

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВОДНОГО ГОСПОДАРСТВА ТА
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ЕКОНОМІКИ ТА
МЕНЕДЖМЕНТУ**

**СУСПІЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ ЯК ФАКТОР
ФОРМУВАННЯ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ: СУЧАСНІ ОСВІТНІ ВИКЛИКИ І
ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ**

монографія

Рівне 2024

УДК 37.091.3:001.891

Схвалено на засіданні кафедри суспільних дисциплін
Навчально-наукового інституту економіки та менеджменту НУВГП
(протокол № 09 від 28 березня 2024 р.)

МОНОГРАФІЯ ПІДГОТОВЛЕНА АВТОРСЬКИМ КОЛЕКТИВОМ:

- Олексін Юрій Петрович*, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), професор, завідувач кафедри суспільних дисциплін
- Ставицький Олег Олексійович*, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), професор
- Кочубей Алла Володимирівна*, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), доцент
- Сокаль Валентина Анатоліївна*, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), доцент
- Стасюк Марія Іванівна*, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), доцент
- Ставицька Олена Григорівна*, Рівненський державний гуманітарний університет, доцент
- Шевчук Тамара Євгенівна*, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), доцент
- Шпак Світлана Григорівна*, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), доцент
- Якубовська Світлана Святославівна*, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), доцент

**Суспільні дисципліни як фактор формування цивілізаційної компетентності: сучасні освітні виклики і перспективи розвитку : монографія / За заг. ред. проф. Ю. Олексіна.
Рівне : О. Зень, 2024. 100 с.**

ISBN 978-617-601-485-0

Монографію присвячено актуальним проблемам сучасної психолого-педагогічної думки. Зокрема, в науковому дослідженні розкриваються такі аспекти: управління закладом ЗСО в умовах модернізації; управління якістю вищої освіти в Україні; формування наукової компетенції магістрів в умовах супервізії; духовні цінності як психологічна підтримка студентів-учасників бойових дій в кризових умовах; формування комунікативної компетентності майбутнього викладача ЗВО в умовах магістратури; статево-рольові відмінності у ставленні до інвалідизованих; сформованість структурних елементів емоційного інтелекту в підлітковому віці. Рекомендовано для науковців, викладачів, магістрантів та студентів університетів.

УДК 37.091.3:001.891

ISBN 978-617-601-485-0 © Олексін Ю., Ставицький О., Ставицька О., Кочубей А.,
Сокаль В., Стасюк М., Шевчук Т., Шпак С., Якубовська С., 2024

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ МАГІСТРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Вступ

1.1. Поєднання педагогічної та психологічної складових змісту професійно-педагогічної підготовки магістрів.

1.2. Формування потреб і мотивів до активної самостійної роботи

Висновки

РОЗДІЛ 2. ПРИНЦИПИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Вступ

1.1. Дидактичні принципи, методи навчання, засоби змішаного навчання.

1.2. Методи навчання для розв'язання навчальних завдань у змішаному навчанні.

Висновки

РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОСОБИСТОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

Вступ

1.1. Розвиток професійної кар'єри як послідовність професійних позицій індивідуума.

1.2. Психолого-педагогічна допомога в окресленні індивідуальних шляхів розвитку кар'єри

Висновки

РОЗДІЛ 4. УПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ЗНЗ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Вступ

1.1. Компетентісно зорієнтована парадигма освіти та ціннісні орієнтири освітнього процесу.

1.2. Методична робота як елемент процесу застосування компетентісно орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі ЗНЗ.

Висновки

РОЗДІЛ 5. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ: ОПИТУВАЛЬНИК СИМПТОМОКОМПЛЕКСУ ГАНДИКАП

Вступ

1.1. Категорія «симптомокомплекс гандикап».

1.2. Представлення авторської методики діагностики симптомокомплексу гандикап

Висновки

РОЗДІЛ 6. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИМІРІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ

Вступ

1.1. Теоретико-методологічна база реалізації інклюзивного освітнього середовища в Україні

1.2. Характеристика сучасних підходів до формування інклюзії в освіті

Висновки

РОЗДІЛ 7. ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА

Вступ

1.1. Вплив емоційного стану педагога на особистісно-професійне зростання

1.2. Особистісне зростання педагога як детермінанта професійної самореалізації

Висновки

РОЗДІЛ 8. ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Вступ

1.1. Залежність виховання студентської молоді у закладах вищої освіти від змістового ціннісного наповнення педагогічного спілкування.

1.2. Структури вербальної взаємодії викладача і здобувача вищої освіти, особистості педагога, його стилю спілкування й індивідуального впливу.

Висновки

РОЗДІЛ 9. ІСТОРИЧНА ТА КОЛЕКТИВНА ПАМ'ЯТЬ: УКРАЇНЦІ НА ХОЛМЩИНІ І ПІДЛЯШШІ В ПЕРШІЙ ЧВЕРТІ ХХ ст.

Вступ

1.1. Етносоціальна ситуація на Холмщині і Підляшші в першій чверті ХХ ст.

1.2. Встановлення польського політичного режиму на Холмщині і Підляшші (1918-1923 рр.)

Висновки

РОЗДІЛ 1. ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ МАГІСТРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Вступ. Вирішення проблеми організації навчальної роботи здобувачів вищої освіти у закладах вищої освіти є першочерговим завданням сучасної гуманістичної парадигми освіти, одним із важливіших чинників навчально-пізнавальної діяльності студентів, що сприяє ефективному формуванню у них умінь шляхом виконання пошукових завдань. Зміна пріоритетів і ціннісних орієнтацій сучасного суспільства призвела до змін у системі освіти, її гуманізації, децентралізації навчання у вищій школі. Гуманістична концепція передбачає створення у навчальному процесі нових оптимальних умов для розкриття та розвитку студента, орієнтацію педагога на його особистість. Метою нашого дослідження є пошук сучасних методів викладання та організації освітнього процесу з психолого-педагогічних дисциплін для здобувачів вищої освіти II (магістерського) освітнього рівня технічних спеціальностей профілю Провідними мотивами початкової діяльності магістрів технічних спеціальностей, на нашу думку, мають бути пізнавальний інтерес і бажання досконало опанувати майбутню спеціальність та фах викладача.

1.1. Поєднання педагогічної та психологічної складових змісту професійно-педагогічної підготовки магістрів. Поєднання педагогічної та психологічної складових змісту професійно-педагогічної підготовки магістрів дозволить у процесі навчання сформувати аналітичні, 230 прогностичні, проєктивні та рефлексивні вміння здобувачів вищої освіти, які відіграють надзвичайно важливу роль у становленні магістра як викладача вищої школи. Оскільки освітньо-кваліфікаційний рівень магістра дає право на викладання у ЗВО, то обов'язковим компонентом магістерської підготовки є набуття психолого-педагогічних компетентностей відповідно до стандартів освітніх програм. Психолого-педагогічні знання, практичні вміння та навички формуються під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти. У Національному університеті водного господарства та природокористування для здобувачів II

(магістерського) освітнього рівня залежно від освітньої програми викладають такі психолого-педагогічні дисципліни: «Педагогіка і методика викладання у вищій школі», Психолого-педагогічні основи професійної діяльності», «Педагогіка і психологія вищої школи». Метою викладання даних дисципліни: є пізнання закономірностей професійної діяльності та індивідуально-психологічних властивостей особистості; формування потреби в особистісному розвитку, вміння виявляти психологічні особливості інших людей та будувати позитивні стосунки з оточенням і досягати індивідуальних цілей у процесі професійної діяльності, оволодіння системою психолого-педагогічних знань, які сприятимуть ефективності професійної діяльності та сприятимуть підвищенню психолого-педагогічної культури та професійної етики. Матеріали і методи дослідження. Матеріалами нашого дослідження слугували науково-дослідницькі, навчальні, тестові, самостійні роботи, анкети щодо якості викладання та навчання здобувачів вищої освіти II (магістерського) освітнього рівня різних спеціальностей НУВГП, зокрема: 144 Теплоенергетика, 145 Гідроенергетика, 191 Архітектура та містобудування, 192 Будівництво та цивільна інженерія, 193 Геодезія та землеустрій, 274 Автомобільний транспорт, 275 Транспортні технології, які виконувалися під час викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу. Використані методи, а саме: аналіз психолого-педагогічної літератури, щодо пошуків ефективних методів викладання педагогічних дисциплін, анкетування, тестування, педагогічне спостереження, узагальнення результатів дослідження. Результати та обговорення. Діяльність науково-педагогічного працівника зорієнтована на особливий об'єкт – людину, що, у свою чергу, зумовлює доцільність вироблення в магістрів людиноцентричних властивостей. З огляду на дане, суттєвими для них є знання щодо функцій викладача вищої школи, його педагогічних здібностей, компонентів його професійної компетентності, серед яких формуванню таких професійно важливих якостей, як дотримання педагогічного такту, толерантності, гуманізму має бути приділена серйозна увага. У структурі професійно важливих якостей викладача ЗВО вчені обґрунтовують необхідність такої риси як креативність, розвиток якої сприяє досягненню

спеціалістом високого рівня професіоналізму, духовної вершини, самоактуалізації особистості [3, с. 81]. Серед шляхів вдосконалення підготовки майбутніх магістрів технічних спеціальностей до викладацької діяльності є використання форм організації, методів навчання, спрямованих на ефективну професійно-педагогічну підготовку, які включають відбір педагогічно доцільних форм та методів навчання студентів, створення навчально-методичної документації та навчальних програм, орієнтованих на їхню професійно-педагогічну підготовку. Мотивуючим чинником організації навчальної роботи з дисципліни визначено орієнтацію змісту навчального матеріалу на життєві потреби здобувачів вищої освіти, їх інтереси, уподобання, використання професійно орієнтованого та практично спрямованого професійного матеріалу. Виконання навчальної роботи передбачає опрацювання не лише питань теоретичного характеру (наприклад, порівняльна характеристика систем вищої освіти зарубіжних країн, поглядів науковців до проблеми не фахової педагогічної освіти), але і виконання практичних завдань: підготовка до диспутів, дискусій, ділових та ситуаційних ігор, підготовка до проведення лекційних та семінарських занять, добір діагностичних методів для визначення інтересів та нахилів студентів; укладання тестових завдань, побудова схем, підготовка презентацій, підготовка навчально-методичного комплексу дисципліни, використання методів АРТ-терапії при підготовці до занять, підбір допоміжних матеріалів для використання у просвітницькій роботі тощо [2, с. 296]. Одним із видів навчальної роботи з педагогічних дисциплін для здобувачів вищої освіти технічних спеціальностей в університеті є організація самостійної роботи студентів. Оволодіння уміннями та навичками самостійної діяльності є найважливішою умовою здійснення безперервної освіти. Лише ті знання, які людина набула самостійно, завдяки власному досвіду, думці й діям, які здобуті у завдяки практичному досвіду стають справді її здобутком та формують світогляд. Тому у вищих навчальних закладах останнім часом спостерігається тенденція до збільшення годин на самостійну роботу .

1.2. Формування потреб і мотивів до активної самостійної роботи. Формування у студентів потреб і мотивів до активної самостійної роботи відбувається, в

більшості випадків, внаслідок спонукання викладача. Але, будь-яка діяльність, що не викликає у людини професійний інтерес, малопродуктивна, лише діяльність, що має у своїй основі глибокий інтерес не лише до результату, а й до її процесуальних компонентів, найпродуктивніша, адже саме від неї людина має найбільше задоволення. Студент у цьому разі сам знаходитиме час для предмета, який йому сподобався. Зрозуміло, що викликати інтерес до навчальної дисципліни, її змісту повинен викладач [1, с. 10]. Висока мотивація до навчання в цілому, природно, породжує мотив до навчання. Тривалі спостереження за впровадженням самостійної роботи з педагогічних дисциплін у вищій школі та аналіз психолого-педагогічної літератури дозволили виявити наступні групи мотивів: 1. Заохочувальні (виставлення додаткових балів з дисципліни, запрошення для участі у наукових конференціях, круглих столах, диспутах тощо) – 39,2 % респондентів. 2. Емоційно-психологічні (створення сприятливого психологічного мікроклімату у групі, емоційного задоволення від отриманого результату) 26,7% респондентів. 3. Комунікативні (виконання колективної самостійної роботи для налагодженню внутрішньо-групового спілкування) – 18,5% респондентів. 233 3. Інтелектуальні (зацікавлення студента новими видами пізнавальної діяльності, розвиток умінь узагальнювати, аналізувати, систематизувати отримані знання) – 15,8 % респондентів. 4. Організаційні (можливість достроково скласти підсумковий контроль з дисципліни, проста і зрозуміла система контролю за самостійною роботою) 5. Соціальні (використання отриманої інформації в організації спілкування, виховання власних дітей, надання освітніх послуг) – 11,6 % респондентів. При організації занять з педагогічних дисциплін використовується як аудиторна робота (експерт-опитування, тестовий контроль, міні-диспути, аналіз педагогічних ситуацій, ділова гра, моделювання ситуацій та ін.) так і позааудиторна робота (підготовка рефератів, моделювання ситуацій, побудова схем, підготовка анкет та тестів з відповідних тем, заповнення таблиць, виконання індивідуальних науково-дослідних завдань). З колективних форм організації навчальної роботи використовуються підготовка до проведення дискусії, тренінгів, метод «тихої дискусії», підготовка до проведення виховного заходу зі студентами

першого курсу. Індивідуальні форми навчальної роботи з дисциплін «Педагогіка та методика викладання у вищій школі», «Психолого-педагогічні основи професійної діяльності», «Педагогіка і психологія вищої школи» орієнтовані на специфіку фахової підготовки: це конспектування, цитування, підготовка наукових тез, статей, рефератів, презентацій, вікторин, здійснення педагогічного міні-дослідження (інтерв'ю, бесіди, анкетування тощо). Важливе місце в професійно-педагогічній діяльності викладача вищої школи відводиться інформаційно-комунікаційним технологіям (ІКТ). Вони відкривають нові можливості й одночасно ставлять нові завдання перед викладачами, дозволяють вирішувати дидактичні завдання. Важливим напрямом є використання ІКТ як засобу, що доповнює традиційні педагогічні технології. Запорукою ефективного використання ІКТ є знання і навички викладачів технічних дисциплін щодо їхнього застосування і впровадження у 234 навчальний процес [3; с. 98]. За допомогою ІКТ і варіативності режимів роботи можуть бути реалізованими різні форми навчання: індивідуальна самостійна робота студентів; індивідуальна самостійна робота студентів під керівництвом викладача; самостійна робота студентів у парах. Мережа Інтернет відкриває широкі можливості для організації самостійної діяльності студентів. Використання різних форм діяльності сприяє посиленню мотивації до навчання, створює умови для творчої діяльності студентів, викладачів, їх співпраці, розвиває здібності до активної практичної діяльності, сприяє демократизації навчального процесу, надає можливість об'єктивно оцінювати рівень засвоєних знань студентами. При аналізі анкет щодо методів викладання, які сприяють розвитку інтересу до педагогічної діяльності, позитивної мотивації до вивчення предмету, спонукають займатися науково-дослідницькою діяльністю, формують необхідні професійні компетентності (потрібно було обрати 3 найефективніших методи), на думку здобувачів вищої освіти, доцільно використовувати: як тренінги (45%), рольові ігри (38%), симуляційні ігри (27%), обговорення (24%), диспути (22%), презентації (21%), міні-лекції (18%), метод кейсів (43%), метод порт фоліо (38%), моделювання професійної діяльності (52%), ситуаційні дослідження (23%).

Висновки. Отже, навчальна робота студентів з педагогічних дисциплін є необхідною передумовою професійної діяльності майбутнього викладача здатного по постійній самоосвіті, самовдосконалення та самоосвіті. Для досягнення позитивної мотивації щодо вивчення психолого-педагогічних дисциплін здобувачами вищої освіти II (магістерського) освітнього рівня доцільно використовувати сучасні, інтерактивні методи викладання. Залучення послуг електронної пошти, телеконференцій, знайомство з цікавими розробками, тренінги, ігрові технології, досягненнями науки і техніки, новітніми педагогічними технологіями урізноманітнює, інтенсифікує та полегшує навчальний процес, робить його цікавим, наочним і творчим.

РОЗДІЛ 2. ПРИНЦИПИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Вступ. Процес навчання враховує ряд загальнодидактичних принципів. Успішність та ефективність реалізації процесу змішаного навчання у ЗВО забезпечується дотриманням наступних основних та специфічних дидактичних принципів: свідомості, активності та самостійності, міцності, наочності, системності й послідовності, стимулювання і мотивації, орієнтації на конкретних студентів, урахування індивідуальних особливостей студентів, інтерактивності, адаптивності, мобільності, гуманістичності, гнучкості, відповідності технологіям навчання, відкритості навчального процесу.

1.1. Дидактичні принципи, методи навчання, засоби навчання. Принцип свідомості передбачає, що реалізація системи змішаного навчання спирається на свідоме ставлення студентів до вивчення навчального матеріалу. Безперечно, знання передати не можна, але вони стають надбанням студентів у результаті їх самостійної свідомої діяльності. Принцип активності та самостійності у навчанні розглядає процес оволодіння знаннями як результат активної самостійної пізнавальної діяльності студентів. Принцип міцності засвоєння знань забезпечується можливостями, що надає змішане навчання: студент може повернутися до будь-якого етапу вивчення навчального матеріалу, щоб опрацювати найбільш складні для нього моменти. Принцип наочності у змішаному навчанні передбачає зображувальні та схематичні види наочності, які можуть бути представлені в друкованому або електронному вигляді. Принцип системності й послідовності у змішаному навчанні означає, що пізнання навчального матеріалу студентами можливе лише у певній системі, а також у послідовному засвоєнні знань, формуванні вмінь та навичок. Принцип стимулювання і мотивації позитивного ставлення студентів у змішаному навчанні до учіння. Принцип орієнтації на конкретних студентів (в умовах вищого професійного навчання необхідно брати до уваги індивідуально-психологічні особливості студентів, а також враховувати сферу їх подальшої професійної діяльності). Принцип урахування індивідуальних особливостей студентів – це пристосування системи навчання до індивідуальних особливостей студента, він надає їм можливості

управляти своєю навчальною діяльністю та вибирати індивідуальний темп роботи над навчальним матеріалом. Принцип інтерактивності відображає комунікативну взаємодію викладачів зі студентами, студентів між собою та передбачає використання традиційних та комп'ютерно-орієнтованих засобів спілкування. Принцип адаптивності припускає пристосування процесу змішаного навчання до пізнавальних особливостей кожного студента, дозволяючи досягти оптимального рівня інтелектуального розвитку та реалізувати індивідуальні потреби і можливості. Принцип мобільності навчання надає можливість студенту доповнити свою навчальну програму освітніми послугами інших ЗВО у разі відсутності таких у ЗВО, де він навчається. Принцип гуманістичності навчання полягає у спрямуванні навчання до людини, створенні у ЗВО для студента максимально сприятливих та зручних умов для засвоєння обраної професії, розвитку його інтелектуальних та моральних якостей, творчої індивідуальності тощо. Принцип відповідності технологіям навчання дозволяє використовувати традиційні та комп'ютерно-орієнтовані форми організації, методи, засоби навчання. Принцип гнучкості навчання: засвоєння навчального матеріалу студент здійснює у зручний для нього час, будь-якому місці, потрібному темпі. Принцип відкритості навчального процесу, заснований на взаємодії студентів з навчальним матеріалом та віддаленими студентами, розвиває в них уміння для дистанційної навчальної діяльності, які необхідні їм у сучасному інформаційному суспільстві. Погоджуємося з думкою Ю. В. Триуса [4] та виділяємо традиційні й комп'ютерно-орієнтовані методи, засоби та форми організації змішаного навчання.

1.2. Методи навчання для розв'язання навчальних завдань у змішаному навчанні. Для розв'язання навчальних завдань у змішаному навчанні використовують наступні методи навчання: – традиційні методи навчання за джерелом знань: словесні, наочні, практичні; – комп'ютерно-орієнтовані активні та інтерактивні методи навчання: кейс-технології, проведення відеоконференцій та «круглих столів», веб-квести, «мозковий штурм», ділова гра, метод проектів та ін. Формами організації змішаного навчання у ЗВО можуть бути: – традиційні форми організації навчання: лекції, семінари, колоквиуми, практичні заняття,

самостійні та лабораторні роботи тощо; – комп'ютерно-орієнтовані форми організації навчання: аудіо та відео лекції, вебінари, індивідуальні та групові онлайн проекти, консультації з використанням ІКТ тощо. При визначенні методичних засад змішаного навчання, потрібно розглянути такі засоби навчання: – традиційні засоби навчання: підручник, посібник, зошити, роздаткові матеріали, лабораторне обладнання, технічні засоби навчання тощо; – комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання: електронні підручники та зошити, аудіо- та відеоматеріали, CD-диски, програмне забезпечення для контролю та виміру рівня знань, інформаційно-пошукові та довідкові системи, анімації та симуляції тощо. Крім живого спілкування між викладачем та студентами, в змішаному навчанні ще з'являються дистанційні інструменти для комунікації: чат (текстовий та відео), форум та електронна пошта, що дають можливість студентам спілкуватися один з одним і викладачем та працювати разом, а також ставити питання викладачеві, не чекаючи лекцій. Класична структура методичної системи навчання включає цілі, зміст, форми організації, методи та засоби навчання. Одним з визначальних компонентів цієї системи є ціль – це ідеальне мисленнєве передбачення кінцевих результатів навчання, це те, до чого прагнуть педагог і учні [2]. Виділяють три основні групи взаємопов'язаних цілей: 1) освітня - формування у студентів наукових знань, спеціальних й загальнонавчальних умінь і навичок; 2) розвивальна – розвиток мовлення, мислення, пам'яті, творчих здібностей, рухової та сенсорних систем; 3) виховна– формування світогляду, моралі, естетичної культури тощо [3]. Зміст змішаного навчання враховує зміст навчання у ЗВО, що визначений у [1], а саме: структура, зміст та обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує студенту можливість здобуття вищої освіти та певної кваліфікації. Не підлягає сумніву, що всі представлені засоби, форми організації і методи, цілі і зміст навчання повинні бути наявні в структурі моделі змішаного навчання.

Висновки. Змішане навчання, орієнтоване на особистісні запити студентів, формує у студентів навички самостійного навчання та самоконтролю. Таке навчання надає студентам нові можливості по вивченню дисциплін – можна не тільки в аудиторії на занятті, а й в будь-який час та в будь-якому місці ознайомитись з необхідним

навчальним матеріалом у режимі онлайн; пройти тестування з метою перевірки своїх знань з теми в режимі онлайн, тим самим підготуватися до контрольної або самостійної в аудиторії; переглянути додаткові джерела з теми онлайн, які надає викладач та ін.

РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОСОБИСТОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

Вступ. Розробка форм психолого-педагогічної підтримки особистості у розвитку професійної кар'єри має базуватися на кар'єрограмах працівників щодо їх посадового просування за умови розвитку професійних та особистісних компетенцій. Кар'єрне зростання визначають в контексті рівня оволодіння конкретними знаннями і вміннями щодо якісної і відповідальної діяльності.

1.1. Розвиток професійної кар'єри як послідовність професійних позицій індивідуума. Зазначимо, що розвиток професійної кар'єри – це послідовність професійних позицій, які займає індивідум, а суб'єктивне – це те, як людина сприймає власну кар'єру, який спосіб її професійного життя і власної ролі у соціумі. Найважливішою детермінантою професійної кар'єри людини є її уявлення про свою особистість – так звана професійна «Я-концепція», яку кожна людина втілює у багатоаспектних кар'єрних вирішеннях. Професійні переваги і тип кар'єри є досить значущими в дослідженні професійної конкурентоздатності спеціаліста.

Помітним явищем у вивченні кар'єри стали наукові праці В. Романова, Казакової Т.С., Лозовецької В.Т. та ін. У них розкриваються концептуальні основи кар'єри і кар'єрної стратегії; аналізується стан і стратегічні орієнтири кар'єрного розвитку; досліджуються проблеми регулювання кар'єри; узагальнюється стратегія і тактика самоврядування кар'єрою [1, 3, 4, 5, 6].

Для фахівця характерними є певна особистісна концепція, побудження, мотиви і цінності, які мають важливе значення у пріоритетному виборі кар'єрних орієнтацій. Досвід особистості формує певну систему ціннісних орієнтацій, соціальних та професійних установок щодо кар'єри і роботи взагалі. Тому в професійному плані суб'єкт діяльності розглядається і описується через систему його диспозицій, ціннісних орієнтацій, соціальних установок, інтересів і соціально зумовлених побуджень до діяльності. В американській соціальній психології цьому поняттю відповідають такі поняття, як «кар'єрні орієнтації» чи

«якори кар'єри».

Критеріями вдалої кар'єри є задоволення життєвою ситуацією (суб'єктивний критерій) і соціальний успіх (об'єктивний критерій). Кар'єрні орієнтації виникають у процесі соціалізації в результаті накопичення досвіду розвитку кар'єри, вони стійкі і можуть залишатися стабільними впродовж тривалого часу. Кар'єра у системі конкурентоздатності спеціаліста являє собою складний об'єкт наукового аналізу, який відноситься до комплексних міждисциплінарних категорій і вимагає використання різних підходів, особливо соціально-психологічного.

Багатогранність поняття «кар'єра» зумовлює потребу ґрунтовного вивчення психологічних аспектів само актуалізації, професійного становлення та розвитку професійної кар'єри сучасної особистості.

Методи психодіагностики є складовою загальних методів наукового пізнання, які для неї є спеціальними і мають свої особливості як у плані застосування, так й інтерпретації діагностичної інформації. Класифікація методів психодіагностики покликана полегшити практичному психологу вибір методик, що найбільшою мірою відповідають його завданню. Тому класифікація повинна відображати зв'язок методів, з одного боку, з психічними властивостями, що діагностуються, з іншого, – з практичними завданнями, заради яких ці методи розробляються. Критерії вирішення цих завдань і повинні визначити вибір властивостей, що діагностуються, а слідом за цим – і методик, спрямованих на такі властивості, які найкращим чином відповідають наявним умовам. У практичній роботі психодіагностика використовується не заради отримання інформації про психічні властивості як такі, а заради прогнозу соціально значимої поведінки. Питання, пов'язані із загальною класифікацією методів діагностики, та їх короткі характеристики будуть розглянуті в розділі. Наразі існує декілька достатньо обґрунтованих класифікацій психодіагностичних методик. Найбільш загальною основою для методичної класифікації методик є міра об'єктивності-суб'єктивності отриманих діагностичних даних. У цьому плані розрізняють об'єктивні і суб'єктивні методики [52].

Об'єктивні тести – це такі методики, в яких можлива правильна відповідь, тобто правильне виконання завдання. При об'єктивних методиках вплив психолога-діагноста на результат мінімальний.

Суб'єктивні тести – це такі методики, в яких результати значною мірою залежать від досвіду, кваліфікації, інтуїції діагноста.

При проведенні (застосуванні) об'єктивних чи суб'єктивних методик від виконавця (діагноста) вимагається виконання зовсім різних технологічних операцій, тому доцільніше зазначені групи методик класифікувати за тими операціями, які необхідно виконувати діагносту. Така класифікація отримала назву «операціональної». Варто також зазначити, що жорсткої межі між двома класами – об'єктивних і суб'єктивних методик – не існує. Однак, між крайніми варіантами існує низка проміжних варіантів методик, що володіють як і окремими ознаками об'єктивності, так і деякими ознаками суб'єктивності.

1.2. Психолого-педагогічна допомога в окресленні індивідуальних шляхів розвитку кар'єри. Грунтуючись на результатах наукового пошуку [52], враховуючи власний досвід [5] можна запропонувати наступні положення та прикладові форми психолого-педагогічної допомоги особистості в окресленні індивідуальних шляхів розвитку кар'єри, що передбачає:

- вивчення індивідуальних труднощів у здійсненні фахівцями професійної діяльності;
- вивчення особистісних і професійних якостей фахівців у контексті здійснення того чи іншого виду діяльності;
- встановлення відповідності обраного фаху особистісним та професійним якостям фахівця;
- виокремлення та аналіз основних професійних «зон ризику»;
- визначення факторів, що стимулюють розчарування в професії, професійні кризи і симптоматику професійного вигорання;
- виявлення чинників, що потребують спеціального професійного психолого-педагогічного супроводу;
- розробка програми психолого-педагогічного супроводу професійної кар'єри,

передусім: стимулювання безперервної професійної самоосвіти; побудова моделей індивідуального професійного зростання для забезпечення індивідуальної професійної освітньої траєкторії;

– розробка індивідуальної програми психологічної підтримки з метою визначення конкретних форм кар'єрної орієнтації особистості.

Важливим етапом у визначенні форм психолого-педагогічної допомоги особистості у її кар'єрному розвитку є вимір кар'єрних орієнтацій.

Вимір кар'єрних орієнтацій («якорів кар'єри») варто здійснювати за такими складовими:

Кар'єрна орієнтація – професійна компетентність, пов'язана з наявністю знань, умінь, компетенцій та талантів в окремій галузі діяльності. Компетентна людина є професіоналом своєї справи, вона буває особливо щасливою, коли досягає успіху в професійній діяльності, але швидко втрачає інтерес до тієї роботи, яка не дає змогу розвиватися. Одночасно така людина шукає визнання своїх талантів, що повинно знаходити своє вираження у статусі, відповідно рівню її майстерності. Вона готова керувати іншими в межах своєї компетентності, але управління не є предметом особистого інтересу. Тому багато хто з цієї категорії відкидають роботу менеджера, а управління розглядають як необхідну умову для кар'єрного зростання у своїй професійній сфері. Зазвичай, це найбільша група в організації, яка забезпечує прийняття компетентних рішень.

Кар'єрна орієнтація – менеджмент, передбачає орієнтацію особистості на інтегрування зусиль інших людей, повноту відповідальності за кінцевий результат та поєднання різноманітних функцій організацій. З віком та досвідом роботи ця кар'єрна орієнтація буде сильнішати. Така робота потребує навичок міжособистісного та групового спілкування, емоційної рівноваги, для того, щоб нести ношу відповідальності та здійснювати владні функції. Людина з кар'єрною орієнтацією на менеджмент буде вважати, що не досягла мети своєї кар'єри, поки не посяде місце, на якому зможе управляти різноманітними сторонами діяльності організації: фінансами, маркетингом, виробництвом продукції, продажами.

Кар'єрна орієнтація – автономія, передбачає звільнення особистості від організаційних правил, розпоряджень, обмежень. Яскраво виражена потреба – все робити по-своєму: самому вирішувати, коли, над чим і скільки працювати, Така людина не хоче підкорятися правилам організації (робоче місце, час, формаодягу). Звичайно, кожна людина в деякій мірі потребує автономії, але якщо подібна орієнтація виражена сильніше, то особистість готова відмовитися від службового підвищення або від інших можливостей заради збереження своєї незалежності. Така людина може працювати в організації, котра забезпечує достатню ступінь свободи, проте не буде приймати серйозних зобов'язань по відношенню до організації організації, і відкидатиме будь-які намагання обмежити її автономію.

Кар'єрна орієнтація «стабільність». Кар'єрна орієнтація зумовлена потребою в безпечності та стабільності для того, щоб майбутні життєві події були передбачувані. Розрізняють два типи стабільності – стабільність місця роботи і стабільність місця проживання. Стабільність місця роботи – має на увазі пошук роботи в такій організації, яка забезпечує відповідний термін служби, користується доброю репутацією (не звільняє працівників), турбується про своїх працівників після їхнього звільнення та платить великі пенсії, виглядає найбільш надійною у своїй галузі. Людину з такою орієнтацією часто називають «людина організації» – відповідальність за управління кар'єрою перекладає на роботодавця. Вона буде здійснювати які завгодно географічні пересування, якщо того потребує компанія. Людина другого типу, орієнтована на стабільність місця проживання, пов'язує себе з географічним регіоном, «пускаючи коріння» у вибраному місці, вкладаючи свої заощадження у свій дім, і змінює організацію тільки тоді, коли це запобігає його «зривання з місця». Люди, орієнтовані на стабільність, можуть бути талановитими та займати високі посади в організації, але вибираючи стабільну роботу та життя, вони відмовляться від підвищення, якщо воно загрожує ризиком та тимчасовими незручностями.

Кар'єрна орієнтація «служіння». Основними цінностями при цій орієнтації є «робота з людьми», «служіння людству», «допомога людям», «бажання зробити світ кращим» тощо. Людина з такою орієнтацією має можливість продовжувати

працювати в цьому напрямі, навіть якщо їй доведеться змінити місце роботи. Вона не буде працювати в організації, яка ворожа її цілям і цінностям, і відмовиться від службового підвищення чи переходу на іншу роботу, якщо це не дасть змогу реалізувати її головні цінності життя. Люди з такою кар'єрною орієнтацією найчастіше працюють в галузі охорони довкілля, перевірки якості продукції і товарів, захисту прав споживачів тощо.

Кар'єрна орієнтація «виклик». Основні цінності при кар'єрній орієнтації цього типу – конкуренція, перемога над іншими, подолання перешкод, вирішення важких завдань. Людина орієнтована на те, щоб «кидати виклик». Соціальна ситуація найчастіше розглядається з позиції «виграшу – програшу». Процес боротьби і перемога важливіші для людини, ніж конкретна галузь діяльності чи кваліфікація. Новизна, розмаїття та виклик мають для людей із такою орієнтацією дуже велику цінність, і, якщо все йде дуже просто, їм стає нудно.

Кар'єрна орієнтація «інтеграція стилів життя». Людина орієнтована на інтеграцію різних сторін способу життя. Вона не хоче, щоб у її житті домінувала лише сім'я, чи лише кар'єра, чи лише саморозвиток. Вона прагне до того, щоб усе це було збалансованим. Така людина більше цінує своє життя в цілому – де живе, як удосконалюється, ніж конкретну роботу, кар'єру чи організацію.

Кар'єрна орієнтація «підприємництво». Людина з такою кар'єрною орієнтацією прагне створювати щось нове, вона хоче долати перешкоди, готова до ризику, не бажає працювати на інших, а хоче мати свою марку, свою справу, своє фінансове багатство. Причому, це не завжди творча людина, для неї головне – створити справу, концепцію чи організацію, побудувати її так, щоб це було продовженням її самої, вкласти туди душу. Підприємець продовжуватиме свою справу, навіть якщо спочатку він терпітиме невдачі і йому доведеться серйозно ризикувати [2].

Висновки. Отже, педагогічними умовами психолого-педагогічної підтримки особистості в розвитку кар'єри науково-педагогічного працівника є:

- ✓ професіоналізація особистості науково-педагогічного працівника на

основі індивідуалізованої траєкторії розвитку відповідно до закономірностей життєвих етапів, рівня професійної ідентифікації, індивідуальних властивостей людини, рівня її професійної мотивації;

- ✓ використання форм психолого-педагогічної допомоги особистості у її кар'єрному розвитку на основі вимір кар'єрних орієнтацій (вивчення індивідуальних труднощів у здійсненні фахівцями професійної діяльності; вивчення особистісних і професійних якостей фахівців у контексті здійснення того чи іншого виду діяльності; встановлення відповідності обраного фаху особистісним та професійним якостям фахівця; виокремлення та аналіз основних професійних «зон ризику»; визначення факторів, що стимулюють розчарування в професії, професійні кризи і симптоматику професійного вигорання; виявлення чинників, що потребують спеціального професійного психолого-педагогічного супроводу; розробка програми психолого-педагогічного супроводу професійної кар'єри, передусім: стимулювання безперервної професійної самоосвіти; побудова моделей індивідуального професійного зростання для забезпечення індивідуальної професійної освітньої траєкторії; розробка індивідуальної програми психологічної підтримки з метою визначення конкретних форм кар'єрної орієнтації особистості);ання психолого-педагогічної допомоги щодо визначення шляхів індивідуальної кар'єри. Метою відповідного супроводу має бути розробка психолого-педагогічних порад щодо формування відповідних особистісних компетенцій у виборі шляхів індивідуального кар'єрного зростання, розвитку індивідуальних професійних здатностей на засадах обґрунтування ефективної стратегії адаптації на ринку праці з урахуванням професійної спрямованості і самореалізації особистості в оволодінні системою професійних знань, умінь і навичок;
- ✓ застосування обґрунтованого методичного підходу до рейтингового оцінювання працівників як складової побудови професійної кар'єри.

РОЗДІЛ 4. УПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ЗНЗ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Вступ. Сучасне суспільство вимагає від школи підготовки випускників, здатних самостійно вирішувати життєво важливі завдання, бути соціально активними, критично мислити, використовувати шкільні завдання для вирішення реальних проблем. Тому дедалі більшого значення набуває компетентісно орієнтований підхід до викладання навчальних предметів, оскільки компетентності є індикаторами, що дозволяють визначити готовність учня-випускника до подальшого особистого розвитку та до активної участі в житті суспільства.

Проблему компетентності на різних рівнях аналізу вирішували С.Гончаренко (тлумачення явища компетентності), Ї.Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), А.Василюк (сучасні підходи до компетентності вчителів у Польщі), К.Корсак (цивілізаційна компетентність), І.Ящук (життєва компетентність особистості), В.Ковальчук (соціальна компетентність учителя), О.Овчарук (європейські підходи до проблеми компетентності), А.Михайличенко, В.Аніщенко (професійна підготовка на основі стандарту компетентності), І.Єрмаком (життєві компетентності) та ін.

Проблема створення педагогічних умов для упровадження компетентісно орієнтованого підходу у ЗНЗ є досить актуальною на сьогоднішній день.

Мета дослідження — на основі теоретичного аналізу та узагальнення практичного досвіду розглянути методичний аспект застосування компетентісно орієнтованого навчання у ЗНЗ.

1.1. Компетентісно зорієнтована парадигма освіти та ціннісні орієнтири освітнього процесу. Компетентісно зорієнтована парадигма освіти визначила змістовно ціннісні орієнтири освітнього процесу. Педагог — представник однієї з найбільш соціально значимих людських професій, праця якого спрямована на розвиток і формування людини. В умовах модернізації освітньої системи

підвищуються вимоги до вчителя, його професіоналізму й особистісних якостей. Сьогодні стає очевидним, що розвиток конкурентоздатної особистості в освітніх закладах різного типу неможливий без підвищення професійної компетентності вчителів. Оскільки центральною в змісті сучасної освіти є особистість учня, створення сприятливих умов для її становлення та розвитку на кожному етапі, то якість і міра цього розвитку виступають як показник роботи вчителів. Розвиток системи освіти в значній мірі залежить від майстерності педагогів загалом і від людських якостей кожного з них. Зміна традиційних цінностей, конфлікт між стереотипами, що склалися, і запитами сьогоднішніх школярів примушують учителів задуматися про цілеспрямований розвиток професійної компетентності й на цій основі цілеспрямовано «творити» самих себе [1].

Впродовж останнього десятиліття розвинені країни Європи та світу розпочали ґрунтовну дискусію, яка й досі триває на міжнародному рівні, навколо того, як дати людині належні знання, уміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається, для адаптації до швидких змін умов життя. А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей. У Концепції загальної середньої освіти йдеться про необхідність розв'язання проблеми підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне та професійне зростання, уміє досягти нових педагогічних цілей.

Бути професійно педагогічно компетентним означає мати багатокomпонентний склад інтеграційних професійних знань і вмінь, що забезпечує усвідомлення вольових рішень, виконання творчих дій з конструювання процесу навчання й моделювання комунікативних зв'язків [3, С.266].

Отже, на нашу думку, компетентнісний підхід у підготовці вчителя — це сукупність компетентностей, якими має оперувати вчитель-предметник, спрямовуючи свою діяльність на розвиток особистості учня.

Завдання адміністрації школи полягає у створенні умов, які мотивували б учителів на розвиток професійної компетентності. Адміністрація має знайти такі стимули для педагогів, які би формували в них стійку внутрішню мотивацію, спрямовану на розвиток професійної компетентності через систему шкільної методичної роботи [2].

1.2. Методична робота як елемент процесу застосування компетентнісно орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі ЗНЗ. Аналіз досвіду роботи Рівненської загальноосвітньої школи №5 в рамках досліджуваної проблеми дозволив окреслити напрями і компоненти такого важливого елементу процесу застосування компетентнісно орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі ЗНЗ як методична робота.

Важливо, що згідно з річним планом роботи педагогічний колектив працює над єдиною методичною темою: «Формування універсальних компетенцій учнів в умовах критично-креативної освіти та особистісно-орієнтованого навчання», а реалізацію нових підходів до організації навчально-виховного процесу й визначення в ньому місця вчителя й учня було розпочато з моніторингу професійної готовності вчителя до праці та наповнення її інноваційним змістом, результати якого засвідчили, що навчально-виховний процес у школі здійснює колектив з 43 педагогів, який щороку поповнюється молодими вчителями. Якщо 3 роки тому середній вік колективу складав 42 роки, то зараз — 39,5 років, проте водночас спостерігаємо тенденцію до професійного зростання вчителів. За останні 3 роки (2015- 2017 р.р.) підвищили кваліфікаційну категорію 13 педагогічних працівників, що становить 30,3%; 12 педагогічним працівникам присвоєно педагогічне звання «Старший учитель» (25,6 %); 13 учителів підтвердили свою кваліфікаційну категорію (30,3 %); 5 учителів підтвердили педагогічне звання «Вчитель-методист» (11,6 %).

Важливим елементом процесу впровадження компетентнісно орієнтованого навчання в загальноосвітніх навчальних закладах є організація методичної роботи з педагогічними кадрами, центральне місце в структурі якої займає методична рада, яка розглядає пропозиції щодо розвитку школи,

організовує роботу, спрямовану на вдосконалення професійної майстерності педагогів.

Основною ланкою в організації внутрішкільної методичної роботи є шкільні методичні об'єднання. Роль методичних об'єднань є однією з основних у розвитку ключових компетентностей педагогів. Учителі школи постійно беруть участь у засіданнях предметних МО, обмінюються досвідом. Цьому сприяє використання ділових педагогічних ігор і практичних занять, під час яких розглядаються окремі теоретичні положення й ситуації, що наближені до реальних.

Упровадження в НВП інноваційних технологій і методик потребує оптимального поєднання та конструювання різноманітних групових та індивідуальних форм роботи шкільних методичних об'єднань учителів-предметників, адміністрації, взаємодію яких координує методична рада. Тому робота ШМО (учителів української мови та літератури, світової літератури; історії та географії; математики, інформатики та фізики; іноземних мов; початкових класів; класних керівників) базується на такій діяльності:

- проведення засідань, робота між засіданнями;
- організація тематичних предметних тижнів;
- робота у творчих групах;
- взаємовідвідування уроків і заходів;
- самоосвіта;
- робота з обдарованими учнями;
- індивідуальні консультації;
- проведення й участь у семінарах;
- участь у ярмарку педмайстерності, освітянських конкурсах;
- проведення показових уроків і заходів;
- співпраця з фаховими та Інтернет-виданнями.

Важливу роль у структурі методичної роботи в умовах компетентісно орієнтованого навчання відіграють педагогічні ради. Колектив школи відійшов від стандартної форми проведення педрад і обрав форми активного навчання:

педрада-диспут, педрада-ділова гра, педрада-творчий портрет, педрада-тренінг тощо.

Ефективними формами методичної роботи в умовах компетентісно орієнтованого навчання є: педагогічні консилиуми «Адаптація учнів 5 класу», проблемні та психолого-педагогічні семінари «Від творчого вчителя до творчого учня», «Інформаційно-комунікаційні технології в навчально-виховному процесі», тренінг-гра «Який він — справжній учитель?».

Поширенню передового педагогічного досвіду та формуванню фахових компетентностей сприяють методичні декади: «Декада майстрів педагогічної справи», «Декада творчого педагога», «Декада вчителів, які атестуються», «Декада молодого педагога», — у програмі яких відкриті уроки учителів-майстрів педагогічної справи, панорама перспективного досвіду (виставка методичних матеріалів), педагогічні читання «Формування ціннісних орієнтацій до навчально-пізнавальної діяльності учнів», «Проблеми всебічного розвитку й формування гармонійно розвиненої особистості в педагогічній концепції К. Д. Ушинського», круглі столи, конференції «Професійне вдосконалення вчителя через організацію системної роботи над науковометодичною проблемою», «Упровадження інноваційних технологій у практику роботи вчителів початкових класів», класні години, диспути тощо.

Розвитку творчої активності педагогів, виробленню сучасного стилю педагогічного мислення, формуванню в них умінь щодо самоаналізу, самовираження, самоствердження та саморозвитку власної професійної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання сприяє участь у міських, обласних, всеукраїнських заходах.

Тільки компетентна особистість може виховати конкурентоспроможного й духовно розвиненого учня. Тому основним у діяльності педагогів має стати налагодження результативної співпраці з дітьми. З цією метою щороку психологічна служба вивчає учнів, учителі школи працюють за методиками з виявлення творчої обдарованості учнів. Для цього в навчальному закладі створено розгалужену сітку факультативів і гуртків, що охоплюють 84 % учнів

школи. Ці гуртки, окрім поглиблення знань із предметів, сприяють розвитку творчості, становленню громадянськості, розвитку навичок здорового способу життя й самоврядування.

Відтак, в організації методичної роботи в умовах впровадження компетентнісно орієнтованого навчання в ЗНЗ можна виділити такі компоненти, як дослідно-експериментальна робота; розробляння науково-методичних матеріалів; проведення педагогічних студій інноваційних технологій; діяльність творчих груп; використання нових інформаційно-комунікаційних технологій; розробляння методичного забезпечення викладання; проведення наукових конференцій; проведення методичних заходів міжкурсового періоду; вивчення, узагальнення й упровадження перспективного педагогічного досвіду.

Висновки. Успішно вирішувати питання творчого розвитку особистості учнів можна тільки за умови постійної турботи про розвиток професійної компетентності вчителя, його творчий потенціал. Створення необхідних методичних умов в процесі впровадження компетентнісно орієнтованого навчання в ЗНЗ сприяє не тільки підвищенню рівня професійної компетентності вчителів школи, а й позитивним змінам у професійних знаннях педагогів, їх умінні застосовувати ці знання в практичній діяльності в сучасних умовах. Подальших досліджень, на нашу думку, потребують психолого-педагогічні умови реалізації компетентнісно орієнтованого навчання в освітньому процесі ЗНЗ.

РОЗДІЛ 5. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ: ОПИТУВАЛЬНИК СИМПТОМОКОМПЛЕКСУ ГАНДИКАП

Вступ. Людина, яка отримала інвалідизацію, все ж залишається соціальною істотою: вона спілкується із родичами, друзями, знайомими, з працівниками медицини, сфери обслуговування тощо. Враховуючи те, що в Україні до початку повномасштабного вторгнення військ агресора кожна десята людина мала статус інваліда, то враховуючи воєнні дії, економічну, соціальну, ситуацію, то тенденція щодо росту цього показника нажаль невтішна. Не помічати взаємодію членів суспільства з інвалідизованими стає неможливо.

Серед багатьох явищ, які фіксують дискримінацію, наявність упереджень та деструктивних установок, особливо небезпечним є гандикапізм, що характеризується негативним ставленням до інвалідизованих.

Лукашевич (2008), Базиленко (2010), Богданов (2002), Бочелюк (2011) та інші дослідники стверджують, що вплив фізичного дефекту зумовлює виникнення домінуючих негативних емоційних станів, які призводять до зміни певних рис характеру людини, її «Я-концепції». Особистісні зміни під впливом хвороби досліджувались Гольдшейном (2003), Лурією (2002), Гошовським (2005), Засекіною (2007), Клопотою (2008), Бондаренко (2008) та ін. Вони вказували, що інвалідизуючий вплив можна вивчати завдяки дослідженню внутрішньої картини хвороби, що відображує суб'єктивне значення наявної вади для особистості, її вплив на усвідомлення свого благополуччя, місця в соціумі та значущості власного «Я».

1.1. Категорія «симптомокомплекс гандикап». Категорія «симптомокомплекс гандикап» це поняття пояснюється як стан, при якому поєднання фізичних, розумових, психологічних та соціальних якостей інвалідизованих ускладнює процес адаптації, не дозволяючи їм досягнути оптимального рівня розвитку і функціонування. Виготський (1995) називав цей феномен «повною недовершеністю або соціальною інвалідністю». Симптомокомплекс гандикапу – це індивідуальне, внутрішнє неприйняття себе інвалідизованим, деформований образ «Я» внаслідок негативних впливів соціальних установок. Комплекс

гандикапу трактується нами як властивість, новоутворення психіки, що проявляється у зменшенні соціальної активності, обмеженні кола спілкування неповносправного, зміні самооцінки та самоствавлення, яке набуває негативного характеру (Ставицький, 2013).

Інвалідність не обов'язково передбачає наявність симптомокомплексу гандикапу. Неповносправна людина може відчувати свою неповноцінність, несхожість з іншими, меншовартість, що призводить до руйнації її стосунків із суспільством, зменшення соціальної активності, самоізоляції. З іншого боку, інвалідизований може відчувати себе повноцінним членом суспільства, бути соціально адаптованим, мати можливості для самореалізації. Тут інвалідність не є характеристикою, яка зумовлює перебудову «Я-концепції» індивіда, та, зазвичай, не впливає на спосіб її життя й специфіку самоствавлення.

Симптомокомплекс гандикапу є властивістю особистості, яка формується під впливом усвідомлення інвалідності, що руйнує життя, не залишаючи в ньому сенсу, та супроводжується негативними переживаннями, деструктивними оцінками себе і соціуму.

Психологічну структуру та модель симптомокомплексу гандикапу ми розкривали у ряді своїх наукових публікаціях (Ставицький, 2013), тому тут зупинимось на питанні діагностики наявності/відсутності у людини з особливими потребами такого новоутворення.

Представлення авторської методики діагностики симптомокомплексу гандикап дозволить визначити рівень вираженості у інвалідизованої людини цього комплексу, його проявів та впливу на життя.

Анкета складається з 151 питання, спрямованих на діагностику гандикапу. Вона має 7 шкал: «зняковілість», «депресія», «тривога», «страх», «відраза до себе», «неприйняття себе», «самоізоляція» та розрахована на роботу з інвалідами, які не мають відхилень розумового розвитку.

Стандартизація методики полягала у визначенні її валідності, надійності та репрезентативності.

Валідність (табл. 1), надійність (табл. 2), та репрезентативність (табл. 3), опитувальника визначалась через порівняння показників виділених шкал зі шкалами відомих, вже стандартизованих та апробованих методик, а саме: дані за шкалою «Зняковільність» порівнювались з показниками методики «Диференційні шкали емоцій» (К. Ізард); показники за шкалою «Депресія» порівнювались з показниками шкали депресія (D) методики ММРІ; шкала «Тривога» аналізувались через порівняння з шкалою психастенії (Pt) методики ММРІ; дані за шкалою «Страх» співвідносились із показниками за тестом тривоги (Шинін); показники за шкалою «Відраза до себе» порівнювались з даними методики дослідження самоствавлення (С. Р. Пантелеєв); дані за шкалою «Неприйняття себе» порівнювались з показниками, отриманими за шкалою «Самоприйняття» теста-опитувальника самоствавлення (В. В. Столін, С. Р. Пантелеєв); показники за шкалою «Самоізоляція» співвідносились із шкалою «Самозвинувачення» теста-опитувальника самоствавлення (В. В. Столін, С. Р. Пантелеєв).

Таблиця 1

Перевірка валідності

Таблиця 2

Перевірка надійності опитувальника

№ з/п	Критерії оцінки	Коефіцієнт кореляції t-Кендалла
1	Зняковільність	0,32
2	Депресія	0,44
3	Тривога	0,67
4	Страх	0,54
5	Відраза до себе	0,38
6	Неприйняття себе	0,42
7	Самоізоляція	0,49

Таблиця 3

№ з/п	Критерії оцінки	Коефіцієнт кореляції Спірмена
1	Зняковільність	$r = + 0,467 (p \leq 0,05)$
2	Депресія	$r = + 0,388 (p \leq 0,05)$
3	Тривога	$r = + 0,462 (p \leq 0,05)$
4	Страх	$r = - 0,445 (p \leq 0,05)$
5	Відраза до себе	$r = + 0,366 (p \leq 0,05)$
6	Неприйняття себе	$r = - 0,454 (p \leq 0,05)$
7	Самоізоляція	$r = + 0,277 (p \leq 0,05)$

Перевірка репрезентативності опитувальника

(за критерієм Колмогорова-Смірнова)

№ з/п	Критерій оцінки	Коефіцієнт Asymp. Sig
1	Зніяковілість	0,054
2	Депресія	0,043
3	Тривога	0,067
4	Страх	0,048
5	Відраза до себе	0,052
6	Неприйняття себе	0,077
7	Самоізоляція	0,046

Отже, проведена перевірка дозволяє стверджувати, що опитувальник відповідає таким вимогам до психометричних процедур, як валідність, надійність і репрезентативність, та може бути використаний для об'єктивної діагностики симптомокомплексу гандикапу в інвалідизованих людей.

1.2. Представлення авторської методики діагностики симптомокомплексу гандикап

Опис методики

Опитування може проводитись в усній чи у письмовій формі, в залежності від нозології інвалідизованого. Воно також може бути як індивідуальним, так і груповим. Обстеження не має обмежень у часі.

За кожену відповідь присвоюється бал: «так» – 2; «не можу визначитись» – 0; «ні» – 1. Чим нижчий сумарний бал за шкалою, тим меншою мірою проявляється комплекс гандикапу у конкретної особистості.

Таблиця 4

Розподіл сумарних балів за шкалами

Шкала	Рівень прояву		
	високий	середній	низький
Зніяковілість	30 – 42	15 – 29	0 – 14
Депресія	66 – 98	33 – 65	0 – 32
Тривога	24 – 34	12 – 23	24 – 34
Страх	18 – 26	9 – 17	0 – 8
Відраза до себе	22 – 32	11 – 21	0 – 10
Неприйняття себе	20 – 28	10 – 19	0 – 9
Самоізоляція	22 – 30	11 – 21	0 – 10

У результаті використання ключа дослідник розподіляє отримані дані:

1. «Зніяковілість». Високі показники – інвалідизований відчуває значний психологічний дискомфорт через свою ваду, нездатен відгородитися від думок

про неї, та вважає, що оточуючі звертають увагу саме на неї, а не нього. Така людина почуває себе замкнуто, невпевнено в присутності інших та прагне обмежити свою соціальну активність. Середні показники – людина зосереджується на власній ваді та відчуває свою неповноцінність лише в окремих ситуаціях взаємодії. У неї рідко виникає бажання обмежити свої контакти. Низькі оцінки характеризують людину впевнену в собі, здатну вільно почувати себе в суспільстві. При взаємодії з оточуючими вона не відчуває дискомфорту.

2. «Депресія» високі показники – схильність людини переживати депресивні стани, відчувати внутрішню напруженість, тривогу та неспокій. Інвалідність розцінюється як постійно діюча психотравмуюча ситуація. Думки про власну неповноцінність носять нав'язливий характер. Середні показники – свідчать про появу депресії в окремих ситуаціях, що сприймаються як стресові. Низькі показники характеризують людину як впевнену в собі, вільну від тривоги та переживань щодо своєї інвалідності. Вона почуває себе комфортно та радіє життю не звертаючи уваги на ваду.

3. Високі показники за шкалою «Тривога» дозволяють охарактеризувати людину як підвладну негативним думкам та переживанням стосовно власної інвалідності. Вада сприймається як визначальна характеристика. Така особистість невпевнена у майбутньому та бачить своє життя в «сірих тонах». Вона вважає, що саме інвалідність не дозволяє їй почуватися щасливою та впевненою в собі, думає, що інші люди не зможуть до неї добре ставитись та сприймати як повноцінну особистість. Середні показники свідчать про незначні прояви тривожності, що носять ситуативний характер та зумовлюються особливостями взаємодії. Низькі оцінки характеризують людину як орієнтовану на взаємодію з соціумом, відкрити для нового досвіду. Людина очікує від життя приємних сюрпризів, переконана, що в неї все буде добре, сповнена оптимістичних думок. Тривожність їй не притаманна.

4. Високі оцінки за шкалою «Страх» – людина знаходиться під впливом негативних переживань та емоцій, не знає, як їй жити далі, сповнена відчаю та страху перед майбутнім. Життя розцінюється як марне, наповнене смутком та

тривогою. Через нав'язливий страх людина прагне уникати контактів з оточуючими, хоча страждає від самотності. Середні показники свідчать про появу страху в окремих стресогенних ситуаціях. Страх не має нав'язливого характеру та практично не позначається на соціальній активності індивіда. Низькі показники за даною шкалою характеризують особистість як вільну від негативних емоцій та переживань стосовно власної вади. Така людина не боїться відкритись оточуючим, отримати від них негативну оцінку. Вона здатна до саморозвитку, прагне активно контактувати та взаємодіяти з оточуючими.

5. Високі показники за шкалою «Відраза до себе» є яскравим проявом комплексу гандикапу, оскільки характеризують негативне самоствавлення інвалідизованого, свідчать про наявність у нього комплексу неповноцінності. Така людина вважає, що вона значно відрізняється від інших через наявну ваду, не може бути прийнятою соціумом та заслуговує на зневагу, презирство й ворожість до себе. Середні показники свідчать про тенденцію до заниження індивідом своєї самооцінки та власної значущості. Така людина акцентує увагу на своїх недоліках й не бачить власних позитивних рис. Низькі показники вказують на позитивне самоствавлення особистості, відсутність у неї комплексу неповноцінності. У такої людини адекватна самооцінка, вона здатна оцінити як свої недоліки, так і сильні сторони, в неї розвинена самоповага та саморозуміння.

6. Високі оцінки за шкалою «Неприйняття себе» – людина не здатна адекватно себе оцінити, сформулювати думку про себе поза уявленням «Я-інвалід». Вона не має ресурсів для підняття власної самооцінки, зміни суджень про себе. Від оточуючих вона очікує неприйняття. Переважає зневажливе ставлення до себе, самовідторгнення. Середні показники вказують на можливість різносторонньої оцінки особистістю себе. В одних випадках може проявлятися самоприйняття, в інших – самовідторгнення. Можливе також амбівалентне ставлення до себе. Низькі значення свідчать про позитивне ставлення людини до себе, прийняття себе з усією різноманітністю наявних ознак. Такій людині притаманна адекватна самооцінка.

7. За шкалою «Самоізоляція» високі оцінки вказують на прагнення людини відгородитися від соціуму, постійне очікування негативних оцінок з боку оточуючих, ворожості, дискримінації, неприйняття. Вона перебуває в постійному очікуванні глузувань та насмішок, викликаних наявною вадою. Середні показники за шкалою – людина відкривається найближчому оточенню та людям, яких добре знає й від яких не очікує негативних впливів. Від решти людей ізолюється, намагаючись зберегти внутрішній спокій. Низькі показники дозволяють охарактеризувати особистість як відкритую, комунікабельну та дружню. Вона не боїться встановлювати нові контакти, заводити багато знайомств, проявляє значну соціальну активність.

Інтерпретація здійснюється на основі отриманих кількісних даних та якісного аналізу матеріалу.

Питання опитувальника

1. Я почуваю себе невпевнено, коли знаходжусь в центрі уваги великої групи людей. 2. Я відчуваю, що в мене низький соціальний статус. 3. Я дискомфортно почуваю себе у більшості ситуацій соціальної взаємодії. 4. Я відчуваю зніяковілість у нових, незнайомих ситуаціях. 5. Часто виникає необхідність постояти за себе. 6. Я невпевнено почуваю себе, коли мене оцінюють. 7. Я ніяковію, коли знаходжусь в центрі уваги невеликої групи людей. 8. Я невпевнено почуваю себе, коли залишаюсь на одинці з представником протилежної статі. 9. Я безпорадний. 10. Мені дискомфортно, коли знаходжусь у невеликій групі людей, що зібралась для вирішення конкретної ситуації. 11. Я невпевнено почуваю себе, коли залишаюсь на одинці з представником своєї статі. 12. Я відчуваю зніяковілість, коли потрапляю до групи незнайомих людей. 13. Мені дискомфортно в групі людей протилежної статі. 14. Я ніяковію при спілкуванні з людиною, яку поважають за компетентність. 15. Я невпевнено почуваюсь при взаємодії з людиною, яку поважають. 16. Мені ніяково, коли я перебуваю в групі людей своєї статі. 17. Я відчуваю зніяковілість, коли спілкуюсь з родичами. 18. Я невпевнено себе почуваю при спілкуванні зі старшими людьми. 19. Я ніяковію, коли спілкуюсь з друзями. 20. Я відчуваю

дискомфорт при взаємодії з дітьми. 21. Я відчуваю зникаючість, коли спілкуюсь з батьками. 22. Я часто відчуваю смуток через свою інвалідність. 23. Я відчуваю відразу до себе. 24. Я заслуговую на презирство. 25. Моя інвалідність викликає у мене гнів. 26. Я постійно відчуваю страх. 27. Я втомився бути не таким, як всі. 28. Я відчуваю провину, через те, що не зміг вберегтися від інвалідності. 29. Власна інвалідність бентежить мене. 30. Я постійно засмучений. 31. Я відчуваю до себе ворожість. 32. Я відчуваю загрозу, небезпеку. 33. Я відчуваю самотність, розгубленість, ізолюваність, відторгненість. 34. Я відчуваю загрозу самоповазі, власну неадекватність. 35. Мене хвилюють думки про загрозу, небезпеку, яка нависла наді мною. 36. Я часто думаю про смерть, самотність. 37. Я здійснюю такі вчинки, які шкодять моїй самоповазі. 38. Я схильний до ірраціональних дій. 39. Я постійно перебуваю в стані нервової напруги. 40. Я відчуваю власну неадекватність, невпевненість. 41. Я відчуваю сором через власну інвалідність. 42. Я постійно думаю, як себе захистити. 43. Я прагну взяти все під контроль. 44. Я не здатний зрозуміти власні емоції. 45. Я схильний до панічних станів. 46. Власна інвалідність викликає у мене розгубленість та конфуз. 47. Відчуваю образу, через те, що саме я став інвалідом. 48. Я відчуваю зникаючість, незручність, коли думаю про свою інвалідність. 49. Я постійно думаю про відмінність свого життя від життя здорових людей. 50. Я часто думаю про причину, що викликала мою інвалідність. 51. Я прагну взяти під контроль своє життя. 52. Я постійно відчуваю смуток. 53. Я відчуваю страх при взаємодії з іншим людьми. 54. Спілкування з іншими людьми не приносить мені задоволення. 55. Коли я думаю про свою інвалідність, то відчуваю агресію до себе. 56. Я постійно перебуваю в стані роздратування, напруженості. 57. Я відчуваю неприязнь та відразу до себе. 58. Я не задоволений собою. 59. Усвідомлення інвалідності приносить смуток та страждання. 60. Я відчуваю відразу до себе. 61. Я постійно перебуваю в стані апатії, розчарованості. 62. Я думаю, що оточуючі мене ненавидять, засуджують. 63. Я відчуваю ворожість до себе. 64. Я гостро відчуваю власну неповноцінність. 65. Я невпевнений у собі. 66. Я часто думаю про смерть. 67. Я вважаю, що весь світ до мене

несправедливий. 68. У мене виникає потреба у втечі і захисті. 69. Я розчарований в собі, відчуваю власну неспроможність. 70. Я відчуваю, що не зробив всього, що міг, аби запобігти інвалідності. 71. Я схильний до самозвинувачення. 72. Я відчуваю сильну тривогу, коли думаю про своє майбутнє. 73. Почуття тривоги не дозволяє мені проявити себе таким, яким я є насправді. 74. Я хвилююсь через те, що люди не приймуть мене в свою компанію. 75. Страх та тривога постійно переслідують мене. 76. Мене засмучують думки про моє життя. 77. Я почував би себе спокійно та впевнено, якби не був інвалідизованим. 78. Останнім часом тривога не залишає мене. 79. У мене бувають періоди сильного занепокоєння. 80. Я відчуваю себе невпевнено. 81. Якби я міг позбутись тривоги, то почував би себе впевнено і комфортно. 82. Мої нерви нестійкі. 83. Тривогу в мене викликає подія, на яку б інший взагалі не звернув увагу. 84. Не можу впоратися з несподіваними нападами тривоги. 85. Я майже завжди відчуваю себе нещасним. 86. Думки про труднощі, що мене очікують, вводять мене в депресію. 87. Я постійно відчуваю загрозу. 88. Через тривогу я не можу ні на чому зосередитись. 89. Життя пов'язане для мене з напругою. 90. Я не зможу почувати себе повноцінною людиною. 91. Боюсь, що мені не вистачить сил адаптуватись у соціумі. 92. Мені сняться страхіття, де наді мною знущаються. 93. Боюсь, що люди не хочуть зі мною спілкуватися. 94. Я не зможу працювати на рівні з іншими людьми. 95. Я відчуваю сильне занепокоєння та тривогу, коли думаю про свою інвалідність. 96. Боюсь, що моє життя не складеться так, як би мені хотілось. 97. В голову приходять неприємні думки. 98. Життя для мене втратило сенс. 99. Я відчуваю смуток коли думаю про майбутнє. 100. Почуття страху не покидає мене навіть у звичайні дні. 101. Не можу позбутись почуття страху. 102. Страх переслідує мене. 103. Якби не почуття страху, я міг би насолоджуватись життям. 104. Боюсь, що я заслужив на те, щоб бути інвалідизованим. 105. Ніхто ніколи не полюбить мене, тому що я інвалідизований. 106. Іноді я сам до себе відчуваю відразу. 107. Глибоко в душі я хотів би, щоб зі мною сталось щось погане. 108. Я часто відчуваю до себе ворожість. 109. Мені здається, що я ні на що не здатний. 110. Часом я себе ненавиджу. 111. Я не заслуговую на позитивне ставлення до себе.

112. Якби не інвалідність, моє життя склалося б зовсім по-іншому. 113. Я сам собі неприємний. 114. Інші люди мене не люблять – і правильно роблять. 115. Я не заслуговую на любов та підтримку. 116. Я відчуваю себе нікчемою. 117. Я нічого не можу зробити як слід. 118. Я міг би бути приємною людиною, якби не моя інвалідність. 119. Я погана людина. 120. Моя зовнішність у мене самого викликає відразу. 121. Думаю, що мене не випадково настигло нещастя. 122. Я був доброю людиною до того, як став інвалідизованим. 123. У мені немає позитивних рис. 124. Мене немає за що любити. 125. Якби я не був інвалідом, то подобався б собі набагато більше. 126. Я бачу в собі лише недоліки. 127. Я не викликаю в інших цікавості, тому що нецікавий навіть для себе. 128. Я не відчуваю поваги до себе. 129. Іноді, коли я думаю про свою ваду, то починаю ненавидіти себе. 130. Якби я міг, то багато що в собі змінив би. 131. Навряд чи хтось хотів би бути на мене схожим. 132. Я дуже низько себе оцінюю. 133. У мені є достатньо таких рис, що викликають до мене ворожість. 134. Я відчуваю до себе зневагу. 135. Я не можу себе поважати. 136. Важко це визнавати, але інвалідність зробила мене недружелюбним та злим. 137. Мені неприємно з'являтися на людях. 138. Мені комфортніше перебувати дома, ніж в людних місцях, де всі звертають увагу на мою ваду. 139. Я прагну ізолювати себе від соціуму. 140. Мені неприємно виконувати спільну діяльність зі здоровими людьми. 141. Через інвалідність я став нетовариським і замкнутим. 142. Я не хочу спілкуватися зі здоровими людьми. 143. Краще бути на самоті, ніж вислуховувати насмішки оточуючих. 144. Хоча я і почуваюсь самотнім, та все ж не прагну до спілкування. 145. Інвалідність не дає мені бути щасливим. 146. У мене не виникає прагнення бути разом з усіма. 147. Не хочу мати близькі стосунки з членами групи, до якої належу. 148. Неформальне громадське життя – не для мене. 149. Прагну залишатись на самоті. 150. Коли оточуючі добре до мене ставляться, я шукаю приховані мотиви цього. 151. У товаристві намагаюсь триматися осторонь.

Ключ

1. Зніяковілість: 1-21; 2. Депресія: 22-71; 3. Тривога: 72-89;

4. Страх: 90-103; 5. Відраза до себе: 104-120; 6. Неприйняття себе: 121-135
7. Самоізоляція: 136-151

При використанні опитувальника рекомендується подавати питання реципієнту в змішаному порядку, не так, як показано у цій статті, що дасть можливість додатково оцінити ступінь відвертості опитуваного порівнюючи однотипні варіанти пропонованих тверджень.

Висновки. Підводячи підсумки, вкажемо на достатню ефективність представленої методики на практиці, про що свідчать результати її використання у підготовці дисертації на здобуття наукового ступеня та матеріали її впровадження у практику роботи ряду установ, діяльність яких пов'язана з роботою із інвалідизованими людьми.

Перспективи подальших розвідок питання психології комплексу гандикапу ми вбачаємо у розробці та впровадженні у практику дієвих методів регуляції його проявів, підвищення рівня толерантності щодо людей з особливими потребами.

РОЗДІЛ 6. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИМІРІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТИВ

Вступ. Становлення особистості з обмеженими можливостями як конкурентоспроможного спеціаліста, всебічно освіченого, з високим рівнем розвитку різник компетентностей є однією з основних вимог європейських стандартів освіти.

В умовах сьогодення сучасний фахівець повинен характеризуватись здатністю творчо реалізувати нові технології, постійно досягати високих результатів у своїй професійній діяльності, готовністю до неперервного самовдосконалення. Формування таких рис особистості для осіб з інвалідністю, таких як високий рівень соціально-пластичних механізмів поведінки, активність, самостійність, творчість, потребує реалізації сучасних підходів до формування інклюзивного освітнього середовища підготовки майбутніх фахівців. У зв'язку з цим виникає об'єктивна необхідність методологічного обґрунтування визначеної педагогічної проблеми.

Питання, що досліджується, є досить складним і комплексним.

Науковці вивчали різні аспекти окресленої тематики. Особливості системного підходу як складної, соціальної, динамічної, самоорганізованої системи обґрунтували В. Афанасьєв, В. Загвязинський, І. Зязюн та ін.

Специфіку компетентнісного підходу, що визначається новою концепцією освіти, розглядали у своїх працях Н. Бібік, В. Буряк, І. Малафіїк, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Л. Сохань, В. Якунін та ін.

Цінними для нашого дослідження є погляди щодо особистісно-орієнтованого підходу Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Виготського, І. Зимньої, В. Сухомлинського та ін.

Характерні риси діяльнісного підходу теоретично обґрунтували Г. Атанов, Г. Балл, Л. Виготський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, В. Семиченко та ін.

Однак, проблема визначення особливостей сучасних підходів та формування на їх основі інклюзивного освітнього середовища ще не була предметом спеціального дослідження та потребує подальшого обґрунтування.

Мета статті – визначити, проаналізувати та обґрунтувати особливості сучасних підходів до формування інклюзивного освітнього середовища, створити їх класифікацію.

1.1. Теоретико-методологічна база реалізації інклюзивного освітнього середовища в Україні

У загальноприйнятому розумінні поняття «підхід» означає сукупність прийомів, способів вивчення та впливу. У сучасній науці поняття «підходу» розглядається по-різному.

Так, Н. Стефанов визначає «підхід» як сукупність принципів, які зумовлюють загальну мету і стратегію відповідної діяльності.

Є. Юдін та І. Блаубер розглядають «підхід» як принципову методологічну орієнтацію дослідження, як точку зору, як поняття або принцип, який керує загальною стратегією дослідження.

Сучасні підходи до формування інклюзивного освітнього середовища ми розглядаємо як напрями, сукупність сучасних тенденцій, принципів організації та системних чинників, які зумовлюють процес цілеспрямованих змін, модифікацію мети, змісту, форм, методів, нові спрямованість, динаміку розвитку, стан та ефективну діяльність освітнього процесу, його адаптацію до потреб людей з інвалідністю.

Особливості сучасних підходів до формування інклюзивного освітнього середовища визначено у таблиці 1.

Таблиця 1

Особливості сучасних підходів до формування інклюзивного освітнього середовища

<i>Назви підходів</i>	<i>Домінуюча спрямованість</i>		<i>Визначальні структурно-</i>
-----------------------	--------------------------------	--	--------------------------------

		<i>Особливості підходів та типи інновацій</i>	<i>функціональні елементи освітнього процесу</i>
Інтегративний	Освітній процес як складна система із інклюзивними формами навчання	Реалізація нової освітньої концепції для людей з інвалідністю. Системно-методологічні, радикальні	Цільовий, стимуляційно-мотиваційний, компетентнісно-змістовий
Особистісно-гуманістичний	Особистість суб'єктів освітнього процесу	Визнання індивідуальності кожної особи з інвалідністю. Соціально-психологічні, комбінаторні	Стимуляційно-мотиваційний, компетентнісно-змістовий, операційно-діяльнісний
Компетентнісно-зорієнтований	Зміст освітнього процесу, формування компетентностей	Оновлення змісту освітнього процесу для людей з інвалідністю. Локально-технологічні, модифікаційні	Компетентнісно-змістовий, операційно-діяльнісний

Оптимально-діяльнісний	Технологія та активна діяльність суб'єктів освітнього процесу	Оновлення форм, методів, засобів реалізації освітнього процесу. Організаційно-управлінські, комбінаторні	Операційно-діяльнісний, контрольно-регулювальний, оцінно-результативний
Творчо-перцептивний	Створення інклюзивного освітньо-зберігаючого середовища	Гармонізація взаємин осіб з інвалідністю із суб'єктами освітнього процесу. Соціально-психологічні, модифікаційні	Стимуляційно-мотиваційний, оцінно-результативний, операційно-діяльнісний

Вказані підходи є тим підґрунтям, на якому базується оптимальна модель освіти, розвитку та самореалізації особистості як складна, динамічна, цілісна система. Її впровадження сприятиме становленню особи з інвалідністю як успішного фахівця з активною життєвою позицією, усвідомленим почуттям відповідальності за себе, здатністю генерувати та втілювати у практичну діяльність нові ідеї та рішення.

1.2. Характеристика сучасних підходів до формування інклюзії в освіті

Критеріями класифікації сучасних підходів ми визначили їх домінуючу спрямованість, тип інновацій, особливості та сферу застосування, тобто визначальні структурно-функціональні елементи освітнього процесу.

Охарактеризуємо детальніше особливості сучасних підходів:

- інтегративний підхід зумовлює орієнтацію на загальнолюдські цінності, ідеї гуманізації, природодоцільності, індивідуально-особистісного розвитку осіб з інвалідністю, орієнтує на розкриття цілісності механізмів, структурно-функціональних компонентів, типів взаємозв'язку єдиної системи, сприяє правильному моделюванню й прогнозуванню освітнього процесу. Підхід забезпечує системне мислення, спрямовує професійну компетентність людини з інвалідністю як майбутнього фахівця до розуміння сутності визначення ефективних напрямів, попередження недоліків і вирішення проблем, демократизацію педагогічної взаємодії; сприяє формуванню інклюзивного середовища як складної, цілісної, соціально-спрямованої системи на засадах гармонійної взаємозалежності та взаємодії всіх структурно-функціональних елементів: мети, завдань освіти, потреб і мотивів освітньої діяльності людей з інвалідністю, змісту навчального матеріалу; переорієнтації в напрямках перманентності та оновлення змісту освітнього процесу.

Виходячи із сказаного вище, зазначимо, що інтегративний підхід сприяє правильному моделюванню та прогнозуванню перебігу процесу формування людини з інвалідністю як майбутнього фахівця, проведенню комплексних розробок технологій, стратегій і тактик теоретичної та практичної підготовки до високого рівня професіоналізму із опорою на їх самоактуалізацію, самоосвіту, саморозвиток.

- особистісно-гуманістичний підхід зумовлює необхідність підготовки осіб з інвалідністю до життя, творчої професійної діяльності. Самостійна творча діяльність має бути підґрунтям освітнього процесу і орієнтувати особистість не лише на якісну освіту, а й на творчий пошук, вдосконалення, вміння шукати і знаходити своє місце в житті. Підхід зумовлює спрямованість та організацію освітнього середовища на формування конкурентоздатності людей з інвалідністю на засадах визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної особистості. Він спрямований на взаємодію викладача зі студентом як суб'єктом, здатним до саморозвитку, самовдосконалення професійного та особистого життя. Підхід зумовлює

посилення особистісної орієнтації змісту і технологій навчання, індивідуалізацію освітніх траєкторій осіб з інвалідністю, творчу та розвивальну спрямованість освіти, перехід від концепції підтримувального навчання до концепції випереджувального, тобто орієнтованого на майбутнє – на умови життя та професійної діяльності.

- компетентнісно-зорієнтований підхід є пріоритетним напрямом розвитку сучасної вітчизняної та світової освіти, що зумовлює перенесення акцентів зі знань і вмінь (як основних результатів навчання) на формування у людей з інвалідністю системи компетентностей. Нинішня ситуація в системі освіти характеризується зміною двох педагогічних епох – переходом від маніпулятивної педагогіки до педагогіки співробітництва, партнерства, взаєморозвитку та співтворчості, від старої авторитарної системи освіти до компетентнісно-зорієнтованої. Концепція Нової української школи визначає компетентнісний підхід як основу модернізації освіти. Компетентнісно-зорієнтована освіта спрямована на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, завдяки яким особистість успішно реалізує себе у різних галузях життєдіяльності.

З огляду на це основною метою освітнього процесу визначаємо підготовку особи з інвалідністю як майбутнього фахівця конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

На нашу думку, перехід до компетентнісно-зорієнтованої освіти зумовлює: модернізацію змісту освіти із визначенням результативної складової освітнього процесу – набуття людьми з інвалідністю ключових та предметних компетентностей.

- оптимально-діяльнісний підхід стверджує уявлення про діяльність як основу і головну умову розвитку та формування особистості; орієнтує на організацію творчої праці як найбільш ефективного перетворення довкілля; дозволяє визначити найбільш оптимальні умови розвитку особи з інвалідністю в

процесі діяльності; зумовлює диференційований підхід до змісту і темпу вивчення матеріалу, інтерактивний діалог у освітньому процесі; комплексне використання традиційних та мультимедійних технологій; вибір та впровадження оптимальних методів та форм навчання, зокрема інтерактивних; формування життєвих і соціальних компетенцій, емоційно-ціннісного ставлення до природи; реалізацію різних форм навчальної діяльності; технологізацію та комп'ютеризацію освітнього процесу. Підхід характеризується ціннісним ставленням, позитивними можливостями в діяльності, включенням особистісного досвіду людини з інвалідністю, який містить знання, уміння, цінності та настанови стосовно освітнього процесу.

- творчо-перцептивний передбачає організацію взаємospрийняття, взаємооцінки і рефлексії суб'єктів освітнього процесу; емоційно-ціннісну взаємодію педагога, партнерство, створення атмосфери активної праці творчості, партнерської взаємодії, взаєморозуміння, реалізацію принципів педагогіки співпраці, де викладач є організатором освітнього процесу, посередником між особою з інвалідністю та її соціальним досвідом, а всі суб'єкти навчання є рівноправними і рівнозначними. Підхід зумовлює високий рівень внутрішньої мотивації і як наслідок оптимізацію освітнього процесу, сприяє створенню інклюзивного освітнього середовища, що включає: морально-психологічний клімат, сприятливу освітню атмосферу, соціо-емоційну поведінку, гармонійні взаємини учасників освітнього процесу; забезпечення ефективної співпраці адміністрації викладачів, психолога, соціального педагога, кураторів академічних груп, вихователів, фахівців, студентів, батьків, громадськості спрямованої на формування фізичних, психічних, соціально-адаптаційних можливостей та творчу реалізацію людей з інвалідністю.

Інклюзивне освітнє середовище ми розглядаємо як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів освітнього впливу, сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, що створюють умови життєдіяльності осіб з інвалідністю, передачі їм суспільно-історичного досвіду людства, національної культури, зумовлюють формування та розвиток особистості, процес і повноту її

творчої реалізації. Кожна складова інклюзивного середовища має свої специфічні особливості, типові умови, які суттєво впливають на соціальний розвиток і виховання осіб з інвалідністю, характеризується освітнім потенціалом, що розкривається через особливості соціокультурного довкілля, соціально-педагогічних умов і сукупності можливостей та засобів, які використовуються у процесі формування та розвитку особистості.

Окреслимо шляхи вдосконалення системи підготовки людей з інвалідністю як майбутніх фахівців на основі впровадження сучасних підходів.

Цілеспрямований освітній процес ми здійснюємо за допомогою розробки і впровадження спецкурсу «Багатогранність особистості: вектори формування та розвитку», використання різних форм і методів навчання як традиційних, так й інноваційних, серед них: дослідницькі та креативні методи, методи реалізації творчих завдань, кейсів проектів, ділові, рольові, інтерактивні ігри та ін.; підбору практичних завдань: графічні диктанти, використання інформаційних технологій у освітньому процесі, творчих робіт та ін.

Креативні методи навчання застосовуються нами на практичних заняттях зі студентами, вони дозволяють узагальнити теоретичні знання і знайти шляхи реалізації їх у практичній діяльності. Метод проектів забезпечує цілісність та системність освітнього процесу, відкриває значні можливості для підвищення якості навчання та врахування освітніх потреб людей з інвалідністю.

Ми приділяємо особливу увагу чіткому плануванню занять, самостійної роботи студентів та її організації, посиленню зворотного зв'язку у процесі навчання, використанню творчих завдань як засобу активізації навчальної діяльності осіб з інвалідністю та управління нею.

Висновки. Таким чином, сучасні підходи до формування інклюзивного освітнього середовища ми розглядаємо як цілісну систему в єдності її компонентів і взаємозв'язків, реалізація якої залежить від професіоналізму та творчого потенціалу кожного викладача.

Впровадження сучасних підходів визначає успішність осіб з інвалідністю у майбутній професійній діяльності, процесі соціалізації, реалізації особистісної

життєвої стратегії та є одним із пріоритетних векторів розвитку Нової української школи.

Підсумовуючи викладений матеріал, зазначимо, що теоретико-методологічною підставою для дослідження процесу підготовки осіб з інвалідністю як майбутніх фахівців послужили наступні підходи: інтегративний, який орієнтує на виділення у педагогічній системі інтеграційних інваріантних системо-утворюючих зв'язків і взаємин; компетентнісно-зорієнтований дозволяє сформувати базові компетенції для успішної реалізації професійних обов'язків та творчого потенціалу; особистісно-гуманістичний стверджує уявлення про соціальну, діяльнісну і творчу сутності особистості; оптимально-діяльнісний дозволяє оптимізувати способи формування, розвитку та шляхи практичного вдосконалення сучасної освіти осіб з інвалідністю; творчо-перцептивний сприяє створенню інклюзивного освітньо-зберігаючого середовища та зумовлює гармонійну партнерську співпрацю суб'єктів освітнього процесу.

У висновку підкреслюємо, що формування сприятливого інклюзивного середовища на засадах сучасних підходів і, як результат, якісна освіта людей з інвалідністю, складає основу для оволодіння людиною оптимальним способом життя, мовою та культурою, підготовки до самостійного життя, трудової діяльності, успішної соціалізації та інтеграції у суспільство.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в більш детальному визначенні, описі особливостей, класифікації, обґрунтуванні та розробці цільових установок, організаційних форм, змісту і методів підготовки осіб з інвалідністю як фахівців в інклюзивному освітньому середовищі на основі впровадження сучасних підходів.

РОЗДІЛ 7. ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА

Вступ. Необхідною умовою модернізації сучасної освіти є підвищення професійного рівня педагогічних кадрів внаслідок їхнього включення в особистісно значущий процес безперервного професійного розвитку, важливим фактором якого є внутрішнє середовище особистості, її активність, потреба в самореалізації й професійному зростанні. Невідповідність рівня професійного розвитку педагога новим освітнім запитам спричиняє нерозуміння сутності й цілей введення педагогічних інновацій і може провокувати професійні деформації, які перешкоджатимуть оновленню освітньої сфери. Педагогічна діяльність вирізняється високим рівнем стресогенності, нервово-емоційної напруженості й вимагає від педагогів постійних резервів саморегуляції. Проблема емоційної стійкості й самовладання педагога постає особливо гостро в складних умовах реформування освітньої галузі та актуалізує необхідність здійснення постійного психологічного моніторингу емоційно-психічних станів педагогів для запобігання емоційного спустошення та виснаження, професійного вигорання, фрустрованості.

1.1. Вплив емоційного стану педагога на особистісно-професійне зростання

Ефективність навчання та виховання підростаючого покоління значною мірою залежить від педагога, який позитивно ставиться до себе, своєї професії, найближчого оточення, має високий рівень психоемоційного здоров'я, сприяє творчості й індивідуальності у пізнанні та самовираженні, особистісній зрілості й особистісному зростанню кожного учня, використовує пріоритети гуманістично-орієнтованої взаємодії з вихованцями. Конструктивна діяльність педагога залежить від багатьох передумов: економічного забезпечення, морального й матеріального стимулювань, значущості обраної професії для нього особисто, що проявляється у задоволеності результатами власної діяльності, високій мотивації до досягнення успіху, прагненні до самореалізації та творчості. Водночас, педагогічна діяльність відноситься на стресогенних, оскільки здійснюється у сфері «людина-людина», і вимагає від педагога високої

емоційної стійкості, конструктивних стратегій емоційного реагування, розвинутого самоконтролю і здатності до усвідомленого професійного самозбереження. Саме тому, проблема відстеження й психокорекції негативних емоційних станів педагога постає особливо гостро й розглядається як передумова їхнього професійно-особистісного зростання.

Про наявність взаємозв'язку емоційних станів педагога та їхньої професійної діяльності вказували Т. Зайчикова, Л. Карамушка, С. Максименко, акцентуючи увагу на факті зростання з досвідом когнітивних, операційних, методичних компонентів педагогічної діяльності та зменшенні емоційно-мотиваційних. Тому вчасне виявлення, моніторинг емоційних станів педагога як як відстеження глибинних причинно-наслідкових зв'язків й інших об'єктивних відносин між реально існуючими явищами та процесами – шлях у попередженні професійних проблем і передумова професійного зростання.

Саме моніторинг завдяки циклічності, оперативності, прогностичності сприяє пошуку резервів активізації людського фактора, підвищенню ефективності діяльності, особистісному зростанню педагога у всіх сферах його життя.

Невизначеність, кризи і нестабільність, велика кількість контактів, відсутність емоційної розрядки, необхідність бути постійно у формі, невелика кількість можливостей і підтримки, стиль керівництва у навчальному закладі, невпевненість у собі, у власних силах, боязнь поразки висувають підвищені вимоги до психологічної стійкості педагогів, тому під час проведення психологічного моніторингу емоційних станів зважаємо на емоційні перевантаження, що дезорганізують творчу діяльність суб'єктів педагогічної діяльності. Систематичне відстеження емоційної сфери педагога здійснювалося задля професійного зростання, а також прогнозування й запобігання стресу та фрустрації як основних дестабілізуючих емоційних станів.

Фрустрація – психічний емоційний стан переживання невдачі, що виникає за наявності уявлених чи реальних нездоланих перешкод на шляху до досягнення мети. Г. Сельє називав фрустрацію стресом нездійсненої надії.

Фрустрація супроводжується внутрішніми конфліктами, що негативно впливає на психіку та свідомість педагога, який не може задовольнити свої потреби. Інтрапсихічні конфлікти установок, відносин, ролей призводить до дезорганізації поведінки, порушення «Я-концепції» й самооцінки. Однак, стан фрустрації може виконувати й конструктивну роль у житті особистості, оскільки сприяє актуалізації мети. Д. Зиглер і Л. Х'елл визначають основними причинами виникнення фрустрації відсутність задоволення потреби або бажання, блокування досягнення особистих цілей.

Вважаємо, що вчитель може подолати фрустрацію двома шляхами: деструктивним та конструктивним (рис. 1).

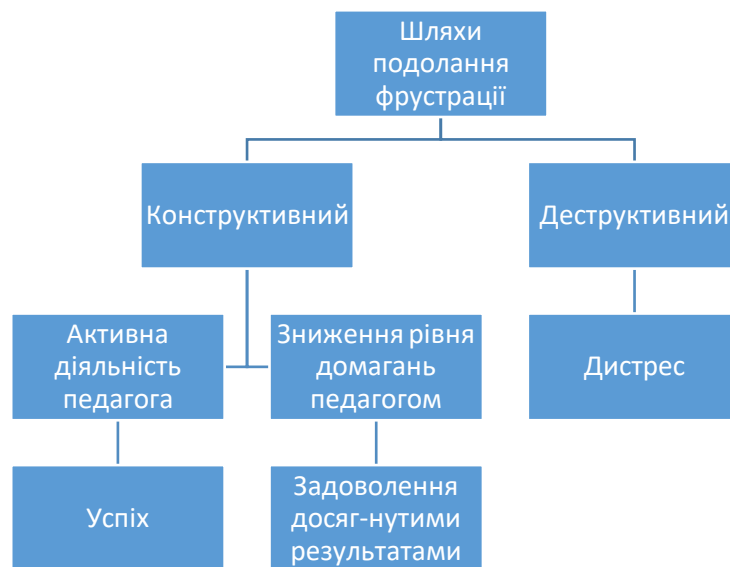


Рис. 1. Особливості подолання фрустрації педагогом

Педагог згортає діяльність щодо поставленої мети у зв'язку із суб'єктивно нездоланими уявленими чи реальними перешкодами, або діє активно і добивається успіху, або зменшує рівень домагань і задовольняється тими результатами, які може максимально досягти.

Н. Водоп'янова вважає, що взаємодія суб'єкта діяльності зі стресогенними ситуаціями під час виконання ним професійних обов'язків залежить від особистісних характеристик, індивідуально-типологічних особливостей (психобіологічної схильності до стресового реагування), соціального статусу

особистості, наявності чи відсутності соціально-психологічної підтримки, підготовленості (позитивного досвіду), минулого негативного досвіду травмівних ситуацій тощо.

Індивідуальний прояв стресу визначається усвідомленням педагогом відповідальності за себе й оточуючих у надзвичайній ситуації, власною установкою. В. Бодров, М. Савчин та ін. зауважують, що низький рівень стресостійкості вказує на нездатність педагога протидіяти стресам та сприяє виникненню негативних наслідків у психічній, соціальній, професійній і поведінковій сферах, тобто дезадаптації, яка призводить до вигорання – стану емоційного, психічного й фізичного виснаження, що розвивається внаслідок хронічного невирішеного стресу на робочому місці. Основними проявами синдрому вигорання на фізичному, психологічному та поведінковому рівнях є болі в спині, гнів та фрустрація, втрата самоповаги, віддалення від друзів та родини, підвищення тиску, втома, депресія, головні болі, адиктивна поведінка, безсоння, часта зміна настрою тощо. Згідні з думкою М. Савчина [5], який вважає, що синдром емоційного вигорання сильніше проявляється у професійно непридатних педагогів.

Гуманістично орієнтовані педагоги мають високий рівень протистояння стрес-факторам, зберігають психічне здоров'я і досягають максимуму власних можливостей, задовольняючи потреби особистісного зростання: цілісності, досконалості, активності, простоти, краси, унікальності, ненапруженості, самовпевненості тощо.

Метамотивований педагог – соціально адаптований, креативний, здатний формувати творчого учня, має потребу у нових знаннях та високий рівень психічного здоров'я як показник компетентності та стресостійкості, приймає та розуміє себе й інших, відповідає за власні дії та їх наслідки, вирізняється інтегрованою поведінкою, творчим підходом до роботи, що навіть в умовах фрустраційної напруженості сприяє врахуванню власних потреб та вимог оточення, співвіднесенню негайних результатів та прогнозуванню наслідків дій тощо.

1.2. Особистісне зростання педагога як детермінанта професійної самореалізації. Професійне зростання педагогів може відбуватися двома шляхами: стихійно (самостійно) та організовано завдяки участі у тренінгових програмах на засадах добровільності.

На сьогодні актуальним є питання: наскільки змінилася особистість і чи зможе відповідати вона викликам воєнного часу. Соціально-економічна ситуація в країні, потреби суспільства спонукають до роздумів щодо збереження психічного здоров'я людини, її позитивного ставлення до сьогодення, реалізації у професійній діяльності, побудові планів на майбутнє.

Доречною є проблема професійного зростання особистості. Вважаємо, що потреба професійно зростати мотивована лише внутрішньо завдяки особистісній свободі та прагненню розкривати свою індивідуальність, що виявляється в умінні керувати власним розвитком, спрямувати творчі сили на пошук нових шляхів самоактуалізації.

Питання особистісно-професійного зростання у гуманістичній психології розглядалося К. Роджерсом та А. Маслоу та пов'язане з поняттями: «самоактуалізація» і «самовдосконалення».

К. Роджерс, засновник клієнтцентованої терапії, вводячи поняття «повноцінно функціонуюча людина», вказує на особистостей, що реалізують власний потенціал і наділені такими основними характеристиками, як-от: відкритість внутрішньому досвіду переживань, екзистенційний спосіб життя, організмична довіра, емпірична свобода, креативність. Учений акцентує увагу на тому, що «повноцінно функціонуюча людина» усвідомлює власні думки і почуття, живе повно і насичено кожної хвилини свого життя, діє за власними відчуттями, а не відповідно до соціальних стереотипів, відповідальна за власні дії та їх наслідки, творчо адаптується до вимог життя. Вважаємо, що це можливе за певної умови, коли особистість приймає себе такою, якою вона є, усвідомлює свою цінність, безумовно позитивно ставиться до себе, вірить у власні можливості та довіряє собі, а тому й може себе реалізувати в професійній сфері.

Узагальнивши роботи К. Роджерса, С. Братченко виділяє інтраперсональні й інтерперсональні критерії особистісного зростання. До інтраперсональних відносить такі критерії, як-от:

- прийняття себе як безумовна любов до себе, віра у свої можливості та довіра до власної природи,
- розуміння себе як наявність адекватної та гнучкої Я-концепції, здатності бачити і чути себе, усвідомлених уявлень про актуальні переживання, думки, почуття,
- «відповідальної свободи» як незалежність від соціальних стереотипів, здатність до відповідальності за вибір цінностей, власне життя, актуалізацію індивідуальності,
- цілісності як збереження, захист внутрішнього світу та самої особистості, її конгруентності,
- динамічність як гнучкість і відкритість до змін, самовдосконалення.

До інтерперсональних критеріїв С. Братченко відносить прийняття й розуміння інших, соціалізованість, творчу адаптивність. Критерій «прийняття інших» виявляє здатність особистості до прийняття інших такими, якими вони є, вказує на уміння довіряти їм, поважати та визнавати їх безумовною цінністю. Зріла особистість, згідно з критерієм «розуміння інших», адекватно сприймає дійсність та проявляє емпатію до людей, незважаючи на забобони та стереотипи. Особистісне зростання, згідно з критерієм «соціалізованості», сприяє конструктивним взаємовідносинам, гармонії в усіх сферах життєдіяльності. Творча адаптивність вказує на готовність особистості відкрито та сміливо вирішувати життєві проблеми, використовуючи потенційні внутрішні можливості.

Отже, без прийняття себе, усвідомлення власної безумовної цінності, довіри до себе, віри у внутрішні сили неможливі розуміння себе й інших, емоційно позитивні взаємовідносин у соціумі, відповідальність власні за дії і вчинки, а відтак і становлення адекватної самооцінки, креативного вирішення проблем як в особистій, так і професійній сферах.

Актуальною є концепція А. Маслоу щодо реалізації особистості у власному житті, здатності задовольняти потреби у самоактуалізації. Згідні з думкою А. Маслоу, який характеризує самоактуалізованих особистостей як метамотивованих, що живуть повноцінним життям, прагнуть до досконалості завдяки креативній діяльності, емоційно реагують на обставини, не бояться викликати сміх і несхвалення оточуючих. Самоактуалізовані особистості, на думку А. Маслоу, здатні правильно й неупереджено сприймати світ навколо себе, прийняти себе (інших) такими, якими є, орієнтовані на проблеми, мають безпосередню, просту, неефектну поведінку, потребу у самотності, невтручанні у внутрішнє життя, автономії у діях, спокої в любові і творчості, здатні гідно оцінювати навіть звичайні події та людей, відчуваючи новизну, благоговіння, щиро допомагають іншим покращити себе, що виражається почуттям симпатії, емпатії та любові до інших. Самоактуалізовані особистості поважають інших, схильні встановлювати близькі стосунки, послідовні щодо правильного чи помилкового, доброго чи поганого, мають філософське почуття гумору, здатні до природної і спонтанної творчості, внутрішньо незалежні від культури, впевнені у собі.

Психолог-гуманіст А. Маслоу вказує, що самоактуалізовані особистості задовольняють метапотреби: цілісності, досконалості, завершення, закону, активності, багатства, простоти, краси, доброти, унікальності, ненапруженості, гри, честі, самовпевненості. Вважаємо, що самоактуалізовані особистості керуються вищими цінностями у професійній діяльності, розуміють своє покликання, сприймаючи його як визначальну характеристику власного Я, з яким вони ототожнюються і зливаються.

К. Роджерс та А. Маслоу вказують на конструктивну природу людини, що розкривається за сприятливих умов, й акцентують увагу на можливостях розвитку внутрішнього потенціалу, тобто повного розкриття здібностей у професійній діяльності. Л. Мітіна виділяє дві стратегії професійної адаптації: 1) модель професійного функціонування (адаптивна поведінка), де домінує пасивна тенденція, яка проявляється у пристосуванні до обставин об'єктивної

дійсності; 2) модель професійного розвитку (творчість, особистісне та професійне зростання), в якій домінує прагнення до професійного самовираження та самореалізації.

Особистість, яка приймає себе такою, якою вона є, згідно з К. Роджерсом є «повноцінно функціонуючою», а відповідно до А. Маслоу самоактуалізованою, на нашу думку, обирає модель професійного розвитку як прагнення до особистісного та професійного зростання. Особистісне зростання, а відтак і професійне можливе лише за прийняття особистістю самої себе, яке проявляється у адекватній самооцінці, високому рівні стресостійкості, вірі у власні можливості, довірі до себе, емоційно позитивному ставленні до себе, оточення й обставин, подоланні перешкод, реалізації у професійній сфері.

Висновки. У сучасному суспільстві прийняття особистістю себе, такою, якою стала за роки війни, сприятиме уникненню внутрішніх конфліктів, розвиткові стресостійкості, позитивного ставлення до оточуючих, здатності творчо працювати задля відновлення мирного життя, попередити професійні деформації. Вважаємо, що лише конструктивна професійна діяльність сприяє успішній самореалізації особистості.

РОЗДІЛ 8. ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Вступ. На викладача сучасної вищої школи покладаються функції допомоги студентській молоді у досягненні успіху в комунікативній сфері, особистісного розвитку в освітньому процесі та майбутній професійній діяльності. Зміна ставлення до процесу виховання у ЗВО в цілому зумовлює тенденцію розширення функцій викладача, підвищення його фахового, духовного та культурного рівня, якісного вдосконалення педагогічної комунікації, створення особистісно орієнтованого середовища в студентській аудиторії і, відповідно до цієї мети – технології організації паритетної взаємодії. Саме в наш час постала необхідність у підготовці педагогічних кадрів, які готові до педагогічного моделювання, конструювання та проектування у освітньому просторі закладу вищої освіти в умовах інформаційного суспільства.

Предметне висвітлення теоретико-методологічних аспектів проблеми виховання студентської молоді базується на наукових дослідженнях психологів, педагогів і філософів і залежить від: структури вербальної взаємодії викладача і студента (О.Бодальов, А.Брудний, В.Грехнев, В.Кан-Калік, О.Леонтєв, С.Мусатов, А.Реан, М.Тоба, І.Тодорова, А.Хараш), творчої особистості викладача (О.Киричук, В.Моляко, Т.Нетчинова, Т.Флоренська), а також від ефективності впровадження педагогічних технологій організації освітнього процесу (В.Безпалько, О.Пехота, І.Підласий, С.Сисоєва). Дослідження з вивчення специфіки підготовки майбутніх фахівців в контексті сучасних пр облем комунікації в освітньому процесі ЗВО проводили А.Алексюк, Н.Боритко, Н.Волкова, В.Гриньова, І.Зязюн, А.Капська, Л.Рувинський, Н.Скотна, Ф.Хміль, Т.Шепеленко та інші.

Однак дослідниками не знайдено єдиних наукових концептуальних положень щодо технологічного забезпечення організації виховного процесу у закладі вищої освіти, детального опису системи виховних впливів, засобів, змістового наповнення педагогічного спілкування у формуванні комунікативної культури, духовних цінностей та вихованні студентської молоді.

1.1. Залежність виховання студентської молоді у закладах вищої освіти від змістового ціннісного наповнення педагогічного спілкування. Враховуючи соціально-економічні особливості сучасного етапу розвитку суспільства, часткову деградацію системи моральних, духовних, естетичних цінностей молоді людини, зростаючі тенденції до зниження загального культурного рівня студентського загалу, орієнтацію на прагматизм освітнього процесу, слід акцентувати посилену увагу на впровадженні особистісно орієнтованих педагогічних технологій організації навчання і виховання студентської молоді. Формування культури особистості і її виховання – не зовнішній, а внутрішній процес людини, котрий залежить від бажання духовно розвиватися. Викладач ЗВО покликаний сприяти формуванню у майбутнього професіонала потреби в реалізації особливих ціннісних еталонів, котрими керуються, приймаючи як норми моралі, суспільства розвинутих країн Заходу і Сходу, оскільки вони ґрунтуються передусім на визнанні важливості й унікальності кожної особистості. Власне, в контексті таких цінностей і відбувається формування сучасних, найбільш перспективних освітніх систем та технологій (головною специфічною рисою системи японської освіти, наприклад, є курс морального виховання) [3, с. 36]. Підвищення рівня духовності суспільства, вдосконалення культури, як зазначає О.Платонов, є не самоціллю, а необхідною умовою формування гармонійної особистості, подальшого зміцнення матеріальних і духовних основ сучасного життя, подолання негативних явищ, що знайшли відображення в девальвації соціальних і моральних цінностей, падінні інтересу до громадських справ, прояві бездуховності і скептицизму [5, с. 83].

В умовах сучасного інформаційного суспільства особливо актуальною є проблема виховання студентської молоді, ефективність вирішення якої залежить від педагогічного спілкування як важливого засобу виховного впливу у ЗВО. Сучасна виховна теорія і практика, зауважує І.Бех, «в результаті тривалих дослідницьких пошуків сформулювала ключове наукове положення, згідно з яким спілкування дає можливість успішно реалізовувати комплекс заходів щодо формування гармонійно розвиненої особистості і це являє ... основну умову її

виховання» [2, с. 53]. У наш час культура комунікацій (Р.Рюнт, Г.Макбурні) ґрунтується на принципах діалогічних рівноправних відносин, толерантності, взаємовідповідальності, створенні нової глобальної парадигми політики вищої освіти, домінантою якої є педагогічна міжнародна етика [2]. Проблема формування комунікативної культури пов'язана із наявністю індивідуального прагнення особистості до прекрасного, вибору тону, змісту, поведінки, рівня спілкування з іншими. Вона знаходиться в тісному комплексному взаємозв'язку з формуванням естетичної культури особистості. На думку Г.Шевченко, поряд із формуванням моральності людини слід розвивати її естетичні смаки [3]. Естетичні потреби людини виражаються в її переживаннях, спілкуванні з людьми, світом довкілля. На прикладі наукових досліджень в галузі педагогіки можна побачити, що сучасні вчені І.Зязюн, Г.Сагач [4] розглядають мистецтво слова як предмет виховного впливу. Виховання духовної особистості студента, як зауважує О.Іванова, здійснюється шляхом міжособистісного впливу між студентами і викладачами у позанавчальній діяльності. Мовиться про морально-етичне спілкування, яке включає елементарні етичні навички поведінки, естетику взаємовідносин, що діє у праці, побуті, відпочинку. За спеціальної організації освітнього процесу спілкування має велику виховну силу. Сучасна виховна система закладів вищої освіти спрямовується на розвиток у студентів потреби у самовихованні, завдяки чому у них позитивно розв'язується проблема ставлення до знань і відходить бажання в простому факті отримання диплому [3, с. 5].

Досить цікавим для нашого дослідження є відповіді здобувачів вищої освіти 2-3 курсів Навчально-наукового інституту економіки і менеджменту Національного університету водного господарства та природокористування на одне із запитань анкети про виховні фактори, які сприяють їхньому розвитку і формуванню особистості. Досліджено, що найважливішим у вихованні для майбутніх економістів (54,3%) є середовище спілкування. На другому місці респонденти виокремили вплив освітнього процесу ЗВО в цілому (23,7%) на третьому (14,2 %) – традиції і звичаї родинного виховання. Незначними

факторами виховного впливу є ЗМІ, індивідуальний вплив, дотримання корпоративної культури тощо. Аналіз відповідей респондентів дає підстави зробити висновок про те, що за умов спеціально організованого освітнього середовища, паритетних взаємостосунків між педагогами і здобувачами вищої освіти, особистісно орієнтованої педагогічної комунікації заклад вищої освіти може стати основним чинником формування культурної і вихованої особистості.

Актуальною у виховній діяльності закладу вищої освіти є і проблема спілкування викладача зі студентом. Як зауважує Л.Белоусова, саме воно утруднює процес навчання у закладі вищої освіти, якщо у викладача відсутнє терпляче ставлення; є іронія і байдуже ставлення до проблем студентської аудиторії, що породжує недовіру, лицемірство, фальш у стосунках і, в свою чергу, призводить до низького рівня засвоєння матеріалу, втрати інтересу до навчання, пропусків занять та розвитку різних конфліктних ситуацій [3, с. 149]. Ефективність освітнього процесу у вищій школі, як відомо, визначається великою кількістю дидактичних факторів та системи виховного впливу, особливе значення серед яких має чинник, пов'язаний зі структурою суб'єкт-суб'єктної взаємодії. У низці експериментальних досліджень на матеріалах середньої і вищої школи доведено, що результативність освітнього процесу здебільшого залежить від конкретних особливостей структури вербальної взаємодії викладачів і здобувачів вищої освіти. Ефективність виховного впливу педагогічної комунікації на особистісне становлення студентської молоді залежить від реалізації завдань цієї взаємодії, особистості викладача, його стилю спілкування й індивідуального впливу, сприймання та розуміння один одного, формування взаємостосунків під час навчальної взаємодії, мистецтва його здійснення, духовного наповнення. Саме тому ефективним впливом володіє викладач-комунікатор (ініціатор впливу), використовуючи низку комунікативних психотехнік та індивідуальний вплив. Характер обміну інформацією в освітньому процесі – це активний процес, при якому за допомогою системи знаків суб'єкти взаємодії впливають один на одного задля зміни поведінки, поглядів, стану тощо. Важливою умовою ефективною

педагогічної взаємодії є майстерна організація риторичних прийомів, володіння основами говоріння і слухання, оперування єдиною, або схожою системою кодифікації та декодифікації інформації, однакове розуміння ситуації. Педагогічне спілкування сприяє зародженню у здобувачів вищої освіти прагнення до саморозвитку на основі занурення в світ культури і духовності. Виховний вплив педагогічного спілкування за умов особистісно орієнтованого підходу системи вищої освіти спрямований на розвиток у майбутнього фахівця комунікативної грамотності у вигляді знань (що подаються у поняттях, визначеннях, теоріях, закономірностях, законах, моделях, класифікаціях, категоріях, фактах, уявленнях); комунікативної компетентності у сфері норм (які пов'язані з міжособистісною взаємодією, етикою та етикетом спілкування, відображаються у правилах соціальних ролей, методиках, алгоритмах, вказівках, техніках) та змістового, культуротворчого в контексті цінностей (котрі проявляються у сфері відносин, а саме: орієнтуванні на взірці публічного виступу, наслідуванні прикладу, формуванні ідеалів, устремлінь, вартостей, прагнень, творення механізмів інтимно-особистісного спілкування, емпатії, викоріненні стереотипів поведінки, установок).

1.2. Структури вербальної взаємодії викладача і здобувача вищої освіти, особистості педагога, його стилю спілкування й індивідуального впливу.

Важливу роль у здійсненні такого виду впливу відіграє невербальна комунікація, котра містить оптико-кінетичну та пара-екстралінгвістичну системи, візуальний контакт, організацію простору і часу. Загальна моторика різних частин тіла відображає емоційні реакції людини і слугує необхідним засобом комунікації викладача. Міміка, жести, пантоміміка, система вокалізації голосу, його якість та діапазон, тональність, включення в мову пауз, сміху, темп мовлення – ці прийоми збільшують семантично значиму інформацію і підкріплюють ефективність методів педагогічної комунікації. Відтак комунікативний механізм полягає у взаємовпливах суб'єктного досвіду людей, які знаходяться в просторовій близькості і мають можливість бачити, слухати, торкатись один одного, легко здійснювати зворотний зв'язок.

Теоретичні знання і досвід, які транслюється викладачем, залежать від виховних цілей педагога, а також навчальних та психокорекційних прийомів. Тому він проектує вплив на: а) становлення особистості, її почуття, переконання, прагнення, уподобання; б) мотиви студента; в) засоби реалізації цієї спрямованості через знання, способи дій на основі умінь і навичок, стратегії поведінки у нестандартних ситуаціях. У сучасній вищій освіті слід акцентувати увагу на проблемі особливого індивідуального впливу педагога за умов довіри, саморозкриття, духовності. С.Біблер писав, що людина може навчати когось життя тільки тоді, коли вона не вчить, не повчає, оскільки вчитель повинен навчати учнів не лише нормативних знань, а й життя, виходити «за межі вчительської ролі» [4]. Історичне коріння комунікативних впливів, як зазначає Г. Балл, сягає в давнину – аж до майєвматичних діалогів Сократа [1, с. 23].

Діалог створює оптимальний психологічний фон повноцінних і відкритих взаємовідносин між людьми, особливо в освітній діяльності. Діалогічні відносини – це такі контакти, які виникають лише за умови сприйняття одним із партнерів цілісного образу іншого на основі визнання його належності до певної спільноти, до якої він відносить і себе [1]. Такий стиль відносин прогнозує відповідні реакції поведінки, переживання, емоційний фон партнерів при комунікативному впливі. Емоційно-чуттєва форма внутрішнього діалогу спонукається потребою в самоповазі. Суб'єктивно ця потреба відображається як почуття власної гідності, віри в себе, самолюбства, відчуття своєї правоти, самозадоволення, душевної гармонії, відчуття цілісності, системності, автономності, налаштування на позитивне мислення. В основі діалогу криється потреба самоусвідомлення: пізнавальний інтерес до себе, розуміння своєї ціннісно-сміслової сфери, аналізу і усвідомлення власного Я, своїх комунікативних можливостей, вимогливості до себе. Дійова форма внутрішнього діалогу мотивується потребою у самотворенні, самоактивності і саморозвитку. Її зміст виявляється у бажанні вплинути на себе, самоствердитись через переборення себе, прагненні до самозміни, розвитку, самовиявлення, духовного самовдосконалення [1].

Викладач закладу вищої освіти сьогодні повинен не лише забезпечувати функцію трансляції знань, але й майстерно презентуючи інформацію, впливати на розвиток культури, духовності та особистісних новоутворень здобувачів вищої освіти на засадах основних рис діалогічної взаємодії – відкритості, спонтанності, довіри, співпереживання. Прояви індивідуальності викладача, його поведінка під час навчальної і виховної взаємодії є провідним чинником становлення особистості. Здатність педагога до прояву індивідуального впливу залежить від типу особистості, основних властивостей комунікативної, особистісної та мотиваційної структури людини. В подальшому це впливає на сприйняття педагога загалом, визначає бажання та мотивацію студентської молоді до самовдосконалення. Ґрунтовних змін зазнає освітній процес під дією виховної функції педагогічного спілкування, котре пропонується типом педагогічних стратегій – аналітичної, організаційної та методичної. За першої стратегії тип відносин між суб'єктами освітньої діяльності наближається до авторитарних. Другий і третій – притаманні викладачам, котрі взаємодіють на основі партнерства, успішно реалізують принципи педагогіки співробітництва, прагнуть до запровадження інтерактивних методів навчання, самовдосконалення та ефективно організують співпрацю [4].

Отже, саме за умов педагогічного спілкування, в основі якого лежить діалогічний підхід, по-іншому формулюється проблема комунікації, центральною ланкою якої є дослідження розвивальної стратегії особистості студентської молоді, його саморозвитку в організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Особистісно орієнтований підхід набуде практичного значення за умов доведення до конкретного опису виховних впливів, засобів, змістового наповнення педагогічного спілкування, котрі можуть бути зреалізовані в освітній практиці як психолого-педагогічній системі, що враховує особливості здобувачів вищої освіти як суб'єктів саморозвитку.

Висновки. Центральною проблемою сучасної науки є формування культурної, толерантної, високоморальної, духовної особистості, яка вдосконалюється за допомогою виховних впливів педагогічного спілкування

викладача. У нашому дослідженні використовуємо особистісно орієнтований підхід, який ставить за мету розвиток вищих духовних цінностей особистості в процесі професійної підготовки. У сучасній науці загострюється проблема вдосконалення рівня майстерності педагогічного спілкування в освітньому процесі закладу вищої освіти. В зв'язку з цим актуалізується пошук нових технологій, котрі спрямовуються на розвиток особистісних якостей всіх суб'єктів освітнього процесу у ЗВО, їхньої мовленнєвої та комунікативної компетентності та уміння контактування. Результативність освітнього процесу здебільшого залежить від конкретних особливостей структури вербальної взаємодії викладача і здобувачів вищої освіти, реалізації завдань цієї взаємодії, особистості педагога, його стилю спілкування й індивідуального впливу, сприймання та розуміння один одного, формування взаємостосунків під час навчальної взаємодії, майстерності педагога. В умовах інформаційного суспільства актуальною є ідея упровадження технологій педагогічного проектування організації виховного процесу у ЗВО. Вона охоплює нові вимоги до педагогічного спілкування та підготовки викладачів щодо здійснення педагогічної комунікації з метою виховання студентської молоді і передбачає більш детальні наукові розвідки.

РОЗДІЛ 9. ІСТОРИЧНА ТА КОЛЕКТИВНА ПАМ'ЯТЬ: УКРАЇНЦІ НА ХОЛМЩИНИ І ПІДЛЯШШІ В ПЕРШІЙ ЧВЕРТІ ХХ ст.

Вступ. «Холмська справа – це одна з найцікавіших сторінок історії національних відносин взагалі, і польсько-українських відносин зокрема» так писала київська газета «Рада» 18 квітня 1912 року. До актуальних питань української історії відносяться україно-польські стосунки між двома світовими війнами. Цей аспект пояснюється тим, що значна частина українських земель – Західна Волинь, Східна Галичина, Холмщина, Підляшшя і ін. – знаходилися у складі II Речі Посполитої. Незважаючи на дослідження цих проблем українськими і польськими істориками, особливо в останні десятиріччя, є чимало нез'ясованих питань і досі. Серед багатьох аспектів функціонування українських земель у складі міжвоєнної Польщі малодослідженими залишаються питання національного життя українців Холмщини і Підляшшя.

1.1. Етносоціальна ситуація на Холмщині і Підляшші в першій чверті ХХ ст.

До Холмщини як етнографічного і географічного регіону українських етнічних земель відносили території розташовані на схід від р. Вепр до р. Буг- це була природня межа з Волинню та з Сокальщиною в складі Галичини; на заході українські території Холмщини межували з польськими етнічними землями Люблінської губернії, на півночі – з Підляшшям. Ріки Холмщини належали до сточища р. Вісли. Це Буг з притоками Угоркою і Гучвою, Вепр з Бистрицею; на південному заході притока Сяну – Танва. До Холмщини зазвичай приєднували і Південне Підляшшя, яке історично входило до складу Холмської єпархії, а з 1912 р. – до Холмської губернії [1.3515].

В XI ст. територія Холмщини і Підляшшя увійшла до складу Давньоруської держави - Київська Русь. З того часу і до середини XIV ст. ці землі перебували в складі Володимирського, потім Галицько-Волинського князівств. У XIV ст. внаслідок посилення сусідніх Литви і Польщі західноукраїнські землі, в тому числі Холмщина і Підляшшя, підпали під владу Речі Посполитої, у складі якої розпочалася їх повільна полонізація. Адміністративно Холмщина від 30-прр. XV ст. належала до Руського і Белзького воєводств в складі Польського Королівства,

а згодом – Речі Посполитої. Віднесення Холмщини до воєводства, що навіть за назвою було Руським, є свідченням визнання за цим краєм навіть польськими королями його україно-руського (не російського) характеру. За третім поділом Польщі Холмщина і Підляшшя відійшли до Австрії. В часи наполеонівських воєн та після них ці регіони переходили з рук в руки, поки не опинилися за рішенням Віденського Конгресу (1814-1815 рр.), «цього фабрику європейських політиків», у складі Царства Польського під владою Російської імперії, що в політичній термінології пізніше одержали назву Привіслянською краю. З 1 січня 1867 р. у краї був запроваджений адміністративний поділ на губернії та повіти (уезди). За цим поділом Холмщина і Підляшшя були поділені між двома губерніями: Люблінською і Сідлецькою. А у 1912 р. за рішенням Російської Державної Думи з цих територій була утворена Холмська губернія, яка спочатку підпорядковувалася безпосередньо центральним органам російської влади, а з 1915 по 1917 рр. – Київському генерал-губернаторству.

Для дослідження етносоціальної ситуації даного регіону особливе значення має аналіз місцевої преси, численних статистичних джерел, матеріалів переписів населення у Польщі.

Краєвий тижневик по справах політичних, культурних і суспільно-економічних «Наше життя», що видавався українською мовою, у липні 1920р. описує Холмщину і Підляшшя «під взглядом економічним» [5.1]. «Територія Холмщини і Підляшшя обіймає повіти бувшої Люблінської губернії. Холмщина – Холмський повіт, Томашівський повіт, Білгорайський повіт, частина Замостського, Красноставського, Янівського і Любартівського повітів; Підляшшя–Більський повіт, Влодавський, Константинівський і Радзинський повіти» [5.2].

Північні території цих земель – це рівна площа з багатьма річками і озерами. Річки Буг і Вепр – це старі шляхи по яких переважно сплавливали ліс і збіжжя до р. Вісли і до м. Гданська. Залізничі оперезували край в таких напрямках:

- Підляшшя: від Варшави на Луків–Біла–Межиріччє–Брест-Литовськ;
- Холмщина: від Варшави на Люблін-Холм-Ковель;

- лінія Холм-Бересть.

За роки Першої світової війни тут з'явилося ще дві залізниці :

- Холм-Райовець-Красностав-Завада-Звіринець-Белз-Рава-Руська-Львів;
- Завада-Грубешів-Володимир-Волинський;
- Грубешів-Вербковичі-Войславичі.

На вищезгаданих територіях знаходилися повітові міста: Холм, Грубешів, Томашів, Замость, Білгорай, Красностав, Влодава, Біла. Не повітових міст було 42: Межиріче, Парчів, Дубенка, Тереспіль і ін. В адміністративному порядку повіти ділилися на гміни . До гмін входили села, фільварки, колонії і містечка (див. табл.1.1).

<i>Повіти</i>		<i>міст</i>	<i>гмін</i>	<i>В гмінах</i>		
				<i>містечок</i>	<i>сіл</i>	<i>фільварків</i>
ХОЛМЩИНА	Холмський	1	13	7	261	244
	Грубешівський	2	14	4	225	172
	Томашівський	1	12	4	220	162
	Білгорайський	1	14	3	155	77
	Красноставський	1	13	5	238	162
	Замостьський	2	15	3	234	148
ПІДЛЯШСЯ	Володавський	2	16	5	71	126
	Більський	2	14	5	44	25
	Константиновський	-	16	4	95	64
	Радзинський	2	16	2	68	74
ВСЬОГО:		14	143	42	1611	1254

В середньому гміна це приблизно 100 км² території. Вся територія Холмщини і Підляшся мала 158393км² (139292 кв. верстви).

Проведений у 1909 р. додатковий перепис населення східних частин Люблінської та Сідлецької губерній, які мали відійти до Холмської губернії показав, що тут проживала 463901 особа «руського» тобто українського і 268062

особи польського походження. Кількість осіб, що визнавали рідною мовою «руську» (українську) налічувалося 339781 ос. [19.113].

За підрахунками польського дослідника Верцельського Г. станом на 1909р. українське православне населення в Холмщині становило 297 тис. ос. Українські гміни суцільною смугою йшли від р. Буг до р. Вепр на півдні Грубешівського повіту, так само у східній частині Томашівського повіту, але навколо м. Холма вже виникали змішані поселення (гміна Циців і ін.). Верцельський Г. пропонував шукати етнічну межу на Холмщині там, де межують поряд одні і ті ж назви українських і польських сіл: Депултичі Польські, Депултичі Руські, Горшів Польський, Горшів Руський і ін. [20.19].

За даними Варшавського Статистичного Комітету на 1 січня 1913р. тут була така кількість жителів: [5.2] (див.табл.1.2).

Повіти		В містах		В містечках		В селах		Всього
		душ	%	душ	%	душ	%	
ХОЛМЩИНА	Холмський	22019	10,9	17337	8,6	161954	80,5	201310
	Грубешівський	21987	14,5	16550	10,9	113082	74,6	151619
	Томашівський	9983	8,0	15043	12,0	110328	80,0	125354
	Білгорайський	6105	4,8	12531	10,0	106908	85,1	125544
	Красноставський	9644	7,2	15927	12,0	107565	80,8	133136
	Замостьський	22581	14,6	10440	6,7	121960	78,7	154981
ПІДЛЯШСЯ	Володавський	23196	17,8	13634	10,5	93194	71,7	130024
	Більський	22278	21,7	19998	19,5	60469	58,8	102745
	Константиновський	-	-	16451	19,9	66328	80,1	82779
	Радзинський	22511	20,6	4513	4,1	82287	75,3	109311
ВСЬОГО:		160304	12,1	142424	114,6	1024076	765,6	1316803

З таблиці видно, що біля 80% місцевого люду це мешканці сіл, головним заняттям яких є землеробство та рільництво. Більшість міщан і українців і поляків теж займалися рільництвом і відомі як міщани-рільники.

За підрахунками відомого українського історика Івана Крип'якевича на 1914 р. в Холмській губернії православних налічувалося 327322 особи (36,5%), а римо-католиків – 404633 особи (45,1%) [21.25].

За даними перепису 1921р. в Люблінському воєводстві, до якого після відродження Польської держави увійшла більша частина українських етнічних земель, православне населення становило лише 14,4%, а римо католицьке – 70,8% від загальної кількості жителів воєводства [22.47]. За підрахунками сучасного польського дослідника українського походження Григорія Купріяновича православних тут налічувалося 148454 особи, але лише 61988 – «русинської» національності. Крім того, на Північному Підляшші проживало ще 60 тис. української людності, а близько 30 тис. «біженців» ще не встигли повернутися на Холмщину після 1921р. [2.63,74].

Відповідно до польської статистики в Люблінському воєводстві у 1931р. проживало 63,1 тис. православних, включаючи білорусів, поляків та етнічних росіян, з них –10,7 тис. осіб української національності [23.16]. Енциклопедія українознавства наводить такі цифри, в цей час тут проживало 205 тис. українців і 391 тис. поляків [24.164].

За етнічною ознакою у переписі населення Холмщини 1909 р. окремо українців і росіян не виділяли, а відносили обидві «народності» у спільну рубрику «руських». Але, як вважали Мирон Кордуба [28. 9] та Іван Крип'якевич [21. 10], кількість росіян на цій території була незначною.

За результатами перепису населення Холмщини і Підляшшя, опублікованими у 1912 р. тут проживало 463 901 ос., які назвали своєю розмовною мовою «руську» тобто українську, і 268 053 – польську. Згідно з результатами перепису, в чотирьох повітах Холмської губернії з восьми українці становили абсолютну більшість: у Константинівському повіті 43 139 чол. (70,82 %), Володавському – 64 987 (64,97 %), Більському – 54 517 (60,48 %), Грубешівському – 79 404 ос. (57,31 %). Польське населення мало абсолютну більшість лише в Замостському повіті – 47 910 ос.(52,36 %) (табл.3.).

ТАБЛИЦЯ 3

Склад населення східних частин Сідлецької та Люблінської губерній за мовними групами та віросповіданням (за матеріалами урядового перепису 1909–1912 рр.)

Повіти	Українців та росіян	Поляків	Православ- них	Римо- католиків	Євреїв	Інших
Більський	54517	12713	29469	37759	24919	520
Володавський	64987	16623	50818	30792	17839	5446
Константинівський	43139	7943	9494	41591	9738	34
Радинський	24372	6103	5024	25451	465	3
Всього в повітах Сідлецької губернії	187015	43382	94805	135593	52961	6003
Білгорайський	36424	47190	32712	50902	10793	47
Грубешівський	79404	35907	68563	46748	22473	778
Замостський	24025	47910	11854	60811	16629	
Красноставський	9335	2843	7625	4553	544	
Любартівський	1774	453	1732	495	28	198
Томашівський	52836	46453	48066	51223	13815	4
Холмський	73088	43915	61965	55038	17995	22093
Всього в повітах Люблінської губернії	276886	224671	232517	269040	82277	23120
Разом	463901	268053	327322	404633	135238	29123

Отже, у 1912 р. в Холмській губернії було українців– 463 901 ос. (51,76 %); поляків – 268 053 (29, 9 %); євреїв – 135 238 (15, 1 %); представників інших національностей – 29 123 ос. (3, 24 %) [19. 12].

У більшості повітових міст українці становили меншість. За переписом 1909 р., лише у Холмі українців налічувалося 7 274 осіб (35,5%), а у таких містах, як Влодава, Білгорай, Замостя (з кількістю населення більше 10 тис. ос.), відсоток українського населення коливався від 4,6 до 8,4 % [19. 13]. Поляки, хоча також мешкали переважно у селах, мали відносно вищий за українців відсоток серед

жителів міст. Так, у Влодаві, Білгораї, Замості та Холмі перепис фіксував від 10,6 % до 48 % поляків.

Співвідношення релігійних конфесій Холмщини було дещо іншим: православних нараховувалося 327 327 ос. (36,5 %), римо-католиків – 404 633 ос. (45,19%)[19. 14]. З цими даними погоджувалися М. Кордуба й І. Крип'якевич. Як бачимо, терміни «українець» і «православний» на Холмщині і Підляшші не можна ототожнювати, на відміну від інших частин України, наприклад, Волині, де православне населення майже на 95 % було українським. Суперечливі дані мовних і релігійних показників результатів перепису 1909 р. на Холмщині не були випадковими. Через релігійні суперечки наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. було майже неможливо встановити достовірні відомості про кількість римо-католиків і православних на Холмщині та Підляшші.

Порівняно невелика кількість православного населення на Холмщині пояснювалася наслідками національної політики російського самодержавства, що, як писав М. Грушевський, включала в себе «насильницьке навернення до православ'я 1875 р., всі помилки божевільної централістичної політики російського царства, що з свого боку заходилося змосковщити тутешню українську людність, і тим тільки ослабляло відпорність її польським впливам [29. 34]». Невизнання російським урядом римської церкви східного обряду призвело до того, що багато українців, силоміць навернених у православ'я під час офіційного «з'єднання» Холмської єпархії з Російською православною церквою у 1875 р., змушені були майже одночасно перейти на латинство. Так за І. Крип'якевичем в католицтво перейшло до 200 000 ос. [21.20]. Незважаючи на це, в переддень утворення Холмської губернії в трьох сусідніх повітах – Холмському, Володавському та Грубешівському – кількість православних все ж переважала, а в Томашівському майже дорівнювала римо-католикам.

В етнографічному відношенні серед українського населення Холмської губернії виділялися дві гілки – поліщуки (лісовики) та, так звані, степняки. Степняки заселяли південну частину Холмщини (більшу частину українських поселень у Люблінській губернії) і становили одне ціле зі своїми сусідами

південно-західної Волині та північної Галичини. Північну частину Холмщини, або українські поселення Сідлецької губернії та північної смуги Люблінської губернії, заселяли поліщуки [30.12]. Крім того, тут також зустрічаються такі субетнографічні групи як: хмаки, бояри, підляські полевики, підляські бужани, озеряни і боровики, прикордонні холмщаки, холмські червенці [31.25].

Внаслідок давнього співжиття і постійних контактів українців з поляками етнічна ситуація вирізнялася багатьма особливостями, а іноді й парадоксами. Наприклад, у с. Крупи гміни Рудка Красноставського повіту населення було православним, українським за походженням, але у побуті користувалося польською мовою. Жителі римо-католицького віросповідання с. Коліно гміни Яблонь Радзинського повіту розмовляли українською [19.97]. В посаді Тишовці у 1909 р. було близько 2 000 католиків, які також розмовляли українською мовою [31.24].

За даними зібраними настоятелями православних приходів Холмської єпархії, в ряді поселень, де вже переважала польська мова, старші люди ще зберігали мову своїх прадідів – українську. Такі поселення траплялися переважно на півночі та заході Холмської губернії. Це є свідченням того, що за такого розмаїття місцевих умов однаковість чи однотипність населення Холмщини і Підляшшя була відносною. Але безперечним є факт, що кількість холмщаків, які розмовляли українською і вважали себе українцями, була загалом більшою, ніж кількість православних холмщаків.

Український історико-етнічний характер краю стверджує і місцева топоніміка. Так, багато поселень Холмщини і Підляшшя мали такі назви: Голешув (в говірці Голишове), Долгоброди (Дубогроди), Головне, Городище (Володавського повіту); Деревічна, Береза, Загайки (Радзинського); Голоди, Молочки, Дубно, Зубове (Більського). Природно «найукраїннішими» є місцеві назви полів, луків, пасовищ, лісів, багон, річок, урочищ [32.19].

Крім того, дослідники відмічають єдність українського історико-етнографічного характеру Холмщини і Підляшшя на початку ХХ ст. з Галичиною, які здавна були тісно взаємопов'язані. Цей зв'язок відмічається і у

прізвищах, які зустрічаються як в одному, так і в іншому регіоні: Юрчуки, Назарі, Королі, Грицаї, Пирого, Кошуби, Вараниці та ін. Зв'язок мав і економічний характер: активно велася торгівля алкогольними виробами, які привозили із австрійської Галичини до Холмщини і Підляшшя. Про стосунки Холмщини і Підляшшя з Галичиною турбувався і «душпастир» єпископ Євлогій. Прохаючи у своєму листі російського імператора дати дозвіл на будівництво залізниці в Холмщині і Підляшші, він вказував на її потребу з метою припинити користування холмськими селянами австрійською залізницею: «туди, на станції цих доріг – писав у своєму листі Євлогій – везе наш селянин свій хліб, і звідти – отримує все, що йому необхідно для життя, і таким чином кожний пуд хліба... є новою невидимою ниттю, яка пов'язує нашого селянина з загрою [33.15]».

Отже, як бачимо, на поч. ХХ ст. не припинялися засновані ще у давнину, зв'язки українців Холмщини і Підляшшя і Галичини. Вони продовжувалися як на етнічному рівні – існували родинні зв'язки, так і на економічному – торгівля хлібом, горілчаними виробами тощо.

Третьою за чисельністю після українців і поляків етнічною національністю Холмщини і Підляшшя були євреї – найдавніша серед решти меншостей України. На території Холмщини проживало 135 238 (15,1%) євреїв. Найбільше їх було у Більському повіті – 24 919 чол. (18,4%), найменше – у Любарцівському – 28 чол. (0,02 %) [19.82]. Традиційно євреї були міськими жителями. Царська заборона переселятися на село закріплювала це становище. За урядовим переписом 1909 р., у Замості налічувалось 22 473 ос. єврейського населення (82%), у Володаві – 8 499 чол. (84,7%), у Білгорі – 4 625 чол.(43,5%) [19.84].

У деяких повітах Холмської губернії переписами фіксувався доволі високий відсоток протестантів. У Холмському повіті їх кількість доходила до 22 093 ос. (13,34 % усього населення). Вважається, що це нащадки німецьких колоністів, які з'явилися тут на початку ХІХ ст. і зберегли свою віру до того часу [28.29].

Що стосується господарської діяльності населення регіону, то 67,37 % жителів Люблінської і Сідлецької губерній займалися землеробством та

тваринництвом. М. Кордуба зазначав, що офіційна тогочасна статистика не вказувала на участь окремих націй у різних видах занять, але серед самих українців відсоток хліборобів був значно вищим від середнього, оскільки євреї проживали переважно у містах й цим видом діяльності не займалися [28.47].

Холмська губернія належала до числа тих, в яких було достатньо багато селянських надільних земель. За словами єпископа Євлогія, Холмщина – країна виключно селянська, заселена бідними землеробами-орачами, яким і раніше доводилось й зараз доводиться багато терпіти від малоземелля і від польських поміщиків.

Всієї орної землі на Холмщині і Підляшші є 1 483500 кв. десятин, 1 десятина має 1,95 морги, всього виходить 2 883825 кв. морги, 1 морг = 0.57 га., [5.3.]. Вся земля розподілена між селянами, дідичами, дрібною шляхтою, містечками, містами, урядом і донаціями (див. таб.).

Повіти	Всього	Селянські	Панська власність		Містечка	Міст	Урядові	Донаційні
			Велика	Середня				
Холмський	183301	80507	77326	3421	4087	2037	8434	7489
Грубешівський	138496	54365	72572	298	5631	2614	2310	706
Томашівський	116358	59078	45527	48	2149	1894	-	7662
Білгорайський	125854	57361	38126	5830	13495	2150	3220	5672
Красноставський	139472	70800	55609	1041	2005	4745	1432	3840
Замостьський	167	75983	63761	149	1545	4396	113	21169
Володавський	192018	82894	71624	1952	10109	7369	7197	10773
Радзинський	140220	64520	58954	6198	2288	5229	800	2231
ВСЬОГО:	1483500	684712	572680	29884	48373	31653	29960	86218

З таблиці видно, що тільки половина всієї землі є в руках селян, які самі її обробляють; друга половина належить дідичам. Велика кількість земель залишалась в руках дідичів завдяки бувшій царській політиці, що гальмувала

справу парцеляції землі. Вона не дозволяла парцелювати землю для людної католицької. «Так шкодив поділ на православних і католиків для селянської справи!» [5.2].

За даними Д. Чихачова, селянам належало 688 542 десятин надільних земель [19.79]. Як бачимо цифри майже збігаються зі статистикою наведеною в газеті «Наше життя» за 1920 рік.

Холмська губернія була під опікою «Селянського Поземельного Банку», що займався купівлею-продажем земель. За сприянням банку, селянами було придбано 37 339 десятин (з цього числа найбільше в Холмському повіті – 10 276 десятин, найменше в Білгорайському – 137 десятин) землі [19.39]. А всього (станом на 1901 р.) селянами було викуплено 116 073 десятин землі. Отже, напередодні Першої світової війни в селянському землекористуванні було 804 615 десятин, або 64,9 % всієї землі (сюди включено землі, куплені селянами як за допомогою Селянського Банку, так і за власні кошти, надільні землі. Незважаючи на це, у 1901р. безземельні селяни в Холмській губернії становили 139 342 ос., або 15,54 % усього населення (13,9 % сільського і посадського населення) [19.41].

Чимала кількість земель належала приватним особам. Найбільше приватної земельної власності перебувало в руках поляків. За даними перепису 1909 р., в Більському, Володавському, Константинівському, Радинському, Холмському, Білгорайському, Грубешівському, Замостському, Томашівському, Красноставському і Любартовському повітах було 448 953 десятин земельної приватної власності. З них полякам належало 334 872 десятини (74,6 %), українцям – 78 971 десятин (17,6 %), євреям – 22 910 (5,1 %), німцям – 12199 (2,7 %) [19.44].

Значна частина населення в Холмській губернії була зайнята в різних галузях промислів і промисловості – 209 846 ос. (9,04 %), причому їхню основну масу становили ремісники. Виготовленням одягу займалося 3,6 % населення, тваринних та харчових продуктів – 1,05 %, обробкою дерева – 1,26 %, металів – 1,03 %, мінеральних речовин – 0,4 %, волокнистих речовин – 0,43 % . М. Кордуба

зазначає, що перед початком Першої світової війни кількість промислових підприємств у Холмській губернії сягала 122. Головним промисловим центром губернії було м. Грубешів. В ньому було сконцентровано 24 промислові підприємства [28.74].

Як бачимо, промисловість краю була розвинута слабо. Виняток становили цукроварство, горілчана справа і переробка зерна на муку та інші продукти, які переважно були в руках великих власників. Всі цукроварні споживали 1,5 мільйона коренів цукрового буряку, засіяного на 15000 моргах (8550 га) землі, і виробляли 1 200000-1 300000 пудів цукру [5.2].

На Холмщині і Підляшші була відносно велика кількість горілчаних заводів і млинів. В деревообробній справі діяло декілька тартаків (пилорам), що постачали дошки, бруси і ін. товар на місцеві ринки. В Замостському повіті існувала фабрика букової мебелі [5.3].

Напередодні Першої світової війни в Холмській губернії діяло чотири чоловічих гімназії (дві – у Холмському повіті, одна – у Більському і одна – у Замостському); одна чоловіча прогімназія (у Грубешівському повіті); чотири жіночих гімназії (дві – у Холмському, по одній – у Більському і Замостському повітах); одна жіноча прогімназія (у Холмському повіті) [19.77].

Гімназії були навчальними закладами класичного типу, де велика увага приділялася вивченню грецької та латинської мов і логіки. Існували два типи гімназій. Більшість з них пропонували семирічний курс навчання, а про гімназії – чотири-п'ятирічний. Крім того, у Холмському повіті працювали учительська семінарія, духовна семінарія, духовна чоловіча школа і одна залізнично-технічна школа [19.78].

Повна відсутність ремісничих і технічних навчальних закладів у Холмській губернії зумовила те, що такими професіями, як ремісники, техніки, володіли переважно євреї і поляки. Про це свідчить і лист одного з начальників Сідлецької шкільної дирекції Федора Коралова єпископу Євлогію, у якому він зазначає, що практично немає ремісничих учбових закладів для селян, «шляхту саму виховуємо [33.3]».

У всіх середньоосвітніх школах Холмської губернії викладання велося російською мовою.

Початкових шкіл усіх типів, за показниками 1911 р., налічувалося 550. Найбільше училищ було у Грубешівському, Холмському, Володавському повітах – відповідно 133, 128, 119, найменше – у Любартівському [34.56].

Стан освіти найкраще відображає статистика грамотності. За даними перепису 1909 р., на 100 душ населення грамотних налічувалося 64,8% чоловіків, 37,9% жінок, усього ж грамотних – 54,7%. На 10 письменних жінок у Холмській губернії (тоді у Люблінській і Сідлецькій) припадало 15 грамотних чоловіків [35.95]. Ці дані показують, що населення було достатньо освіченим, що досягалося шляхом протистояння політики російського самодержавства польським впливам через створення російських шкіл у регіоні. Так, після утворення у 1913 р. з частин цих губерній Холмської губернії мережа сільських шкіл значно розширилася. І хоча викладання тут і надалі велося російською мовою, шкільництво заклало основу для підвищення рівня освіченості населення [36.74].

Із наведених фактів і статистичних даних випливає, що до Першої світової війни українська людність Холмщини і Підляшшя жила і в господарському і в соціальному відношенні цілком добре. «Було в достатку і хліба і м'яса» [5.3].

Перша світова війна дуже змінила життя на Холмщині і Підляшші. Влітку 1915р. разом з російськими військами, що відступали, примусово евакуйовано вглиб Російської імперії майже все українське православне населення, а також всі державні, громадські та церковні установи.

В червні і липні 1915р. з території Холмщини і Підляшшя було виселено більше 300 тис. українців, яких розміщено в 37 губерніях Росії, в тому числі Тобольській, Томській, Забайкаллі, Уралі, Самарканді і ін. районах [6.25].

Українська робітнича газета за 1918р. так описує становище сіл Холмщини: «Село Злоєц (Замостський повіт) перед війною 60 українських родин, 47 польських; з українських родин осталося під час війни 13, решта виїхала з військом до Росії, поляки осталися всі; с. Зарудне: 22 родини українські 20

польські; 17 родин українських виїхало, поляки остались; с. Білобереги – з 14 українських родин виїхало 10; с. Сідлиська – біля 300 родин українських, а тільки 20 польські – майже всі українські виїхали: с. Голишів Польський – перед війною близько 100 родин українських, 13 польських, всі українці виїхали»[7.15]. Можна сказати, що це було перше із трагічних виселень, які прийшлися на долю народу цих земель.

Перебування в Росії і на «Великій Україні» не загасило національної свідомості народу, а навпаки спричинило зростання її, цьому підтвердженням є та велика кількість зборів і з'їздів, холмщаків та підляшуків, що відбувалися починаючи з 1917р. по різних теренах Росії і України.

Після революційних подій 1917 року в Україні утворилася Центральна Рада, яка домагалася автономії від Тимчасового уряду. Одночасно активізувався рух серед біженців за приєднання Холмщини і Підляшшя до України. Весною 1917р., коли Тимчасовий уряд визнав право поляків на незалежність, була скликана Ліквідаційна комісія, яка мала ліквідувати російські установи на території Царства Польського і передати їх майно Польщі. Своєю юрисдикцією вона охоплювала Холмщину і Підляшшя, а це викликало протести українців-біженців з цих земель. Протягом кількох місяців 1917 р. пройшли десятки з'їздів і зборів біженців в тих місцях Росії і України, де вони опинилися.

У Москві збори біженців з Холмщини відбулися 4 квітня 1917р. Рішенням зборів висловлена незгода з Тимчасовим урядом про приєднання Холмщини і Підляшшя до Польщі.

25-27 серпня 1917р. у Києві проходив Всехолмський з'їзд біженців. У ньому брали участь 296 делегатів від 250 тис. біженців-українців Холмщини і Підляшшя [8.125]. З'їзд привітав від імені Центральної Ради М. Грушевський. Звертаючись до з'їзду, М. Грушевський сказав: «Вітаю вас, дорогі брати, від імені Центральної Ради і від себе. Протягом багатьох останніх років українська суспільність з напруженою увагою слідкувала за справою української Холмщини; скажу «української» тому, що Холмщину ще в 13-му віці називали Україною. Холмське питання цікавило мене особисто. Я виступав в українській

і закордонній пресі за виділення Холмщини з польських земель. Ми одержуємо сотні ваших резолюцій, щоб не призабути про Холмщину. Ми завжди пам'ятаємо про Холмщину. Буде нам допомагати Центральна Рада. Умови нашої роботи важкі: фронт і деякі кроки, зроблені центральним російським урядом, утруднюють роботу. Персонально я, скільки зможу, буду допомагати вам. Я сам народився в 1866р. у Холмі, де батько мій був директором педагогічних курсів, що також зобов'язує мене перед Холмщиною. Крім того, до праці для вас порушують мене українські почуття, й я ніколи не забуду про потреби холмського народу» [8.130].

В III Універсалі Центральної Ради від 26 листопада 1917 р. зазначається, що «Остаточне визначення границь УНР як щодо прилучення частини Курщини, Холмщини, Вороніжчини, так і суміжних губерній і областей, де більшість населення українське має бути встановлено по згоді організованої волі народів» [12.35].

Після масової евакуації українського населення в роки Першої світової війни, землі Холмщини і Підляшшя стали майже польським краєм. На рідній землі залишилось не більше ніж 15 тисяч українців, а польське населення становило тут уже 85 відсотків усієї людності краю.

З 1918 року починається повернення на свої землі холмщаків із біженства [13.148]. Становище українців, що поверталися було дуже скрутне і важке. Найчастіше поверталися вони без жодного майна, навіть те, що їм пощастило взяти з собою, коли їх вивозили в російські губернії, вони втратили під час своєї вимушеної мандрівки. Повернувшись, часто заставали свої господарства знищеними, або зайнятими польським осадниками. Ще й кілька років після війни люди жили по землянках в народі їх називали «будами».

В Грубешівському повіті в селі Гостинне ще в 1922р. в землянках жило майже 100 родин. «... Літом ще нічого, а зимою починається царство тифу, еспанки, віспи і ін... Шкода народу, що набідувався в Росії, а тепер терпить біду дома» [14.4].

Особливо зруйнованими були села і міста у східних і південно-східних районах Холмщини – Влодавський, Холмський, Грубешівський, Томашівський повіти. «Найбільша нужда є в Холмському і Влодавському повітах, тут є дорога відходу російської армії і полоса відбутих пожеж і знищень. Нужда тут досягла крайнього розмаху». Так писала газета «Наше життя» в липні 1920 р. [15.3].

1.2. Встановлення польського політичного режиму на Холмщині і Підляшші (1918-1923 рр.)

На початку 20-х років на Холмщині і Підляшші було вже близько 150 тисяч українського населення [9.8]. За результатами перепису населення проведеного в Польщі 30 вересня 1921 року у цих районах «людність русинська (українська) творить тільки істотну частину національних меншин» в повіті Холмському поляків є 76,7%; Грубешівському – 74,4%; Томашівському – 83,5%; Влодавському – 70,7%; Більському – 82,0% і т.д. [10.9]. Дані цифри є свідченням того, що впродовж 20-х років холмщани поступово повертаються з рееміграції на свої землі, їх кількість зростає. Близько 30 тисяч повернулося після 1921 року [11.246].

У якому б адміністративно-територіальному підпорядкуванні не перебували Холмщина і Підляшшя, де більшість населення тривалий час становили українці, вони завжди знаходилися у становищі національної меншини. Цей фактор суттєво впливав на характер суспільного життя українського населення краю. Зміна володарів цих територій ніколи не означала, що черговий з них подбає про задоволення соціально-економічних чи етнонаціональних потреб місцевих українців. Вона свідчила про тимчасову перевагу одного претендента над іншим у боротьбі за Холмщину і Підляшшя, але ніхто з них ніколи не брав у розрахунок сам факт наявності тут українців. Російські власті вважали їх частиною «єдиного» російського народу, а польські – елементом, з якого можна творити католиків (тобто поляків), або ж позбутися його назавжди [16.176].

Становище українців Холмщини і Підляшшя на межі століть було схоже з тим, в якому опинилася вся українська нація. На думку Володимира

Винниченка, «інтелігенція мусила завмерти, коли було знищено всі джерела її походження: школу, українську мову, літературу. Лишився сам народ, без панства, без літератури, без школи, безграмотний оплутаний законами й державними апаратами визиску» [17.35].

Голова Українського Центрального Комітету (УЦК), що діяв під час Другої світової війни на території окупованої Німеччиною Польщі, професор Володимир Кубійович про становище на Холмщині писав, що «ніякий інший край не зазнав таких великих національних втрат упродовж такого короткого часу, ніде інде міста не підпали під таку сильну полонізацію, а польський натиск ніде не був такий сильний як тут. Ніде польські впливи не були такі сильні, а ми такі слабкі, як саме тут. Ніде теж не були поляки такі агресивні – і за Польщі, і також за німецьких часів» [18.385].

Світові війни та внутрішні політичні процеси в новоствореній Польщі негативно вплинули на етнічний склад населення цих територій. Кожного разу українська людність зазнавала відчутних втрат. З різних джерел і статистичних документів ми бачимо неоднозначні відомості про чисельність українського населення Холмщини і Підляшшя в першій чверті ХХ ст.

Відповідно до польської статистики в Люблінському воєводстві у 1931р. проживало 63,1 тис. православних, включаючи білорусів, поляків та етнічних росіян, з них – лише 10,7 тис. осіб української національності [23.16]. Енциклопедія українознавства наводить такі цифри, в цей час тут проживало 205 тис. українців і 391 тис. поляків [24.164].

Такі різні цифри свідчать як про складні соціально-політичні процеси, так і про намагання польських чи російських державних чинників зміщувати в різні часи показники етнічного складу населення цих територій у вигідному для себе напрямку. Як зазначав місцевий етнограф Володимир Косоноцький, статистичні обрахунки складу населення Холмщини і Підляшшя ніколи не були об'єктивними. З метою збільшення чисельності польського етносу, офіційна польська статистика зробила унікальний у світовій практиці винахід,

зарахувавши у 1931р. 580 тис. українців до т. зв. «тутешніх» [25.34]. Частина з них припадала на Холмщину та Підляшшя.

Наслідки переписів населення засвідчували, що до найзахідніших українських етнічних земель Холмщини та Підляшшя, в першій чверті ХХ століття пануючі тут держави активно асимілювали місцеве українське населення шляхом русифікації та ополячення.

Перед початком Другої світової війни на Холмщині та Підляшші з 700 тис. населення - українців налічувалося 220 тис. ос., поляків – 260 тис. і «калакутів» (українців римо-католицького віросповідання) – 160 тис. осіб [18.403].

Статистичні підрахунки складу населення за національною ознакою в міжвоєнній Польщі майже не велися, бо це питання на офіційному рівні не досліджувалося. З метою штучного створення переваг того чи іншого населення підрахунки проводилися з урахуванням мовних і віросповідних характеристик. Саме тому кількість українського населення на території Холмщини та Підляшшя зменшилася з 446 839 осіб, що показав т. зв. «шкільний перепис» станом на 01.01.1915 р., до 220 тис. ос. у 1939 р. [26.77].

Українці Холмщини і Підляшшя в період до Другої світової війни продовжували відступ і не так через фронтальний наступ польського елемента, як через його активне проникнення у традиційний український етнічний простір. На це вплинули різні фактори і серед них залишення своїх садиб і маєтків холмськими біженцями у 1915 році, активізація польського сільськогосподарського осадництва в ці райони у період між двома війнами, наплив різного роду чиновників з корінної Польщі, закриття українських шкіл та церков і ін.

Через вищезгадані факти українське населення Холмщини і Підляшшя, що опинилося в складі Люблінського воєводства, не відновило своєї довоєнної (до Першої світової війни) чисельності не тільки до 1921 р., але й до перепису населення 1931 р.

На початку 30-х років основна маса українського населення Холмщини і Підляшшя залишалась у Влодавському, Грубешівському і Томашівському повітах. На ці три повіти у 1931 р. припадало 94,7% українців Люблінського воєводства. У повітах Радзинському, Холмському, Красноставському, що раніше були українськими, перепис 1931 р. зафіксував набагато менше українців, ніж було до Першої світової війни. Тут зросла частка осіб греко-католицького і римо-католицького віросповідання: у Любачівському повіті нараховувалось 44 696 греко-католиків і 32 994 римо-католиків, в Ярославському повіті греко-католиків 52 238 і римо-католиків 83 652 [27.82].

Ми проаналізували загальні риси етносоціальної ситуації на Холмщині і Підляшші в першій чверті ХХ ст.. Помітним був відступ українського елементу на традиційному етнічному пограниччі і в міжвоєнний період. Польський уряд цілеспрямовано проводив політику на те, щоб надати і формально і фактично українській спільності, що опинилася в складі новоутвореної Польщі польського характеру.

Дата 11 листопада 1918 р. вважається першим днем Незалежної Польщі. Саме з цього часу українці, що поверталися на свої землі з реєміграції, ставали громадянами Польської держави в якій тільки формувалися основи політичного ладу.

Вже 18 листопада 1918р. соціаліст Енджей Морачевський (1870-1944) очолив Тимчасовий Уряд Республіки Польща, до складу якого ввійшли представники різних політичних партій (соціалісти, людовці) та безпартійні. Ендеки відмовилися взяти участь у його діяльності. Уряд видав низку декретів, спрямованих на вирішення соціальних проблем. Зокрема було запроваджено 8-годинний робочий день, демократичні свободи слова, друку, зборів, заборонено працю в неділю і свята, визнано право на страйк, створено соціальні інспекції та соціальне страхування на час хвороби. Незважаючи на спроби уряду Е. Морачевського втілити в життя соціалістичну програму, його діяльність викликала невдоволення правих сил, передусім «ендеків».

22 листопада 1918р. Е. Морачевський подав на затвердження Ю. Пілсудському проект декрету «Про організацію найвищої влади Польської Республіки». Декрет був затверджений Ю. Пілсудським і набрав чинності з 29 листопада цього ж року, увійшовши в історію як перша Конституція відродженої Польської держави [28.103].

Цей документ був першим нормативним актом конституційного характеру про вищу представницьку владу Польської Республіки. Із його змісту випливало, що на перехідний період найвища державна влада аж до скликання Законодавчого Сейму буде зосереджена в руках Тимчасового Начальника Держави, який одночасно обіймав посаду Верховного головнокомандувача Збройних сил Польщі.

Головним завданням нового уряду Начальник Держави вважав проведення виборів до Законодавчого Сейму. 28 листопада 1918 року Юзеф Пілсудський видав декрет «Про проведення виборів до Законодавчого Сейму» [29.109]. У свідомості поляків Сейм був тісно пов'язаний з поняттям незалежності. Того ж дня було опубліковано положення про вибори, згідно з яким вибори оголошувалися всезагальними, рівними, таємними і прямими при пропорційному голосуванні. Право обирати депутатів отримав кожний польський громадянин, якому виповнився 21 рік.

Згідно з декретом до складу Сейму повинно було входити 526 послів, але внаслідок неможливості провести вибори в окремих округах, в тому числі на територіях Холмщини і Підляшшя до Сейму було обрано 423 послы. Склад Сейму відображав політичну і соціальну диференціацію суспільства. Жодна партія, представники якої були обрані до нього не мала переваг. Під час політичної боротьби внаслідок перегрупування депутатів право-центристські сили поступово здобули перевагу (69% депутатів). Така структура Сейму була причиною частих змін Кабінету Міністрів і не могла сприяти консолідації суспільства для розбудови тогочасної Польської держави [30.306].

На засіданні Законодавчого Сейму 9 лютого 1919р. Тимчасовий Начальник Держави Ю. Пілсудський передав Сейму свою верховну владу. Виступаючи

перед депутатами він сказав: «У великому хаосі і послабленні напруженості, яке охопило після війни всю Центральну і Східну Європу, я хотів зробити з Польщі центр культури, в якому править і панує закон... Незважаючи на всі перепони, мені вдалося досягнути головної мети мого правління і зібрати в Варшаві перший польський Сейм у спокійних умовах. Я вважаю, що після цього моя роль завершилася. Я щасливий, що залишаючись вірним солдатській присязі і своїм переконанням, можу передати в розпорядження Сейму владу, яку до цього часу здійснював в народі» [31.90]. Наскільки вражаючою може виявитися еволюція поглядів людини, яка на порозі незалежності доклала всіх зусиль, щоб добровільно відмовитися від влади, а вісім років потому (в 1926 р.) вирішила здійснити державний переворот, щоб захопити її.

Основним завданням однопалатного Сейму було встановлення засад державного устрою Польської Республіки і ухвалення основного закону незалежної держави – Конституції. 20 лютого 1919 року Сейм прийняв ухвалу, яка увійшла в історію як «Мала Конституція». Її характерною рисою була тимчасовість і неповність, тому що за межами компетенції залишилися питання політичного і суспільно-господарського устрою держави, а також права і свободи громадян.

Наступним кроком у становленні польського політичного режиму було міжнародне визнання держави. Воно відбувалося шляхом встановлення дипломатичних відносин. Особливе значення мало визнання Польської держави країнами-учасницями її поділів: Німеччиною, Австро-Угорщиною та Росією. Дипломатичні відносини з Австрією були встановлені вже 11 листопада 1918 року, з Німеччиною – 21 листопада 1918 року. Радянська Росія 27 листопада 1918 року, керуючись Декларацією прав народів Росії від 16 листопада 1917р., також запропонувала Польщі обмінятися дипломатичними представництвами. Можливо, не зайвим тут буде наголосити на тому, що в серпні 1918 року Уряд РСФРР прийняв за підписом Леніна декрет, яким оголошено про безповоротну відміну всіх договорів і актів, укладених керівництвом колишньої Російської імперії з урядами Пруссії і Австрії щодо розділів Польщі і про визнання за

польським народом «прав на самостійність і єдність». Про права інших націй в польській державі ще навіть не йшлося.

Союзні держави, які були учасниками мирної конференції в Парижі (Версаль) визнали Польщу 15 січня 1919 року. Делегації 26 країн учасниць воєнних дій на боці переможної Антанти допустили представників Польщі до участі в засіданнях уже 19 січня 1919р. Офіційно Польща була визнана США – 30 січня 1919р., Францією – 23 лютого 1919р., Великобританією – 25 лютого 1919р., Італією – 27 лютого 1919р. [32.441].

Підписання мирних договорів на Паризькій мирній конференції мало особливе значення для розвитку післявоєнної Європи. Договори отримали спільну назву Версальської системи, вони визначали кордони і принципи відносин між державами на наступний період [33.446].

Версальська система була надзвичайно суперечливою і відстоювала інтереси великих держав – Франції, Великобританії, США, Італії, Японії. Для запобігання конфліктам і залагодження міжнародних відносин Паризька конференція створила міжнародну організацію – Лігу Націй. Для розв'язання складних проблем було утворено Міжнародний Трибунал у Гаазі і низку інших спеціалізованих міжнародних організацій. Усі нововиниклі держави підписали Малий Версальський договір або Трактат про права національних меншин. Це було викликано фактом значного змішування населення на територіях колишніх імперій, що створювало серйозні труднощі при визначенні кордонів. Отже, питання кордонів новоствореної Польської держави залишалася ще не вирішеним і робота над остаточним їх визначенням тривала кілька років. Вирішальний голос при обговоренні цих питань належав, звичайно, коаліції країн-переможниць. Головні союзні і об'єднані держави – США, Великобританія, Франція, Італія і Японія – утворили керівний орган Паризької мирної конференції – «Раду чотирьох». 3 березня 1919 р. європейські проблеми вирішувала саме ця Рада (без участі Японії).

На Паризькій мирній конференції розглядалося питання кордонів. Польща була представлена двома делегатами – Р. Дмовським та І. Падеревським.

Польський Національний Комітет провів велику підготовчу роботу і подав численні матеріали для аргументації своїх територіальних претензій. У складі польської делегації були географи, історики, економісти, політики, які забезпечували наукову і пропагандистську підтримку польських територіальних претензій. З промовою, яка тривала кілька годин, на конференції виступив Р. Дмовський. Він вимагав включення до складу відродженої Польщі всієї Галичини, Волині, Холмщини, Підляшшя, Надсяння, Верхньої та Середньої Сілезії, Познаньщини, Помор'я, Вармії і Мазур, Литви, переважної частини Білорусі, територій Полісся і Поділля в Україні [34.222].

Питання територій і кордонів між Польщею і Україною гостро стояло ще із часів Центральної Ради. На думку діячів Центральної Ради до автономної України мали відійти землі, де українське населення становило більшість, в тому числі Холмщина і Підляшшя. Падіння Тимчасового уряду в жовтні 1917 р. створило для Центральної Ради сприятливу можливість проголосити свої права на Холмщину і Підляшшя та ряд повітів, де проживали українці [35.18].

Центральна Рада не підтримала Жовтневого постановня, тому поступово посилювалось протистояння між Україною і більшовицькою Росією. Дальший розвиток подій змусив Центральну Раду шукати підтримки за кордоном і покладати надії на переговори, які розпочалися в Бресті. Йдучи на переговори з Німеччиною та її союзниками, український уряд розраховував не тільки поліпшити своє становище, а й спробувати приєднати українські землі, що знаходилися поза межами УНР. Особлива увага зверталася на приєднання Східної Галичини, Буковини, Холмщини, Підляшшя, Надсяння.

В підготовці документів для компетентної роботи української делегації на Брестській мирній конференції за дорученням голови Центральної Ради Михайла Грушевського, брали участь холмщани Олександр Василенко, Антон Павлюк, Тимофій Олексіук [36.163]. 13 січня 1918 р. на переговорах у Бресті країни Четвертого блоку визнали Україну незалежною державою, надавши їй право самостійно вступати в міжнародні відносини. Тепер важливою проблемою, що стояла перед українською делегацією, стало питання кордонів. Українська

делегатія пропонувала об'єднати всі українські землі в складі УНР. Австро-Угорщина заявила, що визнає незалежність України тільки за умови визнання нею старих кордонів між Австро-Угорщиною та Росією. Але напружена внутрішньополітична ситуація в країнах Четвертого блоку, загроза голодних бунтів, воєнного розгрому змусила їх поспішати з укладенням миру і Австро-Угорщина згодилася на поступку Холмщини і Підляшшя Україні [37.315]. 9 лютого 1918р. між УНР, Німеччиною, Австро-Угорщиною, Болгарією, Туреччиною був підписаний Брестський договір. Згідно угоди кордони України мали проходити з Австро-Угорщиною по старому кордону Російської імперії. З відродженою Польщею – по лінії Тарноград – Білгорай -Щербешин – Красностав – Мельник – Високо – Литовськ - Кам'янець –Литовськ – Пружани - Виговівське озеро [38.2].

Українське населення та інтелігенція краю були переконані, що рішення Брестського мирного договору відповідало нормам міжнародного права, бо його уклали уряди визнаних у світі держав. Але згодом країни Антанти, які недавно визнали УНР, стали на бік Польщі, зневаживши історично справедливі здобутки українців Холмщини і Підляшшя. Польське суспільство, політичні та наукові кола цієї держави не визнали рішень Брестської мирної угоди. Підтримані рядом європейських держав і більшовицькою Росією територіальні претензії Польщі безперечно відповідали прагненням польського народу, але обмежували споконвічні інтереси українців Холмщини і Підляшшя [39.22].

Польські політичні кола виступили проти зазначеної лінії західного кордону України. Вони домагалися, щоб польсько-український кордон був встановлений по р. Буг, тобто, щоб Холмщина і Підляшшя залишилась за Польщею. Крім того деякі польські політичні сили заявляли претензії на Волинь і Поділля. Під їх тиском 4 березня 1918р. був підписаний окремий протокол, в якому вказувалося, що «передбачена у другім уступі договірної постанови комісія не зв'язана класти граничну лінію через місцевості Білгорай –Щербешин – Красностав – Пугачів – Радин – Межиріччя - Сарнаки, лише має право на підставі цього мирного договору поправити границю, що виходить з етнографічних відносин і бажань

населення також на схід від лінії Білгорай-Шербешин-Красностав-Пугачів-Радин-Межиріччя-Сарнаки. Згадана мішана комісія утвориться із заступників сторін, що заключають договір» [40.19]. Таким чином, приєднання Підляшшя і Холмщини до України ставилося під запитання.

Протягом 1918р. польські політичні кола приклали максимум зусиль, щоб відновити Польщу з максимальними територіальними володіннями. Особливо ускладнилася ситуація із землями Холмщини і Підляшшя з початком україно-польської війни, приводом до якої було проголошення 13 листопада 1918р. Західно - Української Народної Республіки (ЗУНР). На результати цієї війни вирішальним чином вплинула конфігурація національних територій (тобто належність більшої частини українських і польських земель Російській імперії, а меншої – Австро -Угорщині), а також ставлення до питання про надання їм державного суверенітету з боку країн, що виявилися переможцями у світовій війні. Принагідно слід зауважити, що Антанта була налаштована вороже щодо української державності в будь-якій формі, тому що мала зобов'язання перед своїм союзником у минулій війні – Росією. За цих умов проголошена 22 січня 1919 р. злука УНР і ЗУНР залишалася тільки декларацією добрих намірів. Галицькі українці зазнали поразки в цій війні, тому що не могли протистояти об'єднаному і підсиленому Францією військовому потенціалу всієї Польщі.

Уряд Ю. Пілсудського всередині липня 1919 р. остаточно розгромив військові сили ЗУНР, завершивши цим україно-польську війну. Після поразки ЗУНР у липні 1919 р. 40-тисячна Українська Галицька Армія перейшла Збруч і увійшла в підпорядкування до С. Петлюри. Війська, які він очолював, воювали одночасно з червоноармійцями і з білогвардійцями. Директорія УНР контролювала на той час лише невеличку частину земель на північному заході України. На основній її території точилася громадянська війна між червоноармійцями і білогвардійцями.

Чергові поразки на фронті восени 1919 р. змусили С. Петлюру з рештками своїх військ перейти за р. Збруч на контрольовану Польщею територію. Саме в такій ситуації визрів союз С. Петлюри з Ю. Пілсудським, який і досі викликає

цілу низку запитань. Очікуючи неминучого удару з боку Росії, Ю. Пілсудський прагнув заручитися підтримкою С. Петлюри. У ніч на 22 квітня 1920 р. міністр закордонних справ України А. Ливицький і Польщі Я. Домбський підписали україно-польську політичну угоду з дев'яти пунктів. Польща визнала незалежність УНР. Кордони між обома державами проходили по лінії від ріки Дністер повз ріку Збруч, потім по колишньому кордону між Австро-Угорщиною і Росією до Вижгрудки, звідти на північ по Кременецьких горах, потім по лінії, яка проходить на схід від Здолбунова повз східну адміністративну межу колишньої Мінської губернії до перетину її з рікою Прип'ять і далі по Прип'яті до її гирла [41.656]. Тобто до Польщі мали відійти українські землі, які раніше належали Австро-Угорщині. Петлюра визнавав питання «Східної Галичини внутрішньою справою польської держави». Обидві сторони зобов'язалися не укладати міжнародних угод спрямованих проти УНР або Польщі [42.20].

Вийшовши переможцями у війні 1918-1919рр., поляки ставилися до місцевих українців як до переможених. Радикальність цих поглядів найбільше відчули українці Холмщини і Підляшшя. Більша частина польського суспільства дивилася на них, як на окрему зросійщену групу, етнічно не пов'язану з українською нацією. Така думка побутує і сьогодні серед частини польської еліти. Вони безпідставно твердять, що українці Холмщини і Підляшшя добровільно прийняли етнічну назву «руські», а польське суспільство лише автоматично сприйняло цю назву [43.35].

25 квітня 1920 р. під командуванням Ю. Пілсудського польські війська розпочали наступ, названий тоді у Польщі «київським походом». Через 262 роки після Гадяцьких угод, Ю. Пілсудський розпочав новий період співробітництва Польщі з Україною шляхом союзу двох незалежних держав. Використовуючи революційний хаос, Ю. Пілсудський намагався визволити Україну з-під російської окупації, що тривала кілька століть, створити вільну Україну-союзницю Польщі. Він спирався тільки на власне переконання, що без вільної України не може довго існувати незалежна Польща [44.327].

В жовтні 1920 р. завершилась і польсько-радянська війна. 18 березня 1921р., в Ризі було підписано мирний договір між Польщею і трьома радянськими республіками – Росією, Україною та Білорусією. Всі територіальні вимоги Польщі були задоволені: за нею залишилися західнобілоруські землі по річках Двіна і Березина та українські по річках Збруч і Дністер. Польща визнала радянські республіки Україну та Білорусь (ст.2 договору). Обидві сторони зобов'язувалися гарантувати повну пошану державного суверенітету іншої сторони й утримуватися від усякого втручання у внутрішні справи, створити належні умови для вільного розвитку національних меншин (ст.5 договору). Росія зобов'язувалася сплатити Польщі 30 млн. карбованців за її участь у господарському житті царської Росії і повернути культурні цінності, вивезені з польських земель [45.33].

Таким чином, Ризький мирний договір для Польщі був вигідний. Він означав збереження її незалежності, піднесення гідності нації, закріпив за нею великі території з непольським населенням в тому числі Холмщину і Підляшшя. Разом з тим, Ризький договір став підставою для клопотання Польщі перед міжнародними організаціями щодо визнання прав Польщі на Холмщину, Підляшшя, Сянщину, Східну Галичину і Волинь – стародавні українські землі, що входили ще до складу Галицько-Волинського князівства. Безсумнівно, Ризький мирний договір був великою поразкою для української дипломатії і узаконив привласнення її територій Польщею проти волі українського народу.

Східні і північні кордони Польщі були визнані Англією, Францією, Італією і Японією, про що було оголошено польським урядом 12 квітня 1923 р.

Внаслідок стабілізації кордонів у 1922-1923 рр. територія Польської Республіки становила 388,6 тис. кв. км (52% території Першої Речі Посполитої). Польща відродилася на основі входження до її складу трьох колишніх окупаційних територій: російської – 260 тис. кв. км., австрійської – 80 тис. кв.км. і пруської – 48,6 тис. кв. км. Зона, яка повернулася в оновлену Польщу з-під російської влади, існувала у двох суттєво різних частинах:

- Конгресувка, створена Віденським конгресом 1815 року, як політичний додаток до Царської імперії з певним ступенем адміністративної автономії, яка обмежувалася впродовж дев'ятнадцятого століття, зі сталою польською людністю;
- Креси (окраїна), або східне прикордоння, яке після поділу Польщі було адміністративно визначене, як інтегрована частина Росії (до кресів входили Холмщина і Підляшшя), і де польський етнічний елемент складався з порівняно тонкої верхньої «шкоринки аристократії» та дрібномаєтного дворянства, який здійснював економічне і культурне «керівництво» соціально й етнічно «недозрілим» українським та білоруським селянством [46.45].

Висновки. Така характеристика українства цих територій є суперечлива і вимагає детального і різностороннього аналізу, але це питання наступних досліджень.

Народжена в такий спосіб II Річ Посполита виявилась крихким і складним державним утворенням Центрально-Східної Європи. Половину її території займали землі, де проживало непольське населення (як було вказано вище число поляків на Холмщині і Підляшші досягало лише 30 відсотків), яке не вважало новонароджену державу своєю. Це викликало з їхнього боку ставлення до Польщі як до окупанта і не сприяло державній стабільності. Політичний лад Другої Речі Посполитої, пройшовши певну еволюцію, був типовим для тогочасних європейських держав. У Польщі була республіка, вибори до Сейму і Сенату засвідчили демократичне спрямування державно-політичного розвитку Польщі, але зовсім не демократичним було реальне вирішення національного питання.

Однак на відміну від Галичини, де українська спільнота не сприйняла польську владу, українці Холмщини і Підляшшя, стомлені поневіряннями по просторах Російської імперії, повернувшись на рідні землі, лояльно поставились до польської влади і вирішили жити в нових умовах. Вони зуміли організуватися, налагодити своє етнічне буття, і показати яскравий приклад громадянської єдності, прагнення відстояти свої національні і соціальні інтереси.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

РОЗДІЛ 1.

1. Грицюк Л. К. Організація самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищого навчального закладу / Л. К. Грицюк, М. В. Сірук // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. 2011. №17. С. 9–14.
2. Іванченко Є. А. Організаційно-методичні засади створення системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Теоретичні основи системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Одеса : Поліграф, 2009. 400 с.
3. Козлакова Г. О. Взаємодія педагогічних та інформаційних технологій у підготовці студентів технічного університету / Г. О. Козлакова // Тематичний випуск «Інтеграція вищої школи України до європейського простору» // Вища освіта України №1 (додаток 1). ., 2012. С. 295–301.
4. Прокопенко, І. Ф. Педагогічні технології: навч. Посібник / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов; за заг. ред. І. Ф. Прокопенко. Х.: Колегіум,

РОЗДІЛ 2.

1. Биков В.Ю. Проектний підхід і дистанційне навчання у професійній підготовці управлінських кадрів / В.Ю. Биков // Кримські педагогічні читання: Матеріали Міжнародної наукової конференції, 2001 – С. 30-50.
2. Коротун О. В. Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти. Режим доступу: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cg>
3. Никитина М.С. Теоретико-методологіческие аспекты исследования проблемы смешанного обучения / М.С. Никитина // В мире научных открытий. – 2012. № 1. – 167– 176 с.
4. Триус Ю. В. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі / Ю. В. Триус, І. В. Герасименко // Теорія та методика електронного навчання : збірник наукових праць. Випуск III. – Кривий Ріг, 2012. – 299-308 с.

РОЗДІЛ 3.

1. Казакова Т.С. Розвиток професійної кар'єри на основі узгодження інтересів

закладу вищої освіти і кар'єрних стратегій індивіда. Режим доступу:
<http://www.vestnik-econom.mgu.od.ua/journal/2018/33-2018/14.pdf>

2. Кострубська А.Ф., Забурмеха Є.М. Персональний брендинг як мистецтво досягнення успіху. *Економіка. Управління. Інновації*. 2014. № 1 (11). URL:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2014_1_56.

3. Лозовецька В.Т. Концептуальні засади професійного саморозвитку сучасної особистості / В.Т.Лозовецька // Науковий вісник ІПТО НАПН України. – № 1. 2011. С. 33 – 39.

4. Лозовецька В.Т. Методологічні підходи до визначення форм підтримки особистості у професійному самовизначенні / В.Т.Лозовецька // Науковий вісник Інституту професійно–технічної освіти №3. Професійна педагогіка.

5. Лозовецька В.Т. Методологічні підходи до формування кар'єри майбутніх фахівців / Валентина Лозовецька // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць : Вип. 8 / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [ред. кол. : В.О. Радкевич (голова) та ін.]. К. : «НВП Поліграфсервіс», 2014. С. 21–28.

6. Лозовецька В.Т. Професійне становлення особистості в сучасних умовах праці / В.Т.Лозовецька // Науковий вісник Інституту професійно–технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб.наук праць: Вип. 5. К: Вид-во Інституту професійно–технічної освіти НАПН України, 2013. С.20.

РОЗДІЛ 4.

1. Жерносек, І. П. Організація науково – методичної роботи в школі [Текст] / І. П. Жерносек [Електронний ресурс]. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/

2. Жерносек, І. П. Формування управлінської науково методичної культури керівника ЗНЗ [Текст] / І. П. Жерносек [Електронний ресурс]. – Режим доступу: sarny-lyceum.edukit.rv.ua/...robota/metodichna

3. Якубовська С. Педагогічні здібності як компонент готовності викладача вищого технічного навчального закладу до педагогічної діяльності // Нова педагогічна думка. – 2012. – № 1. – С. 265-267

РОЗДІЛ 5.

4. Базиленко А. К. (2010). Ми-вони: до питання інтеграції осіб з функціональними обмеженнями здоров'я. Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Вип. 16.
5. Богданов С. (2002). Соціальний захист інвалідів. Український та польський досвід. Київ. Соломії Павличко "Основи".
6. Бочелюк В. Й. (2011). Психологія людини з обмеженими можливостями. Київ. ЦУЛ
7. Гольдштейн А. (2003). Тренінг умінь спілкування : Як допомогти проблемним підліткам. Київ. Либідь.
8. Гошовський Я. (2005). Деприваційні аспекти соціально-психологічної реабілітації людей з обмеженими можливостями. Дрогобич. Коло.
9. Засекіна Л. (2007). Особливості мовленнєво-мисленнєвої діяльності юнаків з особливими потребами і шляхи оптимізації їхнього інтелектуального розвитку. Луцьк. Волинський національний ун-т ім. Лесі Українки.
10. Клопота Є. А., Бондаренко В. Г., Клопота О. А., Бондаренко С. А. (2008). Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство: громадсько-правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти. Запоріжжя. ЗНУ.
11. Лукашевич М. П., Коляденко Н. В., Жуков В. І., Ковбаско О. М. (2008). Актуальні проблеми професійної самореалізації осіб з особливими потребами на ринку праці : Зб. наукових праць. Київ. ППК ДСЗУ.
12. Лурия А. Р. (2002). Природа человеческих конфликтов: объективное изучение дезорганизации поведения человека. Москва. «Когито-Центр».
13. Ставицький О. О. (2013). Гандикапізм: психологічний аналіз [монографія]. Рівне: Принт Хаус.

РОЗДІЛ 6.

1. Закон України Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю від 16.12.2009 № 1767-VI. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T091767.html (дата звернення: 20.05.2020)

2. Нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html. – Назва з екрана.
3. Бібік Н.М., Ващенко Л.І., Локшина О.І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія. під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К. І. С., 2019. 112 с.
4. Гавлітіна Т. Системно-ціннісний підхід до виховання учнів у сучасному закладі освіти / Нова педагогічна думка. 2019. №4 (92). С. 97-99.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / Київ: Академвидав, 2018. 352 с.
6. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / Київ; Черкаси: УНУ ім. Б. Хмельницького, 2018. 608 с.
7. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка. 2019. 520 с.
8. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) монографія. Запоріжжя: ЗДМУ, 2018. 442 с.

РОЗДІЛ 7.

1. Братченко С. Л., Миронова М. Р. Особистісне зростання і його критерії [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.psylib.org.ua/books/brami01>
2. Ставицький О. О., Стасюк М. І. Психологічні аспекти особистісно-професійного зростання педагога. Актуальні проблеми психології : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія : зб. наук. праць за ред. С. Д. Максименка. К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. Том X. Вип. 17. С. 435-456.
3. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів та слухачів інститутів післядипломної освіти / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. 2-ге вид., перероб. та доповн. К. : Міленіум, 2006. 368 с.

4. Стасюк М. І. Моніторинг емоційної сфери педагога. Психологічні перспективи = Psychological prospects. Східноєвроп. нац. ун-т імені Лесі Українки, Ін-т соц. та політ. психол. НАПН України. Луцьк : Вид-во СНУ ім. Лесі Українки, 2017. Вип. 36. С. 26-31.

5. Maslow A. Motivation and personality. N. Y., 1954. 411 p.

6. Rogers C. R. The theory of therapy, personality and interposal relationships, as developed in the client-centered framework Text. Koch S. (ed.) Psychology: A study of a science. N. Y., 1959. V. 3. P. 184–256.

РОЗДІЛ 8.

1. Балл Г. Зрушення у суспільній свідомості та діалогічний підхід в освіті /

Г.Балл // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі

загальноосвітньої школи : кн. для вчит. / [В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, А. Г.

Волинець та ін.] / за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. – К. : ІЗИН, 1997. – 136 с.

2. Бех І. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Бех. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади . – К. : Либідь, 2003. – 344 с.

3. Белоусова Л. О. Виховна система ВНЗ : питання теорії та практики / Л. О. Белоусова . – Х. : НУА, 2004. – 145 с.

4. Куценко Г. В. Когнітивний стиль і стратегія педагогічної діяльності / Г. В. Куценко // Психологія. Вип. 39 / відп. за вип. Н. І. Остроуменко. – К. : Освіта, 1992. – С. 12–20.

5. Платонов О. Проблема формування духовного світу особистості в сучасних філософських концепціях / О. Платонов // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць Вип. XXVIII [за заг. редакцією В. І. Сипченка].

– Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2005. – С. 130

– 133.

РОЗДІЛ 9.

1. Енциклопедія українознавства. Словникова частина. Париж, Нью-Йорк, 1984. С. 3515.

2. Холмщина і Підляшшя: Історико-етнографічне дослідження / Борисенко В., Вишневська Г., Гаврилюк Ю. К.: Родовід, 1997. 384 с.
3. Грушевський М. За український маслак. В справі Холмщини. К., 1907. 384 с.
4. Каретников С. Холмская губерния. Географическо-исторический очерк. Лубны, 1913. 220 с.
5. Наше життя. 1920. 4 липня. 4 с.
6. Косик П. Трагічна доля Холмщини і Підляшшя. Львів, 1997. 123 с.
7. Сергійчук В. Трагедія українців Польщі. Тернопіль, 1997. 439 с.
8. Україна. 1927. Кн.3. 369 с.
9. Списки перепису населення Речі Посполитої від 30 вересня 1921 р. Люблінське воєводство. Польська статистика. – Т.ХVIII. Воєводська таблиця. (Pierwszy powszechny spis Rzeczypospolitej Polskiej z 30.IX.1921 r. Wojewodztwo Lubelskie // Statystyka Polski. – Т. XVIII. Tabela wojewodzka).
10. Sprawy narodowosciowe. 1928. № 1. 94-95 s.
11. Кубійович В. Віросповідання і національний стан людності Холмщини і Підляшшя // III Український статистичний річник 1935/ Під ред. В.Кубійовича та ін. Варшава; Краків; Львів, 1935. С.246-252.
12. Конституційні акти України: 1917-1920. Київ 1992. С.12-18. Українська Центральна Рада: Документи і матеріали: У 2-х т. Київ, 1996-1997. Т. 1. С. 35.
13. Пастернак Є. Нарис історії Холмщини і Підляшшя (Новіші часи). Вінніпег, Торонто, 1989. С. 148-154.
14. Наше життя. 1922. 19 листопада. 4 с.
15. Наше життя. 1920. 8 липня. 4 с.
16. Заставний Ф. Українські етнічні землі. Львів, 1993. 296 с.
17. Винниченко В. Відродження нації. Київ; Відень, 1920. ч.1. 134 с.
18. Кубійович В. Українці в Генеральній Губернії 1939-1941. Чікаго, 1975. 413 с.
19. Чихачев Д.Н. Доклад по законопроекту «О выделении из состава губерний Царства Польского восточных частей Люблинской и Седлецкой губерний с образованием из них особой Холмской губернии». С.-Петербург, 1911. 113 с.

20. Макарчук С.А. Депортації 1944-1947рр. в контексті українсько-польського історико-етнічного контактування // Матеріали Світового Конгресу українців Холмщини і Підляшшя (19-20 вересня 1997року). Рівне, 1998. 130 с.
21. Крип'якевич І.П. Холмщина. Львів, 1915. 32 с.
22. Косоноцький В. Дещо з нашої статистики // Холмський церковно-народний календар на 1940 рік. Холм, Варшава, 1940. 47 с.
23. Mały Rocznik Statystyczny na 1931 r. Warszawa, 1933. 75 s.
24. Енциклопедія українознавства. К., 1994. 164 с.
25. Ріпецький С. Українсько-польський процес 1918-1923 років. Чикаго, Нью-Йорк, 1963. 40 с.
26. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України (ЦДАВОВУ). Народне міністерство освіти. Ф.2581, оп.1, спр.1. С. 77.
27. Historia Polski w liczbach. Ludnosc. Terytorium. Warszawa. 1994. 206 s.
28. Dekret Naczelnika Panstwa o najwyzszej wtadzy reprezentacyjnej Republiki Polskiej z dnia 22 listopada 1918 r. (Dziennik Praw №r17, poz.35,40,41) 104s.
29. Dekret o wyborack do Sejmy Ustawodawczego z dn.28 listopada 1918 r. (Dz.Pr. №r18, poz.47) 119s.
30. Kallas M. Historia ustroju Polski X-XX w. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997. – 564s.
31. Nalecz D, Naiecz T, Jozef Pilsudski legendy I fakty. Warszawa. 1987. 320s.
32. Назарук В. Доповідь на Світовому Конгресі українців Холмщини і Підляшшя (м. Рівне 19-21 вересня 1997р.) Рівне, 1998. 130с.
33. Зашкільняк Л., Крикун М. Історія Польщі. Від найдавніших часів до наших днів. ЛНУ ім.І. Франка. Львів, 2002. 752с.
34. Pobog-Malinowski W. Najnowsza historia polityczna Polski 1864-1945. Londyn, 1956 - T.2. cz.2. 258s.
35. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України (ЦДАВОВУ). Генеральний Секретаріат Української Центральної Ради. - Фонд 1063, - опис3, - справа 5. - 20с.

36. Пастернак Є. Нарис історії Холмщини і Підляшшя (Новіші часи). Вінніпег, Торонто, 1989. 163с.
37. Дорошенко Д. Історія України 1917-1918. Доба Центральної Ради. Ужгород, 1932. Т.1. 460с.
38. ЦДАВОВУ. - Ф.1115. - Оп.1. - Спр.9. - С.2-6.
39. Бухало Г. Холмський край наш український. Рівне, 1994. 46с.
40. Боєчко В., Ганжа О., Захарчук Б. Кордони України: історична ретроспектива та сучасний стан. К., 1994. 168с.
41. Документы и материалы по истории советско-польских отношений. М., 1964. Т.Ш. 658с.
42. Україна і Польща у Східно-Центральній Європі. Спадок і майбуття. Матеріали конференції під патронатом Прем'єр-Міністрів України і Польщі (Київ, 25-27 червня 1999р.). К., 1999. 331с.
43. Брицький П. Україна в поглядах західноєвропейських політиків та істориків: ретроспективний аналіз // Європа: Ідеї та процеси. Чернівці, 1998. 63с.
44. Субтельний О. Україна. Історія. К., 1991. 391с.
45. Міровий договір між Україною й Росією з одної сторони й Польщею з другої. Рига, березня 18 дня 1921 року. 33с.
46. Ротшильд Джозеф. Східно-Центральна Європа між двома світовими війнами. К., 2001. 496с.
47. Сергійчук В. Трагедія українців Польщі. Тернопіль, 1997. 439с.
48. Макарчук С. Дововідь на Світовому Конгресі українців Холмщини і Підляшшя (м.Рівне 19-21 вересня 1997р.) Рівне, 1998. 130с.
49. Холмщина і Підляшшя. Історико-етнографічне дослідження. / Під ред. В. Борисенко. К., 1997. 384с.
50. Купріянович Т. Український етнос на Холмщині та Підляшші у ХІХ-ХХст. // Холмщина і Підляшшя. Історико-етнографічне дослідження. К., 1997. 384с.

Навчально-методичне видання

АВТОРСЬКИЙ КОЛЕКТИВ:

Олексін Юрій Петрович, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), професор, завідувач кафедри суспільних дисциплін

Ставицький Олег Олексійович, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), професор

Кочубей Алла Володимирівна, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), доцент

Сокаль Валентина Анатоліївна, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), доцент

Ставицька Олена Григорівна, Рівненський державний гуманітарний університет, доцент

Шевчук Тамара Євгенівна, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), доцент

Шпак Світлана Григорівна, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), доцент

Якубовська Світлана Святославівна, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), доцент

**СУСПІЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ
ЦИВІЛІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: СУЧАСНІ ОСВІТНІ ВИКЛИКИ
І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ**

монографія

Підп. до др. 02.04.2024. Формат 60x84^{1/8}. Гарнітура Times. Ум. друк. арк. 11,6. Обл. вид. арк. 11,6.

Видавець: Олег Зень

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія РВ № 26 від 6 квітня 2004 р.
вул. Кн. Романа, 9/24, м. Рівне, 33022,
тел. 068 025 067 4, olegzen@ukr.net

Видання розміщене в цифровому репозиторії Національного університету водного господарства та природокористування

<https://ep3.nuwm.edu.ua/>