в Московському університеті, «книжну лавку», випускати газету [5, с. 11].

У 1758–1764 рр. ректором академічного університету був М. Ломоносов, який намагався перебудувати університет – підготував проект статуту. М. Ломоносов наполягав на тому, щоб до університету мали право вступати і діти селян також. Особливого значення М. Ломоносов надавав праву університетів присвоювати наукові ступені [5, с. 9].

В основу статуту Московського університету було покладено традиції декількох європейських країн, що робило російський університет незвичним явищем у самодержавній країні: він мав незвичайні для Росії XVIII ст. права і свободи. Проте професори університету вважали, що їх права обмежені, і в 1765 р. підняли питання про виборність проректора, про передачу професорській конференції права вирішення питання запрошення нових професорів. У 1771 р. було видано правила поведінки студентів Московського університету [5, с. 11].

В університетському статуті 1755 р., який діяв до 1804 р., було визначено основні параметри життя університету: наявність трьох факультетів (юридичного, медичного, філософського), створення двох гімназій, існування університетського суду, непідсудність професорів, службовців та студентів іншій владі, пряме підпорядкування університету Сенату. Навчання тривало 3 роки. Керував університетом директор, також університет мав двох кураторів, які були впливовими державними діячами та представляли інтереси університету перед імператором. Незважаючи на певні права, які мав університет, професори вважали, що цього недостатньо і в 1765 р. підняли питання про виборність проректора з-поміж науковців та про передачу професорській конференції можливості запрошувати нових професорів тощо [5].

Спочатку люди дуже обережно ставилися до університету та можливості навчатися в ньому. «Так, ещє мало благоприятна была в середине XVIII ст. почва для утверждения краеугольных принципов общего образования – его бессословности, всеобщности и свободы от утилитарных, профессиональных тенденций» [6, с. 8]. Таким чином, у першій половині XVIII ст. ще не встигла остаточно сформуватися система народної освіти, але виокремилися та частково зміцніли її важливі елементи: було створено багато професійних шкіл, створено декілька планів загальної освіти: початкової, середньої та вищої; якщо ж не вдалося повністю втілити їх у життя, а середня та вища освіта були представлені тільки двома гімназіями, університетом та Академією наук, то не тому, що ці плани були нереальними, а тому, що причиною були зовнішні негативні впливи [6, с. 8].

Також у цей час, у XVIII ст., виникає ідея створення особливого вищого урядового органу, який би опікувався справами народної освіти. У 1711 р. Г. В. Лейбніц радив Петру Великому заснувати колегію народної освіти, як самостійний орган вищої адміністрації, який би

законодавчо регулював діяльність закладів народної освіти, займався справою виховання молоді, підготовкою вчителів та друком підручників. У наступному проекті 1716 р. Г. В. Лейбніц акцентував увагу на головному обов'язку такого органу – «наблюдать, чтобы молодёжь в государстве была воспитываема хорошо и проходила бы все науки, и испытывать тех из молодых людей, которые отправляются за границу, и потом представлять о них царю для наблюдения за границей, чтобы там каждый из посылаемых юношей учился тому, к чему найден способным по испытанию» [6, с. 9]. Але всі ці пропозиції не були прийняті владою.

Після Петра Великого думка про створення особливого органу управління народною освітою виникає в самому суспільстві. Так, В. Татіщев праці «Разговор о пользе наук и училищ» зазначив, що «... нужно, чтобы для одного особенное собрание или коллегия учреждена была, которая б всегда на все училища, какого бы оные звания не были, внятное надзирание на их порядки и поступки, а к исправлению и лучшему учреждению власть имела» [8].

Як називали тоді такий орган, «Министерство народного образования» і не могло бути створено в першій половині XVIII ст., адже «понятия об образовании не было», як зазначав професор М. Владимирський-Буданов [6, с. 10].

Царювання Катерини II відкрило нову епоху історії освіти в Російській імперії. Імператриця була освіченою людиною, що мало позитивний вплив на її політику в галузі освіти. Загальна освіта була на першому плані. Основні цілі, які ставила Катерина II – «вкоренить в сердца добронравие», «произвести новое порождение, от которого бы прямые правила воспитания непрерывным порядком в потомство переходить могли»; викорінювати «злонравие» в дитячому та юнацькому віці засобами розумного виховання, гуманної педагогіки, а не каральними засобами, взятими з кримінального кодексу; розповсюджувати освіту і на жінок також; об'єднати урядові заходи, які стосуються освіти, в логічну систему [6, с. 11].

У цей же час працівники Академії наук висловили думку про заснування центрального навчального управління, до якого б входили 9 осіб, і яке б складало плани та статuti навчальних закладів [6, с. 12–13].

Катерині II потрібна була людина, яка допомогла б їй втілити в Росії австрійську систему народної освіти. За порадою імператора Йосипа II вона запросила православного серба Ф. Янковича-де-Мірієво, директора народних шкіл у Темешварському Банаті [6, с. 16].

7 вересня 1782 р. було видано указ про створення особливої комісії під головуванням сенатора, таємного радника П. Завадовського, до якої увійшли академік Ф. Епінус, чиновник П. Пастухов, а директором став Ф. Янкович-де-Мірієво [6, с. 17]. Так було створено комісію, яка через 20 років стала ядром Міністерства народної освіти, плідна діяльність якої визначила головні обов'язки майбутнього міністерства та завдання народної освіти, які постали перед суспільством на початку XIX ст.

Імператор Олександр Павлович, свідок широкого адміністративного свавілля в останні роки життя Катерини II, сильно хотів утвердити в Росії верховенство закону, «начало и источник народного блаженства». Освіту ж імператор розглядав як могутню зброю в руках уряду для досягнення політичних цілей [6, с. 32].

Перед наступним статутом, який було прийнято у 1804 р., відбулися реформи, нормативні рамки яких було визначено законодавчими документами, підписаними імператором Олександром I.

Керівництво «систематической работой над реформой безобразного зданія государственной администрации» належало у 1801–1803 рр. відомому «Неофіційному комітету», до складу якого входили найближчі друзі імператора Олександра: М. Новосільцев, князь А. Чарторийський, В. Кочубей, граф П. Строганов. Питання про народну освіту Комітет уперше підняв на засіданні 23 грудня 1801 р., коли Олександр Павлович запропонував обговорити записку про народну освіту, яку він отримав від Ф. Лагарпа, свого вчителя. На основі проекту Ф. Лагарпа потрібно було заснувати особливий орган під керівництвом міністра, який би мав свої представництва в губерніях та інспекторів, яких би призначали з дворян [6, с. 33].

У лютому 1802 р. Комітет повернувся до питання створення «Министерства народного образования». У проекті сказано: «Министерство народного просвещения, заняв место Комиссии правления училищ, будет иметь в управлении: библиотеки, коллекции минералов и проч., академии и все воспитательные заведения» [6, с. 33]. Стосовно назви, то варіанти були такі: «Министерство общественного образования», чи «воспитания»; зупинилися на «Министерство народного просвещения».

8 вересня 1802 р. видано маніфест про створення міністерства. «Мы имеем лестную надежду, что оно способствовать нам будет к утверждению народного спокойствия, сего истинного и ненарушимого оплота Царей и Царств... словом, к приведению всех частей государственного управления в прочное и намерению нашему соответственное устройство» [6, с. 35–36]. Міністерство народної освіти [9] взяло під своє керівництво систему освітніх закладів, діяльність яких регламентувалася прийнятими 24 січня 1803 р. «Предварительными правилами народного просвещения» [10].

Відзначаємо наступність у реформах, проведених на початку XIX ст., та «Планом учреждения в России университетов» (1787 р.). Наприкінці XVIII ст. синонімами стають «наукова освіта» та «моральне виховання», – ідеалом випускника вищого навчального закладу Російської імперії стає освічена людина і громадянин [11, с. 10].

«Министр народного просвещения, воспитания юношества и распространения наук» розпоряджається Головним училищним правлінням з усіма його частинами, Академією наук, Російською академією, університетами та всіма іншими училищами. Двома указами в

той же день, 8 вересня 1802 р., було визначено склад міністерства: міністр – граф П. Завадовський, його товариш – М. Муравйов; до Головного правління училищ увійшли князь А. Чарторийський, граф С. Потоцький, генерал-майори Ф. Клінгер та М. Хітрово, академіки М. Озерецковський та М. Фусс, колезький радник В. Каразін, а також Ф. Янкович-де-Мірієво [6, с. 36].

1803 та 1804 рр. були роками найбільш плідної роботи міністерства: були організовані центральні заклади та навчальні округи, створено статuti вищих, середніх та нижчих навчальних закладів, видано цензурний статут, визначено відносини Міністерства та Академії наук.

На початку 1803 р. було організовано Департамент народної освіти, до складу якого увійшли 12 чиновників. 24 січня 1803 р. було затверджено «Предварительные правила народного просвещения», законодавчий акт, у якому було описано основи нової навчальної системи. Головне правління училищ тепер складалося з попечителів університетів та їх округів з іншими членами, визначеними імператором. Наказом від 24 січня 1803 р. імперію було поділено на шість навчальних округів з губерніями: Московський (Московська, Смоленська, Калужська, Тульська, Рязанська, Володимирська, Костромська, Вологодська, Ярославська, Тверська губернії); Віленський (Віленська, Гродненська, Вітебська, Могилевська, Мінська, Волинська, Київська, Подільська губернії; указом 25 листопада 1810 р. до Віленського округу було приєднано Белостокську область); Дерптський (Ліфляндська, Естляндська, Фінляндська, Курляндська губернії); Санкт-Петербурзький (Санкт-Петербурзька, Псковська, Новгородська, Олонєцька, Архангельська губернії); Харківський (Слобідсько-Українська, Орловська, Воронежська, Курська, Чернігівська, Полтавська, Миколаївська, Таврійська, Катеринославська губернії та землі донських та чорноморських козаків); Казанський (Казанська, Вятська, Пермська, Нижегородська, Тамбовська, Саратовська, Пензенська, Астраханська, Кавказька, Оренбурзька, Симбірська, Тобольська, Іркутська губернії) [6, с. 53–54].

Одночасно з попередніми правилами було призначено попечителів Московського, Віленського, Дерптського, Харківського, Санкт-Петербурзького та Казанського навчальних округів. Одним із основних обов'язків попечителів було детальне знайомство з навчальною справою в окрузі, для чого попечителям дозволялося вимагати від університетів звіти про діяльність навчальних закладів в окрузі, а також відправляти своїх колег в округи для вивчення стану справ [6, с. 55]. Головне правління працювало над складанням статутів та навчальних планів університетів, середніх та нижчих навчальних закладів, займалося призначенням та переміщенням педагогічного персоналу, забезпечувало навчальні заклади підручниками та розв'язувало різні навчальні питання [6, с. 43–44].

Згідно правил, навчальні заклади були поділені на чотири типи: 1) парафіяльні училища; 2) повітові; 3) губернські училища або гімназії; 4) університети. У кожному навчальному окрузі усі чотири типи

навчальних закладів розміщувалися в ієрархічному порядку. Схожі системи народної освіти були у Франції, Польщі, але, як зазначає С. Рождественський, російські чиновники вміли критично працювати над проблемами вітчизняної освіти [6, с. 51].

Перші попечителі були наділені владою, цілком достатньою для широкого та енергійного керівництва справами навчальних округів. Завдяки праці перших попечителів Міністерство народної освіти досягло успіхів у навчальних округах. Проте якщо влади забагато, це шкодить розвитку навчальних закладів. Як зазначав один із попечителів, К. Лівен, він «никогда не затруднялся недостатком власти, что большая власть легко может быть поводом к злоупотреблениям, которые нигде не производят вреднейших действий, как по учебной части» [6, с. 55].

Отже, в ході наукового пошуку з'ясовано, що середина XVIII – поч. XIX ст. – період виникнення українських університетів, становлення та розвитку в них автономії і академічних свобод. Дослідження дало можливість виокремити основні передумови: створення системи вищої освіти; утворення Міністерства народної освіти; позитивний досвід інших європейських країн; діяльність прогресивних викладачів; чітка позиція вченої ради університету (стосовно присудження наукових ступенів, кадрових питань та місця попечителя в ланці університет → попечитель → міністерство); суперечність між регламентованим державою рівнем прав та свобод та тим, який потрібний для успішної діяльності вищого навчального закладу та якісної підготовки випускника.

Подальшого дослідження потребує аналіз зарубіжного досвіду автономії в університетах, а також стан автономії в українських університетах у період 1917–1920 рр.

Список використаної літератури

- 1. Глобалізація та сучасна освіта.** – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uastudent.com/globalizacija-ta-suchasna-osvita/>
- 2. Мокляк В. М.** Студентське самоврядування в історії розвитку вищої школи України (XIX–поч. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Володимир Миколайович Мокляк. – Полтава, 2011. – 254 с.
- 3. Мокляк В. М.** Аналіз автономії університетів України в літературних джерелах XIX – XXI ст. / В. М. Мокляк // Зб. наук. праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Серія «Педагогічні науки». – Вип. 65. – Полтава, 2016. – С. 95–101.
- 4. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII** від 01.07.2014 р. – [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- 5. Аврус А. И.** История российских университетов. Очерки / А. И. Аврус. – М. : Моск. обществ. науч. фонд, 2001. – 85 с.
- 6. Рождественский С. В.** Исторический обзор деятельности МНП : 1802-1902 / С. В. Рождественский. – СПб : Издание Министерства народного просвещения, 1902. – 786 с.
- 7. Садовничий В. А.** Университетское

образование: приглашение к размышлению / В. А. Садовничий, В. В. Белокуров, В. Г. Сушко, Е. В. Шикин. – М. : Изд-во Московского университета, 1995. – 352 с. **8. Татищев В. Н.** Разговор о пользе наук и училищ / В. Н. Татищев. – М. : В Университетской типографии (М. Катков), 1887. – 171 с. **9.** Манифест. Об учреждении Министерств (8 сентября 1802 г.) // Полное собрание законов Российской империи. – Ч. I. – СПб., 1830. – Т. 27. – С. 243–248. **10. Предварительные** правила народного просвещения (24 января 1803 г.) // Полное собрание законов Российской империи. – Ч. I. – СПб., 1830. – Т. 27. – С. 438–442. **11. Рождественский С. В.** Университетский вопрос в царствование императрицы Екатерины II и система народного просвещения по уставам 1804 г. / С. В. Рождественский // Вестник Европы, 1904. – Т. IV. – № 7. – С. 5–46.

Мокляк В. М. Основні передумови становлення та розвитку автономії в університетах України (XIX – поч. XX ст.)

У статті описано період середини XVIII – поч. XIX ст. як надзвичайно важливий у становленні української системи університетської освіти. Схарактеризовано політику російських імператорів у сфері вищої освіти. Представлено основні передумови становлення та розвитку автономії в університетах України: створення системи вищої освіти; утворення Міністерства народної освіти; позитивний досвід інших європейських країн; діяльність прогресивних викладачів; чітка позиція вченої ради університету (стосовно присудження наукових ступенів, кадрових питань та місця попечителя в ланці університет → попечитель → міністерство); суперечність між регламентованим державою рівнем прав та свобод та тим, який потрібний для успішної діяльності вищого навчального закладу та якісної підготовки випускника.

Ключові слова: автономія, академічні свободи, університет, передумова, чинник.

Мокляк В. Н. Основные предпосылки становления и развития автономии в университетах Украины (XIX – нач. XX в.)

В статье описан период середины XVIII – нач. XIX в. как чрезвычайно важный в становлении украинской системы университетского образования. Охарактеризовано политику российских императоров в сфере высшего образования. Представлено основные предпосылки становления и развития автономии в университетах Украины: создание системы высшего образования; образование Министерства народного образования; положительный опыт других европейских стран; деятельность прогрессивных преподавателей; четкая позиция ученого совета университета (относительно присуждения научных степеней, кадровых вопросов и места попечителя в звене университет → попечитель → министерство); разногласие между

регламентированным государством уровнем прав и свобод и тем, который нужен для успешной деятельности высшего учебного заведения и качественной подготовки выпускника.

Ключевые слова: автономия, академические свободы, университет, предпосылка, фактор.

Mokliak V. The Main Prerequisites of Formation and Development of the Universities Autonomy of Ukraine (XIX – the 1st Part of the XX c.)

It is shown that the historical researches give the chance to analyse the pedagogical knowledge evolution and to mark out regularities, tendencies, principles of development of educational processes, to staticize the previous experience in modern conditions for the purpose of humanity principles realization in formation of the personality. The period of the middle of XVIII – the 1st part of the XIX c. is described in article as extremely important in formation of the Ukrainian system of university education. It is proved that outstanding world scientists of the studied period participated in the creation of imperial system of the higher education. It is shown the politician of the Russian emperors in the higher education sphere. The main prerequisites of formation and development of universities autonomy of Ukraine are presented: creation of system of the higher education; formation of the Ministry of national education; positive experience of other European countries; activity of progressive teachers; an accurate position of the academic council of university (concerning award of scientific degrees, personnel questions and the place of the trustee in a link university → the trustee → the ministry); a contradiction between the level of the rights and freedoms and subjects regulated by the state which is necessary for successful activity of a higher educational institution and high-quality preparation.

Key words: autonomy, academic freedoms, university, prerequisite, factor.

Стаття надійшла до редакції 14.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

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

УДК 317.09

С. С. Онищенко

**ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНА СИСТЕМА ТЕОРІЇ
ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ: СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ТА ОСОБЛИВОСТІ**

Розвиток теорії фізичного виховання супроводжується вдосконаленням та оновленням її понятійно-термінологічного апарату,

яке відбувається за рахунок адаптації іншомовних слів, створення нових термінів та широкого використання термінології суміжних наукових галузей, нового тлумачення існуючих понять та термінів. На жаль, процес термінотворення в галузі фізичного виховання пов'язаний з низкою проблем та труднощів, а саме: підсилення полісемічності та багатозначності термінології; виникнення ситуації термінологічної невизначеності; невиправдане лавиноподібне зростання кількості понять та термінів.

Термінологічні проблеми фізичного виховання та спорту знайшли широке відображення в науковій та навчальній літературі. У підручниках та навчальних посібниках з теорії й методики фізичного виховання (Б. Ашмарін, О. Безкопильний, Е. Вільчковський, І. Еркомайшвілі, Є. Іванченко, В. Іващенко, О. Курок, Л. Матавєєв, А. Новіков, Ю. Шкрєбтій, Б. Шиян та ін.) розкривається сутність та співвідношення найбільш загальних понять теорії фізичного виховання. Більш широкий спектр понять та термінів теорії фізичного виховання, спортивної термінології представлений в словниково-довідковій літературі (Ю. Васьков, С. Войтенко, Д. Димовський, В. Наумчук, Л. Совик, В. Федюк та ін.). Важливі аспекти розвитку термінології галузі фізичної культури та спорту розглянуто в дисертаційних роботах М. Паночко, О. Боровської Л. Карпець, І. Янків та ін.

Проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що дослідники зосереджуються, перш за все, на вирішенні конкретних дослідницьких завдань стосовно понять та термінів і недостатньо уваги приділяють аналізу термінології теорії фізичного виховання як явища, виявленню її сутності та специфіки.

Мета статті – розкрити сутнісні характеристики та визначити особливості понятійно-термінологічної системи теорії фізичного виховання як галузі педагогічної науки.

Реалізацію означеної мети буде доречним почати з розгляду значення слів «поняття», «термін» та загальної характеристики понятійно-термінологічної системи педагогіки.

«Поняття» розглядається як форма мислення, що відображає сутнісні властивості, зв'язки й відносини предметів та явищ [20, с. 1051], як відображення сутності предмета в людському мисленні [1, с. 663].

Як бачимо, в науковій літературі, висловлюється думка про те, що в понятті відображаються найбільш загальні й суттєві ознаки предметів та явищ навколишньої дійсності.

Процес утворення поняття є складним, досить тривалим і завершується його словесним оформленням, яке в ході подальшого пізнання може коректуватись і змінюватись [18, с. 9]. У якості словесного вираження поняття виступає термін (від лат. *terminus* – межа, границя) як функціональна одиниця мови науки. «Термін» визначається представниками різних наукових дисциплін, які наголошують, що це слово або словосполучення, яке є точною назвою певного поняття [14,

с. 594], слово або словосполучення спеціальної (наукової, технічної і т.п.) мови, яке створюється чи запозичується для точного вираження спеціальних понять і позначення спеціальних предметів [2, с. 474].

Основними ознаками терміну є дефінітивність, однозначність, системність, незалежність від контексту, стислість, простота, відсутність синонімів та омонімів в межах даної науки, стилістична нейтральність.

Однією з найбільш важливих умов існування терміну є системність, тобто належність до певної термінологічної системи. Т. Кияк звертала увагу на те, що термін є невід'ємною частиною системи, що розуміється як сукупність елементів цілого, між якими існує обов'язковий і невід'ємний зв'язок [11, с. 7].

Терміносистемами, або термінологічними системами називають сукупність термінів конкретних галузей з двома типами зв'язків, які надають їй системного характеру: а) логічними (якщо між поняттями певної галузі науки існують системні логічні зв'язки, то терміни, які називають ці поняття, мають теж бути системно пов'язаними); б) мовними (хоча терміни позначають наукові поняття, вони залишаються одиницями природної людської мови, а відповідно їм властиві всі ті зв'язки, які характерні для загальноновживаних слів – синонімічні, антонімічні, словотвірні, полісемічні, граматичні, родовидові тощо) [26, с. 517–518].

Деякі науковці в якості синоніму поняття «термінологічна система» використовують поняття «термінологія». Зокрема Т. Земляная, О. Павличева, І. Квитко І. Кічева наголошують, що і термінологія, і терміносистема є сукупністю термінів, які являють собою внутрішньо впорядковане ціле, логіко-лінгвістичну модель певної спеціальної галузі знань [див.: 5; 9; 10].

Загальнонаукові визначення слів та словосполучень «поняття», «термін», «термінологія», «понятійно-термінологічна система», як правило, використовуються для визначення й аналізу педагогічних понять, термінів, понятійно-термінологічної системи педагогічної науки та її галузей.

Однак Б. Комаровський у своїй роботі «Російська педагогічна термінологія» (1969) надав спеціальне визначення педагогічних термінів, які, на його думку, є точно обмеженими в науковому й практичному розумінні позначення педагогічних понять [12, с. 5].

Педагогічну термінологію, на думку Б. Комаровського, слід розглядати в широкому та в вузькому розумінні. У широкому розумінні педагогічна термінологія є системою лексичних засобів і найменувань (назви типів навчальних закладів, видів навчального обладнання тощо, які утворюють так звану педагогічну номенклатуру), застосовуваних у теорії й практиці виховання, навчання й освіти. У вузькому розумінні педагогічна термінологія є сукупністю лише тих термінів, що закріплюють найважливіші поняття педагогічної науки [12, с. 5].

І. Кантор в роботі «Педагогічна лексикологія і лексикографія» (1968) також дав визначення педагогічної термінології в широкому розумінні, розглядаючи її як сукупність лексичних засобів, які обслуговують теорію й практику виховання й навчання й позначають основні поняття педагогіки як науки [8, с. 168–169].

У нашому дослідженні ми будемо використовувати поняття «педагогічна термінологія» і «термінологічна система педагогіки» як синоніми. Проте зазначимо, що більш точним є поняття «понятійно-термінологічна система педагогіки», оскільки в ньому підкреслюється зв'язок між педагогічними поняттями й педагогічними термінами.

З огляду на завдання нашого дослідження важливою є проблема класифікації педагогічних понять та термінів. Вирішуючи означену проблему, Б. Комаровський розрізняв педагогічну термінологію як лінгвістичну й предметно-тематичну систему і запропонував відповідно лінгвістичну й предметно-тематичну класифікацію педагогічних термінів.

Більш важливим для нас є розгляд Б. Комаровським педагогічної термінології як предметно-тематичної системи та класифікація педагогічних термінів не з лінгвістичних міркувань, а враховуючи логіку та систему педагогічної науки і предметно-тематичну близькість понять. Учений обґрунтував предметно-тематичну класифікацію педагогічних термінів, яка включає: а) загальнопедагогічні терміни; б) терміни теорії виховання; в) терміни теорії загальної й політехнічної освіти й навчання; г) терміни організації народної освіти й управління шкільною справою; д) терміни історії педагогіки [див.: 12, с. 27–33].

Дослідники (В. Безрукова, І. Кантор, І. Кичева, О. Кошкіна та ін.) звертають увагу на особливості понятійно-термінологічної системи педагогіки: синонімічність і полісемічність, зумовленість соціокультурним контекстом, залежність від суб'єктивних оцінок і міркувань, відсутність чіткої визначеності категоріального апарата.

Означені особливості понятійно-термінологічної системи педагогіки, безумовно, позначаються на системі понять та термінів теорії фізичного виховання.

У більшості наукових та навчальних видань з теорії та методики фізичного виховання, теорії та практики спорту термінологічні проблеми розглядаються поверхово.

Ж. Холодов та В. Кузнецов у навчальному посібнику з теорії та методики фізичного виховання характеризують науковий апарат цієї дисципліни, визначаючи його як сукупність «специфічних професійних термінів та понять». Автори докладно розкривають сутність лише п'яти основних понять: «фізичне виховання», «фізична культура», «фізичний розвиток», «фізична досконалість», «спорт» [23, с. 5–7].

Характеристикою основних понять фізичного виховання обмежується І. Еркомайшвілі, який не дає визначення словосполученню «термінологія теорії фізичного виховання», а пропонує тлумачення

понять «фізична культура», «фізкультурний рух», «фізичне виховання», «спорт», «рухова реабілітація», «фізична рекреація», «фізичний розвиток», «фізична підготовка», «фізична підготовленість», «фізична досконалість», «фізична освіта», «фізичний розвиток», «фізкультурна діяльність» [7, с. 7].

Е. Вільчковський та О. Курок також зосереджуються на визначенні основних понять, до складу яких автори включають досить традиційний набір: фізична культура, фізичне виховання, фізичний розвиток, фізична підготовленість, фізичні вправи та ін. [3, с. 5–7]. У посібнику В. Іващенко та О. Безкопильного дається характеристика приблизно такій же сукупності основних понять [6, с. 32].

Тлумачення більш широкому спектру понять та термінів подано в термінологічних словниках, які розміщуються в навчально-методичних посібниках [див.: 17; 16; 22 та ін.].

Як правило, поняття й терміни в словниково-довідковій літературі подаються лише в алфавітному порядку без будь-яких теоретичних узагальнень і предметного структурування.

Узагальнення щодо сутності та особливостей термінології фізичного виховання і спорту були зроблені в дисертаційних роботах, монографіях і наукових статтях, присвячених проблемі термінотворення у цій галузі.

І. Янків вважав, що спортивна термінологія на відміну від термінологій інших галузей є однією з найбільш «природних» терміносистем, оскільки меншою мірою підлягає впливу термінологів у процесі її розвитку і зв'язана з тенденціями народної мови [27, с. 4]. Зазначимо, що інші дослідники (О. Четчикова, В. Протоковило), навпаки, доводять, що спортивна термінологія, навпаки, часто має абстрактний і штучний характер [4].

Особливість термінології фізичного виховання та спорту, на думку І. Хоменка та І. Глазиріна, полягає в тому, що вона є основою взаєморозуміння фахівців з учнями в процесі спеціально організованої навчальної діяльності, а також має тісний зв'язок з низкою споріднених наук про людину (анатомія, фізіологія, гігієна, біомеханіка, спортивна медицина, спортивна метрологія, біохімія, теорія і методика фізичного виховання, педагогіка, психологія) та різними видами спорту [24].

Учені робили спробу систематизувати поняття й терміни фізичної культури, поділяючи їх на певні групи. Л. Сергієнко розділяє їх на три великі групи: 1) терміни і поняття навчальних і наукових дисциплін психолого-педагогічного циклу; 2) терміни і поняття навчальних і наукових дисциплін медико-біологічного циклу; 3) терміни і поняття практичних дисциплін [19, с. 6]. Тематичний ряд понять та термінів для кожного з розділів теорії й методики фізичного виховання пропонується в посібниках Б. Ашмаріна, І. Круглика, О. Худолія та ін. [див.: 21; 13; 25].

Найбільш ґрунтовною роботою з термінологічної проблематики є монографія В. Лук'яненка, в якій зроблено спробу осмислити наявну

термінологічну ситуацію в галузі фізичної культури з загальнонаукових та загальнодидактичних методологічних позицій. Автор не вдається до обґрунтування класифікації понять та термінів теорії фізичної культури, однак намагається їх певним чином розділити. В окремі групи виділено поняття, що стосуються: процесу передачі і засвоєння соціального досвіду стосовно педагогічної діяльності в сфері фізичної культури; процесу загальної освіти в галузі фізичної культури; рухових здібностей людини [15, с. 42–67].

Проведений аналіз наукової літератури дозволяє зробити деякі узагальнення, що мають теоретичне значення для нашого дослідження.

Визначаючи сутність понятійно-термінологічної системи теорії фізичного виховання, ми будемо орієнтуватись на позицію Б. Комаровського, який розглядав педагогічну термінологію в широкому та у вузькому розумінні. Як уже зазначалось, у широкому розумінні педагогічна термінологія є системою не лише педагогічних термінів, а й найменувань (педагогічної номенклатури), а у вузькому розумінні – сукупністю лише термінів, що закріплюють найважливіші поняття педагогічної науки.

Оскільки предметом нашого дослідження є поняття й терміни теорії фізичного виховання, логічним буде спиратись на визначення педагогічної термінології у вузькому розумінні. Виходячи з цього, понятійно-термінологічна система теорії фізичного виховання – це впорядкована сукупність лексичних засобів, що позначають поняття теорії фізичного виховання як специфічної галузі педагогічної науки.

Термінологія теорії фізичного виховання тісно пов'язана із спортивною термінологією, але не тотожна з нею. Спортивна термінологія розглядається як вербалізований результат когнітивної діяльності фахівців у галузі спорту (спортсменів, тренерів, суддів), і вона є значущою для організації і здійснення спортивної діяльності (О. Гурєєва). Понятійно-термінологічна система теорії фізичного виховання стосується, перш за все, здійснення педагогічної діяльності, направленої на розвиток фізичних якостей та рухових здібностей підростаючих поколінь. Використання спортивної термінології в системі понять та термінів теорії фізичного виховання має допоміжний характер.

Найважливішою сутнісною характеристикою понятійно-термінологічної системи теорії фізичного виховання є наявність двох типів зв'язків між поняттями та термінами – логічних і мовних. Це означає, що її слід розглядати як внутрішньо впорядковану логіко-лінгвістичну модель теорії фізичного виховання, тобто як лінгвістичну й предметно-тематичну структуру. Тільки в цьому випадку можна глибоко зрозуміти специфіку термінології цієї галузі знань, причини протиріч і проблем, що виникають у процесі термінотворення, та окреслити ефективні шляхи їх вирішення.

Ще однією сутнісною характеристикою теорії фізичного виховання є її зумовленість не тільки внутрішніми, а й зовнішніми чинниками. До

внутрішніх відносяться суто наукові чинники, а саме: зміна концептуальних основ теорії фізичного виховання, формування нових теоретичних ідей і поглядів, розвиток суміжних наук тощо. Зовнішніми є соціально-економічні, політичні та соціокультурні чинники, які зумовлюють характер «соціального замовлення» і визначально впливають на мету та завдання фізичного виховання, напрями науково-педагогічних досліджень у цій галузі тощо. Процес термінотворення в теорії фізичного виховання, оновлення понятійно-термінологічної системи в однаковій мірі залежить як від внутрішніх, так і від зовнішніх чинників.

Понятійно-термінологічній системі теорії фізичного виховання притаманні певні особливості і, перш за все ті, що характеризують педагогічну термінологію в цілому. Поняттям і термінам теорії фізичного виховання властиві синонімічність і полісемія і, як наслідок, вони не відповідають стандарту однозначності. Це пов'язане з тим, що термінологія теорії фізичного виховання на відміну від термінології точних наук тісно пов'язана з народною мовою та змінами в літературній мові. Саме тому, на думку багатьох дослідників, однією з найбільш складних проблем, що виникають у процесі термінотворення є забезпечення чіткості й однозначності лексичних засобів.

Проведений аналіз публікацій з теорії фізичного виховання дозволив виокремити низку специфічних особливостей, що характеризують понятійно-термінологічну систему цієї галузі знань.

По-перше, специфіка системи понять і термінів теорії фізичного виховання виявляється в тому, що вони дуже різноманітні і рідко зустрічаються в звичайній діяльності людини. Тому значна їх кількість має абстрактний і штучний характер, через що виникають труднощі в тлумаченні. Хоча, як уже підкреслювалось, висловлюється й протилежна думка про те, що спортивна термінологія є однією з найбільш «природних» терміносистем, оскільки зв'язана з тенденціями народної мови.

По-друге, специфічність термінології теорії фізичного виховання зумовлена тісним зв'язком цієї наукової дисципліни з низкою гуманітарних та медико-біологічних наук, предметом дослідження яких є людина (педагогіка, психологія, анатомія, фізіологія, гігієна, біомеханіка, біохімія), а також з різними видами спорту. Це, безумовно, позначається на термінотворенні, в процесі якого теорія фізичного виховання використовує терміни суміжних наук та спортивну термінологію, яка бурхливо розвивається.

По-третє, термінологія теорії фізичного виховання не тільки забезпечує ефективність науково-дослідної роботи й високий рівень теоретичної підготовки майбутніх фахівців галузі у вищих навчальних закладах, а й використовується педагогами-практиками для досягнення взаєморозуміння з учнями в процесі спеціально організованої навчальної діяльності. Інакше кажучи, термінологія теорії фізичного виховання є

практико орієнтованою, і від рівня термінологічної підготовленості вчителів залежить якість навчання на уроках фізичного виховання.

По-четверте, термінології теорії фізичного виховання притаманний динамізм, оскільки вона інтенсивно розвивається, залучаючи терміносистеми нових видів спорту, нову термінологію суміжних наукових галузей, адаптує іншомовні терміни.

По-п'яте, понятійно-термінологічна система теорії фізичного виховання є близькою до загально педагогічної термінології, оскільки ця наукова дисципліна є елементом системи педагогічних наук і в процесі термінотворення спирається на визначення основних категорій педагогіки: освіта, навчання, виховання, розвиток та інших.

Предметом подальшого наукового вивчення можуть стати окремі групи понять та термінів теорії фізичного виховання, особливості й тенденції розвитку термінології цієї наукової галузі в різні історичні періоди.

Список використаної літератури

- 1. Азаренко С. А.** Понятие // Современный философский словарь / Под общ. ред. В. Е. Керимова. – Лондон – Франкфурт-на-Майне – Париж – Люксембург – Москва – Минск, 1998. – С. 663.
- 2. Ахманова О. С.** Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М : УРСС, 2004. – 571 с.
- 3. Вільчковський Е. С.** Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: Навч. посіб. / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 428 с.
- 4. Глосарій** основних термінів рухової анімації в фізичному вихованні: Методичні вказівки для проведення практичних і самостійних занять з дисциплін «Фізичне виховання» і «Фізична культура» (для студентів 1–5 курсів усіх спеціальностей Академії) / Харк. нац. акад. міськ. госп-ва; уклад.: О. І. Четчикова, В. І. Протоковило. – Х. : ХНАМГ, 2012. – 36 с.
- 5. Земляная Т. Б.** Терминоведение: основные понятия и концепты [Электронный ресурс] / Т. Б. Земляная, О. Н. Павлычева // Журнал научно-педагогической информации. – 2010. – № 1. – Режим доступа: <http://www.paedagogia.ru/2010/38-01/101-zemlyanayapavlicheva>.
- 6. Іващенко В. П.** Теорія і методика фізичного виховання: [підручник] / В. П. Іващенко, О. П. Безкопильний. – Черкаси : Вид-во ЦНТЕІ, 2006. – Ч. 1. – 420 с.
- 7. Еркомайшвили И. В.** Основы теории физической культуры. Курс лекций / И. В. Еркомайшвили; Уральский гос. технический ун-т. – Екатеринбург, 2004. – 192 с.
- 8. Кантор И. М.** Педагогическая лексикография и лексикология / И. М. Кантор. – М.: Просвещение, 1968. – 200 с.
- 9. Квитко И. С.** Термин в научном документе / И. С. Квитко. – Львов: Вища школа, 1976. – 125 с.
- 10. Кичева И. В.** Развитие понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века : Автореф. дисс... доктора пед. наук : 13.00.01 / И. В. Кичева – Пятигорск, 2004. – 38 с.
- 11. Кияк Т. Р.**

Лингвистические аспекты терминоведения / Т. Р. Кияк – К. : УМКВО, 1989. – 103 с. **12. Комаровский Б. Б.** Русская педагогическая терминология : словарь / Б. Б. Комаровский. – М. : Просвещение, 1969. – 311 с. **13. Круглик И. И.** Краткий словарь терминов по теории и методике физического воспитания и спорта для студентов физкультурных вузов / И. И. Круглик. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/829>. **14. Кондаков Н. И.** Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – М. : Наука, 1975. – 720 с. **15. Лукьяненко В. П.** Терминологическое обеспечение развития физической культуры в современном обществе: монография / В. П. Лукьяненко. – М. : Советский спорт, 2008. – 168 с. **16. Наумчук В. І.** Словник-довідник основних термінів і понять з теорії та методики фізичного виховання і спорту : Навч.-метод. посібник / В. І. Наумчук. – Т. : Підручники і посібники, 2004. – 63 с. **17. Присяжнюк С. І.** Курс лекцій з фізичного виховання: навчальний посібник для студентів технічних вищих навчальних закладів / С. І. Присяжнюк, Д. Г. Оленев. – К.: Видавничий центр НУБіП України, 2015. – 420 с. **18. Резников. Л. О.** Понятие и слово / Л. О. Резников. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1958. – 124 с. **19. Сергієнко Л. П.** Терміни і поняття у фізичній культурі : Навчальний посібник / Л. П. Сергієнко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 264 с. **20. Советский** энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с. **21. Теория** и методика физического воспитания : учеб. для студентов фак-та физ. культуры пед. ин-тов по специальности 03.03 «Физическая культура» / Б. А. Ашмарин [и др.] ; под ред. Б. А. Ашмарина. – М. : Просвещение, 1990. – 227 с. **22. Термінологічний** словник із фізичного виховання і спорту / Усатова І. А., Цаподой С. В. ; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2012. – 75 с. **23. Холодов Ж. К.** Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 480 с. **24. Хоменко І. М.** Спортивна термінологія – основа професійного мовлення фахівця з фізичної культури / І. М. Хоменко, І. Д. Глазирін // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 7. – С. 143–145. **25. Худолій О. М.** Загальні основи теорії і методики фізичного виховання: Навч. посібник / О. М. Худолій. – 2-е вид., випр. – Харків: «ОВС», 2008. – 406 с. **26. Шевчук С. В.** Українська мова за професійним спрямуванням : підручник / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – 3-тє вид., виправ. і доповнен. – К. : Алерта, 2012. – 696 с. **27. Янків І. Т.** Українська спортивна термінологія (історико-методологічний аналіз) : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : [спец.] 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Янків Ігор Тарасович ; Волин. держ. ун-т ім. Л. Українки. – Луцьк, 2000. – 19 с.

Онищенко С. С. Понятійно-термінологічна система теорії фізичного виховання: сутнісні характеристики та особливості

У статті на основі аналізу наукової літератури визначено сутнісні характеристики та розкрито особливості понятійно-термінологічної системи теорії фізичного виховання як специфічної галузі педагогічної науки. Доведено, що для аналізу термінології теорії фізичного виховання використовуються загальнонаукові визначення слів та словосполучень «поняття», «термін», «термінологія», «понятійно-термінологічна система».

Акцент зроблено на тому, що понятійно-термінологічну систему теорії фізичного виховання характеризують наявність двох типів зв'язків між поняттями та термінами – логічних і мовних та її зумовленість не тільки внутрішніми, а й зовнішніми чинниками. Особливу увагу приділено виявленню особливостей термінології теорії фізичного виховання, до яких віднесено: абстрактний і штучний характер понять та термінів, широке використання термінів суміжних наук, динамізм, практична орієнтованість термінології та ін.

Ключові слова: поняття, термін, термінологія, понятійно-термінологічна система, теорія фізичного виховання, спортивна термінологія.

Онищенко С. С. Понятійно-терминологическая система теории физического воспитания: существенные характеристики и особенности

В статье на основе анализа научной литературы определены существенные характеристики и раскрыты особенности понятийно-терминологической системы теории физического воспитания как специфической отрасли педагогической науки. Доказано, что для анализа терминологии теории физического воспитания используются общенаучные определения слов и словосочетаний «понятие», «термин», «терминология», «понятийно-терминологическая система».

Акцент сделан на том, что понятийно-терминологическую систему теории физического воспитания характеризуют наличие двух типов связей между понятиями и терминами – логических и языковых и ее обусловленность не только внутренними, но и внешними факторами. Особое внимание уделено выявлению особенностей терминологии теории физического воспитания, к которым отнесены: абстрактный и искусственный характер понятий и терминов, широкое использование терминов смежных наук, динамизм, практическая ориентированность терминологии и др.

Ключевые слова: понятие, термин, терминология, понятийно-терминологическая система, теория физического воспитания, спортивная терминология.

Onischenko S. Conceptual-Terminological System of the Theory of Physical Education: Essential Characteristics and Features

The article, been based on the analysis of the scientific literature, determines the essential characteristics and reveals the features of the conceptual-terminological system of the theory of physical education as a specific branch of pedagogical science. It is proved that general scientific definitions of words and word combinations "concept", "term", "terminology", "conceptual-terminological system" are used to analyze the terminology of the theory of physical education.

The emphasis is made on the fact that the conceptual-terminological system of the theory of physical education is characterized by the existence of two types of connections between concepts and terms - logical and linguistic and its conditioning not only by internal, but also by external factors. Particular attention is paid to identifying the features of the terminology of the theory of physical education, which include: the abstract and artificial nature of concepts and terms, the wide use of terms of related sciences, dynamism, practical orientation of terminology, etc.

Key words: concept, term, terminology, conceptual-terminological system, theory of physical education, sports terminology.

Стаття надійшла до редакції 18.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

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

УДК 37.013.42

О. А. Поліщук

**ДО ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ
З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я В УКРАЇНІ**

Розвиток сучасного суспільства відбувається у руслі реалізації ключових положень соціальної політики України, яка гарантує забезпечення конституційних прав громадян на якісні соціальні послуги та рівний доступ до усіх суспільних сфер, зокрема й трудової, реорганізацію системи соціальної реабілітації з метою забезпечення рівного дотримання прав усіх категорій населення, а також захисту інтересів всіх суб'єктів соціуму, які цього потребують.

Згідно з Конституцією України кожному громадянину держави гарантовано право на працю, вільне обрання професії та можливість заробляти собі на життя працюю. Однак у реаліях сьогодення люди з інвалідністю не можуть конкурувати із здоровими на ринку праці, особливо у сучасних доволі складних соціально-економічних умовах й потребують особливої соціальної допомоги та підтримки.

За даними офіційної статистики, яка якнайкраще підтверджує значущість проблеми трудової реабілітації молоді з інвалідністю, починаючи з 2000 р. кількість інвалідів в Україні зросла приблизно на півмільйона осіб (з 2,1 до 2,6 млн.). Водночас кількість працюючих інвалідів становить лише близько 15% від загальної кількості осіб з обмеженими можливостями. Отже, виникає необхідність у поліпшенні матеріального стану молоді з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечення їм стабільності й впевненості, інтегруванні в суспільне життя, доведенні, що вони є рівними з-поміж рівних – ось основні завдання, досягти які можливо, якщо системно вирішувати проблему трудової зайнятості.

Нагальність проблем трудової реабілітації та працевлаштування осіб з інвалідністю відзначається у діючому Законі «Про реабілітацію інвалідів в Україні», затвердженому Верховною Радою. У документі відзначається, що основні завдання законодавства країни з питань реабілітації інвалідів полягають у: створенні умов для усунення обмежень життєдіяльності осіб з особливими потребами, відновлення і компенсації їх порушених або втрачених здатностей до побутової, професійної, суспільної діяльності; визначенні основних завдань системи реабілітації інвалідів, видів і форм реабілітаційних заходів; розмежуванні повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування; регламентуванні матеріально-технічного, кадрового, фінансового, наукового забезпечення системи реабілітації осіб з інвалідністю; структурно-організаційному забезпеченні державної соціальної політики по відношенню до інвалідів і дітей-інвалідів; сприянні залученню громадських організацій інвалідів до реалізації державної політики у цій сфері.

Наразі законодавство України з питань реабілітації людей з обмеженими можливостями ґрунтується на Конституції України (254к/96-ВР) і складається законів України «Про державні соціальні стандарти і державні соціальні гарантії» (2017-14), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (875-12), «Про соціальні послуги» (966-15), інших нормативно-правових актів, що регулюють правовідносини у цій сфері, та міжнародних договорів України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України.

Спираючись на положення зазначених вище документів, наголосимо на надзвичайній актуальності проблеми трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я у сучасних соціально-економічних умовах нашої держави.

У психолого-педагогічній літературі глибоко досліджені проблеми професійної діяльності фахівців з соціальної та соціально-педагогічної роботи, зокрема у напрямі надання соціальної допомоги особам з обмеженими психофізичними можливостями (В. Бочарова, С. Григор'єв, А. Зінченко, І. Мигович, А. Мудрик, О.Киричук, Є. Холостова та ін.).

Низку психолого-педагогічних та соціально-педагогічних досліджень присвячено обґрунтуванню особистісно-орієнтованого характеру соціальної роботи (С. Белічева, Б. Шапіро та ін.), особливостям роботи соціального педагога з дітьми-інвалідами, підлітками з девіантною поведінкою (І. Іванова, В. Кравченко, Т. Завгородня, А. Капська, І. Козубовська, Л. Міщук, О. Дубасенюк та ін.).

Вітчизняними та зарубіжними вченими (В. Блейхер, В. Бондар, О. Глоба, В. Григоренко, Г. Костюк, В. Лубовський, В. Синьов, О. Хохліна, А. Шевцов та ін.) проводилися дослідження, спрямовані на вивчення особливостей соціального розвитку та інтеграції у суспільство дітей та дорослих з порушеннями психофізичного розвитку. У межах корекційної педагогіки та дефектології (О. Романова, О. Проскурняк та ін.) було узагальнено результати попередніх психолого-педагогічних досліджень, які порівняно з новими даними, отриманими суміжними з психологією науками – психолінгвістикою, педагогікою, генетикою, нейропсихологією, доведено позитивний вплив трудової та практичної діяльності на формування у дітей з особливими освітніми потребами пізнавальної та мовленнєвої діяльності, розвиток спілкування та моторики.

Проблеми соціально-педагогічного захисту дитинства в Україні, аналіз вітчизняних і зарубіжних концепцій соціалізації особистості, існуючих умов соціального захисту дітей з інвалідністю, забезпечення на державному, регіональному і місцевому рівнях їх права на освіту та самореалізацію у суспільстві знайшли своє відображення у роботах В. Алфімової, М. Андрєєвої, Ю. Богинської, О. Василенко, Л. Волинець, К. Волкової, І. Зверєвої, Н. Ничкало, О. Караман, Ю. Мацкевіч, О. Рассказової, С. Тесленка, С. Харченка, І. Цибуліної та ін.

Але в зарубіжній та вітчизняній літературі поки ще недостатньо розкриті питання організації процесу професійної орієнтації та трудової реабілітації осіб з обмеженими психофізичними можливостями, теоретичні та практичні аспекти міжгалузевого співробітництва працівників соціальної сфери з педагогами, медиками, психологами, реабілітологами.

Виходячи з цього, **метою** статті є визначення сутності й складових трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я, а також вивчення існуючого стану проблеми у практиці роботи осередків соціальної допомоги для уточнення проблемного поля трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в діяльності регіональних реабілітаційних центрів.

Під час проведення соціально-педагогічного дослідження використовувалися такі **методи** та інструменти для дослідження: теоретичні – аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної, соціально-педагогічної літератури для з'ясування сутності й складових та обґрунтування критеріально-діагностичної бази трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я; емпіричні – спостереження за

поведінкою молоді з інвалідністю, анкетування за авторськими анкетами, відомі методики, адаптовані відповідно до завдань нашого дослідження: карта самооцінки схильностей клієнтів, диференційно-діагностичний опитувальник, оцінки ступеня соціальної адаптованості; методика М. Рокіча для діагностики ціннісних орієнтацій студентів, методика А. Крилова для вивчення професійної мотивації, опитувальник для оцінки потреби досягнення успіхів; методика Т. Пашукової «Шкала емоційного відгуку», анкета на визначення соціальної активності, методика «Самопочуття – активність – настрої» та ін.

Розпочинаючи розгляд проблеми трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я, вважаємо за потрібне зупинитися на більш докладному вивченні нормативно-правових основ такої реабілітації.

Відзначимо, що становлення системи правового забезпечення трудової реабілітації людей з інвалідністю відбувалося в Україні поступово. Права осіб з інвалідністю на отримання соціальної допомоги та реабілітації було закріплено Законом «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р.), Постановами Кабінету Міністрів «Про організацію робочих місць та працевлаштування інвалідів», «Про затвердження порядку сплати підприємствами (об'єднаннями), установами і організаціями штрафних санкцій до відділень Фонду соціального захисту інвалідів, акумуляції, обліку та використання цих коштів», Указом Президента України від 13.06.2001 р. № 519, яким було затверджено Національну програму професійної реабілітації та зайнятості осіб з обмеженими можливостями здоров'я на 2001 – 2005 роки тощо.

Наголосимо, що в останньому документі питанням трудової реабілітації осіб з інвалідністю вже надається особлива увага, відзначається, що структура зайнятості людей з обмеженими фізичними можливостями за період з 1994 року в Україні істотно не змінювалася: найбільша частина таких осіб обіймає доволі низькооплачувані посади у сфері матеріального виробництва: у промисловості, сільському господарстві та будівництві, а також у невиробничих сферах – у системі охорони здоров'я та освіти. Відзначається й гендерний дисбаланс у доступі до праці людей з інвалідністю – з числа зайнятих жінки становлять лише 39 % [4].

Зважаючи на зазначене, зв'язку з необхідністю подолання існуючою у трудовій сфері дискримінації людей з обмеженими можливостями нашою державою було взято курс на створення і функціонування належної виробничої, соціальної та реабілітаційної інфраструктури, розширенню діяльності громадських організацій інвалідів, щоб забезпечити дієву допомогу громадянам з обмеженими фізичними можливостями у працевлаштуванні, пристосуванні до самостійного життя і, за наявності суспільної та державної підтримки, можливості відчувати себе корисними для соціуму.

Реалізація даного курсу зумовила певні зміни у стані проблеми трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Так, за аналітичним звітом, наведеним у національній доповіді «Праця та зайнятість осіб з інвалідністю в Україні», підготовленій на виконання Указу Президента України від 18.12.2007 р. №1228/2007 «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» та доручення Кабінету Міністрів України від 24.06.2009 р. №2700/3-09, в Україні у 2009 році вже діяли 611 реабілітаційних закладів для підтримки осіб з інвалідністю, з яких, проте, лише 23 займалися професійною та трудовою реабілітацією осіб з обмеженими фізичними можливостями. На жаль, діючі центри медичної, професійної та соціальної реабілітації часто не мали достатнього наукового, медичного, матеріально-технічного, навчально-методичного, інформаційного забезпечення з питань ерготерапії, фізіотерапії та фізичної терапії, профорієнтації та професійного навчання. Робота відбувалася в умовах відсутності індивідуальних програм трудової реабілітації та адаптації таких осіб у навчальних закладах і на виробництві, оновленого переліку професій, що враховують медичні показання та протипоказання за кожним видом і групою інвалідності; незадовільного кадрового забезпечення центрів фахівцями з професійної реабілітації зазначених осіб [3, с. 26–28]. Підкреслимо, що й сьогодні ці болючі проблеми залишаються актуальними у роботі деяких реабілітаційних центрів, а їх кількість, як і раніше, не забезпечує багатьох потреб осіб з інвалідністю.

Сьогодні проблема трудової реабілітації та працевлаштування осіб з інвалідністю має досить ґрунтовне нормативне забезпечення, регламентується Конституцією України, Законами «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про державні соціальні стандарти і державні соціальні гарантії», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про соціальні послуги» тощо.

Наявність затвердженої нормативної бази забезпечує визначеність основних понять у колі проблеми трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Так, нормативних документах зазначається, що забезпечення виконання індивідуальної програми реабілітації інвалідів є одним з важних пунктів діяльності держави щодо інвалідів, що виявляється у створенні правових, економічних, політичних, соціальних, психологічних та інших умов для забезпечення їхніх прав і можливостей нарівні з іншими громадянами для участі в суспільному житті.

У Законі «Про реабілітацію інвалідів в Україні» реабілітація осіб з інвалідністю відзначається як система медичних, психологічних, педагогічних, фізичних, професійних, трудових, фізкультурно-спортивних, соціально-побутових заходів, спрямованих на надання особам допомоги у відновленні та компенсації порушених або втрачених функцій організму для досягнення і підтримання соціальної та

матеріальної незалежності, трудової адаптації та інтеграції в суспільство, а також забезпечення інвалідів технічними та іншими засобами реабілітації і виробами медичного призначення [5].

Професійна реабілітація розглядається як система заходів, спрямованих на підготовку особи до професійної діяльності, відновлення чи здобуття професійної працездатності шляхом адаптації, реадптації, навчання, перенавчання чи перекваліфікації з можливим подальшим працевлаштуванням та необхідним соціальним супроводженням з урахуванням особистих схильностей та побажань особи.

Трудова реабілітація – як система заходів, розроблених з урахуванням схильностей, фізичних, розумових і психічних можливостей особи і спрямованих на оволодіння трудовими навичками забезпечення трудової діяльності та адаптацію у виробничих умовах, у тому числі шляхом створення спеціальних чи спеціально пристосованих робочих місць.

У нормативній базі розкрито також низку супутніх понять щодо трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я, серед яких найбільш цікавими для нас є: професійна орієнтація; професійний відбір; професійна адаптація; робоче місце інваліда; спеціальне робоче місце інваліда тощо.

Витлумачено також поняття «індивідуальна програма реабілітації», що розуміється як комплекс оптимальних видів, форм, обсягів, термінів реабілітаційних заходів з визначенням порядку і місця їх проведення, спрямованих на відновлення та компенсацію порушених або втрачених функцій організму і здібностей конкретної особи до виконання видів діяльності, визначених у рекомендаціях медико-соціальної експертної комісії.

Спираючись на результати наукових досліджень (М. Андрєєва, В. Блейхер, В. Бондар, О. Глоба, В. Григоренко, Т. Завгородня, І. Зверева, І. Іванова, В. Кравченко, І. Козубовська, Г. Лактіонова, В. Лубовський, Л. Міщук, С. Пальчевський, В. Синьов, С. Харченко, О. Хохліна та ін.) зазначимо, що питання трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я було порушено й у наукових джерелах.

На основі аналізу нормативного законодавства та праць вчених трудову реабілітацію осіб з обмеженими можливостями здоров'я будемо розуміти як відновлення знижених або втрачених професійних функцій, відбір професії та адаптацію до неї осіб з обмеженими можливостями, дитини-інваліда, поновлення трудової діяльності таких осіб за вже опанованою раніше або новою професією. Трудова реабілітація, складовими якої є професійний відбір, професійна орієнтація, професійна освіта, професійні підготовка, перепідготовка, перекваліфікація, раціональне працевлаштування, спрямовується на забезпечення конкурентоспроможності осіб з обмеженими можливостями на ринку праці та їх працевлаштування, як у звичайних виробничих умовах, так і в спеціально створених умовах роботи.

Професійна орієнтація осіб з інвалідністю у працездатному віці, дітей-інвалідів здійснюється відповідно до індивідуальної програми реабілітації інваліда для підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці, визначення можливостей професійної підготовки, перепідготовки і наступного працевлаштування. Послуги з професійної орієнтації дітям-інвалідам надають спеціальні загальноосвітні школи (школи-інтернати), загальноосвітні санаторні школи (школи-інтернати) за участю, у разі необхідності, центрів соціальних служб для молоді та реабілітаційних установ. Професійну орієнтацію інвалідів у працездатному віці, які мають бажання працювати і зареєстровані в державній службі зайнятості, може здійснювати державна служба зайнятості.

Зазначене вище переконує, що досліджуване педагогічне явище та процес його формування є досить складними та багатоаспектними, тому для об'єктивного вивчення стану трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я слід звернути увагу на обґрунтування критеріальної бази емпіричного дослідження порушеної проблеми.

Обґрунтуванням щодо вибору критеріїв став проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури, зокрема праць М. Андреевої [1], О. Василенко [2], О. Рассказової [6], С. Харченка [7] та власний досвід організації моніторингової діяльності щодо роботи регіональних реабілітаційних центрів. На цій основі ми розробили критерії оцінки стану трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в діяльності регіональних реабілітаційних центрів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний для оцінки існуючого стану трудової реабілітації осіб з інвалідністю в Україні.

Експериментальна робота виконувалася за підтримки Департаменту соціального захисту населення Луганської обласної військово-цивільної адміністрації на базі 20-ти відділень реабілітації інвалідів Луганської області, Луганського обласного центру зайнятості, обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, Всеукраїнської громадської організації інвалідів «Інститут соціальної політики» (м. Київ). У дослідженні взяли участь 116 молодих осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

Розглядаючи показники зазначених вище критеріїв, підкреслимо, що більшість осіб мають середній (51,4 %), а також низький (38,7 %) рівень показників за усіма критеріями. Молодь переважно не виявляє особливого інтересу та здатності до трудової реабілітації, не має особливого інтересу до пізнання на підставі особистісних потреб, не всі отримують задоволення від реабілітаційного середовища, прагнуть досягти результатів лише в межах його окремих напрямків, недостатньо наполегливі в подоланні труднощів, неактивні в самоствердженні та саморозвитку.

Молодь з інвалідністю усвідомлює цінності трудової реабілітації, недостатньо проявляє індивідуальну активність у різних сферах діяльності колективу, суспільного життя. Аналізуючи останню складову,

узагальнимо труднощі: соціальні (труднощі у пристосуванні до нових умов реабілітаційного середовища, зокрема при наявності несприятливих ситуацій в колективі; неприйняття поведінки, що відповідає нормам і правилам регіонального реабілітаційного центру; слабке використання наявних умов для реалізації власних можливостей на здобуття професії); освітньо-культурні (слабка сформованість мотивації до отримання професії, недостатньо усвідомлена цінність трудової реабілітації, інертність до участі в діяльності регіональних реабілітаційних центрів).

Спостереження показують, що багато з осіб з вадами здоров'я відчувають такі емоційні переживання як стан страху, тривоги, що заважають адаптуватися, зламують звичні життєві стереотипи, породжують стан емоційного дискомфорту та стрес. Слабкий рівень включення молоді в реабілітаційну сферу характеризується наступними труднощами: адаптації до нових умов через замкнутість, тривожність, низький рівень комунікативної компетентності, непристосованості до проживання самостійно, відсутності сімейної підтримки в побуті і професійній підготовці, входженні в освітній простір центрів, а також засвоєнні правил нового способу життя.

У процесі наших наукових пошуків з урахуванням результатів досліджень інших авторів і проведених нами узагальнень виявлено проблемне поле трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в діяльності регіональних реабілітаційних центрів:

- відсутні індивідуальні програми реабілітації та адаптації осіб з обмеженими можливостями здоров'я у навчальних закладах і на виробництві; перелік професій, що враховують медичні показання та протипоказання за кожним видом і групою інвалідності, є застарілим; незадовільним залишається кадрове забезпечення центрів фахівцями з трудової реабілітації;
- недостатній рівень трудової реабілітації в наявних установах, недосконалість системи зазначеної реабілітації, слабка адаптація наявних навчальних матеріалів, недостатнє забезпечення технічними засобами навчання, що враховують індивідуальні потреби слухачів, слабка організація психолого-педагогічного супроводу молоді з вадами здоров'я;
- слабке використання широких можливостей регіональних реабілітаційних центрів для забезпечення наступності, послідовності та безперервності освітнього та реабілітаційного процесів із використанням позитивного досвіду зарубіжних країн;
- відсутність у багатьох центрах толерантної співпраці працівників і слухачів, взаємодопомоги та взаємоповаги осіб з вадами здоров'я, відсутність комфортного психологічного клімату, що постає однією з основних чинників якісного впровадження системи трудової реабілітації;
- слабка мотивація осіб з обмеженими можливостями здоров'я до навчання, недостатня визначеність особистісно-професійних цінностей

зادля соціалізації, самовизначення, самореалізації, а також цінностей трудової реабілітації; відсутність у молоді системних знань про сутність трудової реабілітації, недостатня окресленість перспектив трудової діяльності, недостатній рівень готовності до подолання соціально-психологічних бар'єрів на шляху трудової реабілітації.

Необхідність вирішення цих проблем актуалізує питання подальшої розробки, впровадження та експериментальної перевірки системи трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

Список використаної літератури

1. Андреева М. О. Розвиток соціальної компетентності студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Марія Олександрівна Андреева; Українська інженерно-педагогічна академія. – Харків, 2014. – 262 с. **2. Василенко О. М.** Зміст підготовки майбутніх соціальних педагогів до застосування здоров'язберезувальних технологій у роботі з дітьми та молоддю / О. М. Василенко // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць / за заг. ред. академіка І. Ф. Прокопенка. – Харків : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2015. – Вип. 48. – С. 16–24. **3. Праця та зайнятість осіб з інвалідністю в Україні: національна доповідь.** – К., 2009. – 194 с. **4. Про Національну програму професійної реабілітації та зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями на 2001 – 2005 роки:** Указ Президента України. – Режим доступу [http://www.ispf.gov.ua/\(S\(xgynr555tdqat0q2zhib3s45\)\)](http://www.ispf.gov.ua/(S(xgynr555tdqat0q2zhib3s45))). **5. Про реабілітацію інвалідів в Україні:** Закон України № 4213-VI (4213-17) від 22.12.2011. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15. **6. Рассказова О. І.** Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти : теорія та технологія : монографія / О. І. Рассказова. – Харків : ФОП Шейніна О. В., 2012. – 468 с. **7. Харченко С.Я.** Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 320 с.

Поліщук О. А. До проблеми трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в Україні

У статті комплексно розглянуто проблему трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в Україні.

Метою статті є визначення сутності й складових трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я, уточнення проблемного поля щодо трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в діяльності регіональних реабілітаційних центрів.

Трудову реабілітацію осіб з обмеженими можливостями здоров'я визначено у статті як відновлення знижених або втрачених професійних функцій, відбір професії та адаптацію до неї осіб з обмеженими можливостями, дитини-інваліда, поновлення трудової діяльності таких

осіб за вже опанованою раніше або новою професією. Розроблено систему критеріїв оцінки стану трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в діяльності регіональних реабілітаційних центрів; визначено основні проблеми трудової реабілітації молоді з інвалідністю.

Ключові слова: трудова реабілітація, професійна реабілітація, особи з інвалідністю, молодь з особливими потребами, реабілітаційні центри.

Полищук Е. А. К проблеме трудовой реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья в Украине

В статье комплексно рассмотрена проблема трудовой реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья в Украине.

Целью статьи является определение сущности и составляющих трудовой реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, уточнение проблемного поля по трудовой реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья в деятельности региональных реабилитационных центров.

Трудовая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья определена в статье как восстановление сниженных или утраченных профессиональных функций, отбор профессии и адаптация к ней лиц с ограниченными возможностями, ребенка-инвалида, возобновление трудовой деятельности таких лиц по уже освоенной ранее или новой профессии. Разработана система критериев оценки состояния трудовой реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья в деятельности региональных реабилитационных центров; определены основные проблемы трудовой реабилитации молодежи с инвалидностью.

Ключевые слова: трудовая реабилитация, профессиональная реабилитация, лица с инвалидностью, молодежь с особыми потребностями, реабилитационные центры.

Polischuk E. To the Problem of Labour Rehabilitation of Persons with Limit Possibilities of Health in Ukraine

In the article the problem of labour rehabilitation of persons is complex considered with limit possibilities of health in Ukraine.

The aim of the article is determination of essence and constituents of labour rehabilitation of persons with limit possibilities of health, clarification of the problem field in relation to the labour rehabilitation of persons with limit possibilities of health in activity of regional rehabilitation centers.

Labour rehabilitation of persons with limit possibilities of health certainly in the articles as proceeding in mionectic or lost professional functions, selection of profession and adaptation to her of persons with limit possibilities, child-invalid, proceeding in labour activity of such persons after already seize before or by a new profession. The system of criteria of estimation of the state of labour rehabilitation of persons is worked out with limit possibilities of

health inactivity of regional rehabilitation centers; the basic problems of labour rehabilitation of young people are certain with disability.

Key words: labour rehabilitation professional to therehabilitation, persons with disability, young people with thespecial necessities, rehabilitation.

Стаття надійшла до редакції 24.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Рассказова О. І.

УДК 364-78:303.443 (71)

С. Г. Ставкова

СТАНОВЛЕННЯ СУПЕРВІЗІЇ ЯК СФЕРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

З розвитком та становленням соціальної роботи в Україні у науковому та практичному напрямках відбуваються значні зміни в усіх аспектах цієї галузі суспільної діяльності. Відтак, розробляється законодавство, здійснюється підготовка кваліфікованих фахівців різноманітних галузей соціальної сфери, адаптується та використовується досвід міжнародних організацій.

Характерною ознакою сучасного законодавства України є надання певних повноважень організаціям, які працюють у соціальній сфері з різними вразливими категоріями населення. Така ситуація сприяє створенню нових агенцій, нових посад, нових функцій працівників, які вимагають, аби надавачі послуг були підзвітні передовсім користувачам чи клієнтам служб. Водночас працівники мають відповідати перед своєю установою, професією та врешті перед державою і собою. Саме у зв'язку із великою увагою до якості та ефективності соціальних послуг необхідно висвітлити питання забезпечення надавачів цих послуг належною фаховою підтримкою, якою є супервізія.

Окремі аспекти супервізії проаналізовано у працях вітчизняних дослідників, таких як І. Грига, О. Брижовата, Л. Дума, О. Лисенко, О. Іванова, Т. Семигіна [1], Г. Попович [2], а також висвітлюються в безпосередній практиці соціальної роботи такими авторами як В. Покладова [3] та ін., та С. Беляєвою [4], психологом-практиком, яка ініціювала створення руху анонімних алкоголіків (АА) у м. Львів.

Втім, автори наголошують на відсутності системних вітчизняних розробок із професійної підготовки супервізорів у галузі соціальної роботи.

Слід зазначити, що питання супервізії у галузі соціальної роботи, перебувають у центрі уваги науковців – авторів численних публікацій.

Однак, більшість із них написані іноземною мовою. Спектр питань, що розглядаються, доволі широкий – від визначення поняття супервізії до окреслення шляхів розвитку сфери професійної підготовки з метою підготовки висококваліфікованих фахівців до здійснення цього процесу.

У своїх наукових працях К. Бергер і Т. Мізрахі [5], А. Бібус [6], З. Айзіковіч та ін. [7], І. Ерера та А. Лейзар [8], К. Фукуяма [9], К. Гарет і А. Барета-Герман [10], Д. Харкнес, П. Хенслі [11], Дж. Джефріз [12], А. Кадушін [13], С. Карвінен-Нінікоскі [14], Г. Лофер [15], Дж. Стронг та ін. [16], М.-С. Тцуї [17] дали визначення супервізії та окреслили її мету.

Предметом уваги цієї статті є виявлення основних особливостей супервізії як соціальної технології та досвід її використання у соціальній роботі. Увагу зосереджено на завданнях: уточненні значення термінів «супервізія» і «супервізор», аналізі зарубіжних літературних джерел із проблеми дослідження та висвітленні функцій й етичних засад цієї соціальної технології у зіставленні з вітчизняною практикою її застосування.

Супервізію у соціальній роботі започатковано у 1800-х роках у країнах Західної Європи та Північної Америки завдяки двом важливим чинникам, а саме: розвитку системи соціального забезпечення та професіоналізації процесу соціальної роботи. Зокрема, супервізія почала стрімко розвиватись у Великій Британії паралельно із виникненням роботи з випадком (англ., casework), тобто наданням адресної підтримки потребуючим людям, так званими «дружніми візитерами», волонтерами благодійних організацій, які спостерігали за життєвими ситуаціями найбільш потребуючих клієнтів, оцінювали їх та надавали відповідну допомогу. Таких волонтерів називали «наглядачами» (англ. «overseer»). Власне з цим англійським терміном пов'язують виникнення поняття «супервізія», яке з часом набуло нового значення та змісту і стало загальноживаним терміном не лише у соціальній роботі, але у всіх сферах надання професійної допомоги «людина-людина» [18]. Сьогодні у науково-практичному середовищі в галузі соціальної роботи супервізію вважають головним засобом передачі професійних знань і навичок від досвідченого працівника до недосвідченого, від висококваліфікованого до такого, кому бракує знань, від супервізора практичної діяльності студентів до студентів [19]. Супервізія, вкрай потрібний інструмент забезпечення якості надання послуг, стосується найважливішого ресурсу у практиці соціальної роботи – соціального працівника.

Щодо України, то дотепер у теорії і практиці вітчизняної соціальної роботи терміни «супервізор» та його похідні «супервізія», «супервізований», «супервізорство» все ще вживають як професійні неологізми. Буквальний переклад з англійської – «нагляд», «інспектор», «наглядач», «під наглядом» не повністю розкриває суть цієї технології соціальної роботи. В українській мові наближеним за змістом можна вважати термін «наставництво». Новий тлумачний словник української

мови описує термін «наставник» як «...той, хто дає поради, навчає; порадник, учитель; наглядач». Термін «наставляти» має значення «даючи поради, навчати чогось; наводити, направляти, націлювати і т. ін. у потрібному напрямку; скеровувати, спрямовувати» [20]. Отож, ці поняття не є тотожними. Інститут супервізії є самостійним і якісно відмінним від традиційного наставництва за, принаймні, двома істотними показниками, які стосуються його сутнісних характеристик. Вони виявляються, по перше, в ціннісній складовій цих, на перший погляд, подібних між собою практик. На відміну від наставництва, в основу супервізії покладено принцип партнерства між суб'єктом і об'єктом. Якщо в наставництві суб'єктно-об'єктні стосунки є цілковито поляризовані та передбачають істотне розмежування наділеного повноваженнями наставника й обмеженого у своїх правах підшефного, які на практиці зводяться до відносин «майстер-підмайстер», то в супервізії переважає принцип взаємної поваги та відмови від домінування супервізора. Такий підхід слід розглядати як упровадження в практику стосунків між об'єктом і суб'єктом цінностей рівноправності та взаємної поваги.

По-друге, якщо наставництво практикується лише щодо молодих працівників певної організації, які є новачками у своїй професії, то об'єктами супервізії можуть бути всі працівники соціальної служби: «...супервізія передбачає, що незалежно від стажу роботи, всі соціальні працівники потребують допомоги, підтримки, наснаження та мотивації» [21].

У професійній лексиці вживають термін «куратор». Словник української мови визначає куратора, як «...особу, якій доручено наглядати за якою-небудь роботою» [22]. На нашу думку таке тлумачення асоціюється із владним критичним наглядом, виправленням помилок та контролем.

Отож, жоден із українських термінів не розкриває повністю суть цього поняття, тобто не є усталеним. Саме тому, ми вирішили не відходити від традиційного, звичного терміна, який вживається у країнах Західної Європи та Північної Америки, аби не створювати непорозуміння та плутанину у колах фахівців та зупинились на терміні «супервізія».

Термін «супервізія» походить із латинської мови та складається з двох частин: «super», тобто «над», «понад», «супер» та «videre», що означає «бачити», «спостерігати». Отже, це той, ...хто спостерігає за (дивиться над) роботою інших та несе відповідальність за якість цієї роботи.

Із започаткуванням супервізії у соціальній роботі її традиційно визначали як окрему галузь, не поєднану із практикою соціальної роботи. Ця відокремленість сприяла створенню помилкової дихотомії між практичною діяльністю і супервізією поза концептуальною рамкою професійних цінностей, навичок та знань у галузі соціальної роботи [23]. Каркас практичної соціальної роботи підсилюють три головні тези, а

саме, що: (1) існує взаємозалежність між людьми, (2) метою професії є допомога у вирішенні проблем, пов'язаних із розбалансованістю взаємодії індивіда та оточення, (3) правильно побудовані стосунки фасилітують відновлення цієї взаємодії. Втім, багато років існувала думка щодо відмінності між практикою соціальної роботи та супервізійною діяльністю. Вважалося, що супервізори мали володіти навичками, відмінними від тих, які необхідні практичним соціальним працівникам, а мета їхньої діяльності не полягала у підтримці трьох тез, перерахованих вище [24].

Альтернативний підхід, який розглядають у науковій літературі, пропонує визначати супервізію безпосередньо у контексті практичної соціальної роботи, як її складову частину. Ще у 1942 році Б. Рейнольдз зробив висновок, що навички та цінності адміністративної та практичної соціальної роботи є однаковими та мають на меті задовольняти потреби людей [25]. Г. Трекер стверджував, що супервізори застосовують ті самі навички і підходи, які ґрунтуються на професійних цінностях та принципах, що і практичні соціальні працівники [26].

Отож, автори наукових праць обґрунтували місію та функції соціальної роботи. Слід зазначити, що професія соціального працівника в Україні перебуває у стані формування, тож її філософія та функції усе ще чітко не визначені. Проте деякі дилеми, які стоять перед цією професією, не унікальні. Однією із таких дилем є роль та місія професії. В країнах Західної Європи та Північної Америки, часто дискутують про те, щоб помістити їх між функціями соціального контролю і соціальних змін. Функції соціального контролю часто асоціюються із звичайними видами діяльності в соціальній роботі, такими, як стримування та обмеження проблемної поведінки деяких людей. Наприклад, Бред МакКензі, професор Манітобського університету, вважає, що соціальні працівники, які вдаються до певних дій, щоб захистити дітей від насильства батьків, або намагаються працювати із неповнолітніми правопорушниками, щоб повернути їх до нормального життя у суспільстві, користуються методами соціального контролю. Хоча ці методи часто необхідні для стримування поведінки, яка може зашкодити іншим людям, надмірне виконання функцій соціального контролю призводить до дій, метою яких є підсилити дотримання та відповідність певному стандарту у такий спосіб, що не дозволяє окремим людям, сім'ям та громадам стверджувати своє право бути відмінними від інших. Окрім того, соціальним працівникам деколи не вдається подолати певні форми гноблення, які існують у суспільстві, аби сприяти досягненню соціальної справедливості [27].

Інститут супервізії розглядається як 2 рівень технології організації соціальної роботи, який включає в себе такі складові: сприяння професійному зростанню працівників соціальної сфери, профілактику професійних ризиків, контроль за виконанням обов'язків, а також вплив на професійну підготовку майбутніх соціальних працівників, які

проходять практику в певній соціальній агенції і їхнім наставником є супервізор» [28]. На думку Г. Попович, кожен із цих напрямків перебуває в Україні у стадії становлення і є надзвичайно актуальним [2].

Соціальна робота як професія розвинулась на основі багатьох дисциплін та теорій. Супервізія у соціальній роботі відображає цей складний процес розвитку. Традиційно функціями супервізії вважаються адміністрування, навчання та підтримка.

Зокрема, В. Робінсон, даючи визначення супервізії у контексті соціальної роботи зазначила, що це «... навчальний процес, у якому людина, яка володіє певним набором знань і навичок бере на себе відповідальність за тренування (навчання) людини з меншим набором» [29]. Тобто наголос ставиться на *навчанні*; з роками додається *адміністративний* аспект, що включає *контроль та координацію* роботи з метою отримання результату [30]. Американський науковець А. Кадушин додав до згаданих вище функцій ще одну – *підтримувальну*, яка зосереджується на аспектах підтримки працівників шляхом надання емоційної підтримки та допомоги у складних неприємних ситуаціях, пов'язаних із роботою [31]. За словами А. Кадушина, це дає працівникам відчуття приналежності до закладу та відчуття безпеки [32].

В. Шварц зробив наголос на *інтерактивній* природі супервізії [33]. Він зазначив, що кінцева ефективність роботи закладу соціальної роботи залежить в першу чергу від умінь і навичок, якими володіють фахівці у процесі надання послуг клієнтам. Він визначив завдання супервізора, які полягають у збагаченні навичок, підвищенні ефективності роботи кожного працівника та координації дій працівників закладу з метою досягнення цілісності роботи. Отже, головні завдання супервізора щодо навичок – це ефективність та координація. В. Шварц також визначив обмеження функцій супервізорів – адміністративні завдання можуть виконуватись адміністраторами. Якість навчання персоналу залежить від їхнього бажання розкрити свої проблеми, поділитись помилками та використати мудрість та досвід як супервізора, так і інших учасників групи.

Левінсон зазначив, що: «Супервізія – це втручання на іншому рівні ніж терапія, багато непорозумінь зникають, коли я беру участь у супервізії». Його колеги також зауважили, що всі непорозуміння та неясності зникають, коли вони беруть участь у цьому процесі [34].

К. Логанбілл вважає супервізію «...інтенсивною, сфокусованою на міжособистісних стосунках, в яких одна людина призначається для фасилітації розвитку терапевтичної компетенції іншої людини» [35]. У цьому визначенні береться до уваги лише індивідуальна супервізія і нічого не говориться про групову, хоча саме групова супервізія сьогодні часто застосовується у закладах соціальної роботи.

Дж. М. Харт дає визначення, яке більше підходить для пояснення навчальної супервізії, і наголос також робиться на індивідуальній супервізії: «Супервізія – це триваючий навчальний процес, у якому одна

людина виконує роль супервізора та допомагає іншій людині – супервізованому засвоїти відповідну професійну поведінку шляхом перегляду (екзаменування, обстеження) професійної діяльності» [36].

Варто згадати ще одне визначення супервізії: «Супервізія – це втручання, що проводиться старшим членом персоналу (представником професії) по відношенню до молодшого члену персоналу (представника професії). Їхні стосунки носять оцінювальний характер, розширюються з часом та одночасно мають на меті розширювати професійні функції молодшого представника професії, шляхом проведення моніторингу якості надання професійних послуг клієнтам, а також перевіряти тих, хто лише має на меті ввійти у професію» [37].

Таким чином, «...в соціальній роботі супервізію потрібно розглядати як один із основних засобів, за допомогою якого визначений установою супервізор полегшує роботу персоналу, індивідуально й колективно, та забезпечує стандарти роботи» [38].

Супервізія має бути частиною політики організації та важливим чинником забезпечення її стабільності й ефективного розвитку. У процесі її здійснення потрібно послідовно діяти в інтересах клієнта-супервізованого, якщо відсутні загрози для інших працівників організації. При цьому слід чітко розподілити обов'язки між супервізованим, супервізором і організацією, що є однією з передумов їх ефективного партнерства. Взаємодія супервізора із супервізованим має відбуватися регулярно, у контексті егалітарних стосунків, без дискримінації та упередженого ставлення, із дотриманням усіх вимог конфіденційності. Важливо при цьому системно фіксувати здійснені заходи, результати спостережень, проблеми, які виникають.

Відтак, супервізор у соціальній роботі – це штатний працівник, якому делегуються повноваження скеровувати, підсилювати й оцінювати службову діяльність супервізованих, за роботу яких супервізор несе відповідальність. Супервізор виконує адміністративні, навчальні та підтримуючі функції у взаємодії з супервізованими у контексті позитивних стосунків задля надання клієнтам найкращих можливих послуг, якісно і кількісно – відповідно до політики організації. З огляду на особливості взаємодії супервізора і супервізованого, розглянемо типи супервізії, а саме: адміністративний, підтримуючий / наставницький / консультаційний, навчальний/тренінгів [39].

Адміністративна супервізія забезпечує доступ до ресурсів закладу, що сприяє роботі персоналу та пов'язана з організаційними перешкодами для надання ефективних послуг. Адміністративна супервізія підвищує ефективність організаційної структури і ресурсів, доступних для працівників. Вона включає такі види діяльності як планування роботи, розподіл виробничих завдань, перевірку й оцінювання роботи, координацію діяльності. У випадку обговорення питань невідповідної поведінки працівника, втручання супервізора повинно бути попереджувальним на відміну від карального. У вітчизняних соціальних

службах за відсутності інституту супервізії адміністративні функції супервізора значною мірою виконуються керівниками різних рівнів.

Навчальна супервізія формує знання і вміння необхідні для виконання роботи, сприяє професійному зростанню, особистісному розвитку працівників. За визначенням працівників, проблеми у цій сфері полягають у невмінні надавати конструктивну критику («Я не знаю в чому моя помилка або, що необхідно змінити»); у відсутності достатньої інформації («Мій супервізор не надає реальної допомоги у розгляді проблем, з якими я зустрічаюся в роботі з клієнтами»). Навчальна супервізія часом трактується як клінічна супервізія. Вона спрямована на надання знань, навиків та формування позитивного ставлення до виконання завдань практичної соціальної роботи завдяки детальному аналізу взаємодії працівника з клієнтом.

У процесі підтримувальної супервізії супервізованим надається допомога у вирішенні професійних та особистих проблем, запобіганні професійному вигоранню шляхом схвалення і висловлення подяки, надається можливість для емоційного розвантаження та уважного слухання, що передає зацікавленість і турботу; здійснюється консультування щодо знаходження варіантів вирішення складних ситуацій клієнтів. На додаток до полегшення, відновлення і заспокоєння супервізор наснажує, підбадьорює та підсилює задоволення від роботи.

Підсумовуючи варто зазначити, що всі типи супервізії є рівноцінними, взаємопов'язаними, нерозривними та взаємодоповнюючими. Застосування комплексної супервізії дає можливість підтримувати найкращі стосунки, при яких супервізований може визнати, що не знає, що робити або, що припустився помилки, і ці зізнання розцінюватимуться як позитивні.

Список використаної літератури

- 1. Полтавець В.** Соціальна робота в Україні: перші кроки / В. Полтавець. – К. : КМ «Academia», 2000. – 236 с.
- 2. Попович Г. М.** Соціальна робота і міждисциплінарне співробітництво Г. М. Попович // Соціальна політика і соціальна робота. – 2001. – № 1(17). – С. 47–52.
- 3. Покладова В.** Інновації у соціальних службах: Навч.-метод. посіб. / В. Покладова, Т. Семигіна, І. Грига. – К. : Унів. вид-во «Пульсари», 2002. – 168 с.
- 4. Соціальна робота: практична підготовка студентів на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» / Н. М. Гайдук, Л. Є. Клос, С. Г. Ставкова, С. Я. Беляєва: Навч. посібник. – Львів: Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2007. – 164 с.**
- 5. Berger C.** An evolving paradigm of supervision within a changing health care environment / C. Berger, T. Mizrahi // *Social Work in Health Care*. – 32(4). – 2001. – P. 1–18.
- 6. Bibus A.** In pursuit of a missing link: The influence of supervision on social worker's practice with involuntary clients / A. Bibus // *The Clinical Supervisor*. – 11(2). – 1993. – P. 7–22.
- 7. Eisikovits Z.** Toward a practice theory of learning through experience in

social work supervision / Z. Eisikovits, E. Guttmann // *The Clinical Supervisor*. – 7(1). – 1983. – P. 51–63. **8. Erera I. P.** Training needs of social work supervisors / I. P. Erera, A. Lazar // *The Clinical Supervisor*. – 11(1). – 1993. – P. 83–93. **9. Fukuyama K.** Influences of selected characteristics of professional supervision on job satisfaction, productivity and autonomy of professional social workers in Japan [Electronic resource] / K. Fukuyama // *Dissertation Abstracts International-A*, 60/04, 1998. – P. 1328. – Mode of access:

<http://proquest.umi.com.remote.libproxy.wlu.ca/pqdweb?did=734459261&sid=2&Fmt&clientId=27850&RQT=309&VName=PQD> **10. Garrett K.** Moving from supervision to professional development / K. Garrett, A. Barretta-Herman // *The Clinical Supervisor*, 13(2). – 1995. – С. 97–110. **11. Hensley P. H.** The value of supervision / P. H. Hensley // *The Clinical Supervisor*. – 21(1). – 2002. – P. 97–110. **12. Jeffreys J. W.** The impact of supervision on social work perception of self-efficacy [Electronic resource] / J. W. Jeffreys // *Dissertation Abstracts International-A*. – P. 363. – Mode of access:

<http://proquest.umi.com.remote.libproxy.wlu.ca/pqdweb?did=726315081&sid=4&Fmt&clientId=27850&RQT=309&VName=PQD> **12. Kadushin A.** Supervisor-supervisee: A survey / A. Kadushin // *Social Work*. – 19. – 1974. – P. 288–297. **13. Karvinen-Niinikoski S.** Social work supervision: Contributing to innovative knowledge production and open expertise / S. Karvinen-Niinikoski // In: N. Gould & M. Baldwin (Eds.), *Social work, critical reflection and the learning organization*. – Burlington, VT: Ashgate, 2004. – P. 23–39. **14. Laufer H.** Long-experienced social workers and supervision: Perceptions and implications. *The Clinical Supervisor*, 22(2), 2003. – P. 153–171. **15. Strong J.** Supervision practice for allied health professionals with a large mental health service: Exploring the phenomenon / J. Strong, D. Kavanagh, J. Wilson, S. H. Spence, L. Worrall & N. Crow // *The Clinical Supervisor*. – 22(1). – 2003. – P. 191–210. **16. Tsui M.-S.** Functions of social work supervision in Hong Kong / M.-S. Tsui // *International Social Work*. – 48(4). – 2005a. – P. 485–493. **17. The Social Work History Station** [Electronic resource]. – Mode of access:

<http://www.boisestate.edu/socwork/dhuff/XX.htm> **18. Miller I.** Supervision in social work in A. Minaban et. al. (Eds.), *Encyclopedia of social work* (18th ed., pp. 748-756) / Miller. – 1987. **19. Новий** тлумачний словник української мови. У 4-х т. Т.2. – К.: «Аконіт», 1999. – С. 912. **20. Савка В.** Супервізія в управлінні недержавними організаціями соціальної сфери: інституційний аналіз. [Електронний ресурс] / В. Савка – Режим доступу:

http://www.irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM+2&I21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/ocst_2013_2_9/pdf/ **21. Словник** української мови : в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970–1980. – Т. 4. **22. Gordon W. E.** A natural basis for *social work* specializations

/ W. E. Gordon & M. L. Schutz // *Social Work*. – 22. – 1977. – P. 422–426.

23. Perlmutter F. D. Changing hats: From *social work* practice to administration. Silver Spring. – MD: NASW Press, 1990. **24. Reynolds B. C.** An uncharted journey: Fifty years of growth in *social work*.-New York: Citadel Press, 1963. **25. Trecker H. B.** *Social work* administration, principles and practices. – New York: Association Press, 1971. **26. МакКензі Б.** До питання проведення ефективної соціальної роботи в Україні: існуючі можливості та проблеми освіти в галузі соціальної роботи / Бред МакКензі // Реформування соціальних служб в Україні: сучасний стан та перспективи: збірник матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф./ за ред. Неллі Ничкало, Бреда МакКензі. – Львів–Вінніпег: Видавнича фірма «Малті-М». – Львів, 2003. – С. 257. **27. Козлов А. А.** Супервизорство – необхідний елемент професіоналізму в соціальній роботі / А. А. Козлов // Соціальна робота за рубежом: состояние, тенденции, перспективы: Сб. науч. очерков. – М. : Флинта, 1998. – 224 с. **28. Robinson V.** The dynamics of supervision under functional controls: A professional process in social casework. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1949. **29. Макаров В. В.** Социальное управление. – М., 2000. **30. Kadushin A.** Games People Play in Supervision. *Social Work*. Vol. 13, July 1968. **31. Kadushin A.** Supervision in social work / Професійний супровід і соціальна робота / (4th ed.)/ - New York: Columbia University Press, 2002. **32. Schwartz W.** Group work in public welfare. – *Public Welfare*, 1968, 26. – P. 322–368. **33. Angela Brew, Margot Pearson.** Research Training and Supervision Development. / *Studies in Higher Education*. – Australia, 2002. **34. Loganbill C., Hardy E., Delworth J.** Supervision: A conceptual model. – *The Counseling Psychologist*, 10, 1982. – P. 3-42. **35. Hart G. M.** The process of clinical supervision. – Baltimore: University Park Press, 1982. **36. Kadushin A.** Supervision in social work / Професійний супровід і соціальна робота / (4th ed.)/ - New York: Columbia University Press, 2002. **37. Браун А.** Супервизор у соціальній роботі: супервізія догляду в громаді, денних та стаціонарних установах / А. Браун, А. Боурн; [пер. з англ.]. – К. : Пульсари, 2003. – 227 с. **38. Будник А. П.** Супервізія і кураторство в соціальних службах: Роздуми про запровадження нових форм підвищення якості послуг / А. П. Будник // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – № 1. – С. 17–23.

Ставкова С. Г. Становлення супервізії як сфери професійної діяльності у соціальній роботі: зарубіжний досвід

У статті здійснено аналіз підходів до супервізії у соціальній роботі та визначено передумови її розвитку як сфери професійної діяльності та ефективної технології соціальної роботи, застосування якої сприяє професійному вдосконаленню фахівців-практиків, збереженню їхнього фізичного та психічного здоров'я; водночас супервізія слугує показником якості надання соціальних послуг, сприяє наснаженню

працівників, посиленню їхньої мотивації та підвищенню рівня надання послуг.

Супервізія як технологія соціальної роботи ґрунтується на поєднанні знань з різних галузей науки, професійних цінностях та широкому спектрі умінь і навичок. У професійній діяльності супервізори керуються принципами соціального розвитку, відданості соціальній справедливості, інтеграції теорії і практики, постійному вдосконаленню професійної підготовки і перепідготовки.

Ключові слова: соціальна робота, супервізія, супервізор, супервізірований, адміністративна супервізія, навчальна супервізія, підтримувальна супервізія.

Ставковая С. Г. Становление супервизии как сферы профессиональной деятельности в социальной работе: международный опыт

В статье делается попытка раскрыть ключевые теоретико-методологические основы процесса становления супервизии как механизма совершенствования профессиональной компетентности социальных работников. Также описываются различные подходы к ее применению в практической сфере и трудности, связанные с ее признанием в Украине.

На основе изучения прогрессивного зарубежного опыта, в частности канадского и американского, мы делаем попытку обосновать современное понимание этой социальной технологии как неотъемлемой составляющей социальной работы, которая включает не только здоровьесохраняющий компонент, то есть выполняет поддерживающую функцию, но и способствует расширению спектра знаний профессионалов, а также помогает решать некоторые административные вопросы.

Ключевые слова: социальная работа, супервизия, супервизор, супервизированный, административная супервизия, учебная супервизия, поддерживающая супервизия.

Stavkova Sofiya Establishment of Supervision as a Sphere of Professional Activity in the Area of Social Work: International Experience

The article intends to present the key concepts of theoretical and methodological issues of supervision development as an instrument for improving professional competence of social workers, as well as various approaches to its clinical application and difficulties of its recognition in Ukraine.

On the basis of progressive international experience, including Canada and the US, we do attempt to substantiate modern understanding of this social technology as an integral part of social work, which includes not only a health-caring component that performs a supportive function, but it also helps expand the range of professional knowledge and resolve some administrative issues.

We stress the ethical principles of supervision that are fully consistent with the ethical principles of the social work profession, which are human-oriented and based on an anti-discriminatory practice. Values and ethics are the foundation of social work mission and involve normative considerations of what should be done regarding the orientation of social work ethics.

Key words: supervision, supervisor, supervisee, administrative supervision, educational supervision, administrative supervision, social work, professional ethics.

Стаття надійшла до редакції 15.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Архипова С. П.

УДК [37.091.4+37.091.2] (430)

Л. Г. Цибулько, Т. В. Пелих

Й. А. ЗІККІНГЕР ТА ЙОГО ВНЕСОК У РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ НІМЕЧЧИНИ

Протягом століть школа накопичувала значний досвід навчання дітей. Як свідчить література, існують різні погляди на сутність ефективного застосування різних форм організації навчання. Становлення сучасної системи освіти в Україні потребує фахівців, які володіють знаннями педагогічної спадщини людства. Велике значення у підготовці висококваліфікованих фахівців має вивчення досвіду, набутого зарубіжними країнами, насамперед країнами Західної Європи і США.

Особливе місце в історії педагогіки посідає період кінця XIX – початку XX століття. Це був період розвитку науково-технічного прогресу і період кризи традиційної педагогіки, бо педагогічні орієнтири попередньої епохи, що базувалися на авторитарних методах виховання і обмежували самостійність дитини, вже не відповідали вимогам часу. В цей період у зарубіжній педагогіці прослідковується два основні напрямки: педагогічний традиціоналізм та нове виховання (реформаторська педагогіка). В історії педагогічної думки Західної Європи цей період представлений широким спектром різноманітних концепцій. Почалися активні пошуки шляхів удосконалення класно-урочної системи навчання. Особливої актуальності набуло питання диференційованого навчання учнів з різним рівнем індивідуального розвитку.

Вивчення історико-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що наукова спадщина зарубіжних педагогів привертала увагу українських дослідників. Вітчизняні науковці, зокрема, вивчали

спадщину цілої низки німецьких педагогів-реформаторів: Г. Керменштейнера (В. Токарєва), В. Лая (Л. Веремюк), П. Наторпа (В. Шпак), Г. Гаудіга (Л. Цибулько) та інших. Тут слід зазначити, що серед провідних теоретиків реформаторської педагогіки Німеччини було багато вчителів-практиків, які поєднували теоретичну педагогіку з практикою, і педагогічна діяльність яких мало вивчена. Серед них творець Мангеймської шкільної системи Йозеф Антон Зіккінгер, попередник німецької шкільної системи багатьох спрямувань.

Мета статті – розглянути педагогічну діяльність Й. А. Зіккінгера та його внесок у розвиток шкільної педагогіки Німеччини.

Йозеф Антон Зіккінгер народився 21 вересня 1858 року в містечку Гарполінген у Німеччині, недалеко від кордону зі Швейцарією, в родині вчителя. Він навчався у швейцарських школах, а потім вступив до Гейдельберзького університету, де вивчав класичну філологію та ретельно займався ідеями Й. Г. Песталоцці. У 1883 році він став доктором філології. Свою трудову діяльність Зіккінгер почав учителем гімназії в Карлсруе, а потім зайняв посаду професора в гімназії в Брухзалі.

У 1895 році обербургмістр Мангейму Отто Бекк запросив 37-річного педагога очолити раду міських народних шкіл. Цю посаду Зіккінгер займав протягом 28 років. Це був час, коли Мангейм перетворювався на промисловий і торгівельний центр, з різних регіонів Німеччини сюди їхали родини робітників, і з 1850 до 1900 року населення міста зросло з 25 до 100 тисяч. Але таке швидке зростання кількості населення призвело до напруження соціальних відносин. Найбільш страждали діти, яким найчастіше бракувало домашньої підтримки. Народні школи в країні тоді відвідували 80% дітей шкільного віку, але лише третина хлопців та п'ята частина дівчат закінчували випускний 8 клас [3].

У своїх перших письмових роздумах у 1899 році Зіккінгер критикував далекий від реального життя шкільній навчальний план і пропонував створення сприятливих умов для навчання як для місцевих, так і для прибулих школярів. На основі проведеного аналізу педагог особисто реформував шкільну систему, виходячи з принципів єдиної школи та необхідності відповідності навчального навантаження та методів навчання індивідуальним можливостям дітей. Дітей, на його думку, слід навчати відповідно до їх здібностей, а це можна було здійснити лише диференціацією. Класи, вважав педагог, мають бути укомплектовані не лише за віком дітей, а насамперед за рівнем їх розумового розвитку, тому що при комплектуванні класів за віковою ознакою штучно дотримується розвиток сильних (здібних) учнів. Лозунгом Зіккінгера було: Не всім однаково, а кожному відповідне. Педагог створив чотири типи класів: перехідні (для здібних дітей, які хотіли і моли продовжити навчання у гімназіях та реальних училищах), основні (для дітей з середніми здібностями), класи розвитку (для слабо

здібних або запущених) та допоміжні (для розумово відсталих дітей). Для останніх у 1901 році в Мангеймі було відкрито допоміжну школу. Розподіляли дітей по класах на основі характеристик учителів та психометричних обстежень. Отже, Зіккінгер був попередником німецької шкільної системи багатьох спрямувань. За його розпорядженням у класах було по 35 учнів замість 60-70, як було раніше. У класах для здібних дітей було запроваджено вивчення іноземних мов, що діти могли без ускладнень переходити до закладів більш високого рівня: гімназії чи реального училища. Ті, хто мав хист до малювання, відвідував ще розвиваючі курси. Термін навчання був різний. У основних класах програми проходили за 8 років, у перехідних – за 6, а в класах розвитку та допоміжних діти проходили програму 4 класів за 7 років, причому в останній рік навчання вони отримували практичні знання та навички. Спочатку Зіккінгер вважав, що діти «малоздібні» та запущені зможуть, засвоївши програму свого рівня, переходити до класів з більш високим рівнем навчання, але, на жаль, на практиці це виявилось неможливим через відмінності в програмах навчання [6, с. 78].

Допоміжні школи мали 2 напрямки: для дітей з наявним розумовим дефіцитом та для дітей з затримкою в розвитку. Пізніше в цих школах ще були створенні відділення для туговухих дітей. Таким чином, в цей період існували паралельно і самостійні заклади для нормальних дітей, і допоміжні класи в звичайних школах, які працювали за мангеймською системою. До допоміжних класів переводили дітей з класів розвитку лише після констатування розумової відсталості шкільним лікарем. Пізніше були відкриті класи для глибоко відсталих дітей (2 роки навчання) і клас для ідіотів, де протягом року вихованці набували найпростіших побутових навичок і деякого загального розвитку.

Зіккінгер першим ввів у 1904 році посаду шкільного лікаря. Першим шкільним лікарем був Ю. Мозес (1869-1945). Він підтримував педагога запровадження Мангеймської шкільної системи і став ініціатором так званого Мангеймського руху шкільних лікарів.

Коли Й. А. Зіккінгер представив Мангеймську модель шкільної системи на Міжнародному конгресі з проблем шкіл у Нюрнберзі в 1904 році, педагоги побачили, яку прогресивну і практичну систему він розробив. Мангеймська школа швидко набула популярності. До 1909 року її було запроваджено вже у 30 містах Німеччини. Адаже вона була, по суті, формою диференційованого навчання дітей незалежно від їх класової приналежності [5, с. 28].

Зіккінгер розробляв форми трудового навчання і методіку фізичного виховання учнів. У школі, зауважував він, більш інтенсивно треба вивчати матеріал, необхідний для практичного життя, більше часу слід витратити на виховання самостійності і самодіяльності. Особливу увагу приділяв спорту (що тоді називали вихованням тіла) і взагалі фізичному і духовному розвитку своїх підопічних. У 1908 він запровадив для учнів народних шкіл організацію ігор (у другій половині дня),

проведення спортивних свят і наказав обладнати в школах душові кімнати.

Були організовані заняття з плавання в міському басейні, шкільний день подорожей, заняття з ручної праці та праці в майстернях, шкільні концерти та постановки шкільних театрів. Створювалися шкільні бібліотеки та шкільні сади. Для дітей з незабезпечених сімей було організовано шкільне харчування. Відкрилися дитячі садки для дітей, які підлягали обов'язковому навчанню у звичайній школі. У 1919 році Зіккінгера було обрано членом Німецького національного комітету з фізичного виховання [6, с. 78].

Ще до I світової війни Мангеймська модель шкільної системи знайшла багато прихильників, і не лише в Німеччині. Окремі її положення почали використовувати в Бельгії, Данії, Польщі, Франції, Швейцарії, Росії, США, Японії. Пізніше ця система модернізувалася. У багатьох країнах поділ дітей на навчальні групи за здібностями практикується й дотепер.

Великий вплив у Німеччині справив Зіккінгер на конференції з питань шкільної освіти рейху, що відбулася в 1920 році, і де педагог брав участь у формуванні комісії з питань структури шкільної системи. Там він виступив із пропозицією створення єдиної початкової школи.

У 1922 році Зіккінгер вперше в Німеччині ввів посаду шкільного психолога. Цю посаду зайняв Г. Леммерман (1891-1946), який довгі роки залишався єдиним шкільним психологом у країні. Він із захопленням взявся за роботу: розробив психодіагностику, керував психологічними робочими групами, співпрацював з учителями: за його рекомендацією шкільні вчителі заповнювали розроблені ним особові карти учнів протягом усього їх навчання в школі [5, с. 31].

Модель шкільної системи Зіккінгера була спочатку запозичена землями Гессен та Саксонія та 150 німецькими та австрійськими містами, а потім великими містами в інших країнах: Копенгагеном, Цюрихом, Москвою, Ценценатті та іншими.

У 1923 році педагог пішов на пенсію, а 3 серпня 1930 року помер (у Оберсдорфі, містечко в Баварії) і не побачив, як його зразкова, відома далеко за межами Німеччини, педагогічна система була заборонена коричневою диктатурою.

Науковий доробок Й. А. Зіккінгера досить різноманітний. Він є автором праць «Внесок у розуміння ксенофонтівської основи і давньогрецької елементарної педагогіки» (1893), «Пруська або баденська шкільна гімнастика» (1903), «Система спеціальних класів мангеймської народної школи» (1904), «Єдина школа» (1920), «Трудове навчання» (1920), «Шкільний психологічний радник» (1925), «З історії класів для обдарованих дітей» (1926), «З практики сучасної діагностики здібностей у школі» (1930) та ін.

Журналіст К. Зейфрід учень Й. А. Зіккінгера, писав про свого вчителя в 1958 році (до 100-річчя з дня народження педагога): «...Пан

шкільний радник зі своїм хвилястим, зачесаним назад волоссям, помірковано довгою, широкою, доглянутою бородою і дещо похмурим поглядом спочатку здавався вчителям і учням дещо лякаючою особою. В дійсності ж він був суворим шкільним радником, лояльним педагогом і доброю людиною. Його скрізь дуже поважали і любили. А його модель школи зробила фурор до Америки і Японії...» [3].

Таким чином, внесок Й. А. Зіккінгера в розвиток шкільної системи Німеччини важко переоцінити. Створена ним Мангеймська шкільна система представляла собою форму групової диференціації навчання. Він був попередником німецької шкільної системи багатьох спрямувань. Хоча його й критикували за ізольованість учнів кожної групи класів, обмеженість соціальних перспектив випускників класів для слабоздібних та середньоздібних, вірогідність обмеження та затримки розумового розвитку тих дітей, які не потрапили до елітної групи. Сам принцип покласної диференціації виявився цілком прийнятним, він існує й дотепер у формі корекційних класів, класів поглибленого вивчення окремих предметів, реальних та елітарних класів та шкіл, використовується в багатьох країнах світу. На всіх континентах ім'я Й. А. Зіккінгера носять школи і вулиці.

Список використаної літератури

- 1. Зайченко І. В.** Історія педагогіки: навч. посібник / І. В. Зайченко. – К. : Видавничий дім «Слово», 2010. – 624с.
- 2. Сухомлинська О. В.** Персоналії в історико-педагогічному дискурсі / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2001. – №4. – С. 10–15.
- 3. Josef Anton Sickinger** [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://de.wikipedia.org/wiki/Josef_Anton_Sickinger.
- 4. Skiera E.** Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart : Eine kritische Einführung. Oldenburg Wissenschaftsverlag (München), 2010. 514S. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.google.com.ua/books?isbn=3486851322>.
- 5. Theodar Bäurle** : Engagement für Bildung in Schürerigen – Josef Anton Sickinger. In: Mahzheimer Hefte. Heft 1, 1958. S.26-34.
- 6. Schulreformen:** Reformportraits als Reform-profile. Das Mahzheimer Schulmodell. In: Hans-Wrich Grunder. Schulreform und Reformschule. Verlag Julius Klinkhard, Bad Heilbrunn, 2015.280S. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://books.google.com.ua/books?isbn=3825241815>.

Цибулько Л. Г., Пелих Т. В. Й. А. Зіккінер та його внесок у розвиток шкільної педагогіки Німеччини

Стаття присвячена відомому німецькому педагогу-реформатору, творцю Мангеймської шкільної системи, попереднику німецької шкільної системи багатьох спрямувань Йозефу Антону Зіккінгеру. Розглянуто і проаналізовано зміст його педагогічної діяльності, виділено основні напрямки. Зазначається, що на основі проведеного аналізу педагог

особисто реформував шкільну систему, виходячи з принципів єдиної школи та необхідності відповідності навчального навантаження та методів навчання індивідуальним можливостям дітей. Звертається увага на те, що коло його професійних інтересів було широким: він розробив форми трудового навчання, наблизивши їх до практики життя, і методiku фізичного виховання, вперше ввів у школу посади шкільного лікаря та шкільного психолога, а модель його шкільної системи ще до I світової війни знайшла прихильників далеко за межами Німеччини, та й дотепер його принцип диференційованого навчання використовується у багатьох країнах світу.

Ключові слова: шкільна система, Мангеймська модель, диференційоване навчання, шкільна система багатьох спрямувань.

Цыбулько Л. Г., Пелих Т. В. Й. А. Зиккинер и его вклад в развитие школьной педагогики Германии

Статья посвящена известному немецкому педагогу-реформатору, творцу Мангеймской школьной системы, предшественнику немецкой школьной системы многих направлений Йозефу Антону Зиккингеру. Рассмотрено и проанализировано содержание его педагогической деятельности, выделены основные направления. Подчеркивается, что на основе проведенного анализа педагог лично реформировал школьную систему, исходя из принципов единой школы и необходимости соответствия учебной нагрузки и методов обучения индивидуальным возможностям детей. Обращается внимание на то, что круг его профессиональных интересов был широк: он разработал формы трудового обучения, приблизив их к практике жизни, и методiku физического воспитания, впервые ввел в школу должность школьного врача и школьного психолога, а модель его школьной системы еще до I мировой войны нашла сторонников далеко за границами Германии, да и сегодня его принцип дифференцированного обучения используется во многих странах мира.

Ключевые слова: школьная система, Мангеймская модель, дифференцированное обучение, школьная система многих направлений.

Tsybulko L., Pelykh T. J. A. Sickinger and His Contribution to the Development of School Pedagogics of Germany

The article is devoted to the well-known Germany reform pedagogue, the created of the Mannheim school system, the predecessor of the German school of many directions Josef Anton Sickinger. The contents of this pedagogical activity are considered and analyzed in the article.

It is emphasized, that on the basis of the conducted analysis the pedagogue reformed the school system procuding from the principles of the single school and the necessity of school load and teaching methods conformity to individual abilities of children, so he suggested to open ordinary forms, leveling forms and auxiliary forms at schools. He introduced

compulsory sport games and compulsory swimming at schools, opened the first auxiliary schools in Germany, he elaborated the forms of labour education and the methods of physical education of school-children, opened school libraries, organized children nourishment at school, opened kindergartens It should be noted, that Sickinger was the first, who introduced the posts of the school doctor and the school psychologists. Attention is paid to that fact, that Sickinger's publications include the problems of labour education, physical education, differentiated education, psychology, auxiliary schools. The model of this school system influenced the development of educational system in the whole Germany, later it was borrowed by many countries of Western Europe and then by the USA, the USSR and Japan And today Sickinger's principle of differentiated teaching is being used in many countries of the world.

Key words: school system, Mannheim model, differentiated teaching, school system of many directions.

Стаття надійшла до редакції 26.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Омельченко С. О.

УДК 908(477)-027.1(045)

О. В. Чала

СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ПЕРІОДИЗАЦІЇ КРАЄЗНАВСТВА В УКРАЇНІ

Система освіти нового покоління, повинна відповідати викликам нового тисячоліття, забезпечувати випереджувальний загальноцивілізаційний розвиток нової генерації – людей інформаційної епохи, здатних мислити і діяти системно.

За часів незалежності України, на державному рівні вироблено низку системних заходів щодо краєзнавства, метою яких була активізація наукової діяльності, спрямованої на розвиток краєзнавства, залучення широкої громадськості до національної, культурної спадщини, здійснення науково-організаційних і видавничих заходів. Сьогодні існує загальновідома періодизація краєзнавства за М. Кострицею та М. Пістуном, яка допомагає осягнути суть процесу формування і всю складність еволюції краєзнавства на зламі XX-XI століть та включає в себе чотири етапи. Але ця періодизація не повністю враховує сучасні реалії розвитку краєзнавства за роки державної незалежності України. Тому, спрямовуючим вектором на пошук шляхів адекватної відповіді на виклики часу і є наша спроба виокремити 5 етап періодизації українського краєзнавства.

Мета розглянути історію становлення та розвитку краєзнавства в Україні, враховуючи вимоги часу.

Розглянемо основні етапи які вважають, на думку вчених, відправними у становленні та розвитку краєзнавчої науки.

1-й етап виокремлено як стихійно-описовий (емпіричний), тобто витоки, що сягають періоду V – IV ст. до н. е. – XVII ст. Цей етап, за М. Пістуном, є своєрідною предтечею початків (зародження) краєзнавства. Тут варто виокремлювати три періоди: найдавніший – від появи найдавнішої людини (140 тис. років тому), античний, середньовічний. Витоки краєзнавства зародилися разом із пізнанням людиною навколишньої місцевості. Прямих (писемних) доказів про природознавчу діяльність стародавніх людей не збереглося. Але матеріали, виявлені під час проведення археологічних розкопок, свідчать, що територія, яку займали окремі роди і племена наших пращурів, уже на ті часи була добре знайома їм, а її окремі ресурси продуктивно використовувалися для здобуття людьми необхідних засобів для свого існування й безпечного життя.

Першим географом-краєзнавцем, істориком й етнографом по праву можна вважати Геродота (484 – 425 рр. до н.е.) – античного логографа з малоазійського грецького міста Галікарнас. В одній із книг свого 9-томного трактату «Історії», на підставі відвідання причорноморського міста Ольвія, мандрівки у пониззя Дніпра та спілкування з місцевими мешканцями, Геродот описав природу, історію, культуру та побут населення Північного Причорномор'я (Великої Скіфії). Також значну увагу краєзнавчим дослідженням території України приділяли видатні вчені античності: грецький географ й історик Страбон (66 – 20 рр. до н.е.), римський астроном, картограф, етнограф Клавдій Птолемей (бл. 90 – 160 рр.). Нова (ренесансна) хвиля відродження краєзнавства припала на XVI – XVII ст. з розвитком товариських шкіл і поширенням шкільництва серед широких верств населення.

2-й етап охоплює період XVIII – середини XIX ст. За М. Пістуном, це цілеспрямовано-описовий етап українського краєзнавства або його початки (зародження). Його також поділяють на три періоди: анкетно-описовий, експедиційний, статистичний. На цьому етапі сталися якісні зміни в методах краєзнавчих досліджень. Окрім суто описових, які були характерними для попереднього етапу розвитку краєзнавства, стали застосовувати анкетний, опитувальний, статистичний, експедиційний, картографічний та інші методи дослідження. Тогочасні краєзнавчо-географічні описи набувають комплексного характеру і представляють собою синтез картографічних, фізико-географічних, економіко-географічних і демографічних характеристик певної території.

Перші висловлювання про важливість зв'язків навчання з життям рідного краю в педагогічній літературі з'явилися в другій половині XVIII ст. Одну з перших спроб дослідження краю за участі місцевого населення та дітей зробив М. Ломоносов. Він писав про залучення

«малих, а особливо селянських дітей» до пошуків «невдомих руд, дорогоцінних металів та каміння». Були й спроби обґрунтувати педагогічну цінність ознайомлення учнів зі своєю Батьківщиною чи рідним краєм у роботах М. Новікова, Ф. Янковича, В. Зуєва.

У перші десятиліття XIX ст. в Україні заснували низку місцевих культурно-просвітницьких центрів, зокрема й етнографічних, у містах Полтава, Одеса, Ніжин, Харків, провідним з яких згодом став останній. Початок народознавчих досліджень поклав Харківський університет, заснований у 1805 р. У стінах цього навчального закладу обмінювалися поглядами й творили національне наукове краєзнавство такі відомі вчені, як І. Срезневський (ректор університету) та М. Костомаров. У 1846 р. у Києві разом з В. Білозерським, М. Костомаровим, М. Гулаком, П. Кулішем, Т. Шевченком та іншими вони заснували Кирило-Мефодіївське Товариство, науково-краєзнавча спадщина якого становить наукову й практичну цінність.

Серед наукових розвідок відомих краєзнавців України потрібно згадати й роботи С. Рудницького, І. Франка, М. Грушевського, І. Крип'якевича. У своїх наукових працях С. Рудницький порушував питання не лише вивчення географії, але й проблеми суміжних наук – історії, астрофізики, геології, політології, етнографії тощо. С. Рудницького по праву вважають фундатором української наукової географії й географічного краєзнавства. Освітню і краєзнавчу діяльність науковця можна охарактеризувати в різних аспектах. Він розробив дидактико-методичні основи навчання географії у школах різних рівнів; підготував і видав навчальні посібники з географії та популярні книги з географії України; розробив шкільні географічні карти («Початкова географія для народних шкіл» (1919 р.); «Україна – наш рідний край» (1921 р.); «Коротка географія України» у 2-х томах (1924 р.); «Основи землезнавства України» (1926 р.) та ін.

Краєзнавство С. Рудницький розглядав у тісному зв'язку з географічною освітою. В Академії наук він очолював відділ краєзнавства, де відстоював позицію комплексного краєзнавства («Нинішня географія», 1905 р.), яке б ґрунтувалося на синтезі всіх його видів (етнографічного, історичного, природознавчого тощо).

3-й етап виокремлюють у період другої половини XIX – початку XX ст., у який відбулося становлення організаційних форм, наукових шкіл, центрів та напрямів краєзнавства.

У другій половині XIX ст. краєзнавство розвивалося в руслі статистично-економічних та фольклорно-етнографічних досліджень народного побуту. Цю діяльність з залученням великого кола краєзнавців-аматорів вели практично повсюди. Звіти про такі дослідження частково публікувалися у місцевих виданнях статистичних комітетів та губернських архівних комісій, у періодиці. Важливою науковою подією в розвитку краєзнавства цього періоду стало проведення етнографічно-статистичної експедиції Географічного

товариства під керівництвом видатного українського етнографа й фольклориста, географа-краєзнавця Павла Чубинського.

У 1862 р. М. Вессель пропонував увести в школах спеціальний навчальний предмет «Батьківщинознавство», до змісту якого було включено елементи місцевої географії, природознавства та історії. Саме в цей період видатний педагог К. Ушинський, автор підручників «Рідне слово» і «Дитячий світ», теоретично обґрунтував необхідність використання краєзнавчого матеріалу в навчально-виховному процесі та поклав початок практиці шкільного краєзнавства. Краєзнавство як педагогічне явище К. Ушинський розглядав всебічно, вбачаючи в ньому могутній засіб вивчення Вітчизни. Він першим запропонував увести до навчальних планів початкових шкіл уроки батьківщинознавства та вважав, що «успішним є навчання, яке здійснюється на базі краєзнавства» [8, с. 474–475].

Використання в педагогіці принципу народності зобов'язує викладача звернутись у процесі навчання до конкретного матеріалу, який нас оточує, підкреслював К. Ушинський. Він виступав за створення «місцевих посібників» для шкіл [13, с. 590]. Інший видатний український педагог – Софія Русова, автор першого українського шкільного підручника «Початкова географія», – нерозривно пов'язувала вивчення географії з краєзнавством. Вона запропонувала створити товариство організації подорожей – прототип сучасних центрів туризму і краєзнавства сучасної молоді.

Вагомий особистий внесок у розвиток краєзнавства й музейництва цього періоду зробили такі провідні вчені, як М. Білянський, Б. Ханенко, Д. Щербаківський, Д. Яворницький. І. Манжурґ та ін. Ідею створення шкільних підручників на краєзнавчій основі підтримував і Л. Толстой, який був прихильником дослідження місцевого матеріалу в навчальному процесі. У 60–70 рр. XIX ст. питання краєзнавства порушували й методисти-географи Д. Семенов, М. Белов, М. Овчинников, біологи О. Герд, Е. Петри, А. Соколов, Д. Кайгородов, Б. Райков, В. Вахтеров.

У 1896 р. Е. Звягінцев запропонував на основі вивчення рідного краю принцип «локалізації» навчального процесу на всіх його етапах, розуміючи під цим загальний метод педагогічної роботи з дітьми, принцип відбору навчального матеріалу, що дає вчителю можливість створити для учнів умови, сприятливі для спостереження і дослідження.

Отже, цей період став етапом зародження інтересу до місцевого матеріалу з точки зору можливостей його використання в освітньому процесі, що було реалізовано на практиці в навчанні учнів того часу.

4-й етап включає хронологічні межі від 20 – 30-х рр. XX ст., коли фактично відбулася організація краєзнавства. Цей період вважають роками бурхливого зростання краєзнавства, що розвивається в процесі відновлення зруйнованого світовою війною господарства країни,

спрямованого на діяльність з порятунку архівів, охорони пам'яток культури.

У середині 20-х рр. у педагогічній літературі усталився термін «краєзнавство», який охопив і змістовне значення «батьківщинознавства». Проблему краєзнавства та особливості краєзнавчої роботи у школах 20–30-х рр. ХХ ст. розглядали В. Богданов, П. Волобуєв, К. Дубняк, П. Мостовий, О. Музиченко, С. Рудницький, П. Тутковський, а також сучасні дослідники М. Антонєць, Т. Самоплавська, О. Сухомлинська, Г. Пустовіт.

Понятійний аспект категорій «краєзнавство» і «шкільне краєзнавство» активно вивчали дослідники 20–30-х рр. ХХ століття А. Большаков, В. Буданов, Ю. Герасимович, А. Дзенс-Литовський, К. Дубняк, Е. Звягінцев, Л. Миловидов, В. Кістяківський, Г. Кржижановський, М. Криворотченко, П. Мостовий, А. Музиченко, К. Сівков, М. Селещенський, О. Яната та ін.

Питання, пов'язані зі шкільним краєзнавством, висвітлювали в своїх працях відомі педагоги А. Пінкевич, П. Блонський, А. Барков. Під шкільним краєзнавством вони розуміли масову форму краєзнавчої роботи, яка переслідує, крім загальнокраєзнавчих завдань, мету навчально-виховного характеру. Зокрема, А. Барков, високо оцінюючи роль краєзнавства в навчальному процесі, уважав його важливим засобом боротьби з формалізмом у викладанні. Говорячи про велике освітнє і виховне значення краєзнавства, він підкреслював, що плідно розвиватися воно може, якщо буде спиратися на наукові знання і буде пов'язано із завданнями й потребами дня. [9, с. 114–125]. Учителю, на думку С. Шацького, необхідно вивчати навколишнє середовище, де працює школа, де живуть діти» [14, с. 492].

У 1920–1921 рр. краєзнавство було включено в навчальний процес в школах. Як загальнопедагогічний та дидактичний принцип краєзнавство орієнтувало викладачів до систематично раціонального використання місцевого матеріалу в навчально-виховному процесі на уроках і в позаурочний час. Було організовано шкільно-краєзнавчі комісії для розробки питань організації та методики краєзнавчої роботи в школі. Організаційний та науково-методичний центри заснували шкільно-краєзнавчу комісію, завдання якої полягали в тому, щоб намічати шляхи і засоби зближення викладання з краєзнавчою роботою й розробляти відповідну методику. Краєзнавчий матеріал повинен знайомити учнів із доступними для них методами дослідження, виховувати любов до рідного краю. Після 1932 р. елементи краєзнавства було впроваджено в шкільні програми з географії, суспільствознавства, історії, літератури та мов.

На початку 30-х років ХХ ст. велику роль у розвитку краєзнавства відігравали музеї. Але незважаючи на значні досягнення в галузі наукового та шкільного краєзнавства, у кінці 30-х років масовий краєзнавчий рух пішов на спад. Тому зазначений період прийнято вважати роками бурхливого розвитку краєзнавства. До краєзнавчої

діяльності було залучено не тільки видатних діячів та педагогів. Краєзнавство стало масовим, поєднавши наукові та культурні сили. У цей період його було включено в шкільні програми. Краєзнавець Н. Кузін уважав, що через краєзнавчу роботу потрібно залучати викладачів до справжньої наукової діяльності, щоб зробити заняття з краєзнавства одним із засобів підвищення кваліфікації вчителів.

У 40-х роках ХХ ст. професор О. Барков визначив краєзнавство як «особливий метод шкільної роботи або принцип в педагогічному процесі» [1, с. 176]. У роки Другої світової війни під час патріотичного піднесення краєзнавча робота набувала більше екскурсійно-краєзнавчого дослідного характеру, у школах та вишах вона дещо поживилася, що було пов'язано з інтересом до історії рідного краю. У цей час було організовано Академію педагогічних наук, яка видала низку збірників, які висвітлювали передовий досвід вчителів з краєзнавства. У науково-методичній літературі кінця 40-х – початку 50-х років великий інтерес науковців і педагогів викликали різні види позакласної роботи з краєзнавства: читання краєзнавчої літератури, екскурсії до музеїв та історичних пам'ятників, накопичення краєзнавчого матеріалу.

У 50-х рр. ХХ ст. поряд з науковим краєзнавством широко розвивалося і шкільне краєзнавство. Наукове і шкільне краєзнавство поповнилося новими даними в галузі вивчення історії рідного краю. Шкільне краєзнавство головним чином розвивалося в плані позакласної роботи. Найпоширенішим методом вивчення рідного краю були туристичні походи та екскурсії школярів, організовані дитячими екскурсійно-туристичними станціями та будинками дитячої та юнацької творчості. Основною метою екскурсій-експедиції є виконання конкретного завдання, що носить дослідницький характер.

У 1962 р було проведено конференцію вчителів, присвячену розгляду досвіду краєзнавчої роботи в школі й застосування краєзнавчого принципу у викладанні географії. Ураховуючи великий досвід вчителів географії, І. Матрусов визначив краєзнавчий принцип як «встановлення в процесі навчання асоціативних зв'язків між відомими учням фактами з навколишньої дійсності і досліджуваним географічним матеріалом із метою підвищення якості засвоєння знань» [6, с. 2–4]. Багато дослідників і вчених давали свої визначення краєзнавчого принципу. Професор К. Строев, в основному, поділяв визначення краєзнавчого принципу І. Матрусова, але підкреслював, що краєзнавчі знання накопичуються учнями в процесі безпосереднього дослідження свого краю [10, с. 134–138]. Серед успіхів у розвитку шкільного краєзнавства виокремлювали також рух зі створення шкільних музеїв як результату позакласної краєзнавчої роботи. Крім досягнень, у шкільному та науковому краєзнавстві було визначено певні недоліки, зокрема необхідність розмежувати шкільне і наукове краєзнавство, взаємодія яких в той же час була беззаперечною; необхідність підвищити роль краєзнавства як одного із засобів виховної роботи. Вирішення цих

завдань, на думку вчених-педагогів, повинно було дати можливість поставити на науковий рівень вивчення історії, географії, літератури, архітектури рідного краю. Це означало, що викладач повинен був вести не тільки збір інформації, але й дослідження, щоб прищепити учням навички самостійної роботи. Отже, зазначений період характеризується відновленням інтересу дослідників до проблеми краєзнавства, його ролі в освітньому процесі, що відбилося у визначенні краєзнавства в педагогічному аспекті і в розробках, пов'язаних з визначенням «краєзнавчого принципу». У плані формування краєзнавчої компетентності акцент, як і раніше, залишався на її дослідницькій функції, яка в цей період розглядалася вже стосовно вчителів.

З 70-х років ХХ ст. настає етап гуманістичної обумовленості краєзнавчого руху, особливість якого полягала в науково-педагогічній спрямованості: табори для молоді та школярів за інтересами, шкільні музеї, краєзнавчі музеї, інтерес до пошукової роботи. Краєзнавчий рух охоплював шкільну молодь, педагогів, меншою мірою студентство, проте набував яскраво вираженого політичного характеру й педагогічної спрямованості. Реалізуючи мету підвищення якості навчання і виховання школярів, педагоги прагнули приділяти велику увагу підвищенню виховної функції школи, подальшого вдосконалення ідейного, морального, естетичного, правового, патріотичного виховання підростаючого покоління. Нові навчальні програми того часу, що передбачали викладання на краєзнавчій основі, розширили можливості використання різноманітних форм і методів екскурсійно-туристичної і краєзнавчої роботи в навчанні і вихованні учнів.

У 80-ті роки увійшло в практику проведення краєзнавчої роботи з учнями під керівництвом вчителів. Особливо велике зрушення з краєзнавчих пізнань відбувалося в старших класах школи, коли вивчали літературу, основи права, історію, географію. Основними формами краєзнавчої роботи стали діяльність різноманітних гуртків і товариств, екскурсії, туристичні походи, зустрічі з місцевими краєзнавцями, вечори, конкурси, олімпіади тощо.

У цей період у науковий обіг увійшло поняття «педагогічне краєзнавство», що поклало початок розробки цієї проблеми. Уперше термін вжив П. Іванов у 70-х рр. ХХ ст., визначивши його як «збагачення самого вчителя теоретичними і практичними знаннями; освітньо-виховний вплив на учня, зв'язок з навколишнім середовищем» [2, с. 27–30]. На думку А. Мажетовой, педагогічне краєзнавство слід розглядати як одну з краєзнавчих дисциплін і як галузь педагогіки. Воно вивчає (як в історичному плані, так і в сучасному зрізі) місцеві особливості освіти, системи народної освіти, педагогічного процесу в місцевих навчальних закладах, педагогічної творчості, переважно творчої діяльності тих видатних особистостей, велика практична діяльність яких прив'язана до певного регіону або конкретної національності [5, с. 56–60]. Пильну увагу дослідники приділяли не лише проблемі педагогічного

краєзнавства, а й його методичної, технологічної спрямованості; вказували на педагогічну значущість краєзнавства. Автори різних концепцій звертали увагу на використання краєзнавчого матеріалу в навчанні і вихованні підростаючого покоління.

Загалом у 70–80-х рр. ХХ ст. було визначено педагогічну спрямованість краєзнавства, виявлено його педагогічний потенціал, дидактичну сутність, про що свідчить широке впровадження краєзнавства в навчальні програми.

На цьому загальноприйнята періодизація краєзнавства за М. Кострицею та М. Пістуном себе вичерпала. Проте варто зважити на тенденцію розвитку краєзнавства в роки державної незалежності України, коли активізувалася краєзнавча робота. На чолі краєзнавчого руху стала відроджена Всеукраїнська спілка краєзнавців. Тому, враховуючи це, пропонуємо доповнити основну періодизацію й виокремити 5 етап, поява якого зумовлена вимогами часу. **5-й етап** охоплюватиме період кінець ХХ ст. – початку ХХІ ст. Умовно цей етап можна назвати сучасним.

Початок ХХІ століття відкрив нові можливості й перспективи у діяльності та розвитку українського краєзнавства й підвищення його ролі в розбудові національної освіти, науки і культури України засобами регіоналістики. Краєзнавство України пройшло складний шлях свого розвитку. Його історію складає боротьба патріотичних сил із збереження життєстверджуючих початків, цінностей, які консолідують націю. За роки незалежності України краєзнавство продемонструвало свої широкі можливості у вивченні малодосліджених проблем історії, збереженні пам'яток культури, роботі щодо повернення з небуття тисяч імен діячів культури, істориків, вчителів, які постраждали внаслідок політичних репресій. Результати цих досліджень було продемонстровано на більш ніж 500 міжнародних, загальноукраїнських, регіональних і обласних науково-краєзнавчих конференціях, симпозіумах, круглих столах і опубліковано в наукових збірках. Ці роботи, за образним висловом академіка НАН України голови Національної спілки краєзнавців П. Тронька, «складають величезну енциклопедію, літопис «малої» історії, знань місцевої географії, природи, які з урахуванням регіонального бачення, достовірності і об'єктивності заповнюють багато «білих лакун» невідомими досі подіями і фактами минулого України. Повернуто із забуття, науково реабілітовано десятки тисяч репресованих різними режимами подвижників і діячів» [12].

Варто зазначити, що дослідники краєзнавства постійно відкривають все нові і нові грані історії, серед яких важливе місце посідає бій під Крутами. Битва під Крутами – один із важливих сюжетів сучасної української історичної пам'яті, подія, що увійшла в історію України яскравою сторінкою героїчного опору трьохсот київських студентів і гімназистів, які стали на захист незалежності Української Народної Республіки від наступу більшовицьких військ. Трагічна загибель

представників студентської спільноти стала символом патріотизму і жертвності у боротьбі за незалежність України. З часу подій вперше про увічнення пам'яті студентів згадали лише у 1990-х рр., хоча ця подія має важливе значення для української ідентичності та української колективної пам'яті. Події під Крутами доводили націоналістичне бачення шляху державотворення, культивування дії та боротьби супроти ідеї та бездіяльності. Своєрідний культ «Героїв Крут» вдало вписався у державоцентричну концепцію історії України, яка висвітлює процес здобуття державної незалежності України та боротьби за неї.

Науковий пошук має бути пошуком істини, і краєзнавству тут повинна належати особлива роль. Адже саме на місцях, крізь призму вже узагальненого і осмисленого історичного досвіду, відновлюється сьогодні картина минулого, в основу якої покладено неприкрашену правду. Тому сьогодні дуже важливо, щоб фундаментальні дослідження було здійснено на принципах об'єктивності та історизму, з позицій правди, щоб достовірно відтворити складну, героїчну і багатостраждальну історію українського народу, щоб у майбутньому не було соромно за написане і видане нинішнім поколінням учених і краєзнавців.

Сучасне краєзнавство стало в авангарді національно-культурного відродження в суверенній Україні, опорою її державності. До його розвою пильно ставиться суспільство та влада. Свідченням цього є Указ Президента України від 23 січня 2001 року «Про заходи щодо підтримки краєзнавчого руху в Україні», який накреслив принципово нові шляхи його розвитку. За роки незалежності України накопичено досвід створення і діяльності центрів регіональних досліджень. Згідно з Програмою розвитку краєзнавства, передбачено поглибити й поширити виховання молоді засобами краєзнавства й підготовки кадрів із краєзнавчих дисциплін у системі освіти. З цією метою сьогодні виникла необхідність розробити зумовлені вимогами часу програми з курсу «Краєзнавство» для вищих навчальних закладів гуманітарного профілю, загальноосвітніх шкіл, удосконалення підготовки та перепідготовки фахівців з краєзнавчої роботи. Нині в Україні триває робота зі створення «Зводу пам'яток історії та культури України» – видання, яке не має аналогів у вітчизняній науці. До нього на основі паспортизації увійдуть усі наявні в державі пам'ятки археології, історії, містобудування і монументального мистецтва.

Враховуючі вищезазначене, педагогічне краєзнавство – це відносно самостійна галузь історичних і теоретичних знань про особливості різних типів навчально-виховних установ окремих регіонів і їх педагогічних систем, що дозволяють скласти, узагальнені характеристики успішного вирішення педагогічних завдань вчителями на місцях, свідоме ставлення до цінностей педагогічної культури того або іншого регіону з урахуванням національних традицій і особливостей, узагальнення та аналіз місцевого педагогічного досвіду, що становить науково-практичну та культурну цінність. Воно покликане вивчати регіональні особливості

освіти, системи народної освіти, педагогічного процесу в місцевих навчальних закладах педагогічної творчості, переважно творчої діяльності тих видатних особистостей, практична діяльність яких прив'язана до певного регіону або конкретної національності.

Варто наголосити, що тенденцією розвитку краєзнавства і регіональних досліджень на сучасному етапі є все більша професіоналізація й виокремлення його в особливу наукову галузь. В останнє десятиліття інтерес до краєзнавчого матеріалу також не згасає, про що свідчить ряд українських і зарубіжних дисертаційних досліджень, які розкривають різні аспекти нового напрямку: еколого-краєзнавчої освіти (М. Алфьорова, О. Бабайцева, Н. Гусакова, Г. Ішук, П. Станкевич, О. Шитикова та ін.).

Отже, на сучасному етапі постійним залишається інтерес до краєзнавства, до виявлення нових аспектів його потенціалу у використанні в освітньому процесі. З'явилися нові види краєзнавства – педагогічне, екологічне. Дослідники виявляють дидактичну і виховну сутність краєзнавчого матеріалу, розробляють технологію її реалізації стосовно окремих сторін процесу навчання і окремих видів виховання. Важливим внеском у впровадження сучасних інноваційних технологій в шкільне краєзнавство стала поява посібника на допомогу вчителям Я. Треф'яка «Методика краєзнавчої роботи в національній школі» (2002 р.), у якому викладено теоретичні основи краєзнавства, подано методичні рекомендації краєзнавчої роботи на уроках історії України та в позакласний час, а також представлено «Програму спецкурсу «Історія рідного краю» [11, с. 33–37]. Уперше постає питання про систему підготовки майбутніх учителів до використання краєзнавчого матеріалу в освітньому процесі та ведення з учнями краєзнавчої роботи.

Аналізуючи історію розвитку краєзнавства протягом ХХ – ХХІ ст., зазначаємо, що на різних етапах становлення суспільства зафіксовано підйоми і спади краєзнавчого руху, зміну його орієнтацій, зростання інтересу до окремих його видів, появу нових видів тощо. Краєзнавчий рух в Україні на зламі століть сприяв широкому залученню громадськості, зокрема молоді, до процесу національно-культурного відродження краю, піднесення культурно-просвітницької роботи та національної самосвідомості українського народу.

Список використаної літератури

- 1. Белкин А. С.** Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А. С. Белкин. – Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 2004. – 176 с.
- 2. Иванов П. В.** Современное школьное краеведение / П. В. Иванов // Сов. педагогика. – 1990. – № 10. – С. 27–30.
- 3. Крижанівська Т.** Бій під Крутами // Вісн. книжкової палати. – 2003. – №1. – С. 46–47.
- 4. Крути** – слава і смуток народу // Демократична Україна. – 2004. – №10. – С. 6.
- 5. Мажетова А. С.** Роль педагогического краеведения в ориентации учащихся на педагогическую профессию /

А. С. Мажетова, Б. А. Жилкенов // Роль педагогического краеведения в профессиональной подготовке учителя. – Алма-Ата, 1986. – С. 56–60. **6. Матрусов И. С.** Школьное краеведение / И. С. Матрусов // География в школе. – 1963. – №3. – С. 2–4. **7. Онищенко Н.** Пам'ять про Крути / Н. Онищенко // Слово Просвіти. – 2006. – №6. – С. 15. **8.** Российская педагогическая энциклопедия : В 2 Т. 1 (А-Л) / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : БРЭ, 1993. – 608 с. **9. Сейненский А. Е.** Краеведение в советской педагогике (1917-1932) / А. Е. Сейненский // Советская педагогика. – 1968. – №7. – С. 114–125. **10. Смирнов Л. В.** Народная педагогика как составная часть педагогического краеведения / Л. В. Смирнов // Народная педагогика и современные проблемы воспитания : Материалы Всесоюзной научно-практической конференции. 4.2. – Чебоксары, 1991. – С. 134–138. **11. Треф'як Я. І.** Методика краєзнавчої роботи в школі / Я. Треф'як // Історія в школах України. – 2002. – № 1. – С. 33–37. **12. Тронько П. Т.** Українське краєзнавство в ХХ столітті / П. Т. Тронько. – К., 2002. – 127 с. **13. Філософський** словарь / під ред. І. Т. Фролова – М. : Політвид, 1987. – 590 с. **14. Шацкий С. Т.** Педагогические сочинения : В 4 т. Т. 3 / С. Т. Шацкий. – М. : Просвещение, 1964. – 492 с.

Чала О. В. Сучасний погляд на історію становлення та розвитку краєзнавства в Україні

У статті описано загальновідомі етапи краєзнавства, виокремлені М. Кострицею та М. Пістуном. Авторкою зазначено, що на різних етапах становлення суспільства зафіксовано підйоми і спади краєзнавчого руху, зміну його орієнтацій, зростання інтересу до окремих його видів, появу нових видів тощо. Авторка робить спробу доповнити подану періодизацію й виокремлює додатковий, п'ятий, етап. У межах цього періоду розглянуто історію становлення та розвитку краєзнавчої освіти в Україні на зламі ХХ – ХХІ ст., зумовлену вимогами часу. Описано один із важливих сюжетів сучасної української історичної пам'яті – битву під Крутами. Ця подія має важливе значення для української ідентичності та української колективної пам'яті. Обґрунтовано педагогічну значущість вивчення географії, історії та інших дисциплін на краєзнавчій основі, про що свідчить широке впровадження краєзнавства в навчальні програми.

Ключові слова: краєзнавство, краєзнавчий рух, періодизація краєзнавства, педагогічне краєзнавство, шкільне краєзнавство.

Чалая О. В. Современный взгляд на историю становления и развития краеведения в Украине

В статье описаны общеизвестные этапы краеведения, выделенные М. Кострицей и М. Пистуном. Автор отмечает, что на разных этапах становления общества зафиксированы подъемы и спады краеведческого движения, изменение его ориентации, рост интереса к отдельным его видам, появление новых видов и тому подобное. Автор делает попытку дополнить представленную периодизацию и выделяет дополнительный,

пятый, этап. В рамках этого периода рассмотрена история становления и развития краеведческого образования в Украине на рубеже XX – XXI вв., обусловленная требованиями времени. Описан один из важных сюжетов современной украинской исторической памяти – битва под Крутами. Это событие имеет важное значение для украинской идентичности и украинской коллективной памяти. Обоснована педагогическая значимость изучения географии, истории и других дисциплин на краеведческой основе, о чем свидетельствует широкое внедрение краеведения в учебные программы.

Ключевые слова: краеведение, краеведческое движение, периодизация краеведения, педагогическое краеведение, школьное краеведение.

Chala O. Modern View on the History of the Formation and Development of Local Lore in Ukraine

The article describes well-known stages of study of local lore, identified by M. Kostritsa and M. Pistun. The author notes that at various stages of the formation of society, the ups and downs of the local history movement, the change in its orientation, the growth of interest in its individual species, the appearance of new species and the like are recorded. The author makes an attempt to supplement the presented periodization and allocates an additional, fifth, stage. Within this period, the history of the formation and development of local lore education in Ukraine at the turn of the 20th and 21st centuries, due to the demands of the time, is considered. One of the important plots of modern Ukrainian historical memory is described - the Battle of Kruty. This event is of great importance for Ukrainian identity and Ukrainian collective memory. The pedagogical significance of the study of geography, history and other disciplines on the basis of local lore is substantiated, as evidenced by the wide introduction of local history in the curricula.

Key words: study of local lore, local history movement, periodization of local lore, pedagogical local lore, school local lore.

Стаття надійшла до редакції 09.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.011.3:336-051

О. Б. Шевчук

**ДО СПЕЦИФІКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОГО НАПРЯМУ**

Глобалізація світової економіки, стрімкий розвиток інформаційних технологій, формування та створення на його основі інформаційного

суспільства, суттєві економічні перетворення в Україні, трансформація національної економіки на ринкових засадах, перехід до нових технологій, систем і методів управління в умовах ринкових відносин та інше, вимагають створення якісно нової системи фахової та професійної підготовки майбутніх фахівців, особливо це стосується фахівців фінансово-економічного напрямку.

Однак, на сьогодні, створення таких високоефективних педагогічних технологій та інформаційних систем є маловивченим.

Таким чином, на підставі викладеного, можна стверджувати, що є об'єктивна педагогічна проблема, пов'язана з необхідністю удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на основі використання інформаційних технологій навчання. Це робить актуальним проведення досліджень з цієї проблеми.

Аналізу сучасного стану системи економічної освіти та особливостям функціонування соціально-економічних систем присвячено велику кількість наукових публікацій та досліджень [1–7].

Суттєву теоретичну та практичну важливість мають праці К. Біницької [1], А. Бурої [2], А. Немченко [3], Р. Олексенко [4], В. Павловської [5], В. Радченко, Л. Страшинської [6], Г. Товканець [7] та ін., в яких розглядалися окремі елементи як загальних характеристик соціально-економічних систем, так і специфіка професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку: *особливості сучасного стану економічної освіти* [1], *проблеми, перспективи та пріоритети економічної освіти в сучасній Україні* [2; 6], *педагогічний аналіз завдань вищої економічної освіти в Україні* [7] та інше.

Проте, у результаті проведеного аналізу публікацій не виявлено системних досліджень з проблем підвищення ефективності (вдосконалення) процесу професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку, і, як показано у роботі Н. Красовської [8], проблеми підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку розглядаються фрагментарно [8, с. 90].

Це не дозволило виявити та систематизувати загальні, найбільш важливі, характеристики соціально-економічних систем та врахувати їх специфіку у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, а отже, виділити на їх основі важливі і малодосліджені напрями та проблеми, розв'язання яких дозволить підвищити якість професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного напрямку.

У дослідженні проблеми удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на основі використання інформаційних технологій навчання, вирішується актуальне завдання: виявлення (виокремлення) **головних складових**, що характеризують функціонування соціально-економічних систем та їх врахування у професійній підготовці фахівців фінансово-економічного профілю.

Метою статті є теоретико-методологічне обґрунтування та виокремлення головних загальних складових (специфіки)

функціонування соціально-економічних систем та особливості їх врахування у професійній підготовці майбутніх фахівців фінансово-економічного напрямку.

Розглянемо найбільш важливі дослідження, що відображають специфіку функціонування соціально-економічних систем та професійну підготовку майбутніх фахівців.

Так, у роботі [9, с. 8] дослідники «підходять до розуміння підприємства як системи, яка складається з підсистем, що знаходяться у динамічному взаємозв'язку між собою та зовнішнім середовищем в умовах протиріч підцілей та *інформаційної невизначеності*» [9, с. 8].

В роботі І. Антохонової «Методи прогнозування соціально-економічних процесів», наводяться умови виникнення часткової або повної невизначеності в соціально-економічних системах [10]: 1) за відсутності достовірної інформації за досить тривалий період; 2) при наявності інформації, що відбиває тільки якісну сторону явищ, і неможливості кількісної характеристики всіх факторів, що роблять істотний вплив; 3) в умовах нестійкого розвитку і порушення інерції в динаміці процесів і явищ; 4) в процесах, напрямки розвитку яких залежать від прийнятих рішень, і, отже, далеких від об'єктивності; 5) при аналізі якісно нових процесів і явищ [10, с. 143].

У роботі Ф. Аралбаєвої [11] показано, що «Недостатня професійна підготовка менеджерів сприяє переведенню багатьох детермінованих ситуацій і процесів у розряд невизначених. Вони психологічно по різному ставляться до ризикованих рішень» [11, с. 137].

Отже, як показано у цих та інших дослідженнях [9–11], функціонування соціально-економічних систем характеризується різним ступенем невизначеності (частковим або повним), ризиками та конкуренцією, що потребує врахування у професійній підготовці майбутніх фахівців фінансово-економічного напрямку, а, як показала Ф. Аралбаєва [11], недостатня професійна підготовка фахівців, може переводити детерміновані ситуації у невизначені.

Таким чином, виникає необхідність у підготовці фахівців фінансово-економічного профілю, які здатні вирішувати професійні завдання, приймати ефективні економічні рішення з використанням інформаційних технологій в умовах невизначеності. Соціальне замовлення у підготовці таких фахівців суспільство адресує на систему освіти, яка поки не здатна повною мірою його реалізувати [12, с. 489].

Тому, на сьогодні, не відбулося суттєвих змін у підвищенні якості професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку, про що у проекті концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 роки Міністерства освіти і науки України («Проект концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років») прямо вказується як на «...критичний брак передових технологій в освітньому секторі» [13, с.2]

Таким чином, необхідність виявлення загальних характеристик функціонування *соціально-економічних систем* та врахування цих особливостей у *педагогічних системах* професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку, пов'язана з проблемою суттєвого підвищення якості їх професійної підготовки.

Тут можна виділити **дві основні групи складових** (елементів, характеристик і факторів), що визначають ці вимоги і впливають на професійне формування майбутніх фахівців (рис. 1).

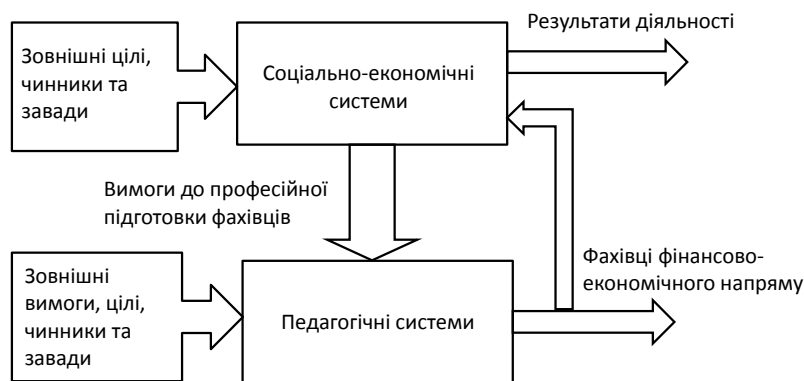


Рис. 1. Узагальнена схема взаємодії соціально-економічних та педагогічних систем

Перша загальна група складових (елементи, характеристики і фактори) пов'язана з цілями і завданнями функціонування сучасних *соціально-економічних систем* (економіки розвинених країн світу, України та ін.).

Друга загальна група складових пов'язана із специфікою та особливостями *функціонування педагогічних систем* і визначається цілями, завданнями та вимогами до професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку, а також педагогічними технологіями навчання, що використовуються у вищих навчальних закладах України.

Перша загальна група складових визначається наступним.

1.1. Сучасні економічні системи функціонують в умовах, пов'язаних з безперервним впливом нових, як зовнішніх так і внутрішніх обставин і чинників, які істотно впливають на роботу і процеси, що відбуваються в цих системах (див. рис. 1) [11, с. 137], тобто діяльність економічних систем реалізується в умовах постійно мінливої **господарської** ситуації [11, с. 133].

1.2. Управлінські рішення в економічних системах за своєю природою є соціальними, де «людський фактор» є вирішальним у прийнятті та реалізації управлінських рішень [14, с. 84].

1.3. Основною метою діяльності соціально-економічних систем в ринкових умовах є отримання прибутку, що неминуче пов'язано з різним

ступенем невизначеності і ризиком, оскільки формування ситуації на ринку носить імовірнісний характер [11, с. 137].

1.4. В економічній практиці в більшості випадків доводиться зустрічатись з багатоальтернативними ситуаціями при прийнятті рішень [11, с. 132].

1.5. Сучасні соціально-економічні системи для підтримки і прийняття рішень вимагають значних обсягів економічних, математичних, логічних і інших видів розрахунків, в яких необхідно враховувати не тільки кількісні, але і якісні оцінки параметрів, факторів та інших характеристик для формалізованих і неформалізованих складових економічної ситуації [15].

Виходячи з цього, прийняття рішень в сучасних економічних системах здійснюється, як правило, з використанням підтримки аналітичних інформаційних (обчислювальних) систем, експертних систем, систем штучного інтелекту та ін., які дозволяють виробляти і приймати ефективні управлінські рішення в складних ситуаціях з різним ступенем невизначеності і ризику, а також знижувати рівень невизначеності в процесі прийняття рішень [15].

1.6. Розробка сценаріїв розвитку ситуації в економічних системах проводиться переважно з використанням технологій ситуаційного аналізу та експертного оцінювання, що дає змогу враховувати і аналізувати як кількісну, так і якісну інформацію [15].

1.7. Оціночний процес в соціально-економічних системах при прийнятті рішень є прерогативою *людини-управлінця*. Він, як правило, базується на технологіях і методах експертного оцінювання, які дозволяють передбачити важко прогнозовані зміни в економічних системах в умовах часткової або повної невизначеності [15].

1.8. З'явилися нові види та системи електронного бізнесу (*E-бізнес, E-business*), які базуються на використанні систем штучного інтелекту, що суттєво змінює процеси прийняття рішень та функціонування соціально-економічних систем.

Друга загальна група складових визначається наступним.

2.1. Професійна підготовка майбутнього фахівця фінансово-економічного напрямку повинна враховувати особливості функціонування *соціально-економічних систем* (ситуації з частковою або повною невизначеністю, ризиками, конкуренцією та інше, див. рис. 1) [16, с. 97].

2.2. У навчанні економічних дисциплін в економічній освіті активно використовуються інформаційно-методичні матеріали та інформаційні технології [17].

2.3. Відбувається входження України у світовий освітній простір, модернізація економічної освіти, реформування вітчизняних *вимог* до економічної підготовки майбутніх спеціалістів (фахівців), на основі методології ринкової економіки [1].

2.4. Найвні вимоги (освітні політики) до професійної підготовки фахівців для сучасної економіки та впровадження інноваційних

технологій навчання, які відображено у нормативно-правових актах, що визначають стратегію розвитку освіти [17].

Зокрема: а) Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.); б) Концепція розвитку економічної освіти (2004 р.); в) Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки та інше.

2.5. Наявність суб'єктивних, важко формалізованих складових педагогічного процесу професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку, таких як, індивідуальні психолого-педагогічні особливості (характеристики і параметри майбутнього фахівця) студента, формалізований опис предметної галузі та інше, що потребує експертних оцінок цих складових, включаючи передачу знань експертів учням (майбутнім фахівцям фінансово-економічного напрямку).

2.6. Соціальна обґрунтованість економічного мислення в кожній сфері професійної діяльності майбутнього фахівця [18].

2.7. Інтеграція економічної освіти і наукових досліджень [18].

2.8. Зростаючий попит суспільства на висококваліфікованих фахівців.

Таким чином, з розглянутих вище основних загальних характеристик та специфіки професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку, впливає необхідність у розробці нових, високоефективних педагогічних технологій і систем професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного напрямку, які б відображали вимоги *соціально-економічних систем* до їх професійної підготовки.

Тобто, процес навчання майбутніх фахівців фінансово-економічного напрямку повинен будуватись з урахуванням роботи у складних умовах часткової або повної невизначеності, ризику та конкуренції [16, с. 97], а це потребує використання, наряду з традиційними педагогічними технологіями, нового класу інформаційних технологій навчання, таких як інтелектуальні, експертні та експертні навчаючі системи, які дозволяють використовувати та передавати знання експертів з певної галузі економіки.

На підставі викладеного можна стверджувати, що сучасна система підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку має бути пов'язана зі зміною в змісті освіти, доповненням традиційних освітніх процесів новими педагогічними підходами та технологіями, які засновані на новому класі інформаційних технологій – інтелектуальних, експертних та експертних навчаючих системах, що пов'язано з прагненням отримати більш високу й гарантовану якість підготовки майбутніх фахівців.

Висновки

1. На основі аналізу досліджень з педагогічної проблеми удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного напрямку виокремлено *дві групи головних складових*, що характеризують специфіку функціонування *соціально-*

економічних і педагогічних систем, та наведено їх теоретико-методологічне обґрунтування.

2. Показано, що *перша загальна група складових* пов'язана з цілями і завданнями функціонування сучасних *соціально-економічних систем* та визначається наступним: 1) сучасні економічні системи функціонують в умовах часткової або повної невизначеності, ризиків і конкуренції; 2) управлінські рішення в економічних системах є соціальними; 3) основною метою соціально-економічних систем є отримання прибутку; 4) багатоальтернативність при прийнятті рішень; 5) необхідність значних обсягів економічних, математичних, логічних і інших видів розрахунків; 6) прийняття рішень є прерогативою *людини-управління*, яке базується на технологіях і методах експертного оцінювання; 7) новими видами та системами електронного бізнесу з використанням систем штучного інтелекту та інше.

3. Установлено, що *друга загальна група складових* пов'язана із специфікою та особливостями *функціонування педагогічних систем* і визначається цілями, завданнями та вимогами до професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку, а також педагогічними технологіями навчання.

4. Показано, що *друга загальна група складових* визначається наступним: 1) професійна підготовка майбутнього фахівця фінансово-економічного напрямку повинна враховувати особливості функціонування *соціально-економічних систем*; 2) у навчанні економічних дисциплін активно використовуються інформаційно-методичні матеріали та інформаційні технології навчання; 3) наявні вимоги (освітні політики) до професійної підготовки фахівців для сучасної економіки; 4) наявні суб'єктивні, важко формалізовані складові педагогічного процесу; 5) соціальна обґрунтованість економічного мислення та інше.

5. Перспективним напрямком подальших розвідок є розробка педагогічного підходу на основі нового класу інформаційних систем навчання (інтелектуальних, експертних та експертних навчаючих систем), що дозволить врахувати специфіку професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку та суттєво підвищити її ефективність.

Список використаної літератури

1. Біницька К. Особливості сучасного стану системи економічної освіти в Україні / К. Біницька // Педагогічний дискурс, випуск 17, 2014. С. 25–29 / Pedagogical Discourse, Volume 17, 2014. P. 25–29. **2. Бура А. С.** Сучасна економічна освіта: проблеми та перспективи [Електронний ресурс] / А. С. Бура, Т. Й. Захарова. – Режим доступу : <http://intkonf.org/bura-a-s-kfilosn-zaharova-t-y-suchasna-ekonomichna-osvitaproblemi-ta-perspektivi/>. **3. Немченко А. С.** Історичні аспекти розвитку організаційно-економічної освіти і науки / А. С. Немченко, А. А. Котвіцька, І. В. Кубарева, А. В. Волкова // Управління, економіка та

забезпечення якості в фармації. – 2012. – № 3. – С. 32–36.

4. Олексенко Р. Перспективи й основні напрями розвитку сучасної економічної освіти / Р. Олексенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди». – 2013. – Вип. 28, т. 1. – С. 379–384.

5. Павловська В. А. Аналіз спрямованості інноваційних тенденцій розвитку сучасної вищої економічної освіти / В. А. Павловська, С. О. Краснощок // Вісник Донецького університету економіки та права. – 2012. – № 2. – С. 140–146.

6. Страшинська Л. В. Пріоритети економічної освіти в сучасній Україні та освітня політика держави / Л. В. Страшинська, В. В. Радченко // Освітня політика держави: філософія, методологія, практика : матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 23-24 жовтня 2013 р. – К. : КПУ ім. Драгоманова, 2013. – С. 47–51.

7. Товканець Г. В. Педагогічний аналіз завдань вищої економічної освіти в Україні [Текст] / Г. В. Товканець // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І. В. Козубовська. – Ужгород : Говерла, 2014. – Вип. 31. – С. 182–185.

8. Красовська Н. Проблеми підготовки економістів в умовах трансформації вищої школи / Н. Красовська // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – Вип. 27. – С. 89–93. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2013_27_29.

9. Афанасьєв Н. В. Управление развитием предприятия: [монография]. / Н. В. Афанасьєв, В. Д. Рогожин, В. И. Рудыка. – Х. : Издательский дом «ИНЖЭК», 2003. – 184 с.

10. Антохонова И. В. Методы прогнозирования социально-экономических процессов: [учебное пособие]. / И. В. Антохонова. – Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2004. – 212 с.

11. Аралбаева Ф. З. Риск и неопределенность в принятии управленческого решения / Ф. З. Аралбаева, О. Г. Карабанова, М. Г. Круталевич-Леваева // Вестник ОГУ. – 2002. – №4. – С. 132–139.

12. Шевчук О. Б. Стан дослідження проблеми використання інформаційних експертних систем у підготовці майбутніх фахівців фінансово-економічних спеціальностей / О. Б. Шевчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін.. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – Вип. 29. – С. 488–494.

13. Проект Міністерства освіти і науки України для обговорення «Проект концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років». – С. 22.

14. Ковальчук Т. М. Принципи діалектичної логіки в методології аналітичного обґрунтування сучасних управлінських рішень / Т. М. Ковальчук, А. І. Вергун // Економічний аналіз. 2014. – Т. 16. – №2. – С. 82–89.

15. Литвак Б. Г. Разработка управленческого решения: Учебник. – 3-е изд., испр. – М. : Дело, 2002. – 392 с.

16. Потуй Ю. Професійні цінності економіста як науково-педагогічна проблема / Ю. Потуй // Молодь і ринок. – 2014. – №1. –

С. 96–100. **17. Ковальчук Г. О.** Теоретико-методичні засади технологій навчання економічних дисциплін у системі неперервної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 / Ковальчук Галина Олександрівна; наук. консультант Сергієнко Володимир Петрович. – К., 2016. – 546 с. **18. Грицуленко С. І.** Методика викладання економічних дисциплін: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / С. І. Грицуленко, Н. Ю. Потапова-Сінько, К. М. Гарбера. – Одеса : ім. О. С. Попова, 2012. – 224 с.

Шевчук О. Б. До специфіки професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку

У статті показано, що специфіка підготовки фахівців визначається двома основними групами складових: перша загальна група пов'язана з цілями, особливостями і завданнями функціонування сучасних *соціально-економічних систем*, а друга – з особливостями функціонування *педагогічних систем* і визначається цілями, завданнями та вимогами до професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку. Виокремлено головні складові цих груп та наведено їх теоретико-методологічне обґрунтування.

Ключові слова: специфіка, соціально-економічні системи, педагогічні системи, інформаційні технології навчання, вимоги, невизначенність.

Шевчук О. Б. К специфике профессиональной подготовки специалистов финансово-экономического направления

В статье показано, что специфика подготовки специалистов определяется двумя основными группами составляющих: первая общая группа связана с целями, особенностями и задачами функционирования современных *социально-экономических систем*, а вторая – с особенностями функционирования *педагогических систем* и определяется целями, задачами и требованиями к профессиональной подготовке специалистов финансово-экономического направления. Выделены главные составляющие этих групп и приведено их теоретико-методологическое обоснование.

Ключевые слова: специфика, социально-экономические системы, педагогические системы, информационные технологии обучения, требования, неопределенность.

Shevchuk O. To the Specifics of Professional Training of Financial and Economic Specialists

The article shows that the specificity of the training of specialists is determined by two main groups of components: the first general group is connected with the goals, features and tasks of the functioning of modern socio-economic systems, and the second - with the peculiarities of the functioning of pedagogical systems and is determined by the goals, tasks and

requirements for professional training of specialists in the financial and economic field. The main components of these groups are singled out and their theoretical and methodological substantiation is given.

It has been established that the essential specificity of socio-economic systems is the presence of partial or complete uncertainty, risk and competition, which requires the use of expert assessments and knowledge of experts in a particular field of the economy.

Key words: specifics, socio-economic systems, pedagogical systems, information technology teaching, requirements, uncertainty.

Стаття надійшла до редакції 18.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

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

УДК 37.015.31:316.362

Я. І. Юрків

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ ЗАЗНАЛИ НАСИЛЬСТВА У СІМ'Ї

Ускладнення економічної й соціокультурної ситуації в Україні на сучасному етапі, докорінні зміни в соціальній та духовно-моральній сферах українського суспільства загострили проблеми сім'ї, а саме: безробіття батьків; погані житлові умови; зростання кількості неповних, асоціальних сімей; негативний психологічний клімат у сім'ї; непорозуміння між батьками, чвари; низький рівень соціальних знань, умінь та навичок членів сім'ї; незнання батьками психолого-педагогічних вікових особливостей дітей; відсутність педагогічної культури тощо. Усе це зумовлює виникнення такого негативного явища, як насильство у сім'ї [3].

На сьогодні українське суспільство визнає існування проблеми насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми, а також – необхідність здійснення комплексу систематизованих, послідовних кроків щодо удосконалення системи попередження та подолання цих явищ. Прийнято ряд законодавчих актів, спрямованих на попередження насильства у сім'ї та над дітьми, але фахівці соціальної сфери не завжди готові до виконання функцій, які покладає на них держава, часто – через нестачу кваліфікованої професійної підготовки, яка допомогла б виявляти насильство на ранніх стадіях, вчасно ідентифікувати тих, хто від нього страждає, надавати якісну допомогу сім'ям та окремим їхнім членам, у першу чергу – дітям.

Проблема насильства над дітьми в сім'ї не є новою. Правові, соціальні, психологічні та медичні аспекти попередження насильства в

сім'ї представлені в роботах В. Бондаровської, О. Кочемировської, Г. Лактіонової, Ю. Онишко, Р. Хаар, Г. Христова та ін. Розробляють методичні рекомендації та корекційні програми для працівників соціальної сфери, використовуючи вітчизняний і світовий досвід, І. Дубиніна, В. Міленко, Ю. Онишко, Л. Смылова, М. Ясиновська та ін.

Питання професійної підготовки працівників соціальної сфери розглянуті в роботах С. Архипової, О. Безпалько, В. Бочарової, М. Галагузової, І. Зверєвої, А. Капської, Л. Міщук, А. Мудрика, В. Поліщук, Н. Нікітіної, В. Сластьоніна, С. Харченка та ін.

Проведений нами аналіз літератури з проблем підготовки працівників соціальної сфери до професійної діяльності дозволяє зробити висновок про те, що їх підготовка не повною мірою орієнтована на роботу з профілактики, виявлення та запобігання насильству над дитиною в сім'ї, практично не порушується питання про специфічні особливості і труднощі, з якими стикається фахівець, який працює з даною категорією. Вивчення ситуації професійної підготовки свідчить про те, що рівень професійної компетентності працівників соціальної сфери не забезпечує повною мірою необхідний ступінь готовності фахівців до виконання всієї сукупності ролей і функцій в роботі з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї. Таким чином, є всі підстави, що свідчать про актуальні потреби в розробці теоретичних і практичних шляхів вдосконалення професійної підготовки працівників соціальної сфери, готового до роботи з дітьми, що стали жертвами насильства та їхніми сім'ями.

Отже, метою нашої статті є розкриття особливостей процесу підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї.

На наш погляд, процес підготовки працівників соціальної сфери до роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї має бути успішним, якщо він буде організований як система, компоненти якої у своїй сукупності забезпечать ефективність змісту, форм і методів навчання працівників соціальної сфери щодо їхньої готовності до цього виду діяльності.

Система підготовки працівників соціальної сфери до роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї передбачає курс «Соціальна робота з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї». Розроблений курс спрямований на розкриття сучасних концептуальних імперативів щодо соціальної роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї та підготовки працівників соціальної сфери до практичної діяльності. Курс базується на міждисциплінарному підході в соціальній роботі та побудований з урахуванням професійної, методичної, особистої компетенції фахівця.

Метою курсу є підготовка працівників соціальної сфери до роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї.

Завдання курсу:

1. Ознайомити із поняттям «насильство», причинами, видами.
2. Проаналізувати нормативно-правову базу державної допомоги дітям, які зазнали насильства у сім'ї.

3. Дати уявлення про державну допомогу в закладах системи соціального захисту населення, освіти, охорони здоров'я та соціальних служб.

4. Оволодіти дослідницькими, прогностичними, проектувальними, профілактичними, корекційними, реабілітаційними технологіями роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї.

5. Підвищити рівень обізнаності працівників соціальної сфери щодо поведінкових та психологічних наслідків жорстокого поводження з дитиною.

6. Відпрацювати базові навички спілкування з батьками та піклувальниками дитини, постраждалої від жорстокого поводження.

7. Надати працівникам соціальної сфери інформацію щодо практичних технологій профілактики жорстокого поводження з дітьми та насильницької поведінки.

8. Сформувати та закріпити у працівників соціальної сфери практичні навички щодо запровадження технологій профілактики насильницької поведінки, форм та проявів жорстокості щодо дітей у закладах та установах освіти.

Наприкінці курсу працівники соціальної сфери повинні **знати**: визначення насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми, а також форми цих явищ; можливі дії фахівця, спрямовані на попередження насильства в сім'ї щодо дитини; основні фізичні та психологічні прояви наслідків насильства щодо дитини; можливі методи і форми виявлення фактів жорстокого поводження з дитиною; психологічні основи організації бесіди з дитиною, постраждалою від жорстокого поводження; перелік органів та служб, що діють у сфері попередження насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми, а також межі їхньої компетенції.

Фахівці також повинні набути **вмінь**: користуватися набутими теоретичними знаннями та застосувати їх у практичній роботі; встановлювати доцільні стосунки з клієнтами, враховуючи їхні вікові та індивідуальні особливості; здійснювати корекційну роботу з особами схильними до насильства; розробляти шляхи профілактичної роботи серед сімей, які схильні до насильницьких дій відносно дітей; проводити первинну бесіду з дитиною, постраждалою від жорстокого поводження; оцінювати ситуацію в родині та наявність жорстокого поводження щодо дитини шляхом спілкування з батьками та піклувальниками; складати індивідуальний алгоритм дій при зіткненні з випадками жорстокого поводження з дитиною; обирати методи профілактичної роботи відповідно до конкретного випадку; розробляти власний план профілактичної роботи та окремих заходів у сфері попередження жорстокого поводження з дітьми (на рівні групи дітей, класу, школи, тощо).

Заняття курсу проводяться у вигляді рольових ігор, методу кейсів (проблемних ситуацій), мозкового штурму (брейнстромінг), дискусій, роботи з текстами, ситуативних задач тощо. З метою активізації

навчальної діяльності фахівців соціальної сфери, розвитку аналітичних здібностей, уміння працювати в групі використовується метод аналізу конкретних ситуацій, який дозволяє виконувати діагностичну функцію, проектує засоби, необхідні для перевірки припущення й досягнення прогнозованого результату, оцінює й формує нові завдання.

Значне місце у підготовці фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї посідає тренінг «Попередження жорстокого поводження з дітьми». Метою тренінгу є надання фахівцям соціальної сфери базових знань з питань попередження та подолання насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми, а також відпрацювання навичок виявлення прихованих форм зазначених явищ у межах їхньої професійної діяльності.

На семінарі-тренінзі вирішуються наступні завдання:

- підвищити у фахівців рівень знань щодо проблем, пов'язаних з насильством в сім'ї та жорстоким поводженням з дітьми;
- обговорити важливі та суперечливі питання щодо сутності та причин феномену насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми; видів насильства, а також індикаторів, за якими насильство можна виявити на ранніх етапах; наслідків насильства для всіх його учасників та суспільства в цілому;
- ознайомитись із законодавчою базою з питань попередження насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми, а також сутністю та роллю мультидисциплінарного підходу до попередження та протидії насильству в сім'ї та жорсткому поводженню з дітьми;
- отримати інформацію про різноманітні установи та організації, що працюють у сфері попередження та подолання насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми;
- визначити особливості первинної, вторинної та третинної профілактики насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми;
- розглянути зміст та форми роботи з особами, які потерпіли від насильства в сім'ї, та жорстокого поводження з дітьми, а також з агресорами; відпрацювати алгоритм роботи з випадком під час розгляду реальних ситуацій вчинення насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми.

Тренінг є одним з найбільш ефективних методів навчання. Його структура включає вправи, спрямовані на актуальність знань фахівців; надання нової інформації; вправи спрямовані на набуття необхідних навичок та їх впровадження, що забезпечує краще засвоєння майбутніми фахівцями нових знань та спроможність використовувати набуті навички в своїй професійній діяльності з дітьми, що зазнали насильства у сім'ї.

Курс «Соціально-педагогічна робота з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї» містить низку завдань для самостійної роботи, яка спрямована на формування у фахівців соціальної сфери здатності до самостійної діяльності, творчого підходу до розв'язання різноманітних

проблем у роботі з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї, у своїх силах, прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти.

Результатами опанування курсу повинні стати знання про поняття «насильство», причини та види насильства; нормативно-правову базу державної допомоги дітям, які зазнали насильства у сім'ї; державну допомогу в закладах системи соціального захисту населення, освіти, охорони здоров'я та соціальних служб; технології роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї; базові навички спілкування з батьками та піклувальниками дитини, постраждалої від жорстокого поводження; практичні технології профілактики жорстокого поводження з дітьми та насильницької поведінки.

Таким чином, підготовка фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї може бути здійснена через впровадження у курс «Соціально-педагогічна робота з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї», який сприяє підвищенню професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Список використаної літератури

1. Сушик Н. Сутність, види, фактори виникнення насильства над дітьми в сім'ї / Н. Сушик // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей» (м. Тернопіль, 29–30 квітня 2014 р.). – Тернопіль, 2014. – С. 319–324. **2. Попередження, виявлення і подолання випадків насильства та жорстокого поводження з дітьми: методичний посібник для освітян / Авт.: Журавель Т. В., Кочемировська О. О., Ясеновська М. Е. / За заг. ред. Безпалько О. В. – К. : ТОВ «К.І.С.», 2010. – 242 с. **3. Беленька Г. В.,** Мордоус І. О. Інтегроване навчання: навч.-метод. посібник для аспірантів та магістрантів / Г. В. Беленька, І. О. Мордоус. – К. : НПУ, 2003. – 116 с.**

Юрків Я. І. Підготовка фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї

У статті розглядається підготовка фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми, що зазнали насильства у сім'ї, яка спрямована на: врахування змісту професійної діяльності фахівця з дітьми постраждалими від насильства у сім'ї, що знаходить відображення у поєднанні методів навчання; актуалізація рефлексивної здатності фахівців соціальної сфери як суб'єктів фахової підготовки. Розкриваються особливості підготовки фахівців соціальної сфери під час вивчення курсу «Соціальна робота з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї».

Ключові слова: підготовка фахівців соціальної сфери, дитина, що зазнала насильства у сім'ї, насильство, сім'я, жорстоке поводження, профілактика.

Юрків Я. І. Підготовка спеціалістів соціальної сфери к роботі з дітьми, підвергшихся насилью в родині

В статті розглядається підготовка спеціалістів соціальної сфери к роботі з дітьми, підвергшихся насилью в родині, котра направлена на: урахування змісту професійної діяльності спеціаліста соціальної сфери з дітьми постраждалими від насилья в родині, що знаходить своє відображення в поєднанні методів навчання; актуалізація рефлексивної здатності спеціалістів як суб'єктів професійної підготовки. Розкриваються особливості підготовки спеціалістів соціальної сфери во время вивчення курсу «Соціальна робота з дітьми, підвергшимся насилью в родині».

Ключеві слова: підготовка спеціалістів соціальної сфери, дитина, підвергшейся насилью в родині, насилья, родині, жорстоке звернення, профілактика.

Yurkiv Yu. Training of Social Specialists to Work with Children who Have Been Subjected to Domestic Violence

The article deals with the preparation of specialists from the social sphere to work with children who have been subjected to violence in the family, which is aimed at: taking into account the content of the professional work of a specialist with children affected by domestic violence, which is reflected in the combination of teaching methods; actualization of the reflexive ability of specialists of the social sphere as subjects of professional training. The peculiarities of preparation of specialists of social sphere during the course "Social work with children who have been subjected to domestic violence" are revealed.

Key words: training of specialists in the social sphere, child victimized by violence in the family, violence, family, ill-treatment, prevention.

Стаття надійшла до редакції 22.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Бабічев Олександр Іванович** – кандидат історичних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

2. **Беляєва Еліна Федорівна** – старший викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

3. **Богайчук Вадим Жоржович** – кандидат політичних наук, старший викладач кафедри суспільних наук Національного університету оборони України імені Івана Черняховського.

4. **Бондар Світлана Миколаївна** – старший викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

5. **Будагьянц Людмила Миколаївна** – кандидат філософських наук, доцент кафедри суспільних наук Національного університету оборони України імені Івана Черняховського.

6. **Бутенко Людмила Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

7. **Вінтоняк Вікторія Федорівна** – кандидат психологічних наук, викладач кафедри суспільних наук Національного університету оборони України імені Івана Черняховського.

8. **Григор'єва Інна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

9. **Докучасва Вікторія Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

10. **Дьоміна Вікторія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

11. **Єпіхіна Марина Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

12. **Зажарська Ганна Петрівна** – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

13. **Звонок Ольга Сергіївна** – асистент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

14. **Зубкова Людмила Миколаївна** – старший викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

15. **Канішевська Любов Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України.

16. **Караман Олена Леонідівна** – доктор педагогічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

17. **Коваленко Тамара Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

18. **Королецька Лариса Вікторівна** – асистент кафедри садово-паркового господарства та екології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

19. **Костіна Валентина Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, докторант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

20. **Котєнєва Ірина Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

21. **Краснова Наталія Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

22. **Манич Наталія Євгенівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри журналістики та видавничої справи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

23. **Мацай Наталія Юрївна** – кандидат сільськогосподарських наук, доцент, декан факультету природничих наук ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

24. **Мокляк Володимир Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

25. **Онищенко Сергій Сергійович** – аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

26. **Осьодло Василь Ілліч** – доктор психологічних наук, професор, начальник Гуманітарного інституту Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.

27. **Отрощенко Наталія Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

28. **Пантелєєва Олена Яківлівна** – старший викладач кафедри фонетики і граматики Національної академії Національної гвардії України.

29. **Пелих Тетяна Вікторівна** – студентка педагогічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

30. **Поліщук Олена Андріївна** – аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

31. **Савченко Сергій Вікторович** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

32. **Семенов Микола Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

33. **Сергєєва Вікторія Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо-германської філології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

34. **Ставкова Софія Георгіївна** – старший викладач кафедри соціології та соціальної роботи Національного університету «Львівська політехніка».

35. **Цибулько Людмила Григорівна** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

36. **Цибульська Світлана Михайлівна** – вчитель початкових класів, вчитель-методист школи № 8 м. Києва, доктор філософії в галузі освіти.

37. **Чала Ольга Василівна** – аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

38. **Шевчук Олег Борисович** – кандидат економічних наук, доцент, член наглядової ради ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

39. **Юрків Ярослава Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 7 (312) червень 2017

Частина I

Відповідальний за випуск:
д. п. н., проф. **О. Л. Караман**
к. п. н., доц. **Я. І. Юрків**

Здано до склад. 27.05.2017 р. Підп. до друку 27.06.2017 р.
Формат 60x84 1/8.Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 33,6. Наклад 200 прим. Зам. № 171.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703. т/ф: (06461) 2-16-02.
e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.