

Освітній простір України

Науковий журнал

ДВНЗ

«Прикарпатський
національний університет
імені Василя Стефаника»



Державний вищий навчальний заклад
“Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

Освітній простір України

Науковий журнал
(випуск 5)



Івано-Франківськ

2015

**НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ ДВНЗ “ПРИКАРПАТСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА”.**
(Освітній простір України. 2015 р. Випуск 5, 190 с.)

У журналі вміщено науковий доробок відомих українських та зарубіжних учених з актуальних проблем освіти дітей та молоді у сучасному полікультурному просторі в руслі її глобалізації.

Представлені результати наукових досліджень педагогічних, гуманітарних, психологічних та соціальних напрямів, які можуть бути використані науковцями, викладачами, аспірантами, студентами. Журнал розраховано також на всіх тих, для кого означені проблеми становлять науковий інтерес.

Видається з 2014 року.

Журнал включено до переліку наукових фахових видань ВАК України.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ №20663-10463Р (від 15.04.2014 р.).

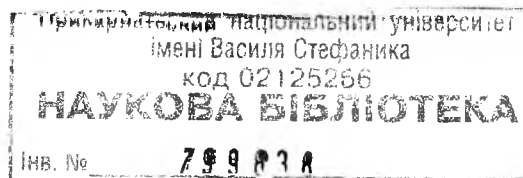
Друкується за ухвалою Вченої ради
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника”

Редакційна рада: д-р філол. наук, проф. В.В.Грещук (*голова ради*); д-р філос. наук, проф. С.М.Возняк; д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко; д-р істор. наук, проф. М.В.Кугутяк; д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць; д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук; д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко; д-р хім. наук, проф. Д.М.Фреїк.

Редакційна колегія: д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко (*голова редколегії*); д-р психол. наук, проф. І.Д.Бех; д-р пед. наук, проф. Н.М.Бібік; д-р пед. наук, проф. В.І.Бондар; д-р пед. наук, проф. Г.П.Васянович; д-р істор. наук, проф. В.С.Великочий; д-р філос. наук, проф. І.М.Гоян; д-р філол. наук, проф. В.В.Грещук; проф. соціол. Д.Девіс; д-р пед. наук, проф. Т.К.Завгородня; д-р психол. наук, проф. Л.Д.Заграй; д-р психол. наук, проф. З.С.Карпенко; д-р пед. наук, проф. Я.П.Кодлюк; д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко; канд. пед. наук, проф. В.І.Костів; д-р пед. наук, проф. Т.М.Котик; д-р філос. наук, проф. В.К.Ларіонова; д-р пед. наук, проф. М.М.Марусинець; канд. пед. наук, доц. Л.О.Мацук (*відповідальний секретар*); д-р філос. наук, проф. Г.Й.Михайлишин; доц. К.Молнар; д-р психол. наук, проф. В.П.Москалець; д-р пед. наук, проф. З.І.Нагачевська; канд. пед. наук, доц. М.І.Олійник; І.І.Орос; канд. пед. наук, проф. О.С.Рега; д-р пед. наук, проф. О.Я.Савченко; д-р соціол. наук, проф. І.Соріна; д-р політ. наук, проф. І.С.Цепенда; д-р філос., д-р пед. наук, проф. В.М.Чайка; д-р пед. наук П.Шандор; д-р філос. К.Ющак.

Адреса редакційної колегії:

76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10, Педагогічний інститут
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”



© ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”. 2015
© Видавництво ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”. 2015

Історія педагогіки

<i>Іванюк Ганна.</i> Тенденції розвитку сільської школи України (1972–1984 рр.).....	7
<i>Крамар Валентина.</i> Просвітницько-педагогічна спадщина П.П.Чубинського.....	14
<i>Олійник Марія.</i> Особливості змісту і форм організації професійної підготовки майбутніх вихователів у вишах України та країн Східної Європи.....	19
<i>Скоморовська Ірина.</i> Внесок Михайла Галуцинського в організацію культурно-освітньої роботи в Галичині.....	26
<i>Фаненштель Наталя.</i> Філософські та психологічні основи педагогічної концепції Степана Балея (1885–1952 рр.).....	31

Вища школа

<i>Бойчук Алла.</i> Професійна підготовка фахівців туризму у ПТНЗ в контексті регіональних вимог і потреб.....	37
<i>Борин Галина.</i> Формування професійної культури студента у процесі фахової підготовки.....	43
<i>Кафарська Ольга.</i> Вплив засобів масової інформації на формування громадянської культури студентської молоді.....	48
<i>Кириченко Іван.</i> Методична система формування творчих умінь майбутніх педагогів-художників із основ образотворчої грамоти.....	54
<i>Колісник-Гуменюк Юлія, Гуменюк Василь.</i> Професійно-етична культура фахівця медичного профілю: взаємозалежність між професійною культурою та етикою.....	62
<i>Лазарович Надія.</i> Нові підходи до підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах переходу на дистанційне навчання.....	70
<i>Липа Ірина.</i> Позакласна музично-просвітницька діяльність як складова професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	74
<i>Лісунова Людмила.</i> Структура і зміст естетичного сприйняття майбутніми вчителями образотворчого мистецтва творів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва.....	78
<i>Паріляк Лілія, Воробець Олексій.</i> Курс “Діалектна лексикографія” у системі професійної підготовки студентів-філологів.....	84
<i>Титунь Оксана.</i> Когнітивно-інформаційна складова готовності студентів до виховної роботи в початковій школі.....	88
<i>Чернявський Богдан.</i> Комп’ютерні технології навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва як предмет наукових психолого-педагогічних досліджень.....	93

Теорія виховання

<i>Кулик Іванна.</i> Особливості педагогічної підготовки юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей: чоловік – батько	98
<i>Лисенко Олександра.</i> Людина – суб'єкт, носій і творець цінностей: вітально-чуттєві цінності	103
<i>Матішак Маріанна.</i> Формування соціальної компетентності: напрями співпраці педагога з батьками молодших школярів	110
<i>Мацук Людмила.</i> Вплив сюжетно-рольових ігор на міжособистісне спілкування 4–5-річних дітей	115
<i>Парфанович Іванна.</i> Методологічні підходи до профілактики девіантної поведінки учениць сучасної загальноосвітньої школи	120
<i>Чупахіна Світлана.</i> Обдарована дитина: психолого-педагогічний аспект діяльності педагога в ДНЗ	127

Теорія навчання

<i>Вдовченко Віктор.</i> Теоретико-методичні підходи до розробки спеціалізацій “Художньо-проектна творчість”, “Декоративно-прикладне мистецтво”, “Основи дизайну” на профільному рівні підготовки учнів 10–11 класів у системі неперервної художньо-проектної освіти	134
<i>Кирста Наталія, Демків Тетяна.</i> Гендерна освіта: теоретичний аспект проблеми	141
<i>Козут Наталія.</i> Проблеми раннього навчання іноземних мов у німецькомовних країнах: сучасні педагогічні погляди	146
<i>Кравець Надія.</i> Системний підхід до формування пізнавальних інтересів дітей дошкільного віку у пошуково-дослідницькій діяльності	150
<i>Лисенко Неллі.</i> Тенденції розвитку дошкільної освіти у сучасних європейських країнах: перспективи для творчих запозичень	156
<i>Марчій-Дмитраш Тамара.</i> Особливості організації навчальної діяльності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови	161
<i>Мельник Марина.</i> Особливості педагогічного пошуку обдарованих старшокласників	166
<i>Сливка Лариса.</i> Спрямованість навчально-виховного процесу школи на збереження і зміцнення здоров'я учнів: досвід педагогів республіки Польща	173
<i>Сліпчишин Лідія.</i> Метафоричне мислення як засіб смислового наповнення результату творчості майбутніх фахівців народних художніх промислів	178
<i>Шимків Інна.</i> Теоретичні засади внутрішнього моніторингу в освітній системі Німеччини	183

CONTENTS

THE HISTORY OF PEDAGOGICS

<i>Ivaniuk Anna.</i> Trends of the development of rural schools in Ukraine (1972–1984 YEARS)	7
<i>Kramar Valentyna.</i> Enlightenment–pedagogical heritage of P.P. Chubinskogo	14
<i>Oliynyk Marija.</i> The features of the content and forms of organization of professional training of future teachers in Ukraine and Eastern Europe	19
<i>Skomorovska Iryna.</i> The contribution of Mihailo Halushchinskiy in the organization of cultural and educational work in Galicia	26
<i>Fanenshtel Nataliia.</i> Philosophical and psychological foundations of pedagogical conception of Stephan Balei (1885–1952)	31

HIGHER SCHOOL

<i>Boichuk Alla.</i> Professional training of specialists for tourism at the vocational schools in the context of regional requirements and needs	37
<i>Boryn Galyna.</i> The improvement of future teachers' professional training based on a culturalogical approach	43
<i>Kafarska Olga.</i> The influence of media on the formation of civic culture of student youth	48
<i>Kyrychenko Ivan.</i> Methodical system of formation of creative abilities of future teachers the basics fine arts education	54
<i>Kolisnyk-Humenyuk Yuliya, Humenyuk Vasyl.</i> The interdependence of professional culture and professional ethics in the process of formation of professional and ethical culture of medical specialist	62
<i>Lazarovych Nadiia.</i> New approaches to training specialists of preschool education in the transition to distance learning	70
<i>Lypa Iryna.</i> After-school music educational activities as a part of professional training of future teacher	74
<i>Lisunova Liudmyla.</i> Content and structure of future teachers' aesthetic perception of fine and decorative applied art creations	78
<i>Paryliak Liliia, Vorobets Olexii.</i> The course “Dialect lexicography” in the system of professional training of linguists	84
<i>Tytun Oksana.</i> The investigation of students' cognitive and informative component of readiness to educational work at school	88
<i>Cherniavskyi Bogdan.</i> Computer technologies of future teachers of fine art training as an object of scientific educational research	93

THE THEORY OF UPBRINGING

<i>Kulyk Ivanna.</i> The peculiarities of pedagogical training of senior male students to perform social role of husband and father	98
<i>Lysenko Oleksandra.</i> Man – subject, bearer and creator of values: a living-sensitive values	103
<i>Matishak Marianna.</i> The directions of cooperation of teacher with parents in the formation social competence of junior pupil	110
<i>Matsuk Liudmyla.</i> Influence of subject-role games on interpersonal communication of 4–5 year old children.	115
<i>Parfanovich Ivanna.</i> Methodological Approaches to the Prevention Of Schoolgirls' Deviant Behavior	120
<i>Chupakhina Svitlana.</i> Gifted child: psychological and pedagogical aspect of teacher kindergarten	127

THE THEORY OF EDUCATION

<i>Vdovchenko Viktor.</i> Theoretical-methodical approaches to development of specializations “Artistically-project creation”, “decoratively-applied art”, “Bases of design” at type level of preparation of students 10-11 classes in the system of continuous artistically-project education.....	134
<i>Kyrsta Nataliia, Demkiv Tetiana.</i> Gender education: theoretical aspect of the problem	141
<i>Kohut Nataliia.</i> The problem of early learning of foreign languages in German-speaking countries in modern pedagogical science	146
<i>Kravets Nadiia.</i> System approach to formation of preschoolers' cognitive interests with means of search and research activity.....	150
<i>Lysenko Nelli.</i> Tendencies in the development of preschool education in modern European countries: perspectives for creative borrowings	156
<i>Marchii-Dmytrash Tamara.</i> The features of organization of junior pupils' educational activities in the proses of foreign language study.	161
<i>Melnyk Maryna.</i> The peculiarities of pedagogical search of gifted seniors.....	166
<i>Slyvka Larysa.</i> Orientation of educational-educator process of school on maintenance and strengthening of health of students: polish experience	173
<i>Slipchyshyn Lidiia.</i> Metaphorical thinking as a means of semantic content of the result of creativity	178
<i>Shymkiv Inna.</i> Theoretical consideration of inherent monitoring of educational system of Germany	183

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.018.51 (477 “1972/1984”)

ББК 74.2.03

Ганна Іванюк

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ (1972–1984 рр.)

У статті висвітлено результати історико-педагогічних студій розвитку сільської школи в Україні. Розкрито вплив соціального замовлення на освіту учнів сільських шкіл, нормативно-правового забезпечення їх діяльності. Дослідження ґрунтується на ключовій ідеї зовнішньошкільної диференціації розвитку сільської школи, що було характерним для періоду “Трансформації сільської школи та пошуки шляхів наближення її до міської”. У межах означеного періоду розкрито сутність завдань, змістово-методичного та організаційного забезпечення діяльності сільських шкіл на етапі “Уніфікації діяльності сільської школи (1972–1984)”. Виокремлено як позитивні тенденції, так і ті, що гальмували поступ сільської школи.

Ключові слова: тенденції розвитку, сільська школа, зміст освіти, реформа загальноосвітньої школи, мета освіти, навчальні програми, навчальні плани.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Студіювання означеної проблеми ми відносимо до етапу подолання відмінностей між сільською школою та міською в умовах уніфікації освіти. Школа в сільській місцевості розвивалася на спільній з міською нормативно-правовій базі, що увиразнило пріоритет загальносоюзних завдань, зменшення впливу Української РСР (як і інших республік) на визначення освітньої політики. Зовнішньошкільна диференціація діяльності сільської та міських шкіл полягала в уточненні мети, особливостей організації та змістово-методичного забезпечення навчально-виховного процесу в сільській школі. Аналіз сутнісних особливостей результатів зовнішньої диференціації уможливорює виокремлення тенденцій, що найістотніше відображають поступ сільської школи в означених хронологічних межах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз публікацій, наукових доробків радянської доби дає підстави стверджувати, що суспільний інтерес до трудового навчання, вдосконалення змісту, форм, організації суспільно-корисної праці, профорієнтації зумовив інтенсивність досліджень. Враховуючи те, що багато науковців радянської доби розглядали окремі аспекти розвитку сільської школи з позицій “переваг” радянської системи освіти, ми не орієнтуємось на ці дослідження.

З огляду на те, що сільська школа є достатньо численною (у системі освіти України), інтерес до досліджень її діяльності зріс у незалежній Україні. Ці дослідження характеризуються міждисциплінарними підходами. Сільська школа розглядається як педагогічне явище та соціокультурний феномен (Н. Бібік, Г. Іванюк, Н. Калініченко, О. Коберник, В. Кузь, І. Осадчий, О. Савченко, Н. Шиян).

Висвітлення невирішених раніше частин загальної проблеми, який присвячується означена стаття. З'ясування узагальнених особливостей, що були характерними для діяльності та розвитку сільської школи в 1972–1984 рр. уможливили виокремлення взаємозв'язків, а саме політико-економічних, соціальних,

що впливали на розвиток сільської школи. Якісні трансформації в діяльності сільської школи розглядаємо в руслі загальнодержавних стратегій (зовнішня диференціація), що достатньо яскраво простежується у змісті біології, трудового навчання та суспільно-корисної праці, діяльності учнівських трудових бригад.

Мета. Висвітлення основних тенденцій, що найвиразніше характеризують розвиток сільської школи України в 1972–1984 рр.

Виклад основного матеріалу. Хронологічні межі дослідження (1972–1991) відносимо до періоду, що визначили як: “Трансформація сільської школи та пошуки шляхів наближення її до міської”. У межах цього періоду ми розглядаємо етап: “Уніфікації діяльності сільської школи (1972–1984)”.

Варто відмітити, що на цьому етапі сільська школа виконувала замовлення держави щодо забезпечення умов для переходу до обов’язкової загальної середньої освіти й підготовки молоді до праці в промисловості, сільському господарстві, закладах культури. Устремління до подолання відмінностей між сільською та міською школою зумовили стандартизацію змісту загальної середньої освіти, що досить прозоро простежується у навчальних планах, єдиних для обох шкіл. Загалом навчальні плани з основ наук були приведені до єдиних вимог. Перехід на новий зміст освіти здійснювався поетапно. В 1973–1974 н.р. 1 та 7 класи працювали за новими програмами з усіх предметів; 8–10 класи перейшли на нові програми з математики, української та російської мов; у 1974–1975 н.р. у 8 класах було завершено перехід на новий зміст освіти, а в наступному навчальному році – у 9–10 класах [7, арк. 151].

У ці роки простежується посилення ідеологічної спрямованості змісту освіти на тлі подолання відмінностей між сільською і міською школою. Уводилися зміни щодо викладання російської мови в сільських школах, а саме: в школах з українською, угорською, молдавською мовою навчання 4–8 класи, в яких налічувалося понад 25 учнів, ділилися на підгрупи. В школах з угорською і молдавською мовами навчання (Закарпатська, Чернівецька та Одеська області) створювалися підготовчі класи. Водночас збільшувалася кількість учнів у 2–3 (з українською мовою навчання) та 1–2 класах (з молдавською та угорською мовами навчання) [1, арк. 2–3]. Проте означені нововведення були мотивовані ідейно-політичними чинниками: створення умов для формування єдиної спільності “радянський народ”, стирання етнокультурних особливостей.

Вивчення матеріалів Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України, а це – інформації, довідки, листи, направлені до ЦК Компартії України, Ради Міністрів УРСР та інших державних органів з питань народної освіти, дає підстави вважати, що зміст навчальних програм сільських шкіл не вирізнявся від міських: “З 393-х навчальних програм, що діють у середній школі, 69 стабільних. Із загальної кількості програм – 58 знаходяться у компетенції Міносвіти УРСР (оригінальних), з яких 36 стабільних” [7, арк. 152]. Приведені дані стверджують уніфікацію навчальних програм для загальноосвітніх шкіл на всіх теренах радянської держави.

Зміст підручників уточнювався, “підганявся” до нових соціально-політичних та економічних запитів держави. Переглядалися і вносилися зміни в підручники з української літератури, історії, географії УРСР у світлі доповіді Л. Брежнєва “Про п’ятдесятиріччя Союзу РСР” [7, арк. 152]. У змісті гуманітарних дисциплін простежується ідеологічна домінанта. В матеріалах, надісланих до Ради Міністрів УРСР Міністерством освіти УРСР, що мали назву “Інформація про хід виконання

постанови Ради Міністрів УРСР від 29 червня 1973 р. №302 “Про хід виконання Постанови ЦК КПРС від 7 липня 1972 р. №326 “Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді і дальший розвиток загальноосвітньої школи в УРСР” [7, арк. 152], простежується системний перехід загальноосвітньої школи на нові стандартні навчальні програми. В інших документальних джерелах – інформаціях, довідках, листах, направлених до ЦК Компартії України, Ради Міністрів УРСР та інших державних органів з питань народної освіти; у доповідній Секретареві ЦК Компартії України В. Маланчуку “Про структуру програми з української літератури для учнів 4-х – 10-х класів загальноосвітніх шкіл УРСР” [7, арк. 57, 58] ми спостерегли той факт, що уніфікація змісту освіти з гуманітарних предметів була наріжним каменем “оновлення” програм і підручників для середньої школи. Прикладом такого підходу є програма з української літератури. Вона була об’єктом уваги ЦК Компартії України. “Програма з української літератури для загальноосвітніх шкіл УРСР побудована на основі принципів і за структурою програми з російської літератури, яка схвалена Колегією Міносвіти СРСР в 1974 році” [7, арк. 57]. З програми знімалися теми “менш важливі”, їх замінювали “актуальними і вищими за ідейно-художнім рівнем” [7, арк. 58].

Розбудова промисловості та сільського господарства з урахуванням технічного прогресу, нових технологій зумовили якісний поступ розвитку змісту навчання, наближення його до потреб суспільства, що потребувало фахівців нового покоління. Відтак, значна увага приділялася вдосконаленню сільськогосподарської спрямованості змісту викладання біології.

Вивчення джерел Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (ф. 166), документів засідання Колегії Міністерства освіти УРСР (рішення, постанови, доповідні записки) свідчить про достатньо системну організаційно-методичну роботу керівних органів освіти щодо викладання біології [8]. Зокрема, у “Довідці про стан викладання за удосконаленими програмами, якість знань і практичних навичок з біології у загальноосвітніх школах Української РСР” окреслено завдання поєднання викладання біології та піднесення якості навчання учнів з формуванням діалектико-матеріалістичного світогляду, вихованням інтересу до сільськогосподарської праці [8, арк. 49]. Вивчення біології в загальноосвітній школі мало сприяти поєднанню навчання з продуктивною працею в сільському господарстві, підготовкою школярів до реалізації Продовольчої програми СРСР [8, арк. 49].

Як засвідчує означений документ, значна увага приділялась формуванню політехнічного світосприймання змісту біології. У навчально-виховному процесі вчителі використовували міжпредметні зв’язки для ознайомлення учнів з науковими основами сільськогосподарського виробництва, мікробіології, охорони здоров’я, розкриття сутності нових технологій, їх ролі в підвищенні продуктивності праці. Значне місце у процесі вивчення біології також посідали міжпредметні зв’язки з економікою сільського господарства, екологією. В окремих загальноосвітніх школах (ЗОШ), що працювали як показові, Київської (Красилівська ЗОШ), Житомирської (Поколівська ЗОШ), Кіровоградської (Комишуватська ЗОШ), Херсонської (Павловська і Олексіївська ЗОШ) [8, арк. 51] областей упроваджували в навчально-виховний процес сільськогосподарське дослідництво у зв’язку з вивченням основ біологічних наук і виробничими завданнями колгоспів, науково-дослідними темами провідних дослідних інститутів. Значно посилювалася практична складова

підготовки учнів з біології, а саме: їхня підготовка до життя й трудової діяльності [8, арк. 5]. Досвід окремих загальноосвітніх шкіл був їхньою “візитівкою”.

Однак посилення природничої та практико-зорієнтованої компоненти змісту біологічної освіти не дало потужних поштовхів до розвитку сільської школи загалом, а оновлена програма з біології не мала значного впливу на її розвиток. Загалом простежується протиріччя між суспільними вимогами щодо вдосконалення викладання біології в загальноосвітніх школах та невідповідністю матеріальної бази сільських шкіл; між потребами інтенсифікації розвитку галузей господарства на засадах науково-технічного прогресу, ігнорування пріоритетного розвитку сільського господарства. Таким чином, гальмування розвитку сільської школи тих років зумовлене як соціальними, так і економічними чинниками. Пріоритет щодо вивчення біології не реалізувався в практичному житті. Так, у Київській області 154 середніх і восьмирічних шкіл не мали кабінетів біології; у Хмельницькій – 146; у Миколаївській – 120; у Полтавській – 114. Шкільні кабінети біології здебільшого були недостатньо обладнані. Задекларовані завдання зв'язку викладання біології з науковими здобутками та можливостями, впровадження у виробництво часто залишалися в звітах різних рівнів [8, арк. 56].

Окрім особливостей вивчення біології, сільські школи відрізнялися від міських хіба що в частині трудового навчання та біології, тобто різноманітним змістом продуктивної праці учнів у трудових об'єднаннях, шкільних лісництвах, на кролефермах, у теплицях. Спрямованість сільської школи на виконання Продовольчої програми, заорганізованість і формалізм, приписки у звітах – ці явища вихолощували розвивально-виховну сутність праці.

Вивчення архівної “Довідки про стан викладання за удосконаленими програмами, якість знань і практичних навичок учнів з біології у загальноосвітніх школах Української РСР” дає підставити стверджувати, що сільська школа виділялася лише в контексті участі учнів у зв'язках із сільськогосподарським виробництвом, працею в трудових об'єднаннях, виконанням завдань, що не впливали на розвиток її якісних показників.

Тенденцією цього періоду було посилення уваги партійно-державного апарату до вдосконалення змісту і метолів трудового навчання учнів сільських шкіл та суспільно корисної праці. Навчально-методичне забезпечення лише трудового і виробничого навчання здійснювалося на республіканському рівні. У грудні 1977 р. відбувся Республіканський семінар, що мав назву “Удосконалення форм і методів трудового навчання і виховання”. Ключове питання семінару – завдання трудового і виробничого навчання в сільських загальноосвітніх школах республіки [5, арк. 8].

Сільська школа була зорієнтована насамперед на підготовку учнів до праці в сільському господарстві. Так, учні восьмирічних шкіл вивчали дисципліну “Сільськогосподарська праця” за програмою та методичними рекомендаціями, що були розроблені для сільських шкіл. Змістові лінії програми окреслювали інформацію про сезонні особливості праці в сільському господарстві; застосування їх у практиці. Наприклад, для 4 класу в осінній період програмові вимоги передбачали наступне: екскурсії на навчально-дослідну ділянку; збирання й облік урожаю; осінній обробіток ґрунту, внесення добрив; вирощування цибулі, огірків і картоплі; підготовка до закладання та проведення дослідів [4, арк. 31]. У 5 класі в цей же період: збирання та облік урожаю, обробіток ґрунту вирощування капусти, помідорів і коренеплодів.

Вивчення документів “Програми та методичні розробки по трудовому навчанню для восьмирічних та середніх шкіл”, “Сільськогосподарська праця для сільської школи (4–5-ті класи)” засвідчує, що характерним для навчально-методичного забезпечення сільської школи на даному етапі є зв'язок наукових знань з практикою їх застосування в особистісній та професійній, зокрема сільськогосподарській, сферах [4, арк. 32]. Для старшої школи були укладені професійно зорієнтовані програми з трудового навчання, зокрема у програмі “Підготовка майстрів машинного доїння” окреслено мету: “Забезпечити політехнічну підготовку молоді і сприяти всебічному розвитку їх, виховувати любов і комуністичне ставлення до праці в сільському господарстві” [4, арк. 51] та пропонувалися до вивчення такі розділи: “Основи кормовиробництва”, “Основи тваринництва”, “Механізація виробничих процесів на фермі великої рогатої худоби”, “Основи молочної справи”, “Організація і технологія механізації робіт на фермі великої рогатої худоби” [4, арк. 49, 51].

У “Програмах і методичних розробках по трудовому навчанню для восьмирічних і середніх шкіл” також ключовим напрямом навчально-методичного забезпечення розвитку сільської школи означено профорієнтаційну роботу. Розроблено методичні рекомендації для шкільної бібліотеки з проблем профорієнтації учнів. У контексті пріоритету трудового виховання школярів та профорієнтаційної роботи в Республіканському учбово-методичному кабінеті трудового навчання і профорієнтації підготовлено посібник “Трудове навчання сільськогосподарського напрямку для учнів 9-х–10-х класів”, що вмщував практико зорієнтовані задачі та вправи. Наприклад: “Який рівень механізації вирощення зернових культур у господарстві, якщо число затрат машинної праці становить 29 000 людино-годин, а число ручної праці – 3 500 людино-годин?”. (Відповідь – 89%). *Задача 2.* “Вам як трактористу дано завдання виорати поле в 17 га за 10 год. В колгоспі є різні трактори і плуги. Як ви організуєте роботу? Який розрахунок треба зробити?” [6, арк. 1, 36, 39, 40].

У нових програмах для старших класів рекомендувалося вводити трудові політехнічні практикуми. Мета їх – засвоєння учнями основних знань з електротехніки, радіотехніки, металообробки, автоматики, технічного креслення, прикладної хімії, конструкції трактора, плідівництва, овочівництва, тваринництва, агрономії, машинопису тощо. На думку авторів програм, політехнічні практикуми мали сприяти професійній орієнтації учнів. Основною формою навчання була практична робота учнів [6, арк. 58]. У нових програмах передбачалося приділяти більше уваги навчанню школярів конструюванню, розвитку їхніх технічних здібностей.

Міністерство освіти УРСР та Республіканський учбово-методичний центр трудового навчання і профорієнтації ввели “Трудову книжку школяра”, яка містила скоріше громадські, несуттєві для професійної підготовки графи, наприклад: “Постійні і громадські доручення”, “Участь у гуртках, олімпіадах, конкурсах”, “Змагання на кращого тракториста, слюсаря”, “Суспільно-корисна праця” [6, арк. 46]. Зміст усіх вказаних документів ілюструє тезу про те, що пріоритет трудового виховання та навчання учнів сільських шкіл у навчально-методичному забезпеченні був очевидним. Крім того, спостерігалось посилення ідейно-політичної пропаганди.

З метою пропаганди привабливості та соціальної значущості учнівських трудових бригад у 1975 р. Міністерство освіти УРСР провело підсумки республіканських змагань “Онi господарі землі”. Кращих успіхів в соціалістичному

змаганні домоглися учнівські виробничі бригади Запорізької, Черкаської, Вінницької, Волинської, Ворошиловградської областей та шкільні лісництва Закарпатської, Івано-Франківської та Чернігівської областей. Всього учнівськими трудовими колективами було проведено понад 10 тис. експериментів і дослідів, половина з них виконувалася на замовлення наукових установ. Більше 1,6 тис. з них впроваджувалися в практику сільського господарства. Кращі учнівські виробничі бригади одержували непоганий урожай зернових (28–34 ц/га пшениці, 86 ц/га кукурудзи, 320 ц/га цукрових буряків); доглядали за лісорозсадниками, робили нові насадження, збирали насіння трав, дерев і кущів [3, арк. 115–152].

Документи засідання Колегії Міністерства освіти УРСР (стенограми, рішення, заходи, доповідні записки (30 січня 1980 р.), зокрема Постанова Колегії Міністерства освіти УРСР, секретаріату ЦК ЛКСМ України від 15.01.1980 р. “Про підсумки участі делегації Української РСР у Всесоюзному зльоті трудових об’єднань школярів”, свідчать про суспільну значущість підготовки учнів сільських шкіл до вибору сільськогосподарських професій. Показовими у цьому плані були зльоти учнів, задіяних в сільському господарстві, як-от Всесоюзний зліт трудових об’єднань школярів, що був приурочений до 25-річчя учнівських виробничих бригад і відбувся у липні-серпні 1979 р. в Запорізькій області. Учні сільських шкіл Запорізької, Донецької, Кримської областей стали переможцями в конкурсах доярів, тваринників, рілників, садівників, лісівників [10, арк. 5].

Варто відзначити, що в 1970-х – 1980-х роках сільська школа мало чим відрізнялась від міської за змістом, формами й методами навчання. Однак у сільській школі трудова підготовка учнів здійснювалась в інших соціально-культурних умовах.

Вивчення документів, направлених до ЦК Компартії України, Верховної Ради, Ради Міністрів УРСР з питань народної освіти, зокрема інформацій, доповідних, листів “Про роботу по дальшому поліпшенню трудового навчання і підготовки учнів загальноосвітніх шкіл до праці” [9, арк. 91–92] засвідчує пріоритет трудового виховання учнів. Це підтверджують статистичні дані 1983 р.: трудовим навчанням у галузі сільського господарства було охоплено 223,3 тис. учнів сільських шкіл, що становило понад 70% учнів 9–10 класів. Вони долучалися до суспільно-корисної та продуктивної праці в сільському господарстві як під час навчального процесу, так і в період літніх канікул. В інформації Міністерства освіти УРСР до Ради Міністрів УРСР наводяться дані про залучення учнів сільських шкіл до роботи в трудових об’єднаннях в колгоспах і радгоспах, промислових підприємствах, комунальному господарстві та в сфері побутового обслуговування. Так, у тому-таки році в 46,6 тис. трудових об’єднань понад 2 млн учнів працювали на полях колгоспів, радгоспів, у сфері обслуговування, ними було виконано робіт на 97,4 млн. крб. [9, арк. 91–92].

Матеріал, викладений у Наказі Міносвіти УРСР №27 від 12.02.1976 р. “Про підсумки виконання планів і соціалістичних зобов’язань 1975 р. і в IX п’ятиріччі в цілому в галузі народної освіти та заходи до виконання завдань першого року десятої п’ятирічки” (ЦДАВО України), свідчить про низьку, а іноді вкрай незадовільну матеріальну базу для вивчення предметів сільськогосподарського спрямування в багатьох сільських школах. Внаслідок цього в більшості з них якість професійної підготовки учнів була низькою [2, арк. 72–79].

У великих середніх загальноосвітніх школах упроваджувалося поглиблене вивчення окремих предметів. Однак, як засвідчує практика, таких шкіл було небагато. В окремих середніх загальноосвітніх школах функціонували класи з

поглибленим вивченням фізики, математики, біології, хімії. Такі школи не мали широкого розвитку. Тогочасні спроба посилення трудового виховання учнів сільських шкіл та профорієнтація школярів на широкий спектр галузей народного господарства не мали реальних успіхів.

Матеріально-технічне забезпечення виробничого навчання, як і раніше, здійснювали колгоспи та радгоспи. Завдяки цьому навчальні заклади забезпечувалися тракторами, комбайнами, при школах створювалися кабінети механізації сільського господарства, основ сільськогосподарського виробництва, художніх промислів [1, арк. 13–16].

Висновки. Історико-педагогічні студії з означеної проблеми уможливили з’ясувати та виокремити основні тенденції розвитку сільської школи України в 1972–1984 рр.

Сільська школа розвивалася у руслі загальнодержавних (союзних) пріоритетів щодо підготовки учнів до праці в умовах переходу до індустріального суспільства. Економіка села в державних стратегіях розглядалася як потужний фактор у становленні політично сильної індустріальної держави. З одного боку, сільська школа виконувала місію поповнення індустріальних міст та окремих районів (Сибір, Далекий схід) трудовими ресурсами, а з іншого – мала підготовувати учнів до праці у сферах культури, аграрного сектора економіки, продовження навчання у закладах професійної освіти (різних рівнів). Дослідження трансформаційних змін у діяльності сільської школи ґрунтується на сутнісних взаємозв’язках із соціальним, економічним середовищем, що сприяє її розвою або гальмує його.

Виявленні нові знання, що окреслюють зовнішню диференціацію, основні тенденції розвитку сільської школи можуть слугувати в подальших дослідженнях діяльності та розвитку сільської школи України як соціокультурного феномена (в інші історико-педагогічні періоди).

1. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 166, оп. 15, спр. 8165, 21 арк.
2. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 8574, 153 арк.
3. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 8853, 231 арк.
4. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 8901, 210 арк.
5. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 8910, 190 арк.
6. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 8946, 58 арк.
7. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 8973, 112 арк.
8. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 9206, 195 арк.
9. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 9213, 133 арк.
10. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 9048, 146 арк.

The article presents the results of historical and educational research of rural school development in Ukraine. Disclose the effect of social order for education students in rural schools, regulatory support their activities. The study is based on the key idea external-school differentiation of rural school development that was characteristic of the period, “Transformation of rural schools and finding ways to overcome the differences with the urban school.” Within this period reveals the essence of tasks meaningful methodological and organizational support of rural schools in the stage of “Unification of activity of rural school (1972-1984).” It is identified as positive trends, as well as those that hampered the progressive development of the rural school.

Key words: development trends, rural school, the content of education, the reform of secondary school, the purpose of education, training programs, curricula.

ПРОСВІТНИЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА П.ЧУБИНСЬКОГО

У статті розглядається просвітницько-педагогічна діяльність видатного українського вченого, етнографа, фольклориста, юриста, педагога – П. Чубинського у другій половині XIX століття та його роль у відродженні української національної освіти і культури.

Ключові слова: П. Чубинський, освіта, просвітницька діяльність, духовність, недільні школи, українська культура, традиції.

Актуальність теми зумовлена тим, що сучасний процес відродження української національної культури та освіти не можна уявити без глибокого вивчення багатих традицій та самобутньої спадщини українського народу. У сучасному українському суспільстві зростає інтерес до творців вітчизняної науки і культури, обумовлений теоретичною та практичною потребою узагальнення інтелектуального й духовного досвіду тих учених, педагогів, імена яких незаслужено забуті або маловідомі. Одним з таких є П. Чубинський – етнолог, фольклорист, поет, автор українського гімну, юрист, соціолог, перекладач, режисер, видатний громадський діяч, педагог, котрий був найвизначнішим представником “нової української інтелігенції”, яка стояла у витоків вітчизняного культурного освітянського відродження, що і є метою статті.

Виклад основного матеріалу. Пізнання історії української освіти та культури сприятиме збагаченню духовного світогляду сучасної молоді. Формування особистісного духовного світосприйняття значною мірою залежить від того, наскільки ми знаємо історію України та культурний розвиток її народу. Саме від цих чинників залежить ступінь інтелігентності, освіченості й культури наших сучасників, бо лише сповнений духовності народ здатний побудувати гармонійне суспільство.

Наскільки ж і для кого актуальний досвід Павла Платоновича Чубинського в сучасній школі та наскільки значимою є його просвітницько-педагогічна спадщина у розвитку освіти в Україні сьогодні? На це питання ми спробували відповісти далі.

Перечитуючи твори Павла Чубинського (які ще й досі не перевидані) весь час ловиш себе на думці: що ця людина в умовах обмеження інтелектуальної свободи Російською імперією доклала багато зусиль для вивчення і популяризації української історії, мови, культури, адже саме вони являються основними елементами духовності. Бо саме мова, релігія, звичаї, традиції й обряди формують культуру і духовне багатство нації. Значна роль у цьому процесі відводиться представникам прогресивної інтелігенції.

У другій половині XIX ст. в Україні розпочали свою просвітницьку діяльність осередки української інтелігенції, так звані громади, які активно проводили культурно-просвітницьку роботу серед населення. П. Чубинський стояв у витоків філософії української ідеї, яка є результатом рефлексії національної свідомості та розв’язує життєві питання щодо бугтя, самовизначення і самореалізації нації. Стимулом для нього було збереження традицій української культури, утвердження почуття національної самосвідомості, наповнення арсеналу українців культурними здобутками світової цивілізації. Він раніше від багатьох інших вчених почав

розглядати історію й культуру України в загальноєвропейському контексті, що є особливо актуальним на сучасному етапі.

Для піднесення культурного рівня українців велике значення мала освіта. Тому у II половині XIX століття в Україні почали створюватися недільні школи, у яких безкоштовно навчалися неписьменні дорослі та діти робітників і селян. Перша така школа була відкрита в Києві у 1859 р. (всього у місті їх було п’ять). Цю школу ще називали “потайною”, тобто відкритою таємно. Згодом, відкрилася друга (Новостроєнська), куди прийшли працювати кілька принципівих українофілів з правобережців і чернігівців. У Новостроєнській школі працювали О. Стоянов, П. Чубинський, В. Торський, брати В. Синегуб та Є. Синегуб, І. Касяненко та ін. Слідом за Новостроєнською недільні школи стали відкриватися в багатьох містах України. Запрацювали недільні школи на Полтавщині. Там робили свою справу О. Кониський, О. Стронін, В. Лобода.

Олександр Стронін навіть розробив граматику за методом Золотова, що вможлилював викладання й навчання дітей українською мовою. До 1862 р. по всій Україні налічувалося 110 недільних шкіл. У недільних школах викладала українська інтелігенція, студенти, вчителі, гімназисти, яким не байдужа була дуля українського народу. Навчання велося українською мовою, тривало 1–3 години у 2-х групах – для не писемних, і тих, хто вже знав грамоту. Учні вивчали Закон Божий, граматику, арифметику, малювання, знайомилися з історією та культурою України. Розвитку системи недільних шкіл багато сприяли Х. Алчевська, В. Антонович, М. Драгоманов, О. Кониський, П. Чубинський та багато інших. Освітній рух поширився по українських землях. Його висвітлення підхопив журнал “Основа”, що став культурним осередком тодішнього національного руху в Україні.

Додав оливи до вогню освітньої справи М. Костомаров, який у п’ятому номері “Основи” за 1862 рік виступив зі статтею “Про викладання малоросійською мовою”. Він закликав громадськість до видання книжок українською мовою, до утворення шкіл, у яких могли б здобувати освіту селянські діти, навчаючись рідною мовою. У той час міністр освіти О. Головній уніс на розгляд у проект статуту про народні школи такий принцип: там, де народна мова не є російською, можна було навчати народною (місцевою) мовою, а потім поступово переходити до російської мови. Проект одержали всі шкільні округи, вищі та нижчі навчальні заклади. Майже всі гімназії Київського шкільного округу його підтримали й висловилися за введення української мови в народних школах. Полтавці в особах трьох освітніх діячів недільних шкіл – О. Кониського, Д. Пильчикова та В. Лободи – надіслали до Петербурзького комітету письменності прохання поклопотатися перед міністерством державних маєтків про дозвіл користуватися в школах того міністерства граматиками Г. Деркача, П. Куліша, О. Строніна. Слідом за полтавцями надіслали таку ж петицію й київські педагоги. Серед 84 підписів стояли прізвища трьох найвідоміших – М. Драгоманова, В. Антоновича та П. Чубинського. Вони просили комітет письменності дозволити в школах “південноросійського краю вживати підручники рідною мовою населення”

Тісна співпраця Павла Чубинського з Софією Русовою надихала молодого вченого на педагогічну діяльність. Він неодноразово наполягав на організації і відкритті недільних шкіл, в яких сам працював. П. Чубинський акцентував увагу на тому, щоб не дати розеститися дитячому поколінню. На його думку, школа повинна давати не тільки знання, а й виховувати молоде покоління на прикладі народної культури й родинних цінностей. Чубинський турбувався й про освіту простих жінок,

пропонував заснувати безоплатну школу для навчання дітей і дорослих з бідних родин.

Також Павло Чубинський про значення освіти для жителів українських земель неодноразово пише у своїх статтях: “Два слова про сільське училище взагалі і про училище для сільських учителів”, “Із Борисполя”, “Замітка”, “Історія Бориспільської школи”, та публікує їх в журналі “Основа”.

Великим неприхованим сумом пройнятий нарис П. Чубинського “Два слова про сільське училище взагалі і про училище для сільських учителів” і майже поруч “Історія Бориспільської школи”. Ці дві публікації доповнюють одна одну й свідчать про велике бажання автора відкрити в Борисполі недільну школу й працювати на ниві народної освіти, бо рівень освіченості й моральності громадян містечка його ніяк не задовольняє. “Кого готує наша школа?” – запитує автор і тут же сам відповідає: “Віспоприщеплювачів і писарів, а писар – це п’явка, що смоче людську кров”. Ці школи не мають поваги серед селян, тому що навчають дітей незрозумілою церковнослов’янською мовою, а вивчення Святого Письма без пояснень не дає ніякої користі. Учителі, священники та дякони мало звертають увагу на педагогічну роботу. Школи розміщені біля сільської управи або волосного правління, де учні щодня спостерігають жахливі сцени покарання різками кого-небудь з їхніх батьків, постійно чують “громи та блискавки неподобства”, якими урядник підтримує свою грізну владу. Справа освіти повинна бути в руках найліпших людей з інтелігенції, що вважатимуть своїм святим обов’язком нести освіту для народу. Проте це потребує самопожертви, на яку не всі здатні. [5].

Школа має давати корисні знання, насамперед з основ сільського господарства, тоді вона буде шанована. На думку П. Чубинського, духовенство в школі повинне викладати Закон Божий. Для того щоб школа давала користь, учителю потрібно бути людиною, тісно пов’язаною з інтересами народу, людиною розвинутою, яка не засвоїла звичок міської цивілізації й не забула хліборобської праці. Такій людині селяни безмежно довірятимуть. Для поширення освіти серед народу потрібні вчителі, а для їхньої підготовки потрібно влаштувати інститут учителів, і не в місті, а біля села. Учні інституту, крім навчання, мають навчитися якогось ремесла. Це не дозволить відвикнути від фізичної корисної праці й відмежуватися від побуту, з якого вийшли майбутні вчителі. Великий педагог вважав працю основою всього мудрого і прекрасного на землі. Виховання працею та колективом було одним з основних елементів його методики.

Ще одна стаття П. Чубинського “Замітка” є продовженням “Історії Бориспільської школи”, у якій автор описав свої митарства у зв’язку з нереалізованими намірами відкрити школу в містечку. П. Чубинський критично висловлює думку щодо рішення влади у справі шкільництва, виступає проти тих положень, що створюють бюрократичну тяганину. Особливе заперечення автора викликають ті положення, які унеможливають клопотання селян відкривати початкові училища для навчання лише за згодою губернського начальства. П. Чубинський пише: “Для селян важко влаштувати так, щоб священник узяв на себе викладання Закону Божого. Безкорисно священник не погодиться, та й несправедливо було б вимагати від нього це, а щойно звільнені селяни не спроможні платити священнику за проїзд і за час, проведений ним у дорозі”. [6]

“Замітка” для журналу “Основа” тематично була не нова. На сторінках цього часопису порушувався цілий ряд актуальних питань, серед яких були й питання шкільної народної освіти. Причому питання шкільництва “розглядалися не тільки з

погляду педагогічного, виховного. В умовах України, в умовах національного гніту, шкільна проблема, проблема народної освіти, як і інші схожі питання, були гостро актуальними, перебували в органічному зв’язку з боротьбою за народність, за національні права українського народу, що її розгорнула “Основа”.

Розмірковуючи над загальним станом освіти в Україні, П. Чубинський звертає погляд на містечко Бориспіль, що знаходиться неподалік від Києва, де всього одне чоловіче училище для державних селян. Хоч після скасування кріпосного права в селян прокинулося бажання вчитися, одне училище не може задовольнити всіх потреб, де викладає лише один учитель. П. Чубинський пише: “Жіноча школа не менше потрібна. Жінка в нас зберігає всі марновірства й забобони. Вона вигадала “праву середу”, “десяту п’ятницю” й такі інші бабські забобони, котрі зменшують період корисної праці та збільшують час пиятики... у нашому містечку, де в свята п’янство й розбещеність сягнули страшних розмірів. Треба не тільки недільна школа, а й щоденна школа, щоб не дати можливості розбеститися дитячому поколінню” [3].

Порушена проблема найбільше стосується тих сіл і хуторів, у яких немає церков, а отже, і священників, що їх селяни змушені наймати, коли мають бажання відкрити початкову школу. При цьому П. Чубинський доходить такого висновку: “Влада може контролювати, але вимагати зайвих витрат, створювати перешкоди – це не сумісне з поняттям контролю. Нагляд за училищами, заведеними селянами, можна доручити духовенству й мировим посередникам; ці посередники, певно, не будуть переобтяжені такими обов’язками”.

Сумнівався П. Чубинський і в тому, що волосні писарі будуть учити дітей (це мало бути однією з умов наймання), у практичному житті така вимога – звичайний формалізм. Примусити писаря навчати дітей, наче їжака проковтнути. Адже вчителювання за примусом не принесе втішних результатів і зашкодить важливій справі. Далі П. Чубинський писав: “У нашому краї, зрештою, є кілька писарів, колишніх студентів, що за чинними правилами, як люди незаможні не змогли далі навчатися в університеті. Вони присвятили себе благородній справі і без угоди про наймання будуть навчати селянських дітей, і з цього навчання буде користь. У нас ходять чутки, ніби заборонено давати студентам місця писарів. Ми не можемо допустити такої заборони. Це було б жахливим зловживанням. Якщо навчений письма у дячка може й має право бути писарем, то яким чином людина, яка закінчила середній навчальний заклад і навчалася в університеті, не має такого ж права. Це було б навіть нерозумно. У розвитку й самопожертві цих людей найкраща гарантія добросовісного виконання обов’язків для добра неосвіченого люду. Нам здається, що такі чутки пускають недобросовісні люди, які всіма засобами намагаються принизити науку й принизити кожного, хто навчався в університеті”

Таке критичне ставлення автора до рішень влади в галузі народної освіти й стало індикатором для цензора, який в умовах посиленого контролю за змістом друкованих видань не дозволив пропустити замітку до друку. П. Чубинський жваво описує традиційну російсько-імперську тяганину, з якою йому довелося зіткнутися, коли були здійснені спроби відкрити школу в Борисполі. “На моє прохання днями я отримав через пристава запит від дирекції училищ. Дирекція училищ доручила наглядачу повітового училища відібрати в мене потрібні відомості. Наглядач училища звернувся до земського справника, той – до пристава, коли найпростіше було звернутися до мене через пошту. Канцеляризм, певно, міцно засів у дирекціях училищ. Відомості, котрі від мене вимагають, такі: яку школу я хочу відкрити,

чоловічу чи жіночу? Чи маю приміщення для цього? Чи маю кошти на це та чи матиму надалі? Чи існує в народі співчуття до майбутньої школи? Чи є, окрім Чубинського й священника Магеровського, котрий погодився читати Закон Божий, інші викладачі? Чи здатні вони вчити і чи мають на це право? Чи їхній спосіб життя й поведінка схвалює начальство? Тепер я надіслав відгук до дирекції, у якому прошу дозволу відкрити, якщо можна, без зайвої тяганини, хоча б недільну школу, а про щоденну ще треба клопотатися” [3].

Павло Платонович Чубинський зібрав кошти на відкриття недільної школи в Борисполі й погодився сам викладати в ній. Як ініціатор зібрав для школи гроші, таблиці, букви, підручники. До викладання в школі також залучив Настю Іванівну Рудницьку, сестер Олену та Настю Чубинських, штабс-ротмістра Івана Івановича фон Кремера. Однак його спроби всюди натикалися на глуху стіну байдужості чиновників і канцеляристів, нажаль Павлу Платоновичу Чубинському так і не вдалося здійснити свого наміру, тому що всюди натикався на глуху стіну байдужості чиновників і канцеляристів.

У досліджуваній період поняття “методики навчання” педагогами – просвітниками не вживалася, натомість, мова йшла про поняття “дресирування душі”, тому вживаючи поняття “методика виховання”, ми вкладаємо в його розуміння і навчання, і виховання, і розвиток. Аналізуючи твори П. Чубинського ми прийшли до висновку, що методику виховання він вбачав саме такою:

1. Навчання рідною мовою, адже саме мова, релігія, звичаї, традиції та обряди формують культуру і духовне багатство нації.
2. Трудове навчання, адже саме у праці людина може себе реалізувати духовно і не буде відірвана від свого коріння.
3. Робота в колективі.
4. Національне виховання, яке включає в себе вивчення історії та культури України, традицій і звичаїв свого народу).
5. Естетичне виховання, яке є невідомою частиною духовних та культурних цінностей молоді.

Виходячи з вищезазначеного ми можемо стверджувати, що просвітницько-педагогічна спадщина П.П. Чубинського має велике значення і в наш час, адже мету виховання Павло Чубинський бачив у вихованні потреб, насамперед духовних, вихованні потреб, що роблять людину більш піднесеною, цілеспрямованою, свідомою. Просвітницько-педагогічна спадщина Павла Чубинського допоможе сміливо й компетентно ставити і вирішувати сучасні проблеми національного виховання особистості. Стане серцевиною національного виховання в новій українській школі, адже такий напрям підтримується сучасними педагогами, які бачать школу майбутнього саме такою:

1. Єдина (єдність змісту освіти з теорією і практикою).
2. Трудова (підготовка учня до самозабезпечення у соціумі).
3. Політехнічна (для нових технологій технічного забезпечення соціуму).
4. Наукова.
5. Естетична.

Висновки. Отже, саме про таку школу мріяв Павло Чубинський, намагаючись відкрити школу в рідному Борисполі, але нажаль йому не вдалося втілити у життя свого задуму.

Педагогічна спадщина П.Чубинського актуальна. Вона спрямована на життєвість, на справжність людини. Вона виховує самоповагу. Павло Платонович

Чубинський може стати нашою дороговказною зіркою в любові до свого народу, до дітей, до своєї професії, до своєї батьківщини. Зараз ми на передньому фронті битви за душу нашої країни, за душі наших дітей, за те, щоб ми були славою землі, а не її ганьбою.

Великий педагог вважав збереження етнокультурних традицій основою всього мудрого і прекрасного на землі.

1. Зиль А. Народнознавець: Павло Чубинський і його доба / А. Зиль. – К. : Казка, 2009.
2. Чубинський П. Із Борисполя / П. Чубинський // Основа. – 1861. – № 10. – С. 128
3. Чубинський П. Із Борисполя / П. Чубинський // Основа. – 1862. – № 6. – С. 100
4. Чубинський П. Історія Бориспільської школи / П. Чубинський // Основа. – 1862. – № 4. – С. 97–100
5. Чубинський П. Про сільські училища і про сільських учителів / П. Чубинський // Основа. – 1862. – № 4. – С. 61
6. Чубинський П. Замітка // Основа. – 1862. – № 6. – С. 64
7. Чередніченко Д. Павло Чубинський / Д. Чередніченко. – К. : Альтернатива, 2005.

The article deals with educational-pedagogical activity of outstanding Ukrainian scientist, anthropologist, folklorist, lawyer, teacher – P.P. Chubinskogo in the late nineteenth century and its role in the revival of Ukrainian national education and culture.

Key words: P. Chubynskiyi, education, educational activities, spirituality, Sunday schools, Ukrainian culture, traditions.

УДК 371.134(477)+(4)

ББК 74р

Марія Олійник

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ І ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ВИШАХ УКРАЇНИ ТА КРАЇН СХІДНОЇ ЄВРОПИ

В даній статті розкрито окремі аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти з урахуванням форм, методів організації навчання, зроблено порівняльний аналіз такої підготовки в Україні та країнах Східної Європи, зокрема в Польщі та Румунії.

Ключові слова: професійна підготовка, освітній стандарт, освітньо-професійна програма, освітньо-кваліфікаційний рівень.

Постановка проблеми. Питання про професійну підготовку педагогічних кадрів для дошкільного профілю є, безперечно, одним з найбільш актуальних у досліджуваній проблемі. Адже майбутнє педагогічної освіти зокрема, як і всієї ланки освіти, визначається процесами євроінтеграції та глобалізації. Це означає якісне оновлення змісту та форм організації навчання майбутніх педагогів, перегляд та переосмислення багатьох усталених традицій, внесення доповнень та коректив у систему вітчизняної педагогічної освіти шляхом запровадження сучасних технологій та інноваційних тенденцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні вища освіта й наука виступають вирішальними чинниками суспільного розвитку, тісно пов'язаними з Болонським процесом, що є методологічним орієнтиром інтеграції і демократизації освіти. Для вищої школи ХХІ століття характерні інтеграційні процеси, спрямовані

на формування фахівців-професіоналів, які мають глибокі фундаментальні теоретичні знання й практичну підготовку. Численні зовнішні й внутрішні фактори ініціюють процеси інтеграції, визначають їх як провідну закономірність розвитку педагогіки, що знаходить своє віддзеркалення у працях багатьох дослідників (О. Белкін, А. Беляєва, М. Берулава, О. Глузман, Г. Ібрагімов, Л. Федотова, І. Яковлев). Публікації вітчизняних дослідників (Л. Артемової, А. Богуш, Н. Лисенко, Е. Карпової, О. Кононко, К. Крутій, В. Майбороди, Т. Поніманської, О. Проскури, О. Сухомлинської, М. Собчинської, Г. Беленької, О. Богініч, Т. Танько, Л. Зданевич, Т. Жаровцевої та ін.) переконливо доводять, що яскраво ілюструють, що підготовка педагога дошкільного фаху, в першу чергу, повинна відповідати вимогам сучасності, адже це перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління. Вона має свою специфіку, ґрунтується на основних дидактичних закономірностях побудови процесу фахової підготовки у вищому навчальному закладі. Процеси реформування та модернізації, які зараз відбуваються в системі вищої педагогічної освіти, об'єктивно спрямовані на її подальший прогресивний розвиток, забезпечення потреб суспільства та держави у кваліфікованих фахівцях, здатних до набуття нових фахових умінь, що пов'язані з поширенням інклюзивної освіти, упровадженням в освітній процес інноваційних та комп'ютерних технологій, формуванням академічної мобільності тощо. Система фахової підготовки майбутніх вихователів є цілісним комплексом структурних елементів, що перебувають між собою у певних зв'язках, утворюючи цілісну єдність.

Фахова підготовка у вищій школі, на думку О. Богініч, базується на ефективній побудові навчального процесу, забезпечуючи поступову трансформацію пізнавальної діяльності у професійно спрямовану, що містить такі складові компоненти, як:

- зміст підготовки відповідно до цілей, конкретних завдань та специфіки професійної кваліфікації цієї підготовки (зміст підготовки розглядається як мета та результат фахової підготовки у відповідності до освітньо-кваліфікаційного рівня);
- педагог як конструктор та організатор процесу навчання, розвитку і виховання майбутнього фахівця;
- педагогічний інструментарій – методи, прийоми, засоби навчальної взаємодії, організаційні форми навчання;
- суб'єкт навчання як активний учасник навчальної діяльності, результатом якої є особистісне оволодіння професійним досвідом та вміння його творчо застосовувати у майбутній діяльності [2, с. 23–25].

Це обумовлює необхідність перегляду змісту галузевих стандартів. Таким чином, виникає потреба в узгодженості системи фахової підготовки педагогів дошкільного фаху з європейською системою, що має лише два освітні рівні (бакалавр та магістр) і відрізняється від вітчизняної як за змістом, так і термінами підготовки фахівців. Ступенева підготовка забезпечує різний рівень і, відповідно, різну глибинність професійної компетентності, обсяг кваліфікації та соціально-громадської спрямованості діяльності дошкільного педагога.

Мета даної статі – проаналізувати особливості підготовки педагогічних кадрів для дошкільного профілю, з урахуванням форм, методів організації навчання, зробити порівняльний аналіз такої підготовки в Україні та країнах Східної Європи, зокрема в Польщі та Румунії.

Виклад осново матеріалу. Спершу, проаналізуємо підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти в Україні. У 2002 році Законом України “Про вищу освіту” було запроваджено ступеневу підготовку у вищій освіті (бакалавр, спеціаліст, магістр). Поступово були розроблені відповідні освітні стандарти, в яких визначалися вимоги до майбутніх фахівців кожного освітньо-кваліфікаційного рівня, сфери їх застосування, а також зміст підготовки. Міністерством освіти і науки України у 2003 році був затверджений стандарт вищої освіти для напряму “Педагогіка. Дошкільна освіта”, в якому визначені основні вимоги і зміст підготовки спеціалістів дошкільного виховання освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”.

Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття) передбачає перехід до гнучкої динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, формування мережі вищих навчальних закладів, здатної за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типами, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняти інтереси особи, потреби кожного регіону і держави у педагогічних кадрах [8, с. 304]. В Україні підготовка фахівців з дошкільної освіти орієнтується на Державний стандарт вищої освіти, що складається із освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки фахівців відповідної галузі. “Державний стандарт освіти – цезведення норм і положень, що визначають державні вимоги до освіченості особи на різних рівнях освіти та гарантії держави у її досягненні громадянами” [4, с. 4–8].

Згідно із зазначеним нормативним документом, після чотирьох років навчання у вищому навчальному закладі за напрямом 6.010101 “Дошкільна освіта” випускнику присвоюється освітньо-кваліфікаційний рівень “бакалавр” за спеціальністю “вихователь дошкільного навчального закладу”. Вихователь є організатором і керівником педагогічного процесу в дошкільних навчальних закладах. Діяльність, яку він виконує, називають педагогічною, яка в науковій літературі тлумачиться як “особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві” [5, с. 5].

Зміст освіти майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах визначається освітньо-професійними програмами (ОПП), що використовуються при розробці та коригуванні навчально-методичних комплексів напряму підготовки “Дошкільна освіта”, відповідних робочим програмам, змісту лекційних та семінарських занять, розробці проблемних завдань для самостійної роботи, засобів діагностики рівня успішності студентів, змісту педагогічної практики у ДНЗ.

Освітньо-професійна програма (ОПП) є державним нормативним документом, у якому визначається нормативний зміст навчання, встановлюються вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої та професійної підготовки фахівця дошкільної галузі освіти. Цей стандарт використовується при розробці засобів діагностики рівня якості освітньо-професійної підготовки фахівця; системи стандартів вищої освіти, коригуванні навчальних планів і програм; визначенні змісту навчання в системі перепідготовки та підвищення кваліфікації.

Зміст навчання студентів освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” напряму підготовки “Дошкільна освіта” поділяється на нормативну та вибірковою частину. Зокрема, нормативна частина передбачає оволодіння знаннями та вміннями дисциплін фундаментальної, гуманітарної, професійно-орієнтованої та практичної підготовки, що обов'язкові для засвоєння майбутніми вихователями ДНЗ. Вибіркова

частина змісту навчання даного фаху рекомендує для засвоєння дисциплін спецкурсів та предметів, що призначені для задоволення існуючих потреб у фахівців певної спеціалізації та урахування потреб студента та передбачає дисципліни за вибором студента і дисципліни за вибором вищого навчального закладу.

Предмети нормативної частини об'єднані в цикли гуманітарної та соціально-економічної підготовки (Г); природничо-наукової підготовки (ПН). До нормативної частини циклу професійної та практичної (професійно-орієнтованої) підготовки (ПП) належать предмети професійної підготовки.

Інваріативна частина навчального плану визначає дисципліни, обов'язкові для вивчення в усіх вищих навчальних закладах, що й має забезпечити досягнення обов'язкової кваліфікації кожним фахівцем – вихователем дітей дошкільного віку [9, с. 58].

Відповідно до змін, внесених згідно із Законом “Про вищу освіту” № 76-VIII від 28.12.2014 (ВВР, 2015, № 6, ст.40 закону про вищу освіту) вищим навчальним закладам України надається автономія – самостійність, незалежність і відповідальність вищого навчального закладу у прийнятті рішень стосовно організації освітнього процесу, запроваджується Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ЄКТС) [7, с. 40].

Згідно наказу Міністерства освіти і науки від 26 січня 2015 року №47 “Про особливості формування навчальних планів на 2015-2026 навчальний рік” вищі навчальні заклади України повинні розробити, затвердити і оприлюднити власне Положення про організацію освітнього процесу (зменшення обсягу одного кредиту ЄКТС до 30 годин, навчального навантаження до 600 годин, тривалість тижнів теоретичних занять, мінімальну кількість тижнів навчання, обмеження кількості навчальних дисциплін до 16 на рік, 8 – на семестр, тощо). Виконання вимог зазначеного наказу Міністерства освіти і науки стане наступним кроком до уподібнення навчальних планів ВНЗ України та країн Європи, що дасть можливість покращити якість підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти, створить умови для академічної мобільності, забезпечення наступності змісту навчання шляхом накопичення та перенесення кредитних одиниць, як це відбувається у східноєвропейських країнах. [6, с. 240].

Характерною особливістю для розробки стандартів у навчальних закладах багатьох країн Східної Європи (Польща, Румунія, Болгарія, Словаччина) є те, що Державний стандарт передбачає спільну підготовку фахівців початкової та дошкільної освіти, передбачаючи інваріативну та варіативні складові, окреслює освітні галузі (напрями підготовки, спеціалізацію), розподіл годин між ними, визначає гранично допустиме навчальне навантаження та загальну кількість навчального часу.

Інваріативна складова визначається на державному рівні і є єдиною для всіх навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців для дошкільної та початкової освіти. Вона охоплює відповідну кількість освітніх галузей, що визначається конкретними міністерствами цих країн. Їх зміст формується на засадах науковості і системності знань, їх практичної спрямованості, цінності для соціального становлення особистості, гуманізації та демократизації дошкільної та початкової освіти.

Відповідно до національних концепцій розвитку освіти основними напрямками оновлення змісту педагогічної освіти в цих країнах є: особистісна орієнтація системи освіти, пріоритет загальнолюдських і національних цінностей, забезпечення якості

освіти на основі новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики. Особлива увага приділяється практичній і теоретичній складовим навчальної діяльності. У державних вимогах цих країн до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти зростає уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та оцінювати її, застосовувати різні способи пізнавальної та творчої діяльності, використовувати методи компаративістики. Між ступенями підготовки фахівців дошкільної освіти забезпечується наступність і перспективність змісту та вимог щодо його засвоєння студентами [6].

Аналіз навчальних планів та програм підготовки фахівців дошкільної освіти у Республіці Польща та Румунії (країн-сусідів, що мають з Україною схожу історію, а також великий досвід співпраці між вищими навчальними закладами) дає підстави зробити певні висновки щодо переліку обов'язкових навчальних курсів та предметів, які пропонуються на вибір самими студентами або здійснюються навчальним закладом; змістового наповнення навчальних дисциплін; забезпечення наступності у підготовці фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів; різновидів практичної підготовки студентів та тривалість педагогічної практики на різних етапах навчання [1, с. 114–126].

Проаналізуємо провідні аспекти підготовки фахівців дошкільної освіти.

1. Система дошкільної освіти та виховання відповідно до навчальних планів та програм підготовки майбутніх фахівців існує під назвою “перед шкільне навчання” та “перед шкільне виховання”. Саме цей термін ми і будемо використовувати у нашому аналізі напрямів та спеціальностей підготовки фахівців дошкільної освіти окремих країн Східної Європи.

2. Вищі навчальні заклади підготовки майбутніх фахівців педагогічної освіти у Республіці Польща (Університет Гданська, Університет Марії Кюрі-Склодовської в Любліні, Педагогічний університет імені Комісії Народного навчання в Кракові, університет імені Адама Міцкевича в Познані) та Румунії (Університет імені Стефана челМаре в Сучаві, університету ім. А.І. Куза в Яссах) здійснюють інтегровану підготовку фахівців дошкільної та початкової освіти. Про це свідчить перелік і зміст навчальних дисциплін: “Педагогіка перед шкільна”, “Педагогіка початкового навчання”, “Медіа-навчання перед шкільного та шкільного навчання”, “Планування педагогічної праці в перед шкільному навчанні та I–III класах”, “Методика природничо-екологічного навчання у перед шкільному навчанні та початковій школі”.

3. Практично всі навчальні заклади, які здійснюють підготовку фахівців для дошкільної та початкової освіти, згідно освітньо-кваліфікаційних характеристик підготовки фахівців передбачають отримання додаткової кваліфікації студентами, зокрема: педагогіка шкільна та корекційна (Педагогічна Академія в Варшаві), перед шкільне виховання та початкове навчання (університет імені Адама Міцкевича в Познані), навчання та опіка малих дітей (вікова категорія 4–10 років) (Варшавський університет), перед шкільне навчання з основами шкільної логопедії (Вища педагогічна школа в Варшаві) та інші [10, с. 219].

4. У всіх навчальних планах та програмах підготовки чітко зазначена наступність у підготовці фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр” (3 роки навчання) – I-й освітній ступінь та “магістр” (1,5–2 роки навчання) – II-й освітній ступінь, про що свідчить змістове наповнення відповідних навчальних дисциплін: “Вступ до педвтології”, “Інформаційно-комунікативні технології навчання”,

“Психологія навчання”, “Педагогічна праця в школі”, “Аксіологія”, “Андрагогіка”, “Магістерський семінар”.

5. Практична педагогічна підготовка розпочинається з другого (другий семестр навчання), а найчастіше – третього року навчання. Це зумовлено тим, що упродовж 1–2 років навчання студенти мають можливість вивчити не тільки предмети психолого-педагогічного циклу, але й сукупність різних професійно-зорієнтованих методик, що сприятиме формуванню у них професійних компетентностей [3, сл.].

Таким чином, здійснений аналіз змісту навчальних планів, які регулюють процес фахової підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, дає можливість стверджувати про наявність як спільних, так і відмінних рис організації навчального процесу у різних типах вищих навчальних закладів країн Східної Європи. Отриманий досвід доцільно перенести у вітчизняну площину діяльності вищих навчальних закладів, які забезпечують підготовку фахівців у галузі дошкільної освіти.

Проаналізувавши навчальні плани ВНЗ України та країн Східної Європи, зокрема Польщі та Румунії, зауважуємо суттєву різницю у їх наповненні. Однак, на нашу думку, порівняння систем цієї галузі освіти за кількістю годин навчального плану не можна визнати конструктивним, тому що різна кількість навчальних годин пов'язана з традиціями, історичною орієнтацією країн та іншими соціальними чинниками.

Важливим також у підготовці майбутніх вихователів ДНЗ є також добір методів та форм організації навчання. У навчальних програмах ВНЗ зазначено такі основні форми і методи навчання: лекції, семінари, лабораторні роботи, практичні та групові заняття, групові вправи, спеціальні та функціональні ігри, теоретичні (науково-практичні) конференції, контрольні роботи (заняття), консультації, реферати, індивідуальні контрольні співбесіди, самостійні роботи, стажування та практика, курсові роботи (проекти, завдання), випускні кваліфікаційні роботи.

Одним із ефективних методів активізації процесу навчання вважається метод проблемного викладу. За такого підходу лекція схожа на діалог, викладання імітує дослідний процес (висувається спочатку кілька ключових постулатів з теми лекції, виклад вибудовується за принципом самостійного аналізу і узагальнення студентами навчального матеріалу). Лекції, як орієнтовні та спрямовальні вектори навчальної діяльності студента і самостійна робота, як основний засіб самоорганізації особистості та інформаційного накопичення, є основою для формування професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ. Використання засобів мультимедіа, а точніше слайд-лекцій у процесі викладання, поєднання текстового матеріалу з ілюстраціями, різноманітними анімаціями, аудіо та відеофрагментами дозволяє вирішити цю проблему. Анімація, відео дали можливість презентувати інформацію у вигляді образів, це зменшувало необхідність проміжного “перекодування”, що затримує мислення, але підвищує продуктивність і швидкість сприйняття. Слайд-лекція, завдяки зміні яскравих вражень від побаченого на екрані, дозволяє утримувати увагу студентів упродовж всієї лекції. Семінар (від лат. *seminarium* – розсадник знань) – один з основних методів обговорення навчального матеріалу у вищій школі. Семінари проводяться з найбільш складних питань (тем, розділів) навчальної програми з метою поглибленого вивчення навчальної дисципліни, прищеплення майбутнім вихователям ДНЗ навичок самостійного пошуку й аналізу навчальної інформації, формування та розвитку наукового мислення, уміння активно брати участь у творчій дискусії, робити правильні висновки, аргументовано

викладати і обстоювати свою думку. Разом із лекціями і семінарськими проводяться й практичні заняття, які допомагають майбутнім вихователям ДНЗ систематизувати, закріпити і поглибити знання теоретичного характеру; навчити їх прийомам вирішення практичних завдань, тощо. Одним із видів самостійної практичної роботи майбутніх вихователів ДНЗ є лабораторні заняття, на яких, завдяки проведеним експериментам, поглиблюються і закріплюються їх теоретичні знання та формуються первинні навички організації, планування і проведення наукових досліджень.

Висновки. На нашу думку, професійне становлення майбутнього вихователя дітей дошкільного віку в процесі його підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь, навичок, але і його особистісне самовдосконалення, формування професійної позиції, виховання таких якостей, як конкурентоспроможність, ініціативність, творчість, комунікативність, тактовність, критичність тощо. Сучасній освіті потрібні фахівці дошкільного профілю нової формації з конкурентно придатним європейським чи світовим рівнем кваліфікації для досягнення єдиної мети – формування гармонійно розвиненої особистості. Тож необхідно докорінно оновити технологію їхньої підготовки до самостійної педагогічної діяльності.

Таким чином, врахування зарубіжного педагогічного досвіду країн Східної Європи, зокрема Румунії та Польщі, та інноваційний підхід до формування у майбутніх фахівців дошкільної освіти готовності до педагогічної діяльності у конкурентоспроможному середовищі на вітчизняному та міжнародному ринку освітніх послуг передбачає якісні зміни всіх складових дидактичної системи: мети, змісту навчальної інформації, засобів педагогічної комунікації, форм та методів педагогічної взаємодії, суб'єктів педагогічного процесу, а також розвиток професійної і пізнавальної мотивації і формування педагога як творчої особистості.

1. Баранников А. В. Реформи і стандарти освіти в правовому контексті (досвід зарубіжних країн) / А. В. Баранников [Текст] // Педагогіка. – 2009. – № 4. – С. 114–126.
2. Богініч О.Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку / О.Л. Богініч. – Випуск № 1, 2008. – 23–25 с.
3. Вільчковський Е. С. Підготовка педагогів для дошкільних закладів у польських ВНЗ у контексті Болонського процесу [Електронний ресурс] / Е. С. Вільчковський, А. Е. Вільковська, В. Р. Пасічник. – Режим доступу : <http://vuzlib.com/content/view/263/>
4. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010101 “Дошкільне виховання” / Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч та ін. ; наук. кер. В. Бондар. – К. : МОН України, 2005. – 104 с.
5. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010101 “Дошкільна освіта” / Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч та ін. ; наук. кер. В. Бондар. – К. : МОН України, 2006. – 258 с.
6. Джурицкий А. Н. Развитие образования в современном мире: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / А. Н. Джурицкий. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 240 с.
7. Закон Про вищу освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38, ст. 2004) {з змінами, внесеними згідно із Законом № 76-VIII від 28.12.2014, ВВР, 2015, № 6, ст. 40}
8. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за ред. В. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 304 с.
9. Пономарьова Г. Ф. Положення про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно-модульною системою: відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України / Г. Ф. Пономарьова, А. А. Харківська. – Харківський гуманітарно-педагогічний інститут, 2007. – 58 с.

10. Jakowicka M. Nauczyciel w kształceniu i doskonaleniu w kontekście reformy edukacji / M. Jakowicka; red. W. E. Koziol, E. Kobylec-ka. – Warszawa: Wyd. Eurydice, 2008. – 219 s.

This article describes some aspects of professional teachers training, in particular for preschool profile, taking into account forms, methods of training, made a comparative analysis of such training in Ukraine and Eastern Europe, in particular in Poland and Romania.

Key words: professional training, educational standards, educational program, educational-qualification level.

УДК 371.6:37.01.32(477.83/86)

ББК 78.3

Ірина Скоморовська

ВНЕСОК МИХАЙЛА ГАЛУЩИНСЬКОГО В ОРГАНІЗАЦІЮ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОЇ РОБОТИ В ГАЛИЧИНІ

У статті проаналізована культурно-освітня діяльність Михайла Галущинського як очільника товариства “Просвіта”. Встановлено, що М. Галущинський спрямовував роботу товариства на розширення мережі осередків “Просвіти”, відкриття бібліотек, читалень, а також сприяв функціонуванню при них курсів для неписьменних, аматорських гуртків тощо. Водночас, він був автором низки праць (“Народня освіта й виховання народу. Методи й цілі” (1920), “Українські народні бібліотеки і праця над поширенням книжки” (1926)), у яких відображена громадянська, національна та педагогічна позиція М. Галущинського в контексті розвитку культури та освіти краю.

Ключові слова: Михайло Галущинський, товариство “Просвіта”, бібліотека, читальня, курси для неписьменних, гурток прихильників книги, культурно-просвітницька робота, українська еміграція.

Постановка проблеми. Розвиток і формування дитини як особистості відбувається шляхом прищеплення їй морально-етичних, національних, громадянських цінностей і набуття необхідних знань, вмінь. Становлення різнобічно розвиненої особистості неможливе без засвоєння нею історичних подій минувшини, ознайомлення з діяльністю визначних діячів держави та рідного краю. Постає Михайла Галущинського займає важливе місце в історії галицької землі, оскільки він усе своє життя присвятив боротьбі за право галицьких українців на рідномовні школи, бібліотеки, книжки та інші осередки освіти та культури. Саме за часи головування М. Галущинського, товариства “Просвіта” досягло значного розквіту і стало провідником культурно-просвітньої роботи краю.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку нашого суспільства актуалізується потреба дослідження наукових надбань визначних освітян, громадських діячів; вивчення історико-педагогічного досвіду діяльності українських культурно-освітніх та педагогічних товариств. Оскільки засвоєння педагогічних традицій минулих років є джерелом розвитку освіти сьогодення.

Аналіз наукових досліджень. Діяльність товариства “Просвіта” у Галичині міжвоєнної доби розкрита у дослідженнях І. Андрухів, С. Добржанського, М. Зніщенка, Н. Кунанець, Б. Савчука та ін. Історичний досвід розвитку освіти в краї проаналізовано в працях Г. Білавич, Д. Герцюка, Т. Завгородньої, І. Курляк, З. Нагачевської, Б. Ступарика, М. Чепіль та ін.

Мета статті – проаналізувати доробок Михайла Галущинського як голови товариства “Просвіта” в організації культурно-освітньої роботи у Галичині.

Виклад основного матеріалу. Галущинський Михайло Миколайович (1878–1931) – галицький педагог, громадський і політичний діяч, перший комендант січового стрілецтва, активний діяч і голова “Просвіти”, автор багатьох педагогічних праць, член українських громадських організацій. М. Галущинський народився 26 вересня 1878 р. у с. Звиняч, Чортківського повіту на Тернопільщині. Початкову освіту здобув вдома, а середню отримав у Тернопільській гімназії, під час навчання в якій був членом таємного гуртка “Студентська громада”. Університетську освіту здобув на філософічному факультеті у Львові та Відні (1898–1901). Вже за студентських часів М. Галущинський демонстрував активну громадянську позицію, що проявлялося у здійснюваній ним громадській роботі: був головою студентського товариства “Академічна громада” (м. Львів); головою “Січі” (м. Відень); належав до провідних членів організації “Молода Україна”; вів роботу серед студентської та учнівської молоді, залучаючи її до громадської активності, участі в політичних дискусіях та організованих виступах.

Із відкриттям у Рогатині української приватної гімназії ім. Св. Володимира Великого 1909 р., став її першим директором, де працював аж до Першої світової війни. Після війни М. Галущинський розпочинає роботу в “Рідній школі”, а з 2 квітня 1923 р. очолює товариство “Просвіта”. В цілому, діяльність “Просвіти” була багатогранною: утворення в містах і селах філій товариства; організація роботи захоронок, бібліотек, читалень, аматорських театральних гуртків, різноманітних курсів (освітніх, вищої освіти, для неграмотних). Але основна мета діяльності товариства полягала в піднесенні національної свідомості галичан, формування в них активної громадянської позиції та боротьба з неписьменністю серед населення краю. Однак, час, коли М. Галущинський очолив “Просвіту”, був досить непростим для товариства. Роки Першої світової війни трагічно вплинули на розвиток освіти краю: значна кількість осередків товариства була зруйнована, а коштів на відновлення їх роботи не вистачало. У зв’язку з цим, не маючи змоги самостійно відновлювати діяльність осередків товариства, просвітяни залучали до цієї роботи інтелігенцію, сільських учителів, селян та молодь, апелювали до заможних громадян, які “були здатні до матеріальних жертв” [10, с. 235].

На посаді голови товариства “Просвіта” М. Галущинський значну увагу приділяв організації просвітньої роботи в краї, подоланню неписьменності серед українського населення та здійсненню національного виховання. З цього приводу очільник товариства зазначав: “всі культурно-просвітницькі товариства повинні доповняючи впливати на життя дівчата і молоді; доповняти шкільне виховання в національним і громадським дусі; виривати дитину й молодь від оставання одинцем та дати їй можливість зносити із рівними собі” [5, с. 13]. Відтак, при Головному Відділі товариства були створені комісії, які опікувалися своїм напрямом діяльності: бібліотечна комісія, комісія по боротьбі з неписьменністю (з 1920 р. її членом був і М. Галущинський) та інші.

Пріоритетним напрямом роботи товариства було створення читалень, мандрівних та стаціонарних бібліотек, у приміщенні яких відбувалася не лише видача літератури, а й організували курси для неписьменних, читання лекцій, аматорські гуртки, гуртки прихильників книжки, книжкові виставки та свята. М. Галущинський неодноразово наголошував на якісній організації бібліотечної роботи в краї, зазначаючи, що не всі осередки функціонують на належному

професійному рівні: “вже існуючі українські читальняні книгозбірні мусять поставити себе на відповідній висоті ... Тому, бібліотеки різних товариств, які не представляють поважної вартости ні під оглядом змісту, ні ведення, ні читачіства, повинні об’єднати зусилля з іншими для заснування однієї “поважної” установи, яка змогла б перетворитися в публічну бібліотеку” [7, с. 1].

М. Галущинський у книзі “Народня освіта й виховання народу. Методи й цілі” (1920) також узагальнив певні вимоги до приміщень, у яких можна організувати бібліотеки і читальні зали: бібліотечне приміщення має бути світлим, оскільки в недостатньо освітленій кімнаті з високою вологістю книги швидко псуватимуться; при улаштуванні бібліотеки варто “призначити одну комнату для ужитку читаючих, а як можливо, другу для ужитку часописів та періодичних видань” [5, с. 27]; бібліотечні шафи не повинні бути вищими за два метри, щоб бібліотекар мав змогу вільно дістати потрібну книгу.

Оцінюючи перспективи розвитку бібліотечної справи у Галичині, М. Галущинський зазначав, що для налагодження роботи книгозбірень необхідно видати “друки для ведення бібліотек і до уодностайнення діловодства; виготовити зразково річеві катальоги; подбати про бібліотечні курси, щоби виборних бібліотекарів впровадити в їхню діяльність; в повітових осередках створити бібліотечні кабінети для проводу організації місцевих бібліотек; по повітових осередках розбудувати мандрівні бібліотеки” [1, с. 136].

Важливими осередками освіти у невеликих населених пунктах були саме мандрівні бібліотеки, організовані товариством “Просвіта” 1924 р. В умовах відсутності коштів на заснування стаціонарних, мандрівні книгозбірні були чи не єдиним джерелом просвіти для дітей та дорослих в українських селах. На прохання представників філій центрального відділу товариства у Львові надсилав комплекти книжок, які не дозволялося тримати довше, як два місяці. Кожний з них включав найновіші книжки (повісті, оповідання, науково-популярна література, видання для молоді) [4, с.103]. М. Галущинський зазначав, що “комплекти мають відповідні дерев’яні скринки, в якій знаходяться всі книжки в старанному переплеті, з катальогом, регуляміном і статистичним виказом” [3, с. 5]. Спочатку комплектування зібрань здійснювалося бібліотекарями на власний розсуд, однак згодом книжкові фонди вкладалися відповідно до вподобань читачів.

За два роки існування такі осередки надали послуги читачам у 98 місцевостях Галичини [8, с. 6]. Лише упродовж 1924–1925 рр. мандрівні бібліотеки охопили роботою 20 просвітянських філій: Бережани, Борщів, Бучач, Городенка, Грималів, Долина, Зборів, Коломия, Львів, Надвірна, Новий Санч, Перемишляни, Радехів, Рудки, Самбір, Сокаль, Сянок, Турка, Чортків, Яворів. Їх фондами скористалися 1 698 осіб, з них чоловіків – 788, жінок – 238, дітей до 11 років – 122 (дівчат – 25, хлопців – 97), до 13 років – 176 (дівчат – 80, хлопців – 96), молоді – 374 (дівчата – 143, хлопці – 231) [11, с. 129].

З ініціативи М. Галущинського проблемою освіти бібліотечних працівників у краї також опікувалося товариство “Просвіта”. Питання організації бібліотекарських курсів неодноразово розглядалося його членами, але тривалий час у цьому напрямі нічого не робилося. У зв’язку з цим, М. Галущинський на зборах товариства 1924 р. зазначав: “Не зроблено досі нічого в справі курсів для бібліотекарів. Причиною є наша мізерія, котра не дає нам можливости поставити цілої просвітної справи на належній висоті” [4, с. 102]. Лише 1928 р. Головний відділ “Просвіти” організував

курси для бібліотекарів м. Львова, а згодом навчання проводилося в різних місцевостях краю при філіях товариства [12, с. 211].

Значна культурно-просвітницька робота здійснювалася комісією по боротьбі з неписьменністю, яка розробила і опублікувала “Інструкцію для читалень “Просвіти” в справі поборювання неписьменности” (1922). Документ містив ряд рекомендацій та вказівок щодо організації курсів для неграмотних. Передбачалося, що навчання неписьменних розпочиналося з листопаду 1922 року і тривало 10–12 тижнів. По закінченню курсів учні повинні були оволодіти навичками читання, письма та лічби в межах 100, ознайомитися з мірами ваги і довжини, а також отримати основні відомості з історії України, географії та гігієни. У якості заохочення до навчання “анальфабетам” пропонувався курс церковного співу. Варто зазначити, що курси розраховувалися на осіб з різним рівнем знань, у зв’язку з цим включали 2 ступені. Якщо на першому рівні навчання організувалося для тих, хто не володіє навичками читання чи письма, то на другому – вимагалася наявність базових знань з цих предметів. Ведення курсів покладалося на вчителів, священників, бібліотекарів або інших освічених осіб. Для успішного проведення цієї акції залучалися також найбільш активні члени громади, які заохочували неграмотних до навчання. В інструкції зазначалося, що кожний неграмотний має право звернутися до філії “Просвіти” з вимогою навчання. Після закінчення науки слухачі курсів отримували відповідні свідоцтва [15, арк.1–2].

Організація курсів для неграмотних була не єдиним шляхом поширення освіти. Працівниками читалень та бібліотек товариства організувалися численні культурно-просвітницькі заходи, які мали на меті заохочення населення до отримання освіти, а також розширення та поглиблення їх знань з різних сфер життя. Найбільш результативною формою роботи з населенням було проведення голосних читань, відчитів та дружніх сходин. Зазвичай вони проводилися регулярно, у точно визначений час і охоплювали великий спектр питань. У звіті філії товариства “Просвіта” в Єзуполі Станіславського повіту (25.03.1923 – 31.12.1923) зазначалося, що в читальні кожної неділі та на свята відбувалися сходини, під час яких бібліотекар читав історичні твори або “красне письменство”. Для членів читальні с. Бранівка-Побереже “відбувалося читання часописів, книжок, бесіди на тему подій воєнних та українських. Вголос читалися книжки з історії козаччини...” [6].

З 1924 р. Загальні збори галицького товариства “Просвіта” постановили день 1 жовтня “Святом української книжки”, а жовтень проголошувався “місяцем української книги”. Прийняття такого рішення зумовлене тим, що саме 1924 року “відзначала” 350-літній ювілей перша українська книжка, яку видрукував І. Федоров у Львові 1574 р. [8, с. 1]. М. Галущинський підкреслював, що українці одні з перших почали відзначати таке свято. Приміром, у Польщі місяцем книги призначили лютий лише 1927 р., а в Німеччині свято книги почали відмічати з березня 1928 р. [6, с. 34]. Варто зазначити, що місяць жовтень вибраний не випадково, оскільки “звичайно в жовтні починається жвавіша праця в читальнях; покінчалися роботи в полі, вечори стали довші, читальники можуть починати свою працю” [9, арк.1]. Також, переважно всі бібліотеки “Просвіти” щороку на поклик Головного Відділу організували “Свято Шевченка”, Свято на честь Івана Франка, “Свято Просвіти” тощо.

У контексті нашого дослідження варто наголосити на тісній співпраці галицьких просвітян, зокрема й М. Галущинського, з українською еміграцією. Зокрема, досить потужною рушійною силою розвитку національних і освітянських ідей виступала українська еміграція в Чехословаччині. Аналізуючи стан

українського книговидавництва М. Галушинський вказував, що його осередок знаходився на еміграції: “Для появи української книжки більше зробила еміграція, як Галичина. Під сим оглядом положення в Галичині таке мізерне, що нагадує нам найгірші часи 50–60-х рр. минулого століття” [2, с. 75].

Знаковою подією в розвитку української бібліотечної справи став IV Міжнародний з'їзд бібліотекарів і приятелів книги у Празі (28 червня – 3 липня 1926 р.). У роботі з'їзду взяли участь 600 делегатів, які представляли 30 народів. Українська делегація включала 29 осіб (Галичину представляли М. Галушинський, І. Калинович, К. Панькевич; українську еміграцію – Д. Антонович, Л. Биковський, О. Колесса, О. Лотоцький, С. Сірополко, В. Січинський та ін.) [14, с. 2–3]. Беручи активну участь у роботі з'їзду, українські науковці прагнули ознайомити світову спільноту зі станом та особливостями діяльності книгозбірень в Україні, проблемами, які виникали при закладанні бібліотек і поширенні книги. Широком і різноманітним став діапазон тем виступів українців: М. Галушинський – “Українські народні бібліотеки і праця над поширенням книги”, І. Калинович – “Останнє десятиліття української книги (1914–1923 рр.)”, Д. Антонович – “З історії мистецтва української книги”, О. Колесса – “Рукописи й палеотичні книги південного Підкарпаття”, С. Сірополко – “Бібліотечна справа на Україні в минулому та тепер в зв'язку зі станом духової культури” [13, арк.1–3].

Таким чином, такі заходи сприяли ознайомленню українських громадсько-просвітницьких діячів з європейським досвідом організації книгодрукування, поширення та популяризації книжкової продукції; водночас українська еміграція неодноразово матеріально підтримувала функціонування товариства “Просвіта”, надсилала художні, наукові, дитячі друковані видання.

Висновки з даного дослідження. Аналіз досліджуваної літератури, дозволяю підсумувати, що в період керівництва Михайла Галушинського товариство “Просвіта” набуло значного розвитку та відіграло помітну роль у культурно-освітньому житті Галичини. Створені бібліотеки і читальні надавали молоді доступ до рідномовної книги. У них систематично і в точно визначений час працювали гуртки (самоосвітні, наукові, театральні, прихильників книги); курси (вищої та загальної освіти, для неписьменних); проводили голосні й тихі читання, освітні виклади, відчити, “дружні сходини”, а також організовували свята, концерти, вистави. Такі форми роботи з читачами якнайкраще сприяли боротьбі з неграмотністю населення і впливали на піднесення його рівня освіченості.

1. Галушинський М. З нагоди місяця “Просвіти” / М. Галушинський // Народня Просвіта. – 1927. – Ч. 9–10. – С. 133–140.
2. Галушинський М. Книжка й українське громадянство / М. Галушинський // Літературно-Науковий Вістник. – 1922. – Т. LXXVIII. – Кн. VII. – С.72–79.
3. Галушинський М. Мандрівні бібліотеки і їх значіння / М. Галушинський // Народня Просвіта. – 1925. – Ч. 1. – С. 4–5.
4. Галушинський М. Мандрівні бібліотеки товариства “Просвіта” // Народня Просвіта. – 1924. – Ч. 7. – С. 101–103.
5. Галушинський М. Народня освіта й виховання народу. Методи й цілі / М. Галушинський. – Львів, 1920. – 34 с.
6. Галушинський М. Національні й громадські свята / М. Галушинський // Життя і знання. – 1930. – С. 33–35.
7. Галушинський М. Преважна справа / М. Галушинський // Діло. – 1930. – Ч. 4. – С. 1.
8. Галушинський М. Українські народні бібліотеки і праця над поширенням книжки / М. Галушинський. – Львів, 1926. – 7 с.
9. Державний архів Тернопільської області. – Фонд 294. – Оп. 1. – Спр. 133. – 3 арк.

10. Децо про обов'язки бібліотекаря (Бібліотечний порадник, Ч. 11) // Життя і знання. – 1933. – Ч. 11 (74). – С. 235.
11. Дорошенко Н. Рік праці мандрівних бібліотек товариства “Просвіта” у Львові / Н. Дорошенко // Народня Просвіта. – 1925. – Ч. 8. – С. 128–131.
12. Дорошенко Н. Суспільні функції громадських бібліотек / Н. Дорошенко // Шлях виховання і навчання. – 1935. – Річник IV. – С. 201–218.
13. Львівська національна бібліотека ім. В. Стефаніка. – Фонд 57. – Спр. 814. – 8 арк.
14. Лютай Д. IV Інтернаціональний Конгрес Бібліологів і Бібліотекарів / Д. Лютай // Діло. – 1926. – Ч. 149. – С. 2–3.
15. Центральний державний історичний архів України у м. Львів. – Фонд 348. – Оп. 1. – Спр. 6370. – 44 арк.

The article analyzes the cultural and educational activities of Mihailo Halushchinskiy as head of the society “Prosvita”. It is established that M. Halushchynskiy directed the company's efforts to expand the network of cells “Prosvita”, open libraries, reading rooms, and also contributed to the functioning with them courses for illiterate, amateur clubs. However, he was the author of several works (“Public education and the education of the people. Methods and goals” (1920), “Ukrainian national library and work on the distribution of the book” (1926), which reflect civil, national and pedagogical position of M. Halushchinskiy in the context of the development of culture and education in the region.

Key words: *Michael Galushchinskiy, society “Prosvita”, library, reading lounge, courses for the illiterate, the circle of supporters of the book, cultural-educational work, the Ukrainian emigration*

УДК 37.011.31

ББК 74.03(4Укр)-8

Наталія Фаненителъ

ФІЛОСОФСЬКІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ СТЕПАНА БАЛЕЯ (1885–1952 рр.)

Стаття є спробою автора на основі аналізу наукових праць С. Балея дослідити філософські та психологічні засади його педагогічної концепції. Зокрема, виявлено вплив гуманістично-антропологічних ідей кінця XIX початку XX століття на філософські погляди вченого. З'ясовано роль професора К. Твардовського та традицій Львівсько-Варшавської філософської школи у спрямуванні наукових інтересів С. Балея у бік психології. Обґрунтовано потребу комплексного дослідження педагогічних ідей С. Балея з огляду на їх актуальність для побудови національної системи освіти України.

Ключові слова: *психотехніка, виховний контакт, психологія виховання (педагогічна психологія), психологія віку дозрівання, суспільна психологія.*

Постановка проблеми. Ім'я академіка С. Балея залишається все ще маловідомим в історії вітчизняної педагогічної думки. Більша частина його наукового доробку через складні соціально-політичні умови в період між двома світовими війнами опинилася за межами українських земель. Долаючи тяжкі випробовування на своєму життєвому і творчому шляху, С. Балею довелося відчувати на собі наслідки збройних конфліктів, перебування у концентраційному таборі, втечу з нього і подальше переховування, а також жорстку політику санаційного режиму Польщі. Так, зокрема, українське походження вченого як потенційна загроза створення українського осередку стали перешкодою для його влаштування до

Львівського університету. Відтак мрію про працю у вищому навчальному закладі С.Балею довелося втілювати у Варшавському університеті, куди, завдяки сприянню доброзичливих польських колег, його було зараховано в якості “професора контрактного”.

Після переїзду до Варшави вчений займається активною науковою, викладацькою, просвітницькою та громадською діяльністю. Одночасно С.Балей підтримує тісний зв'язок з українськими культурно-освітніми осередками. Саме в цей період виходять в світ його фундаментальні праці польською мовою: “Psychologja kontaktu wychowawczego” (1930), “Psychologja wieku dojrzewania” (1931), “Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka” (1935), “Psychologia wychowawcza w zarysie” (1938), “Osobowość” (1939), “Drogi samopoznanie” (1947), “Wprowadzenie do psychologii wspólczej” (1949) та ін.

Таким чином, праці вченого, лише незначна частина яких була надрукована українською мовою, а більшість – польською, німецькою, французькою, стали підручниками в психолого-педагогічній галузі за кордоном. Натомість українському читачеві вони практично невідомі.

Тривале забуття імені С.Балея вітчизняною наукою пов'язане із неприйняттям комуністичною панівною ідеологією нового світорозуміння вченого, яке стверджувалось у його наукових працях. На відміну від традиційних поглядів на виховання як пристосування індивіда до потреб цілого, С.Балей пропонував теорію педагогіки, яка виходить від людини і являє сучасний варіант гуманістичної педагогіки, що ґрунтується на традиціях принципу природовідповідності в навчанні та вихованні.

Ступінь розробленості проблеми. В Україні відкриття та системне дослідження творчого доробку С.Балея пов'язані з науково-просвітницькою діяльністю професора М.Верникова, який включив ім'я С.Балея у науковий обіг країни, а також виокремив основні галузі знань, що їх охоплює творчий доробок вченого. Це стало поштовхом для вітчизняних науковців до подальших досліджень філософсько-педагогічних, психолого-педагогічних, психоаналітичних та соціально-філософських ідей С.Балея. Проте, як показав аналіз психолого-педагогічних періодичних та фахових видань, у педагогічній науці мають місце спроби дослідження лише його окремих ідей, відтак існує необхідність комплексного аналізу педагогічної концепції вченого. З огляду на те, що методологічною основою будь-якої педагогічної системи є певне філософське вчення, а також, враховуючи тісні міжпредметні зв'язки педагогіки з психологією, доречно буде розпочати дослідження педагогічної концепції С.Балея із вивчення її філософського й психологічного підґрунтя.

Мета статті полягає у дослідженні філософських і психологічних засад педагогічної концепції С.Балея шляхом вивчення і аналізу його наукової спадщини.

Основний виклад матеріалу. Головним орієнтиром у дослідженні творчого доробку С.Балея, безумовно, є висновок М.Верникова про те, що теоретична концепція вченого формувалася як органічний синтез філософії, психології і педагогіки. Причому філософія у поглядах науковця є вихідною, а ось психологія і педагогіка настільки взаємопов'язані, що на перший погляд було б важко визначити, котра з них претендує на першочерговість. Однак генетичний підхід, що його дотримувався С.Балей у творенні концепції цілісного розуміння розвитку індивіда, дозволяє відстежити таку послідовність: філософія, психологія, педагогіка [7, с. 30].

Життя та діяльність С.Балея розпочалися в період, коли українська нація перебувала у складі двох імперій – Російської та Австро-Угорської.

Розвиток демократії, характерний для Європи кінця XIX ст., вплинув значною мірою на українське громадянське суспільство. Ідея реформування суспільства на засадах гуманізму та демократії поширилась і на філософську думку в обох імперіях. В українському суспільстві вона була представлена класиками українського гуманізму (Л.Українка, І.Франко, М.Коцюбинський, П.Юркевич, В.Стефаник, О.Кобилянська), російськими ідеалістами (М.Бердяєв, С.Булгаков, Б.Кістяковський) а також польськими філософами (С.Бжозовський, Ф.Знанецький, Б.Суходольський).

Усвідомлюючи зростання ролі людини у творенні самої себе і навколишнього світу, С.Балей долучається до наукових пошуків моральних орієнтирів нової доби.

Зокрема, “Новий ідеалізм Айкена” розглядається С.Балеєм в його однойменній статті як світогляд, зорієнтований на психічні прояви людини. Підтримуючи Р.Айкена в його критиці натуралістичного світогляду як такого, що вже не задовольняє людство, вчений здійснює власні філософські рефлексії. Порівнюючи світ природи з психічним світом людини, він приходить до висновку, що “світ душі і світ природи – це два відмінні царства, що перше – це не тінь та відблиск другого, а саме щось зовсім різне, окреме, з питомими прикметами і ознаками. Розвиваючись чим раз вище, світ духа показує наочно цілим своїм єством, що він не слуга природи, а навпаки – володар...” [3, с. 135]. Така діаметральна протилежність двох світів, природи і людської психіки, є, на думку автора, дещо трагічною. Адже психічний світ, розвиваючись за власними законами, не визнає законів світу природи, відтак веде з ним боротьбу, набуваючи собі найзапеклішого ворога.

У праці “Понятте етичного добра і зла в сучасній філософії” С.Балей окреслює етичні орієнтири тогочасної філософської науки. Вважаючи головним завданням етики відшукання людської, природної, разом з тим міцної основи етичних феноменів, він пропонує звернутись до існуючих філософських течій для пояснення етичних категорій. Аналізуючи тлумачення понять “добра” і “зла” такими напрямками філософської думки, як гедонізм, евідемонізм, утилітаризм, релятивізм, вчений робить висновок, що вони не заперечують один одного, а лише доповнюють, розглядаючи одну і ту ж істину під різними кутами зору. Вміле поєднання різних поглядів з урахуванням еволюційного принципу дає можливість філософії вибудувати етичну теорію нової доби, яка відповідатиме сучасним потребам суспільного життя [4, с. 139–150].

Становлення С.Балея як філософа, а також спрямування його наукових інтересів в бік психології відбулося значною мірою під впливом наукових поглядів його вчителя К.Твардовського. Сприймавши його філософську концепцію, С.Балей визнав свою приналежність до Львівсько-Варшавської філософської школи, засновником якої був К.Твардовський.

Про місце і роль С.Балея у науці психології М.Верников зазначає наступне: “Степан Балей не просто стояв у початків української і польської психології, він був засновником у ній цілих важливих напрямів” [7, с. 19].

Наполегливій праці на ниві психології, а саме в її спеціальних галузях, С.Балей присвятив усе своє життя. У 1911 р., захистивши докторську дисертацію з психології у Львівському університеті під керівництвом професора К.Твардовського, С.Балей здобуває науковий ступінь з філософії, а в 1912 р. на цій підставі отримує від австрійського міністерства освіти стипендію з фонду, призначеного для подальшого

навчання доцентів, і виїжджає на спеціальні студії з курсу філософії до Німеччини, опісля до Франції і Австрії [7, с. 21].

У праці *“Експеримент в науці психології”*, С. Балея обґрунтовує інструментальне значення практичної психології і наполягає на її широкому використанні в педагогічній практиці. Також у ній вчений розкриває наукові погляди в царині диференційної психології видатного німецького філософа – В. Штерна. Використовуючи його розуміння індивідуальності як “цілого у її унікальності” [9, с. 12], С.Балея вибудовує власну теорію особистості, яка суттєво відрізняється від тієї, яку пропонує так звана абстрактно-теоретична педагогіка.

Протягом 1912–1914 рр. С. Балея навчається у Парижі в Сорбонні та у Відні. У Сорбонні він знайомиться з науковими поглядами Е. Клапареда, творця теорії функціонального виховання. Ідея природовідповідності освітнього процесу Е. Клапареда стає провідною у творчості С. Балея. Її втілення в подальших працях вченого сприяє вибудовуванню його власної психолого-педагогічної концепції, яка, постаючи ретранслятором світових гуманістичних ідей, піддає сумніву постулати традиційної знеособленої педагогічної науки.

Своєю гуманістичною спрямованістю С. Балея привертають і твори Т. Шевченка. Так, розвідка С. Балея *“З психології творчості Шевченка”*, яка була опублікована в 1916 р. в журналі *“Шляхи”*, є намаганням автора через аналіз творів Т. Шевченка дослідити психологічні основи творчості поета. Для реалізації цієї мети С. Балея вдається до психоаналізу З. Фрейда, вихідним положенням якого є залежність психічного розвитку особистості від її психічних переживань у дитячому віці [2, с. 177]. Обравши предметом свого вивчення образ жінки, матері в творчості Т. Шевченка, С.Балея пов’язує піднесення поетом цієї постаті до рівня мадонни з кризою психіки самого Т. Шевченка, викликану передчасною втратою власної матері. Таким чином, надаючи жіночим постатям особистого змісту, поет робить їх символами, що відтворюють реалії тогочасного життя.

Активне використання С. Балеєм психоаналітичної теорії З. Фрейда привело його до розуміння необхідності охорони дитинства, турботи про дитину з боку дорослих. На думку вченого, психоаналітичний підхід у вихованні дозволяє виявити, яким чином відбувається домінування та підпорядкування в освітньому просторі і, тим самим, наблизити педагогіку до людини.

Однією з важливих проблем психології і педагогіки, яка привернула увагу С. Балея є проблема виховання характеру. Із доповіддю *“Психологія характеру”* він виступає на Першому Українському педагогічному конгресі у Львові у 1935 р. У ній вчений піднімає питання занедбаності проблеми характеру в тогочасній психологічній та педагогічній літературі. Вважаючи формування бажаних рис характеру одним із головних прагнень педагогічної науки, автор наполягає на необхідності виведення поняття характеру з хаосу дефініцій шляхом практичної дійсності. Для цього він пропонує дієвий американський рецепт “навчання через діяльність” (learning by doing). Дана система передбачає перехід від вербалізму до конкретних ситуацій, в яких вихованці можуть реалізовувати вияви тих чи інших рис характеру [6, с. 430].

У 1938 р. у доповіді *“Потреби розвитку психотехніки в Польщі”*, виголошеній на II Міжнародному Конгресі Психологів, С.Балея робить спробу розширити поняття психотехніки, яке, на його думку, окрім психогностики (психодіагностики), повинно включати й діяльність, пов’язану з призвичаєнням до праці і організації праці. Вказуючи на недолік всіх тогочасних польських психотехнічних закладів, які

займалися лише виявленням здібностей, необхідних для заняття певною професійною діяльністю, вчений наголошує на необхідності пристосування умов праці до людини [5, с. 176].

Нове світорозуміння у філософських поглядах С. Балея поширюється і на його психолого-педагогічну спадщину. Визнання самоцінності людини у суспільстві вихідною основою формує у вченого інструментальне ставлення до психології і педагогіки як синтетичної науки, покликаної сприяти становленню особистості в соціумі.

В конспекті лекцій професора С. Балея *“Психологія виховного контакту”*, виголошених в 1930\31 н.р., вчений робить спробу відшукати філософські та психологічні основи педагогічних понять і явищ. У своїх рефлексіях він відштовхується від наукових поглядів відомих філософів, психологів, педагогів, таких, як З. Фрейд, Ш. Бюлер, В. Штерн, А. Пфендер, Ф. Бренгано, Г. Грабер, Г. Кершенштайнер, Е. Торндайк, Г. Спенсер, К. Ясперс, М. Монтесорі, Г. Гоффман та ін. [10].

Окремої уваги заслуговують фундаментальні праці науковця, написані протягом 1931–1938 рр., серед яких *“Психологія віку дозрівання”*, *“Нарис психології у зв’язку з розвитком психіки дитини”* і *“Нарис психології виховання”*. Ці роботи відображають дослідження С.Балеєм розвитку психіки дитини, яке завершується віком 20–24 років. Відповідно до його концепції розвитку психіки, саме в цей період структура особистості стає зрілою і більше не потребує опори на приклади, відтак людина стає здатна йти власною дорогою [9, с. 36].

Логічним продовження багаторічної праці С. Балея в окресленій царині психології стають праці *“Особистість”* (1939 р.) і *“Шляхи самопізнання”* (1946 р.), які ілюструють структурну методологію вченого у пізнанні сутності людини.

Висновки. Творчий доробок С. Балея, наукові погляди котрого формувалися під впливом західноєвропейських гуманістичних філософських напрямів кінця ХІХ – початку ХХ ст., є відображенням досягнень світової науки про виховання, навчання та розвиток. Неприйняті радянською педагогікою уявлення вченого про розвиток та саморозвиток особистості стали надбанням польської культури, в межах якої С. Балею довелося реалізовувати свій науковий потенціал. Переорієнтація сучасної освіти України у бік особистості учня вимагає пошуку теоретичних та практичних орієнтирів організації педагогічної діяльності. У зв’язку з цим актуалізується потреба вивчення праць з психології розвитку та психології виховання українсько-польського науковця, в яких піднімаються такі проблеми: спростування абсолютизації можливостей зовнішнього виховного впливу, визнання межі інтенціонального виховання, яка визначається динамічною природою самого суб’єкта виховання; взаємодія внутрішньої та зовнішньої сторін виховного процесу (автоєдукація та гетероєдукація); усвідомлення виховного характеру навчання як складової загальновиховного процесу; переосмислення ролі педагога в процесі становлення та самореалізації особистості вихованця.

1. Балея С. Експеримент в науці психології / Степан Балея // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 151–170.
2. Балея С. З психології творчості Шевченка / Степан Балея // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 174–210.
3. Балея С. Новий ідеалізм Айкена / Степан Балея // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 130–138.

4. Балеї С. Поняття етичного добра і зла в сучасній філософії / Степан Балеї // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 139–150.
5. Балеї С. Потреби розвитку психотехніки у Польщі / Степан Балеї; [пер. з пол. М. Верніков] // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л., 2009. – Т. 2. – С. 174–181.
6. Балеї С. Психологія характеру / С. Балеї // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 426–434.
7. Верніков М. М. Життя і наукова діяльність академіка Степана Балея: [передм. до збір. пр.] / С. Балеї // Збір. пр. у 5 т., 2 кн. / М. М. Верніков. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 19–79.
8. Штерн У. Дифференціальна психологія і її методическіе основи / Уильям Штерн; пер. с нем. – М.: Наука, 1988. – 336 с. – (Памятники психологической мысли).
9. Baley S. Osobowość / Stefan Baley. – Lwów : Licealna Biblioteczka Filozoficzna, 1939. – Т. 5. – 36 s.
10. Baley S. Psychologia kontaktu wychowawczego: [serypty z wykładów wygłoszonych w trzym. jesiennym i zimowym roku akadem. 1930/1931] / Stefan Baley; [oprac. A. Poznańska]. – Warszawa: Koło Pedagogiczne Studentów Uniwersytetu Warszawskiego, 1931. – 72 s.
11. Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa: PWN, 1958. – 415 s.

Through the analysis of S.Balei's scientific papers philosophical and psychological bases of his pedagogical concept has been explored. In particular, revealed the influence of humanistic-anthropological ideas of the end of XIX beginning of XX century on the philosophical views of the scientist and role of Professor K.Tvardovsky and traditions of the Lvov-Warsaw Philosophical School. The need for a comprehensive study of the pedagogical ideas of S.Balei is caused by their relevance for the construction of the national system of education in Ukraine.

Key words: *psychotechnics, educational contact, psychology education (educational psychology), psychology of adolescent age, social psychology.*

УДК 377.6:338.48

ББК 74.56

Алла Бойчук

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ТУРИЗМУ У ПТНЗ В КОНТЕКСТІ РЕГІОНАЛЬНИХ ВИМОГ І ПОТРЕБ

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму у ПТНЗ в контексті регіональних вимог і потреб на прикладі Івано-Франківської області. Наведено порівняльний аналіз анкетування студентів-випускників професійно-технічних навчальних закладів та роботодавців в галузі туризму стосовно завдань, пов'язаних з професійною підготовкою фахівців, та визначено основні чинники для покращення ситуації з підготовкою кадрів.

Ключові слова: *професійна підготовка, професійно-технічні навчальні заклади, галузь туризму, конкурентоспроможний фахівець, професійна компетентність, професійна діяльність, регіональні вимоги та потреби.*

Постановка проблеми. Швидкий розвиток туризму в Прикарпатському регіоні посилює необхідність підготовки висококваліфікованих кадрів для туристичної індустрії в області і надання якісної професійної туристської освіти, тому сучасна система навчання фахівців для сфери туризму має бути орієнтована на постійне вдосконалення і прагнення якісно покращувати пропоновані послуги.

Без сумніву, важливою складовою успішного розвитку туризму є професійно підготовлені кадри. У зв'язку з цим як перед регіоном, так і Україною в цілому, стоять важливі завдання у підготовці висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на туристичному ринку праці, та у наданні якісної професійної туристичної освіти.

Велика увага з боку держави приділяється підготовці фахівців з вищою освітою, однак, потрібно наголосити на тому, що туристичній галузі бракує саме кваліфікованих працівників середньої ланки: агентів з організації туризму, кухарів, офіціантів. Враховуючи те, що підготовкою кадрів робітничих професій для галузі туризму займаються професійно-технічні навчальні заклади, безперечно на них покладається велика відповідальність підготувати фахівця, який відповідає регіональним вимогам та потребам, адже без спеціальної підготовки та знань особливостей певної місцевості тяжко орієнтуватися у всіх аспектах туристичної галузі.

Соціально-економічні зміни в Україні висувають все нові вимоги до професійно-технічної освіти та процесу навчання. Завдання ПТНЗ на даному етапі є використання, крім традиційних методів навчання, сучасних навчальних інноваційних технологій, світового досвіду підготовки фахівців туризму, зважаючи на специфіку регіонів, поєднання теорії та практики, що розвиває необхідні професійні компетенції. А тому актуальним є підготовка високопрофесійних кадрів, орієнтованих на потреби та особливості туризму регіонів.

Об'єкт дослідження: процес професійної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму.

Предмет дослідження: зміст професійної підготовки фахівців туризму.

Мета дослідження: визначення та аналіз завдань, пов'язаних з професійною підготовкою фахівців для сфери туризму.

Аналіз останніх досліджень. На рубежі ХХ–ХХІ століть професійна освіта в туризмі стала об'єктом вивчення педагогічної науки. У психолого-педагогічній літературі проблема формування професійної підготовки майбутнього працівника сфери туризму висвітлюється широко й багатоаспектно. Як показав аналіз досліджень, велике значення мають роботи науковців у висвітленні питань теоретичних та методичних засад професійної підготовки фахівців для сфери туризму (В. Федорченко, Н. Фоменко, Л. Сакун, Г. Цехмістрова), сучасних тенденцій та концептуальних підходів до формування професійних компетенцій майбутніх фахівців сфери послуг і туризму (В. Лозовецька, Л. Лук'янова, Т. Сокол, Н. Фоменко).

За результатами теоретичного аналізу наукових джерел нами виявлено, що професійна підготовка кадрів туристичної сфери є основним завданням системи туристської освіти, яка повинна максимально відповідати змісту роботи і вимогам, що пред'являються до технології обслуговування туристів.

Так, Н. Фоменко вбачає мету професійної підготовки фахівця галузі туризму у формування духовності, високих морально-етичних якостей особистості майбутнього фахівця, який повинен мати глибокі теоретичні знання і необхідні навички практичної діяльності для вирішення психологічних, соціальних та економічних конфліктів, породжених науково-технічною революцією. [3, с. 123].

У своїх дослідженнях В. Федорченко розглядає фахівця галузі туризму як кваліфікованого технолога-організатора, менеджера [2, с. 118].

Незважаючи на активність досліджень у галузі професійної підготовки фахівців сфери туризму, залишаються недостатньо вивченими аспекти професійної освіти, орієнтовані на врахування потреб ринку праці в регіонах, зважаючи на особливості економічного розвитку місцевості, традиції. А тому актуальність професійної підготовки фахівців туризму в контексті регіональних вимог і потреб є беззаперечною.

Виклад основного матеріалу. Нині відсутні фахівці, здатні на високому професійному рівні створювати туристичний продукт, що базується на регіональних ресурсах і може бути просунутий на зовнішній і внутрішній туристський ринок.

Нами встановлено, що у професійній туристській освіті Івано-Франківської області існують певні проблеми щодо професійної підготовки туристичних кадрів, це насамперед:

- фрагментарні знання із професійних стандартів, прийнятих у міжнародному туристичному бізнесі;
- недостатній рівень володіння іноземними мовами та сучасними комп'ютерними технологіями;
- відсутність постійного моніторингу туристичного ринку праці задля визначення кількісних потреб студентів для навчальних закладів, кількості необхідних спеціалістів і переліку потрібних спеціальностей;
- брак навчально-практичних центрів для формування професійних компетенцій;
- недосконала система підвищення та перекваліфікації кадрів туристичної галузі у регіоні.

Потрібно зазначити, що створення конкурентних переваг українських регіонів є запорукою успіху України для інтеграції у світові ринки, у тому числі і в міжнародне туристичне співтовариство. А це, в свою чергу, означає, що в галузі повинні

працювати конкурентоспроможні, професійно мобільні, висококваліфіковані фахівці, підготовлені на рівні світових стандартів. Тому основне завдання навчальних закладів полягає в забезпеченні якісної професійної освіти та підготовці для ринку туристичних послуг грамотних, затребуваних випускників [1, с. 76]

В. Лозовецька стверджує, що в контексті сучасних вимог і потреб, роботодавець вбачає у конкурентоспроможному працівнику фахівця, який здатний самостійно приймати професійні рішення, творчо розв'язувати професійні завдання, що спрямовані на задоволення потреб споживачів послуг та процвітання підприємства [4, с. 13].

Відповідно до проведених досліджень не всі працівники підприємств галузі туризму мають базову туристичну освіту. Стрімкий розвиток туристичної індустрії на зламі століть привабив до галузі велику кількість фахівців з непрофільною освітою, які здобували професійні знання та навички безпосередньо в процесі роботи. Це пояснюється тим, що система підготовки кадрів для туризму в часи свого становлення була практично відсутня. З впевненістю можна стверджувати, що ситуація докорінно змінилася останніми роками. Однак, постала інша проблема: потенційні роботодавці, за рідкісним винятком, вважають, що приймати на роботу вчорашніх випускників не вигідно і нерентабельно. Ними відзначений цілий ряд “класичних” недоліків, властивих молодим фахівцям: дефіцит практичних знань і умінь; невиправдано завищені вимоги і амбіції випускників; невміння реально оцінити особливості обраної професії; відсутність досвіду спілкування в роботі з клієнтами, партнерами та роботодавцями.

У зв'язку з цим вибір часто робиться не на користь молодого фахівця, а на користь претендента, який володіє комунікативними здібностями і легко навчається методом занурення в роботу.

Як показують статистичні дані, професії, пов'язані з туризмом, користуються великою популярністю серед населення регіону. Але навчальні заклади стикаються з рядом труднощів. Це проблеми конкуренції на ринку освітніх послуг, працевлаштування випускників та забезпечення якості професійної освіти. Однією із серйозних перешкод у якісній підготовці кадрів для індустрії туризму є те, що останні два роки виділяється незначна кількість бюджетних місць за даними напрямками підготовки. Незважаючи на це, попит на спеціальності та напрями туристичного профілю залишається досить високим.

У зв'язку з цим необхідно з'ясувати рівень якості підготовки випускників навчальних закладів I–II рівня акредитації та можливості працевлаштування після отримання диплома, так як в даний час актуальною є проблема підготовки кадрів, здатних підняти рівень існуючого туристичного сервісу до світових стандартів.

Нами було проведено опитування для визначення рівня професійної готовності майбутніх працівників сфери туризму до професійної діяльності. У дослідженні брали участь 167 респондентів у віці до 20 років, яке проводилося серед студентів-випускників Бурштинського торговельно-економічного коледжу та Івано-Франківського технікуму ресторанного сервісу та туризму напрямку підготовки “Туристичне обслуговування”. Також анкетування проводилось серед роботодавців, зайнятих у туристичному бізнесі, щодо оцінки рівня професійної підготовки випускників ПТНЗ.

В ході аналізу опитування за мету було поставлено визначити:

- рівень сформованості професійних компетенцій випускників ПТНЗ для роботи в індустрії туризму;

- рівень підготовки випускників до професійної діяльності;
- недоліки професійної підготовки майбутніх фахівців туризму;
- чинники, які здатні покращити якість професійної підготовки.

Результати опитування відображені в порівняльних таблицях та на діаграмі.

Таблиця 1

Самооцінка рівня професійної готовності майбутніх працівників сфери туризму до професійної діяльності

№ з/п	Твердження	Ні, не зовсім так	Мабуть, так	Правильно	Цілком правильно
1.	Я добре знаю особливості організації різних видів туристичної діяльності	36,5%	28,4%	24,8%	0,3%
2.	Я добре вмю визначати напрямки та зміст своєї майбутньої роботи	32,3%	24,2%	27,9%	5,6%
3.	Я добре усвідомлюю завдання майбутньої професійної діяльності	3,8%	32,3%	43,4%	7,7%
4.	Я добре вмю робити аналіз виробничо-технологічних ситуацій	58,4%	20,2%	18,3%	3,1%
5.	Я добре вмю творчо підходити до вирішення професійних завдань	67,6%	20,4%	6,4%	5,6%
6.	Я добре вмю вирішувати професійні конфліктні ситуації	26,0%	31,2%	23,7%	9,1%
7.	Я повністю готовий до самостійного прийняття професійно-виробничих рішень	52,3%	22,7%	14,5%	0,5%
8.	Я добре володію професійними компетенціями	32,8%	31,7%	26,1%	9,4%
9.	Я можу чітко визначити труднощі в роботі, шляхи їх розв'язання	69,9%	11,3%	8,7%	0,1%
10.	Я можу чітко визначити шляхи професійного самовдосконалення.	13,9%	44,4%	33,3%	8,3%

Однак, роботодавці виявилися дещо більш критично налаштованими в оцінках, ніж випускники, про що засвідчили дані отриманої порівняльної таблиці:

Таблиця 2

Оцінка рівня професійної підготовки випускників ПТНЗ сфери туризму роботодавцями та працівниками

№ з/п	Твердження	Ні, не зовсім так	Мабуть, так	Правильно	Цілком правильно
1.	Чи добре знають особливості організації різних видів туристичної діяльності?	60,1%	24,6%	9,2%	6,1%
2.	Чи добре вмю визначити напрямки та зміст роботи?	37,6%	28,3%	23,4%	0,7%

3.	Чи добре усвідомлюють завдання професійної діяльності?	13%	30,3%	42,8%	3,9%
4.	Чи добре вмю робити аналіз виробничо-технологічних ситуацій?	71,1%	16,4%	10,1%	2,4%
5.	Чи добре вмю творчо підходити до вирішення професійних завдань?	74,5%	15,5%	5,3%	4,7%
6.	Чи добре вмю вирішувати професійні конфліктні ситуації?	63,6%	23,4%	7,2%	5,8%
7.	Чи готові до самостійного прийняття професійно-виробничих рішень?	69%	11,7%	13,2%	6,1%
8.	Чи добре володіють професійними компетенціями?	48,8%	26,2%	15,6%	9,4%
9.	Чи можуть чітко визначити труднощі в роботі, шляхи їх розв'язання?	75,2%	12,3%	7,7%	4,8%
10.	Чи можуть чітко визначити шляхи професійного самовдосконалення?	21,7%	38,5%	32,6%	7,2%

На основі даних порівняльних таблиць щодо оцінки професійної підготовки випускників ПТНЗ була побудована діаграма, яка відображає відповіді випускників та роботодавців (%).

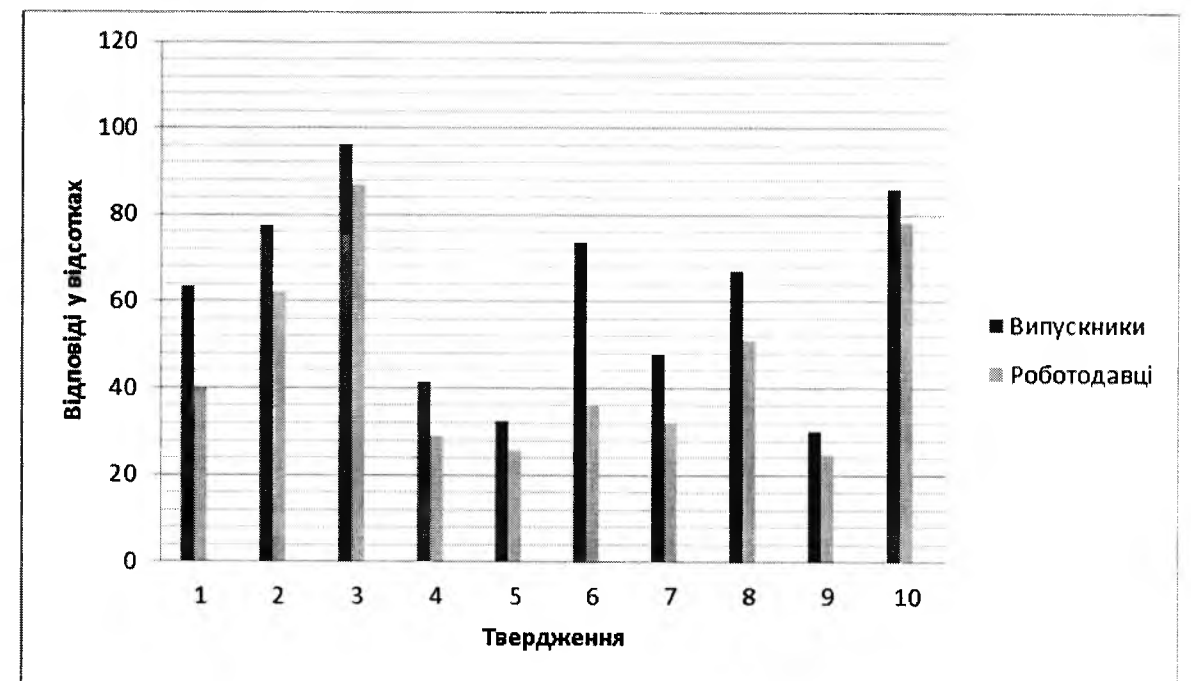


Рис. 1. Розподіл відповідей випускників та роботодавців

За результатами самооцінки можна стверджувати, що більшість студентів вмю визначити напрямки, зміст своєї майбутньої роботи та усвідомлюють завдання майбутньої професійної діяльності.

Результати оцінки професійної діяльності роботодавцями і працівників дещо відрізняються. Так, 96,4% випускників, вважають, що усвідомлюють завдання професійної діяльності та 87% роботодавців дотримуються такої думки щодо молодих працівників.

86,1% студентів останнього року навчання можуть визначити шляхи професійного самовдосконалення. Відповідно 78,3% власників готельно-туристичних комплексів позитивно відповіли на запитання.

Згідно опитуванню 77,7% респондентів ПТНЗ і 62,4% роботодавців вважають, що молоді працівники вміють визначати напрямки та зміст своєї роботи.

74% випускників вважають, що в змозі вирішувати професійні конфліктні ситуації, і тільки 36,4% працівників дотримуються цієї думки по відношенню до вчорашніх студентів.

За результатами порівняльних таблиць та діаграми ми бачимо, що 67,2% майбутніх фахівців туризму володіють професійними компетенціями, однак думка фахівців зі стажем – 51,2%.

Щоб оцінити професійні якості, учасникам дослідження було поставлено запитання щодо готовності працівників-початківців до самостійного прийняття рішень. Відповіді випускників та роботодавців значно розходяться: 64% випускників та 31% роботодавців.

В ході опитування було виявлено, що 63,5% випускників усвідомлюють особливості організації видів туристичної діяльності і лише 39,9% працівників готельно-туристичних комплексів погоджуються з цим.

41,6 % випускників стверджують, що вміють робити аналіз виробничо-технологічних ситуацій, однак тільки 28,9% роботодавців погоджуються з даним твердженням.

Відповідно до опитування у ПТНЗ творчий підхід до вирішення професійних завдань зможуть знайти 32,4% студентів та 25,5% власників та працівників садиб висловили ствердну відповідь щодо даного питання.

Анкетування виявило труднощі, з якими стикаються випускники у своїй практичній діяльності. Більшість учасників дослідження погодилися з тим, що на початках професійної кар'єри у працівників виникають труднощі, пов'язані з недостатньою сформованістю професійних компетенцій, у визначенні труднощів у роботі та шляхи їх розв'язання. Визначити труднощі в роботі, шляхи їх розв'язання можуть 30,1% молоді, 24,8 % керівників закладів такої ж думки. Швидше за все, такі результати є наслідком складнощів, що виникають при працевлаштуванні за спеціальністю відразу після закінчення навчального закладу без досвіду роботи та професійних навичок.

Отже, отримані дані були співставлені з оцінками роботодавців і було виявлено низку суперечностей та невідповідностей. Якщо роботодавці відзначають загалом добру теоретичну підготовку випускників, то недоліками вони вважають невідповідність до роботи в реальному житті, нерозуміння як працює бізнес, відірваність знань від практики, а також відсутність професійної мотивації молодих фахівців. Водночас анкетування молодих працівників показує, що все ж таки адміністрація знижує їх професійну мотивацію (безпідставний контроль, беззмістовні завдання, велика завантаженість роботою, конфлікти).

Таким чином, аналіз дослідження виявив основні труднощі професійної діяльності спеціалістів та недоліки професійної підготовки:

- недостатній рівень знань в окремих видах туристичної діяльності;
- недостатня сформованість професійних компетенцій для планування та організації професійної діяльності;
- невміння аналізувати виробничо-технологічні ситуації та самостійно приймати рішення;

- низький рівень професійної мотивації та творчого підходу до вирішення професійних завдань;
- низький рівень сформованості комунікативних компетенцій, про що говорять невміння вирішувати виробничі конфліктні ситуації.

Висновки. Аналіз досліджень, який проводився в організаціях сфери гостинності, показує, що в переважній більшості роботодавці орієнтуються на підготовлену робочу силу. Усе це ускладнює процес працевлаштування випускників та їх адаптацію на виробництві. Туристський ринок праці характеризується ситуацією, коли випускникам без досвіду роботи в сфері туризму складно знайти відповідне робоче місце, а можливості придбання цього досвіду в процесі навчання обмежені.

На підставі викладеного, ми можемо визначити основні чинники для покращення ситуації з підготовкою кадрів у ПТНЗ для сфери туризму в контексті регіональних вимог і потреб, а саме необхідне вирішення наступних завдань:

- створення механізму взаємодії навчальних закладів з регіональними структурами органів державної влади;
- вироблення схем більш тісної співпраці навчальних закладів з туристичними фірмами та готельно-туристичними комплексами;
- розробка навчальних програм відповідно до регіональних особливостей туристичних послуг;
- надання готельно-туристичними комплексами робочих місць студентам для практикування у реальних умовах праці.

1. Рабаданова Я.М. Особливості підготовки фахівців туристичної галузі / Я.М Рабаданова // Управління розвитком. – 2012. – № 5. – С. 165–167.
2. Федорченко В.К. Підготовка фахівців для сфери туризму: теоретичні і методичні аспекти: [монографія] / В.К.Федорченко. – К. :Вища школа, 2002. – 350 с.
3. Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи: методологія, стандартизація туристської освіти: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів / Н.А.Фоменко. – К. : Слово, 2005. – 216 с.
4. Формування професійної компетентності фахівця сфери туризму [Текст]: Навч.-метод. посіб. / [В. Т. Лозовецька, Л. Б. Лук'янова, Л. В. Козак та ін.]. – Київ, 2010. – 382 с.

The article is devoted to the problem of professional training of future specialists of the tourism industry in vocational schools in the context of regional requirements and needs for example, Ivano-Frankivsk region. The comparative analysis of the survey of graduates of vocational schools and employers in the tourism industry regarding tasks connected with professional training is conducted and key factors for improvement with training are identified.

Key words: professional training, vocational schools, tourism industry, competitive specialist, professional competence, professional activities, regional requirements and needs.

УДК 378.134

ББК Ч 74. 261

Галина Борин

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті проаналізовано погляди учених на проблему формування професійної культури майбутнього педагога в умовах ВНЗ та окреслено оптимальні шляхи щодо

культурного розвитку особистості студента в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна культура, культурний розвиток, професійно-особистісні якості.

Постановка проблеми. Реформування системи вищої освіти України на сучасному етапі, її інтегрування у європейське співтовариство визначають нові напрями і пріоритети розвитку освітньої галузі. У Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, наголошено на необхідності підвищення якості підготовки педагогічних працівників, формування їх професійних умінь. Удосконалення навчально-виховного процесу у закладах освіти потребує підвищення рівня професійної культури педагога. А це вимагає переорієнтації вищої педагогічної освіти на духовне, культурне та емоційне збагачення студентів, залучення їх до світу загальнолюдських цінностей.

Аналіз актуальних досліджень. Учені зосереджують свою увагу на різних аспектах формування професійної культури особистості. Зокрема Й. Ісаєв запропонував для наукового обігу наступне визначення: “Професійна культура – спосіб творчої самореалізації особистості в різноманітних видах педагогічної діяльності та спілкування, спрямованих на освоєння, передачу та створення педагогічних цінностей і технологій” [2, с. 34]. Проблему формування професійної культури особистості як соціокультурного явища, досліджують такі учені як Т. Адуло, Л. Буєва, М. Гончаренко, В. Семенова та ін. Питання необхідності формування культури особистості актуалізовано в наукових працях Ю. Аксенова, М. Боровика, С. Бороніна, Н. Крилової та ін. На проблемах забезпечення підготовки до самоаналізу особистісно-професійних якостей, як складових професійної культури, зацентровано у працях М. Войновича, А. Капської, Р. Скульського, В.Сластенина, А. Старєвої тощо. Зокрема учені акцентують на тому, що готовність до педагогічної професії передбачає формування таких особистісних якостей, які забезпечать майбутньому педагогу можливість усвідомлено і компетентно здійснювати професійну діяльність. Незважаючи на посилення наукового інтересу до означеної проблеми, недостатньо розробленим є питання формування професійної культури майбутніх педагогів в умовах ВНЗ.

Формулювання мети статті та завдань. В межах дослідження проаналізуємо погляди учених щодо формування професійної культури особистості та окреслимо оптимальні педагогічні підходи щодо соціокультурного розвитку студента у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що сновним чинником становлення професійної культури майбутнього фахівця є загальна культура особистості. Її ми розглядаємо як необхідний комплекс загальнокультурних та професійних знань і умінь, ціннісних уявлень, універсальних засобів пізнання, мислення, форм практичної діяльності, без оволодіння якими не можливі взаєморозуміння, взаємодія та гармонія особистості і суспільства. Жодна людина не народжується соціальною та культурною, моральною чи аморальною, а стає такою лише в процесі своєї життєдіяльності. Відтак кожен студент є носієм культури того регіону, в якому він народився, зростає, де проживають його батьки. Кожну полікультурну мікросистему, на думку Н. Лисенко, слід розглядати як витвір людей, як закономірне утворення внаслідок їхньої діяльності та продукування духовних значень, норм і цінностей, а регулювання етнокультурної інформації відбувається

під впливом стереотипів – своєрідних першооснов, з яких побудовано всю культуру етносу, без них не можливе існування культури, в тому числі й сучасної [4, с. 48]. Отож кожна особистість виступає водночас “продуктом” культури певного середовища, “користувачем” культури, носієм її норм і правил, “транслятором” культури, передавачем інформації про її цінності та ідеали. Зокрема М. Каган наголошує на тому, що всі рівні загальнолюдської культури відбиваються в індивідуальній свідомості, поведінці, діяльності відповідно до особливостей кожної особистості, і чим яскравішою є її індивідуальність, тим більш своєрідною є особистість як носій культури [3, с. 53].

Все більше учених та педагогів наголошують на тому, що лише освічена та високоморальна людина здатна повноцінно виконувати свої соціальні функції в суспільстві й одночасно реалізовувати себе у професійній діяльності. С. Гончаренко визначає культуру як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства та людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. У вужчому розумінні культура – сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості [1, с. 182]. Деякі учені утотожують дефініцію “професійна культура” з рівнем компетентності фахівця та його відношення до праці. Отож вважаємо, що професійна культура характеризує рівень компетентності педагога та його ставлення до праці, охоплює систему цінностей, переконань, уявлень, професійних принципів, норм поведінки.

Загальновідомо, що культура людини містить внутрішню складову (знання, почуття, які є основою життєдіяльності людини, систему цінностей, переконань, вірувань, особистісних якостей: освіченість, розвинений інтелект, добросовісність, моральність тощо) та зовнішню (проявляється в поведінці, безпосередніх контактах, спілкуванні з людьми й довкіллям). Ці складові регулюють професійну діяльність фахівця. Компонентами особистісної культури є культура емоцій, інтелекту, поведінки, спілкування, зовнішнього вигляду, побуту, мови й мовлення. Саме тому, у контексті нашого дослідження формування професійної культури педагога розглядаємо в професійному та особистісному значеннях. У загально-професійному значенні – це освітній процес у ВНЗ, що визначає можливості розвитку та межі діяльності майбутнього педагога, його ініціативність, компетентність, творчість, спроможність орієнтуватись у мінливій ситуації, ефективно розв’язувати практичні завдання та досягати запланованих результатів. У особистісному – це формування професійно-особистісних якостей, здатність до самовдосконалення і вміння послуговуватись відповідними засобами задля забезпечення ціннісно-особистісного професійного розвитку.

Важливу роль у формуванні професійної культури майбутніх педагогів належить мовенню, як невід’ємної складової, інструменту, завдяки якому молода людина засвоює культуру та ретранслює її у суспільство. Тому важливим чинником професійної ідентифікації є розвиток умінь у комунікативній сфері, оскільки мовленнєва культура вихователя дошкільного навчального закладу є свідченням його фахової компетенції і передбачає вмиле використання вербальних і невербальних засобів спілкування. Також означена підготовка повинна налаштовувати студента на пошук особистісного і професійного змісту, здатність моделювати, оцінювати і прогнозувати не тільки майбутню діяльність, а й шлях свого професійного зростання. А це залежить насамперед від особистості майбутнього вихователя, від його вміння впевнено орієнтуватись в соціальних та

природних явищах, феноменах науки і культури. Неабияку роль у цьому відіграє особистість викладача вищого навчального закладу, його уміння невимушено та відверто вести мову про складні поняття, а проблемний зміст практичних занять створює умови для розкриття кожним студентом своїх поглядів та переконань, що дає можливість створити атмосферу творчого співробітництва.

Чинником формування професійної культури особистості є таке середовище, яке уможливує задоволення особистісної потреби у повазі, любові, співчутті, милосерді, толерантності, у забезпеченні спілкування, наповненого красою та духовним змістом. У навчально-виховному процесі вищого навчального закладу студент і викладач перебувають в зонах розвитку особистісного та професійного досвіду. В результаті цього значущими у навчанні студента стають потреби, мотиви навчально-пізнавальної діяльності, особистісні цілі і здібності, а для викладача – мета, зміст, форми, методи й прийоми підготовки, засоби навчання. У навчальній діяльності в майбутнього фахівця розвиваються професійно-особистісні якості, які згодом проявляються в професійно-педагогічній діяльності. Проте емоційно-ціннісні властивості особистості можуть змінюватись внаслідок впливу різноманітних ситуацій взаємодії з колегами, вихованцями та їх батьками, у процесі набуття певного професійного досвіду і безпосередньо впливають на якість педагогічної діяльності. Саме тому у вищому навчальному закладі варто створити усі необхідні умови, які б сприяли саморозвитку, самовихованню, самоаналізу, самостверженню особистості майбутнього педагога.

В очах батьків і дітей педагог має статус “морально вищої” людини, своєрідним “взірцем для наслідування” не лише для вихованців, а й для батьків, оскільки виконує ще й просвітницькі функції. Тому до майбутнього фахівця ставляться особливі вимоги з формування та розвитку необхідних професійно-особистісних якостей як цілісну сукупність елементів внутрішньої структури особистості, що визначають зміст соціально значущих і професійно важливих властивостей випускника вищого навчального закладу та забезпечують успішність професійної діяльності.

Як відомо, студентам ВНЗ під час навчально-виховного процесу притаманна спонтанна поведінка. Майбутні педагоги здебільшого обирають “демонстративний” стиль спілкування, прагнуть подолати “формальні вимоги”. Як зазначає В. Семиченко, виникає “подвійна мораль”, студенти начебто “грають у педагога” [5, с. 56] у процесі моделювання педагогічних ситуацій під час лабораторно-практичних занять та проходження практики, а у вільний час перестають контролювати свою поведінку. Тому у руслі проблеми дослідження завдання вищого навчального закладу вбачаємо в забезпеченні таких організаційно-педагогічних умов, які б сприяли формуванню позитивної мотивації, інтересу до педагогічної діяльності, завдяки яким студенти могли б набувати необхідних знань, умінь та навичок, розвивати професійно-особистісні якості, формувати професійну культуру заради результативної взаємодії з вихованцями, їх батьками.

Належної уваги варто приділяти самоаналізу та самовдосконаленню. Задля цього під час лабораторно-практичних занять використовували картки обліку рівня сформованості професійно-особистісних якостей. Експертну оцінку доповнювали самооцінкою. Для відстеження рівня професійно-особистісного зростання студентів складали загальну карту розвитку їхніх моральних якостей. Така робота давала можливість більше уваги приділити студентам з низьким рівнем розвитку певної якості. Скажімо, у тих, хто засвідчив низький рівень тактовності, детальніше

контролювали рівень опанування ними понятійним апаратом під час засвоєння теоретичних курсів з дошкільної педагогіки, методик дошкільної освіти, основ педагогічної майстерності шляхом проведення семінарсько-практичних і лабораторних занять (вправа “Впевнені, непевнені, некоректні відповіді”). Давалися різноманітні поради для розвитку тактовності. Аналогічну роботу проводили з іншими групами студентів, в яких було виявлено професійно-особистісні недоліки.

Ефективними для формування професійної культури особистості є розвивально-стимулювальні вправи “Скажи про мене щось хороше”, “Плітки”, “Впевнені, непевнені, некоректні відповіді”, “Скульптура”, “Вчимося спостерігати”, застосування яких сприяло формуванню професійної культури особистості студентів та активізації їх навчально-пізнавальної діяльності. Прийом *співпереживання ситуації* застосовували задля формування морально-професійних якостей (емпатія, тактовність, відповідальність) та умінь студентів налагоджувати роботу з вихованцями. Він розрахований на розвиток у майбутніх вихователів здатності не лише аналізувати, а й переживати все, що відбувається з дитиною та батьками.

У контексті формування професійних умінь та навичок формування педагогічної культури розглядаємо у таких напрямках: відповідальності педагога перед дитиною за її повноцінний морально-психологічний, фізичний, розумовий розвиток; за підвищення педагогічної культури батьків; за дотримання морально-етичних норм і цінностей, що впливають з суспільних і громадських вимог до особистості педагога-професіонала, здатного впливати на “суб’єктів” (батьків, дітей) педагогічної взаємодії. Це вимагає від майбутнього педагога удосконалення та розвитку відповідних професійно-особистісних якостей, належного рівня сформованості знань та умінь шляхом наповнення у ВНЗ навчальних курсів науково-теоретичною, культурологічною інформацією, спрямованою на формування професійних цінностей та цілей.

Висновки. Отож процес формування професійної культури особистості розуміємо як такий, що відбувається шляхом пізнання людиною самої себе, розвитку потреби самоудосконалення через самоосвіту та самовиховання, відкриття можливостей для реалізації своїх потенційних можливостей, досягнення результатів, осягнення навколишнього світу та свого зв’язку з ним. Таким чином, завдання щодо розвитку студентів в означеному нами напрямі можна реалізувати тільки за умови реального зміщення акцентів педагогічної діяльності в бік гуманізації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. Сучасному суспільству потрібен фахівець, який не лише володіє достатньою сумою знань, а педагог з достатньою професійною та гуманітарною підготовкою, духовний світ якого сформований системою загальнолюдських культурних цінностей.

Перспектива дослідження. Надалі дослідження означеної проблеми може здійснюватися у напрямі конкретизації тих компонентів педагогічного процесу вищого навчального закладу, які спроможні сприяти формуванню та розвитку професійної культури майбутніх фахівців в умовах ВНЗ. Посилену увагу викликають проблеми організації самостійної пізнавальної, пошукової діяльності студентів на навчальних заняттях, а також проблема підвищення рівня професійної культури у позанавчальний час.

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Ісаєв І. Ф. Теорія і практика формування професійно-педагогічної культури викладача вищої школи / І. Ф. Ісаєв. – М.; Белгород, 1993. – 219 с.

3. Каган М.С. Філософія культури / М.С. Каган. – СПб.: ТТОТК “Петрополь”, 1996. – 416 с.
4. Лисенко Н.В. Соціально-педагогічні основи полікультурної освіти сучасної дитини: ДНЗ – родина – суспільство / Н.В. Лисенко. – Освітній простір України. – 2014 р. – Випуск I, – С. 48.
5. Семиченко В.А. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу / За заг. ред. В. А. Семиченко. – Хмельницький: ХГПІ, 2001, – 253 с.

It is analyzed the scientists' views on the problem of formation of a future teacher's professional culture in the universities conditions and it is outlined the best ways for cultural development of student's personality in the educational process of higher educational institution in the article.

Key word: *professional training, professional culture, cultural development, professional and personal qualities.*

УДК 316.774:37.011.32:37.035.4

ББК 74.580.050.4

Ольга Кафарська

ВПЛИВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті висвітлено питання впливу засобів масової інформації на формування громадянської культури студентської молоді. Доведено, що лише гармонійна співпраця держави, батьків, педагогів та засобів масової інформації забезпечить високий рівень громадянської культури молодого покоління.

Ключові слова: *громадянська культура, засоби масової інформації, інтернет, студентська молодь.*

Актуальність теми. Інформація – стратегічний ресурс розвитку цивілізації. Сьогодні не лише наше суспільство, а й увесь світ переживає глобальну інформаційну революцію. За спільного розвитку Інтернету та вдосконалення інших засобів масової інформації та суспільства глибоко змінюється політичний та культурний вимір життя. Контроль комунікаційних мереж стає інструментом, за допомогою якого інтереси та цінності перетворюються на керівні норми поведінки людини. У результаті чого зростає політичний вплив засобів масової інформації та комунікаційних каналів, які з розвитком демократії перетворюються на впливовий чинник процесів формування особистісних якостей людини, зокрема, її громадянської культури.

Таким чином, дослідження впливу засобів масової інформації, як інституту соціалізації, на формування громадянської культури особистості є актуальним та потребує ґрунтовного вивчення, що і є **метою статті**.

Виклад основного матеріалу. Місце ЗМІ у житті людей та їх вплив на розвиток особистості розглянуті та досліджені багатьма науковцями в галузі психології, педагогіки, юриспруденції, історії, філософії, економіки тощо. (М. Боришевський, В.Кафарський, Г.Шевченко, І.Бех, Л.Снігур, В.Бадрак, Л.Городенко, А.Мойсеєнко, Л.Вольська, І.Пенчук, О.Петрунько, В.Зінчук, О.Шерман).

Особливе значення засобів масової інформації в суспільстві зумовлює широкий науковий інтерес та формування різних трактувань діяльності засобів масової інформації; визначення їх впливу на формування особистості, суспільства. Проте,

питання впливу ЗМІ на формування громадської культури, на нашу думку, не достатньо висвітлені у науковій літературі.

У даному дослідженні ми ставили перед собою мету визначити особливості впливу засобів масової інформації як одного з найвпливовіших агентів соціалізації на процес формування громадянської культури особистості, зокрема, студентської молоді. Адже студентська молодь перебуває сьогодні у неоднозначній ситуації життєвої самовизначеності. З одного боку молодь бере активну участь у соціальному та політичному житті країни, стає рушійною силою суспільних та політичних змін, а з іншого – це одна з найбільш незахищених соціальних груп із погіршеним матеріальним забезпеченням, сповільненим соціальним ростом, глибокими протиріччями щодо невідповідності нових соціально-економічних вимог та якостей особистості молодої людини.

Через вікові особливості молодь є найбільш сприйнятлива до інформації, яку отримує, краще засвоює інформаційні технології та виступає в ролі їх основних користувачів. Відсутність життєвого досвіду, нездатність правильно оцінити побачене і почуте може викликати викривлене сприйняття оточуючого світу, своєї ролі та свого місця в ньому.

Водночас, у зв'язку з розпадом молодіжних об'єднань та організацій, почався процес десоціалізації, що призвів до зростання числа молодих людей з девіантною поведінкою.

Важливе значення в цьому процесі займають і проблеми сімейних взаємовідносин, особливо коли є тривала відсутність одного та/або обох батьків у зв'язку з перебуванням на заробітках. Така ситуація може призвести до пошуків авторитетних, досить впливових, а головне доступних джерел інформації, наприклад, інтернету. При цьому слід врахувати, що глобальне поширення інформації, її кількість та якісний склад створює умови, за яких окрема особистість не завжди спроможна її об'єктивно оцінити й уніфікувати, нівелюються суспільнокорисні наміри [4]. Не виключено, що за допомогою спеціально підібраної інформації певні особи можуть маніпулювати громадською думкою, зокрема, громадянськими поглядами студентів, які в цьому віці є гіперчутливими, що, безумовно, може мати негативні наслідки для формування їхньої громадянської позиції. Таким чином поступово відбувається зміна поглядів, стереотипів та переконань молоді, а отже змінюються ціннісні орієнтації.

Студенти все активніше спрямовують свою увагу на різні “модні” тенденції заходу, не маючи при цьому ґрунтовної інформації. Вони не завжди зауважують, що такі новини можуть суперечити українській ментальності, гуманістичним суспільним ідеалам, не враховують культуру міжнаціонального спілкування, ідеалів толерантності тощо. Відповідно, відсутність власного досвіду та низький рівень соціально-правових та професійних знань; невідповідність до конкуренції на ринку праці; морально-психологічна вразливість; незадовільний рівень забезпечення потреб особистості в самореалізації; відсутність умов для позашкільної освіти, стимулювання творчого самовдосконалення, змістовного дозвілля сприяє розвитку “комплексу незадоволеності та меншовартості”, упередженому погляду на буття в соціумі, недооцінюванню власних можливостей. Унаслідок розчарування в державній політиці та низького рівня сформованості громадянської позиції асоціальні та криміногенні явища в молодіжному середовищі (асоціальний песимізм, неробство, нехтування громадянськими обов'язками, наркоманія, пияцтво, грабіжництво тощо) стрімко зростають [5].

Вочевидь це зумовлено рядом факторів соціально-економічного, політичного та культурного характеру, одним з яких є падіння авторитету держави в очах молодого покоління через недосконалість здійснення молодіжних проєктів, неспроможність вирішити нагальні молодіжні проблеми. Через те засоби масової інформації поряд з іншими суспільними (соціальними) інститутами покликані діяти в напрямку підвищення якостей соціалізації молоді, виховання її культурних, інтелектуальних та громадянських якостей.

З огляду на вищесказане політика ЗМІ щодо виховання молодого покоління має будуватися на засадах інформаційної відкритості, прозорості і діяльності державних установ та інших юридичних осіб, гарантованості інформаційної безпеки особистості, суспільства, держави, введення підростаючого покоління в систему цінностей демократичного (громадянського) суспільства, що передбачає формування у нього основ громадянської культури.

Отже, модель громадянської культури слугує інформаційним базисом для визначення завдань громадянського виховання. Щоб скористатися нею в процесі виховання молодого покоління, необхідно конкретизувати цінності, які є ознаками вияву певних компонентів громадянської культури. Зокрема, такі поняття: громадянська спрямованість, громадянська компетенція, громадянська свідомість, громадянська поведінка тощо.

Громадянська спрямованість є моральною якістю, яка характеризує відношення особистості до проблем суспільного, державного та громадського життя. Вона проявляється: у прагненні глибше пізнати свою батьківщину, досягнути її політичні, економічні, наукові, освітні та культурні здобутки і проблеми; у намаганнях особи жити інтересами держави, громадянином якої вона є, та постійно співвідносити їх з особистими потребами й інтересами, а за наявності розбіжностей чи суперечностей – компромісно їх долати. Громадянська спрямованість є виразником найвищих духовних потреб людини – пізнання її волі, прагнень, інтересів, захоплень тощо.

Громадянська компетенція виявляється в обізнаності особистості з такими галузями науки як суспільствознавство, державознавство, батьківщинознавство, українське народознавство, краєзнавство, а також правознавство, географія та історія України, всесвітня історія та ін.

Громадянська свідомість є усвідомленням людиною своєї приналежності до певної державно-громадянської спільноти, конституційно закріплених за нею прав та обов'язків, виважене ставлення до суспільно-політичних подій (скажімо, до виборів, відзначення певних історичних подій тощо), шанобливе ставлення до державної мови, символіки, свят. Громадянська свідомість дозволяє осмислити особистісне значення кожного як виразника національних інтересів своєї держави, її представника у європейському просторі, гордість та вболівання за свою Батьківщину.

Змістовний аспект громадянського мислення вирізняється тим, що передбачає оперування категоріями та поняттями, які використовуються в процесі аналізу явищ суспільного, державного та громадського життя.

Громадянські почуття характеризують такі особистісні риси, які виражаються в любові до рідної землі, свого народу, його мови, мистецтва, культури, звичаїв, традицій, відповідальності за долю держави, за її майбутнє, обов'язку, у дотриманні правових і морально-етичних норм в усіх аспектах життєдіяльності. Вони становлять той емоційний фон, на якому визріває і проявляється громадянська воля та рішучість людини [1].

У громадянській поведінці віддзеркалюється позиція людини щодо ухвали можливих альтернативних рішень з проблем суспільно-політичного характеру і виявляється в її суспільно-корисній діяльності з високим рівнем активності.

Громадянська позиція – це особистісна якість, характерною особливістю якої є високий рівень громадянської культури та наявність автономної свідомості, максимально незалежної від впливів соціального оточення із пріоритетом внутрішніх моральних чинників мотивації поведінки. Формування громадянської позиції відбувається в процесі систематичного, планомірного впливу на особистість комплексу виховних чинників з метою прищеплення їй ціннісних орієнтирів, опанування громадянськими знаннями, вміннями і навичками суспільної поведінки, завдяки яким особистість виступає активним членом громадянського суспільства.

Доцільно зауважити, що ЗМІ мають бути покликані забезпечувати всі передумови процесу формування громадянської культури молоді як цілісної системи цінностей, органічно пов'язаних між собою, навчити молодь практично переосмислювати свої пріоритети та ціннісні орієнтації, реалізовувати свої суспільно корисні наміри.

Проте, сучасний стан речей ускладнює позитивне спрямування діяльності ЗМІ в напрямку формування громадянської культури молоді: держава втратила контроль над більшою частиною ЗМІ, в результаті чого їх вплив на молодіжну аудиторію суперечливий та непослідовний.

Поступово нівелюються такі основні функції ЗМІ як: функція інформування та просвітництва; функція політичної соціалізації; мобілізації громадянськості; функція формування культури громадян; специфічні функції, що включають функції “редагування” (вибору і коментування інформації), аксіологічна (оцінювальна) функція (яка істотно впливає на формування громадської думки).

Засоби масової інформації, що покликані формувати громадянськість та патріотизм, рекламують західні культуру, традиції, спосіб життя та мислення, що призводить до суперечливості у процесі громадянського виховання молоді, адже саме їх ціннісні орієнтації, погляди, переконання, усвідомлення місця у суспільстві, обов'язків та відповідальності перед Батьківщиною не мають визначеності та єдиної підтримки, оскільки ЗМІ дають здебільшого відбиток подій та не передбачають вироблення вміння особистості самостійно аналізувати отриману інформацію.

Аналізуючи стан сучасних українських ЗМІ (телебачення, інтернет, радіо, преса тощо), можна помітити основну тенденцію їхнього розвитку – зростаючу комерціалізацію. Значна частина теле-радіоефіру, преси пропонує аудиторії низькопробну продукцію у вигляді пліток, скандальних повідомлень із життя “зірок”, політичних діячів, бізнесменів тощо. Така інформація деморалізує суспільство, нав'язуючи йому штучно занижене уявлення про норми і цінності людського буття, перевантажена проявами вульгарності, відсутності смаку, цинізму та жорстокості. Зникли пізнавальні передачі. Поведінка та манери в кадрі ведучих і учасників передач непрофесійна та неетична.

Важливо наголосити, що деякі теле-радіоведучі свідомо принижують важливість та роль рідної мови як засобу міжкультурного спілкування.

Телебачення з усіма своїми каналами, радіо і друк подекуди підвищують рівень достовірності неважливої інформації. Вони являють події в їх розвитку, привертають увагу глядача за рахунок різних технічних і художніх засобів та прийомів (монтаж, жанр, музичне та художнє оформлення).

Патогенним інформаційним чинником виступає переповненість інформаційного простору рекламою. Як зазначають культурологи, реклама стверджує повагу до матеріального продукту як повноцінного заміника духовного, уявлення про матеріальне багатство і розширене споживання як кінцевої мети людського буття.

Цікаво, що реклама подається з особливим “забарвленням” порівняно з іншими передачами: підвищується звук, відео вирізняється яскравістю, динамізмом, легко запам’ятовується, тощо. Таким чином у людей, а особливо у молоді, створюється ілюзія незалежного вибору, що сприяє деперсоналізації поведінки, розвитку послууху, з’являється задрість, дух суперництва у суспільстві; апеляція до страху збільшує занепокоєність; апеляція реклами до всього нового сприяє неповазі до традицій, довговічності або історії; апеляція до молоді викликає зменшення авторитету родини; апеляція реклами до сексуальності призводить до поширення розпусти тощо. Реклама та інформація низького культурного рівня витісняють з ефіру культурно-просвітницькі передачі, які не мають високого рейтингу.

Закономірно, що така інформаційна політика в діяльності ЗМІ веде до занепаду змістових якостей інформації, розквіту споживацької ідеології, пониженню рівня культури та патріотичних почуттів молоді.

Таким чином, питання виховання громадянського якостей, саморегуляції поведінки, визначеності рівня соціальної активності та зрілості людини ЗМІ навіть не розглядається. Більшість творчих працівників засобів масової інформації в своїй діяльності спираються на поверхневі відомості в галузі педагогіки, психології, суспільствознавства. Зміст педагогічних статей часто поверхнево окреслює педагогічні аспекти і не аналізує актуальних проблем. Відповідно, зниження політичної активності молоді, неналежне усвідомлення нею свого значення в житті суспільства, відповідальності за власні дії відповідно з особистісними переконаннями й цінностями, недостатній рівень поінформованості про актуальні проблеми суспільного життя в Україні та в інших країнах світу ініціює дисбаланс у співвідношенні інтелектуального й особистісного розвитку.

Інтернет, як складова комунікаційної системи ЗМІ, відіграє істотну роль у формуванні особистості, є невід’ємною складовою того типу соціальних рухів, які виникають у мережевому суспільстві. Це зумовлено тим, що соціальні рухи в інформаційному суспільстві істотно мобілізовані навколо культурних цінностей та глобальних інформаційних потоків, і, таким чином, можуть впливати на свідомість цілого суспільства.

У зв’язку з цим молодь слід вчити правильно користуватися різними джерелами інформації. Необхідно орієнтувати студентів на те, щоб вони не боялися користуватися неадаптованою, безпосередньою, політичною інформацією, отриманою від компетентних коментаторів; інформацію з області культури і народного господарства мають почути від авторитетних фахівців, і вчилися робити правильні власні висновки, зміцнюючи, таким чином, свою власну громадянську позицію.

Відповідно ЗМІ мають виступати дієвим чинником подолання внутрішніх суперечностей сучасного українського суспільства в руслі його реформування, що сприятиме консолідації громадян України і створенню необхідних умов для її розвитку в процесі входження в міжнародну спільноту.

Зауважимо, що в сучасних умовах активного впровадження в освітній процес і в повсякденне життя нових інформаційних технологій виникають значно ширші можливості для залучення молодих людей до інноваційних форм самостійної пізнавальної діяльності. За допомогою глобальних мереж студенти набувають уміння

самостійно здобувати знання, аналізувати інформацію, критично мислити. Пізнавальна діяльність на основі комп’ютерних комунікацій дозволяє молодим людям самостійно сформулювати свої погляди на суспільні події державного і міжнародного масштабу, досліджувати їх із різних точок зору та формулювати власні узагальнення. Тому консультативна педагогічна допомога студентам стане дієвим чинником урегулювання громадянської самоосвіти в умовах глобальної інформаційної мережі.

Необхідно наголосити, що у зв’язку з процесами інтегрування освітніх систем та створенням єдиного інформаційного простору молоді люди в Україні можуть мати доступ до інформаційних банків даних у різних куточках світу, а також мають можливість разом із ровесниками з інших країн обговорювати суспільні проблеми, які їх цікавлять і турбують, у тому числі й пов’язані з їх власною громадянською позицією [2]. Таким чином ЗМІ сприяють розвитку загальнолюдських цінностей, на принципах науковості, демократизму, рівнодоступності, однаковості розуміння, системності та наступності, враховують історичні, соціальні, ментальні та етичні особливості сучасного розвитку українського суспільства і держави, тенденції розвитку вітчизняної і зарубіжної практики громадянського виховання, освіти і науки.

Визначаючи роль ЗМІ в процесі громадянського виховання молоді, можна зробити висновок, що вони виступають дієвим засобом формування “моделей” соціальної реальності, важливим джерелом нормативних зразків, прийнятих у суспільстві, крім того засоби масової інформації визначають норми мови та спілкування.

Закономірно, що новітні тенденції в організації громадянського виховання ставлять перед молодими людьми і специфічні завдання. Передусім, це опанування інформаційною культурою, тобто системою знань і навичок, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність з оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб з використанням і традиційних, і нових інформаційних технологій; формування критичного мислення, творчості й самостійності; усвідомлення власних світоглядних орієнтацій, які є основою життєвого вибору, громадянського самовизначення [3].

Висновки. Отже, доходимо висновку, що найкращим способом вирішення проблеми негативного впливу ЗМІ на свідомість молоді та використання їх як засобу формування громадянської культури особистості є гармонійна співпраця держави, батьків, педагогів та засобів масової інформації з метою регламентації змісту, форм та засобів інформаційного забезпечення підростаючого покоління майбутніх громадян України.

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Гордон Драйден, Джаннетт Вос Революція в навчанні / Пер. з англ. М. Олійник. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с.
3. Кафарський В.І. Інформаційна культура українського суспільства // В.І. Кафарський // Голос України. – 2006. – № 92. – С.10, 12
4. Крицька Л.В. Громадянськість як інтегральна ціннісна орієнтація особистості // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О.В. Сухомлинської, ред. П.Р. Ігнатенка, Р.П. Скульського, упор. О.М. Павліченка. – К., 1997. – С. 58–62.
5. Петрунько О.В. Мотиви відчуження сучасної молоді України від активної політичної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 98–101.

The article highlights the impact of the influence of media on the formation of civic culture of students. Proved that the only harmonious cooperation of the state, parents, teachers and the media provide the high level of civic culture of the young generation.

Key words: civic culture, media, internet, college students.

УДК 371.134
ББК 74.580.054.12

Іван Кириченко

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХУДОЖНИКІВ ІЗ ОСНОВ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ГРАМОТИ

У статті розглянуто систему завдань з рисунку, живопису та композиції спрямовану на формування творчих умінь у майбутніх педагогів-художників на початкових етапах навчання основи образотворчої грамоти.

Ключові слова: методична система, формування творчих умінь, майбутні педагоги-художники.

Термін “система” походить від грец. systema – ціле, складене із частин, з’єднання. Системою навчання називають розміщення в певній послідовності знань і практичних навичок, що становлять одне ціле, а її вивчення у руслі порушеної проблеми є **метою статті**.

Актуальність теми. Педагогічна система передбачає суворий порядок розміщення навчального матеріалу й сукупність принципів навчання, які є підґрунтям для певного навчального предмета. У дидактиці, педагогічних методах велика увага приділяється системам різної структури й значущості. Академік О. Савченко зазначила, що системою вважають множину елементів, які перебувають у певних зв’язках, відношеннях і в сукупності утворюють єдність.

Під системою формування творчих умінь у процесі навчання педагогів-художників образотворчої грамоти ми розуміємо підбір завдань з малюнка, живопису й композиції в певній послідовності з поступовим їх ускладненням. Ці завдання спрямовані на поетапне набуття образотворчих знань і формування творчих умінь, їх виконували на академічних заняттях і в години самостійної образотворчої діяльності.

Для виконання завдань з основ образотворчої грамоти студенти отримували індивідуальні об’єкти для малювання або кілька (2–3) на підгрупу, які б добре сприймалися зором кожному студенту в процесі їх зображення. Проводили спостереження за діяльністю студентів, взаєминами, за результатами виконання завдань, дотриманням педагогічних настанов у процесі малювання з природи, акварельного живопису та створення композиції.

У завданнях розробленої системи навчання, спрямованої на підвищення ефективності формування творчих умінь у студентів на початкових етапах навчання основ образотворчої грамоти – малюнка, живопису та композиції, враховано показники констатувального дослідження (студенти мають значні прогалини в знаннях і вміннях з основ образотворчого мистецтва), а також передбачено для відстаючих студентів (що не здобули спеціальної середньої художньої освіти) допоміжні завдання із перспективи, техніки акварельного живопису, пластичної анатомії тощо. Виконання цих завдань допомагало здобувати глибокі знання й

уміння для успішного навчання на старших курсах вищого закладу, а також вищу художню освіту, стати висококваліфікованим творчим художником і вчителем.

Перед малюнком, живописом і композицією як навчальними дисциплінами ставлять такі завдання:

- навчити правильно бачити, розуміти навколишню дійсність, її закономірності, добирати зі своїх спостережень характерні ознаки природи й засобами образотворчого мистецтва відображати їх у малюнку, живопису та композиції;
- розкрити органічний взаємозв’язок між складовими образотворчої грамоти та забезпечити їх спрямованість на формування навчальних і творчих умінь;
- розкрити послідовність реалізації складових образотворчої грамоти – малюнка, живопису й композиції з урахуванням зв’язків між ними;
- закласти міцні основи професійної майстерності вчителя образотворчого мистецтва.

Навчання студентів розуміти закономірності побудови природи ґрунтується на філософії зорового сприймання природи людиною, на закономірностях пізнання й творчості. Закономірності зображення природи на картинній площині базуються на таких науках, як перспектива, пластична анатомія, теорія тіней, кольорознавство, композиція.

Аналіз наукових досліджень. Сучасний стан розвитку педагогічної науки характеризується значною активністю досліджень саме з питань творчості. Психологи й фізіологи (Л.Виготський [1], М.Волков [2, 3], В.Кузін [4], В.Моляко [6], І.Павлов, Я.Пономарьов, І.Сеченов, Д.Узнадзе [7]) довели, що сприймання й зображення предметів з природи неможливі без творчого процесу. Тому в процесі підготовки вчителя образотворчого мистецтва ми передбачали формування не лише навчальних, а й творчих умінь.

Виклад основного матеріалу. Формування творчих умінь у студентів під час навчання малюнка, живопису й композиції потребує розміщення в певній послідовності завдань за створеною нами системою, виконання яких сприяє набуттю знань, навчальних і творчих умінь.

Формування творчих умінь у студентів – це проблема, яка має успішно розв’язуватися не на старших курсах, а впродовж усього періоду навчання основ образотворчої грамоти, починаючи з перших курсів, оскільки творча діяльність складна, тривала, вона активізує навчальну діяльність. Формування особистості майбутніх вчителів образотворчого мистецтва передбачає набуття ними творчих умінь як художника, так і педагога. У цьому процесі система завдань з малюнка, живопису й композиції та доцільна послідовність її реалізації відіграють вирішальну роль.

Створена з експериментальною метою система завдань охоплює три розділи основ образотворчої грамоти (малюнка, живопису й композиції) і передбачає зображення умовно-плоских предметів у фронтальному положенні, плоских та об’ємних предметів у перспективі, натюрмортів, тваринного світу, інтер’єру, пейзажу, гіпсових масок і зліпків, античних голів, погрудних портретів природи.

До цілісної системи завдань з малюнка, живопису й композиції включено чотири групи науково обґрунтованих завдань, свідоме, творче виконання яких має сприяти успішному формуванню в студентів як навчальних, так і творчих умінь.

До першої групи завдань з малюнка, живопису та композиції (перший етап) включено малювання умовно-плоских предметів у фронтальному положенні (предмети, які мають незначну товщину й зображуються учнями в перших-четвертих

класах, як листя, квіти, комахи, зошити, музичні інструменти тощо). Ці завдання важливі й необхідні тому, що вчитель образотворчого мистецтва має навчити учнів малювати умовно-плоскі предмети в перших-четвертих класах, грамотно закласти основи реалістичного малюнка, живопису й композиції. Складним і відповідальним для майбутнього вчителя є й те, що він має бути і педагогом, і художником, творчою людиною, здатною успішно розв'язувати різні образотворчі завдання. Їх достатньо і на першому етапі навчання малюнка, живопису й композиції, оскільки першокурсники мають різну фахову підготовку й творчі вміння.

На першому етапі за створеною системою завдання давали в такій послідовності:

- малюнок – “Листок дуба з жолудем” виконується з натури, з методичною розробкою до нього;
- живопис – “Листок калини в осінньому забарвленні” з послідовним виконанням його аквареллю (листок малюється з натури відразу пензликом);
- композицію – створення декоративної композиції з реального листя, ягід (аплікація), а потім виконання її фарбами;
- малюнок – “Скрипка” з чіткою методичною розробкою до неї;
- живопис – “Метелик” із послідовним виконанням його акварельними фарбами;
- композицію – створення оригінальної композиції з метеликів, бабок, жуків, квітів, трави акварельними фарбами.

На другому етапі студенти виконували:

- малюнок – “Кришка стола у фронтальному перспективному положенні та умовно-плоскі предмети на ній” (зошит, книжка, круг, торшер циліндричної форми в основних просторових положеннях);
- живопис – “Гілка вазона з листям”;
- композицію – “Соняшники” (умовно-плоскі предмети в перспективі);
- малюнок – складного об'ємного предмету в кутовому перспективному положенні (епідіаскоп “Альфа”, “Чайник”, епіпроектор “Леті”);
- живопис – “Гілка з квітами і листям”;
- композицію – “Овочі”, “Фрукти” (об'ємні предмети в перспективі).

На третьому етапі студенти виконували:

- малюнок – “Натюрморт з гіпсових геометричних тіл” (куб, куля, циліндр, у перспективному положенні);
- живопис – “Натюрморт із самоваром”;
- композицію – “Натюрморт” (акватипія);
- малюнок – “Інтер'єр”;
- живопис – “Натюрморт із опудалом птаха”;
- композицію – “Натюрморт із птахом” (офорт);
- малюнок – “Міський пейзаж”;
- живопис – “Пейзаж”;
- композицію – “Пейзаж із образами тваринного світу” (мозаїка).

На четвертому етапі студенти виконували:

- малюнок – “Голова Давида”;
- живопис – “Натюрморт із гіпсовою маскою голови”;
- композицію – “Маска голови” (кольорова акватипія);
- малюнок – “Гіпсовий зліпок з античної голови” (поетапність виконання);
- живопис – “Натюрморт із гіпсовим зліпком античної голови”;
- композицію – “Гіпсова голова” (кольорова ліногравюра);

- малюнок – “Голова натурника”;
- живопис – “Голова натурщиці” (акварель);
- композицію – “Голова старого” (меццо-тинто).

Для визначення змісту й послідовності виконання завдань системи було встановлено взаємозв'язок малюнка, живопису й композиції та експериментального дібраними об'єктами для образного зображення їх студентами.

Навчальні й творчі вміння в студентів формувались паралельно та одночасно з набуттям наукових знань і практичних умінь з їх взаємодоповненнями.

Послідовність ускладнення завдань для всіх чотирьох етапів розробленої системи подано так, як на першому етапі – за розділами основ образотворчої грамоти: “Малюнок”, “Живопис” і “Композиція”. У системі завдань основну увагу приділяли формуванню в студентів взаємопов'язаних навчальних і творчих умінь у процесі навчання основ образотворчої грамоти. У педагогічних настановах студентам пояснювали, як треба спостерігати й “бачити” природу, узагальнювати і стилізувати форму, аналізувати й образно зображувати її.

Особливо складними й важливими завданнями у формуванні творчих умінь у студентів є створення композиції, оволодіння вміннями творчої роботи в різних видах і жанрах образотворчого мистецтва, студенти мали навчитись розуміти виражальні особливості різних образотворчих матеріалів і технік. Крім того, студентам треба знати історію й теорію композиції, методику її викладання, щоб готувати себе й молодь до творчої праці. Тому розроблена нами система передбачала формування творчих умінь у студентів із перших же днів їх навчання. За перше композиційне завдання “Створення декоративної композиції з реального осіннього листя, ягід” та виконання його фарбами ставили дві оцінки: одну за композицію, другу – за акварельний живопис. Компонування листя сприяло створенню композиції, а виконання її аквареллю – технічним навикам живопису в студентів.

Підсумкове композиційне завдання системи. Розглянемо детальніше розроблену систему завдань, спрямовану на формування творчих умінь у студентів на початкових етапах навчання основ образотворчої грамоти.

I. Послідовність і поступове ускладнення завдань розробленої системи створено за принципом взаємозв'язку між розділами основ образотворчої грамоти: “Малюнок”, “Живопис” і “Композиція” (створення композиції – це підсумкове завдання з малюнка, живопису).

II. Послідовність і послідовне ускладнення завдань системи простежується в усіх чотирьох етапах:

Перший етап. Зображення в малюнку, живопису й композиції умовно-плоских предметів у фронтальному положенні (шість завдань).

Другий етап. Зображення в малюнку, живопису й композиції умовно-плоских та об'ємних предметів у перспективі (шість завдань).

Третій етап. Зображення в малюнку, живопису й композиції групи предметів (натюрмортів з гіпсових тіл, предметів побуту, тваринного світу), інтер'єру, пейзажу (дев'ять завдань).

Четвертий етап. Зображення в малюнку, живопису й композиції голови людини (гіпсова маска, зліпок античної голови та голови натурника; дев'ять завдань).

III. Послідовність та поступове ускладнення завдань системи простежується в кожному розділі: окремо в малюнку, живопису чи композиції. Це дає змогу педагогу

надавати індивідуальну допомогу студенту ліквідувати пробіли в знаннях з того чи іншого розділу основ образотворчої грамоти.

Якщо студент свідомо не виконав те чи те завдання системи, педагог надавав йому консультацію, пропонував виконати додаткові вправи вдома, щоб позбутися пробілів із образотворчої грамоти.

Формування творчих умінь – складний процес, який має свій початок, розвиток і завершення. У цьому процесі студент, засвоюючи те або інше положення реалістичного зображення, проходить довгий і складний шлях від початкового знайомства з новим матеріалом і методом роботи до кінцевого оволодіння ним і використання його на практиці. У цій діяльності студент збагачувався певними знаннями, навчальними й творчими вміннями, до того ж від нього вимагали повного розуміння й свідомого засвоєння вивченого матеріалу. Для цього студент чітко засвоював принципи послідовної побудови реалістичного зображення. Кожний етап роботи був не лише усвідомленим, а й легко виконаним на практиці.

Завдання педагога полягало в додержанні поступового нарощення складності, кожний попередній рівень був основою для наступного.

Заслугою й гордістю педагога є вміння й глибоко продумане розчленування складного комплексу роботи на окремі складові частини. Ще давні греки зазначали, що той добре вчить, хто добре розчленовує ціле.

Послідовність етапів роботи над малюнком, живописом і композицією була такою, щоб виразно простежувався взаємозв'язок між ними, щоб студент відчував, що це єдиний процес.

Будь-який комплекс роботи над малюнком, живописом і композицією містив у собі аналіз і синтез. Як Амос Коменський писав, що досконале викладання мистецтва передбачає поєднання синтезу й аналізу [5, с. 90].

Аналіз – це розчленування цілого на частини. Синтез, навпаки, поєднує частини в єдине ціле. Отже, художник на початку роботи швидко визначає на форматі паперу загальний обрис природи (синтез). Потім в узагальненій формі намічає деталі, тобто розчленовує на деталі форму (аналіз). Завершуючи роботу, художник знову повертається до цілого, підпорядковуючи деталі загальній формі (синтез). Малювати з природи навчали з дотриманням цих двох стадій роботи.

Процес виконання *малюнка* передбачав два види навчальної роботи – виконання тривалих малюнків і коротких замальовок – начерків, які мають проводитися на всіх етапах навчання малювання. Чергування начерків із тривалими завданнями давало змогу краще засвоїти й закріпити здобуті знання й уміння. У тривалому малюнку глибоко вивчалися окремі правила й закони малюнка. Зосереджувалась увага студентів на основних етапах побудови реалістичного зображення. У нарисах і коротких замальовках вони привчалися використовувати свої знання й уміння.

Особливості підготовки вчителів образотворчого мистецтва для загальноосвітньої школи полягали в тому, що студенти вищих педагогічних закладів поряд із оволодінням образотворчою грамотою вивчали й методику її викладання. Вони добре знали послідовність побудови зображення на площині, а також зміст навчальних завдань на кожному етапі виконання малюнка, знали й уміли дати педагогічні настанови учням на будь-якому етапі зображення природи. Знання майбутнього педагога були точними, сучасними й глибокими. Основний керівний принцип процесу зображення – прямувати від загального до конкретного, від пластичної характеристики основних мас до послідовного насичення їх деталями.

Сучасна методика навчання малювання передбачає таку послідовність роботи над малюнком:

- композиційне вирішення на площині паперу й визначення загального характеру форми;
- пластичне моделювання форми світлотінню й детальна характеристика природи;
- узагальнення, підбиття підсумків проблемної роботи.

Перший етап – малюнок починали з композиційного розміщення зображення на аркуші паперу. Потім визначали основні пропорції та намічали загальний вигляд природи. Уточнювали пластичну характеристику головних мас. Завдання студента – навчитись виділяти головне й другорядне. Аби деталі не відволікали увагу початківця від основного характеру форми, пропонували примружувати очі так, щоб форма сприймалась у вигляді силуету, загальної плями, а деталі зникали.

Другий етап – пластичне моделювання форми тоном і детальне пророблення малюнка. Це основний і найтриваліший етап роботи. Викладач пояснював студентам, як потрібно правильно використовувати наукові знання перспективи, пластичної анатомії, теорії тіней, перевіряв правильність розуміння конструктивної побудови форми, планомірність роботи над малюнком. Пояснюючи пророблення деталей природи, викладач указував на необхідність малювати кожен деталь у взаємозв'язку з іншими. Малюючи деталь, вчив бачити ціле.

Цей етап роботи менш емоційний, ніж початок і кінець роботи, проте важливий, оскільки потрібно вкласти значну працю, мобілізувати всі свої знання та здібності, щоб побудувати зображення на підставі точного аналізу співвідношень між всіма елементами форми. На цьому етапі роботи виявляли фактуру моделі, передавали матеріальність предметів, детально промальовували малюнок в тональних співвідношеннях. Промальовувавши всі деталі та малюнок, починали процес узагальнення.

Третій етап – підбиття підсумків (цілісності) – останній і найвідповідальніший етап роботи над малюнком. Завершуючи роботу над малюнком, студент перевіряв загальний стан його, підпорядковував деталі головному, уточнював малюнок у тоні. На підсумковому, третьому етапі роботи студент знову повертався до первісного сприймання природи, домагаючись образності та цілісності академічного малюнка.

Отже, процес побудови академічного малюнка поділяли на окремі навчальні завдання, а методичну послідовність роботи над малюнком розглядали як послідовне вирішення конкретних завдань, де кожне наступне впливало з попереднього та ґрунтувалося на ньому.

Завдання з *живопису*, як і з малюнка, передбачали виконання тривалих і коротких завдань фарбами за попереднім малюнком олівцем і відразу – пензлем. Ці завдання практикували на всіх етапах навчання живопису.

Враховуючи завдання з оволодіння технікою живопису (акварелі, гуаші) й технологією викладання цього предмета, майбутні вчителі образотворчого мистецтва загальноосвітньої школи знали й уміли дати чітку педагогічну настанову учням на будь-якому етапі роботи з живопису. Якщо в зображенні природи олівцем (сангіною, тушшю тощо) основною метою було тонове вирішення зображуваних предметів, то в малюванні фарбами завдання складніше: передавали тонове й кольорове співвідношення всіх елементів природи, виявляли форму плоских і об'ємних предметів кольором, враховуючи при цьому колір навколишніх предметів та просторове розміщення їх. Компонуючи предмети для малювання акварельними фарбами, розміщували їх у просторі так, щоб їх добре сприймали ті, хто малював.

Бажано, щоб світло падало на предмети зліва й чітко виявляло форму та локальний колір їх.

Розпочинаючи малювання акварельними фарбами академічної постановки, насамперед вивчали натуру: розміщення образів її на предметній площині, форму, колір та освітлення. Виконували два-три начерки композиції натури, визначивши форму, тонове та кольорове вирішення їх.

Виконуючи завдання з живопису аквареллю, пам'ятали, що малюнок для доброякісно виконаної акварелі відіграє особливу роль, починаючи з розміщення предметів і закінчуючи переданням їхніх пропорцій, форми та кольору.

Щоб оволодіти складним процесом зображення аквареллю, прагнули досконало володіти лінійним і тональним малюнком, працювати фарбами, дотримуючись загальноприйнятої послідовності виконання завдань.

У роботі фарбами також прямували від загального до деталей, тобто спочатку визначали й прокладали світлотіньові та кольорові співвідношення основних об'єктів натури, а потім переходили до деталей.

Композиційно зображуючи натуру на форматі, виконавець дбав, щоб малюнок був чітким і правильним. з визначеними тонкими лініями-межами світлотіней, але без зайвих деталей. Не допускалися забруднення олівцем і гумкою. Здебільшого малюнок виконували на окремому аркуші паперу, а далі його переводили (без другорядних деталей) на підготовлений для акварелі папір, щоб зобразити його свіжість. Отже, чим точніший був малюнок під акварель, тим успішніше вирішувались живописні завдання. М.Врубель зазначав, що добре намальована робота вже містить у собі можливість бути добре написаною.

Виконавши малюнок, промивши й висушивши його, починали писати аквареллю. Спочатку намічали план роботи, вивчивши натуру та попередньо виконавши аквареллю ескізи, з метою знайти найвдаліше образне живописно-пластичне вирішення й передати перше кольорове враження від натури, її колориту. Насамперед порівнювали кольори освітленої частини натури й тіньової, зіставляючи їх із фоном, і, дібравши відповідні локальні кольори для всіх частин постановки, вкривали їх аквареллю з урахуванням кольорових і тональних співвідношень.

Після просихання кольорів першого прокладання акварель підсилювали, виявляючи контраст світлотіні на формі предметів натури та інтер'єру методом встановлення роботи кольорово-тонального співвідношення, домагаючись просторового вирішення натури. Передавши в роботі основні тонально-кольорові співвідношення натури, виявляли художньо-образну форму предметів у просторі, переходили до виявлення форми необхідних деталей постановки й творчого узагальнення її, уточнюючи характер, матеріальність натури.

Закінчували акварель образним узагальненням її, приводячи зображення у відповідність із загальним зоровим враженням при цілісному сприйманні натури. Для цього уточнювали тональні та кольорові співвідношення великих мас і головних частин натури з навколишнім середовищем, їх емоційну виразність. Все, що в живописній роботі порушувало цілісність, змінювало форму та яскравість, вміло виправляти та узагальнювали, щоб домогтися грамотного й творчого зображення.

Завдання цілісності акварелі вирішували на всіх етапах зображення, проте найобразніше, найвиразніше воно виділялося на завершальному етапі живопису.

Важливим засобом формування творчих умінь у студентів є *композиція* (тематична, ілюстративна тощо). Необхідною умовою становлення композиції та успішного формування в студентів творчих умінь було постійне накопичення

життєвих спостережень і вражень, розширення й збагачення знань, уявлень. Усе це давало можливість легко комбінувати образи уяви, зумовлювало їхню чіткість і відповідність об'єктам дійсності.

Робота над сюжетною композицією, як і будь-яка образотворча діяльність, потребує творчого вирішення послідовно пов'язаних завдань:

- вибору сюжету для даної теми;
- попереднього компоновання сюжету;
- цілеспрямованого спостереження за навколишньою дійсністю у зв'язку з темою та замальовування потрібних образів до композиції (будівель, транспорту, рослинного й тваринного світу, людей у потрібному русі);
- доробки кількох ескізів теми з використанням попередніх замальовок та вибір найкращого варіанта композиції;
- побудови основного ескізу сюжетної композиції на великому форматі олівцем;
- виконання ескізу сюжетної композиції фарбами або в естампній графіці;
- аналізу сюжетної композиції.

Мета практичних завдань з композиції – прищепити студентам навички творчо працювати, навчити їх спостерігати життя, визначати в ньому суттєве, типове, гідне відображення в мистецтві; виховувати вміння послідовно працювати над твором від ескізу до його завершення.

Крім практичних навичок, майбутній вчитель образотворчого мистецтва мусив добре знати історію й теорію композиції, методику викладання її, володіти уміннями творчої роботи в різних видах і жанрах образотворчого мистецтва, розуміти виразні особливості різних образотворчих матеріалів і технік.

Ефективне формування творчих умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва здійснювалось тільки під дією цілого комплексу навчальних дисциплін, серед яких малюнок, живопис і композиція відігравали провідну роль.

Основи образотворчої грамоти органічно пов'язуються з усіма предметами образотворчого циклу та психолого-педагогічних дисциплін. Це дало змогу удосконалити технологію викладання малюнка, живопису та композиції, дати чіткі педагогічні настанови студентам на всіх етапах виконання відповідних завдань, активізувати й спрямовувати до відповідного русла навчальну й творчу діяльність, сприяло ефективнішому формуванню в студентів творчих умінь.

Висновки. Отже, методичну систему творчих умінь майбутніх педагогів-художників з основ образотворчої грамоти розроблено нами на засадах поєднання навчальних і творчих завдань. Академічний малюнок, живопис і композиція у своїй основі стали навчально-творчими завданнями. Починаючи з першого курсу питома вага творчих завдань постійно зростала. Це закономірно: чим більше знає і вміє студент, тим більше часу та уваги він може приділити саме образному, творчому вирішенню малюнка, живопису чи композиції. У процесі такої роботи, власне, й можливе формування його творчих умінь.

З метою підвищення ефективності формування творчих умінь студентів у процесі навчання основ образотворчої грамоти використовувались такі графічні техніки, як гравюра, офорт, літографія (високий, глибокий і плоский друк).

Студентам відтворювати навколишню дійсність у графіці цікаво, і вони прагнуть оволодіти такими найдоступнішими й найпростішими графічними техніками, як акватипія й монотипія. Ці техніки захоплюють і учнів, і педагогів, і художників, вчать не натуралістично, а образно сприймати й зображувати натуру, формують їхню фантазію, розвивають творчість.

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Выготский Л.С. – М.: Искусство, 1965. – 379 с.
2. Волков Н.Н. Композиция в живописи / Н.Н.Волков. – М.: Искусство, 1977. – 263 с.
3. Волков Н.Н. Восприятие картины / Н.Н.Волков. – М.: Просвещение, 1969. – 32 с.
4. Кузин В.С. Психология / Под ред. Б.Ф. Ломова. Учебник. 2-е изд. Перераб. и доп. – М.: Высшая шк., 1982. – 256 с.
5. Коменский Я.А. Выбранные педагогические творения. Великая дидактика / Я.А.Коменский – К.: Рад. шк., 1940. – Т.1 – 248 с.
6. Моляко В.О. Концепция воспитания творческой личности / В.О.Моляко // Рад. шк. – К., 1991. – № 5. – С. 47–52.
7. Узнадзе Д.Н. Психология исследования / Д.Н.Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 451 с.

The article reveals a system of tasks on drawing, painting and composition aimed at formation future pedagogues and artists creative skills in the early stages of teaching fundamentals of fine arts.

Key words: *methodical system, formation of creative skills, future teachers and artists.*

УДК 614.23/.25

ББК 74.570.053

Юлія Колісник-Гуменюк, Василь Гуменюк

ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНА КУЛЬТУРА ФАХІВЦЯ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ: ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ МІЖ ПРОФЕСІЙНОЮ КУЛЬТУРОЮ ТА ЕТИКОЮ

На основі аналізу методологічних та психолого-педагогічних аспектів професійної культури медичних працівників обґрунтовано її морально-етичну складову, розкрито її роль у становленні професійних і морально-етичних якостей майбутніх медиків. З'ясовано вимоги до професійно-етичної культури медичних працівників та виявлено взаємозалежність професійної культури й професійної етики в процесі формування професійно-етичної культури медичного фахівця.

Ключові слова: *медична освіта, професійно-етична культура, медичний працівник, деонтологія, біоетика.*

Закласти фундамент професійно-етичної культури майбутніх фахівців у медичних закладах покликана сучасна медична підготовка, мета якої полягає в підвищенні рівня загальної культури особистості через: формування у студентів наукового світогляду і творчого мислення; реалізацію професійної спрямованості змісту освіти; розкриття гуманістичних аспектів професійних знань і діяльності; створення умов для розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців.

Аналіз досліджень і публікацій. Шляхи модернізації освіти відповідно до сучасних потреб особистості й суспільства визначені в Законі України “Про освіту” (1991), Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”) (1992), “Національній доктрині розвитку освіти” (2002). Провідні положення реформування медичної освіти регламентовані “Концепцією розвитку охорони здоров’я населення України” (2000).

У працях дослідників теорії та практики навчання і виховання студентів О. Андрійчук, Т. Дем’янчук, Ю. Колісник-Гуменюк розглядаються проблеми виховання в майбутніх медиків гуманності. Над проблемами деонтології працювали С. Вагнер, В. Вербицький, О. Грандо, П. Костюк, Є. Чазов, Г. Царегородцев. Проблеми деонтологічної підготовки фахівців ґрунтовно розглядаються в працях М. Васильєвої, Л. Переймибіді.

Аналіз відповідної літератури показав, що питання формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців розкрито недостатньо.

Актуальність окресленої проблеми зумовлена низкою суперечностей, які існують в медичній освіті: між сучасними вимогами суспільства до рівня медичного обслуговування й недостатнім рівнем професійно-етичної культури медиків; необхідністю підвищення якості підготовки випускників медичних закладів і неможливістю досягти цього тільки традиційними методами навчання. Подолання цих суперечностей можливе за умов удосконалення медичної освіти. Оперативність і гнучкість системи професійної підготовки медиків значною мірою залежить від ефективності навчально-виховного процесу.

Мета дослідження: проаналізувати взаємозв’язок і взаємозалежність професійної культури й професійної етики в процесі формування професійно-етичної культури медичного фахівця.

Виклад основного матеріалу. Дослідження взаємозв’язку і взаємозалежності професійної культури й професійної етики в процесі формування професійно-етичної культури медичного фахівця вимагає з’ясування сутності поняття “етика” (від гр. “ethikos”, який є похідним від слова “ethos” – характер, звичай, традиція). Бути етичним означає дотримуватись поведінки, яка відповідає прийнятним у суспільстві нормам. Термін “етика” вживається в багатьох значеннях, зокрема як синонім терміна “моральність”. Етика як наука є філософським ученням про мораль як форму суспільної свідомості та специфічну сферу суспільного життя. Інколи термін “етика” (“етичний”) вживають для оцінки поведінки і розуміють як упорядкований збір правил поведінки, що акцептується якоюсь особою чи групою людей.

Значний внесок у розвиток етики як науки зробив І. Кант. Він вважав, що мораль – це наука не про те, як ми маємо зробити себе щасливими, а про те, як ми повинні стати вартими щастя [4, с. 463]. І. Кант висунув концепцію, яка синтезує раціональні аспекти основних етичних учень Нового часу. Уточнення предмета етики та специфіки моралі як сфери людської свободи дозволило йому окреслити три ступені діяльності суб’єкта:

1. техніко-механічний (завдяки якому людство підносить себе над природою);
2. прагматичний (діяльність охоплює економічну, суспільну структуру і є протилежною природному буттю);
3. моральний (на цьому рівні діяльності людство цивілізується і вдосконалюється як рід, суспільство розгортається як царство свободи, а не просто як суспільний природний стан, у якому зажерливість і ненависть стримуються лише зовнішнім насиллям).

У філософії Г. Гегеля мораль – це суб’єктивне розуміння об’єктивних відносин людей і їхні вчинки відповідно до цього розуміння. Критерієм моралі є мотив поведінки, який власне й визначає: є вчинок моральним чи ні. Г. В. Ф. Гегель визначав мораль як внутрішнє переконання людини, а моральність вважав найвищим ступенем розвитку об’єктивного духу.

Великий внесок у розвиток етичної науки зробили французькі філософи XVIII ст. К. Гельвецій розглядав мораль, що існує в самій природі людини і є наслідком природно-історичного розвитку суспільства, результатом формування людської свідомості під впливом суспільних процесів. В основу моральної поведінки покладалося поняття “доброї волі”, а мораль була не засобом, а метою сама по собі [2]. Тобто, етика епохи Просвітництва в такий спосіб торкнулася більш глибокого

рівня людської сутності: людина повинна поводитися морально, виходячи з потреб людського існування, а не з мотивів особистого блага, егоїзму. Це стосується й існування людини в професії.

У структурі етики виділяють декілька рівнів знань, основні з них це: емпіричний, теоретичний і нормативний. На рівні емпіричного дослідження визначають факти, які стосуються морального життя людини й суспільства, установлюють закономірності. Завдання етики на цьому рівні становить опис моралі, який відбувається і в таких розділах, як соціологія моралі, психологія моралі, історія звичаїв. Теоретичний рівень етики пояснює, відтворює, осмислює й обґрунтовує мораль, систему моральних норм і цінностей, що склалися, доводить її мотивацію, перевагу, надійність. Завдання етики на нормативному рівні: улитися в суспільне життя, закріпити стандарти людської моральності, моральне виховання й стимулювання духовного розвитку людини.

Предметом вивчення етики є походження моральних норм, принципів, законів, роль моралі в суспільстві та житті людини.

У наукових джерелах мораль традиційно розглядається як сукупність норм, цінностей, ідеалів, установок, які регулюють людську поведінку і є важливими складовими культури: спосіб нормативного регулювання дій людини в суспільстві; особлива форма суспільної свідомості; вид суспільних відносин (моральні відносини); об'єкт спеціального вивчення етики. Вона регулює відносини людей шляхом переконання, внутрішнього – через совість, і зовнішнього – через думку інших, суспільну думку.

Мораль (від лат. *moralis* – моральний, *moris* – звичай) – це сукупність історично зумовлених правил, норм, звичаїв, принципів співіснування й поведінки людей, їхніх відносин у процесі виробництва матеріальних і духовних цінностей. Вона визначає їхні обов'язки стосовно один одного, соціальних груп, верств, класів, суспільства, виконання яких базується на громадській думці. Походження моралі, її природа, структура й особливості закладені в етиці. Моральність уособлює міру самоконтролю людини, виступає показником того, наскільки людина є відповідальною за свої вчинки.

Дж. Локк вважав головним у вихованні формування характеру. “Доброчесність – складна й цінна мета виховання, – відзначав педагог, – ... Усі інші міркування, усі інші якості повинні дати дорогу доброчесності” [6, с. 143]. Виховання, на його думку, повинно вирішувати три завдання: виховання тіла, характеру (моральність, розвиток волі) і розуму. Програма морального виховання молоді Дж. Локка передбачала формування дисципліни духу (самообмеження, розумність, скромність, поміркованість, передбачливість, щедрість, хоробрість, мудрість, відповідальність). Важливою рисою особистості він вважав добру вихованість (внутрішню делікатність, чемність). Крім того, Дж. Локк розробив і запровадив у моральне виховання метод вправ як формування моральних звичок.

Моральна культура особистості – синтетичний, інтегральний наслідок розвитку людства. Вона характеризується як рівнем засвоєння моральних цінностей суспільства, так і причетністю суб'єкта до їх збереження і створення. У науковій літературі моральна культура характеризується як ступінь засвоєння прогресивних моральних цінностей та оволодіння навичками їх реалізації; усе морально позитивне цінне в життєдіяльності індивіда або соціальної спільноти; закріплення в суспільній думці моральних цінностей, що використовуються на практиці більшістю людей [1, с. 196]; певні знання про закони моральних відносин. Моральна культура виділяє в

людській діяльності моральну суть; створює нормативи та дає оцінку нормам поведінки й моральному стану суспільства. Отже, моральна культура – це цілісна система елементів, яка охоплює культуру світосприйняття, культуру відчуттів, емпатійну культуру, культуру поведінки й культуру вчинку, життєві установки й принципи в моральній практиці.

Людина стає моральною особистістю, коли добровільно підпорядковує свої дії моральним вимогам суспільства, усвідомлює їх значення і зміст, здатна ставити перед собою моральні цілі й виробляти рішення відповідно до конкретних обставин, самостійно оцінювати власні дії й вчинки інших, виховувати себе, протистояти середовищу.

З часів Арістотеля в структурі моралі виділяли моральну свідомість і моральні вчинки. Сучасна етика додає до них ще й моральні відносини, моральну діяльність. Таким чином, сучасна структура моралі містить:

а) моральну свідомість – регулятивні ідеї, що спонукають до вчинків;

б) моральну діяльність – вчинки в тому стані, у якому вони були спонукані моральними мотивами;

в) моральні відносини – будь-які відносини на тому етапі розвитку, коли в них реалізуються моральні вимоги (ставлення до сім'ї, праці, до природи, Батьківщини); а також відносини між людьми.

Зважаючи на це, окреслимо основні структурні елементи моральної культури особистості – культура моральної свідомості, культура моральної діяльності й культура моральних відносин.

Моральна свідомість особистості об'єднує моральні норми, принципи, категорії, мотиви, ціннісні орієнтації та є різновидом форми суспільної свідомості, яка відображає реальні відносини й регулює моральний бік їх діяльності у формі відповідних уявлень (норми, принципи, суспільний і моральний ідеали, поняття добра і зла, справедливості та несправедливості). У моральній свідомості маємо ідеальне відображення моральної діяльності й моральних стосунків та їх моральне обґрунтування.

Рівень моральної свідомості реалізується через почуттєву, раціональну й вольову сфери. Кожна людина ще в ранньому віці має брати на себе відповідальність та обов'язок за життя, здоров'я, благополуччя інших людей. Таким чином, змістовий аспект почуттєвого рівня моральної свідомості охоплює моральні почуття честі, відповідальності, обов'язку, емоції, уявлення про моральне й аморальне. Тобто сталі прояви суб'єктивного, особистого ставлення людини до себе самої, інших людей, предметів і явищ, що мають для неї особисте значення, моральні потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, спрямування тощо. Культура моральної свідомості, крім моральних почуттів, включає етичне мислення – особливий вид соціального пізнання, що дає можливість освоїти ціннісні властивості суспільних відносин і вчинків з погляду їх відповідності загально-прийнятим нормам.

У *моральній діяльності* закладена моральна сторона суспільної діяльності, спричинена моральними мотивами (бажанням творити добро, підкорятися почуттю обов'язку, досягати морального ідеалу), яка є результатом рівня сформованості моральної свідомості, визначає моральні відносини в колективі, характеризується, зокрема рівнем професійної освіти, стажем роботи, мотивами вибору професії.

У процесі моральної діяльності виникають *моральні відносини*, які є сукупністю залежностей і зв'язків, що утворюються між людьми (взаємодопомога, чуйність, солідарність тощо) і проявляються у формі вимог до особистості (моральна норма,

відповідальність, обов'язок, совість). Усі ці елементи моральної культури особистості взаємопов'язані.

Зауважимо, що мораль формується в практичній діяльності людських мас і виражає суспільну думку. Триєдність “етика – мораль – людина” є соціальним орієнтиром у становленні суспільства й особистості. Найвища суспільна й особистісна цінність моралі полягає в її загальнолюдяності, бо ідеал моралі підноситься над вузькокласовими, вузькопрофесійними інтересами. Людське сумління не може бути сумлінням різних верст населення. Воно єдине, і моральний рівень людини не може визначатися її професією, так само, як національним походженням чи класовою приналежністю.

Отже, професійна мораль не може виступати як така, що протистоїть загальнолюдській моралі, є поряд з нею. Натомість вона є невід'ємною складовою моралі загальнолюдської, існує в її рамках і формується на її основі.

Таким чином, у професійній етиці формується система конкретних моральних норм із супутніми їм практичними правилами, які “обслуговують” певну галузь людської діяльності. Головним об'єктом діяльності в кожній із згаданих галузей є людина, котра сподівається на гуманне ставлення до себе, розраховує на повагу, розуміння, співчуття й милосердя. Такі моральні норми вважаємо професійно-етичними, оскільки їх виникнення й засвоєння визначається безпосередньо якимись інституційними умовами (освітою, службовим становищем), а оволодіння ними забезпечується, головним чином, культурою особистості, її вихованістю, моральним потенціалом.

Зважаючи на викладене, можемо сказати, що професійна мораль конкретизує загальні моральні норми й оцінки, які визначають ставлення людини до своїх професійних обов'язків. Слід зауважити, що на відміну від моральної, правова культура професійної групи – це рівень правової свідомості, притаманний спільноті людей, що професійно займається певною діяльністю, яка потребує фахової освіти й практичної підготовки.

Моральна відповідальність лікаря за професійну діяльність, залежить від набутих якостей індивідуума, є системою певних духовних цінностей, пов'язана зі світоглядом особистості й є частиною її життєдіяльності.

Основи професійної етики, як вчення про професійну мораль, зафіксовані в моральних кодексах, що є сукупністю моральних норм і правил, які необхідно виконувати. Вони регламентують певний тип стосунків між людьми, що вважаються доцільними з точки зору виконання людиною професійних обов'язків. Професійна етика обґрунтовує необхідність саме таких моральних кодексів, тлумачить їх з урахуванням специфіки професії, її утилітарного й гуманістичного призначення. Моральні кодекси декларують моральні вимоги, вироблені раніше у сфері буденної свідомості, та охоплюють: загальнолюдські вимоги (чесність, правдивість); вимоги до фахової діяльності (професіоналізм, компетентність); вимоги, детерміновані конкретним видом професійної діяльності (збереження лікарської таємниці). Моральні засади професійної етики медиків систематизовані в Етичному кодексі лікаря України.

За А. Солоніциною, професійна етика регулює взаємини людей у спілкуванні. В її основу покладені певні норми, вимоги й принципи. Останні тлумачаться як всезагальні суспільні уявлення, що дають можливість тим, хто на них спирається, правильно формувати свою поведінку та дії в професійній сфері [8, с. 12]. Принципи

також дають конкретному працівникові в будь-якій організації концептуальну етичну платформу для прийняття рішення, виконання дій, побудови взаємин.

Польський вчений Г. Скоровскі вважає, що етос професії є моральністю практичної поведінки певної професійної групи в конкретному середовищі й повинен оцінюватись з погляду її власного бачення. Водночас професійна етика принципово відрізняється від етосу: “Професійна етика має в собі не описовий – як у випадку етосу – а оцінювальний і нормативний підходи; а на практиці це означає, що вона займається з'ясуванням “як має бути” й “чому так має бути”. Тому можна сказати, що під професійною етикою слід розуміти спробу створення найважливіших етичних норм і директив для конкретної професії, а також їх фактичних мотивацій” [9, с. 106].

Специфічним видом професійної етики є *медична етика*, яка допомагає медичним працівникам усвідомити відповідальність за життя хворого. Відносини між лікарем і пацієнтом виходять за межі звичайних міжособистісних відносин. Вони потребують не лише професійних знань медиків, належної правової бази у сфері охорони здоров'я, а й передбачають дотримання медичними працівниками морально-етичних норм.

Медична етика вивчає специфіку моралі медичного працівника, водночас виконуючи особливо важливу роль у формуванні принципів, на яких ґрунтується моральний кодекс працівників системи охорони здоров'я. Безсумнівно не існує окремих етичних категорій щодо поведінки лікаря, фельдшера, медичної сестри чи санітарки. Етичні принципи в медицині – незмінне ціле. Хоча кожний окремий медичний фах має свої етичні відмінності, переважають всеосяжні моральні правила й загальні етичні настанови.

Медична етика має внутрішній зв'язок з компетентністю, класифікацією лікарів, медичних сестер за їхніми діловими якостями. Медична етика є сукупністю принципів регулювання й норм поведінки медиків, які зумовлені особливостями їх практичної діяльності, становищем і роллю в суспільстві. Тому принципи етики, загальної й професійної, перебувають у стані єдності та взаємодоповнення. Особливістю їх є те, що вони розглядають не тільки ставлення медичного персоналу до конкретного пацієнта, але й до здоров'я людини взагалі.

Професійна етика, як сукупність моральних принципів, пов'язаних із поведінкою людини в професійній сфері, вивчає особливості норм, принципів, понять загальнолюдських моральних цінностей, а професійна мораль конкретизує їх у певних професіях. Майбутні фахівці мають усвідомлювати відповідальність за свої вчинки, які морально оцінюються. Моральна оцінка професійної діяльності визначається за двома основними критеріями: 1) що об'єктивно дає професія для суспільного розвитку; 2) що суб'єктивно дає професія індивідові в сенсі етичного впливу на нього, оскільки різні професії мають неоднаковий моральний вплив на людей.

Предметом дослідження *професійної етики медичних працівників* є об'єктивні основи, сутність, специфіка, структура й основні функції моралі працівників медичної сфери діяльності [7, с. 201]. *Професійна медична мораль* має відповідні кодекси певних положень стосовно трудової діяльності, які сприяють виробленню в медичного персоналу здатності до моральної орієнтації у складних ситуаціях, які вимагають морально-ділових і соціальних якостей. Моральна культура медичних працівників є одним з ефективних механізмів передбачення й розв'язання суперечностей і конфліктів, які виникають у цій сфері.

Питання про принципи поведінки медичних працівників з метою забезпечення максимальної користі для хворого, їхні професійні обов'язки й організацію лікувально-діагностичного процесу розглядає *деонтологія*. Її основними завданнями є: вивчення норм поведінки медпрацівників; аналіз взаємин між медичним персоналом і хворим; усунення шкідливих наслідків неякісної медичної роботи.

Якщо медична етика оперує постулатами про лікарський обов'язок, слово лікаря, лікарську таємницю, добро й зло, іншими моральними та філософськими категоріями й пріоритетами в охороні здоров'я, то лікарська деонтологія – це догми професійних обов'язків у медицині.

Виняткову роль для становлення й розвитку деонтологічних концепцій відіграли філософські теорії І. Бенґама, І. Канта, Дж. Мілля, Д. Росса.

Термін “деонтологія” виввадив у науковий дискурс англійський філософ і правознавець Ісремія Бенґам. Термін був ужитий та роз'яснений у праці “Деонтологія, або Наука про мораль”, опублікованій 1834 р. [3, с. 133–134]. Він походить з гр. *deontos* – обов'язок та *logos* – навчання й визначає критерії поведінки медичного персоналу, спрямовані на максимальне підвищення ефективності медичних послуг та усунення шкідливих наслідків неповноцінної медичної допомоги. Таким чином, деонтологічна етика базується на поняттях обов'язку, правоти й законності.

Аналіз професійної деонтології спирається на три види норм: моральні як об'єкт вивчення професійної етики; деонтологічні, що передаються усно й проявляються в спілкуванні, стосунках; юридичні, вироблені в кожній країні. Таку систематизацію пропонують італійські вчені з метою з'ясування різниці між деонтологією та етикою.

Завдання курсу “Деонтологія” полягає в озброєнні студентів знаннями з професійної етики медиків і медичних психологів. Знання деонтології вважаються підґрунтям для вивчення інших програмових дисциплін у галузі охорони здоров'я. Крім того, деонтологічні знання формують особистість, прищеплюють інтерес до найвищих життєвих цінностей, розвивають моральну свідомість.

Специфіка *деонтологічної культури* майбутнього лікаря визначається своєрідністю діяльності, широким спектром функцій, що ним виконуються. Саме тому рівень розвитку деонтологічної культури доцільно розглядати як один з головних результатів навчально-виховної роботи, що пов'язана з професійною підготовкою.

Отже, деонтологічна культура у всій свої складності й багатомірності виступає як предмет, засіб і результат діяльності, у процесі якої засвоюються й розширюються певні категорії цінностей. Її можна розглядати також як ступінь присвоєння особистістю певних цінностей, закладених у професійному й духовному досвіді розвитку медицини. Одночасно деонтологічна культура є системою норм і вимог суспільства до всіх напрямів діяльності лікаря. Вона опосередковано зумовлена реальними суспільними відносинами, їх мораллю, має об'єктивний зміст, соціальну основу, їй притаманні специфічні закономірності. Як інтегрована якість особистості майбутнього лікаря деонтологічна культура в процесі професійної підготовки виражається в потребі самовдосконалення й самовираження в умовах подальшої професійної діяльності, стає мірою оволодіння фахом.

Для вивчення етичних аспектів проблемних ситуацій у сучасній медицині використовують також термін “*біоетика*”, який увів у науковий обіг у 1971 р. американський онколог В. Поттер. Біоетика бере свій початок в англо-американській

правовій традиції, серед принципів якої центральне місце займає “повага до автономії та прав особистості”.

Предметом вивчення біоетики як науки є людська поведінка в біолого-медичній галузі, а також у сфері охорони здоров'я щодо моральних норм і цінностей [5, с. 54]. Саме біоетика встановлює межі допустимого втручання в процеси людського життя та смерті під дією новітніх біомедичних технологій. Зокрема у випадках штучного запліднення, абортів, стерилізації, визначення смерті людини (смерть мозку), евтаназії, трансплантації органів тощо.

Таким чином, медична етика поєднує в собі деонтологію та біоетику, моральними характеристиками яких є гуманність, професійний обов'язок, законність, терпимість, чесність, тактовність, відданість, моральність, благодійність, толерантність, захист життя, етичні цінності тощо.

Отже, морально-етична складова професійної культури медичного працівника забезпечується медичною стикою, яка досліджує об'єктивні основи, сутність, специфіку, структуру й основні функції моралі працівників медичної сфери. У її складі виділяються біоетика і деонтологія, які встановлюють певні етичні норми та моральні цінності медичної професії не тільки в суто професійному, а й у морально-особистісному сенсі.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми дослідження свідчить, що розвиток професійно-етичної культури майбутнього медика та сформованість її цінностей безпосередньо пов'язані з розкриттям інтелектуальних та духовних потенцій людини. Набуття професійних цінностей проявляється в діяльності, як характеристика індивіда, що засвідчує максимальний ступінь розвитку його особистісних і професійних якостей та властивостей.

Цілеспрямоване й організоване осягнення якостей моральної свідомості та поведінки, формування моральних почуттів і переконань, вироблення звичок моральної поведінки, у тому числі в професійній сфері, відбувається в процесі формування моральної сфери особистості. Професійно-етична культура пронизує всі компоненти професійної та духовної сфери медичного працівника та є показником ступеня досконалості медичного обслуговування в організаційному, психологічному, етичному, естетичному та інших аспектах.

1. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В.С.Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
2. Гельвецій К.А. Про людину, її розумові здібності та її виховання / К.А.Гельвецій; [пер. з фр. В.Підмогильний]. – К.: Основи, 1994. – 416 с.
3. Ермаков В.С. Бенґам І. // Справочник по истории философии: хронологический, персонифицированный / В. С. Ермаков. – СПб.: Союз, 2003. – С. 133–134.
4. Кант И. Критика практического разума. Сочинения в шести томах / И. Кант; [под общ. ред. В.Ф. Асмуса, А.В.Гульги, Т.И.Ойзермана]. – М., “Мысль”, 1965. – Т. 4., Ч. 1. – 544 с.
5. Колісник-Гуменюк Ю.І. Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах: монографія / Ю.І.Колісник-Гуменюк. – Львів: “Край”, 2013. – 296 с.
6. Локк Дж. Мысли о воспитании / Дж.Локк // Педагогическое наследие. – М.: Наука, 1987. – С. 140–147.
7. Нарижный Ю.А. Введение в этику: учеб.-метод. пособие / Ю.А.Нарижный. – Днепропетровск: ВАТ “Дніпрокнига”, 2005. – 447 с.
8. Солоницына А. А. Профессиональная этика и этикет: учебн. / А.А.Солоницына. – Владивосток: изд-во Дальневост. ун-та, 2005. – 200 с.
9. Skorowski H. Moralność społeczna. Wybrane zagadnienia z etyki społecznej, gospodarczej i politycznej / H.Skorowski. – Warszawa: Wydawnictwo Salezjanskie, 1996. – 252 s.

On the basis of methodological, psychological and pedagogical aspects of professional culture of health workers proved its moral and ethical component, revealed its role in the development of professional and ethical qualities of future physicians. Found out the requirements for professional and ethical culture of health workers and found interdependence professional culture and professional ethics in the formation of professional and ethical culture healthcare professional.

Key words: *medical education, professional and ethical culture, health worker, ethics, bioethics.*

УДК 371.13:372

ББК 74р 30–215.7

Надія Лазарович

НОВІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ НА ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано особливості професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах дистанційного навчання. Обґрунтовано ефективність використання змішаної форми навчання для студентів спеціальності “дошкільна освіта”. Охарактеризовано основні умови успішного використання дистанційного навчання для підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: *інформаційний простір, дистанційне навчання, інформаційні технології (ІТ), дошкільна освіта, особистісно-психологічні особливості, навчально-методичні особливості.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток суспільства, поява і широке застосування електронних інформаційних ресурсів в спілкуванні, в інтеграції у світовий простір, дозволяють використовувати інформаційні технології і в якості засобу навчання. Сучасні інформаційні технології відкривають нові перспективи для підвищення ефективності освітнього процесу – механізми, що зачіпають основні напрямки модернізації освітньої системи. С.Сисоєва зазначає, що модернізація освіти виявляється у пошуку нових шляхів розвитку освітніх систем; розробці і експериментальній перевірці моделей випереджувального розвитку навчальних закладів відповідно до розвитку суспільства; знаходженні рівноваги, оптимального співвідношення між “ринковістю” освіти і її головним завданням – навчанням, вихованням, розвитком особистості, підготовкою її до життя у сучасному суспільстві, які неможливо реалізувати виключно за ринковими критеріями [5]. Природно, що на сучасному етапі актуальним є впровадження у ВНЗ дистанційних освітніх програм, як ефективного засобу навчання, уможливлення здобуття професійного фаху в різних кутках країни та за її межами з подальшим працевлаштуванням.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Провідні напрямки та принципи ефективності професійної підготовки майбутніх вихователів наголошуються в Законах України “Про дошкільну освіту”, “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні, зокрема в Національній доктрині розвитку освіти України зазначається, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних ІТ, які забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти,

підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [2].

У Положенні про дистанційну освіту в Україні зазначається, що під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [3].

Дистанційне навчання перш за все це організація роботи з навчальними матеріалами в такому режимі й обсязі, який підходить безпосередньо студенту, з послідовним виконанням контрольних-діагностичних завдань і випускної роботи, а також підтримкою у всіх питаннях з боку викладача-координатора, що і забезпечує планомірне засвоєння знань [1].

Аналіз впровадження дистанційного навчання в освітню практику українськими педагогами засвідчує, що оволодіння західними методиками неминуче відбувається в специфічній формі, і українські новітні педагогічні технології на сучасному їх розвитку характеризуються рядом відмінностей

Найбільш важливими компонентами освіти, а особливо дошкільної є: створення практичних ситуацій під час навчального процесу, формування практичних вмінь у студентів здійснювати навчально-виховний процес в ДНЗ, індивідуальний підхід до дітей, вправлення та інтеграція у методичних розробках, тощо.

Формування цілей статті. Мета даної статті – дослідження особливостей впровадження технології дистанційного навчання у освітній простір майбутнього фахівця дошкільної освіти України.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням наукових результатів. Впровадження дистанційного навчання у освітній простір підготовки фахівця дошкільного начального закладу зумовлена можливістю навчатися дистанційно, не обмежуючи удосконалюватися в професійній діяльності під час роботи. Мовиться про слухачів-студентів, які працюють вихователями, або мають дотичну до спеціальної дошкільної педагогічну освіту, тобто організація навчального процесу під час курсів підвищення кваліфікації, в інститутах післядипломної освіти. Водночас, варто зауважити і про недоліки дистанційного навчання, серед яких: відсутність безпосереднього спілкування викладача і реципієнта, студенти не завжди само дисципліновані, свідомі і самостійні, проблематичність у постійному доступі до джерел інформації, нестача практичних вмінь.

Дослідження передового вітчизняного і зарубіжного досвіду щодо організації дистанційного навчання дозволяє виокремити основні особливості у підготовці майбутніх вихователів (особистісно-психологічні та навчально-методичні).

Основою в навчально-пізнавальній діяльності є психологічні процеси особистості, яких необхідно дотримуватися, враховуючи при цьому специфіку дистанційного навчання, що кардинально підвищує інтерактивність освітнього процесу. Але, як і будь-яка нова форма навчання, дистанційна, теж вимагає створення психологічної бази, задля ефективності навчального процесу [4].

Електронні версії підручників, що стали основою для створення дистанційних курсів, як і традиційні підручники, не вирішують проблеми самостійної діяльності студентів в одержанні знань. Ці програмні продукти тільки створюють так зване віртуальне навчальне середовище, в якому і проходить дистанційне навчання.

Виникають такі психологічні проблеми, як відсутність досвіду самостійної роботи (насамперед, для студентів першого курсу), недостатня вольова саморегуляція, вплив групових установок тощо.

Тому розроблювачам курсів для студентів спеціальності дошкільна освіта варто звернути особливу увагу на необхідність детального планування навчальної діяльності, її організації, чітких цілей і практичних завдань. Від змісту матеріалу, що визначає структуру й рівень пізнавальних інтересів (загальних або спеціальних) значною мірою залежить ефективність навчального процесу студентів.

Пізнавальні процеси студентів безпосередньо впливають на засвоєння навчального матеріалу, тому розробляючи навчально-методичні матеріали для дистанційного навчання, необхідно брати до уваги психологічні закономірності сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, а також практичні вміння студентів. Врахування цих особливостей сприяє підвищенню рівня сприйняття інформації й засвоєння навчального матеріалу в системі дистанційного освіти.

Варто зазначити, що психологічний комфорт в процесі навчання досягається зворотним зв'язком між студентом і викладачем, тобто в міжособистісному спілкуванні процес обміну інформацією начебто подвоюється, з'являється нова психологічна перешкода на шляху адекватної передачі інформації між партнерами цього спілкування – комунікативний бар'єр. Якщо такий бар'єр виникає, то інформація спотворюється або змінюється її зміст і тоді комунікативний бар'єр може перерости у бар'єр відносин [4]. Отже, інформація, що надходить до реципієнта, впливає на його поведінку, мислення, установку акцентувати увагу на розвитку здібностей, самостійно працювати з інформацією. Таким чином, особистісні характеристики викладачів у системі ДН мають важливе значення для забезпечення відповідного, психологічного комфорту студентам.

Ще одним із важливих аспектів навчання є мотивація (зовнішня і внутрішня). Визначальними мотивами самостійної діяльності можуть виступати навчально-пізнавальні й професійні мотиви, а стимулами можуть бути інтереси, відповідальність, страх відрахування тощо. Різні за змістом мотиви по-різному впливають на якість навчальної діяльності.

Інший показник мотивації до електронного навчання – зручність, яку воно пропонує (наприклад, можливість пройти курс навчання практично в будь-який момент і практично в будь-якому місці). Це значно легше, ніж намагатися включити процес навчання в щільний графік зайнятості.

Дистанційні курси пропонують студентові елементи керування, які неможливо реалізувати при підготовці у звичайному режимі (аудиторні заняття). Електронне навчання дає змогу студентові проходити весь курс у власному темпі. Це дозволяє уникати пропусків у процесі вивчення, у випадках, якщо студент повинен відірватися від курсу через зовнішні проблеми або просто не вловлює зміст сказаного викладачем. Психологічно, елемент “власний темп” – одна з тих особливостей, що робить дистанційне навчання таким ефективним [4].

Важливою умовою дистанційного навчання є підготовка педагогічних кадрів, здатних дотримуватись академічних стандартів якості. Цей процес створення дистанційних програм навчання передбачає: повне дотримання академічних стандартів; визначення мінімальних академічних потреб програми, опис цих потреб таким чином, щоб вони були зрозумілими потенційним студентам; розгляд стратегій підсумкового тестування, включаючи визначення того, як воно впливає на результати навчання у рамках програми чи модуль; опис відношень між стратегіями

навчання, поставленими завданнями і очікуваними результатами; упровадження процесу контролю за якістю основних компонентів складеної програми.

Проаналізувавши передовий досвід означеної проблеми найбільш ефективною для підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти вбачаємо у напрямку змішаного навчання. Під змішаним навчанням прийнято розуміти об'єднання формальних засобів навчання (роботи в аудиторіях, організації педагогічної практики в ДНЗ, вивчення теоретичного матеріалу) з неформальними, (тестування, обговоренням за допомогою електронної пошти й інтернет-конференцій) [2].

Змішана модель навчання – це модель використання розподілених інформаційно-освітніх ресурсів в стаціонарному навчанні із застосуванням елементів асинхронного й синхронного ДН. Практикується як елемент стаціонарного навчання при проведенні аудиторних занять і в самостійній роботі студентів [4]. Тобто змішане навчання уособлює переваги дистанційного навчання й виключає його недоліки.

Цілі навчання при змішаній формі залишаються незмінними, змінюються засоби й методи їх досягнення. Нові можливості з'являються у системі контролю знань: використання контролюючих систем у поєднанні із традиційними методами. Змішане навчання об'єднує найрізноманітніші методи, як традиційні, так і інтерактивні: лекційні лабораторні, комп'ютерні презентації, комп'ютерне навчання й навчання через Інтернет.

Очевидно, що, при впровадженні в навчальний процес сучасних методів навчання, можна значно підвищити його якість, зробити більш гнучким, стимулювати студентів до самостійної роботи.

Висновки. Таким чином, дистанційне навчання за своїми характеристиками відрізняється від традиційного. Підготовка до використання дистанційних навчальних курсів повинна починатися із глибокого аналізу: цілей навчання, дидактичних можливостей нових технологій передачі навчальної інформації, вимог до технологій дистанційного навчання; враховувати вік та рівень знань слухачів-студентів, особливостей фахових спеціальностей, конкретних навчальних дисциплін.

1. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навчальний посібник. 3-є вид. / За ред. В.М.Кухаренка. – Харків: НТУ “ХПІ”, “Торсінг”, 2002. – 320 с.
2. Кремень В.Г. Дистанційна освіта — перспективний шлях розв'язання сучасних проблем розвитку професійної освіти // Вісник академії дистанційної освіти. – 2003. – № 1. – С. 9.
3. Положення про дистанційне навчання / Наказ МОН № 466 від 25.04.13 року. – Електронний ресурс – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/print/.
4. Сисоєва С.О., Осадчий В.В., Осадча К.П. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика. – навч.-метод.посібник. – Київ, Мелітополь: ТОВ “Видавничий будинок ММД”, 2011. – 280 с.
5. Сисоєва С.О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект // Неперервна професійна освіта: Теорія і практика. – Випуск III-IV. – 2003. – С. 81.

The paper analyzes the features of professional training of pre-school education in distance learning. The efficiency of the use of a mixed form of education for students of “early childhood education”. Describes the main conditions for successful use of distance learning for the training of future teachers.

Key words: information space, distance learning, information technology (IT), early childhood education, personal and psychological characteristics, educational features

ПОЗАКЛАСНА МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкривається проблема підготовки студентів до позакласної музично-просвітницької роботи в загальноосвітній школі, висвітлюються шляхи поєднання музично-виконавської і просвітницької діяльності на індивідуальних заняттях з музичних дисциплін, аналізуються особливості взаємодії викладача і студента у процесі розробки плану і змісту просвітницького музично-творчого проекту.

Ключові слова: музично-просвітницька діяльність, просвітницький музично-творчий проект, індивідуальні заняття, співпраця викладача і студента.

Постановка проблеми. Кардинальні зміни у царині освіти, детерміновані суспільно-історичними подіями у нашій країні, характеризуються утвердженням культуротворчого вектору розвитку. Посилення культурної домінанти в освітянському просторі зумовлює потребу у формуванні нової педагогічної ментальності щодо вирішення проблем естетичного виховання учнів засобами мистецтва, в оволодінні креативними підходами до розв'язання професійних завдань. У цьому зв'язку особливо важливим є розширення творчого поля для реалізації зусиль педагога в утвердженні своєї унікальної місії провідника у світ мистецтва, зокрема музичного.

Культуротворче спрямування діяльності шкільного вчителя музичного мистецтва передбачає виконання ним функцій і лектора, і організатора мистецьких заходів, але в більшій мірі – просвітителя, духовного наставника (вихователя). Набуття такого педагогічного соціокультурного досвіду, який є складовою професійної компетентності, повинно різнопланово відбуватися ще під час навчання майбутнього педагога у вищому навчальному закладі (орієнтація викладання виконавських дисциплін на формування у студента лише вузькопрофесійних навичок вже не задовольняє вимог часу).

На цьому наголошує ряд науковців. Так, Т.Щериця пропонує посилити просвітницько-виховні функції кожної музичної дисципліни, розкривши її значення для студентів в ракурсі набуття ними певного рівня художньої свідомості. Зокрема вона підкреслює, що “головною метою кожної дисципліни має стати заохочення студентів до конкретної музичної діяльності: виконавської, просвітницької, пізнавальної, аналітичної тощо, а у критеріях її оцінки – підвищення художньо-естетичного компонента” [6, с. 7]. Водночас автор акцентує на важливості створення зацікавленої, творчої атмосфери на заняттях, пошуків різноманітних форм співпраці викладача зі студентами і студентів між собою, виникнення спільних проектів, що сприяє активізації навчального процесу і розвитку музичної культури студентів.

На думку Н.Сегеди, поєднання педагогічних і музично-виконавських аспектів професійного самовдосконалення сприятимуть ефективному використанню індивідуально-професійного потенціалу вчителя музики, усвідомленню його власного музичного покликання як універсально-діяльнісного, подвижницького служіння розвитку духовної культури суспільства [4].

Однак поширена у практиці вищої школи “звичка до підкорення вказівкам викладача, особливо зі спеціальних дисциплін (спецінструмент, диригування,

постановка голосу), до сліпого наслідування “виконавських зразків”, до виконання технічних завдань на шкоду художнім” [1, с. 53] гальмує самостійну музично-пізнавальну активність студента, обмежує його можливості в оволодінні методами самостійного пошуку інформації, що в майбутньому може негативно вплинути на проведення позакласних музично-просвітницьких заходів.

Відсутність у молодого педагога досвіду самостійної роботи з музичним матеріалом, навичок вільного спілкування з дитячою аудиторією часто призводить до зменшення обсягу художньо-творчої діяльності, а саме: “концертного виконання вчителем музичних творів (інструментальних і вокально-інструментальних), спільного музикування вчителя та учнів (і не лише при вивченні нових пісень); вільного обговорення художньо-творчих подій, яке має ґрунтуватися на активних та інтерактивних методах (діалогах, дискусіях, соціотренінгах, ділових іграх, конференціях тощо)” [2, с. 10]. Тому актуалізується проблема пошуку нових ефективних шляхів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до позакласної музично-просвітницької роботи в загальноосвітній школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про різноаспектне висвітлення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до організації музично-просвітницької діяльності. Так, у працях В.Андресва, М.Афоніна, Б.Бадмаєва, Л.Жаркова, М.Зеленецького, І.Зимньої, О.Леонтєва, В.Петрушина та ін. розкриваються особливості усної пропаганди та закономірності її проведення.

Науковцями різнобічно вивчаються питання підготовки кадрів, зокрема до культурно-просвітницької роботи – С.Громов, М.Серьогін; музично-пропагандистської діяльності – І.Полякова, Є.Скурагова, О.Халікова; музично-просвітницької діяльності – Л.Безбородова, Л.Кожевнікова, С.Куришев, О.Мельник; музично-концертної діяльності – Т.Жигінас.

Особливий інтерес для нас становить виявлення основних позицій дослідників щодо визначення сутності музично-просвітницької діяльності. Вчені тлумачать її як засіб художнього спілкування з аудиторією (М.Каган), як шлях формування музично-просвітницького інтересу (Т.Жданова), як основу лекторської практики музикознавця (Є.Дуков), як засіб розвитку ораторської майстерності (Є.Ножин, Н.Бабич), як невід’ємну складову виконавської практики студентів (Є.Куришев), як форму позаурочної музично-виховної роботи в загальноосвітній школі (О.Апраксина, Л.Дмитрієва, Н.Чорноіваненко).

Узагальнення існуючих трактувань означеного феномена дозволяє розглядати його “як процес свідомої, активної й цілеспрямованої взаємодії між просвітником як суб’єктом просвітництва і аудиторією як об’єктом просвітництва, котрий зумовлюється самостійною позицією індивіда у виборі музичних цінностей й спрямований на поширення музично-естетичних знань з метою активізації духовного розвитку особистості” [3].

Попри те, що в наукових дослідженнях багатогранно розкривається питання підготовки майбутніх фахівців до музичного просвітництва, деякі аспекти цієї проблеми висвітлені ще недостатньо. Це стосується насамперед специфіки взаємодії викладача і студента у процесі роботи над просвітницьким музично-творчим проектом.

Мета статті – проаналізувати етапи роботи над просвітницьким музично-творчим проектом на індивідуальних заняттях, розкрити особливості співпраці викладача і студента у цьому процесі.

Виклад основного матеріалу. Одним із ефективних шляхів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до позакласної музично-просвітницької роботи в загальноосвітній школі є, на нашу думку, синкретичне поєднання музично-виконавської і просвітницької діяльності студентів на індивідуальних заняттях з музичних дисциплін. У цьому плані перспективною є робота над лекцією-концертом, концертом-бесідою, музичною бесідою, музичним спектаклем, концертом-вікториною тощо. Вони відкривають широкі можливості для практичного застосування студентами знань з естетики, психології, мистецтвознавства, музичної педагогіки, теорії й історії музики та інших видів мистецтва, стимулюють прояви творчої пізнавальної активності, сприяють розвитку музично-виконавських й артистичних здібностей.

Кожен із цих видів музично-виконавської практики має, безумовно, свої особливості, однак їх об'єднує наявність двох важливих складових – музичної і словесної. Тому в узагальненому вигляді їх можна назвати просвітницькими музично-творчими проектами (надалі ми будемо послуговуватись цією умовною назвою або її скороченим варіантом – “проект”). Вагомий внесок у розробку методики роботи над одним із таких проектів, зокрема над музичною бесідою, у класі основного інструмента зробив С.Феруз [5]. Ми вважаємо її достатньо універсальною для використання у практиці викладання інших дисциплін, наприклад, додаткового інструмента, практикуму шкільного репертуару тощо.

Робота над проектом має творчий характер і успіх здійснення педагогічного керівництва цим процесом, а також виконання навчальних і виховних завдань (складання сценарію проекту та визначення шляхів його реалізації, формування соціально значимих якостей особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва та інше) залежатиме в значній мірі від забезпечення суб'єкт-суб'єктного принципу взаємодії викладача і студента. Їхня співпраця набуватиме різного характеру, змісту і форми відповідно до етапу спільної роботи над музично-творчим проектом.

На початковому етапі визначається тематика й мета проекту, складається чіткий план його сценарію, добирається і опрацьовується необхідний музичний і текстовий матеріал, здійснюється пошук потрібної інформації зі сфери інших видів мистецтва (образотворчого, театрального, хореографічного). Таким чином, студент набуває досвіду роботи з енциклопедичною, мистецтвознавчою, музично-педагогічною, методичною, нотною, художньою літературою, вчиться її аналізувати і систематизувати. Однак часто опрацьований матеріал не відповідає сценарію конкретного проекту, що знижує інтерес студента до роботи, викликає невпевненість у своїх силах. За таких обставин викладачеві необхідно емоційно підтримати свого підопічного, скерувати пошук потрібної для сценарію інформації у правильне русло, допомогти у складанні плану проекту, а також в оволодінні відповідним понятійно-термінологічним апаратом.

Органічно поєднуючи допомогу із самостійними діями студента, створюючи проблемні ситуації на занятті, творчо використовуючи евристичні, дослідницькі методи, викладач активізує пізнавальні можливості студента в процесі підготовки музично-творчого проекту. Така організація роботи сприяє оволодінню майбутнім учителем способами творчого опрацювання й узагальнення зібраного музичного і літературного матеріалу, цілеспрямовано формує його мистецькі погляди, розвиває мислення.

Наступний етап передбачає опрацювання музичного матеріалу. Цей процес аналогічний процесу роботи над будь-яким музичним твором. Водночас він має

свою специфіку, яка полягає у виявленні художньо-образного змісту музики та його інтерпретації в рамках розкриття конкретної теми проекту. Працюючи над музичним твором (музичним фрагментом), студент у співпраці зі своїм викладачем осягає його жанрові і стилістичні особливості, аналізує музичні образи, засвоює музичну форму, пізнає особливості музичної мови. Таке поглиблене вивчення музичного матеріалу дозволяє студенту зрозуміти суть художньо-образного музичного виконання.

Використовуючи методи художньо-педагогічного аналізу музичного твору, методи активізації музичного сприймання (порівняння, асоціативного пошуку, емоційно-образного визначення музики та інших), проводячи паралелі з життєвими образами, а також з іншими видами мистецтва, стимулюючи емоційні переживання, емпатію, викладач актуалізує творчий потенціал студента, поглиблює інтерес до виконавсько-просвітницької роботи в загальноосвітній школі, сприяє реалізації його потреб в інтерпретаторському, професійному самовдосконаленні.

Подальша співпраця зі студентом над музично-творчим проектом передбачає художнє і структурне удосконалення його сценарію, пошук ефективних шляхів втілення. При остаточному визначенні музичних номерів необхідно враховувати їх органічну цілісність зі словесним текстом. Вдало знайдене співвідношення музичного і літературного матеріалу дозволяє досягнути цілісності сценарію, його драматургічного розвитку, динамізму. Важливо, щоб музичні фрагменти і словесні вставки були точними, образними, лаконічними і головне, – відповідали віковим особливостям дитячої аудиторії.

На завершальному етапі роботи відбувається психолого-педагогічне моделювання практичного втілення художньо-образного змісту сценарію проекту, апробація і корекція засобів його реалізації. Як свідчить практика, відсутність у студента сценічного досвіду створює труднощі у його підготовці до публічного виступу. Тому викладачеві необхідно допомогти своєму вихованцю оволодіти мистецтвом активної комунікативної діяльності, розкривши йому способи вираження різноманітних емоційних станів, багатство інтонаційної палітри і великих експресивних можливостей голосу тощо. Для досягнення успіхів у подоланні перешкод психологічного характеру доцільно використовувати творчі сценічні завдання, спрямовані на формування артистичних навичок, наприклад, декламування одного і того ж мовного епізоду з варіюванням його інтонаційного відтворення, пошук оптимального метроритму мовлення, робота над виразністю міміки, художньої жестикуляції. Особливо корисною є рольова гра із залученням групи студентів, в процесі якої відбувається апробація шляхів донесення до аудиторії основної ідеї проекту.

Висновки. На основі усього вищевикладеного можна зробити висновок, що процес роботи над музично-творчим проектом має проблемно-пошуковий характер. Це не тільки посилює суб'єкт-суб'єктний характер стосунків викладача і студента, розширює можливості їх творчої взаємодії на індивідуальних заняттях з музичних дисциплін, але й сприяє активізації інтересу майбутнього вчителя до комплексної музичної діяльності в загальноосвітній школі: виконавської, просвітницької, пізнавальної, аналітичної тощо, допомагає розкриттю і реалізації його творчого потенціалу, поглиблює розуміння свого високого покликання – розвивати духовну культуру суспільства.

1. Горбенко С. Підготовка майбутнього вчителя музики до розвитку пізнавальної самостійності учнів / С.Горбенко, І.Євтушенко // Початкова школа. – 2004. – № 5. – С. 52–54.

2. Жорнова О. Сучасний урок музики в контексті соціокультурних контактів / О.Жорнова // Мистецтво і освіта. – 2003. – № 4. – С. 7–10.
3. Кожевникова Л. Підготовка майбутніх учителів початкових класів і музики до музично-просвітницької діяльності [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ імені М.П.Драгоманова. – К., 2003. – 27с.
4. Сегеда Н. Професійне самовдосконалення вчителя музики / Н.Сегеда // Мистецтво і освіта. – 2003. – № 1. – С. 2–6.
5. Феруз С. Подготовка будущих учителей музыки в классе основного инструмента к исполнительской практике в школе метод. рекоменд. / С.Феруз, И.Феруз, Т.Гордейчева. – Мелітополь: МГПИ. – 36 с.
6. Щериця Т. Духовність і музична культура учителів музики / Т.Щериця // Мистецтво і освіта. – 2005. – № 4. – С. 6–8.

The article deals with the problem of preparing students for extracurricular musical and educational activities in secondary school and highlighted ways of combining music and performance and outreach for individual classes of musical subjects analyzed features between teachers and students in the development plan and the educational content of the music and creative project.

Key words: musical and educational activities, educational and creative musical project, tutoring, teacher-student collaboration.

УДК 37.036

ББК 74.580.054.12

Людмила Лісунова

СТРУКТУРА І ЗМІСТ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ТВОРІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО ТА ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкрито зміст і структуру естетичного сприйняття майбутніми вчителями творів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва у системі фахової підготовки. Визначено структурні компоненти та етапи (фази) процесу естетичного сприйняття, розкрито роль мистецтва як найпотужнішого джерела навколишньої дійсності в процесі естетичного сприйняття майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Ключові слова: зміст і структура естетичного сприйняття, майбутні учителі образотворчого мистецтва, твори образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва.

Актуальність дослідження. Реформування мистецької освіти в Україні вимагає активного пошуку шляхів удосконалення підготовки професійних кадрів. Основою фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва є відповідність професійних якостей студента, насамперед естетичного сприйняття, творчій діяльності вчителя.

У процесі історичного розвитку та соціально значущого впливу мистецтва відбувалося поступове усвідомлення людством механізмів, які формують здатність естетично сприймати природні предмети, об'єкти світу матеріальної чи духовної культури, мистецтво.

Аналіз наукових досліджень. До питань дослідження змісту і структури естетичного сприйняття мистецтва зверталися: Р. Арнхейм, К. Абінатзе, М. Бахтін, В. Блудов, Ю. Борев, Р. Інгарден, А. Костюк, О. Органова, О. Отич, Г. Падалка.

С. Раппопорт, О. Ростовський, О. Рудницька, Б. Теплов, М. Цой, О. Щолокова, П. Якобсон та ін.

Упродовж досить довгого періоду в дослідженнях проблеми естетичного сприйняття висловлено багато значущих думок, але нерідко вельми суперечливих. Незважаючи на широке декларативне вживання словосполучення “естетичне сприйняття”, наукове трактування даного поняття вимагає своєї теоретичної конкретизації, зокрема у підходах до підготовки фахівців образотворчого мистецтва.

За своєю природою будь-який акт сприйняття – творчий процес, найважливішою рисою якого є взаємопроникнення і взаємодія чуттєвої і інтелектуальної ступенів пізнання, своєрідне сполучення сенсорних, емоційних, абстрактно-логічних та інших елементів психіки. На думку В. Барабанщикова перцептивна подія має як горизонтальну будову так і вертикальну. В залежності від масштабу можна виділити мікро-, макро- і мегарівні його організації. Подія мікрорівня – найменший структурний елемент сприйняття. Перцептивна подія макрорівня розгорнута в часі і просторі. Мегарівень сенсорно-перцептивних подій виражає загально-пізнавальне відношення людини до середовища, світу. На всіх цих рівнях перцептивні події пов'язані не тільки з емоційним моментом, але і з інтелектуальним.

Усі особливості естетичного сприйняття найбільш концентровано виявляються в творах мистецтва. Тому мистецтво найбільш потужний компонент (джерело) оточуючої дійсності для формування естетичного сприйняття майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Так, індивідуальний вплив мистецтва на емоційно-почуттєву сферу особистості з метою активізації й гармонізації усіх інших її сфер та перенесення досвіду художньо-творчої діяльності до сфери професійно-педагогічних відносин досліджувала в своїх працях О. Отич [6]. Мистецтво відбиває дійсність в художніх образах. Художній образ – це образ пов'язаний з мистецтвом. В процесі естетичного сприйняття він виникає в духовно-душевному світі глядача і залежить від асоціативності, пам'яті, художнього досвіду глядача, його знань, настрою. У кожному виді мистецтва художній образ має особливу структуру, куди, по-перше, входить виражений в ньому духовний смисл, а по-друге, характер матеріалу в якому зміст цей втілюється. На думку А. Канарського художній образ є способом “суто духовного вирішення”, а тим самим – і відображення суперечностей естетичного характеру. [5]. На основі ідей М. Бахтіна застосовується цілісний або “естетичний аналіз” твору мистецтва. Зміст і форма – основа твору мистецтва. Тому в аналіз твору входить як аналіз змісту: тема, мотив, конфлікт так і аналіз форми (жанр, композиція, колорит, ритм і т. п.) [2].

Естетичне переживання І. Кант називав задоволенням, яке вільне від усякого інтересу, безкорисне. Вирішуючи проблему емоційного і раціонального в процесі естетичного сприйняття, Й. Гете виділив три типи естетичного сприйняття: 1) насолоджуватися красою, не міркуючи; 2) оцінювати не насолоджуючись; 3) оцінювати, насолоджуючись і насолоджуватися розмірковуючи. Саме третій тип адекватний природі естетичного сприйняття, Й. Гете відніс до такого, що дозволяє суб'єкту засвоїти все багатство естетичних переживань і естетичного сприйняття.

Л. Виготський наголошував на тому, що художній твір діє по-різному на різних людей. Великої уваги приділив він поняттю естетичного почуття. Естетичні емоції є завжди позитивними. І незважаючи на те, що в мистецтві відображені трагічні події, ці твори приносять глибокий душевний підйом. Л. Виготський в своїй праці “Психологія мистецтва” назвав таке явище “катарсис” (очищення), в результаті вибухової сили почуттів, де “розумні емоції” збуджують суб'єкт, оновлюють

людину. На думку Н. Якобсона, естетичні почуття впливають на здібність особистості відчувати душевне очищення – катарсис, і в цьому полягає особлива радість незвичайного пізнання, що з'являється в процесі естетико-художнього сприйняття. Як зазначила О. Рудницька (обстоюючи думку щодо необхідності використання у професійній педагогіці дидактичного і виховного потенціалу мистецтва), дія мистецтва як засобу розвитку творчої індивідуальності виявляється у тому, що мистецькі твори пропонують художні образи, які безпосередньо звернені до сенсорної сфери, емоцій та почуттів людини і спрямовані на те, щоб “захопити” її, примусити співчувати та співпереживати. Отже, першим структурним компонентом естетичного сприйняття виділимо *естетичні емоції і почуття*.

На думку Ю. Борєва естетико-художнє сприйняття багатопланове і включає в себе не тільки безпосередньо-емоційне переживання, а й осягнення логіки авторської думки, багатство і розгалуженість художніх асоціацій, які охоплюють все поле глядача [1]. В своєму дослідженні Ф. Георгієв, В. Дубовський аналізуючи сприйняття, зазначили, що результатом дії мислення на сприйняття є його тісний зв'язок із словом, завдяки чому сприйняття набуває осмислений характер. Завдяки слову, в предмет, який сприймається включається і зміст, не даний безпосередньо чуттєвістю. Осмисленість сприйняття залежить від рівня теоретичного розвитку особистості. Обмеженість осмисленого сприйняття визначається не тільки рівнем розвитку суспільного пізнання, але і рівнем знань особистості [4]. В наукових працях О. Рудницької зазначено, що сприймання завжди пов'язане з осмисленням і віднесенням до певного класу явищ того, що людина бачить, чує, відчуває. Оскільки формування у суб'єкта образу того чи іншого явища включає акти виділення інформативних ознак, їх аналізу, порівняння, відбору, абстрагування, запам'ятовування тощо, сприйняття становить перший і обов'язковий етап будь-якого розумового процесу [7]. І. Цой, працюючи над педагогічною проблемою розвитку естетичного сприйняття мистецтва (на прикладі музики), стверджує, що естетичне сприйняття входить до єдиної системи естетичної свідомості, компонентами якої є естетичні почуття, асоціативно-образне художнє мислення, естетичний смак і естетична оцінка.

Отже, той понятійний бік художньо-естетичного об'єкту, який був сформований за допомогою асоціативно-образного художнього мислення відтворюється в процесі осмислення сприйняття. Сприйняття пов'язано не тільки з відчуттям і уявою, а із поняттям. Таким чином, ми будемо дотримуватися цієї точки зору і наступним структурним компонентом естетичного сприйняття виділимо *естетико-художнє осмислення*;

Третім структурним компонентом ми виділили *естетичну оцінку*. Пізнання в процесі художньо-естетичного сприйняття не вільне від оцінки, так як оцінка не вільна від пізнання і в цьому головна різниця художньо-естетичного сприйняття від наукового сприйняття. На думку О. Рудницької, естетична оцінка є важливим індикатором культури художнього сприйняття, який показує вплив мистецтва на людину, характер її емоційно-естетичного реагування, відповідність твору особистісним потребам та інтересам. Пізнання в процесі наукового дослідження не залежить від ставлення дослідника до об'єкта який досліджується. і навпаки, в процесі художньо-естетичного сприйняття оцінка веде до визнання відносності естетичного, обумовленого історичними змінами смаків і поглядів людей. І. Кант відмічав, що судження смаку не є пізнавальне судження, а отже воно не логічне, а естетичне і основа визначення його може бути тільки суб'єктивною. Г. Корольова та

Г. Петрова визначають смак як здатність особистості до оцінки явищ дійсності і творів мистецтва, як здатність відрізнити прекрасне від потворного в дійсності й у мистецтві, розрізнити естетичне і неестетичне, виявляти в явищах риси трагічного і комічного, а також здатність обґрунтувати, доказувати свою оцінку. Естетичний смак залежить від естетичного досвіду особистості. Смак – складова частина життєвої практики людини, її прагнення до особистого розвитку.

Четвертий структурний компонент естетичного сприйняття – *естетичний досвід*.

Естетичний досвід – особливе уміння сприймати естетичні цінності і специфічне невербалізоване знання, яке було набуто естетичним суб'єктом в процесі його попереднього художньо-естетичного розвитку (як онто- і філогенетичного, так і духовного і соціокультурного), здібність насолоджуватись творами мистецтва минулих епох і всіх народів, володіти гострим почуттям стилю, кольору, форми, звукової поліфонії, тощо. (за Бичковим В.); В процесі біологічної, а потім соціальної діяльності складалася структура чуттєвого образу, адекватно відображаючи структуру і якості об'єкту. Сприймаючи естетичний об'єкт, особистість співставляє його з тими чуттєвими образами цього об'єкту які знаходяться в її естетичній пам'яті. Накопичений в естетичній пам'яті особистістю в процесі її попереднього естетичного розвитку естетичний досвід особистості, означає особливі здібності, щоб сприймати естетичні цінності і специфічне знання, яке невербалізується. На думку В. Барабанщикова кожний перцептивний акт, є одночасно новим і не новим, формується в дійсному часі, але спирається на минуле і направлений в майбутнє.

Отже, розглянувши і проаналізувавши дані питання, ми можемо зробити висновок, що естетичне сприйняття багатопланове і вмщує в собі безпосереднє емоційне переживання, осягнення логіки авторської думки, багатство художніх асоціацій і включає такі структурні компоненти як *естетичний досвід, естетичні емоції і почуття, естетико-художнє осмислення, естетичну оцінку*.

В працях багатьох дослідників, було розглянуто питання етапів (фаз) сприйняття і естетичного сприйняття. В дослідженнях останніх років, зокрема, у працях В. Барабанщикова, перцептивна подія (перцептивний процес) реалізує певне пізнавальне відношення людини до середовища. проходить чотири стадії розвитку (зародження, формування, функціонування, перетворення).

Етапи (фази) естетичного сприйняття досліджували Р. Інгарден, К. Абінатзе, О. Рудницька, М. Цой.

Так, Р. Інгарден, визначив структуру естетичного сприйняття як цілісну, яка складається з трьох фаз, де емоції і естетичне почуття відіграють провідну роль незалежно від того, що є об'єктом – природний предмет, об'єкт світу матеріальної чи духовної культури, мистецтво.

О. Рудницька виділяє: першу складову – сприйняття “зовнішнього шару” мистецького твору, другу – перехід від перцепції сенсорної до освоєння виразно-сміслових значень художньої форми, третю – інтерпретацію художнього образу [7]. М. Цой сформулювала такі складові, безпосередньо пов'язані з розвитком емоційно-почуттєвого аспекту: 1) настанову на сприйняття творів в мистецтві, яка залежить від естетичних потреб і естетичного смаку; 2) чуттєвий контакт з твором мистецтва на перцептивному рівні; 3) сприйняття художнього образу (за Л. Виготським); 4) оцінка свого ставлення до твору мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Аналіз різних підходів до проблеми структури і процесу естетичного сприйняття дозволив нам в залежності від видів і форм

естетичних об'єктів виділити такі складові (етапи або фази) естетичного сприйняття в системі фахової підготовки вчителя образотворчого мистецтва:

1. *Настанова на цілісну спрямованість естетичного освоєння об'єкту.* Досліджуючи процес і механізми естетичного сприйняття, необхідно зазначити, що більшість вчених наголошує на значенні настанови в цьому процесі. "Теорія настанови", яка розробляється психологічною школою Д. Узнадзе розглядає естетичне сприйняття як складний процес з певними закономірностями його протікання. Визначаючи сутність настанови, дослідник зазначає, що особливістю цього внутрішнього настановчого стану є та обставина, що настанова лягає в основу певних психічних явищ, які виникають в свідомості, те чи інше із її змісту виростає лише на основі цієї настанови. З досвідом естетичної діяльності настанова формується в результаті дії об'єкта естетичного відношення. Особливістю цього відношення є утилітарна нейтральність предмета і залежить від естетичного досвіду. На думку М. Дюфрена естетичний досвід початок всіх шляхів, якими проходить людство. Тільки естетичний досвід робить людину справжньою людиною, породжуючи з себе пізнавальні та моральні відносини, гармонізуючи в людині всі протилежні інтенції і примирюючи її із зовнішнім світом, виявляючи сутнісні основи буття на якомусь глибинному рівні. При сприйнятті художнього твору роль настанови виконує ідея, думка, настрої самого художника, які він хотів передати в створюваному ним творі. О. Рудницька наголошує, що при організації процесу сприйняття особистості необхідно забезпечити розвиток мотивації навчання. Таким чином, спираючись на дослідження Д. Узнадзе, І. Ингардена, О. Рудницької, І. Цой першим етапом естетичного сприйняття ми виділили *настанову на цілісну спрямованість естетичного освоєння об'єкту.*

2. *Початкова фаза сприйняття естетичних об'єктів дійсності в залежності від їх складності (в естетичному сенсі).* Дотримуючись думки І. Ингарден, що на другій фазі проходить аналіз сприйнятих якісних ознак об'єкта суб'єктом і доповнення їх роздумами і думками суб'єкта, можна стверджувати, що на другій фазі активізується емоційно-почуттєвий процес і починає проходити процес естетичного осмислення. Це етап сприйняття нескладних в естетичному сенсі предметів. Наприклад, при сприйнятті зі смаком зроблених речей або художньо оформленого одягу, або нескладних картин з композиціями складеними із кольорових ліній і плям. Г. Руубер в роботі "Про закономірності художнього візуального сприйняття" зазначила, що експериментально встановлено, що зі збільшенням структурної складності, візуальні об'єкти викликають у людини психологічні асоціації, кількісне розмаїття, яке пропорційне цій складності [8]. Більш складними в естетичному сенсі об'єктами дійсності є природні ландшафти і красиви, театралізовані карнавали. Найбільш глибоким і могутнім джерелом емоційно-почуттєвого впливу є твори мистецтва. При спогляданні світових і національних шедеврів графіки і живопису спочатку вражають особливості колориту, глибина розкриття сюжету, почуттєво-емоційно зворушують оригінальність технік і виконання. Але далі необхідно знати підходи автора до створення твору, щоб глибше зрозуміти зміст картини. Таким чином, коли людина зрозуміла зміст, всі особливості твору, то твір викликає більш сильні і емоційно насичені естетичні почуття.

3. *Фаза злиття емоційно-чуттєвої активності і процесу осмисленого сприйняття.* Третя фаза (за І. Ингарденом) – об'єднання сприйнятих ознак об'єкта і своїх вражень від об'єкту в одне ціле. У О. Рудницької – це перехід від перцепції

сенсорної до освоєння виразно-сміслових значень художньої форми. В своєму дослідженні І. Цой наголошує на тому, що на третій фазі відбувається сприйняття художнього образу (за Л. Виготським). Проаналізувавши ці дослідження, ми вважаємо, що якщо перед суб'єктом складний в естетичному відношенні об'єкт, то в результаті сприйняття і освоєння естетичного об'єкту відбувається злиття емоційно-почуттєвої активності і процесу осмисленого сприйняття. Л. Виготський відмітив, що розумова активність "...підштовхується емоційним підйомом. Сама думка охоплює наші інтереси і спонукання, наші ефекти, емоції" [3].

4. *Фаза "катарсису" (очищення).* Цей процес зближення, взаємозбагачення є джерелом подальшого розвитку злиття емоційно-чуттєвої активності і процесу осмисленого сприйняття. Емоції на цьому етапі розвиваються уже з самого процесу взаємозв'язку. І цей процес називають очищенням дії мистецтва – катарсисом. І. Гете розумів катарсис як процес відновлення зруйнованої гармонії за допомогою мистецтва. Як зазначив Ю. Боров, художній твір дозволяє пережити багато чужих життів як свою, збагатитися досвідом інших людей. Л. Виготський в праці "Психологія мистецтва" обґрунтував розуміння катарсису як стадію психологічного процесу, який лежить в основі художньо-естетичного сприйняття мистецтва. Тому ми дотримуємося думки цих дослідників.

5. *Фаза оцінки.* На цій стадії людина виражає свою естетичну оцінку твору мистецтва, своє судження. В своїх дослідженнях О. Рудницька, І. Цой, включили в процес естетичного сприйняття фазу оцінки. В нашому дослідженні ми теж додержуємося думки, що в процес естетичного сприйняття включена оцінка сприйнятого об'єкту і значення її ми розглянули вище.

Висновки. Отже, вихідним принципом дослідження естетичного сприйняття є його тісний зв'язок з почуттєвим пізнанням (відчуттям і уявою), а також з процесом мислення, що обумовлює, скеровує процес дослідження в напрямі співвідношення раціонального і емоційного. Другим принципом безпосередньо пов'язаним із специфікою естетичного сприйняття є принцип не суперечності гносеологічного і ціннісного підходів до дослідження процесу естетичного сприйняття. Пізнання в процесі наукового дослідження не залежить від ставлення дослідника до об'єкта який досліджується, і навпаки, в процесі естетичного сприйняття оцінка веде до визнання відносності естетичного, обумовленого історичними змінами смаків і поглядів людей.

Естетичне сприйняття багатопланове і вміщує в собі безпосереднє емоційне переживання, осягнення логіки авторської думки, багатство художніх асоціацій і включає такі структурні компоненти як *естетичний досвід, естетичні емоції і почуття, естетико-художнє осмислення, естетичну оцінку.*

Формуючи естетичне сприйняття у майбутніх учителів образотворчого мистецтва, варто враховувати, що мистецтво – вища ступінь духовної діяльності суспільства, яка спрямована на естетичне освоєння дійсності. І усі особливості естетичного сприйняття найбільш концентровано виявляються в сприйнятті творів мистецтва.

1. Боров Ю.Б. Эстетика. / Ю.Б. Боров. – Ростов н/Дону: Феникс, 2004. – 704 с.
2. Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук / М.М.Бахтин. – СПб: Азбука, 2000. – 332 с.
3. Выгодский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выгодский. – М., 1965. – 573 с.
4. Георгиев Ф.И., Дубовский В.И. Чувственное познание / Ф.И. Георгиев, В.И. Дубовский. – Издательство Московского университета. 1965. – 157 с.

5. Канарский А.С. Диалектика эстетического процесса. Генезис чувственной культуры / А.С. Канарский. – К.: Вища школа, 1982. – 191 с.
6. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: автореф. дис. на здобуття ступеня доктора пед. наук: спец.13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.М. Отич – Київ, 2009. – 41 с.
7. Рудницька О.П. Мистецтво у професійній підготовці вчителя / О.П. Рудницька // Наукові записки псих.-пед. ф-ту. // зб. ст. – Ч. 1. – Полтава, 1997. – С. 62–66.
8. Руубер Г. О закономерностях художественного визуального восприятия / Г. Руубер. – Таллин. Валгус, 1985. – С. 59–60.

The content and structure of future teachers' aesthetic perception of fine and decorative applied art creations in the system of professional training are delivered in this article. The structural components and stages (phases) of aesthetic perception process are determined, the role of art as the most powerful source of reality in the process of future teachers' aesthetic perception of art are revealed.

Key words: contents and structure of aesthetic perception, future teachers of art, fine and decorative applied art creations

УДК [81'28:81'374]:378.14

ББК 74.58

Лілія Паріляк, Олексій Воробець

КУРС “ДІАЛЕКТНА ЛЕКСИКОГРАФІЯ” У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті обґрунтовано доцільність інтеграції курсу “Діалектна лексикографія” у систему філологічних дисциплін, представлено об’єкт курсу, його завдання, зміст, структуру, методичні рекомендації щодо його вивчення.

Ключові слова: діалектна лексикографія, лексикографічне опрацювання говорів, діалектний словник, фразеологічний діалектний словник, регіональний ономастичний словник

Постановка проблеми. Інтеграційний курс “Діалектна лексикографія” об’єднує відомості двох розділів мовознавства – діалектології та словникарства. Наявність цього курсу в системі профільної філологічної освіти має як теоретичне, так і практичне значення, оскільки охоплює галузі наукових знань фундаментального та прикладного характеру. Вивчення лексикографічного доробку українських та зарубіжних діалектологів, які досліджували говори нашої мови, формус розуміння невичерпного багатства і територіально зумовленого різноманіття словникового складу української мови.

Посилений інтерес науковців до діалектного матеріалу, необхідність його фіксації та лексикографічного опрацювання пов’язаний із потребою збереження досить чутливого до історичних та суспільно-політичних змін діалектного слова. Воно, зафіксоване у словнику, є і залишатиметься однією зі знакових рис нашої національної ідентичності, історичним і фактичним свідченням нашої мовної самобутності.

Українська діалектна лексикографія налічує чимало словників. Стан сучасного діалектного словникарства, перелік основних опублікованих та електронних діалектних словників подано у статтях О. Бондаря [1], Н. Хобзей [4], Г. Кобирички та Н. Яценко [3]. Зауважимо однак, що тільки до лексикографічного доробку

південно-західного наріччя входять понад десяток ґрунтовних наукових праць, що відповідають загальноприйнятим принципам укладання діалектних словників, з-поміж яких короткий словник “Гуцульські говірки” за редакцією Я. Закревської, “Słownik huculski” Я. Янува, “Словник гуцульського говору в Закарпатті” І. Жегуца та Ю. Піпаша, “Матеріали до Словника гуцульських говірок (Косівська Поляна і Росішка Рахівського району Закарпатської області)” Ю. Піпаша, Б. Галаса, лексикографічна праця М. Негрича “Скарби гуцульського говору: Березови”, “Словник гуцульських говірок Річки та Яворова” М. Астаф’євої та Г. Воронич, “Словник буковинських говірок” Н. Гуйванюк, “Наддністрянський регіональний словник” Г. Шила, словники бойківських (М. Онишкевич, М. Матіїв) та лемківських говірок (П. Пиртей), “Словник подільського говору” Д. Брилінського. Отже, курс “Діалектна лексикографія” розроблений для ознайомлення майбутніх учителів-словесників з багатством діалектних словників з метою подальшого їхнього використання у своїй професійній діяльності.

Мета статті – розкрити завдання курсу “Діалектна лексикографія”, його зміст і структуру, подати опис методичних рекомендацій до його вивчення.

Об’єктом діалектної лексикографії є діалектний словник. Це лексикографічна наукова праця диференційного типу, що містить слова певного говору, якими він відрізняється від літературної мови.

Виклад основного матеріалу. Курс “Діалектна лексикографія” у системі міжпредметних зв’язків перебуває у взаємодії з такими дисциплінами лінгвістичного циклу, як лексикологія, діалектологія, фразеологія, історія української мови, етимологія, семантика, ономастика. Це зумовлено тим, що до діалектного складу української мови входять слова, що різняться за походженням (історизми, архаїзми, запозичення з інших мов), стилістичним забарвленням, ступенем взаємодії з іншими говорами.

Завданнями запропонованого курсу є ознайомити студентів із найважливішими діалектними словниками, поглибити та розширити відомості з діалектології, лексикології та фразеології української мови, розвивати навички картографування діалектного матеріалу.

Зміст курсу містить теоретичну та практичну частини. У теоретичному блоці передбачено розгляд діалектних словників у лексикографічній системі української мови, зокрема звертається увага на питання діалектного словникарства та міждисциплінарних зв’язків, функціонування діалектологічних та діалектографічних центрів та шкіл в Україні, а також на проблемні питання діалектної лексикографії, зокрема на проблему уніфікації оформлення речстрових статей; розрізнення у лексиці говірок власне полісемії і позірної полісемії, розмежування діалектної і просторічної лексики; на проблему опису у діалектних словниках фразеологічних одиниць. Тематичний розподіл теоретичного матеріалу щодо опису та класифікації діалектних словників здійснено за територіальним принципом діалектної диференціації, тому окремо розглядаються словники південно-західного наріччя, південно-східних говорів української мови та лексикографія північних говорів. Діалектну лексику південно-східних говорів описано в “Словнику говірок Нижньої Наддніпряни” В. Чабаненка, “Словнику українських східнословобожанських говірок” К. Глуховцевої, В. Леснової, І. Ніколаєнко, Т. Терновської, В. Ужченка, “Словнику діалектної лексики Луганщини” З. Сікорської, В. Шевцові, Л. Шутової. Ґрунтовними науковими працями з лексикографії північних говорів є двохтомне видання “Словника західнополіських говірок” Г. Аркушина, та “Словник поліських

говорів” П. Лисенка. У теоретичній частині передбачено також огляд лексикографічних праць, присвячених окремим лексико-тематичним групам діалектної лексики, як наприклад, обрядова, побутова, міфологічна лексика певного говору.

Практична частина курсу “Діалектна лексикографія” спрямована на роботу з діалектними словниками і передбачає безпосереднє ознайомлення з макроструктурою словників (авторство, місце і дата видання, кількість зафіксованих у словнику діалектних одиниць) та характером словникових статей (наголос, лексичне значення, граматичні особливості). У практичному блоці збережено територіальний принцип диференціації при тематичному розподілі практичного матеріалу щодо аналізу макро- та мікроструктури діалектних словників. Зміст практичних занять, однак, є тематично ширшим від теоретичного, оскільки охоплює міждисциплінарні теми: діалектна фразеологія у словниках, діалектна лексикографія і ономастика.

Окремо у циклі практичних занять розглядається словник нового типу “Гуцульська діалектна лексика в українській художній мові”, який відрізняється від діалектних лексикографічних праць методом опрацювання діалектного матеріалу, оскільки його джерельною базою є художні тексти української літератури. Робота над цією лексикографічною працею проводиться у Інституті українознавства Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника під керівництвом проф. Василя Грещука і заслуговує особливої уваги з огляду на інновації при доборі матеріалу для лексикографічного опрацювання та інтерес до його потенційного поповнення новими зразками – творами художньої літератури, у яких використано гуцульські діалектні лексеми.

Для практичного ознайомлення з діалектними словниками розроблено систему вправ і завдань. Ряд завдань передбачає зіставлення діалектних словників для порівняння критеріїв і підходів до їхнього укладання, оформлення словникових статей, екземпліфікації лексикографічного матеріалу. Принципи зіставлення і порівняння лежать в основі вправ на встановлення зафіксованих у словниках лексичних паралелей між говорами певного наріччя (наприклад, гуцульсько-покутсько-буковинські паралелі південно-західних говорів).

Формою підготовки студентів до практичних занять є опрацювання лексикографічної критики до теми, тобто наукової продукції, яка включає статті фахівців у галузі діалектології та діалектної лексикографії. Чимало досліджень, які зусібіч розглядають актуальні проблеми діалектного словникарства, містять матеріали наукових конференцій, форумів, круглих столів, присвячених проблемам аналізу діалектних лексем та їхнього лексикографічного опису. Важливою подією для розвитку діалектної лексикографії став Пленум наукової ради “Українська мова” “Українська діалектна лексикографія на тлі лексикографічних та лінгвогеографічних студій”, який відбувся наприкінці 2013 року в Інституті української мови та зібрав у своєму колі провідних діалектологів та лексикографів [див.: 3].

Практичний блок курсу “Діалектна лексикографія” містить вправи різних типів. Це, зокрема, вправи, спрямовані на роботу над семантикою діалектних лексем за словниками (аналіз багатозначності на прикладах діалектних слів, виявлення діалектних омонімів, синонімів, антонімів); вправи, що передбачають класифікацію діалектизмів в межах лексико-тематичних груп, вправи, які виявляють специфіку стилістично маркованої діалектної лексики та її дериваційні особливості, вправи на

виокремлення діалектних слів із поданого тексту та з’ясування їхнього значення за словником.

Дидактичним матеріалом до вивчення теми “Діалектна фраземіка у словниках” є вправи та завдання для розвитку практичних навичок розмежування діалектних та фразем та стійких сполучень літературної мови. Виконання вправ за цією темою передбачає використання фразеологічних діалектних словників (автори: О. Вікторіна, Г. Доброльожа, Н. Кірілкова, З. Мащок, Г. Ступінська, В. Чабаненко) та словників фразеологізмів української мови для зіставлення структурно-семантичних та граматичних особливостей стійких сполучень слів. “Ключем” до вправ такого типу є й саме визначення діалектних фразем, згідно з яким діалектними вважаються фразеологізми, “які вживаються лише на певній території, а не в усьому ареалі української мови, незалежно від того, чи мають вони структурно-семантичні відповідники в літературній мові. При цьому територіальна обмеженість функціонування фраземи може зумовлюватись структурно-семантичними особливостями всієї фраземи або лише лексико-граматичним (-ими) компонентом (-ами)” [2, с. 73].

Типовими вправами на розмежування діалектних та літературних фразем є вправи на з’ясування за словниками значення фразем, аналіз фонетичних, структурно-семантичних та граматичних особливостей діалектних фразеологізмів на основі запропонованих текстів чи їхніх фрагментів. Джерелами змістового наповнення вправ є художні тексти, де заманіфестовано певні діалектні фраземи, як наприклад, наддністрянські фразеологізми в творах Б. Голода чи гуцульські стійкі сполуки в новелах Марка Черемшини: – *Бабо, не грай мармуліка. Не мели дурного. Ми були в банку і виділи підпис (Б. Голод. Остарбайтер); Жив Микита в своїй запущеній хатині, що стояла далеко за селом. Жив, як казали люди, собі на муку (Б. Голод. Страждання); Так тобі той торг йде, як жидам мулярка (Б. Голод. По годині); Раз лучилася дурничка, як сліпій курці дзерно, та й тото аби гріх, то ек то було? Аді, зажий здоров! (Марко Черемшина. Раз мати родила); – Вйо, каправки, вйо гадечки, *смага би вас втєла!* (Марко Черемшина. Парасочка).*

Наявність ґрунтовних наукових праць у галузі регіональної ономастики зумовлює необхідність практичного ознайомлення з їх типами, змістом, структурою. Регіональні ономастичні словники містять інформацію про локалізацію онімів (антропонімів, топонімів, гідронімів, оронімів), їхню етимологію та граматичні особливості. Авторами цих лексикографічних праць є знані дослідники регіональної антропонімії П. Чучка, В. Чабаненко, В. Горпинич та топонімії Г. Аркушин, М. Габорак. Вміння працювати зі словниками такого типу, відомості, що містяться у цих спеціальних дослідженнях стануть в нагоді майбутнім філологам у їхній педагогічній діяльності, оскільки поданий у цих словниках лінгводидактичний матеріал дає змогу поглибити знання про власні назви певного регіону, більше дізнатися про історію та причини їх виникнення.

Вивчення курсу “Діалектна лексикографія” буде сприяти систематизації й узагальненню знань, здобутих студентами на заняттях з діалектології та після проходження ними двотижневої діалектологічної практики. Отримані результати практики можуть бути використані як матеріали для лексикографічних проб студентів в укладанні словників на практичних заняттях курсу “Діалектна лексикографія”, а також як джерельна база для подальших наукових лексикографічних досліджень.

Висновки. Курс “Діалектна лексикографія” як спеціальна дисципліна у системі професійної підготовки філологів має важливе теоретичне і практичне значення для

розвитку рівня компетентності майбутніх учителів словесників. Теоретичні відомості, здобуті в процесі вивчення запропонованого інтеграційного курсу, з одного боку, поглиблюють знання з української діалектології, лексикології, фразеології, етимології, історії мови, ономастики, а з іншого – розкривають нові можливості для глибшого пізнання діалектного слова, зафіксованого у словнику і збереженого в такий спосіб у спеціальній діалектологічній “скрині” з метою подальшого його використання. Доцільність вивчення курсу у системі філологічних дисциплін зумовлена прикладним значенням самого об’єкта діалектної лексикографії – діалектного словника, який служить джерелом наукових досліджень для мовознавців, а також містить цінні лінгводидактичні матеріали для вчителів-філологів.

1. Бондар О. І. Українське діалектне словникарство початку ХХІ століття / Олександр Бондар // Вісник Одеського національного університету. – Філологія. – 2012. – Т. 17. – Вип. 4. – С. 5–6.
2. Грещук В., Грещук В. Фраземіка у словнику “Гуцульська діалектна лексика в українській художній мові” / Василь Грещук, Валентина Грещук // Мовознавчі студії: Фразеологізм і слово у тексті і словнику: За матеріалами Всеукраїнської наукової конференції на пошану 75 річчя від дня народження Мар’яна Демського. – Дрогобич: Повіт, 2010. – С. 70–79.
3. Кобирилка Г., Яценко Н. Пленум наукової ради “Українська мова” “Українська діалектна лексикографія на тлі лексикографічних та лінгвогеографічних студій” / Галина Кобирилка, Ніна Яценко // Українська мова. – 2014. – № 2. – С. 112–117.
4. Хобзей Н. Сучасне українське діалектне словництво / Наталя Хобзей // Україна: Культурна спадщина, національна свідомість, державність. – 2006. – № 15. – С. 819–826.

In the article the advisability of integration course “Dialect Lexicography” in the system of Philological Sciences is motivated. The object of the course “Dialect Lexicography”, its objectives, content, structure, guidelines for its study is consider.

Key words: *dialect lexicography, lexicographical study dialects, dialect dictionary, phraseological dialect dictionary, regional onomastic dictionary.*

УДК 371.13:378:372.4
ББК 74.580.215

Оксана Титунь

КОГНІТИВНО-ІНФОРМАЦІЙНА СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено дослідженню когнітивно-інформаційного компоненту готовності до виховної роботи. Представлено результати кількісного аналізу анкетування та тестування, що уможливило визначення рівня теоретичної готовності студентів до виховної роботи в школі.

Ключові слова: *когнітивний компонент, інформаційний компонент, аналіз, інформаційне середовище, майбутній педагог, виховна робота.*

Актуальність теми. Сьогодні широкий спектр виховних завдань, які розв’язує вчитель в школі, а також різноманітність його педагогічних функцій зумовлюють багатокomпонентність означеного виду діяльності.

Аналіз наукових досліджень. Під компонентами готовності розуміємо певні взаємопов’язані складові, а їхня наявність формує відповідний рівень готовності студентів до діяльності.

Когнітивно-інформаційний компонент розуміємо як сукупність знань і понять, необхідних майбутньому педагогу для організації позакласної виховної роботи; це

також розуміння законів інформаційного середовища й значення виховної роботи в професійній діяльності. Його успішна реалізація зумовлює формування професійної спрямованості, методичних, конструктивних, організаційних, комунікативних, гностичних умінь майбутнього педагога.

Метою статті є демонстрація (на основі авторських анкет та завдань) теоретичного рівня готовності майбутніх педагогів до виховної роботи з молодшими школярами.

Виклад основного матеріалу. Оскільки когнітивний компонент передбачає формування системи знань і розвиток мислення майбутнього вчителя засобами створення інтелектуального фону занять, розв’язування педагогічних задач, нами було розроблено та використано анкети з комплексом запитань та практичних завдань. Метою розроблених запитань було визначення рівня теоретичної готовності до організації виховної роботи. Опитування відбувалось на педагогічних факультетах Мукачівського державного університету, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка та Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. В опитуванні взяли участь 324 студенти 3-го та 302 студенти 4-го року навчання (загальний об’єм вибірки 626 студентів). Тестові запитання спрямовувались на з’ясування знань студентів із загальної, вікової, соціальної, педагогічної психології, а також педагогіки, історії педагогіки, теорії й методики виховної роботи. За кожну правильну відповідь студент отримував 1 бал. За результатами кількісного аналізу отриманих даних можна стверджувати про такий результат: 10 (1,6%) студентів продемонстрували високий рівень теоретичної підготовки з психолого-педагогічних дисциплін, 364 (58,1%) достатній рівень, 246 (39,3%) допустимий рівень і 6 (1,0%) критичний рівень знань (рис. 1).

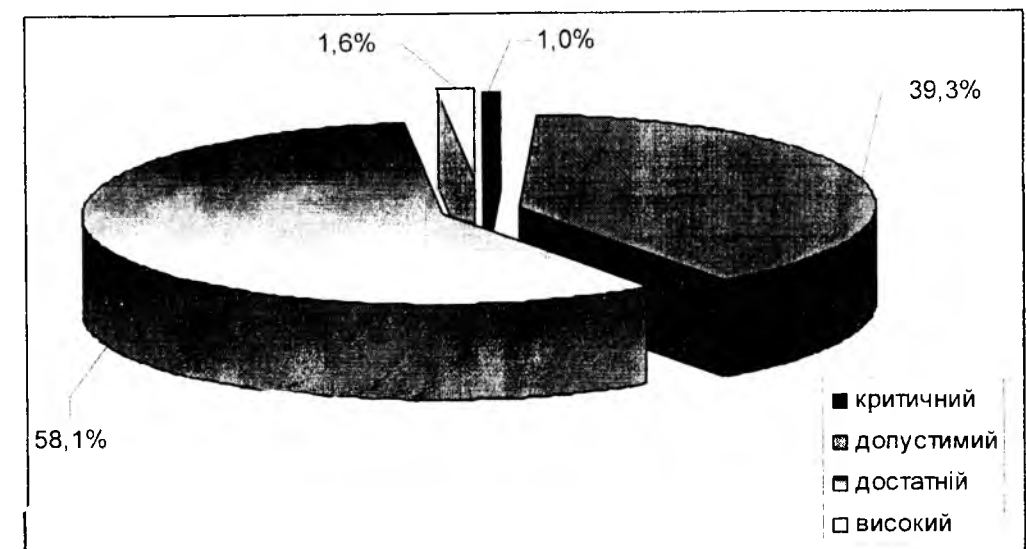


рис. 1. Розподіл студентів за рівнем знань із психолого-педагогічних дисциплін

Якісний аналіз, що був доповнений результатами співбесід, уможливив визначення питань із базової психолого-педагогічної підготовки, що викликають у студентів труднощі, а саме: 1) у системі психологічних знань: теорія педагогічних цінностей (правильну відповідь дали тільки 50 (8,0%) всіх респондентів), само-свідомість, активність (121 студент, або 19,3%), особливості когнітивного розвитку

дітей молодшого шкільного віку (70 студентів, або 11,2%); 2) у системі педагогічних знань: концептуальні основи, зміст сучасного виховання (98 студентів, або 15,7%), особистісно зорієнтовані технології виховної діяльності (146 студентів, або 23,3%), управління та керівництво виховним процесом молодших школярів (153 студенти, або 24,4%). Саме ці знання забезпечують оволодіння операційною стороною професійної виховної діяльності вчителя, отож наведені показники будуть використані для визначення загального рівня готовності за когнітивно-інформаційним компонентом.

Найбільш засвоєними виявилось розуміння сутності педагогічних категорій та понять із теорії виховання – 601 (96,0%) студент дав правильну відповідь на це запитання. Добре студенти засвоїли також методи діагностики вихованості школярів – 553 (88,3%) студенти відповіли на це запитання, 515 (82,3%) з усіх знають періодизацію шкільного віку та 500 (79,9%) – методики організації виховної роботи.

Оскільки освіті належить особливий вплив на формування фахівця інформаційного співтовариства, одним із основних компонентів готовності до організації позакласної виховної роботи на сучасному етапі розвитку освіти та суспільства є інформаційна готовність. Інформаційну готовність розглядаємо як вміння технологічно мислити, що передбачає наявність аналітичних, проєктивних, прогностичних та рефлексивних вмінь у засвоєнні інформації в педагогічно-виховній діяльності.

На нашу думку, учитель повинен уміти використовувати інформаційні технології для демонстрації друкованих та графічних зображень, демонстрування аудіо – і відеоматеріалів, уміти створювати мультимедійні презентації, використовувати мережу Інтернет для вирішення педагогічних питань, збирати інформацію, брати участь у телеконференціях, а також мати доступ до наукових, педагогічних методичних даних.

Оскільки оволодіння інформаційною культурою сприяє реальному розумінню людиною самої себе, свого місця і своєї ролі, ми запропонували вчителям початкової школи з різних регіонів західної України, та студентам 3 та 4 року навчання дати відповіді: “так” чи “ні” на запитання (табл. 1).

Таблиця 1

Рівень інформаційної культури

№ з/п	Запитання	Студенти (n = 626)	Учителі (n = 185)	p*
1.	Ви користуєтесь мобільним телефоном?	100,0%	100,0%	> 0,05
2.	Якщо так, то чи використовуєте всі можливості телефону?	58,3%	37,3%	< 0,05
3.	Ви користуєтесь телефоном лише задля телефонних розмов?	11,2%	62,7%	< 0,01
4.	Ви розрізняєте такі поняття, як телефон, айфон, андроїд, айпод, айпед?	75,1%	24,9%	< 0,01
5.	Ви цікавитесь новинками інформаційних технологій?	47,3%	37,3%	> 0,05
6.	Ви маєте вдома комп'ютер?	97,3%	100,0%	> 0,05
7.	Він під'єднаний до мережі Інтернет?	83,4%	37,3%	< 0,01
8.	Ви користуєтесь ресурсами Інтернет-мережі для підготовки до виховної роботи (для підготовки до навчальних занять в університеті)?	94,4%	50,3%	< 0,05

9.	Ви вважаєте, що інформаційні технології покращують рівень підготовки до виховної роботи (до навчальних занять в університеті)?	94,4%	75,1%	< 0,05
10.	Ви використовуєте інформаційно-комп'ютерні технології у своїй роботі (педпрактика в ЗОШ)?	100,0%	100,0%	> 0,05
11.	Ви вважаєте, що інформаційні технології мають позитивний вплив на дітей та надають можливість розвиватися?	36,1%	24,9%	> 0,05
12.	Ви вважаєте, що інформаційні технології вражають ще не сформовану свідомість дитини та спричиняють розлади здоров'я?	77,8%	87,6%	> 0,05
13.	Ви зареєстровані в соціальних мережах?	80,5%	12,4%	< 0,01
14.	Ви проводите багато часу в соціальних мережах?	36,1%	12,4 %	< 0,05
15.	Ви з легкістю можете знайти необхідну Вам інформацію в Інтернет-мережі?	88,9%	24,9 %	< 0,01
16.	Ви вважаєте, що інформаційні технології не змінили Ваш традиційний спосіб підготовки до виховної роботи в школі?		37,3%	

Примітка.

* – достовірність відмінностей визначалася за критерієм кутове перетворення Фішера (φ-критерій).

Як видно з табл. 1, як студенти, так і вчителі повністю забезпечені сучасною комп'ютерною технікою та використовують її у своїй роботі (100%). Однак більше третини (37,3%) вчителів вважають, що інформаційні технології не змінили їх традиційного способу підготовки до виховної роботи в школі. Слід відзначити, що вчителі меншою мірою ознайомлені та володіють можливостями застосування комп'ютерної техніки та інформаційних технологій у навчальному процесі. Так, на запитання “Ви розрізняєте такі поняття як телефон, айфон, айпод?” тільки 24,9 % вчителів відповіли ствердно на протигагу 75,1% студентів (φ = 12,57; P < 0,01). Достовірно вищим серед студентів є і відсоток зареєстрованих у кількох соціальних мережах – 80,5% проти 12,4% вчителів (φ = 18,01; P < 0,01), вони швидше можуть знайти потрібну інформацію – 88,9% проти 24,9% вчителів (φ = 16,90; P < 0,01). У той же час як вчителі, так і студенти однаково вважають, що інформаційні технології можуть вразити ще не сформовану свідомість дитини та спричинити розлади здоров'я – 77,8% студентів та 87,6% вчителів.

Зміст підготовки майбутніх учителів до виховної роботи визначає якість організації виховної роботи молодими вчителями. Із цією метою було проведено анкетування вчителів початкової школи з педагогічним стажем не більше 5 років. В опитуванні взяло участь 75 вчителів. Результати анкетування наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Якість організації виховної роботи молодими вчителями, %

Зміст відповідей	Стаж роботи	
	до 2 років	2-5 років
1. Визнають важливість та необхідність організації виховної роботи.	82,9%	90,0%

2. З-поміж виховних заходів найкраще вдається організувати: а) традиційні для початкової школи виховні заходи (“Прощавай, букварику!”, “Свято осені”, “Свято до Дня матері”, “Прощавай, початкова школо!”);	77,1%	85,0%
б) виховні заходи за готовими сценаріями; в) бесіди;	71,4% 34,3%	77,5% 85,0%
г) ігри; д) змагання; е) екскурсії; є) участь у загальношкільних масових заходах.	60,0% 37,1% 57,1% 28,6%	65,0% 42,5% 87,5% 35,0%
3. Організуючи виховну роботу, найбільшою проблемою вважають: а) відсутність літератури; б) відсутність методичних розробок; в) відсутність Інтернету; г) відсутність навичок та вмінь користуватись Інтернетом; д) недостатність знань методів і прийомів роботи з організації позакласної виховної роботи; е) складність, що пов’язана з плануванням; є) відсутність фантазії та творчого потенціалу; ж) відсутність часу.	45,7% 40,0% 14,3% 25,7% 77,1% 34,3% 34,3% 80,0%	37,5% 17,5% 25,0% 57,5% 37,5% 32,5% 55,0% 80,0%
4. Визнають вплив рівня підготовки у ВНЗ на результативність позакласної виховної роботи.	80,0%	45,0%

Результати анкетування підтвердили припущення щодо труднощів в організації виховної роботи, які, на жаль, є типовими вже протягом кількох десятиріч. Молоді вчителі здебільшого використовують традиційні форми виховних заходів (77,1% вчителів зі стажем роботи до 2-х років та 85,0% вчителів зі стажем роботи від 2-х до 5-ти років) та за готовими сценаріями (71,4% та 77,5% відповідно). Формалізм та бюрократія, які, на жаль, панують у сучасній школі, спричиняють нестачу часу для розробки не шаблонних, а оригінальних виховних справ. Так на відсутність часу, як найбільшу проблему поскаржились 80,0% вчителів. 80,0% молодих вчителів зі стажем до 2-х років визнають вплив рівня підготовки у вищих навчальних закладах на результативність виховної роботи, водночас педагоги з більшим стажем роботи, набуваючи власного досвіду організації виховної роботи, більш критично оцінюють якість своєї підготовки (45,0%). Наведеними даними підтверджено необхідність підвищення якості підготовки вчителів до виховної роботи в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Висновки. Отож результатом спостережень за студентами та педагогами-практиками, теоретичного аналізу наукових джерел та одержаних емпірично матеріалів було визначено обсяг знань і умінь, необхідних для успішної реалізації виховної роботи з молодшими школярами. Запорукою її ефективної організації стали: знання з історії педагогіки, теорії виховання, психолого-педагогічних основ формування особистості в колективі, змісту, принципів, методів, прийомів і

технологій організації виховної роботи, сучасних методів вивчення особистості та колективу, методи вивчення рівня вихованості окремих учнів та колективу.

The article deals with the investigation of students' cognitive and informative component of readiness to educational work at school. The results of questionnaire poll and group testing are demonstrated.

Key words: cognitive component, informative component, analysis, questionnaire, educational work, a would-be teacher.

УДК 373.1:63:004

ББК 74р30–253.1

Богдан Чернявський

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті розглянуто комп'ютерні технології навчання на тлі сучасного стану комп'ютеризації освітнього процесу у педагогічних коледжах, розкрито специфіку методики підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до їхнього використання у професійній діяльності.

Ключові слова: методика, фахова підготовка, професійна діяльність, комп'ютерні технології навчання, учителі образотворчого мистецтва, предмет наукового дослідження.

Актуальність проблеми. Однією із найважливіших умов своєчасного забезпечення інформацією суспільства є навчання учнівської та студентської молоді використанню інформаційних освітніх технологій та їх ефективному впровадженню у практику. Це уможливорює підвищення якості професійної освіти, забезпечення доступу до інформаційних ресурсів й реалізацію прав громадян на вільне користування інформаційними ресурсами не лише нашої країни, а й усього світу.

Методичне забезпечення комп'ютерних технологій навчання не поспіває за розвитком технічних засобів, оскільки в методичний контекст інформаційних технологій навчання синтезує знання психології, педагогіки, математики, кібернетики, інформатики, образотворчого мистецтва. Відповідно, психолого-педагогічний базис є визначальним стрижнем такого інтегрування. Саме відставання в розробці психолого-педагогічних проблем, “нетехнологічність” наявних розробок вважають однією з основних причин розриву між потенційними і реальними можливостями комп'ютерних технологій навчання в підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Розробка засобів комп'ютерних технологій навчання для підтримки навчального процесу ускладнюється ще й необхідністю бути добре обізнаним зі змістом предметної галузі, враховувати притаманну їй специфіку методики викладання.

Аналіз наукових досліджень. Низка педагогічних аспектів використання інформаційних технологій навчання, і їх як складову комп'ютерних технологій навчання стали предметом наукових досліджень. Зокрема, проблеми підготовки майбутніх учителів до впровадження інформаційних технологій досліджували В. Арестенко, Л. Брескина, С. Гунько, Р. Гурін, І. Смирнова, О. Трофимова.

Поняття “інформаційна культура вчителя” І. Смирнова обумовлює поєднанням знання про загальні можливості, що надаються комп’ютерною технікою, сукупно з оволодінням методикою її використання в професійній діяльності; останнє є одним із найважливіших показників інформаційно-культурного рівня вчителя. За результатами проведеного теоретичного аналізу проблеми формування інформаційної культури майбутнього вчителя доведено, що вона є професійно значущою складовою, яка не може бути сформована локально від загальної педагогічної культури.

Створення в Україні інформаційної спільноти, як вважає М. Кадемія, ініціює в системі освіти завдання щодо її інформатизації. Це передбачає підготовку громадян до життя в умовах сучасного інформаційного світового простору, підготовку і підвищення якості загальноосвітньої та рівня професійної підготовленості фахівців на основі використання сучасних інформаційних телекомунікаційних технологій. Це потребує, на її думку, розроблення та впровадження різних методів і технічних засобів акумулювання, збереження, обробки і трансляція інформації, а також збагачення знань людини.

Методики вивчення інформаційних технологій спеціалістами з іноземних мов і методики вивчення іноземних мов за допомогою інформаційних технологій розглянуто в роботах Н. Зінукової і Л. Карташової. Зокрема, Л. Карташова наголошує, що у традиційній системі навчання недостатньо враховано професійну спрямованість навчально-виховного процесу, оскільки у ньому не створено умови задля розвитку таких особистісних якостей, як здатності до самостійності, самореалізації.

Складовою частиною інноваційного потенціалу студента, на думку О. Ількової, є інформаційна культура. Це інтегративна якість, що формується під час підготовки спеціаліста і передбачає його готовність діяти не лише за зразком, а й виявляти творчість, вносити нове, що удосконалює, розвиває і покращує результати праці в певній галузі. Інноваційні технології та комп’ютерна техніка постають для майбутнього спеціаліста інструментами пошуку, опрацювання, збереження і використання інформації. Рівень сформованості інформаційної культури є важливою складовою його інноваційного потенціалу.

Значну увагу впровадженню інформаційних технологій навчання у вищій школі приділяє Г. Козлакова. У наукових роботах і в докторській дисертації розглянула та проаналізувала теоретичні й методичні основи ступеневої підготовки майбутніх фахівців з комп’ютеризованих систем у технічних університетах. Зокрема, нею наголошено на тому, що інформаційне і програмне забезпечення є комплексом організаційних, інформаційних і програмних засобів, що призначені для підтримки процесів навчання, наукових досліджень та управління кафедрою за допомогою баз даних, баз знань, комп’ютеризованих систем і технологій.

Можливості застосування комп’ютерної графіки в навчальному процесі представлено в дослідженнях О. Глазунової, М. Юсупової та ін. Скажімо, О. Глазунова проаналізувала дидактичні можливості комп’ютерної графіки та шляхи її впровадження в навчально-виховний процес. На думку дослідниці, комп’ютерна графіка є багатофункціональною складовою графічно-інформаційних технологій, найлегше сприймається та найшвидше обробляється (з інформаційної т.з.) й засвоюється людиною, а головне – повною мірою відповідає природним психічним особливостям сприйняття нею інформації з навколишнього середовища.

М. Юсупова вважає, що засвоєння студентами змісту дисциплін, в яких застосовується графіка, ґрунтується на їхніх активних уявних просторових перетвореннях геометричних характеристик поверхонь просторових форм. Саме на основі уявних перетворень вони розв’язують більшість графічних задач нарисної геометрії та креслення. Для розвитку просторового мислення студентів найбільш придатним слід вважати метод моделювання, який ґрунтується на теорії подібності.

Завдання інформатизації самостійної роботи студентів та індивідуалізації навчання вирішували Р. Завізіна, Д. Таушан, С. Яшанов.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури С. Сисоєвою та В. Осадчим [3, с. 16] виокремили типи інформаційних технологій, а саме: комп’ютерні технології (використовують комп’ютер як засіб досягнення певних цілей); мережеві технології (послугуються з’єднаннями пристроїв); аудіовізуальні технології (технології, що використовують аудіо-та відеоапаратуру) та візуальні засоби (ТЗН, проектори, сенсорні дошки); медіа технології (засновані на використанні засобів масової інформації та комунікації (преса, звукозапис, мережа Інтернет).

Комп’ютерні навчальні програми доповнюють електронні посібники або мультимедійні комп’ютерні посібники. Електронні посібники – це педагогічні програмні засоби, які охоплюють значні за обсягом навчального матеріалу розділи навчальних курсів або цілі навчальні курси. Їх характерна особливість полягає в гіпертекстовій структурі навчального матеріалу, наявності систем управління із елементами штучного інтелекту, модулів самоконтролю, розвинених мультимедійних складових [3, с. 149].

Електронний навчальний курс є цілісною дидактичною системою, яка ґрунтується на використанні комп’ютерних технологій і засобів мережі Інтернет задля забезпечення навчання студентів за індивідуальними і оптимальними навчальними програмами [3, с. 126].

Поєднання технічних можливостей комп’ютера із педагогічними програмними засобами дозволяє створювати автоматизовані навчальні курси. Вони є основою системи людина-машина, яка забезпечує діалогову форму спілкування студента з персональним комп’ютером. На важливості автоматизованого навчального курсу наголошував В. Сидоренко, зауважуючи, що “він дає можливість враховувати індивідуальний стиль роботи кожного конкретного студента, вносить корективи у його діяльність і здійснює всебічний контроль за результатами цієї діяльності” [1, с. 405]. З цього приводу В. Стрельников зазначає, що доречним є використання в навчальному процесі автоматизованих навчальних систем, які “є комплексом навчально-методичних матеріалів (демонстраційних, теоретичних, практичних, контролюючих) та комп’ютерних програм, що керують процесом навчання” [4, с. 600].

На типи електронних підручників вказують І. Федорчук, І. Федорчук та ін. При цьому вони пропонують різні варіанти поділу і різну кількість категорій. Перший варіант: за особливостями застосування (спеціалізовані, універсальні); за кількістю користувачів (індивідуальні, групові, масові); за методиками подання інформації та реалізації зворотнього зв’язку; за структурою навчальних програм (лінійні, розгалужені, адаптивні); за способом індивідуалізації, темою вивчення, складністю курсу (комбіновані).

Другий варіант: електронні носії для навчально-методичних матеріалів: електронні підручники, довідники, мультимедійні енциклопедії; автоматизовані навчальні системи, що започатковують трансформування в інтелектуальні навчальні

системи; інтегровані навчально-дослідницькі осередки для здобуття професійних знань; спеціальні програмні засоби – “стимулятори пізнання” для розвитку логічного і творчого мислення, віртуальні класи-тренажери для набуття складних навичок і умінь, інструментально-програмні засоби для дистанційного навчання.

Третій варіант: індивідуальний – для великої кількості користувачів, гуманітарний – технічний, для початківців – для досвідчених, адаптивний – неадаптивний (до користувача) з контролем знань – без контролю, інформаційний – неінтелектуальний, мультимедійний – немультимедійний [5, с. 97].

Електронний підручник охоплює низку основних взаємопов'язаних елементів. Це: заставка з назвою книги та іншими титульними відомостями, анотація та коротка характеристика матеріалу презентації, вступ (передмова), післямова, глосарій, бібліографія, примітки користувача, розділи книги (зміст), основний текст (перехід здійснюється вибором відповідного розділу), параграфи, абзаци, текстові положення з використанням гіпертексту, відео та анімація, звук, діаграми, графіки, елементи активізації пізнавальної діяльності, тексти контролю якості засвоєння.

Електронне видання як автоматизовану систему, призначено для здійснення процесу навчання. Воно включає не лише методичні, інформаційно-довідкові матеріали з навчальної дисципліни, а також програмне забезпечення, яке дозволяє комплексно використовувати їх для самостійного набуття знань і здійснення контролю та самоконтролю за цим процесом. Аудіо і відео навчальні матеріали можна подавати студенту за допомогою магнітофона, відеоманітофона або лазерних компакт-дисків. З цього приводу науковці зауважують, що “структура електронного підручника складає три бази даних (дидактичні, методичні, довідкові матеріали), а також програми пошуку і пакета прикладних програм, до яких входить і контролююча програма”. Така схема електронного підручника поєднує основні компоненти традиційного підручника (навчальні матеріали, списки літератури, наочність), навчально-методичного посібника (програму, тематичний план навчальної дисципліни, план і методичні рекомендації до кожної теми), інформаційно-довідкової системи (нормативні документи, глосарій), а також автоматизовану програму контролю.

Комп'ютерні навчальні та програми контролю як програмні засоби навчального призначення, зазначає С. Сисоєва, дозволяють індивідуалізувати і диференціювати процес навчання, здійснювати контроль та організувати самоконтроль, налагодити зворотній зв'язок, моделювати процеси та явища, проводити лабораторні і практичні заняття у віртуальній реальності, посилити мотивацію до навчання [2, с. 98].

О. Виштак визначає критерії щодо розробки електронних навчальних видань, серед яких виділяє ціннісні, дидактичні, методичні й технологічні. Поняття ціннісні критерії охоплює професійну значущість навчального матеріалу, що відбирається для підручника, який сприяє формуванню не лише професійних знань, умінь і навичок, а й розвитку професійно важливих рис особистості майбутнього фахівця. Спільні підходи до вивчення дисциплін, рівня складності навчального матеріалу, частота використання понять у подальших фрагментах навчального матеріалу, ступінь новизни інформації, доступність форм подання навчального матеріалу – це дидактичні критерії. Методичні ж об'єднують критерії доцільності введення гіпермедіа, об'єму навчального матеріалу, об'ємно-часовий критерій, модульності електронних навчальних матеріалів, можливості модифікації навчального матеріалу. Критерій оптимальної експлуатації електронного навчального видання є технологічним критерієм.

С. Сисоєва у цілісній системі дидактичних вимог до електронного підручника виокремлює три провідні підсистеми: науково-методичну, технологічну і виховну [2, с. 94].

Висновки. Отже, використання комп'ютерних технологій навчання у професійній підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва в педагогічних коледжах дозволяє так удосконалити навчання: підвищити його ефективність і якість завдяки інтенсифікації навчального процесу, диференціації, індивідуалізації навчання відповідно до здібностей та запитів майбутніх учителів образотворчого мистецтва; збільшення частки самостійної пізнавальної діяльності, дослідницької спрямованості без втрати ціннісних особливостей традиційних методів навчання.

1. Сидоренко В.К. Застосування нових інформаційних технологій в графічній підготовці студентів вищих навчальних закладів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць. – Київ-Вінниця, 2003. – С. 405–412.
2. Сисоєва С.О. Створення і впровадження електронних навчальних засобів: теоретичний аналіз проблеми (частина I) // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2005. – Вип. III–IV. – С. 94–99.
3. Сисоєва С.О., Осадчий В.В. Професійне консультивання молоді: можливості мережі Інтернет: Навч.-метод. посіб. – Київ-Мелітополь: ТОВ “ВБМмд”, 2005. – 200 с.
4. Стрельников В.Ю. Проектування професійно орієнтованих інформаційних технологій у вищій школі // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць. – Київ-Вінниця, 2004. – Вип. 6. – С. 599–607.
5. Федорчук І.П., Федорчук І.І. Комп'ютерна техніка та перспективи впровадження в процес навчання // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць. – Київ-Вінниця, 2000. – С. 450–451.

The article deals with computer technology training, highlights the current state of computerization of educational process in teacher training colleges, reveals the specific techniques of professional training of teachers of fine arts to use computer technology in teaching careers.

Key words: *Methods of professional training, professional activities, computer technology training future teachers of Fine Arts, the subject of research.*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЮНАКІВ-СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИКОНАННЯ СОЦІАЛЬНИХ РОЛЕЙ: ЧОЛОВІК – БАТЬКО

У статті розкриваються особливості та зміст педагогічної підготовки юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька

Ключові слова: педагогічна підготовка, юнаки-старшокласники, соціальна роль чоловіка та батька

Постановка проблеми в загальному вигляді. Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в українському суспільстві, актуалізують проблему формування у молодого покоління готовності до створення сім'ї та сімейного життя в нових умовах.

Саме в сім'ї формується особистість громадянина, його ціннісні установки та орієнтації, зміст яких відповідає потребам соціально-правового та економічно ефективного суспільства. Усе це свідчить, що знання об'єктивних і суб'єктивних, соціальних й особистісних факторів, урахування у педагогічній діяльності особливостей формування повноцінного сім'янина є необхідною складовою організації підготовки молоді до створення майбутньої сім'ї.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.

Аналіз соціально-психологічних механізмів розвитку у юнацтва готовності до повнокровної життєдіяльності у власних сім'ях містяться у працях психологів О.Бодальова, Т.Говорун, І.Кікінеджи, С.Ковальова, А.Обозової, Р.Овчарової, В. Чудновського, П. Якобсона.

Педагогічний аспект вирішення проблеми підготовки молоді до сімейного життя продуктивно розробляли Т.Афанасьєва, С.Голод, Н.Новікова, В.Постовий, А.Тимощенко, І.Трубавіна, А. Храмцова, І.Шалімова та ін., висвітлюючи проблеми здійснення ефективного взаємозв'язку морального і статевого виховання учнів різного віку, аналізуючи механізм дії окремих факторів на становлення і самоствердження юнака чи дівчини в якості дбайливого господаря, умілого вихователя своїх дітей, турботливого батька чи матері, уважного чоловіка чи дружини.

Е.Ільяна, І.Гребенніков, А.Добрович, С.Ковальов, Б.Псавко, Є.Хромова зосередили свої зусилля на пошуку ефективних форм моральної освіти батьків старшокласників з метою оптимізації процесу впливу на свідомість і поведінку їхніх дітей як майбутніх чоловіків і дружин, батьків і матерів. **Мета статті** полягає у розкритті особливостей та змісту педагогічної підготовки юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька.

Виклад основного матеріалу. Юнацький вік найбільш сприятливий для виховання справжніх чоловіків. Для цього треба привчати юнаків, скрізь, де це є необхідним, брати на себе більший тягар, більше напруження, більшу

відповідальність. Ще В.Сухомлинський підкреслював, що дуже важливим моментом виховання справжнього чоловіка є включення його в оплачувану продуктивну працю, внесення заробітків у загальний сімейний бюджет. Це підготує юнака до виконання соціальних ролей чоловіка та батька, коли він, повинен при певних обставинах, тільки своєю працею утримуватиме всю сім'ю.

Процес формування особистості юнака-старшокласника як майбутнього чоловіка та батька дуже складний. У результаті його здійснення старшокласники одержують знання про сім'ю та сімейні функції, у них формуються якості, необхідні для майбутнього повноцінного сімейного життя, вони оволодівають навиками соціальної діяльності, спілкування і відповідною поведінкою [3; 4]. Значну роль у цьому процесі відіграє вплив оточуючих юнака суспільних, матеріальних та духовних умов його існування і діяльності.

Накопичений попередніми поколіннями соціальний досвід передається, трансформується саме в межах мікросоціального оточення юнака, здійснюючи, таким чином, дуже важливий процес соціального наслідування. Взаємодія у системі "середовище – особистість" включає удосконалення оточуючого мікросередовища в межах умов його існування, вплив соціуму як найважливішого фактора формування та розвитку особистості юнаків [5; 6].

У суто педагогічному плані надзвичайно суттєвим для вирішення проблеми підготовки юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька є створення сприятливого мікросередовища, яке позитивно впливає на підготовку юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька. На наш погляд, створення сприятливого мікросередовища є провідною системоутворюючою основою в умовах загальноосвітнього навчального закладу у вирішенні проблеми підготовки юнаків до виконання соціальних ролей чоловіка та батька.

У ході дослідження нами було створено мікросередовище, яке було б дієвим і ефективним у процесі підготовки юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька. Сприятливе мікросередовище – це сукупність таких соціальних інститутів як навчальний заклад, батьківська сім'я, соціальні служби, взаємодія між якими забезпечує оптимальні умови для соціально-педагогічної роботи щодо підготовки юнаків старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька [2].

У результаті вивчення наукових джерел, аналізу особливостей навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах нами запропоновано створення ефективного виховного мікросередовища, у якому б здійснювалися:

- позитивний вплив навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи на соціалізацію юнаків-старшокласників та їх підготовку до виконання соціальних ролей чоловіка та батька;
- використання виховного потенціалу навчальних дисциплін, що синтезують знання і уявлення про природу людини, суспільство та сім'ю, складність сімейних відносин, особливостей сімейних функцій та необхідності їх усвідомленого виконання;
- гуманізація відносин між вихователями та юнаками в процесі позаурочної виховної роботи, яка дозволяє створити діалоговий режим спільної діяльності у шкільному соціумі;

- розробка та впровадження у навчально-виховний процес спецкурсу “Етика та психологія сімейного життя” і одного із його розділів “Майбутній чоловік та батько”;
- вплив особистості батька та інших членів сім’ї на процес підготовки юнаків до виконання соціальних ролей чоловіка та батька;
- вплив найближчого соціального середовища, особливостей поглядів однолітків на становлення світогляду юнаків-старшокласників, відношення з особами протилежної статі;
- сприяння соціальних служб ефективному вирішенню проблем спілкування юнаків-старшокласників з дівчатами, статевої поінформованості, вирішенню власних фізіологічних, психологічних та сексуальних проблем.

Великого значення в організації та дієвості сприятливого мікросередовища набуває взаємодія колективу однокласників: учителів, вихователів, батьків, працівників соціальних служб (психологів, лікарів, соціальних педагогів та соціальних працівників). Крім того, розглядаючи створення сприятливого мікросередовища, ми маємо на увазі не тільки загальноосвітній навчальний заклад у цілому, а й клас, учнівське самоврядування, клуби та гуртки за інтересами, мікросоціум за місцем проживання, батьківську сім’ю.

Підготовка юнаків-старшокласників до гідного виконання соціальних ролей батька і чоловіка включає в себе такі компоненти [1]:

- загальносоціальний, який передбачає розкриття різними засобами особливостей проведення сімейної політики в Україні, аналіз суспільної суті шлюбно-сімейних стосунків, показ значущості сім’ї як найважливішого осередку суспільства, та важливості соціальних ролей чоловіка і батька;
- етичний, що передбачає виховання у юнаків у першу чергу духовно-моральних цінностей загальнолюдського характеру: поважливе ставлення до представників іншої статі; дружньої прихильності і любові до матері і батька, старших і молодших родичів; відповідальності, вірності, чесності; стриманості, доброти, поступливості; усвідомлення морально-етичних основ шлюбно-сімейних стосунків; любові до своєї коханої як основи щасливого шлюбу; почуття обов’язку перед дружиною і сім’єю; культури інтимних почуттів; правильних власних уявлень про ідеального чоловіка і батька;
- правовий, що ґрунтується на ознайомленні учнів з основами українського законодавства про шлюб і сім’ю, з найважливішими положеннями сімейного права, з обов’язками подружжя один до одного, до дітей, до суспільства;
- психологічний, який передбачав формування у юнаків об’єктивних понять про особистість сучасного громадянина і сім’янина, особливості психології міжособистісних стосунків юнацтва, психологічні основи шлюбу і сімейного життя, чуттєво-емоційну сферу взаємовідносин, необхідних для сімейного життя, відповідні навички спілкування;
- фізіолого-гігієнічний, що включає в себе інформацію наукового характеру про фізіологічні особливості чоловічого і жіночого організмів, відомості про інтимну сторону подружнього життя;
- педагогічного, який сприяє формуванню у юнаків позитивних уявлень про роль сім’ї у вихованні дітей і її педагогічний потенціал, про специфіку сімейного виховання і виховні функції батька, про шляхи підвищення педагогічної культури майбутніх батьків, можливості їх самовдосконалення та самовиховання;

- господарсько-економічний, який передбачає озброєння старшокласників знаннями про бюджет сім’ї і культуру сімейного побуту, уміння вести домашнє господарство.

Формування у юнаків особистісних утворень кожного з вищезазначених аспектів здійснювалося в процесі навчання, позакласної роботи, веденням спеціального курсу, урахуванням соціального оточення юнаків, впливу батьківської сім’ї, дієвості соціальних служб.

Одним з найважливіших елементів системи виховання у юнаків-старшокласників відповідального ставлення до сімейного життя є навчальна робота, а конкретними формами – уроки літератури, історії, права, біології, валеології та ін. Оскільки можливості виховного впливу навчальних предметів різні, то тільки їх органічне поєднання може вирішити завдання виховання у юнаків відповідального ставлення до виконання соціальних ролей чоловіка та батька. Для використання навчального матеріалу шкільних предметів з метою виховання у юнаків-старшокласників відповідального ставлення до виконання соціальних ролей чоловіка та батька були виділені розділи і теми, найбільш значущі для формування різних аспектів сімейного життя (обов’язок подружній, батьківський, синівський); акцентовано увагу на моральних проблемах, що логічно випливали із змісту навчального матеріалу. Їх обговорення сприяє виробленню оцінки, самооцінки і формуванню відповідального ставлення до сімейних обов’язків, підвищенню відповідальності за виконання сімейних функцій. Актуальні питання формування знань юнаків про соціальні ролі чоловіка та батька розглядалися і в ході позакласної виховної роботи з юнаками-старшокласниками.

Важливим є розкриття таких морально-етичних понять, як обов’язок, відповідальність, вірність, чесність, гордість і гідність, з одного боку, і невірність, егоїзм, розбещеність, недооцінка соціальної ролі жінок у сучасному суспільстві, зневажливе ставлення до жінки-матері – з другого, а також роз’яснення питань, пов’язаних із створенням сім’ї, формуванням сімейних стосунків, розподілом і виконанням функцій у сім’ї.

Під час вивчення прав і обов’язків подружжя, батьків і дітей варто ознайомити старшокласників із Сімейним кодексом України, молодіжною політикою держави щодо поширення серед молоді шлюбно-родинних знань, сучасними концепціями та законами, які сприятимуть розвитку сім’ї, акцентуючи увагу на таких основних положеннях: регулювання шлюбно-сімейних відносин у нашій країні державою; рівність сімейних прав чоловіків і жінок; взаємна моральна і матеріальна підтримка членів сім’ї; добровільне укладення шлюбів; свобода розлучень; державна охорона і заохочення материнства та батьківства.

На уроках з валеології юнаки одержують різноманітні знання з фізіологічних, психологічних, статевих, гігієнічних, естетичних аспектів психосексуального розвитку індивіда, які сприяють самовизначенню юнака щодо статевого життя, формування та зміцнення репродуктивного здоров’я. Курс валеології дає можливість більш відвертіше, глибше вивчати проблеми статі, поняття про особисту гігієну від молодшого до юнацького віку, фізіологічні основи міжстатевих сексуальних відносин, засоби запобігання вагітності. Це саме ті питання, які не висвітлюються в інших шкільних навчальних предметах.

Статева освіта на уроках біології спрямована на озброєння учнів системою об’єктивних знань про біологічну природу статей, їх особливості і відмінності. У шкільному курсі біології висвітлюються питання біологічної зумовленості

психологічних відмінностей між чоловіками та жінками, розглядаються різностатеві істоти як інформаційні системи, яким у процесі еволюції відведено полярні ролі: самцям – завоювання життєвого простору, підкорення нових територій, а самкам – сприймання здобутого, використання його для забезпечення виживання в нових умовах. Такий підхід до розуміння психології статі значно вплинув на формування традиційних уявлень про різні статові ролі чоловіків та жінок: зорієнтованість психології чоловіка переважно на предметно-інструментальну діяльність (бажання щось руйнувати, діяти силою, старе перетворити на щось нове). Агресія як прояв справжнього чоловічого характеру є швидше результатом впливу соціального середовища, яке затверджує відмінності між чоловіком та жінкою. Сучасна економічна, культурна, соціальна ситуація в Україні вимагає від чоловіків виконання суто “жіночих” функцій: приготування їжі, догляд за дітьми, прибирання житла, що вимагає формування у чоловіків таких якостей, як уміння підпорядковувати свою волю іншим, співчутливість, лагідність, ніжність. Доречною у статовому вихованні є інтеграція та взаємопроникнення проблем міжстатевих стосунків у різні шкільні дисципліни природничого і гуманітарного циклу, адже переживання почуття кохання неможливо передати без використання прикладів любовної поезії, крилатих висловів видатних людей, аналізу яскравих фактів з їх особистого сімейного життя.

Навчальні шкільні дисципліни дають можливість ознайомити юнаків з основними знаннями про соціальні ролі чоловіка та батька у сім’ї, але вони не є повними та достатніми, що привело нас до думки про необхідність створення спеціального курсу, який би значно розширив підготовку юнаків-старшокласників до сімейного життя та виконання соціальних ролей чоловіка та батька. Цей курс ми пропонуємо назвати “Етика та психологія сімейного життя”.

Метою курсу є знайомство юнаків з кількома блоками проблем, які охоплюють світ почуттів (любов, дружба, ревності і ін.), тасмниці людської психіки (особливості характеристик осіб протилежної статі, сумісність і ін.), внутрішньосімейні відносини (психологічний клімат, конфлікти, інтимні стосунки, сексуальна культура, гармонія інтимних стосунків), сімейну педагогіку. Основними методичними засобами, які ми пропонуємо в спецкурсі, є проблемні ситуації і рольові ігри як найбільш адекватні особливостям юнацького віку. Звертаючись до цього методичного засобу, ми виходили не стільки з вікових особливостей юнаків-старшокласників, скільки з того факту, що сімейне життя складається із значної кількості типових моментів-ситуацій. Ми спирались на дані сучасної психології про наявність у свідомості людей своєрідних “типів сценаріїв” найрізноманітніших сімейних ситуацій. Саме ці типові сценарії застосовуються членами сім’ї, коли їм треба розібратися в сімейній ситуації, в поведінці інших членів сім’ї, скласти уявлення про те, що відбувається в сім’ї. Для нас проблемні ситуації, що оцінюються, не лише спосіб конструювання “типів сценаріїв”, необхідних для майбутнього сімейного життя, але й ключ, який отримує юнак через певне інтелектуальне і чуттєво-емоційне напруження, до аналізу і оцінки реальної сімейної життєдіяльності і за допомогою активізації оцінної діяльності – до корекції внутрішньосімейних відносин.

Становлення і розвиток особистості старшокласника як майбутнього чоловіка, батька починається задовго до того, як він створить власну сім’ю, стане активним організатором свого сімейного життя. Вирішальна роль у вихованні у молодого чоловіка якостей сім’янина належить батьківському дому, де він отримує не лише знання про навколишній світ, події і факти в житті суспільства, але й набуває суспільного досвіду, навиків міжособистісного спілкування, уявлень про норми

поведінки, пізнає значення колективної діяльності, під час якої у нього формується модель сімейних стосунків. “Якою б великою не була роль школи, але виховує підростаючу людину не лише вона. Основи характеру, вихідні життєві установки – все це закладається в сім’ї” [6, с. 261]. А.Макаренко вважав, що суть виховної роботи в сім’ї полягає в організації самої сім’ї, особистому і громадському житті її дорослих членів і організації життя дитини.

Виховне значення способу життя сім’ї полягає перш за все в тому, що показує юнакові реальний приклад організації сім’ї, сімейного життя, виховання дітей, взаємовідносин між членами сім’ї, ставлення до сімейних обов’язків, до старших членів сім’ї і, що особливо важливо в плані нашого дослідження, ставлення до виконання соціальних ролей чоловіка та батька.

Висновок. Методологічно важливим в процесі підготовки юнаків до майбутнього сімейного життя є гендерний підхід як усвідомлення юнаками своєї приналежності до чоловічої статі, набуття психологічних, поведінкових, соціальних та культурних властивостей, що пов’язано із засвоєнням певної гендерної ролі, стереотипу, який традиційно асоціюється із чоловічою соціальною функцією.

У змістовному плані процес підготовки юнаків до виконання соціальних ролей чоловіка та батька враховував вікові, психофізіологічні особливості юнаків, необхідність формування їх особистісних, індивідуальних якостей та включав аспекти: загальносоціальний, етичний, правовий, психологічний, фізіолого-гігієнічний, педагогічний, господарсько-економічний.

1. Бондарчук О.І. Психологія сім’ї: Курс лекцій. – К. : МАУП, 2001. – 96 с.
2. Веретенко Т.Г., Гусак Н.І. Роль мікросередовища у ефективній підготовці юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова: Зб. наук. пр. / Редкол. О.Г. Мороз, Н.В. Гузій та ін. – Вип.1(11). – (Сер. 16). – К. : НПУ, 2004. – С. 237–243.
3. Говорун Т.В., Кікінеджи О. Стать та сексуальність: психологічний ракурс. – Тернопіль: Богдан, 1999. – 384 с.
4. Гребенников И.В. Основы семейной жизни. – М. : Просвещение, 1991. – 156 с.
5. Коваль Л. Г., Зверева І.Д., Хлебик С. Р. Соціальна педагогіка: Навч. посібник. – К. : Вид-во ІЗМН, 1997. – 390 с.
6. Макаренко А.С. Книга для батьків. – К. : Рад.шк., 1972. – 260 с.
7. Підліток у великому місті: фактори та механізми соціалізації / В.А. Арбеніна, О.В. Волянська Л.Г. Сокурянської та ін. – Х.: Вид – во ХНУ. – 2000. – 207 с.

In the article features and maintenance of pedagogical preparation of senior youths-pupils open up to implementation of social roles of man and father.

Key words: *pedagogical preparation, senior youths-pupils, social role of man and father.*

УДК 17.002.1 (043)

ББК 74.200.506

Олександра Лисенко

ЛЮДИНА – СУБ’ЄКТ, НОСІЙ І ТВОРЕЦЬ ЦІННОСТЕЙ: ВІТАЛЬНО-ЧУТТЄВІ ЦІННОСТІ

У статті крізь призму аксіологічного потенціалу аналізуються проблеми загальнолюдських цінностей, зокрема вітально-чуттєві.

Ключові слова: аксіологія, цінності, персоналізм, евідемонізм.

Постановка проблеми. До фундаментальних екзистенційних проблем належать питання: ким є людина? Яка рушійна сила у її житті є визначальною? У чому зміст життя людини? Відповіді на ці та інші запитання дуже різняться, однак найважливішим залишається підґрунтя аксіологічного персоналізму, до якого людська особистість повсякчас звертається та інтерпретує у контексті багатого і різностороннього світу цінностей.

Тварина керується імпульсами біологічних інстинктів, людина поводить себе у житті згідно із сформованими та вихованими цінностями. Про “дозрілість” людської особистості, про її досконалість великою мірою свідчить те, що вона сповідує певні цінності. Саме цінності інспірують думку, почуття та дії людини, виступають життєвими цілями. Поняття цінностей присутнє однаково у повсякденному житті, у рефлексіях багатьох наукових дисциплін; адже кожна спроба розуміння та вивчення людини абстрагована від аксіології наперед приречена на невдачу.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемою цінностей займаються психологічні науки та педагогіка (Ц.Матусієвич), оскільки конкретні аксіологічні опції доводять вирішальний вплив на життя людини, на модель сім'ї, методи виховання та ін. Цінності досліджує також соціологія, котра аналізує виокремлені людьми суспільні вартості і пов'язану із ними поведінку. (Г.Міштал). У колі соціологічних досліджень перебувають актуальні трансформації шкали цінностей (Й.Маріанський).

Оскільки цінності складають осередок людського життя, то філософська антропологія своє природне доповнення знаходить у аксіології. Життя людини це ціннісне навчання у контексті життєвих ситуацій як індивідуально-екзистенційних так і суспільних. Активна життєва позиція це спочатку розуміння, а потім оцінка та вибір належних цінностей. Людина реалізується та формується через цінності, тому можемо говорити про аксіотропізм, присутній у людській природі. Позитивні цінності формують людину, антицінності її руйнують. Світ людини, позбавлений цінностей, був би аксіологічно нейтральним та екзистенційно пустим, оскільки йому бракувало б правди, добра, справедливості, щастя, любові, краси (Гільдебранд). Це був би депресоналізований світ, позбавлений людяності та зредукований до біологічно-тваринного виміру. Людське життя втратило б тривалий, глибший сенс, природну направленість і аксіологічну спрямованість.

Тісний зв'язок людини зі світом цінностей зобов'язує філософію до вивчення аксіологічних проблем. Філософія цінностей обіймає також основні філософські науки: етику, естетику, філософію релігії, філософію культури. Філософія цінностей органічно пов'язана із філософською антропологією, оскільки неможливо адекватно аналізувати людину, не звертаючи належної уваги на її інтелектуально-духовний рівень, який міститься у ціннісному полі. Водночас аксіологія є невід'ємною частиною сформованого людського світопогляду, інтегральним елементом котрого є цінності пізнавальні, етичні, естетичні, а також ідейні, включаючи релігійні.

Аксіологія як автономна філософська дисципліна з'явилась у європейській думці на переломі XIX–XX століть. Її дослідниками були такі учені-мислителі як Лотце, Ніцше, Brentano, Мейнонг, Рікерт, Віндельбанд, Шелер, Гартман. Вони розглядали проблематику цінностей у систематично-професійному ракурсі (експлікація), оскільки філософія від самого початку опосередковано цікавилась тематикою цінностей. Непорозумінням є твердження, що тільки від Канта та

сучасної філософії зніщованофілософський аналіз феномену цінностей. Філософія людини завжди тісно співіснувала із філософією цінностей та її субдисциплінами.

Філософія цінностей є істотною для персоналістичної педагогіки.

Мета статті – з'ясувати доцільність філософського аналізу ціннісної проблематики з детальним аналізом актуальної суспільно-світової ситуації, цивілізаційно-культурної та ідеологічно-змістовної, оскільки існуючі сьогодні прояви ліберально-технічної кризи спонукають до вивчення сутності цінностей.

Виклад основного матеріалу. У справжньому розумінні цінності з'являються лише у світі людини. Навіть більше, вона сама є цінністю первинною та основною [1]. Поняття цінності імплікує натомість суб'єктно-об'єктне відношення. З'являється питання: чи можна говорити про людину як цінність, у випадку браку *explicite* такої реляції? Людина, завдяки своїм чуттєвим якостям, інтелекту та волі – є водночас об'єктом і суб'єктом власної рефлексії. Самоусвідомлення самого себе є специфічним атрибутом людини. Екзистенціалісти слушно розмежовували існування предметів та екзистенцію людини. Все, що оточує людину, існує, але позбавлене її свідомої екзистенції.

Людина є основною цінністю видимого світу. Старогрецька філософія відкрила у людині розум і субстанційність, окресливши його назвою *homo sapiens*. Християнська думка, характеризуючи людину, ввела нову категорію – “особи” (*prosopon, persona*). Персоналізм однозначно акцентує суб'єктність людини і присутність у її природі духовного начала. Людина є частиною природи, через яку вона найрізноманітнішим чином віддзеркалюється. Водночас, будучи особою – суб'єктом, трансцендентує детермінанти природи. Усе, що існує в космосі, є “німе” і “сліпе”, натомість людина обдарована “природним світлом”: має свідомість, інтелект, свободу вибору, сумління, естетичну, моральну та релігійну вразливість.

Як суб'єкт, людина є праджерелом рішення, відкриває багатий світ різноманітних цінностей, думає про власне життя, його цілі та сенс. Людська особа є одночасно знаряддям і ресурсом, суб'єктом, ціллю і цінністю сама у собі. Психофізична структура людської особи окреслює коло цінностей, котрих людина є носієм і котрі вона творить. Людська природа органічно поєднує соматично-біологічні елементи і психічно-чуттєві. Людина має матеріальне тіло і духовно-особове “я”, при цьому залишається тілом і особовим “я”. “Мати” і “бути” – це два виміри людства, котрі мають свій відповідник у світі цінностей. Економічні і вітальні цінності безпосередньо поєднуються зі сферою біологічно-вегетативного життя, натомість наукові, мистецькі, моральні та ідейні служать розвиткові людського духу. Людина є психофізичною цілістю, обидва виміри її особистості є співтворцями природної єдності. Матеріальне тіло і нематеріальний дух взаємопроникають, взаємовпливають, творять спільно людину як особистість. Цінності типу “мати” і “бути” не є антагоністичними по своїй природі, хоча подекуди можуть бути опозиційними у конкретних людських проявах.

Світ людських цінностей не є одновимірною реальністю. Аксіологічний плюралізм розрізнений не лише кількісно, але й якісно. Якісна їжа, спортивна активність, музичний концерт, цікава книжка, дружба, героїзм солдата, любов матері – це цінності з істотною якісною вагою, що розвивають людину у різних ступенях та відмінних напрямках. Аксіологічна ієрархія є таким чином вписана у багатство людини як особистості. Плюралізм людських цінностей двохвимірний: квантитативний і квалітативний. Визнання цього евідентного факту не є

рівнозначним із знеціненням цінності типу “мати”, ні тим більше з ігноруванням цінності типу “бути”.

Людина є індивідуальним буттям, у своїй індивідуальності до певної міри є неповторною – у соматичному вимірі (будова тіла, голос), психічно-чуттєвому (темперамент, характер, зацікавлення). Індивідуальний вимір людини є дуже експонований і навіть односторонньо інтерпретований в екстремальному індивідуалізмі. Ця течія визнає факт, що людина є одиницею і водночас особистістю. Будучи *homo sapiens*, в біологічному аспекті підлягає вимогам добра виду. Як особистість людина відкриває свої природні зв'язки і зобов'язання щодо спільноти. Індивідуальний і суспільний вимір людини має свої відповідники у сфері цінностей: одні з них (здоров'я, освіта, вигляд, професія, хоббі) наділені особистісно-індивідуальним профілем, інші (дружба, любов, сім'я, батьківщина) є переживанням суспільного життя у різних його колах і секторах. Розрізнення індивідуальних і суспільних цінностей не є рівнозначним їх сепарації у щоденному житті, оскільки межа між ними не завжди однозначна і зрозуміла.

Маючи на увазі феномен культури, котра є сукупністю окреслених цінностей, можемо вирізнити універсальні і локально-етнічні цінності. Кожна культура надає перевагу певному типу і аксіологічному взірцю, тому іншого характеру має християнська культура, ще іншого мусульманська чи іудейська. Фелікс Конечний виокремив сім типів цивілізації, з-поміж них латинська, арабська та інші. Він стверджував, що оскільки латинська цивілізація пов'язана з католицизмом, апробує універсальні цінності, наприклад, гуманізм, гідність людини, любов ближнього, а друга (арабська) має профіль родово-племінний і тому надає перевагу цінностям локальним, племінним, релігійно-національним. Українська культура поєднує як сукупність універсальних якостей – по причині християнського родоvodu, так і цінності специфічно слов'янські.

Черговою рисою аксіологічної антропології є діалектична опозиція між цінностями і антицінностями. Людина як вільна та розумна істота, може вибирати і одне і друге. Притягує добро, але чинить зло, шукає правди але керується брехнею, імпонує красі, але творить огидне. Це внутрішнє роздвоєння, стверджував Папа Павло II, пишучи: “Я є тілесний, замкнений у неволі гріха. Не розумію того, що чиню, бо чиню не те, що хочу, а те, що ненавиджу... Тому не чиню добра, якого хочу, а чиню зло, котрого не хочу” [2]. Трагізм змагань між цінностями і антицінностями описувало багато мислителів, з-поміж них св. Августин, Блажен Паскаль, Сюрен Керкегаард. Вони вказували, що людина є синтезом тіла і духу, тому поєднує у своїй природі свободу і вимушеність, кінець і безкінечність, час і вічність, слабкість і велич. Це все знаходить своє віддзеркалення у сфері цінностей, котрі людина творить. Можливість творення водночас великих цінностей і антицінностей, що нищать людство, є евідентною у певних граничних ситуаціях.

На ще одну рису аксіологічних можливостей людини варто, на нашу думку, звернути увагу. Людина за своєю природою є істотою динамічною, що розвивається. Її не задовільняє теперішній стан, вона планує і прагне до майбутнього. Динамічно-теологічний профіль знаходить своє підтвердження також у світі цінностей. Одні цінності відкриваються в оточуючому людину світі, а інші лише декларуються і частково реалізуються. Людина покликана до творення речей і цінностей, а також формування себе самої. Активність є наказом Бога, а також привілеєм людини. Однак вона не повинна обмежуватись до матеріального світобачення, навпаки, повинна містити персональні цінності. Статично зрозумілі цінності є основою

помилкою, оскільки життя людини повинно бути постійним самотворінням і розвитком, у іншому випадку воно стане самодеградацією і самодеструкцією. Цінності, пов'язані із сферою психічно-духовного життя є потенційно нескінченними.

Вітально-сензитивні цінності, безпосередньо пов'язані з тілесним людини: життя, здоров'я, фізична сила, інтегральність тіла, його краса, багата палітра емоційно-чуттєвих вражень, природньо-афективна любов. Людські цінності обіймають найрізноманітніші ігрові форми, серед яких домінуючу роль утримує спорт. Основою вітально-чуттєвих цінностей є тіло, що є інтегральним елементом особистості. У філософських та релігійних працях можна виокремити три ставлення до людського тіла: маніхейстично-платонівське (Маніхейзм), утотожнював матерію із злом, тому знецінював людське тіло. Платон, патомість, вбачав у ньому тимчасове поневолення душі. У протилежному керунку злокалізована матеріалістична концепція людини, котра абсолютизує тіло і пов'язані із ним цінності, коли усе людство утотожнюється із тілесністю. Так інтерпретують соматичний домен людського буття марксизм, Фесрбах, Ніцше, Фрейд. Сучасна цивілізація, зокрема ліберально-медіальна, пропагує культ тілесного у людині.

Цілісне розуміння людини вимагає визнання як його тілесного початку, так і психічно-чуттєвого життя, пов'язаного з особовим “я” духовної природи. Християнський персоналізм не знецінює ролі тіла, але й не абсолютизує його. Людське тіло є онтичним добром, це підтверджується релігійною правдою про Воскресіння. Оскільки Христос був справжньою людиною і власником матеріального тіла, то воно не може ототожнюватись із злом. Людське тіло не є антицінністю, його не слід протиставляти добру. Персоналістична антропологія вимагає визнання суб'єктивності і невід'ємної гідності людського тіла. Відомий вислів Папи Павла II, що людина є суб'єктом не тільки через самосвідомість і самоствановлення, а також через своє тіло [2]. Воно бере участь у всіх свідомих діях людської особи. Тому позитивна оцінка ролі тілесності впливає на усю сукупність вітально-сензитивних цінностей. Їх основою є здоров'я: не тільки фізичне, але також і психічне. Дбання про здоров'я не відносимо до соматично-біологічної сфери по тій причині, що людина – це особистість, а не біологічна машина. Тіло не може бути потрактоване виключно як надавець гедоністичних і утилітарних цінностей, воно також покликане до реалізації вищих цінностей, пов'язаних із чуттєво-духовним життям. Фізичне здоров'я є умовою нормального життя пов'язаних з ним суспільних обов'язків. Переживання про тіло і його здоров'я є моральним обов'язком людини, оскільки не можна бути націленим лише на максимум вітально-чуттєвого досвіду, це призвело б до зубожіння і деформації.

Інтегральним елементом людської природи є її емоційна сфера, у котрій вирізняємо три рівні: соматично-органічні почуття, сензитивно-спонукальні, психічно-духовні почуття. Перші з них пов'язані з тілесними вимогами: почуття голоду, втоми, болю і т.д. Сензитивно-спонукальні почуття впливають з функціонування біологічних прагнень: страху перед смертю, агресії і т.д. Врешті психічно-духовні почуття безпосередньо пов'язані із чуттєвим життям людини, радістю, дружбою, любов'ю до ближнього і до Бога. Водночас соматично-органічні емоції, як і сензитивно-спонукальні самі по собі є нейтральними, однак їх екзистенційне переживання може бути і позитивним і негативним [3].

Вітально-спонукальна сфера може переживатись в гуманістично-персональний спосіб, антиперсональний, неморальний. “Згасання” емоційного життя, чуттєва

байдужість, трактувалась як ідеал, що є не правильно, адже емоційна атрофія є неприродною поведінкою, може також свідчити і байдуже ставлення до долі інших людей. Морально спірним вважаємо також утвердження селективної емоційної атрофії, котру пропонував Ніцше. Він прославляв негативні почуття: війну, ненависть, насильство, біологічні імпульси, опонуючи, таким чином, позитивним почуттям, пов'язаним із ідеєю любові до ближнього. Небезпечною для чуттєвого життя людини є також емоційна гіпертрофія, тобто перебільшений сентименталізм. Таке ставлення вибиває домен почуттів з-під контролю інтелекту і волі, що може призводити до егоцентризму, нестачі самоконтролю та фанатизму.

Аксіологічний персоналізм відмежовується як від емоційної атрофії, так і від сентименталізму. Реальним відношенням людини є емоційна вразливість. Персональне переживання почуттів, також безпосередньо пов'язане із соматично-біологічно-вітальною сферою людини, що повинно збагачувати психофізичну особистість. Вони становлять інтегральний елемент людини і його прагнення до щастя. Поміркований Евдаїмонізм, або евдемонізм (від Eudaimonia – щастя) епічний напрям, що вважає своїм принципом або метою життя щастя.

Евдемонізм – античний принцип життєрозуміння, пізніше в етиці принцип тлумачення й обумовлення моралі згідно якого щастя є вищою метою людського життя. Передумовою античного евдемонізму є сократівська ідея внутрішньої свободи, що досягається завдяки самосвідомості особистості та її незалежності від зовнішнього світу. Хоча евдемонізм виник одночасно у тісному зв'язку з гедонізмом, вони протистояли один одному: щастя це не просто тривале та гармонійне задоволення, а наслідок подолання прагнення до чуттєвих насолод шляхом самообмеження, відмова від прихильності до зовнішнього світу, його блага. При цьому досягається свобода від зовнішньої необхідності та мінливості долі. Категорія щастя висувалася на перший план в етичній теорії ще у Древній Греції. Антисфен не пов'язував поняття щастя та насолодження, а навіть протиставляв їх. Насолодження, з його точки зору, робить людину залежною від зовнішнього середовища, в той час як щастя складається з повної незалежності людини від будь-якої чуттєвості.

Поміркований евдемонізм не є гедонізмом (Гедонізм – філософський напрям етики, який вважає радість від фізичного задоволення вищим благом і умовою щастя у житті. Поняття гедонізму (у визначенні Епікура) використовується для опису матеріально орієнтованого, корисливого погляду на життя. Основоположником гедонізму вважається Арістип (435–355), сучасник Сократа. Арістип розрізняє два стани душі людини: задоволення як м'яке, ніжне і біль як грубий, поривчастий рух душі. При цьому не робиться відмінності між видами задоволення, кожне з яких в своїй суті якісно схоже на інше. Шлях до щастя на думку Арістіппа лежить в досягненні максимального задоволення і уникненні болю. Сенс життя за Арістіпом полягає саме у фізичному задоволенні.

Утилітарист Джеремі Бенгам називає такий підхід обачністю гедонії. Генрі Сидгвік (Henry Sidgwick) в своєму описі утилітаризму ХІХ сторіччя розрізняє етичний і психологічний гедонізм. Психологічний гедонізм є антропологічною гіпотезою прагнення людини збільшити власні радощі. Таким чином перспектива задоволення або уникнення розчарування є єдиним мотивом вчинків людини. Етичний гедонізм є у свою чергу нормативною теорією або групою теорій про те, що людина повинна прагнути до задоволення – або власного (егоїзм гедонії) або загального (універсальний гедонізм або утилітаризм). На відміну від Сидгвіка, прихильника універсального гедонізму, Бенгам вважав, що природа поставила

людину під владу двох суверенних владик: страждання і радощів. Вони вказують, що нам робити зараз і вони визначають, що нам робити завтра. Як мірило правди і брехні так і ланцюжки причин і наслідків лежать біля їхнього престолу [3].

Емоційна сфера відіграє надзвичайно важливу роль у феномені любові. Говорячи про любов, пов'язану зі статтю людини, можемо розмежувати три її форми: імпульсивно-сексуальну, еротично-емоційну, персональну. Імпульсивно-сексуальна любов обмежується біологічно-фізіологічною площиною, є просто актуалізацією сексуальних імпульсів, відірваних від психічно-духовного прошарку людини. Сексуальність є частиною людини, але лише частиною. Сама філософія не дає права говорити про любов, що переживається персонально і відповідально. Вищою формою є еротично-емоційна любов, коли вже прослідковується особистість коханої людини. Повнотою автентичної любові є персональна любов, котра активізує цілісність людської особи: почуття, волю і розум. Це є любов особи до особи, любов відповідальна, що поважає усі зобов'язання. Це не є “вільна любов”, “партнерська любов”, “любов на спробу”. Любов, що переживається персонально, сягає “глибин” “бути” людини. Її предметом є особове “ти”, а не лише фізична сторона, психічна, чи матеріально-економічні цінності.

Природним фіналом персональної любові є любов взаємна (доподружн) і подружн, котра у результаті поєднається з іншими формами любові, зокрема у родинному колі. Людина – це не тварина, що керується сліпим інстинктом, а особа, що посідає певні цінності. Любов повинна служити цінностям: починаючи від вітальних, аж до морально-суспільних і релігійних. Спонтанність любові, пов'язана з сексуальною сферою не може виключати самоконтроль людини. Біологізація любові є її банальним спрощенням і деформацією. Автентична любов повинна поєднуватись з відповідальністю за себе і іншу людину, тому вимагає “повної віддачі свого життя іншій людині”.

Оскільки щастя – специфічно людська особливість, то його дослідження присутнє в наукових дисциплінах, що розвиваються в рамках антропологічної парадигми: філософії, психології, соціології й, звичайно ж, педагогіці.

У філософських освітніх виданнях останнього часу проблемі щастя приділяється мало уваги, у той час як явища, пов'язані з негативною стороною життя прописані досить докладно. Тільки в роботах Р. Алексєєва, Р.Апрєсяна, А.Гусєйнова ми знаходимо дослідження на тему “Щастя”, у яких сучасне вираження щастя в соціумі міняє місце й роль останнього в ієрархії цінностей, які й стали основним предметом рефлексії філософії культури й філософської антропології.

Конкретно-історична методологія дозволяє реалізувати сучасний варіант наукового пошуку конкретно-загального за рамками універсальної абстракції “Щастя”.

Теоретичні підходи до осмислення реальності щастя розрізняються у філософії й у психології. Для філософів воно несе в собі багатомірний, імпліцитно обумовлений, історично мінливий характер, на відміну від психологів, що вважають щастям будь-який стан, “перевищуюче “Нейтральні” показники по шкалі від прекрасного до жахливого”, позначаючи подібне світовідчуження терміном “Суб'єктивне благополуччя”. Нейропсихологія намагається відшукати в мозку людини, так звані, центри щастя, хоча, слід зазначити, зовсім очевидний на сьогоднішній день факт визначення гормону щастя – ендерфіну. Інакше кажучи, психологи, займаючись вивченням різних явищ психіки людини, включаючи

патологію і її корекцію, роблять порівняння з якимось середньостатистичним ідеалом, філософи з кожним актом експлікації змісту, залишають можливість поліполярності інтерпретації щастя.

Якщо звернутись до міфології, до фольклору, то й тут ми знаходимо велику кількість міркувань про щастя. По-різному воно бачиться та уявляється різним народам.

В Японії здавна відоме прислів'я: "Щастя проходить в хату, де чується сміх!"

В Туркменії кажуть: "Добрий намір – половина щастя".

Кожному відома українська приказка: "Де правда – там і щастя".

Своє уявлення про щастя репрезентували усі видатні письменники, поети, історики, фізики, педагоги, психологи.

Сучасні вчені ведуть й інтернаціональні дослідження щастя. Яскравим прикладом є дослідження в рамках проекту "Всесвітнє дослідження цінностей" (1994) – що проводилось у 41 державі.

В кожній державі було опитано близько 1000 чоловік. Найбільше значення показника позитивних емоцій відмічено у Швеції, а саме низьке – у Японії. Нижче за всіх показник негативних емоцій в Швейцарії, а найвищий – в Туреччині. А щодо Росії та України вони знаходяться на передостанньому місці з рівня щастя.

Висновки: даний факт переконує в актуальності теми дослідження й піднімає проблему розробки цілісного розуміння категорії щастя, як провідної у системі вітально-чуттєвих цінностей. Тому кафедрою педагогіки ХНУ ім. В.Н. Каразіна був розроблений навчальний спецкурс "Основи евідемонізму". Спецкурс пропонується як студентам університету, так і учням-старшокласникам у формі декількох факультативних занять. Вважаємо таку практику можливою щодо реалізації і у нашому навчальному закладі.

1. Філософія: світ людини // В.Г.Табачковський, М.О.Булатов, Н.В.Хамітов та ін. – К. : Либіль, 2004. – 432 с.
2. Ian Paweł II, Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne, Lublin 1994, s.173.
3. C.Matusiewicz, Psychologia wartości, Warszawa-Poznań 1975.

Axiological potential and the problems of human values, including living-sensitive are analyzes In the light of article.

Key words: axiology, values, personalism, indulgence.

УДК 37.014.64:372.832

ББК 74.9р

Маріанна Матішак

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: НАПРЯМИ СПІВПРАЦІ ПЕДАГОГА З БАТЬКАМИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті окреслено проблеми соціального розвитку молодшого школяра. Визначено сутність поняття "соціальна компетентність", її структуру. Виокремлено вікові аспекти формування особистості учнів. Досліджено особливості співпраці учителя з батьками молодших школярів. Проаналізовано основні принципи і напрями такої взаємодії на партнерських засадах.

Ключові слова: соціальна компетентність, соціалізація, співпраця, виховне середовище, партнерство, взаєморозуміння.

Постановка проблеми. Самовизначення людини в сучасних умовах є однією з пріоритетних цілей системи освіти. Основні засади розвитку особистості закладаються у дитинстві, у найближчому соціальному оточенні. У молодшому шкільному віці найвагомішими інститутами соціалізації є сім'я та школа.

Нормативно-правові освітні документи акцентують увагу на тому, що співробітництво сім'ї та школи у формуванні особистості дитини забезпечується єдністю виховних впливів, взаємним збагаченням суспільного і сімейного виховання. Зокрема, у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. серед перспективних завдань сталого розвитку освіти виокремлюються наступні: "побудова ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку дитини, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу, підготовка молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності", а також "забезпечення домінуючої відповідальності інституту родини за освіту і виховання дітей" [5].

У Конвенції ООН про права дитини, Законі України "Про охорону дитинства" зазначено: "для повного і гармонійного розвитку особистості дитини потрібно, щоб вона зростала в сімейному оточенні, в атмосфері щастя, любові і розуміння" [3].

Проте нова соціальна реальність спонукає до пошуку альтернативних шляхів формування особистості дитини, зокрема соціального виховання молодшого школяра, що мало б забезпечити його самореалізацію у соціумі. На нашу думку, взаємодія педагога з батьками у цьому напрямі сприятиме створенню єдиного виховного середовища на гуманістичних засадах, із спільними цінностями, моральними вимогами, соціальними орієнтаціями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми соціалізації молодших школярів досліджують Т. Кравченко, В. Кравець, А. Капська, Н. Лавриченко, Л. Яценко та ін.; різні аспекти формування соціальної компетентності знаходимо у роботах А. Бочагової, М. Докторович, І. Зимньої, А. Мудрик, Т. Смагіної, В. Шахрай; педагогічні умови співпраці учителя початкових класів з батьками учнів виокремлюють І. Вовчук, Д. Григор'єв, О. Коберник, Г. Котелкіна та ін. Попри велику кількість публікацій, заслуговує на увагу проблема співпраці школи і родини у процесі формування соціальної компетентності молодших школярів.

Метою статті є виокремлення основних напрямів співпраці учителя з батьками у контексті соціального розвитку молодших школярів. Перед нами постають такі завдання: виокремити особливості соціальної ситуації розвитку молодших школярів, конкретизувати сутність поняття "соціальна компетентність", окреслити напрями і принципи взаємодії школи і родини у соціальному розвитку дітей.

Виклад основного матеріалу. Кожному віковому періоду в житті людини притаманна специфічна соціальна ситуація розвитку. Молодший шкільний вік характеризується перебудовою усієї системи стосунків дитини з оточуючими людьми та навколишньою дійсністю. Соціальний розвиток молодшого школяра залежить від шкільного середовища, необхідності знайти своє місце у колективі однолітків, встановлення взаємостосунків з учителем. Проте вплив батьків і надалі залишається визначальним чинником у формуванні особистості молодшого школяра. В сім'ї дитина засвоює способи поведінки, ставлення до інших людей і до самої себе, вибудовує систему ціннісних орієнтацій, розвиває якості, необхідні для життя у суспільстві. Таким чином формується соціальна компетентність молодшого школяра, як цілісне особистісне утворення.

Ми розглядаємо соціальну компетентність як складну характеристику особистості, яка забезпечує її інтеграцію в суспільство, продуктивне виконання соціальних ролей, здатність орієнтуватися у мінливому соціальному середовищі та ефективно взаємодіяти з іншими людьми. Основу соціальної компетентності складають знання, соціальні мотиви, поведінкові алгоритми, а також якості особистості: ініціативність, відповідальність, комунікабельність, працездатність, толерантність, прагнення самореалізуватися тощо.

Структура соціальної компетентності представлена у роботах М. Докторович, Т. Смагіної, В. Шахрай та ін. На нашу думку, одним з найбільш оптимальних є підхід Т. Смагіної. Авторка виокремлює знанневий, ціннісний та поведінковий компоненти [7, с. 141]. Урахування вікових особливостей розвитку молодших школярів дозволяє визначити зміст кожного із перелічених компонентів. А саме:

1. Когнітивний (знансвий) містить знання про правила комунікації, співпраці та спілкування з іншими. У молодших школярів виражається у поняттях: “можна”, “не можна”, “погано”, “добре”, “потрібно”; розуміння дитиною наслідків своїх і чужих вчинків, їх впливу на емоційний стан інших людей; знання про особливості спілкування з людьми різного віку, статі тощо.
2. Ціннісний включає ставлення дитини до емоційного стану однолітка і дорослого; толерантність; соціальна відповідальність; чуйність, співчуття, співучасть; ставлення до себе, впевненість у собі; мотивація на досягнення успіху в діяльності.
3. Поведінковий виражається в умінні діяти відповідно до соціально прийнятних норм поведінки; вибір шляхів вирішення конфліктних і проблемних ситуацій; пошук необхідної інформації, ведення діалогу з дорослими і однолітками; участь в колективних справах, спільних дорученнях; сформованість навичок самоконтролю, саморегуляції.

Ми зосередили увагу на особливостях соціальної ситуації розвитку учнів початкових класів, адже в цьому віці формування особистості відбувається особливо динамічно: змінюється характер діяльності (систематичне навчання), суспільне становище (змінюються відносини з однолітками і дорослими), діапазон соціальних ролей (з'являється нова роль учня), формується самосвідомість, особисте самовизначення. У такій ситуації співпраця класного керівника з батьками є необхідною умовою гармонійного становлення особистості дитини, засобом подолання проблем соціального розвитку. Партнерство, взаємна довіра, підтримка допоможуть вирішити конфліктні ситуації, попередити труднощі та помилки у вихованні дітей.

Провідним, об'єднуючим органом у системі “сім'я-школа” має виступати школа, оскільки ефективність виховання молодших школярів значною мірою залежить від уміння педагогів працювати з батьками дітей, спрямовувати спільну діяльність на створення виховного середовища, яке інтегрувало б вимоги сім'ї і школи, гармонізувало їх взаємини з урахуванням психолого-педагогічних особливостей соціального становлення дитини.

Виховна позиція педагога, на думку З. Возної, включає такі аспекти: психологічна та професійна готовність до взаємодії з дитиною, дитячим колективом; стимулювання прояву виховного потенціалу сім'ї вихованця, представників соціуму, соціальних спільнот, з якими стикається дитина; здатність розвивати свої професійні та моральні якості залежно від потреб вихованців, вимог суспільства тощо [1, с. 51].

Отже, завдання педагога – перетворення соціальної ситуації розвитку дитини в чинник особистісного становлення.

Отож, можемо виокремити основні напрями співпраці учителя та батьків у процесі соціального становлення молодших школярів:

- *інформаційно-просвітницька робота вчителя з батьками*, що акумулює теоретико-практичну підготовку батьків до виховання дітей (“педагогічна школа” для батьків, психологічні тренінги, індивідуальне консультування, виконання практичних завдань, проведення батьківських зборів тощо), пробуджує рефлексивну активність батьків, перетворює сім'ю із стихійного в керований чинник впливу на формування особистості дітей молодшого шкільного віку.
- *цілеспрямований вплив учителя на морально-духовне збагачення сімейного середовища через вихованців*, який ґрунтується на вдосконаленні всіх компонентів особистості школяра, формує ціннісні орієнтації дітей, емоції та почуття (естетичні переживання, радість від спілкування з мистецтвом, природою, з іншими людьми, співчуття, емпатія, совість, сором, терпимість, милосердя, щастя, любов до людини і природи тощо); поглиблює інтерес батьків до духовного світу дітей, сприяє встановленню доброзичливих, толерантних стосунків між дітьми та їх батьками, задоволення потреби дітей у захисті, любові, повазі, розумінні, підтримці, спілкуванні, збереженні та зміцненні здоров'я, ставлення до дитини як до цінності, індивідуальності, самостійного суб'єкта виховання.

Під час планування уроків, формулювання виховної мети учителю слід максимальну увагу звернути на морально-ціннісний потенціал навчального матеріалу, який він використовуватиме. Адже формування соціальної компетентності дітей можна здійснювати на уроках з рідної мови, довкілля, основ здоров'я та ін.

- *активізація партнерства у системі “вчитель – батьки – учень”* – спрямовується на вибудовування сім'єю і школою конструктивного діалогу у взаєминах із дитиною, що базується на індивідуальному підході до кожної дитини, принципах педагогіки співдружності та особистісно-орієнтованої взаємодії, співпраці, партнерстві, взаємній відповідальності вчителів і батьків, довірі один до одного, співпереживанні через використання інтерактивних методів, які допомагають організувати і розгорнути суб'єкт-суб'єктну взаємодію (рольова гра, групова дискусія, робота в малих групах, творчі завдання, мозкова атака, повчальні історії, яскраві метафори, казкові розповіді; психогімнастичні, ігрові та тренувальні вправи, спільне дозвілля і спільна праця тощо).

Гармонізації взаємодії сім'ї і школи, переходу від керівництва сімейним вихованням до співробітництва з батьками учнів на засадах партнерства сприяє запровадження системи принципів, які визначають спрямованість взаємодії, створюють основу для руху всіх її учасників – учителів, дітей, їхніх батьків. Т. Кравченко пропонує дотримуватися таких принципів: гуманістичний, співробітництва, партнерства, і нарощування виховних впливів.

Гуманістичний принцип:

- виявлення та врахування інтересів, потреб учасників взаємодії сім'ї і школи в процесі організації спільної роботи і спілкування;

- опертя на позитивні риси батьків і дітей, довіру до них; прийняття батьків як однодумців учителя щодо виховання і соціалізації дитини;
- оптимістичне ставлення до батьків і дітей у процесі розв'язання наявних у них проблем;
- прийняття і повага кожного учасника взаємодії, його думки; зацікавлене ставлення до дитини, її долі, допомога у подоланні існуючих у неї труднощів соціалізації.

Виявлення інтересів і потреб батьків та дітей здійснюється за допомогою опитування, бесід, анкетування. Одержані дані, враховуються в роботі (наприклад, зміна тематики виховної діяльності з дітьми і роботи з батьками, форм і методів її опрацювання, доповнення запропонованих тем додатковим змістом та ін.).

Принцип співробітництва:

- визнання батьків активними учасниками, а не об'єктами педагогічної системи;
- знання і врахування особистісних якостей батьків і формування на цій основі оптимальних соціально-педагогічних зв'язків з ними;
- поцінування компетентності батьків, ініціативи;
- заохочення досягнень й особистого внеску кожного з них у виховну та соціалізуючу діяльність школи.

Реалізації цього принципу сприяє опертя на життєвий і соціальний досвід батьків у вихованні дитини; врахування соціального замовлення батьків школі (презентація власного досвіду сімейного виховання й аргументація його доцільності, визначення способів поліпшення життєдіяльності класного колективу через розробку анкет для дітей, обробку одержаної інформації, внесення пропозицій щодо своєї участі в життєдіяльності класу, школи з наступною їх реалізацією, участь у виховних заходах, організованих школою, або за її участю, тощо).

Принцип партнерства:

- вирішення проблем, пов'язаних із вихованням дитини, її соціалізацією на взаємоузгоджених засадах, попередження міжособистісної напруги, конфліктності, протистояння;
- побудова взаємодії на довірі, відкритості, оперативному обміні інформацією;
- відповідальність кожного з партнерів за свої дії;
- узгодження очікувань і механізмів їх реалізації.

Партнерство досягається завдяки виявленню і врегулюванню розбіжностей і суперечностей, що виникають всередині трикутника “батьки – дитина – вчителі”; аналізу позицій кожного з партнерів щодо цілей виховної діяльності в сімейному і шкільному середовищах; попередження протистояння взаємодіючих сторін; організації різних видів спільної роботи з урахуванням інтересів усіх учасників взаємодії, зміцнення взаємних контактів за рахунок дотримання етичних норм спілкування, використання “психологічного захисту” дитини.

Принцип нарощування виховних впливів:

- орієнтація учасників взаємодії стосовно один одного;
- спільність намірів у досягненні мети;
- наявність конкретних очікувань учасників стосовно один одного і результатів взаємодії;
- організація інформаційного обміну між учасниками взаємодії.

Нарощування виховних впливів реалізовується шляхом обговорення з батьками мети виховної діяльності школи, визначення можливих засобів її досягнення у процесі взаємодії; обміну інформацією і вироблення стратегії спільних дій щодо

виховання дітей; виконання батьками власних “домашніх завдань” і участь у виконанні таких завдань дітьми; участь у роботі батьківського комітету класу або систематичне залучення до різних напрямів діяльності класного керівника (актив батьків) тощо [4, с. 20–21].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отож, освітня система школи повинна бути зорієнтована на забезпечення максимального прояву в діяльності учнів позитивних емоцій (створення позитивного настрою на отримання знань, емоційного підйому в пізнавальній діяльності тощо), створення умов для осмислених дій учнів, заохочення учнівської ініціативи та самостійності. Реалізація виокремлених нами принципів та напрямів співпраці педагога з батьками молодших школярів допоможе досягнути такої мети.

Запропонована стаття не вичерпує всіх проблем порушеної тематики. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в необхідності обґрунтування змісту і форм співпраці школи і сім'ї щодо соціального розвитку учнів, особливостей використання сучасних інноваційних технологій роботи з батьками.

1. Возна З. Формування соціальної компетентності учнів на уроках курсу “Людина і світ” / З. Возна // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – № 42 – 2012. – С. 51–59.
2. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / М. О. Докторович. – К., 2007. – 20 с.
3. Закон України “Про охорону дитинства” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/2402-14
4. Кравченко Т. Теоретико-методичні засади соціалізації дітей шкільного віку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Т. Кравченко – К., 2010. – 41 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf
6. Сивкова Г. Социальная компетентность / Г. Сивкова // Вакансия. – 2001. – № 13. – С. 15
7. Смагіна Т. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема / Т. Смагіна // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – Випуск 50. – 2010. – С. 138–142.
8. Шахрай В. Критерії та показники визначення сформованості соціальної компетентності особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/15/statti/shahray.htm

The article outlines the problem of social development of junior pupils. The meaning of term “social competence”, structure of social competence. The features of the age aspects of forming personality's. The research of interaction between teachers with parents. The main principles and rules of such cooperation on partnership base are analyzed.

Key words: socialization, social competence, cooperation, educational environment, partnership, mutual understanding.

УДК 371.382:372.3

ББК 74.100.585.2

Людмила Мацук

ВПЛИВ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР НА МІЖОСОБИСТІСНЕ СПІЛКУВАННЯ 4–5-РІЧНИХ ДІТЕЙ

У статті охарактеризовано вплив сюжетно-рольових ігор на міжособистісне спілкування дітей 4–5 року життя. Окреслено, що потреба у спілкуванні інтенсивно формується саме в дошкільні роки. Відповідно ефективність навчання зростає, коли

дитина перебуває в умовах, наближених до реальних. У дошкільному дитинстві – це ігрова діяльність, яка будується з опорою на мотиваційну сферу дитячої особистості.

Ключові слова: *гра, ігрова діяльність, культура мовлення, спілкування, міжособистісне спілкування, сюжетно-рольова гра.*

Постановка проблеми. Наприкінці ХХ століття зміни мовних пріоритетів, суспільної й освітянської парадигми у незалежній державі зумовили необхідність всебічного та ґрунтовного дослідження проблеми навчання державної мови всіх громадян України. Отже, в системі освіти передбачається планомірний процес утвердження державності української мови в навчально-виховних закладах, що забезпечує право й обов'язок оволодіння нею на рівні державних стандартів [3].

Сучасний етап розвитку освіти характеризується об'єднанням наукових пошуків у напрямі поглибленого вивчення загального, психічного і, зокрема, мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з урахуванням індивідуальних, вікових та психофізіологічних особливостей, а також потенційних можливостей кожної дитини. Таким чином, одним із основних засобів передачі та засвоєння досвіду, формування особистості дитини є мовленнєве спілкування. У спілкуванні з дорослими та однолітками дитина пізнає навколишній світ, вчиться сприймати й розуміти його, опановує мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях відомих психологів та педагогів Л.Виготського, О.Запорожця, М.Лісіної, А.Богуш, Н.Гавриш, К.Крутії та ін. учених зазначено, що спілкування – життєво важлива соціальна потреба дитини і впливовий фактор її психічного розвитку.

Формулювання цілей статті. Мета статті – на основі аналізу джерелознавчих матеріалів окреслити проблему впливу сюжетно-рольових ігор на міжособистісне спілкування дітей 4–5 року життя.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Спілкування розглядається як комунікативна діяльність, а мовлення – засіб її здійснення; взаємодія людей, у процесі якої вони обмінюються інформацією, щоб встановити стосунки й об'єднати зусилля для досягнення спільного результату; одна із сторін цілісної діяльності дитини, яка визначається особливостями цієї діяльності, і є лише одним з аспектів спільної діяльності учасників. У дітей дошкільного віку надзвичайно велика потреба у спілкуванні, яка інтенсивно формується саме в дошкільні роки. Мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку складається з різноманітних видів говоріння (відтворююча чи творча розповідь, переказ, запитання, відповіді, розмова (стимульована й нестимульована), бесіда, слухання тощо. Предметом будь-якого виду говоріння є думка, викладена в тексті, а результатом – саме мовленнєве повідомлення, текст.

Зокрема в Базовому компоненті мовленнєвого розвитку знань, умінь і навичок дитини зазначено, що кінцевим результатом розвитку мови на етапі дошкільного дитинства є культура усного мовлення [2].

Культура усного мовлення – це вміння правильно говорити, добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування, це система вимог стосовно вживання мови в мовленнєвій діяльності. Культура рідної мови має як соціальне, так і національне значення: вона забезпечує високий рівень мовленнєвого спілкування, облагороджує стосунки між людьми, сприяє підвищенню загальної культури особистості та суспільства загалом; через культуру мовлення відбувається культивування самої мови, її удосконалення [5].

Мовлення, як і будь-яка інша діяльність, починається з мотиву, бажання щось повідомити. Воно підпорядковане певній меті; мотив і мета визначають майбутнє висловлювання, його зміст, думку, яка пізніше буде виражена в словах (Л.Виготський, О.Леонтьєв та ін.). Сукупність соціальних, психологічних і педагогічних чинників дає змогу вже в дошкільному віці вважати дитину не лише об'єктом, а й суб'єктом мовленнєвої діяльності. Рушійною силою розвитку особистості є система особистісних взаємин і провідний вид діяльності, які взаємопов'язані між собою.

Однак для формування культури мовленнєвого спілкування замало лише навчально-мовленнєвої діяльності. Тут важливо передбачити завдання з виховання культури мовленнєвого спілкування в різних видах діяльності, зокрема ігровій. Окрім того, ефективність навчання зростає, коли дитина перебуває в умовах, наближених до реальних, коли задовільнено потребу в спілкуванні. Ігрова діяльність сприяє мовленнєвому розвитку дітей, оскільки у дітей 4–5р.ж. вона будується з опорою на мотиваційну сферу дитячої особистості.

Відповідно, гра – це спонтанна, природжена, повна радості своєрідна діяльність дитини, яка відбувається не заради зовнішньої мети, а для власного задоволення, для елементарної дії. У грі дитина живе, здійснює свої бажання, свої потреби, нейтралізує свої емоційні конфлікти. Учасники гри вчаться думати, працювати, творити, набувають досвід, який допоможе в різних життєвих ситуаціях [4].

Саме у грі формується і розвивається міжособистісне спілкування, яке істотно впливає на формування усного мовлення дошкільників. Спілкування з дорослим – основне джерело формування мовленнєвих умінь та навичок. Наступною ланкою практичного засвоєння дітьми навичок мовлення є міжособистісне спілкування з однолітками. Організація змістовного міжособистісного спілкування на двох рівнях: педагог – діти, діти – діти допомагає виявити невикористані резерви педагогічного процесу і збагатити арсенал засобів міжособистісного спілкування старших дошкільників в організації ігрової діяльності, зокрема в сюжетно-рольовій грі.

Сюжетно-рольова гра – це своєрідний, властивий дошкільному віку спосіб засвоєння суспільного досвіду; своєрідна форма спільного життя дітей з дорослими; це діяльність, у якій діти, виконуючи ролі і створюючи ігрову ситуацію, моделюють діяльність дорослих – її мета, мотиви, завдання і норми взаємин, які існують між людьми (Д.Ельконін).

Мотиви дитячої гри соціальні, а загальний мотив – прагнення дитини до суспільного життя з дорослим. Це прагнення дотичне, з одного боку, з непередготовленістю дитини до його здійснення, з іншого – зі зростаючою самостійністю дітей. Протиріччя, що виникають, вирішуються в сюжетно-рольовій грі: в ній дитина, виконуючи роль дорослого, відтворює його життя, діяльність, стосунки. Звідси основний мотив гри для дітей старшого дошкільного віку – відтворення стосунків, в які вступають один з одним дорослі. Сюжетно-рольова гра дає змогу відтворити в активній наочно-дійовій формі сфери дійсності, що виходить за межі особистої практики дитини.

У ході ігор діти мають можливість діяти, конкретні дії викликають мовленнєву активність дошкільника, що й сприяє розвитку гри. Свої дії 4–5-ти річні діти супроводжують словами-зверненнями до однолітків, які їх чують і дають відповідь. У висловлюваннях діти планують свою діяльність, послідовність майбутніх дій. Саме в сюжетно-рольовій грі дошкільників відбувається перехід від ситуативних висловлювань до позаситуативних без опори на предмети і дії з ними.

Висловлювання дітей хоч і опираються на конкретні предмети, часто ніякого відношення до цих предметів не мають. Дитина може вільно оперувати образами предмета в той час, коли самого предмета немає, тобто дитина в плані уяви чи образного мислення невимушено об'єднує уявлення, вводить нові комбінації образів. Жива уява, характерна для будь-якої творчої діяльності, проявляється у створенні ігрового задуму, побудові сюжету гри, відборі зображувальних засобів, матеріалу, іграшок тощо[4].

Між мовленням і грою, як провідним видом діяльності дошкільника, існує двосторонній зв'язок. З однієї сторони, мовлення розвивається й активізується в грі, а з іншої – сама гра розвивається з розвитком мовлення. Дитина позначає свої дії словом, так осмислюючи їх; словом вона користується, щоб доповнити дії, висловити свої думки і почуття.

Думки та знання про зображені явища дитина виражає у висловлюваннях, що свідчать про перехід від конкретного предмета до думки про нього, яка виражається за допомогою мовлення. Уявна ситуація гри постійно впливає на розвиток розумової діяльності дошкільника. Так, у той момент, коли дитина дає предметну назву і діє з цим предметом, вона здійснює перехід від плану реальної дії до плану розумових дій. Спочатку це можливо тільки з опорою на предмет (іграшку). Поступово в грі виникає особливий план розумових дій, який безпосередньо співпадає з планом практичних дій.

Під час гри діти не лише маніпулюють іграшками, вони завжди пояснюють, що саме роблять. Пояснення надають новий зміст предметам і діям. Мовлення, яке пояснює гру, завжди комусь адресоване, без домовленості та взаємного розуміння ігрова ситуація розпадається. У грі за допомогою уяви відбувається комбінування наявних знань. Реальні уявлення поєднуються з вигадкою, фантазією, створюються перехідні форми від реальної, фактичної дії з предметами до роздумів про них. У грі знання дітей, сформовані в наочному плані, переводяться в мовленнєвий, а отже, узагальнюються. Сюжетно-рольова гра створює умови, в процесі яких слід пояснювати, переконувати, доводити, розмірковувати, що краще стимулює дітей на зв'язне усне висловлювання.

Ефективність формування мовлення дошкільників у грі залежить від єдності словесних і несловесних компонентів мовленнєвої діяльності: правильне мовлення повинно базуватися на емоційно забарвленій миміці, влучній жестикуляції, ігровій рухливості. Наявність у грі предметно-ігрової обстановки, атрибутів, яскравих ігрових персонажів посилюють емоційний вплив на дітей. Посидання навчальної інформації з емоційним забарвленням, її сприйняття викликає активну розумову діяльність дітей і створює умови глибокого та міцного засвоєння знань за рахунок довільної уваги. У грі діти вчаться словом захопити слухача, викликати відповідні переживання. Імітаційні рухи в грі допомагають подолати сором'язливість, навчитись влучно та різноманітно характеризувати дії, за якими спостерігають та які здійснюють. Вважається, що в момент, коли дитина за допомогою імітаційних рухів намагається створити образ, мобілізується її фантазія, уява, пам'ять, мислення та мовлення.

Однією із важливих особливостей і специфічним засобом гри є її зміст. Сюжетно-рольова гра, як форма організації життя дитини (О.Усова), переважно черпає свій зміст із повсякденного життя дітей, яке є джерелом розвитку гри. Отже, зміст гри – активне творче відображення в свідомості дитини її реального досвіду, безпосереднього знайомства з навколишнім світом. Мовленнєве спілкування в грі з

приводу змісту стає більш тривалим, ніж на заняттях, завдяки тому, що воно ґрунтується на виразних засобах гри і збагачується почуттями, які виникають у процесі гри.

Для сюжетно-рольової гри характерним є спілкування дітей з вихователем, як основним провідником мовленнєвої культури, від якого залежить сама організація змістовного дитячого спілкування. Вступаючи в ігрову взаємодію, педагог може керувати мовленнєвим розвитком дітей, оскільки він намагається поставити дитину в такі умови, які стимулюватимуть її до пошуку повних і влучних форм висловлювання.

Важливою умовою спілкування вихователя з дітьми в сюжетно-рольовій грі є дотримання принципу випереджаючої ініціативи дорослого. Він не просто демонструє зразки спілкування, робить їх привабливими і необхідними для самої дитини, але й виконує роль і організатора, і учасника. Цінність такого спілкування полягає в тому, що діти вчаться орієнтуватись на партнера, відчують радість від спільної діяльності, створюють вільне активно-позитивне ставлення до вихователя. У зв'язку з тим, що сюжетно-рольова гра є самостійною дитячою діяльністю, а дошкільник розвивається за умов свободи гравців і невимушеності спілкування з оточуючими, доцільним є встановлення ігрових стосунків між педагогом і дітьми. Цього досягають за допомогою таких прийомів, як епізодичне прийняття дорослим на себе однієї з ролей; висловлювання педагога, пов'язані за змістом із ігровою ситуацією; звернення до дітей умовно, через роль; включення дитини в самостійний пошук інформації; бесіди з досвіду; незакінчені розповіді; епізодична розгорнута драматизація; зразки спілкування; ігрові ситуації тощо.

Проблемні запитання вихователя як репліки, думки вголос служать для дітей мовленнєвим зразком, стимулюють нескладні висловлювання та складні відповіді. Створення проблемної ситуації – один із прийомів привернення уваги дітей та активізації їхнього мислення і мовлення. Ситуація, за якої діти гостро відчують нестачу знань, створює у них емоційно-пізнавальне ставлення до матеріалу, який пропонує вихователь. Моделювання мовленнєвих та ігрових ситуацій, створення певних умов, в яких є необхідність мовленнєвого спілкування, сприяє формуванню зв'язного мовлення дітей у грі. Спілкування з дорослим у ході гри є важливим шляхом передачі різноманітних знань, способів дії, моральних норм тощо у формі висловлювань, які будуть слугувати дитині мовленнєвим зразком для формування міжособистісного спілкування.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, сюжетно-рольова гра дає можливість дітям брати участь у справах дорослого та сприяє активізації контактів дітей один з одним, які супроводжуються складними розгорнутими висловлюваннями. Діти в спілкуванні один з одним і дорослим у грі засвоюють навички соціально-стандартизованого мовлення, мовлення промовленого “для інших”, тобто орієнтованого на співрозмовника.

1. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А.М. Богуш. – К. : Вища шк., 2007. – 524 с.
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Науково-методичний посібник / Наук. ред. О.Л. Кононко. – К. : Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003.
3. Кремінь В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремінь. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
4. Лисенко Н.В., Кирста Н.Р. Педагогіка українського дошкільця: У 3-х частинах. – Ч. 2: Навч. посібник / За ред. Н.В. Лисенко. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2010. – 360 с.

5. Пасинюк В.Г. Основи культури мовлення. Навч. посібник /В.Г. Пасинюк. – К. : Видавництво “Центр учбової літератури”, 2012. – 184 с.

The article describes the impact of subject-role games on interpersonal communication of 4–5-year-old children. It is outlined that need to communicate forms intensively in preschool years. Accordingly learning efficiency increases when the child is in conditions close to real. In preschool childhood it is a play activity, which is built with support on the motivational sphere of children's personality.

Key words: game, game activity, speech culture, communication, interpersonal communication, subject-role game.

УДК 371.5

ББК 18

Іванна Парфанович

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІВЧАТ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Методологічними підходами системи профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл визначено гендерний, особистісно-орієнтований, системний, синергетичний, охоронно-захисний, між секторально-відомчий, які забезпечуються на різних рівнях профілактики. Методологічними підходами комплексно охоплено розробку, реалізацію і аналіз системи профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл. Такі підходи втілюються у практику, якщо враховано реалії соціалізації дівчат у різних сферах та проблема розглядається з соціально-педагогічної позиції.

Ключові слова: дівчата загальноосвітніх шкіл, девіантна поведінка, профілактика, методологічні підходи.

Актуальність теми. Підвищення соціальних ризиків відображається на зниженні фізичного, психічного, духовного здоров'я населення. У зв'язку із статевими і гендерними особливостями це особливо відчутно щодо осіб жіночої статі, найуразливішими з яких є дівчата, що супроводжується недоліками гендерної ідентифікації, зміщеннями у соціалізації, набуттям негативного досвіду поведінки. Недосконалість профілактики девіантної поведінки зумовлює недостатній рівень сформованості відповідального ставлення дівчат до соціальних норм. З огляду на сьогоденну актуальність проблеми, підхід до профілактики девіантної поведінки дівчат вимагає перегляду й удосконалення.

Сучасна профілактика девіантної поведінки дівчат – це складна система, що характеризується особливостями змісту, ієрархією структурних компонентів. Досліджено підходи до педагогічної профілактики девіантної поведінки. Аналіз категорії “профілактика” дає змогу обґрунтувати власне її тлумачення у розробці методології дослідження.

М. Фіцула визначає місце профілактики поведінкових відхилень у виховному процесі школи: “У виховній роботі з неповнолітніми велике значення має її спрямування на попередження появи відхилень у поведінці, тобто профілактика. Разом з тим, загальновиховна робота адресована всьому колективу даного віку, що навчаються в школі, у той час як діяльність із ранньої профілактики має спеціальних адресатів. До них відносяться: а) неповнолітні з відхиленнями в поведінці;

б) джерела формування таких відхилень; в) недоліки в діяльності різних ланок виховання, які сприяють впливу названих джерел” [10].

Нами враховано думку В. Оржеховської щодо мети у профілактичній діяльності. Для нас актуальною є позиція В. Оржеховської стосовно результату профілактики поведінкових девіацій дітей: “Соціальна відповідальність учнів – це якість, що характеризує соціальну типовість особистості, її схильність дотримуватись у своїй поведінці загальноприйнятих у даному суспільстві соціальних норм, здатність обрати певну лінію поведінки, самостійно формулювати моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання, здійснювати самооцінку, самоконтроль” [6, с. 25–31].

Науковцями розкрито зміст профілактики девіантної поведінки у контексті соціалізації молодого людини. І. Щелін акцентує, що профілактика девіантних форм поведінки, по-перше, повинна полягати у впливі на основні фактори (соціальні, психологічні, біологічні) формування відхилень у поведінці; по-друге, проявлятися у взаємній зацікавленості і узгодженій роботі різних відомств, міністерств і спеціалістів; по-третє, повинна проводитися диференційовано [11, с. 27]. Вивчення впливу різних факторів на формування характерологічних і особистісних аномалій і розкриття складних процесів їх формування – це основа розробки комплексних заходів з профілактики поведінкових порушень (С. Савченко) [7]. Такою, що стосується всіх аспектів розвитку й життєдіяльності індивіда, є позиція Л. Мардахасва: “Профілактика – використання сукупності заходів, розроблених для того, щоб попередити виникнення і розвиток відхилень у розвитку, навчанні, вихованні” [8, с. 231].

Зазначається багатоаспектність профілактики: “Якщо ми хочемо попередити відхилення у поведінці особистості, то повинні перш за все створити такі умови, при яких виховний процес охопив би усі сторони життєдіяльності, став невіддільною частиною всього буття соціуму, проник у всі сфери суспільних відносин” [9, с. 41]. І особливо акцентується на суб'єктивному компоненті в профілактиці поведінкових відхилень: “Профілактична робота може бути ефективним засобом впливу на дівчат. Проте для позитивного результату обов'язковою умовою є встановлення контакту дорослого” (педагога, соціального працівника) з дівчиною, виникнення почуття довіри до нього... [4, с. 62]. І. Дементьева наголошує, що у профілактиці девіантної поведінки активність кожного соціального педагога стає визначальною [3, с. 30].

Отже, профілактика девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл (попередження, запобігання) – цілеспрямований процес організації і здійснення комплексу профілактичних заходів, спрямованих на забезпечення соціально-психологічного розвитку і життєдіяльності дівчат, попередження девіацій в їх поведінці.

Теоретико-методологічну базу концепції профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл презентують гендерний, особистісно орієнтований, системний, синергетичний підходи на методологічному рівні та охоронно-захисний, міжсекторально-відомчий – на процесуально-методичному.

Констатація гендерної соціалізації індивіда можлива на основі успішного здійснення статевої та гендерної ідентифікації. В. Кравцем зазначено: “В умовах недиференційованого підходу до виховання хлопчиків і дівчаток, розмивання кордонів між жіночими і чоловічими соціальними ролями статева соціалізація здійснюється стихійно, без належної педагогічної уваги, у результаті чого виховання статево рольової поведінки серйозно ускладнюється, а в деяких випадках набуває

спотвореного, деструктивного характеру” [5, с. 9]. Гендерна ідентифікація багатьма вченими визначається як статево рольова зі встановленням її специфіки у соціалізації дівчат.

Виклад основного матеріалу. Гендерна ідентифікація входить у структуру гендерної соціалізації та визначає ставлення до інших і до себе. На її формування впливає багато аспектів: дія соціуму, масова свідомість, традиції, звичаї; стереотипи референтного оточення; гендерні ролі у різних сферах життєдіяльності. Однією з основних причин відхилень у поведінці особи вважається неузгодженість між суспільними і її власними гендерними ідеалами, що свідчить про деформацію гендерної ідентифікації, тобто зміщення у гендерній соціалізації відбувається на основі невідповідності гендерних ідеалів особи суспільно прийнятним взірцям, еталонам. Гендерна ідентифікація особи формується на основі суспільних і власних гендерних ідеалів, її результатом є реалізація статевої ролі, яка передбачає соціально-психологічну відповідність соціальним нормам.

Так, профілактика девіантної поведінки дівчат – складний процес, що охоплює різні сфери особистості, переломлюючись через призму статевої і гендерної приналежності. Історичний огляд українського суспільства дає змогу констатувати, що особи жіночої статі протягом століть займали підлегле становище як у суспільстві, так і в сім’ї. А усі негаразди, як відомо, у першу чергу позначаються на соціально вразливих категоріях населення. Тобто, потребує розгляду парадигмальне бачення становища дівчат у сучасному світі.

Отже, визначення гендерного підходу до профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл як методологічного зумовлюється тим, що:

- 1) здійснення профілактики девіантної поведінки має забезпечувати гендерну соціалізацію та ідентифікацію дівчат відповідно до встановлених суспільством моральних і правових норм;
- 2) існує гендерно зумовлена організація функціонування соціальних інститутів із підтримки й допомоги осіб різної статі, що безумовно необхідно враховувати в організації профілактичного процесу школи;
- 3) профілактика девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл має мати відмінності від організації цього процесу стосовно хлопців з огляду на статеvu приналежність, психолого-педагогічні риси.

Окреслене поглиблює завдання *особистісно орієнтованого* підходу: всебічного вивчення дитини у процесі її соціалізації, організацію загальної та індивідуальної профілактики у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

В особистісно орієнтованому підході вагоме значення надається дослідженню Я-концепції [1]. Положення Я-концепції В. Агапова взято до уваги при розробці особистісно орієнтованого підходу до профілактики девіантної поведінки дівчат. Упущення особистісно орієнтованого підходу до профілактики девіантної поведінки дівчат може призводити до формування віктимної поведінки. Адже одні й ті ж фактори загальнодержавного рівня, мікросоціального середовища, впливають на багатьох дівчат, а прояви поведінкових девіацій мають тільки деякі з них. Тому дослідження потребує вибірковості ставлення особи до різних факторів об’єктивного і суб’єктивного характеру як результат індивідуально-особистісного розвитку.

Окреслене вимагає врахування негативних факторів соціалізації на особистість дитини. Визначено специфіку до профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл із дотриманням особистісно орієнтованого підходу:

- 1) дівчатка неохоче йдуть на контакт із педагогом; дуже часто багато його зусиль витрачається на налагодження контакту, розкриття латентних процесів особистісного розвитку;
- 2) один із напрямів профілактики – формування здатності керувати своїми емоціями, саморегулятивної поведінки, що не завжди має позитивний результат з огляду на високу емоційність дівчат; ставлення до дівчат має бути із розумінням, співчуттям, любов’ю як до категорії осіб, які за своїми статевими особливостями потребують цього ще більшою мірою, ніж хлопці.
- 3) організація і здійснення профілактики вимагає врахування неприйняття школярками масової пропаганди, інформації статистичного характеру, “на загал”, що диктується їх здатністю краще сприймати емоційно забарвлену інформацію і бажано – в індивідуальній роботі соціального педагога;
- 4) в умовах кризи основних виховних інститутів, загальноосвітня школа має розширювати індивідуальний вплив на розвиток дівчат, здійснювати профілактику віктимізації у їхньому мікросоціальному середовищі;
- 5) дівчата шкільного віку потребують індивідуального підходу у вирішенні проблем, конфліктів або знаходженні шляхів виходу з критичної ситуації, що

У профілактиці девіантної поведінки дівчат вагоме значення має *системний підхід*, що забезпечує єдність компонентів системи профілактики, умов її реалізації. О. Безпалько вважає, що соціальна педагогіка як інтегративна наука опирається на результати досліджень інших наук, із яких вона запозичує необхідну інформацію для всебічного пояснення феноменів, що нею вивчаються [2, с. 11]. У розробці системного підходу до профілактики девіантної поведінки дівчат взято до уваги рівні особливості реалізації таких складових, як: методологічна, змістова, функціональна, технологічна, середовищна, аналітична, результативна,

Системний підхід у профілактиці девіантної поведінки дівчат забезпечується:

- 1) визначенням соціальних норм як сукупності загальноприйнятих правил, стандартів, принципів положень, що діють у суспільстві як вимоги до поведінки особи;
- 2) окресленням змісту, видів, напрямів профілактики девіантної поведінки щодо дотримання особою соціальних цінностей та формування відповідального ставлення до соціальних норм;
- 3) здійсненням доцільних методів і форм, технологій соціально-педагогічної роботи суб’єктами профілактики девіантної поведінки з дівчатами, батьками, неформальними групами, формальними колективами;
- 4) організацією життєдіяльності особистості у різних сферах із максимальним використання можливостей і ресурсів мікросоціального середовища, референтного оточення;
- 5) дієвістю соціальних структур як функціонування закладів, установ та організацій відповідно до соціальної політики держави, правил суспільного життя та змісту профілактики девіантної поведінки дівчат.

Реалізація профілактики девіантної поведінки дівчат повинна бути забезпечена *синергетичним підходом*. Як застосування методологічного підходу, це передбачає якісне поєднання явищ, зв’язків, їх взаємовплив та посилення результативності профілактичного процесу. Синергетичний підхід пропагується нами до: 1) сутнісного розуміння, механізмів формування девіантної поведінки; 2) загальнодержавного інституційного забезпечення життєдіяльності і розвитку дівчат, організації профілактики на регіональному рівні, в мікросоціальному

середовищі, референтному оточенні, за місцем проживання, навчання, дівчат; 3) системи профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх

1. Саме синергетичний підхід дає можливість виявити загальні тенденції виникнення, формуванні різних видів девіантної поведінки дівчат, зростання всіх проявах констатується сьогодні. Вивчення медико-біологічного, педагогічного, соціального підходів до детермінації поведінкових підтверджує необхідність синергетичного підходу, оскільки окреслені детермінанти взаємозумовлені і констатується, що прояв поведінкових відхилень диктується зміщеннями у багатьох сферах розвитку особистості, є комплексною детермінантою. Виникає необхідність дослідження соціально-психологічного стану дівчат за критеріями соціального, психолого-педагогічного розвитку, проявів девіантної поведінки. Таким чином передбачається врахування як детермінант, що диктується зовнішніми (соціальними, педагогічними) факторами, так і внутрішніми (потреби, риси характеру) та їх прояву в поведінці особи. При організації сприятливих позитивних впливів зовнішнього оточення діяльність внутрішньої поведінки забезпечуватиме позитивну спрямованість розвитку особистості.

2. Запропонована нами експериментальна програма "Діагностика та профілактика девіантної поведінки дівчат шкільного віку" (Тернопільська область, 2009–2010 рр.) має зазначені риси: 1) всі заклади, установи, організації, що здійснюють профілактику зберігають свої функції і водночас, згідно завдань програми, у їх діяльності впроваджувалися нові форми роботи, зокрема, що стосується взаємодії соціальних структур у профілактичному процесі; 2) пріоритетна увага в профілактиці девіантної поведінки дівчат належить соціальному оточенню загальноосвітньої школи, однак, з огляду на виявлені якісно-кількісні статистичні дані на констатувальному етапі дослідження, посилення потребували методичні, правовий аспекти діяльності; 3) здійснення організаційного, психологічного, педагогічного, науково-методичного забезпечення профілактичного процесу побудоване на їх паралельності та взаємодоповнюваності. Інституційне забезпечення профілактики девіантної поведінки дівчат є прагматичною реалізацією синергетичного підходу, що стосується засобів і соціально-педагогічних умов упровадження системи.

У розробці системи профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл синергетичний підхід передбачає стабільність при зміні додаткових параметрів вихідного соціально-психологічного становища. Самоорганізація, яка підтримує систему, стосується: відкритості (здатності приймати зміни, враховувати суспільні тенденції, досягнення науки і практики, зокрема, що стосується науково-методичного забезпечення, діагностики та профілактичного інструментарію); динаміки (зміни окремих компонентів системи, умов реалізації профілактичних заходів, функцій соціальних структур); варіативності (різна підготовленість соціальних структур до профілактичного впливу, зміна соціального, правового, медичного, педагогічного напрямів профілактики, взаємоузгодженість та взаємозастосовуваність методів і форм соціально-педагогічної діяльності).

Здійснення профілактики девіантної поведінки дівчат передбачає неосереднє дотримання синергетичного підходу щодо:

- 1) розгляду проблеми девіантної поведінки в усіх її проявах, в усіх її позиціях комплексної деформації розвитку і поведінки особи;

- 2) дослідження проблеми девіантності шляхом різних підходів до пояснення природи і механізмів виникнення девіацій, взаємозумовленості детермінант;
- 3) врахування соціально-психологічних характеристик і умов розвитку, ступеня деформації особистості, а загалом – єдності внутрішніх і зовнішніх чинників;
- 4) об'єктом профілактики є і мікросоціум, і референтне оточення, і соціальне становище, психоемоційне самопочуття, психолого-педагогічні особливості дитини та її поведінка;
- 5) визначення шляхів, способів впливу на поведінку дитини, її оточення в діяльності всіх, хто причетний до соціального виховання дівчат і профілактики девіантної поведінки, що у сукупності посилює їх ефективність;
- 6) діяльності кожної соціальної структури, взаємодії закладів, установ, організацій, що передбачає єдність соціального, педагогічного, медичного, психологічного, правового аспектів.

3. При такому методологічному підході система профілактики є діяльнісною системою як сукупність різних рівнів соціальної дійсності.

Оскільки сьогодні соціалізація дівчат здійснюється в умовах зміни системи цінностей, це ставить перед суспільством нові завдання щодо їх виховання, опікування ними з боку держави. З огляду на погіршення соціально-психологічних характеристик дівчат, взаємозв'язок віктимізації та проявів девіантної поведінки, актуальним є охоронно-захисний методологічний підхід до профілактики.

Провідним у системі соціально-правової охорони прав і інтересів дівчат шкільного віку є соціально-педагогічний захист як система соціально-педагогічних заходів, спрямованих на захист інтересів неповнолітньої особи, групи осіб. Тому порушення прав неповнолітніх дівчат має бути не тільки у правовому полі зору держави, але й педагогіки. Це має аргументацію згідно нашої наукової позиції: у полі зору педагогів знаходиться рівень соціалізації неповнолітньої особи, вони мають безпосередній вплив, контакти з нею, її мікросоціальним оточенням; в арсеналі засобів впливу зафіксовано багато таких, що мають здебільшого ефективність у застосовуванні педагогів, а не батьків чи громадськості; сфера педагогічного впливу – погляди, уявлення, світогляд або ж когнітивна, емоційна, вольова сфери особистості, що є основою формування стереотипів поведінки і соціально-педагогічна діяльність спрямована на успішне їх формування; у попередженні девіантної поведінки необхідно опиратися на масові, групові, індивідуальні форми роботи соціальних педагогів і соціальних педагогів загальноосвітніх шкіл зокрема; інститут соціальної педагогіки покликаний забезпечити комплексну систему в попередженні девіантних проявів поведінки та дії факторів, що їх спричинюють.

До функцій соціального педагога відноситься виявлення, запобігання, усунення порушень прав дітей. Це здійснюється через соціальну роботу з неповнолітніми, їх мікросоціальним оточенням, організаціями та закладами, які повинні забезпечувати соціально-правовий захист дитинства. Охорона дитинства у діяльності соціального педагога, окрім елементів педагогічного, містить заходи соціального, медичного, психологічного, правового характеру. Це зумовлює здійснення захисту прав та інтересів дітей як складного комплексу взаємозумовлених і взаємопов'язаних заходів, форм, методів і прийомів, що у єдності визначають специфіку і технологію соціально-педагогічної роботи. Здійснення соціально-педагогічного захисту можливе на основі своєчасного проведення роботи з профілактики поведінкових девіацій особи.

У профілактиці девіантної поведінки дівчат велике значення має дотримання міжсекторально-відомчого підходу. В Україні успішно функціонують наукові центри з профілактики девіантної поведінки. Досвід роботи наукових центрів дає підстави робити висновок про необхідність посилення науково-методичного забезпечення профілактичного процесу. Наукові центри такого спрямування на сьогодні мають низку напрацювань із проблем профілактики поведінкових девіацій, що стосуються різних сфер соціалізації молодої людини та впроваджують новітні технології на основі концепції превентивного виховання, прийнятої у 1998 р., якою передбачається розгляд суб'єктів-об'єктів, мети, завдань, принципів, функцій, рівнів превентивного виховання. Дотримуючись такого підходу, очевидно є необхідність перегляду основ співпраці української держави і церкви.

Загалом міжсекторально-відомчий підхід зумовлюється необхідністю комплексного програмування профілактичної роботи, використання напрямів профілактики: правової допомоги і підтримки, соціального захисту, медичного, психологічного, педагогічного.

Висновки. Таким чином, узагальнюємо: 1. Оскільки труднощі гендерної соціалізації неповнолітніх жіночої статі спричинені деформацією суспільних і виховних процесів, дотримання гендерного підходу як методологічного концепту потребує застосування дієвих профілактичних заходів, спрямованих на успішну гендерну соціалізацію та ідентифікацію дівчат у сучасному соціумі. 2. Особистісно орієнтований підхід до профілактичного процесу зумовлений індивідуальними психолого-педагогічними характеристиками дівчат загальноосвітніх шкіл, їхніми цінностями й запитамі, ступенем соціально-педагогічної занедбаності. 3. Системний підхід має прояв у логічно узгодженій дії компонентів профілактики, результативність якої зумовлюється розробленням системи як цілісної сукупності паттернів. 4. Синергетичний – це посилення ефекту профілактики внаслідок спільної дії, взаємовпливу, узгодженості форм, методів, напрямів, технологій роботи. 5. Охоронно-захисний підхід передбачає забезпечення соціально-педагогічного захисту дітей як основи профілактичної роботи. 6. Міжсекторально-відомчий враховує здійснення профілактики з використанням міжсекторної взаємодії закладів, установ, організацій.

Розгляд методологічних підходів у подальшому вимагає детального аналізу їх впровадження у профілактичний процес закладів, установ, організацій, що здійснюють превентивну роботу серед дівчат.

1. Агапов В. С. Сущностная характеристика Я-концепции / В. С. Агапов // Психология Я-концепции: методология, теория, структура: [хрестоматия / под общ. ред. А. В. Ивашенко]. – М. : МГСА, 2002. – С. 23–32.
2. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи: [монографія] / О. В. Безпалько. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с.
3. Дементьева И. Отклоняющееся поведение несовершеннолетних как следствие семейного неблагополучия / И. Дементьева // Социальная педагогика. – 2005. – № 1. – С. 23–30.
4. Дранищева Э. И. Психологические особенности личности трудновоспитуемых девочек-подростков / Э. И. Дранищева // Актуальные проблемы социализации девушек-подростков: сб. науч. статей / [под общ. ред. Г. М. Лактионовой]. – К. : А.Л.Д., 1995. – С. 59–63.
5. Кравець В. П. Статеві соціалізація дітей і підлітків: закономірності та гендерні особливості: [монографія] / В. П. Кравець. – Тернопіль : ТНПУ, 2009. – 476 с.
6. Оржеховська В. М. Концепція освіти “рівний – рівному” щодо здорового способу життя серед молоді України / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко, Л. І. Андрушак. – К. : Моя, 2000. – 22 с.

7. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / С. В. Савченко. – Луганськ, 2004. – 41 с.
8. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
9. Социология : учебник [для студентов высших учебных заведений] / за ред. В. Г. Гордяненка. – К. : Академия, 2005. – 560 с.
10. Фіцула М. М. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи попередження і подолання: навч.-метод. посібник / М. М. Фіцула, І. І. Парфанович. – Тернопіль : Навчальна книга – “Богдан”, 2007. – 424 с.
11. Щелин И. Профилактическая и коррекционная работа с подростками-правонарушителями / И. Щелин // Воспитание школьников. – 2003. – № 6. – С. 27–29.

The methodological approaches to the system of girls' deviant behavior prevention that act on different levels on prevention are identified: gender, personality oriented, systematic, synergetic, security and safety, interdisciplinary, institutional, which are provided at different levels of prevention. Methodological approaches were applied while developing the design, implementing and analyzing of schoolgirls deviant behavior prevention. Such approaches can be implemented in practice, if the realities of girls' socialization in various areas and the problem are treated from the socio-pedagogical point of view.

Key words: schoolgirls, deviant behavior, prevention, methodological approaches.

УДК 371.1:371.212.3

ББК 74.04(4Укр)п

Світлана Чупахіна

ОБДАРОВАНА ДИТИНА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ДНЗ

В статті проаналізовано проблеми виявлення та навчання математично здібних дітей дошкільного віку. Обґрунтовано необхідність підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми та створення спеціальних умов розвитку математичних і логічних здібностей такої дитини зорієнтованих на зону її найближчого розвитку.

Ключові слова: обдарованість, математичні здібності, інтелектуально обдарована дитина, обізнаність педагога.

Постановка проблеми. Зростання запитів суспільства на індивідуальний підхід до дітей, які мають певні ознаки обдарованості, підвищує вимоги до вихователів ДНЗ та вимагає організації здоров'язберігаючого та предметно-розвивального середовища.

Розвиток здібностей дітей дошкільного віку є багатогранною проблемою досліджень як теоретиків так і практиків різних галузей освіти. Не залишаються осторонь порушеної проблеми й батьки. Їх здебільшого турбує, як можна невиявити можливості дитини вчасно, помітити прояви тих чи інших здібностей дитини. Здебільшого батькам важко розібратися в безлічі традиційних та нетрадиційних методик раннього розвитку дітей, які пропонують сучасні видання, рекламують мас-медіа та обговорюють на сторінках Інтернет сайтів. Педагогам не простіше: підходів до діагностики й розвитку інтересів дошкільників багато, а конкретних методик та технологій розвитку рохових, комунікативних, інтелектуальних та художніх здібностей недостатньо, відтак оптимальним вирішення проблеми вибору й досі залишається метод проб та помилок.

Актуальність дослідження і публікації. За результатами аналізу педагогічних досліджень виокремлено певні тенденції в освіті обдарованих дітей: перша – розробка спеціальних програм і забезпечення відповідного доцільного навчання з визнанням феноменології дитячої обдарованості (В.Артемов, А.Вард, Д.Моксхем); друга – заперечення уніфікації й одноманітності в освіті й проголошення доцільності й необхідності створення диференційованих і спеціалізованих навчальних програм для дітей, відтак й для обдарованих (Д. Ліфорд, Ю.Гільбух, Дж.Рензуллі, М.Карне, Д.Сіск, Дж.Фріман, В.Юркевич); третя – дослідження змісту, форм і методів навчання обдарованих дітей (Б.Блум, С.Кенлен, О.Матюшкін, А.Пассов, Дж.Рензуллі, О.Савенков, Ю.Гільбух, В.Моляко, О.Проскура, О.Савченко). До стратегій змін якісних параметрів навчальної діяльності віднесено “індивідуалізацію навчання”, “дослідницьке навчання”, “проблемність навчання” [3].

Природно, сучасне освітнє середовище не передбачає роботу з обдарованими дітьми в умовах загальноосвітнього простору ДНЗ – у результаті з’являється безліч авторських програм та методик, які містять комплекти конспектів занять і опис принципів роботи з якими слід не лише ознайомити майбутніх вихователів, а й підготувати їх до впровадження у практику роботи методик розвитку задатків та здібностей дитини.

Метою нашого дослідження є аналіз проблем “обдарованості” як феномену та узагальнення досвіду роботи з інтелектуально обдарованою дитиною в умовах ДНЗ.

Виклад основного матеріалу. Математика є тією наукою, котра оперує на індивідуальні здібності психіки (увагу, сприймання, пам’ять, мислення, уява) дитини, що мають вагомий вплив на її засвоєння. Відповідно до цих якостей та поряд з ціннісними орієнтаціями, переконаннями, навичками – змістова сторона психічного життя людини. можна говорити про обдарованість дитини. Індивідуальність і обдарованість – взаємопов’язані.

Індивідуально-типологічні особливості особистості кожної дитини зокрема, до якої належить і темперамент, і характер, задатки, соматична організація особистості загалом, чинять вагомий вплив на формування і розвиток математичного мислення дитини.

Досвідчені педагоги розуміють, що математичні здібності – це штучно створений потенціал індивідуальної роботи, і якщо не займатися постійно то здібності можуть надалі й не розвиватися. Часто спостерігаємо, як здібний дошкільник не стає здібним школярем, а здібний першокласник до третього класу “вирівнюється”, у п’ятому і зовсім перестає вирізнятися посеред інших. Психологічні дослідження виділяють різні типи розумового розвитку:

– Ранній – в дошкільному чи молодшому шкільному віці – зумовлений наявністю яскравих природних здібностей і задатків відповідного типу. В наступні роки можна спостерігати закріплення та збагачення розумових здібностей, вони є потенціалом для становлення розумових здібностей дорослого (вчені-математики, які проявили себе до 20 років – Б.Паскаль, Г.Лейбніц, К.Гаус, Н.Вінер).

Однак при несприятливих умовах можливий і результат “вирівнювання” з ровесниками, який зумовлюється відсутністю індивідуального підходу до дитини, підтримки процесу розвитку з боку дорослих на належному рівні.

– Сповільнений тип – поступове накопичення інтелекту – проявляється у віці 16–17 років, коли чинником “інтелектуального вибуху” є соціальна переорієнтація особистості. Інколи такий “підйом” виникає й пізніше. Очевидним є те, що

такий “інтелектуальний вибух” має вагоме підґрунтя – потенціал для реалізації можливостей має накопичитись в попередні роки [2].

Відтак розуміємо, що індивідуальна робота, яка сприяє розвитку дитини є необхідною складовою кожного вікового періоду її життя.

Для дошкільного періоду актуальною є проблема раннього розвитку. Вітчизняні дослідження вказують на проблему виявлення, супроводу та збереження здібностей дитини.

Дослідження обдарованості вченими опирається на загальні особливості дітей у межах тих видів діяльності в яких вони досліджувались (математика, музика, живопис тощо). Здебільшого педагоги зорієнтовуються на процесуальні характеристики діяльності, які єдині для дітей з різними видами здібностей і обдарованості, а саме: – підвищена схильність до розумової діяльності – позитивний емоційний відгук дитини на будь-яке розумове навантаження. Такі діти завжди чимось зайняті; – постійна потреба у відновленні та ускладненні розумового навантаження – як наслідок постійне підвищення рівня досягнень. Якщо немає навантаження, то така дитина самостійно працює вивчаючи новий енциклопедичний матеріал тощо; – самостійний вибір діяльності – дитина про все має власну думку, яку відстоює, високу самооцінку та впевненість тощо; – досконала саморегуляція – повна мобілізація сил для досягнення мети; здатність відновлення розумових зусиль, має установку на подолання перешкод на шляху до мети, впертість; – підвищена працездатність – тривалі інтелектуальні навантаження не стомлюють, а навпаки допомагають використовувати усі резерви психіки і мозку, мобілізують.

Оскільки обдарованість – це індивідуальність, а індивідуальні здібності – джерело обдарованості, то очевидно індивідуалізація навчання – це необхідна умова збереження та розвитку здібностей такої дитини.

В умовах дозованості й обмеженості змісту на заняттях в ДНЗ навчально-пізнавальна діяльність обдарованих дітей проходить не в зоні найближчого розвитку. Таким чином, щодо цих дітей ми (свідомо чи мимоволі) постійно порушуємо основний принцип розвивального навчання.

Педагогічний аспект проблеми в дослідженнях Г.Кумаріної доводить, що “.. Якщо вимоги занижено, то розвиток гальмується у дітей, які працюють не в повну силу, виникає ілюзія легкості навчання, невміння долати труднощі, нездатністю до вольових зусиль” [2].

Очевидно, що здібна дитина, потребує інструктивного стилю спілкування з педагогом, що вимагає більшої інформаційності та обґрунтованості вимог педагога (принцип усвідомленості розвивальної системи Л.Занкова).

Здібні діти потребують вищого темпу просування в освіті та збільшеного об’єму навчального навантаження.

Традиційно сучасні педагоги здебільшого зайняті корекційною роботою з дітьми, а ніж турботою про збереження та розвиток здібної дитини. Відсутність методичного забезпечення індивідуальної роботи з обдарованою дитиною з математики призводить до того, що педагоги ДНЗ цією роботою не займаються зовсім. Можна зрозуміти проблеми молодого вихователя, у якого не вистачає ні часу, ні знань для підбору відповідних матеріалів. Вирішити дану проблему самостійно педагогам є майже нереально. Насамперед ця проблема вимагає принципово нового методичного підходу.

За умови створення основи у вигляді спеціально розробленого посібника педагоги працюватимуть з проблемою розширення й поглиблення змісту основного

курсу математичної підготовки дошкільника. При цьому, почавши з індивідуальної роботи з обдарованими дітьми, багато хто зможе використовувати матеріали в роботі й з усією групою, і якщо це буде повторюватися регулярно, то неминуче призведе нехай до невеликого, однак підвищення математичного потенціалу кожної дитини. Підвищення у сенситивному періоді розвитку та накопичення інтелектуальних здібностей дошкільників може виявитися значущим у наступні роки.

Створення спеціальних методичних матеріалів з математики для роботи зі здібними дітьми – єдино можливий спосіб реалізації принципу індивідуалізації навчання щодо таких дітей в умовах загальноосвітнього дошкільного закладу.

Теоретичний рівень обґрунтування компетентності діагностики вимагає розробки концепції математичного розвитку дитини. Лише за такої умови можна говорити про те, кого і за якими критеріями відносити до математично здібним дітям, а також намагатися будувати довготривалі прогнози розвитку цих здібностей.

Методичний рівень (психометричний) передбачає розробку відповідно до прийнятої концепції діагностичних процедур – методик, що дозволяють визначити рівень здібностей дитини з визначених предметів чи видів діяльності. Така схема розробки та побудови діагностики здається цілком логічною й обґрунтованою. Проте спроби реалізації у практичній діяльності свідчать про низьку продуктивність.

Нерівномірність розвитку дитини, зумовлена низкою її індивідуальних особливостей, умовами життя, соціальним оточенням тощо і є одним з головних чинників, що вимагають обережного застосування діагностик й прогнозування розвитку кожної дитини зокрема. Можливою є ситуація, коли одна і та ж дитина з однієї і тієї ж психодіагностичної методики може показувати різні результати залежно від побудови, самопочуття чи умов, в яких діагностика проводилась.

Таким чином, педагогам слід враховувати і організаційно-педагогічний аспект діагностування.

Найпоширенішим варіантом проведення діагностики є обстеження, чи експрес-діагностика запропонована А.Біне. Таке психодіагностичне обстеження проводилося зазвичай автономно (поза) від педагогічного процесу навчання. Психологія завжди прагне економного варіанту експрес-діагностики. Такий підхід розподіляє дітей за “рівнями” розвитку того чи іншого виду здібностей. Цей напрямок передбачає тестова діагностика (тестування).

Зазвичай, така система мінає відповідні теоретично обґрунтовані концепції розвитку будь-якого виду здібностей (математичних, музичних, образотворчих чи загальних інтелектуальних), а також без складної багаторівневої, довготривалої системи обстеження.

Педагоги-вихователі знають, що їх вихованці під час вступу до школи тестуються на “Здатність до навчання в школі” (тест Г.Вітцлака) чи “Готовність до шкільного навчання” (тест Керна-Йрасека), однак можливим є і “власний підхід” колективу школи, на підставі якого вирішується доля дитини.

Однак психологічні дослідження в галузі психології мислення й розвитку дитини, а також психології спеціальних і загальних інтелектуальних здібностей підтверджують необхідність організації багатовимірного обстеження дитини, що має довготривалий (систематичний) характер перед висновками про рівень розвитку здібностей і задля перспективного прогноз розвитку дитини [1].

Практика підтверджує, що не лише разове, а й періодичне тестування (два рази впродовж півроку, як це передбачається, скажімо, при проведенні тесту Г.Вітцлака)

не забезпечує можливості побудови надійного прогнозу розвитку інтелектуально-творчих здібностей дитини [1].

Відтак популярна в освітній практиці з кінця 80-х – в 90-х роках експрес-діагностика, що практикують має більш стримане, а в деяких випадках і негативне до неї ставлення. Бездумне розповсюдження різних варіантів разових чи періодичних обстежень з розподілом дітей повторює знехтуваний світовою практикою шлях виявлення здібних дітей, що вимагає перегляду ситуації у сучасній школі.

Разове обстеження (тестування) здебільшого є об’єктивним для актуального рівня розвитку дитини, однак побудувати прогноз на його підставі неможливо, оскільки визначає не стільки актуальний рівень, досягнутий дитиною в даний момент, скільки її “зону найближчого розвитку”, а також комплекс внутрішніх і зовнішніх психічних чинників.

Довготривала діагностика має надійніше підґрунтя для побудови перспективного прогнозу розвитку здібностей дитини, є не що інше як систематичне “відстежування” її педагогом в процесі систематичної роботи.

У процесі систематичної освітньої роботи з дитиною, побудованої на принципів розвивального навчання, всі напрямки розвитку (інтелектуальний, емоційний, соціальний, фізичний тощо) знаходяться в центрі постійної уваги й спостереження педагога та психолога.

За умови такої побудови освітнього процесу можна стверджувати, що діагностика становить невід’ємну частину процесу навчання та розвитку дитини.

Постійне порівняння результатів діяльності з попередніми досягненнями дитини дають можливість відслідковувати не тільки індивідуальну “швидкість” розвитку, а й прогнозувати зону найближчого розвитку дитини. Очевидно, що у різних дітей вона різна, і навіть у кожної дитини в різні періоди життя вона буде різною.

У практиці роботи з дітьми 3–5 років нам доводилось спостерігати “кумулятивний ефект”, коли впродовж досить тривалого періоду дитина практично не показує просування у розвитку, а потім раптово відбувається “прорив”, “стрибок”, відразу просуває дитини на декілька кроків уперед; при цьому неможливо передбачити – чи буде щось подібне і в майбутньому, тобто чи є такий шлях характерно-індивідуальним для цієї дитини.

Перед сучасними діагностиками виникає завдання прогнозування розвитку дитини та його трансформації з часом, які прояви психіки слід розглядати як перспективу успіху, а які слід коректувати задля ліквідації їх негативного перетворення. Однак таких надійних технологій в даний час не має. З цього приводу довготривалі вищезначені заняття з дитиною створюють реальні умови для лонгітюдного (лонгітюдний метод (від лат. тривалість) – метод досліджень, коли учасників вивчають впродовж тривалого часу (до декількох років) вивчення кожної дитини, дозволяють педагогу побудувати майже реальну перспективу розвитку особистісного потенціалу й створити об’єктивніший сценарій розвитку, а ніж при одноразовому чи періодичному психолого-педагогічному обстеженні.

Вищезначене є важливою складовою діагностики і математичного розвитку дитини. Здебільшого тестування рівня психічного розвитку під час вступу до школи спрямовано на перевірку знань та умінь предметного характеру (з математики – лічба, розв’язування прикладів та задач в усній формі, орієнтування у часі тощо).

Відтак сучасний вихователь в умовах безвихідної ситуації змушений працювати на вимогу школи.

Отож одноразова діагностика математичного розвитку перекручена, оскільки така перевірка – це діагностика пам'яті й умінь відтворювати завчені взірці дій. Відтак учителі через два-три місяці навчання спостерігають недостатній рівень розвитку дітей. Запас предметних знань швидко закінчується й недостатність сформованого самостійного математичного мислення дитини вливає на знання з математики.

Виходом із такої ситуації є організація постійних додаткових занять з урахуванням спостереження та відслідковування розвитку дитини задля своєчасної корекції та компенсації розвитку, задля профілактики шкільної дезадаптації. У дослідженнях П. Блонського прослідковуємо доведення того, що результатом шкільної дезадаптації є академічне невстигання – явище є наслідком, проблемою розвитку дитини у попередні роки.

Сучасні педагоги велике значення приділяється розвитку інтелекту та використовують усі види діяльності, які сприяють становленню різних видів здібностей дітей. Увага зосереджується на необхідності формування соціальних навичок й умінь дошкільників, розвитку їх комунікативних здібностей. Однак, на жаль, обдаровані діти – це проблема сучасного освітнього простору.

Ж. Брюно, скажімо, пропонує по-іншому формулювати завдання і напрямки освітньої роботи з такими дітьми: – сприяти розвитку кожної особистості дитини; – довести індивідуальні досягнення якомога раніше до максимального рівня; – сприяти суспільному прогресу, поставивши йому на службу ресурси обдарування [4].

Висновки та перспективи дослідження. Аналізуючи вимоги та узагальнюючи практичний досвід можна стверджувати, що навчально-виховний простір ДНЗ сприяє розвитку особистості кожної дитини – і не лише обдарованої.

Перед педагогами виникає завдання доведення до максимуму рівня їх досягнень. Однак мотивація досягнення у дітей, що вирізняються рівнем розвитку здібностей, присутня. Цьому сприяють (А.Матюшкіна), домінуюча роль пізнавальної мотивації, висока дослідницька активність і працездатність (до феномена “повного занурення”), що проявляється в захопленні, індивідуальному стилі когнітивної діяльності, який спрямовано на пошук проблемних ситуацій, можливість досягнення оригінальних рішень, прогнозування та передбачення. З іншого боку, у них особливий тип навченості: висока швидкість та легкість навчання (працюють з випередженням програми розвитку) чи сповільнений темп з наступною зміною структури знань, уявлень і вмінь (їм потрібно збагачення програми).

Для таких дітей характерними є проблеми соціального характеру: формування взаємин з оточуючими та визначення власного соціального статусу в групі однолітків, у становленні самооцінки. Відтак акцентування уваги лише на досягненнях дітей призводить до поглиблення інших проблем, збільшення межі їх “соціального вивиху”. Г.Доман у книзі “Гармонійний розвиток дитини” спростовує думку як науковий і соціальний міф, вказуючи на те, що геніальні діти товариські й велелюбні, однак це (Л. Керролл і Д. Тоубер) проявляється, лише коли інші люди не заважають їх прояву і визнають гідності.

Отож прослідкувавши психолого-педагогічний аспект виявлення математично обдарованої дитини та проаналізувавши перспективи її розвитку розуміємо важливість й необхідність індивідуальної методично обґрунтованої роботи задля

збереження й перспективи розвитку особистісного потенціалу такої дитини, яку спробуємо розглянути у подальшому.

1. Баглаєва Н. Діагностика логіко-математичних умінь дитини / Н.Баглаєва // Палітра педагога. – 1998. – № 3. – С. 7–9.
2. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики: Курс лекций для студ. дошк. факультетов высш. учеб. Заведений / А. Белошистая // – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – С. 356–364.
3. Біловус Н.Б. Актуальні підходи до роботи з обдарованими дітьми в дошкільних закладах України та за рубежом / Н. Біловус // Єдність національного і загальнолюдського у формуванні морально-духовних цінностей: Зб. Наук. пр. – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – С.36–39.
4. Микляева Н.В., Родионова Ю.Н. Развитие способностей дошкольников: Методическое пособие / Н. Микляева, Ю.Родионова // – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.

The paper analyzes the problems of identifying and training mathematically gifted preschoolers. The need for training teachers to work with gifted children and creating special conditions of mathematical and logical abilities of the child-oriented area of its shine.

Key words: *gift, mathematical capabilities, intellectually gifted child, awareness of teacher.*

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ СПЕЦІАЛІЗАЦІЙ
“ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНА ТВОРЧІСТЬ”, “ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЕ
МИСТЕЦТВО”, “ОСНОВИ ДИЗАЙНУ” НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ
ПІДГОТОВКИ УЧНІВ 10–11 КЛАСІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ
ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНОЇ ОСВІТИ**

У статті обґрунтовано теоретико-методичні підходи до розробки спеціалізацій “Художньо-проектна творчість”, “Декоративно-прикладне мистецтво”, “Основи дизайну” на профільному рівні підготовки учнів 10–11 класів у системі неперервної художньо-проектної освіти. Визначено системоутворюючі аспекти для синтезу змісту освітніх галузей “Мистецтво” і “Технології” неперервної художньо-проектної освіти у ЗНЗ і ВНЗ. Розкрито теоретичні положення сучасної методології неперервної художньо-проектної освіти на профільному рівні з позицій фундаментального дослідження в Інституті педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Ключові слова: фундаментальні дослідження; неперервна художньо-проектна освіта у ЗНЗ і ВНЗ; пропедевтичний, допрофільний та профільний рівні підготовки; спеціалізації: “Художньо-проектна творчість”, “Декоративно-прикладне мистецтво”, “Основи дизайну”; національні школи художньо-проектної освіти України – Київська, Львівська, Харківська; художньо-промислові школи України; художньо-промислова освіта.

Постановка проблеми. Інтеграція художньої та технологічної освіти незалежної Української держави в освітній європейський простір активізувала потребу в зміні змісту та мети дизайнерського напрямку підготовки фахівців у мистецьких ВНЗ. Так були створені передумови для наукової розробки, апробації та впровадження в навчально-виховний процес ЗНЗ України спеціалізацій технологічного профілю із художньо-проектним змістом:

- 1) профільної підготовки загально-технічних спеціалізацій із 2004 р.: за видами дизайну (“Графічний дизайн”, “Промисловий дизайн”, “Дизайн середовища”); за специфікою художнього проектування у видах дизайну в спеціалізації “Основи дизайну” – площинних дизайнерських об’єктів (“Графічний дизайн”, “Веб-дизайн”, “Дизайн реклами”), об’ємних (“Етнодизайн”, “Дизайн одягу”, “Промисловий дизайн”), просторових (“Дизайн середовища”, “Ландшафтний дизайн”); за інтеграцією навчальних предметів освітньої галузі “Технології” – “Технології” та “Інформатика” з новітнім видом дизайну (“Веб-дизайном”);
- 2) форми довузівської підготовки в галузі “Дизайн” з 2013 року;
- 3) спеціалізацій: “Художньо-проектна творчість” та “Декоративно-прикладне мистецтво” з 2015 року.

Педагогічні фундаментальні дослідження проводяться з огляду на принципи художнього проектування у:

- а) *Трипільській культурі* – гармонізованого ландшафтного довкілля, організації мегаполісного міського та сільського середовищ, організації екстер’єрів та інтер’єрів, предметів побуту, одягу, енергетично збагаченої символіки;
- б) *сучасній європейській культурі* – ергономічно та естетично довершених промислових виробів, дизайну сучасного одягу; художньо-промислового та індустріального наукоємного й технологічно переоснащеного виробництва; соціально спрямованої сфери обслуговування, реклами; особистісно та компетентнісно зорієнтованої системи художньо-проектної освіти.

Розроблені в 2004–2011 роках спеціалізації були зорієнтовані на продукт художнього проектування. Результати узагальнень отриманих результатів проведених фундаментальних досліджень засвідчили недостатню увагу розвитку самого проектувальника, психології художньо-проектної творчості. Звідси нами визначено **перший теоретико-методичний підхід:** зміна мети, завдань і концептуальних підходів у профільному навчанні зі знань (ЗУНівських) результатів профільного навчання на особистісні, компетентнісно зорієнтовані результати профільного навчання за спеціалізаціями “Художньо-проектна творчість”, “Декоративно-прикладне мистецтво”. Ключові компетентності, художньо-проектна і галузева компетентності характеризують творчу особистість проектувальника в декоративно-прикладному мистецтві (далі – ДПМ) та дизайні.

Введення нами у процесі фундаментального дослідження в Інституті педагогіки НАІН України з 2015 року спеціалізацій “Художньо-проектна творчість” та “Декоративно-прикладне мистецтво” на профільному рівні – є прерогативою сучасного розвитку національної системи художньо-проектної освіти (до кін. ХХ ст. – художньо-промислової освіти) та української художньої промисловості, в яких у другій пол. ХХ – на поч. ХХІ ст. перейшли від ремісничих прийомів копіювання і тиражування виробів до розробки методами художнього проектування (дизайнерськими) якісно нових об’єктів. У народних художніх промислах, у ВНЗ за спеціалізацією “ДПМ” почали готувати фахівців із застосуванням домінуючих у професійній та вищій освіті методів художнього проектування. З цього випливає **другий теоретико-методичний підхід:** український дизайн базується на тисячолітній художньо-виробничій практиці школи учнівства, починаючи із Трипільської культури 5–7 тис. років тому (Губко О.Т., 2013) виготовлення предметів побуту та одягу, організації культурного ландшафту, житлового та ремісничого, навчального середовища, тому в спеціалізацію художньо-проектного напрямку необхідно ввести на початковому етапі з 10 кл. базову підготовку методом учнівства (об’єкти праці з декоративно-прикладного мистецтва).

Третій теоретико-методичний підхід: у технологічному профілі спеціалізації з художнього проектування за складністю опанування, викладання вчителем профільної школи та матеріально-технічним забезпеченням ЗНЗ повинні мати різний рівень засвоєння – від традиційного до інноваційного: “Художньо-проектна творчість”, “Декоративно-прикладне мистецтво”, “Основи дизайну”.

Отже, перед українською фундаментальною педагогічною наукою постало завдання розробити теоретико-методологічні підходи щодо запровадження науково обґрунтованих педагогічних умов для спеціалізацій “Художньо-проектна творчість”, “Декоративно-прикладне мистецтво” та “Основи дизайну” на профільному рівні підготовки учнів 10–11 класів у системі неперервної художньо-проектної освіти України.

Четвертий теоретико-методичний підхід: спеціалізації “Художньо-проектна творчість”, “Декоративно-прикладне мистецтво” і “Основи дизайну” повинні стати інтегруючими ланками між освітніми галузями “Мистецтво” та “Технології” на профільному рівні підготовки учнів 10–11 класів у системі національної неперервної художньо-проектної освіти.

Модулі, розділи “ДПМ” нині структурно і за змістом ґрунтовно розроблено у ВНЗ та позашкільних навчальних закладах (далі – ПНЗ). Тому доцільно в одній спеціалізації “Художньо-проектна творчість” сконцентрувати:

- а) в перший рік – базову профільну підготовку з ДПМ, диференційовано до віку учнів 10 класу;
- б) на другий рік – фундаментальну на шкільному рівні профільну підготовку – опанування методів художнього проектування у різновидах дизайну, диференційовано до віку учнів 11 класу.

При цьому варто:

у 10 класі – опанувати особистісно важливий навчальний матеріал для розуміння вербального, візуального, предметно-пластичного процесу творення художнього образу в ДПМ із “Психології художньо-проектної творчості”;

у 11 класі – засвоїти важливу для індивідуальної рефлексії (осмислення) результатів художньо-проектної діяльності у різновидах дизайну – психологію сприйняття та відображення під час вивчення навчального матеріалу з “Психології реклами”.

Дієвість та ефективність засвоєного в 10–11 класах навчального матеріалу з “Психології творчості” у процесі вивчення спеціалізацій “Художньо-проектна творчість”, “ДПМ” та “Основи дизайну” (за видами дизайну – “Етнодизайн”, “Графічний дизайн”, “Веб-дизайн”, “Дизайн реклами”, “Дизайн одягу”, “Промисловий дизайн”, “Дизайн середовища”, “Ландшафтний дизайн”) повинна проявитися у практичній діяльності старшокласників під час самостійного виконання творчих проектів за вивченими розділами.

П’ятий теоретико-методичний підхід: профільне навчання доцільно проводити за трьома рівнями в системі неперервної художньо-проектної освіти: пропедевтичним у 5–7 класах, допрофільним у 8–9 класах, профільним у 10–11 класах, з дотриманням дидактичних принципів наступності під час переходу на кожний новий рівень і перспективності – з урахуванням вимог до підготовленості студентів ВНЗ спеціальності “Дизайн”.

Така багаторівнева підготовка в профільній школі викликана значними обсягами навчального матеріалу, необхідного для засвоєння. Окрім того, кожен рівень є своєрідним чутливим періодом для формування в процесі неперервної художньо-проектної освіти самої особистості учня-творця, здатного до пошукової, дослідницької, експериментальної художньо-проектної роботи.

Шостий теоретико-методичний підхід: педагогічне проектування структури та змісту спеціалізацій “Художньо-проектна творчість”, “Декоративно-прикладне мистецтво” та “Основи дизайну” повинне базуватися на синтезі (інтеграції) художньої та технологічної освіти в художньо-проектній творчості креативної особистості проектувальника.

15 років фундаментальних і прикладних досліджень в Інституті педагогіки НАПН України з розробки, апробації авторами змісту та методики “Основ дизайну” в основній і старшій профільній школі привели до висновку, що розв’язати проблему профільної та довузівської підготовки за спеціалізацією “Основ дизайну” в межах

освітньої галузі “Технології” неможливо без художньої підготовки учнів у художніх школах, у художніх гуртках ПНЗ або на заняттях елективних курсів, факультативних заняттях у ЗНЗ. Для планомірної художньо-проектної профільної підготовки майбутніх майстрів ДПМ для художньої промисловості, а також ландшафтних дизайнерів, дизайнерів середовища (дизайнерів екстер’єрів, інтер’єрів), дизайнерів одягу, промислових дизайнерів, дизайнерів-графіків, веб-дизайнерів та дизайнерів-рекламістів для індустріального виробництва і соціальної сфери – необхідна не тільки проектно-технологічна підготовка, а передусім художньо-проектна підготовленість школярів для здатності (уміння) створювати образ і форму об’єктів проектування (образотворення, формотворення) в кожному із зазначених видів дизайну. Окрім художньо-проектного мислення, старшокласник повинен володіти художньо-образним мисленням, яке не можна сформувати лише в процесі проектно-технологічної підготовки. При цьому ми акцентуємо увагу в новому періоді дослідження (2015–2017 роках) не тільки на опануванні методами художнього проектування в процесі профільного навчання, як то було у 2009–2011 роках, а, передусім – на навчанні та вихованні креативної особистості учня профільної школи засобами художньо-проектної творчості, який буде здатний оволодіти методами художнього проектування для навчальної предметно-перетворювальної діяльності.

Сьомий теоретико-методичний підхід: перехід від процесуально зорієнтованої неперервної технологічної освіти, фахової неперервної дизайнерської освіти у вищій школі до неперервної художньо-проектної освіти (назва якої найбільш точно відображає структуру та зміст освіти майбутнього майстра ДПМ і дизайнера) в ЗНЗ, позашкільних навчальних закладах (ПНЗ), а також ВНЗ на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях.

У 2014 році нами введено в науковий обіг новий термін у галузі педагогіки мистецтва – “неперервна художньо-проектна освіта”, на заміну терміна “дизайн-освіта” в ЗНЗ, ПНЗ. Дизайн-освіта, на нашу думку, за своїми завданнями і віковими межами охоплення більше відноситься до фахової підготовки студентів дизайнерських факультетів ВНЗ освітньо-кваліфікаційного рівня “Магістр” і тому є вузькопрофесійним терміном фахової підготовки за обраною спеціалізацією. Адже термін “дизайн-освіта” не охоплює із-за своєї специфіки значний сектор художнього виробництва в окремих регіонах України, де знаходяться основні осередки народних художніх промислів (Київщина, Полтавщина, Львівщина, Дніпропетровщина та ін.).

Восьмий теоретико-методичний підхід: теоретико-методологічні витоки системи національної неперервної художньо-проектної освіти закорінені в історії художньо-промислових шкіл Києва, Львова, Харкова, Одеси, Ужгороду, Косова, Вишніці, Миргороду та ін. кінця ХІХ – початку ХХ ст., які потім було реорганізовано в училища, технікуми, коледжі, а з кінця ХХ – початку ХХІ ст. в інститути декоративно-прикладного мистецтва і дизайну, а також у факультети та інститути національних університетів.

Саме в зазначених художньо-ремісничих осередках, а згодом – художньо-промислових центрах, були відкриті художньо-промислові школи.

Отже, реорганізація художньо-промислової освіти у 2015 році в Україні дійшла й до шкільного рівня – профільної підготовки в 10–11 класах, допрофільної підготовки у 8–9 класах, пропедевтичного рівня підготовки в 5–7 класах. Відсутність державного замовника (художньо-промислових підприємств і художніх комбінатів) для підготовки фахівців художньо-промислового та індустріального виробництва і домінування у ПТНЗ та ВНЗ методу творчих проектів для розробки образу та форми

суспільно-корисних об'єктів праці вимагають заміни назви освіти – з “художньо-промислової” в ХХ ст. та “дизайн-освіти” на початку ХХІ ст. на більш відповідну і обґрунтовану назву – “художньо-проектна освіта”. Вагомим фактом недостатньо обґрунтованого введення в ЗНЗ терміна “дизайн-освіта” є відсутність у Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти освітньої галузі “Дизайн”. При цьому для ЗНЗ визначено дві освітні галузі – “Мистецтво” та “Технології”, які в синтезованих (інтегрованих) вимогах надають можливість учням із художньо-проектними здібностями не тільки обрати для себе подальший шлях навчання в мистецьких ВНЗ на дизайнерських факультетах, а й отримати пропедевтичну, допрофільну та профільну підготовку в ЗНЗ, як невід’ємній складовій національної системи неперервної художньо-проектної освіти.

Змістове наповнення освітніх галузей “Мистецтво” та “Технології” базової та повної загальної середньої освіти зумовлене докорінним оновленням художньо-проектної культури в Україні, Європі та в інших країнах світу, а тому й художнього проектування – дизайну, художніх технік і технологій у ДПМ, а також вимогами науково-технічного та соціально-економічного поступу українського художньо-промислового та індустріального виробництва. Сучасному етапу розвитку художньо-проектної освіти України властива загальна закономірність – освітній процес ЗНЗ, система мистецької і технологічної освіти співвідносяться з рівнем нагальних потреб суспільства до євроінтеграції, гармонізації природного та предметного довкілля на засадах краси і доцільності. Відповідно відбувається орієнтація науковців у розробці спеціалізацій профільної школи на більш прикладну підготовку фахівців у галузі художнього проектування для художньо-промислового та індустріального виробництва, фундаменталізацію та інтенсифікацію системи художньо-проектної освіти профільного рівня. Вимога ЄС щодо інтегрування у європейський освітній простір може бути виконана тільки завдяки науково обґрунтованому узгодженню змісту і форм профільної освіти із потребами дизайнерських розробок у індустріальному виробництві, а також сучасних художньо-проектних розробках виробів ДПМ у художньому виробництві, що призведе до більшої соціально-економічної ефективності українських розробок на європейському ринку дизайн-продуктів та дизайнерських послуг.

Дев'ятий теоретико-методичний підхід: *випереджальний характер трирівневого навчання у профільній школі.*

За визначенням президента НАПН України, академіка В. Кременя “... соціально-економічна, політична, духовна модель розвитку нашого суспільства може бути оптимальною лише тоді, коли ми, конструюючи її та обираючи шляхи реалізації цієї моделі, будемо орієнтуватися не тільки на внутрішні реалії, а й на загально-цивілізаційні тенденції розвитку людства. Це потрібно для того, щоб зробити випереджальний крок у розвитку України, а не постійно когось наздоганяти. Тому, модернізація освіти є важливим чинником соціального, економічного і політичного розвитку України (Кремень В.Г., 2015).

Проектування, розробка структури, змісту та методики спеціалізацій “Художньо-проектна творчість”, “Декоративно-прикладне мистецтво”, “Основи дизайну” на профільному рівні підготовки учнів 10–11 кл. у системі неперервної художньо-проектної освіти можлива тільки за умови науково обґрунтованого визначення випереджального характеру концептуальних підходів до розробки теоретико-методичних засад щодо синтезування (інтегрування) вимог освітніх галузей “Мистецтво” та “Технології” до учнів профільної школи. Новітній зміст

спеціалізацій технологічного профілю забезпечить потребу сучасного українського суспільства в естетичному оновленні предметного довкілля. Варто констатувати, що сучасні художньо-проектні розробки в Україні у формі вітчизняних дизайнерських проєктів створені на поч. ХХІ ст. першими фахівцями у галузі дизайну нового покоління, що отримали фахову підготовку в мистецьких ВНЗ III–IV рівнів акредитації. Їх навчали викладачі, які фактично не мали педагогічної освіти, не були науковцями в галузі педагогіки мистецтва. Але це були досвідчені практики – художники, архітектори, мистецтвознавці, модельєри, стилісти, інженери, конструктори, технологи.

Десятий теоретико-методичний підхід: *здатність профільного рівня неперервної системи художньо-проектної освіти до змін.*

Здатність освітньої системи вищої, а тепер і профільної школи до змін багато в чому визначається інноваційним підходом до постановки цілей, відбору змісту, організації освітнього процесу, оцінки досягнутих результатів. Зараз частину пропедевтичних, довузівських завдань ВНЗ взяли на себе ЗНЗ профільного рівня. Сучасний стан суспільних відносин, економіки України, рівня розвитку художньо-промислового та індустріального виробництва призвів до необхідності переосмислення ключових цілей і завдань художньо-проектної освіти, основних вимог на рівнях пропедевтичної (5–7 кл.), допрофільної (8–9 кл.), профільної (10–11 кл.) підготовки майбутніх майстрів ДПМ, дизайнерів, рекламистів. Спочатку художньо-проектна творчість на профільному рівні, а потім фахова діяльність вимагає від працівників художньо-промислового виробництва і галузі дизайну в індустріальному виробництві застосування якнайширшого спектру здібностей, розвитку неповторних індивідуальних та інтелектуальних якостей творчої особистості майбутнього майстра ДПМ, дизайнера, рекламиста.

Одинадцятий теоретико-методичний підхід: *художньо-проектна освіта повинна орієнтуватися не тільки на розвиток виробничих і соціальних технологій найближчого майбутнього, але й на потреби та можливості людини в усіх п'яти сферах життєдіяльності.*

За таких умов основним завданням у системі художньо-проектної освіти стає не тільки профільна підготовка фахівця, а передусім становлення особистості майбутнього майстра ДПМ та дизайнера в особистісно привабливій сфері життєдіяльності, який опановує не тільки художньо-проектний досвід, а й культурний досвід людства, усвідомлює своє місце в суспільстві, уже зі шкільного віку здатний до художньо-проектної діяльності у профільній школі з орієнтуванням на фахову діяльність, до самовизначення, саморегуляції, саморозвитку в умовах неперервності й наступності в освіті.

Дванадцятий теоретико-методичний підхід: *у результаті педагогічного проектування профільної підготовки за спеціалізацією “Художньо-проектна творчість”, “Декоративно-прикладне мистецтво”, “Основи дизайну” у системі неперервної художньо-проектної освіти необхідно змодельювати освітній навчально-виробничий простір профільного рівня для вільної творчої комунікації, який охопить всі п'ять сфер життєдіяльності з відповідними до них видами дизайну. При цьому сама освітня комунікація в процесі творчого перетворення старшокласником навколишнього середовища неминуче набуває проектного характеру.*

Завданням педагогічного проектування профільного рівня художньо-проектної освіти за спеціалізаціями “Художньо-проектна творчість”, “Декоративно-прикладне

мистецтво”, “Основи дизайну” є створення в освітньому середовищі ЗНЗ образу сучасної динамічно змінної художньо-проектної культури України, що постає в образній формі як цілісна система. Проектність у системі “матеріальне середовище – художньо-проектний образ” визначається як особливий тип і своєрідна культура мислення, яка повинна відтворюватися й розвиватися в освітньому просторі.

Висновок. За окресленими вище теоретико-методичними підходами до розробки педагогічних умов для спеціалізації “Художньо-проектна творчість”, “Декоративно-прикладне мистецтво”, “Основи дизайну” на профільному рівні підготовки учнів 10–11 класів у системі неперервної художньо-проектної освіти нами сформульовано теоретичне узагальнення: художньо-проектну освіту потрібно розглядати крізь призму методології соціально-культурного проектування. Тому виникає нагальна необхідність розробки фундаментальної теорії, методології, педагогічних умов, науково-методичних матеріалів, принципів і методів, навчальних матеріалів для реалізації їх у навчальному процесі профільного рівня художньо-проектної освіти за спеціалізаціями “Художньо-проектна творчість”, “Декоративно-прикладне мистецтво”, “Основи дизайну”.

1. Антонович С.А. Теоретико-методологічні засади дизайну [Текст] / С.А.Антонович // Скрижалі. Декоративне мистецтво і дизайн: наук.–мист. студії / Київський державний інститут декоративно-прикладного мистецтва і дизайну ім. М. Бойчука; редкол.: І.І. Міщенко та ін. – Київ-Чернівці: Видавн. дім “Родовід”, 2009. – С. 199–210.
2. Антонович С.А., Вдовченко В.В та ін. Етнодизайн: Експериментальна програма для 5–9 кл. // Сільська школа України. – 2004. – № 21 (93). – С. 4–23.
3. Вдовченко В.В. та ін. Навчальна програма “Трудове навчання: основи дизайну” для загальноосв. навч. закладів нового типу: ліцеїв, гімназій, коледжів (5–9 класи). Рекомендовано МОН України (№ 1/11-3179 від 25.07.2008 р.) // Трудова підгот. в закладах освіти. – 2010. – № 9 – С. 13–34; 2010. – № 10. – С. 29–48; 2010. – № 11–12. – С. 11–30.
4. Вдовченко В.В. Результативність науково-дослідної роботи в технологічному напрямі профільного навчання з “Основ дизайну” // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2008 рік: інформ. видання. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 341–343.
5. Вдовченко В.В. та ін. Навч. програма для 11 – річн. школи. Технології. 10–11 кл. Прогр. для профільн. навчання учнів загальноосв. навч. закладів. Спеціалізація “Основи дизайну”. Технологічний напрям. Технологічний профіль. Наказ МОН № 1021 від 28.10.2010. Про надання навч. прогр. грифу “Затверджено МОН України”. – К., 2010. – 96 с.
6. Вдовченко В.В. (кер. авт. кол.) та ін. Основи дизайну: підручник для 10 кл. загальноосв. навч. закл. Профільн. рівень [за ред. В.В. Вдовченка]. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 304 с.: іл.
7. Вдовченко В.В. та ін. Основи дизайну: Програма профільн. навч. для загальноосв. навчальних закладів з трудового навчання у 10–12 кл. Наказ МОН № 122 від 22.02.2008. Про надання навч. прогр. грифу “Затверджено МОН України” // Освіта і управління. – 2008. – Т. 11. – № 1. – С. 116 – 149 (10 кл.).
8. Вдовченко В.В. та ін. Основи дизайну: Програма профільн. навч. для загальноосв. навч. закладів з трудового навчання у 10–12 класах. Наказ МОН № 122 від 22.02.2008. Про надання навчальним програмам грифу “Затверджено МОН України” // Освіта і управління. – 2008. – Т. 11. – № 2–3. – С. 89–122 (11–12 кл.).
9. Вдовченко В.В., Антонович С.А. Методика викладання образотворчого мистецтва і дизайну: навч. програма для підготовки, перепідготовки вчителя образотв. мистецтва і вчителя труд. навч. для викладання профільних програм за напрямом “Дизайн”: “Етнодизайн”, “Основи дизайну”, “Графічний дизайн”, “Веб-дизайн”, “Дизайн реклами”, “Дизайн середовища (дизайн інтер’єрів та екстер’єрів)”, “Ландшафтний дизайн” // Завуч. – 2006. – № 16 (274). – С. 33 – 44.
10. Вдовченко В.В., Антонович С.А. Програма профільн. навч. для загальн. навч. закладів з трудового навчання у 10–11 кл. “Основи дизайну” // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 2. – С. 115–149.

11. Дизайн-освіта: Профільне навчання старшокласників: Програми, календарні плани і не тільки ... / упоряд.: В. Вдовченко та ін. – К. : Вид. дім “Шкіл. світ”; Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.

In the article theoretical-methodical approaches are grounded to development of the specializations “Artistically-project creation”, “Decoratively-applied art”, “Bases of design” at type level of preparation of students 10-11 classes in the system of continuous artistically-project education. Systemoobrazuyuschy aspects for the synthesis of maintenance of educational industries are certain “Art” and “Technologies” of continuous artistically-project education in OUZ and INSTITUTE of higher. Theoretical positions of modern methodology of continuous artistically-project education at type level from positions of fundamental research in Institute of pedagogics of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine are exposed.

Key words: *fundamental researches; continuous artistically-project education in OUZ and INSTITUTE of higher; propedevtyka, doprofyl'nyy and type levels of preparation; specializations: “Artistically-project creation”, “decoratively-applied art”, “Bases of design”; national schools of artistically-project formation of Ukraine is Kiev, Lvov, Kharkov; artistically-industrial schools of Ukraine; artistically-industrial education.*

УДК 37.0:159.922.1

ББК 74.04(4Укр)43

Наталія Курста, Тетяна Демків

ГЕНДЕРНА ОСВІТА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

У статті окреслено теоретичні основи гендерної освіти сучасної молоді. Розглянуто поняття “гендер”, “гендерний вимір в освіті”, “стать” в контексті історико-соціальних та психолого-педагогічних досліджень. Виділено та охарактеризовано компоненти гендеру як соціального феномену.

Ключові слова: *гендер, гендерна освіта, гендерна ідентифікація, стать, гендерні компоненти.*

Постановка проблеми. Питання гендерної компетенції сучасної людини є одним із вагомих чинників сучасного розвитку суспільства. Воно охоплює усі сфери життєдіяльності людини, а його недооцінка приводить до значних проблем у взаєморозумінні між чоловіками та жінками, що проявляється у руйнації сталості суспільних відносин та розмитості і неоднозначності існуючих цінностей та ідеалів.

Сьогодні гостро постала проблема формування особистості як цілісності, її гармонійний та багатогранний розвиток. І, звичайно, таке її формування неможливе без урахування статі індивіда. Приналежність до певної статі уже несе в собі певні обмеження, а статево-рольові упередження, нав’язані у дитячі роки, визначають особистісні диспозиції у подальшому житті. Орієнтація на статево типізовані моделі поведінки суттєво звужує простір особистісного розвитку, обмежує сфери індивідуальної самореалізації зростаючих поколінь. Тому питання формування гендерного “я” дитини є складним процесом і передбачає не тільки усвідомлення своєї статевої приналежності, але і набуття нею певних соціальних ролей, поведінки та ціннісних орієнтацій.

На жаль у сучасній системі освіти основну увагу зосереджено саме на набутті дитиною своєї статевої ідентичності, як майбутнього представника чоловічого та жіночого родів. Питання соціокультурної компоненти гендерного виховання в освітньому процесі не розглядається.

За таких умов сучасний стан розвитку людства зумовлює необхідність переосмислення традиційних гендерних схем та ролей і їх сприйняття в наявному суспільстві з метою пошуку оптимального шляху подолання гендерно детермінованих суспільних деформацій, що є актуальним для сьогодення [4, с. 30]. Проблеми зміни гендерних ролей та цінностей, самореалізації особистості набули нового бачення. Чоловіки і жінки прагнуть змінити стереотипне ставлення до себе, яке обмежує їхні можливості, не дає проявити свій творчий потенціал і уникнути психологічної травматизації через те, що їх власний стиль статевої поведінки не співпадає з вимогами оточення.

Аналіз досліджень з даної проблеми. Проблему статевих відмінностей почали вивчати наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. Піонерами у вивченні проблеми були Б. Астаф'єв, Г.Гейманс, З. Фрейд.

Однак інтенсивне вивчення статевих відмінностей почалося тільки в середині ХХ ст., де основна проблематика відображалася у вивченні ролі жінок у різних соціумах. Так, у російській науковій думці, провідними дослідниками були В. Абраменкова, Б. Анан'єв, В.Каган, І. Кон, Т. Рєпина, І.Лунін.

Гендерні особливості багатьох суспільних проблем розглядали і зарубіжні автори – представники різних течій феміністичних та чоловічих досліджень: А. Дворкін, А. Девіс, Е. Кеслер-Херіс, Р.Колінз, Т. де Лауретіс, М. Меснер, Р. Печеськ, Г. Рубін, Дж. Хубер, Н. Чодороу та ін.

Розвиток гендерних досліджень на території України має свої особливості. Оскільки Україна до 90-х років ХХ століття входила до складу СРСР, то частина українських дослідників, працюючи у цій сфері, відносилися до загальноновизнаних вчених радянського союзу. Проте, вже у 90-ті роки активно працювали В. Боднарівська, Т. Василевська, В. Зеленко, І. Голубєва, І. Доцяк, О. Колісник, К. Левченко, М. Орлик, А. Пашко, М.Перін, О. Скнар, М. Скорик, Н. Чухим, Л. Устименко, Я. Шкурко, В. Шилов, С. Яшник.

Гендерна проблематика знайшла своє відображення у дослідженнях Ш.Берна, С. Бем, О.В. Бойко, Є.П.Ільїна, Д. Бразерса та інших.

Дослідженням соціально-психологічних та соціально-політичних проблем статі на сучасному етапі займаються І. Жеребкіна, С. Жеребкін, О.Забужко, Н. Зборовська, Н. Лавриненко, Л. Малес, С. Павличко, М. Рубчак, І. Тарасенко, Н.Чухим, Н. Хамітов та ін.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури виділити та охарактеризувати компоненти гендеру як соціального феномену.

Виклад основного матеріалу. Для вивчення ступеня взаємодії педагогіки та гендеру як складових соціальних і наукових категорій скористаємося поняттям “гендерний вимір в освіті”, під яким розуміємо оцінку наслідків і результатів впливу виховних зусиль педагогів на становище і розвиток хлопчиків та дівчаток, усвідомлення ними своєї ідентичності, вибору ідеалів і життєвих цілей, статусу дітей у дитячому колективі, залежно від біологічної статі [5, с. 8].

Для чіткішого обґрунтування диференціації в характерах чоловіків і жінок, що обумовлена як біологічними, так і соціальними факторами, розглянемо терміни “стать” і “гендер”. Однак не можна не відмітити, що часто ці терміни ототожнюються, а це приводить до труднощів у розумінні зазначеної проблематики. Адже змішування статевих і гендерних характеристик приводить до того, що до характеристик мужності і жіночності одночасно відносять і психофізіологічні, і соціокультурні аспекти психологічних відмінностей, тоді як в ситуаціях реальної

взаємодії між собою люди рідко пов'язують біологічні відмінності свого організму з гендерними характеристиками. На змішуванні статевих та гендерних характеристик часто будується критика гендерного підходу до поведінки людей. І стать, і гендер є системами умовних позначень, які формують певний порядок відношень між людьми, їх відношення до різноманітних проявів сексуальності, а також визначають форми представлення себе іншим людям в різноманітних практиках соціальної взаємодії [1, с. 7].

В сучасній науковій літературі поняття “стать” традиційно використовується для позначення тих анатомо-фізіологічних особливостей людей, на основі яких людські істоти визначаються як чоловіки та жінки. Стать (тобто біологічні особливості) людини розглядається як фундамент і першопричина психологічних та соціальних відмінностей між чоловіками і жінками [1, с. 8].

Крім біологічних відмінностей, між людьми існує розподіл соціальних ролей, форм діяльності, а також відмінності у поведінці та емоційних характеристиках. Антропологи, історики, етнографи підкреслюють відносність уявлень про “типово чоловіче” або “типово жіноче”. Те, що в певному суспільстві вважається чоловічим заняттям (поведінкою, рисою характеру), в іншому може вважатися як жіноче. Різноманітність соціальних характеристик жінок і чоловіків, що існують у світі, та принципова тотожність їх біологічних характеристик свідчить, що біологічна стать не визначає її соціальних ролей, що існують в різних суспільствах [1, с. 8–9].

Так, виникла потреба застосувати термін, який міг би характеризувати людину відносно її статі не тільки через біологічний чинник, а і враховував вплив суспільства, культури, в якій соціалізується індивід.

На сьогодні поняття “гендер” не має однозначного визначення і трактується по-різному багатьма концепціями феміністичної теорії, соціології гендеру, гендерної психології, постфемінізму і т.д.

Перше визначення гендеру виникло у зв'язку з феміністичним аналізом “сучасного суспільства” – критикою дискримінаційного положення жінки. В статті антрополога Гейл Рубін “Обмін жінками: нотатки з приводу політичної економії статі”, “гендер визначається як комплекс угод”, що регулюють біологічну стать як предмет суспільної діяльності. У 80-ті роки це визначення стає основою для різноманітних концепцій.

За іншими даними, уперше термін “гендер” був введений у науковий обіг американським психоаналітиком Робертом Столлером у праці “Стать і гендер: про розвиток мужності та жіночності” (1968). “Гендер” розглядався як поняття, що виражає психологічні, соціальні, культурні особливості, не обумовлені біологічною статтю [1, с. 10].

Наводимо і визначення з підручника американського соціолога Е.Гідденса, оскільки на нього часто опираються вітчизняні дослідники. “Якщо стать має відношення до фізичних, тілесних відмінностей між жінкою та чоловіком, то поняття “гендер” зачіпає їх психологічні, соціальні і культурні особливості. Розмежування статі та гендеру є фундаментальним, так як багато відмінностей між жінкою та чоловіком обумовлюються причинами, що не є біологічними за своєю природою. Якщо стать індивіда біологічно детермінована, то рід (гендер) є культурно і соціально заданим. Таким чином існують дві статі (чоловіча та жіноча) та два роди (мужність та жіночність)” [3, с. 153].

Гендер в психології – соціально-біологічна характеристика, з допомогою якої люди дають визначення поняттям “чоловік” і “жінка”.

У підручнику “Гендерний розвиток в суспільстві” подано розуміння гендеру, як сукупності соціальних і культурних норм, які суспільство примушує виконувати людей залежно від їх біологічної належності [1, с. 9].

Т. Мельник у посібнику “Основи гендерної теорії” обґрунтовує наступне визначення:

Гендер – це змодельована суспільством та підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм і характеристик чоловічої і жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей та відносин жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями в процесі соціалізації, що насамперед визначається політичним, економічним, культурним контекстами буття і фіксує уявлення про жінку та чоловіка залежно від їх статі [6, с. 11].

Отже, це біологічна стать, а соціокультурні норми визначають психологічні якості, моделі поведінки, види діяльності, професії жінок і чоловіків.

У відповідності до соціальних норм суспільство через гендер конструює гендерні норми, які через свідомість людей з допомогою виховання (в особі батьків і родичів), системи освіти (в особі педагогів освітніх закладів), культури в цілому (через книги і засоби масової інформації) формують у них певні правила поведінки і створюють уявлення про те, хто є “справжній чоловік” і якою повинна бути “справжня жінка”. Втілюючи у своїх діях очікування, пов’язані із гендерним статусом, індивіди на мікрорівні підтримують (конструюють) гендерні відмінності й одночасно побудовані на їх основі системи панування та володарювання [1, с. 10].

Гендер конструюється суспільством як соціальна модель жінок і чоловіків, що визначає їх положення і роль в суспільстві та його інститутах (сім’ї, політичній структурі, економіці, культурі і освіті тощо).

Гендер як система знань вивчає гендерну систему суспільства як сукупність взаємопов’язаних інститутів та організацій, за допомогою яких соціально, ідеологічно й організаційно будуються відносини жінки й чоловіка, формується ставлення суспільства до проблеми статі. забезпечується реальна соціо-статеву рівність або нерівність, здійснюється завоювання і реальне утвердження гарантій, прав, свобод, обов’язків та відповідальності жінок і чоловіків, забезпечення реальних можливостей їх самореалізації відповідно до досягнутого рівня гендерної культури [6, с. 20].

Гендер як соціальний феномен поєднує низку компонентів, які розмежовуємо на дві групи: а) як соціального інституту і б) як індивідуального статусу. Перша підгрупа містить:

- гендерні статуси, що соціально нав’язані суспільним оточенням як соціостатеві ролі, норми та експектації;
- гендерний розподіл праці, а саме розмежування суспільної та домашньої праці між членами суспільства, які є носіями різних гендерних статусів;
- гендерно визначене родинне підпорядкування як набір прав та можливостей для кожного гендерного статусу в сімейній (родинній) ієрархії;
- гендерні біологічні (статеві) сценарії поведінки, а саме нормативні взірці сексуального бажання і статевої дії, що закріплена за конкретним гендерним статусом;
- гендерні якості особистості, передусім комбінаційне поєднання характерних рис, які визначають певний набір почуттів та поведінки членів різних гендерних статусів;

- гендерну ідеологію, яка впроваджує існування гендерних статусів, їх різну оцінку в суспільстві;
- гендерний імідж (образ дії та поведінки), що передбачає культурну репрезентацію перед гендером, його тілесності у символічній формі у творах мистецтва, які репродукують та легітимізують гендерні статуси.

Гендер стосовно індивіда певної статі як самостійної одиниці обіймає:

- біологічну стать, яка визначається з моменту народження й заснована на наявності певних геніталій;
- гендерну ідентичність – особисте осмислення й прийняття своє приналежності до певної статі;
- гендерний шлюбний та репродуктивний статус, що відображає виконання або відмову від шлюбу, дітонародження, батьківських ролей;
- гендерні сексуальні орієнтації, тобто соціально й індивідуально прийняті взірці сексуальних почуттів, бажань, їх практичне втілення та ідентифікація з ними;
- гендерну особистість, для якої характерні інтерналізовані моделі соціально прийнятих почуттів, емоцій, переживань, котрі зміцнюють сімейні структури, материнство й батьківство;
- процес щодо виробництва гендера як такої соціальної практики у вивченні статевої поведінки, коли переважають гендерно забарвлені взаємостосунки у просторі певного соціально бажаного статусу;
- гендерну презентацію, а саме показу, демонстрації себе як особистості з певними гендерними якостями через засоби одягу, косметики, прикрас й інших інформаційно значущих (тілесних) маркерів [1, с. 40].

Висновки. Окреслена сукупність компонентів гендера та умов його соціалізації дає підстави розглядати особистість як носія гендерних норм, що привласнені нею у суспільному житті. Саме дієвість соціальних норм і культурних традицій формують свідомість людини, її погляди, поведінку, стиль та зміст життєдіяльності.

Отже, виникнення гендеру як соціального конструктиву суспільства, є необхідним і природним наслідком розвитку людської культури та цивілізації.

1. Гендерний розвиток у суспільстві: (конспекти лекцій). 2-е вид. – К. : ПЦ “Фоліант”, 2005. – 351 с.
2. Гидденс Э. [Електронний ресурс] – Режим доступу: mer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/gidd/06/php.
3. Гендерні стандарти в освіті: збірка рекомендацій. – Частина 1. – К., 2010. – 328 с.
4. Демків Т. Специфіка формування гендерних парадигм: історико-філософський аспект / Тетяна Демків // Гендерна проблематика та антропологічні горизонти: Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Острог, 2011. – С. 29–36.
5. Кравець В. Гендерна педагогіка: навч. посіб. / В. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
6. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. – К. : “К.І.С.”, 2004. – 536 с.
7. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – 479 с.

The theoretical bases of gender education of modern youth are outlined in the article. A concept “gender”, “gender measuring in education”, “sex” in a context of historically-social and psychologically pedagogical researches are considered. The components of gender as a social phenomenon are distinguished and described.

Key words: gender, gender education, gender authentication, sex, gender components.

ПРОБЛЕМА РАНЬОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ: СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ

У статті висвітлено основні аспекти раннього навчання іноземних мов у німецькомовних країнах (Німеччина, Австрія, Швейцарія) у сучасній педагогічній науці. Визначено зміст поняття “раннє навчання”, окреслено особливості навчання іноземних мов у старшому дошкільному та молодшому шкільному віці.

Ключові слова: раннє навчання, іноземна освіта, початкова школа, система освіти, полікультурне середовище.

Постановка проблеми. Підготовка вчителів для різних рівнів шкільної освіти є пріоритетним напрямком європейських країн. Зважаючи на стрімке зростання вагомості вивчення іноземних мов, чимало науковців акцентують на необхідності її вивчення у ранньому віці. У німецькомовних країнах (Німеччині, Австрії, Швейцарії) учні знайомляться з першою іноземною мовою вже у початковій школі та продовжують її вивчення на наступних етапах. Це зумовлює потребу в підготовці фахівців, здатних забезпечити отримання учнями початкової школи необхідних знань.

Аналіз досліджень з даної проблеми. Система іноземної освіти на початковому етапі навчання висвітлена в наукових працях зарубіжних учених. Так, особливості навчання іноземних мов у ранньому віці вивчали Т. Боднарчук (Австрія), Л. Мовчан (Швеція), В. Смелянська (США), В. Гаманюк (Німеччина), О. Першукова; підготовки фахівців у системі вищої педагогічної освіти Німеччини – О. Шапочкіної, С. Бобракова, І. П'янковської, К. Кравченко; підготовки вчителів у Австрії – М. М'ясковський, Л. Загорулько, у Швейцарії – Л. Черток. Проблеми європейської системи підготовки вчителів зустрічаються в працях українських вчених Л. Пуховської, С. Синенко; підготовку майбутніх учителів іноземних мов досліджували С. Каричковська (Польща), Л. Черній (США), Н. Сулим (Англія, Шотландія), О. Голотюк (Франція), С. Гринюк (Фінляндія), В. Базуріна (Великобританія), О. Жижко (Мексика), серед вітчизняних дослідників Т. Шкваріна, О. Бігич, О. Мисечко. Науковці наголошують на необхідності підготовки кваліфікованих фахівців для навчання іноземних мов у початковій школі.

Мета статті – визначити стан проблеми раннього навчання іноземних мов у німецькомовних країнах (Німеччина, Австрія, Швейцарія) у сучасній педагогічній науці.

Основний виклад. Поняття “раннє навчання” відображено в наукових працях відомих педагогів, які досліджували системи освіти різних країн. Зокрема, В. Смелянська зазначає, що в системі освіти США раннє навчання іноземних мов у початковій школі включає старшу групу дошкільного навчального закладу та 1–2 класи. Учена зазначила, що перспективність раннього навчання зумовлена:

- психолого-фізіологічною готовністю дитини до вивчення мов;
- раннім прилученням особистості до загальнолюдської культури через спілкування різними мовами;
- розвитком психічних функцій та лінгвістичних здібностей [4, с. 7].

В. Смелянська зауважує на відсутності, як і у Німеччині, цілісної системи навчання іноземних мов у початковій школі у США. У змісті раннього навчання

учнів в цій країні виокремлюють такі базові компоненти, як перелік компетентностей, якими потрібно оволодіти, та перелік тем усного висловлювання, граматики та фонетики [4, с. 9].

В. Гаманюк вживає термін “раннє навчання мов на початковому етапі шкільної освіти”, під яким розуміється вивчення іноземних мов у початкових класах [1, с. 177]. Учена розрізняє вивчення мов у дошкільному та ранньому шкільному віці. На цих етапах важливо не лише опанування мовною та мовленнєвою діяльністю учнів, а й “загальний розвиток особистості” та готовність до повноцінного спілкування у європейському просторі [1, с. 174]. Враховуючи те, що учні починають вивчення іноземної мови в усіх школах Німеччини з 8-річного віку (3 клас), деякі науковці, серед яких Л. Фрільх-Вард (L-Fröhlich-Ward), вважають такий підхід правильним. Учні цього віку вже чітко усвідомлюють себе часткою соціуму, знайомляться з елементами різних культур задля розширення власного світогляду та самоідентифікації з певним етносом.

Проблема іноземної освіти у Німеччині знайшла своє відображення в працях В. Гаманюк, зокрема в аспекті підготовки фахівців, котрі забезпечують навчання різних європейських мов на всіх ступенях системи освіти. Вона наголошує на необхідності вивчення іноземних мов як обов'язкової умови входження в європейську культуру. Для цього пропонується збільшити кількість мов для навчання в початковій школі, враховуючи національну приналежність більшості дітей, особливості міграційних процесів у регіоні та географічне розташування федеративної землі і школи зокрема (близькість до кордонів сусідньої країни) [1, с. 178].

В. Гаманюк у підготовці вчителя іноземних мов виокремлює не лише теоретичну та практичну компоненти, а й зв'язок з іншими дисциплінами, рефлексія та робота у полікультурному середовищі [1].

Для початкової школи важливим є орієнтація на “Стандарти для вивчення іноземних мов: підготовка до ХХІ ст.”. В. Смелянська встановила п'ять галузей, висвітлених у даному документі: комунікація, культура, зв'язки, порівняння, суспільство. Вони є базою формування навчальних планів і програм іноземних мов [4, с. 10].

У системі раннього навчання іноземних мов США переважає особистісно зорієнтоване навчання, що передбачає підбір учителем методів, які відповідають рівню володіння мовними структурами, віковим особливостям і типові інтелекту. На уроці широко використовують автентичні вірші, римівки, наочність, дидактичні ігри, що складають основу навчання в початковій школі.

Проблему навчання іноземних мов у школі досліджувала також Л. Мовчан, яка зазначила, що навчання учнів з раннього віку визначене в резолюціях Ради Європи як пріоритетне і його комунікативне спрямування. Зосередившись на освіті Швеції, вона зазначила, що в навчальних планах, окрім лінгвістичної компетенції, важливим елементом є творчість та емоційно-ціннісне ставлення до дійсності [3, с. 7].

Вихідним положенням у підготовці іноземних фахівців з іноземних мов науковець визначила соціальне замовлення суспільства, тобто, вибір мови навчання, можливість створення білінгвальних класів залежить від потреб населення. Навчальні підручники наповнені новинками у сфері техніки, економіки, політики, культури тощо. Ключовою для них є комунікативний аспект, читання тематичних текстів та опрацювання ситуацій мовлення [3, с. 9].

Л. Поліщук у перелік якостей учителя початкової школи включила європейську складову. Науковець зазначила, що неодмінною складовою кваліфікованого вчителя повинно стати володіння хоча б однією іноземною мовою. Вартим уваги є твердження, що матеріал, який подається потрібно розглядати з погляду європейської перспективи [5, с. 8].

Австрія, своєю чергою, також поступово впроваджує іноземні мови в початкову школу. Складність полягає в тому, що в країні є велика кількість емігрантів, які за державними законами мають право на повноцінну освіту, навіть передбачено навчання рідною мовою. Б.Бухгольц (B.Buchholz), проводячи дослідження з імплементації англійської мови у початковій школі, виявила низку проблем педагогічного та психологічного характеру:

- у центрі навчання стоїть учитель, а не учень;
- навчальні плани носять швидше ідеальний характер, ніж реальний і, як результат – знання учнів нижчі очікуваних;
- недостатня мотивація вчителів англійської мови, які мають неповну фахову підготовку [7, с. 193].

Виходом із такої ситуації науковець вважає підвищення професійного рівня вчителя іноземних мов початкових класів та усвідомлення ними відповідальності за результат у старшій школі. Навчальні плани з іноземних мов містять лише змістове наповнення курсу, а методичні засоби вчитель підбирає на власний розсуд.

Австрійські педагоги, такі як: Е. Янтшер (E. Jantscher) та І. Ландзідлер (I. Landsiedler), своєю чергою, визначили основні завдання вивчення іноземних мов у початковій школі. Це – мотивація до подальшого вивчення іноземних мов; основа майбутнього спілкування іноземною мовою; формування в учнів позитивного ставлення до інших мов [6, с. 17].

Науковці стверджують, що під час перших двох років вивчення іноземної мови у початковій школі Австрії основними видами мовленнєвої діяльності повинні стати слухання та говоріння [6, с. 18]. Такий підхід є виправданим, оскільки говоріння та слухання є репродуктивними видами мовленнєвої діяльності і з погляду методики повинні передувати продуктивним видам мовленнєвої діяльності – читанню та письму.

Дослідниця раннього навчання іноземних мов у Німеччині А. Кубанек (A.Kubanek) виокремила три типи програм для початкової школи: ігрова (основу складають різноманітні ігри) з використанням аутентичних матеріалів і лінгвістична (ознайомлення з інформацією про інші мови, особливості мультлінгвізму), “Вікно у світ” і програма для мультлінгвальних класів [6, с. 62–63]. Учена відзначила, що всі вони несуть систематичний характер і продовжуються на наступних ступенях шкільного навчання.

Головним поштовхом до запровадження раннього навчання іноземної мови були результати пілотних проектів, які проходили у всіх трьох країнах з метою виявлення доцільності їх запровадження в початкових класах. Вони виявили необхідність розпочинати вивчення іноземних мов у початковій школі.

Так, для Швейцарії, де державними є німецька, італійська, французька та ретороманська мови, проблема раннього навчання іноземних мов стоїть найбільш гостро. Це зумовлено необхідністю вивчати хоча б дві мови. У початковій школі – за бажанням батьків, географічне розташування кантону та мовна політика окремої федеральної землі.

Проводячи аналіз розвитку навчання іноземних мов, дослідники одностайні у визначенні причин вивчення іноземних мов уже в ранньому віці. Це: ознайомлення з європейською культурою, яка є полілінгвальною; можливість вивчати другу іноземну мову в середній та старшій школі; комунікація з представниками інших народів; розвиток міжнародної співпраці, який передбачає знання хоча б однієї іноземної мови.

Підготовка вчителів іноземних мов початкової школи включає низку дисциплін (обов’язкові та дисципліни за вибором). Це – дисципліни психолого-педагогічного циклу, вивчення основного предмету, додаткова спеціальність і предмети за вибором [2, с. 52] Актуальним сьогодні є курс з медіаграмотності та інформаційно-комунікаційних технологій, що відповідає потребам молодших школярів. Тому доцільною є професійна підготовка майбутніх учителів до вирішення окресленого завдання в шкільній практиці. Так, наприклад, курс “*Studium digitale*” сприяє формуванню інформаційно-комунікаційної грамотності студентів. У навчально-виховному процесі вищої освіти викладачі використовують дискусії, відеолекції та віртуальні семінари.

Висновок. Проблема раннього навчання іноземних мов у німецькомовних країнах (Німеччина, Австрія, Швейцарія) висвітлена в працях українських і зарубіжних педагогів. Відтак у кожній з цих країн спостерігаються певні відмінності щодо теоретичного й організаційно-методичного забезпечення вивчення іноземної мови. Учені вказують на необхідність вивчення дітьми мови з старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, вдосконалювати знання та починати вивчення другої іноземної мови – у середній та старшій школі. Однак акцентують на пріоритетності психолого-педагогічної діагностики учнів на предмет їхньої готовності до опанування мовою, рівня розвитку психічних функцій і лінгвістичних здібностей, а відтак, і вибору учителем дієвих організаційних форм і методів навчання іноземних мов.

1. Гаманюк В. А. Іншомовна освіта Німеччини в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика: монографія / Віта Анатоліївна Гаманюк: КПІ ДВНЗ “КНУ”. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2012. – 376 с.
2. Кравченко К.А. Використання досвіду системи вищої освіти ФРН у підготовці вчителів іноземних мов: метод. рекомендації/ К. А. Кравченко. – Умань : Видавець “Сочінський”, 2013. – 86 с.
3. Мовчан Л. Г. Розвиток змісту шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мовчан Лариса Григорівна; Відкр. міжнар. ун-т розв. людини “Україна”. – К., 2012. – 20 с.
4. Поліщук Л. П. Професійна підготовка вчителів початкової школи Англії в умовах євроінтеграції : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Людмила Петрівна Поліщук. – Житомир : Б.в., 2011. – 20 с.
5. Смелянська В. В. Тенденції розвитку раннього навчання іноземних мов у початковій школі США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Вікторія Володимирівна Смелянська. – Житомир: Б.в., 2011. – 20 с.
6. An early start: young learners and modern languages in Europe and beyond / Ed. By Marianne Nokolov and Helena Curtain. – Council of Europe, 2000. – 252 p.
7. Ch. Dalton-Puffer, R.Faustauer, E.Vetter. Research on language teaching and learning in Austria (2004-2009): A country report // Language teaching. – Cambridge University Press, 2011. – P. 181–211.

The article deals with the main aspects of early foreign language teaching in German-speaking countries (Germany, Austria and Switzerland) in modern Pedagogics. The meaning

of the term "early teaching" is defined and the teaching of foreign languages for pre-school and primary school children is analyzed.

Key words: early teaching, foreign language education, primary school, system of education, multicultural surrounding.

УДК 372.3
ББК 74.100.50

Надія Кравець

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано теоретичні аспекти формування пізнавальних інтересів у дітей дошкільного віку. Розкрито особливості застосування системного підходу до організації пошуково-дослідницької діяльності як засобу їх розвитку.

Ключові слова: пізнавальний інтерес, системний підхід, пошуково-дослідницька діяльність.

Постановка проблеми. Дошкільне дитинство – дуже складний і відповідальний період у житті особистості, адже саме в цей час закладаються основи майбуття кожної людини, її уміння осмислювати та усвідомлено сприймати явища навколишньої дійсності й саму себе, співіснувати з іншими людьми. Закономірно, що процеси демократизації і гуманізації, пов'язані з реформуванням всіх ланок системи освіти сучасної України, передбачають і суттєві зміни в організації виховання дітей дошкільного віку.

У той же час викликає певну стурбованість сучасна ситуація розвитку дитини в практиці роботи дошкільних закладів, зокрема, надмірна інтелектуалізація освітнього процесу в дитячих садках, спрямованість на засвоєння дітьми готових знань, недостатнє формування практичних умінь і навичок. Тому з усією гостротою постає проблема оптимізації пізнавальної діяльності дошкільників, перетворення життя маленької дитини на щоденну радість, відкриття таємниць довкілля. У цьому контексті актуалізуються питання пошуку ефективних способів розвитку пізнавальних інтересів дошкільнят, шляхів оновлення змісту, форм, методів і засобів виховання; переосмислення об'єкт-суб'єктних відносин в системі педагогічної взаємодії "педагог – вихованець".

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд науково-методичної літератури показав, що на сучасному етапі проблема системного підходу до організації пошуково-дослідницької діяльності як засобу розвитку пізнавальних інтересів дітей дошкільного віку є малодослідженою. У основі сучасних досліджень пізнавального інтересу лежать праці Л. Виготського, С. Рубінштейна, А. Смірнова, Б. Теплова, В. Мясіщева, Л. Занкова, Д. Узнадзе, Г. Щукіної та інших відомих психологів.

Сутність поняття "інтересу", різні аспекти формування пізнавальних інтересів у дітей різних вікових груп розкривають роботи Я. Коменського, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, С. Русової, К. Ушинського, С. Ананьєва, П. Блонського, В. Зеньківського, Т. Лубенця, О.П. Нечаєва та інші.

Формулювання цілей статті. Мета статті – на основі аналізу джерелознавчих матеріалів окреслити проблему системного підходу до організації пошуково-дослідницької діяльності як засобу розвитку пізнавальних інтересів дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Узагальнення даних психолого-педагогічних досліджень з проблеми формування пізнавальних інтересів дало підстави розглядати інтерес як вибіркоче емоційно-пізнавальне ставлення особистості до людей, предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, а також до певних видів діяльності, які мають для неї життєве значення; як прояв емоційної та мислительної активності, як своєрідний сплав емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, як структуру, що складається з домінуючих потреб, як ставлення людини до світу. Таким чином, психологічне поняття "інтерес" характеризується багатогранністю свого змісту, форм прояву та впливу на становлення й життєдіяльність особистості.

Зокрема, В. Мясіщев, Г. Костюк та інші відзначають, що інтерес – це активне пізнавальне ставлення людини до світу. Отже, інтерес і пізнання тісно пов'язані між собою, і якщо пізнання якоюсь мірою можливе без інтересу, то інтерес виникає, активізується, розвивається й зникає при умові здатності людини до пізнання і внаслідок нього.

Г. Щукіна виділяє в пізнавальному інтересі його емоційну забарвленість, інтелектуальну спрямованість, вольові дії. Інтелектуально-емоційний характер інтересу досліджував С. Рубінштейн.

На думку Б. Ананьєва, А. Ухтомського та інших пізнавальний інтерес – це вибіркоче спрямованість до галузі пізнання, до її предметної і процесуальної сторін. Інтерес до пізнання є самоцінною сутністю людини, без якої вона перестає бути особистістю і реагувати на навколишній світ, у якому живе.

У всіх підходах утвердилось поняття "пізнавальний інтерес", яке вживалось в значенні інтересу до опанування будь-якою новою інформацією, у тому числі – до навчання. Тому правомірно назвати пізнавальний інтерес особливим видом інтересів, який, за висловом К. Ушинського, є інтересом, повним змісту.

У педагогіці можна зустріти термін "навчальний інтерес" як синонім "пізнавального інтересу". У зарубіжних джерелах використовується поняття "інтелектуальний інтерес".

Як відзначають Г. Люблінська, М. Поддяков, Г. Щукіна інтереси розвиваються і поглиблюються відповідно до вікових можливостей дітей пізнання навколишньої дійсності.

На думку В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір формуються пізнавальні інтереси дитини і моральні установки у залежності від запропонованої інформації та джерела її отримання та за певних умов мотивують поведінку.

Педагогічні аспекти формування пізнавальних інтересів у дітей розкривають роботи О. Брежневої, З. Ікуніної, Л. Маневцевої, Б. Мухацької, К. Щербакової та інших. У дослідженнях визначено шляхи, методи, форми, засоби, які забезпечують формування пізнавальних інтересів.

Педагогічний підхід до проблеми інтересу пов'язаний із вивченням умов його розвитку в навчальній та позанавчальній діяльності, а також з виявленням методів і прийомів формування інтересу як цінної риси особистості і основи успішної діяльності.

Л. Лохвицька, досліджуючи процес розвитку пізнавальних інтересів, указує, що він визначається змістом навчально-ігрового середовища та пізнавальною діяльністю дошкільників, активністю дитини в здобутті інформації; доцільному поєднанні елементів відомого й невідомого; забезпеченні оптимального поєднання традиційних і нетрадиційних форм і методів інтерпретивного і творчого спрямування; виявленям дитиною ініціативи, самостійності й творчості; здійсненям індивідуально-диференційованого підходу до навчальної діяльності дітей; активізацією та стимулюванням розумових і вольових зусиль під час розв'язання завдань і передбаченням різних варіантів пізнавального пошуку, регламентацією дитячої діяльності демократичним підходом щодо її організації, що досягається продуманим керівництвом з боку педагога [3].

У контексті нашого дослідження цінними є погляди вдатного німецького педагога Фрідріха Фребеля. На його думку дитина наділена не тільки основними інстинктами, але й інстинктом пізнавальним, дослідницьким, який створює підґрунтя для навчальної діяльності. У дошкільному віці, на думку вченого, розвиток прагнення до пізнання повинен здійснюватися через безпосереднє споглядання предметів навколишнього світу.

Проблема розвитку пізнавальних інтересів дітей знайшла відображення у державних документах про дошкільну освіту. Зокрема, новий Державний стандарт дошкільної освіти України визначає освітню лінію “Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі” як складову змісту Базового компоненту дошкільної освіти, акцентуючи увагу на необхідності формування в дітей уміння планувати свою пізнавальну діяльність, знаходити нове в знайомому та знайоме в новому, радіти зі своїх відкриттів, виявляти інтерес до дослідництва, експериментування з новим матеріалом.

Актуальність вищезазначених аспектів проблеми на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти вимагає пошуку найбільш ефективних засобів, форм та методів формування пізнавальних інтересів дошкільників. Перед сучасними теоретиками та практиками постає важливе питання, як зацікавити дитину до постійного пошуку, досліджень та експерименту [1].

В. Сухомлинський з цього приводу відзначав: “Може маленька дитина повторює те, що було зроблено, створено іншими людьми, але якщо це її діяння – плід її власних розумових зусиль, – вона творець, її розумова діяльність – є творчість” [6]. Отже, спонукати до творчості може тільки розумне поєднання різних видів діяльності, серед яких особливе місце займає пошуково-дослідницька.

Питання про сутність, структуру та значення пошукової діяльності в системі інших її видів у дошкільному навчальному закладі досліджувались у працях О. Іванової, В. Кондратової, Л. Маневцової, К. Терентьевої, П. Саморукової, Г. Беленької, Н. Лисенко та інших. На їх думку, саме пошуково-дослідницька діяльність гармонійно інтегрує всю багатогранність не лише теоретичних знань, а й умінь і навичок щодо їх набуття та перенесення в різні сфери життєдіяльності дошкільника.

П. Саморукова розглядає елементарну пошукову діяльність як форму ознайомлення дітей із природою, яка забезпечує найбільш високий ступінь активності й самостійності дітей і дозволяє сформуванню у них уявлення про явища природи, виявити їх причини і взаємозв'язки [4].

Орієнтовний зміст пошуково-дослідницької роботи з дітьми молодшого та старшого дошкільного віку пропонує Н. Лисенко. На думку вченої, у процесі

дослідницько-пошукової діяльності активізуються всі сфери особистості, вдало поєднується чутливість і діяльність, що в повному обсязі відповідає особливостям мислення дошкільника. Дитина самостійно знаходить відповіді на запитання, що виникають, домагається очевидних результатів, перевіряє свої знання та можливості. [2].

Зважаючи на необхідність урізноманітнення форм життєдіяльності як характерної ознаки педагогічного процесу дошкільного навчального закладу на сучасному етапі, ми поставили за мету висвітлити особливості застосування системного підходу до організації пошуково-дослідницької діяльності. Уважасмо за доцільне організувати й проводити її в три етапи: I етап – підготовчий, II етап – власне пошуково-дослідницька діяльність, III етап – інтерпретація результатів на інші види діяльності у видозмінених умовах.

Важливим чинником стимулювання та розвитку пізнавальних інтересів є створення розвивального середовища.

У дослідженнях Л. Артемової, М. Поддякова та інших наголошується, що навколишнє середовище має відповідати структурі пізнавальної сфери дитини. Діяльність дітей дошкільного віку постійно змінюється, тому розвивальне середовище є джерелом її збагачення, зокрема, змісту, форм організації тощо. Саме в такому середовищі здійснюється розвиток інтересів дитини, орієнтований на зовнішні об'єкти, усвідомлення нею свого “Я”, своїх потреб, можливостей їх самореалізації завдяки педагогічно оптимальному конструюванню навчального процесу педагогом.

Дошкільників завжди приваблюють об'єкти та явища природи. Тому на першому етапі важливо, насамперед, дібрати цікавий матеріал, доступний для дитячого сприймання та експериментування. Поряд з природними об'єктами, що знаходяться в умовах свого існування і задовольняють пізнавальні інтереси дітей, доцільно спеціально створювати матеріальне середовище, яке б стимулювало дитячу допитливість.

У кожній групі дитячого садка слід обладнати свою міні-лабораторію, своєрідний дослідницький центр, де можуть зберігатися різноманітні матеріали й обладнання. Наприклад, лабораторний посуд, лупа, зразки піску, глини, камінців, ґрунту, зерна різних культур, пісочний годинник, мікроскоп, ваги, магнітики тощо. У лабораторіях необхідно створити атмосферу цікавості й таємничості, щоб у дітей з'явилося бажання шукати відповідь на питання. Це буде передумовою для ефективної організації пошуково-дослідницької діяльності.

У той же час дітей необхідно готувати до пошукової діяльності. Педагогу слід врахувати те, що знання як результат самостійного “відкриття” дитини формуються на попередньо засвоєних знаннях. Лише за цієї умови задовольняється природна допитливість дитини.

При переході до другого етапу важливо, щоб діяла система роботи з проведення дитячого експерименту, яка б ґрунтувалася на застосуванні різної тактики взаємодії вихователя та дитини. Зважаючи на те, що становлення пізнавальної активності відбувається по-різному на різних вікових етапах (у молодшому віці дитина звертається із запитання “чому?” до дорослого, а старший дошкільник це запитання ставить собі), то й характер взаємодії дорослого з вихованцями різного віку теж має бути різним. При цьому дорослий має спрямувати пізнавальну активність на конкретні предмети та явища.

Нескладні досліди проводяться під час занять, екскурсій, прогулянок, цільових прогулянок в природу, під час праці в куточку лісу, саду, городу з метою закріплення, систематизації та узагальнення знань дітей. Власне дослідницьку діяльність слід починати з аналізу природного явища в зв'язку з тими питаннями, які виникають у дітей. Адже, на думку В. Сухомлинського, важливо, щоб кожна з названих тем несла дитині безліч відкриттів, зроблених нею самостійно, щоб дитина заглибилась подумки в якусь деталь, зосередила на ній усю свою увагу, забула про все інше. У результаті формується пізнавальне завдання, як правило проблемне, висуваються припущення. Воно потребує встановлення причин, зв'язків та відношень між явищами природи. На основі висунутої гіпотези здійснюються пошуково-дослідницькі дії дітей.

Уже сама тематика пошуково-дослідницької діяльності, наприклад: “Промені сонця грають у краплині роси”, “Подорож краплі води”, “Для чого квітам сонце”, “Куди ховаються від негоди метелики”, “Чарівна п’р’їнка”, “Відломлена гілочка”, “Як подорожує дощовий черв’як ” повинна викликати інтерес у дітей і налаштувати на цікаві дослідження.

Працюючи з дітьми на ділянці дошкільного закладу, можна використовувати найрізноманітніші досліди з рослинами: “Коли проросла насінинка”, “Чим корисна бузина”, “Хто рие тунелі дощовому черв’яку ”, “Як реагують рослини на світло”. “Чи п’ють рослини воду ” гощо. Працюючи біля акваріума, можна провести досліди з рибками: “Як дихають рибки”, “Що рятує личинку волохокрильця від ворогів”.

Про рівень розумового розвитку, а відтак і пізнавального інтересу дитини дошкільного віку, як стверджують учені, можна судити із запитань, які вона ставить дорослому; суджень, у яких виявляється її розуміння різних явищ, подій та їх причин; з продуктів діяльності дитини – малюнків, споруд із елементарного будівельного матеріалу; із змісту і форми ігор; спілкування з дорослими та однолітками; з того, які завдання і як вона виконує, а особливо – розумові задачі. Як відзначає Л. Проколієнко, під поняттям “розумовий розвиток” ми розуміємо ступінь розвитку у дитини пізнавальних процесів – відчуттів і сприймань, пам’яті й уяви, мислення та мовлення, сформованість у неї вміння міркувати, обґрунтувати свої думки, діяти адекватно до вимоги старших, виявляти інтерес до пізнання навколишнього середовища, здатність швидко і правильно розуміти те, що їй говорять, будувати власні судження, користуватися поняттями й узагальненнями. Неабияке значення має і те, як дитина прагне пізнати навколишні предмети та явища, виявляючи при цьому пізнавальний інтерес, допитливість.

Також, особливий вплив на появу інтересу в дошкільників має використання ігрових форм проведення дослідів за участю різних героїв: Світлячка, тітоньки Природи, дядька Вітру, Капітошки, Чарівника-невидимки, Сороки-білобоки, Чарівного царя підземелля.

Цікавим і корисним методом, що використовується в процесі пошуково-дослідницької роботи, є художнє слово, а саме: читання художньої літератури, розповідання казок, легенд, прислів’їв, які збуджуватимуть пізнавальні інтереси дитини, сприятимуть розвитку їх допитливості; загадування загадок, використання ігрових прийомів – отримання листів-скарг від мешканців саду, лісу, городу. Читаючи їх, діти замислюються над тим, як допомогти живій істоті, як потрібно берегти й охороняти природу, щоб зберегти її вцілому. Усвідомленому засвоєнню знань сприяє включення елементів дослідів в інтелектуальні та дидактичні ігри екологічного спрямування: “Послухай “серце” дерева”, “Кому потрібен дуб”,

“Зимові таємниці (що під снігом зеленіє)”, “Компліменти природі (листочку, травинці, насінині тощо)”, “Екологічна етика”.

Заключним етапом пошукової діяльності є формулювання висновків на основі аналізу отриманих результатів. У ході досліджень не слід поспішати робити висновки. Необхідно уважно всіх вислухати, якщо діти роблять неправильні або не досить чіткі висновки, допомогти усвідомити протиріччя, що виникли. Важливо, щоб кожне помилкове припущення було відхилене, щоб дошкільники були підведені до правильного розуміння суті того чи іншого явища. Усі висновки дослідів доцільно заносити в щоденник спостережень та експериментувань. Ведуться вони в довільній формі в малюнках, схематичних зображеннях, за допомогою підібраних картинок, виготовлених аплікацій.

Важливо подбати про вибір методів та прийомів, які б забезпечували інтерпретацію отриманих дітьми знань в інших формах життєдіяльності. З цією метою дітям можна пропонувати виконання словесних завдань: складання казок, віршів, загадок, приказок; розв’язування ребусів, кросвордів, мовних логічних завдань, соціально-моральних задач, виготовлення “екологічних знаків”, які б регламентували поведінку в природі. Маючи в груповій кімнаті навіть мінімальну кількість об’єктів, педагог цілком спроможний створити атмосферу зацікавленості серед дошкільнят, збудити їхні пізнавальні інтереси, викликати бажання опікуватися найменшою рослиною чи тваринкою. Підтриманню та подальшому розвитку дитячих інтересів сприятиме залучення дошкільників до екологічних проектів та природоохоронних акцій “Не рубай ялинку”, “Розчистимо джерело”, “Посадимо деревце”, “Захисти мурашку (пташку)”, різноманітних видів праці [5].

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, розвиток пізнавальних інтересів дітей залежить від уміння вихователя створити дидактичні й організаційні умови в процесі навчання дошкільників. Для цього треба забезпечити продуктивний зміст розвивального довілля, системний підхід до організації активної пізнавальної діяльності дітей на основі використання ефективних форм, засобів і методів нестандартного типу для розвитку і стимулювання пізнавальних інтересів, врахування індивідуальності кожного вихованця та надання йому права реалізації власної ініціативи.

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О.Л. Кононко. – К.: Світлич, 2008. – 430 с.
2. Лисенко Н.В. Теорія і практика екологічної освіти: дошкільник-педагог. Навчально-методичний посібник для ВНЗ. / Неллі Василівна Лисенко. – К.: Видавничий дім “Слово”, 2009. – 400 с.
3. Лохвицька Л.В. Концептуальні засади проектування розвивального предметного середовища в дошкільних навчальних закладах [Електронний Ресурс] / Л. В. Лохвицька. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/PORTAL/Soc_Gum/vkmu/2010_1/Lohvitska.pdf
4. Методика ознайомлення дітей з природою: Хрестоматія/ [укладач Н.М. Горобаха.]. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2012. – 432 с.
5. Плохій З.П. Природа як пізнавальна цінність / З. П. Плохій // Дошкільне виховання. – 2001. – №6.
6. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1971.

Systematic approach to formation of educational interests of preschool children in the process of researching work

The theoretical aspects of formation of preschool children's educational interests are analyzed. The peculiarities of application of systematic approach to formation of educational interests of preschool children in the process of researching work are shown.

Key words: *educational interests, educational environment, research work.*

УДК 372.3(4)
ББК 74.04(4/8)

Неллі Лисенко

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У СУЧАСНИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ: ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ ТВОРЧИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ

У статті розглянуто стартові можливості дошкільної освіти 28 країн, що увійшли в Євроспільноту; проаналізовано пріоритетні напрями її розвитку задля збереження національних здобутків у кожній з них, а також увиразнено спільні засади для творення єдиного освітнього простору.

Ключові слова: *система, дошкільна освіта, Євроспільнота, модернізація, програма, виховання, цінності, національні традиції.*

Актуальність. Сучасне українське суспільство активно вдається до пошуку раціональних шляхів формування особистості, утверджуючи єдність національних і європейських традицій та цінностей. Педагогічні теорії, методи і прийоми, накопичені в розвинених країнах Європи, можуть бути успішно використані задля вирішення найважливіших проблем щодо всебічного розвитку особистості й гуманізації навчально-виховного процесу в закладах освіти України. Особливої значущості такий підхід набуває для національного дошкільня.

Загалом це потребує не лише досліджень і запозичень, а, передусім, цілісного аналізу досвіду дошкільної педагогіки країн розвинутої демократії шляхом вивчення тенденцій та їхніх особливостей на шляху побудови систем суспільного дошкільного виховання у таких країнах. Адже, знайшовши свій вектор національно-культурного поступу, вони сьогодні неухильно рухаються вперед.

Як відомо, становлення і розвиток систем суспільного дошкільного виховання в країнах європейської співдружності зазнали суттєвих змін, починаючи з кінця 80-х років ХХ століття. Період інтенсивного реформування в останні десятиліття ХХ – на початку ХХІ століття, віддзеркалює специфіку демократичного устрою кожної країни, зокрема двадцяти восьми країн, а також освітнього простору Європейської спільноти загалом.

Постановка проблеми. Для оцінки стартових можливостей країн Євроспільноти, спершу слід коротко торкнутися витоків порушеної нами теми, оскільки до останніх десятиріч ХХ століття дошкільна освіта в європейських країнах роками рухалася відмінними між собою напрямками.

Виклад основного матеріалу. Турботу про дітей і батьків дещо по-різному здійснювали в країнах, які належали до соціалістичного блоку (далі I-ий блок – країни РЕВ) та у країнах, які неухильно перебували у протилежному – капіталістичному блоці (II-ий блок).

Узагальненням для країн першого блоку слід назвати всеохоплюючий перехід до обов'язкової загальної десятирічної освіти дітей на основі впровадження нових програм уже наприкінці 70-х років минулого століття.

Таким чином, із 60-х років ХХ століття в них було започатковано модернізацію і дошкільної освіти, розглядаючи її не лише як важливу і невід'ємну ланку загальної системи освіти, а й як першочергове завдання соціокультурного поступу кожної країни шляхом соціалістичного устрою. На дошкільне виховання у всіх країнах учасницях Ради Економічної Взаємодопомоги на дошкільну освіту покладалась відповідальність за різносторонній розвиток і всебічне виховання дітей, що повинно було сприяти, в подальшому, суттєвому підвищенню загальноосвітнього рівня усіх випускників шкіл та їхньому успішному професійному вибору.

Відповідно, не лише поетапно в зазначеному напрямі зростала кількість дитячих садків у міській та сільській місцевості, а й забезпечувався їхній обов'язковий перехід на нові програми. Орієнтиром для науково-дослідницької діяльності вчених і практикантів країн соціалістичного блоку неухильно слугувала "Програма виховання в дитячому садку" (1971; 1976), яку було розроблено в НДІАПН СРСР, точніше – Російської Федерації.

Із кожним перевиданням їх розглядали як оновлені та удосконалені (із суттєвим поглибленням загально-виховного та загальноосвітнього потенціалу), що подавали не лише обсяг рекомендованих знань, а й обов'язкових функцій, які покладались на дитячі садки. Дошкільним працівникам братніх країн дозволялось творчо використовувати напрацьовані для реалізації матеріали із урахуванням специфіки кожної країни.

Щодо досліджень учених Болгарії, НДР, Угорщини, Чехословаччини, Польщі і т.д., варто зауважити, що вони здійснювались значною мірою під керівництвом провідних радянських фахівців у галузі дошкільної педагогіки. При міністерствах національної освіти країн-учасниць, а також у їхніх наукових підрозділах ученими країн РЕВ у досить розгалуженій мережі науково-дослідних закладів активно досліджувалась педагогічна проблематика в галузі дошкільної освіти, шляхи удосконалення і підвищення кваліфікації вихователів (учителів) задля пошуку оптимальних варіантів синтезу змісту рекомендованої програми в СРСР та національних програм для дитячих садків. Основний натиск було зроблено і на реорганізацію системи дошкільного виховання – від удосконалення типів дитячих садків – до модернізації змісту, форм, і методів освіти шляхом посилення їх ідеологічної спрямованості на захист соціалістичних цінностей, розвитку творчих здібностей дітей, стимулювання їх пізнавальних інтересів, тощо.

Для перманентного удосконалення систем дошкільної освіти країн соціалістичної співдружності неухильним прикладом слугував її стан у Радянському Союзі, тобто в його п'ятнадцяти республіках. У народів братніх соцкраїн невтомно формували прагнення до наслідування доробку вчених і практиків шляхом співробітництва в галузі дошкільного виховання під пильним керівництвом повноважених членів марксистсько-ленінських партій на місцях. Уся діяльність повинна була спрямовуватися на виховання активної особистості із чітко вираженими соціальними інтересами, соціалістичним світоглядом і моральними установками відповідно до морального кодексу будівника комунізму.

Видатними успіхами радянської системи дошкільного виховання переконливо доводили не лише в Європі, а й на інших континентах переваги соціалізму, як

вищого досягнення людства: лише і тільки соціалізм взмозі забезпечити реалізацію основного соціального права людини – права на освіту.

Щодо другого блоку європейських країн, об'єктивно слід наголосити на мозаїчності ситуації в дошкіллі, особливо тоді, коли мовиться про країни з класичним баченням важливості системи дошкільної освіти в структурі освіти країни загалом.

Скажімо, для прикладу, це – Великобританія, ФНР, Франція та ін., із багатою спадщиною педагогів – творців її змісту. Водночас слід назвати ті країни, в яких десятиріччями ця система функціонувала із повним узалежненням від соціального і майнового статусу батьків, а право дітей на дошкільну освіту було або формальним, або ж перебувало на відповідальності родини (Голландія, Нідерланди, Норвегія, Фінляндія та ін.).

Об'єднуючою для дошкільного виховання країн другого блоку слід назвати ідею “рівності шансів”. Хронологічно вона співпадає із наведеним вище періодом характеристики країн I блоку. Щодо самої ідеї, вона знайшла і знаходить сьогодні чимало прибічників у середовищі вчених і практиків дошкільної галузі освіти. Її інтелектуальна і соціальна конкурентоспроможність зумовлювалась орієнтуванням на рівність можливостей для навчання й розвитку усіх дітей відповідно до їхнього особистісного потенціалу.

Власне “ідея рівності” шансів стала стрижнеутворюючою не лише для програм дошкільної освіти, а й для шкільної політики, передусім, і цілісних країн, і, в тому числі, на всіх федеральних землях у таких країнах, як для прикладу – НФР – Німецька Федеративна Республіка.

Першочерговими критеріями доступу до освіти в дитячих садках слугували інтереси, здібності й виражені нахили дітей до певних видів (сфер) діяльності. Зазвичай, у країнах цього блоку саме майнова нерівність визначально впливала на вибір типу дитячого садка і, відповідно, на якість дошкільної освіти. Попри це яскраво виражені особистісні нахили й індивідуальний потенціал кожної дитини, був вагомим аргументом для забезпечення їй належних умов для розвитку і самореалізації у майбутньому.

Особливо в останнє десятиріччя (кінець 80-х рр. ХХ ст.), на основі аналізу літературних джерел, спостерігаємо зростання фінансування на заклади для обдарованих дітей (бюджетні витрати зростали на окремих землях утричі), на спеціалізовані заклади за різним профілем – спортивні, творчі, дослідницькі (на кшталт станцій юних техніків у СРСР) та ін. Особливі зацікавлення до таких закладів виказували (і виказують) меценати, спонсори, які вбачають у результатах їхньої діяльності очевидний потенціал і соціальну значущість для прогресивного поступу країн. За спонсорські кошти розвивались авторські школи унаслідок чого прогресивні ідеї Г. Песталоцці, Ф. Фребеля, С. Френе та ін. неухильно втілювались у реальний педагогічний процес дитячих садків, центрів дитячого розвитку, центрів соціальної адаптації та ін.

До не менш виразних ідей, якими можна об'єднати стан дошкільної освіти в означених країнах слід назвати неухильне додержання її першооснови – показників психолого-педагогічного і соціологічного вимірів рівня виховання дітей дошкільного віку, стану підготовки й удосконалення педагогічних кадрів до роботи з ними: оновлення змісту навчальної діяльності, його модернізація шляхом втілення технічних засобів навчання.

Для прикладу, скажімо, із 1945 року діє Міжнародний центр педагогічних досліджень у французькому місті Севр. Знахідки його співробітників відомі й актуальні не лише у дошкільних закладах Франції, а далеко за її межами і не лише в дитячих садках – це перша ланка. Одним із пріоритетів тут став розвиток творчих здібностей дітей шляхом використання ТЗН в руслі їхньої модернізації. Співробітники кафедри педагогіки Паризького університету докладають чимало зусиль для удосконалення освітньої технології Селестина Френе із урахуванням запитів дітей уже в ХХІ столітті.

Дошкільними освітянами країн II блоку досягнуто чималих успіхів попри низку об'єктивних проблем, які супроводжували поступ першої ланки освітньої системи. Важливими і все ще не вирішеними наприкінці ХХ століття, залишались питання координації та наступності в змісті дошкільної й початкової освіти, стандартизація освітніх досягнень дітей, дослідження актуальних напрямів професійної підготовки педагогів, а також пропаганда педагогічних знань для широкого загалу батьків із урахуванням їх соціального статусу й актуального освітнього рівня та ін.

У підсумку короткої характеристики стартових можливостей країн, які ввійшли до складу Європейської спільноти можемо стверджувати, що в кожній із них система (в т. ч. і зміст) дошкільної освіти були зумовлені низкою об'єктивних чинників. До найвагоміших відносимо такі: рівень соціально-економічного розвитку; наявність науково-педагогічного доробку в теорії й практиці виховання дітей в історії культуротворчих процесів на шляху цивілізаційного поступу нації (країни); географічні й кліматичні умови; рівень культурно-освітнього розвитку населення, умови й перспективи його урбанізації та міграції.

Визначаючи стратегічні напрями розвитку освіти у країнах-учасниках (кандидати – п'ять країн теж нами брались до уваги) Європейського союзу, до першочергових ними було віднесено розробку єдиної методології функціонування системи дошкільної освіти.

Із перших днів функціонування спільноти, систему дошкільної освіти розглядали як обов'язкову і невід'ємну ланку в структурі освіти кожної країни, зокрема і спільноти, загалом. Відповідно, цю вимогу було доведено й до української влади, що призупинило тогальне знищення мережі закладів дошкільного виховання у нашій державі на зламі тисячоліть. Із часу ухвали відповідних вимог до країн-учасниць і країн-кандидатів на вступ у Євроспільноту, проблеми дошкільної освіти не втрачають своєї актуальності. Натомість можемо стверджувати, що їх реально розглядають як проблеми “вічні”, оскільки світ дорослих всеціло спирається на Світ Дітей.

Методологія функціонування системи дошкільної освіти в певній країні й надалі віддзеркалює особливості її розвитку. Однак, попри це, все ж за роки функціонування Європейського союзу чітко викристалізувались і певні тенденції. Їхній аналіз є метою цієї статті. Можемо їх чітко розглядати за очевидні орієнтири для означення першочергових проблем у кожній країні, а також для пошуку шляхів їхнього розв'язання, спираючись на спільну, цілісну платформу (основу), якою є Європейський освітній простір.

Новому розумінню сутності дошкільної освіти притаманне визнання не лише спільних цінностей для всіх країн, а й збереження своєї національної неповторності, що, об'єктивно, є досить складним і, водночас, незаперечним прагненням і учених, і практиків у царині дошкілля.

В Євроспільноті, з перших років її функціонування. відразу порушили питання про механізми симіляції (асиміляції) й про їхні наслідки для збереження національної самобутності системи освіти у кожній країні.

Тенденції розвитку й удосконалення дошкільної освіти, які ми розглянемо, за своєю виразністю все ж допускають їх певну субординацію. Якоюсь мірою вона є умовною, адже, в кожній країні співіснують різні типи дитячих садків, в яких усталені дещо відмінні між собою стилі виховання і методи реалізації його цілей; припустимими все ще є релігійні, класові, регіональні й етнічні варіації. Відтак, визначальною увиразнюємо тенденцію (до неї сходяться всі інші, менш значущі) підвищення рівня ефективності та якості змісту освіти кожної дитини (особи) із наймолодшого віку. Завдання полягає в тому, щоб за допомогою дошкільної освіти досягти соціально значущої стратегічної мети – всебічного і гармонійного розвитку кожного громадянина спільноти, спираючись на його особистісний потенціал.

Науковці, дослідники і практики визнають досяжність очікуваних результатів на основі впровадження виробленого змісту програм для дитячих садків із урахуванням їхньої специфіки. Водночас, усі сходяться на утвердженні необхідності та доцільності спрямувати цей зміст на посилення його розвивального потенціалу. Отож, рекомендовано так впливати на дітей, щоб забезпечити максимальний рівень їхнього розвитку. У межах цієї тенденції, активізуються два її аспекти: перший – збереження цілісності особистості, яка активно формується з раннього віку сукупно з усіма її внутрішніми структурами, що є і метою дошкільної освіти, і, водночас, фактором забезпечення її ж поступального розвитку. І другий аспект – забезпечення сприятливих умов для розвитку індивідуального потенціалу кожної дитини, її нахилів і задатків, стимулювання й мотивування її до дитячої творчості уже в дошкільному віці.

І якщо до 80-х років ХХ століття у кожній європейській країні педагоги дискутували з приводу змісту дошкільної освіти, типів дитячих садків та джерел їхнього фінансування, то на межі ХХ–ХХІ сторіччя, із утворенням Євроспільноти, не лише ці означені питання ставали першочерговими. Видатні учені зацораз активніше схилились до думки про необхідність дати нове визначення змісту поняття “дошкільна освіта”, конкретизувати вимоги до неї, а також окреслити фактори впливу на забезпечення її ефективності, звернувши увагу на методики і засоби їхнього реалізації в руслі інноваційних підходів.

Із часу функціонування об'єднання європейських країн у його вже сформованому освітньому просторі, проблеми освіти дітей дошкільного віку, її зміст, методи і засоби донесення не лише посіла першочергове місце, а й активізувала низку інших її аспектів, як от: визнання необхідності виховання всіх дітей у певному дусі задля зближення різних націй, нівелювання релігійних і культурних кордонів, об'єднання дітей, надалі, в дорослому віці, з метою збереження стабільності й миру в широкому сенсі. Дошкільна освіта починає функціонувати як універсальний засіб нагромадження “всіх знань дітей у всіх про все”, “удосконалення самого себе згідно своїх зацікавлень” та ін.

Теоретики і практики започатковують вирішення основних завдань дошкільної освіти, а саме: укладання її змісту, форм і методів навчання й виховання; налагодження взаємовідносин у системі “дитина – дорослий – світ”, які розглядаються за сутнісні проблеми сьогодення; виховання особистості в сучасності – для майбутнього шляхом формування навичок соціальної поведінки; осягнення особистісних перспективних позицій в руслі загальної перспективної педагогіки, що

спирається на єдину методологічну основу – всебічне знання педагогами у закладах формальної освіти кожної дитини, її можливостей та особливостей.

Упродовж перших десятиріч, тобто з кінця ХХ століття, такі прагнення реалізувались у наукових дискусіях на конференціях і конгресах. Паралельно з ними тривав невтомний пошук низки стрижнеутворюючих, які б сприяли інтегруванню систем дошкільної освіти в її цілісний варіант, без кордонів. Із перших років першого десятиріччя ХХІ століття такими стає зміст дошкільної освіти – дошкільна дидактика. Саме вона уможливує об'єднання зусиль представників різних країн, які напружують два її виміри – I-й спільноєвропейський і II-й – на основі національного (субординація чисто умовна).

Власне започаткування такого підходу утворює навчання дітей у дитячих садках, як вид діяльності, а функцію дошкільної дидактики спрямовує на випередження рівня розвитку кожного вихованця. Цьому сприяють спільні пошуки теоретиків і практиків дошкільних закладів (забезпечення співвідношення між теорією й практикою), стимулюючи формування пізнавальної активності дітей й випереджуючи, в такий спосіб, реальну й актуальну практику.

Поступово у зміст дошкільної освіти вводяться такі форми, методи і прийоми роботи з дітьми, які доведено за ефективні, насамперед, у експериментальних групах дисертаційних і дослідницьких робіт учених, а зміст і технологія їхньої реалізації в дитячих садках прогнозуються в такому аспекті: враховується специфіка кожної країни попри те, що незмінними залишаються очікувані результати. Вони є універсальним і об'єднуючим стрижнем для дошкільної системи усіх 28 країн. І це принциповий, аксіологічний підхід, який спирається на засадничі параметри освітнього простору в дошкільних закладах країн Європейської спільноти: об'єкт – засоби – результат.

Висновки. У цій статті ми обмежились аналізом вищезазначених тенденцій із міркування про її обсяг. Метою наступної статті стане аналіз актуальних досягнень учених і практиків дошкільної освіти країн Євроспільноти.

The starting possibilities of preschool education of 28 countries that entered to Euroassociation are considered in the article; the priority directions of its development for the sake of maintenance of their national achievements are analysed, general principles for creation of single educational space are underlined.

Key words: system, preschool education, Euroassociation, modernisation, program, education, values, national traditions.

УДК 372.46:81'24

ББК 74.268.1

Тамара Марчій-Дмитраш

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті актуалізовано специфіку організації навчальної діяльності учнів початкової школи у процесі вивчення іноземної мови. Обґрунтовано компоненти (цільовий, мотиваційний, змістовий, процесуально-ігровий, результативний, контроль-но-оцінювальний) і етапи (підготовчий, виконавчий, аналітично-коригувальний)

організації навчальної діяльності молодших школярів. Акцентовано на провідній ролі вчителя іноземної мови в управлінні навчальною діяльністю дітей.

Ключові слова: навчальна діяльність, молодші школярі, початкова школа, іноземна мова, організація, компонент, етап, вчитель іноземної мови.

Актуальність дослідження. Початок навчання дитини в школі супроводжується змінами в її житті, зокрема, переходом від ігрової до навчальної діяльності, яка поступово повинна стати провідною. Така діяльність визначає специфіку розвитку особистості індивідуума.

Результати аналізу наукової психологічної, педагогічної та методичної літератури і практичного досвіду педагогів свідчать, що вчителі іноземної мови початкової школи недостатньо володіють теоретичними і методичними знаннями про вікові особливості молодших школярів, специфіку взаємодії з ними. Використовують традиційні форми і методи роботи. Актуальність досліджуваної нами проблеми зумовлено важливістю ефективної організації навчальної діяльності учнів для їх зацікавлення, мотивації і успішності у вивченні іноземної мови.

Аналіз досліджень і публікацій. Специфіку організації навчальної діяльності учнів різних вікових категорій досліджували Т. Донченко, О. Катеруша, А. Клименко, В. Крутий, О. Кузьміна, І. Куліш, М. Матішак, Н. Потапова, Т. Пушкарьова, О. Ярошенко та інші. Питання підготовки майбутніх педагогів до організації та активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи відображено у працях М. Гайдур, В. Михальської, М. Овчинникової, С. Ратовської, Н. Сулаєвої, Л. Філатової.

З метою з'ясування особливостей організації навчальної діяльності у процесі вивчення іноземної мови в початковій школі проаналізовано підходи до визначення змісту цього поняття. Окремі науковці висвітлюють деякі аспекти досліджуваного явища. Так, Т. Пушкарьова навчально-пізнавальну діяльність характеризує як цілісну дидактичну систему, яка ціленаправлена на засвоєння знань, формування вмінь і навичок, створення умов для їх засвоєння із урахуванням особистісно орієнтованого підходу [7, с. 5–16]. М. Гайдур трактує її як цілеспрямовану діяльність, що враховує інтереси учнів, взаємодію учасників навчально-виховного процесу, забезпечуючи умови для активізації їх пізнавальної активності [1, с. 7]. О. Катеруша вважає, що навчальна діяльність – це один із видів діяльності, який спрямовано на засвоєння знань, набуття вмінь і навичок самостійно навчатися і застосовувати знання на практиці [3, с. 6]. М. Матішак зазначає, що навчальна діяльність є складним новоутворенням [4, с. 8].

Таким чином, немає чіткого визначення навчальної діяльності. В нашому розумінні, навчальна діяльність – це, насамперед, взаємодія вчителя й учнів початкової школи, яка забезпечує формування знань, умінь і навичок, розвиток пізнавальних інтересів (у процесі вивчення іноземної мови).

З метою з'ясування особливостей досліджуваного явища проаналізовано різні підходи до визначення компонентів навчальної діяльності (Т. Донченко, О. Катеруша, М. Овчинникова, О. Савченко). Узагальнивши їх, у контексті нашого дослідження ми визначили основними наступні: цільовий (орієнтація вивчення іноземної мови на досягнення практичної, освітньої, розвивальної, виховної цілей); мотиваційний (забезпечення позитивного ставлення до навчальної діяльності); змістовий (знання, вміння, навички, нові знання і способи дій), процесуально-ігровий (дії, операції, ігри, за допомогою яких виконується діяльність), результативний (аналіз результатів), контрольньо-оцінювальний (виявлення рівня

засвоєння учнями матеріалу, правильності виконання вправ тощо). Усі компоненти взаємопов'язано й спрямовано на розв'язання завдань вивчення іноземної мови.

Цілі навчання (цільовий компонент) підпорядковуються меті вивчення іноземної мови (формування комунікативної компетенції учнів), реалізуються в комплексі у процесі її досягнення. Освітня мета полягає у здійсненні лінгвістичної освіти учнів, зіставленні іноземної мови з рідною, збагаченні знаннями про культуру, історію, традиції країни, мова якої вивчається, формуванні в них навчальних навичок (робота з книжкою, підручником, словником, довідником тощо). Розвивальну мету спрямовано на стимуляцію мотивів учіння і розвиток мовних, інтелектуальних, пізнавальних здібностей учнів, оволодіння ними досвідом пошукової та творчої діяльності у процесі вивчення іноземної мови. Виховна мета навчання іноземної мови у початковій школі полягає в забезпеченні позитивного ставлення до іноземної мови як засобу спілкування, ціннісного ставлення до навколишнього світу, усвідомленні необхідності оволодіння іноземною мовою [6, с. 4–5]. Практична мета пов'язана із вмінням застосовувати іноземну мову як засіб спілкування.

З метою забезпечення мотивації (мотиваційний компонент) в організації навчальної діяльності необхідно враховувати особливості комунікативної, пізнавальної, емоційно-вольової сфер дитини молодшого шкільного віку. Тому навчання іноземної мови має бути доступним для учня. Основними передумовами формування в молодших школярів мотивів учіння є позитивне ставлення до навчання в школі, довіра до вчителя, бажання його наслідувати, допитливість, потреба у нових враженнях, наявність мети, готовності та бажання до навчання. Для цього важливо доповнити навчальну діяльність цікавим матеріалом, задовольняти потреби молодших школярів в спілкуванні, іграх, формувати їх допитливість і пізнавальний інтерес, самооцінку, підтримувати, виховувати відповідальне ставлення до навчання [9, с. 133–136].

Мотивація визначає успішність навчальної діяльності школяра. Їй сприяють слово вчителя (заохочення, позитивна оцінка за допомогою слів “Nice!” (“Гарно!”), “Great!” (“Чудово!”), “Well done!” (“Молодець!”) тощо; зміст навчального матеріалу; використання ігор; поєднання мовленнєвої діяльності з ігровою, руховою, художньою, драматичною, музичною; використання деяких аспектів інтенсивного навчання (уявні подорожі до Великої Британії, США, взаємодія у парах, групах, командах, шеренгах, використання конкурсів, змагань тощо); активізація розумово-мовленнєвої діяльності учнів (відповідність навчального матеріалу віковим особливостям молодших школярів, усвідомлення учнями своїх навчальних дій, розв'язування задач, відгадування загадок, ребусів, кросвордів тощо) [8, с. 151–152]. У навчанні повинен домінувати практичний підхід, коли учні повинні розуміти, яким чином можна застосувати отримані знання в житті.

Ефективним засобом формування мотивації та організації навчальної діяльності є дидактична гра як системотвірний метод вивчення іноземної мови в початковій школі, який синтезує в собі цільові, мотиваційні, змістові, процесуальні, результативні, контрольньо-оцінювальні характеристики навчання. Поєднання ігрових дій, рухів, елементів спілкування, проявів емоцій позитивно впливає на сприймання дитиною навчання, досягнення високих результатів у вивченні іноземної мови.

Формування змістового компонента залежить від рівня володіння дітьми рідною мовою, зацікавленості у вивченні іноземної мови, усвідомлення необхідності знати слова, конструкції, будувати речення іноземною мовою, вміння їх

використовувати. Щоб сформуваги пізнавальний інтерес, слід забезпечити відповідність навчального матеріалу віковим особливостям молодших школярів, на заняттях змінювати види навчальної діяльності, творчі завдання для забезпечення активності, самостійності. Формують інтерес предмети і обставини, які є цінними для особи і впливають на її ставлення до засвоєння знань [2, с. 3–4]. Окрім того, молодші школярі мають потребу в емоційному контакті й підтримці дорослого, в ігровій діяльності.

Процесуально-ігровий компонент навчальної діяльності з іноземної мови залежить від можливостей учнів. Він включає дії, операції, ігри (як невід'ємний елемент навчання в початковій школі), які сприяють засвоєнню знань, умінь, навичок, їх закріпленню й застосуванню. У школі першого ступеня основними способами організації засвоєння нових знань з іноземної мови є пояснення, показ, діяльність за зразком та аналогією, дидактичні ігри, самостійна організація навчання. Узагальнення відбувається на основі аналізу певних ознак об'єктів, їх порівняння, встановлення взаємозв'язку, виокремлення основних характеристик [9, с. 96]. Відтак учні вчать застосовувати знання зі змінами, засвоюючи загальні способи дій, формують власні висловлювання на основі здобутих знань.

Одним із стимулів навчання є аналіз досягнутих результатів учнів (результативний компонент) в оволодінні іноземною мовою.

Контроль навчання (контрольно-оцінювальний компонент) використовують для того, щоб виявити рівень засвоєння учнями матеріалу, правильності виконання вправ тощо. Самоконтроль реалізується через самоперевірку учня. Оцінювання сприяє формуванню мотивації, задоволенню від досягнутих успіхів у вивченні іноземної мови.

Єдність зазначених компонентів сприяє високому рівню ефективності організації навчальної діяльності молодших школярів, яку ми розуміємо як упорядкованість дій учителя й учнів відповідно до цілей навчання іноземної мови та яка відбувається у певних умовах для забезпечення формування в учнів комунікативної компетенції; як важливий компонент управлінської діяльності вчителя.

Організатором навчальної діяльності є вчитель, оскільки він повинен забезпечити активність кожного учня [9, с. 77]. Молодші школярі, зазвичай, позитивно ставляться до процесу навчання, сприймають прийоми організації їх праці, тому діяльність учителя іноземної мови повинна мати спонукальний характер, бути спрямованою на активну і свідому діяльність учнів з метою засвоєння ними навчальної інформації, формування досвіду використання іноземної мови. Управління навчальною діяльністю молодших школярів (за В. Михальською) є видом діяльності вчителя для впливу на учнів і здійснюється за допомогою прогнозування, планування, організації, регулювання, контролю, корекції, аналізу їх навчання [5, с. 7].

Специфіка управління навчальною діяльністю молодших школярів полягає в тому, що учням рекомендують взяти участь у визначенні завдань і результатів їх діяльності, в оцінюванні і взаємооцінюванні, використовуючи різноманітні форми навчання, завдання. Важливим аспектом є відповідність діяльності вчителя віковим психофізіологічним особливостям дітей молодшого шкільного віку [5, с. 7], її спрямованість на реалізацію мети навчання. Така діяльність учителя включає: планування (календарно-тематичне і поурочне); організацію навчальної роботи; стимулювання навчальної активності для зосередження уваги учнів, зацікавленості

(основна мета – сприяти зацікавленню учнів у навчальній діяльності, використовуючи цікаві для молодших школярів форми і методи роботи); контроль і регулювання (передбачає спостереження за активністю учнів, оцінювання їх прогресу у вивченні іноземної мови за допомогою спостережень, відповідей на запитання, виконання вправ, бесід, оцінювання письмових робіт; за необхідності вчитель вносить корективи в процес навчання, якщо виявлено недоліки); аналіз результатів (порівняння досягнутих результатів у вивченні учнями іноземної мови з поставленими цілями та з'ясування причин невдач) [10, с. 36–37].

Етап організації має системотвірний характер, оскільки від нього залежать координація навчальних функцій суб'єктів освітнього процесу, розподіл навчального навантаження, залучення учнів до самостійної роботи, коригування процесу пізнання, стимулювання їх навчальної активності, аналіз результатів навчання. Організація навчальної діяльності складається з трьох етапів: підготовчого, виконавчого, аналітично-коригувального.

На підготовчому етапі вчитель іноземної мови визначає цілі навчальної діяльності і способи їх реалізації, обсяг навчального матеріалу, аналізує підручник, підбирає для роботи з учнями технічні й наочні засоби, необхідну літературу, визначає час, необхідний для виконання вправ.

Виконавчий етап базується на взаємодії вчителя й учнів. Організуючи різні форми навчальної діяльності молодших школярів, учитель ставить перед ними навчальні завдання, забезпечує умови для їх виконання, допомагає їм, мотивує їх, ураховуючи їхні індивідуальні, психофізіологічні особливості, специфіку вивчення іноземної мови [10, с. 36–37].

Аналітично-коригувальний етап передбачає оцінювання навчальних дій учнів з іноземної мови, аналіз, коригування навчальної діяльності молодших школярів з метою сприяння вивченню іноземної мови.

Серед основних проблем організації навчальної діяльності учнів початкової школи виявлено недостатню сформованість пізнавальної самостійності учнів, самостійного монологічного мовлення; необхідність постійного мотиваційного забезпечення навчальної діяльності; недосконале технічне та матеріальне забезпечення процесу навчання; недостатній рівень готовності вчителів іноземної мови ефективно організувати навчальну діяльність молодших школярів; педагоги рідко враховують психофізіологічні, вікові особливості молодших школярів.

Висновки. Таким чином, на основі аналізу наукової літератури, дисертаційних, монографічних праць, досвіду вчителів іноземних мов, основними виокремлюємо такі особливості організації навчальної діяльності молодших школярів: спрямованість навчання на засвоєння елементарних знань з іноземної мови на початковому етапі; залежність результатів вивчення іноземної мови від ставлення молодшого школяра до навчання; зацікавленість процесом навчання, а не результатом; необхідність дотримання принципу емоційності; необхідність мотивування, використання різних форм навчальної діяльності; забезпечення відповідності навчального матеріалу індивідуальним, віковим психофізіологічним особливостям молодших школярів; необхідність урахування вчителем потреби молодших школярів у іграх і спілкуванні; формування комунікативної компетенції на основі використання навчальних, ігрових ситуацій.

Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в дослідженні специфіки навчання іноземної мови дітей дошкільного віку, впливу ігор, зокрема дидактичних, на сприймання дошкільниками навчального матеріалу.

1. Гайдур М. І. Підготовка майбутніх учителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / М. І. Гайдур. – Ялта, 2010. – 20 с.
2. Казанічер О. С. Активізація пізнавальної діяльності молодших школярів / О. С. Казанічер // Англійська мова та література. – 2007. – № 17 (171). – С. 2–4.
3. Катеруша О. В. Дидактичні умови активізації навчальної діяльності студентів у процесі вивчення іноземних мов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 "Теорія навчання" / О. В. Катеруша. – Кривий Ріг, 2010. – 20 с.
4. Матішак М. В. Варіативність організаційних форм навчальної діяльності учнів 6–7-річного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 "Теорія навчання" / М. В. Матішак. – К., 2008. – 20 с.
5. Михальська В. Р. Підготовка студентів педагогічного коледжу до управління навчальною діяльністю молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / В. Р. Михальська. – Вінниця, 2006. – 20 с.
6. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови. 2–12 класи / [упоряд.: В. Г. Редько та ін.]. – К. ; Ірпінь, 2005. – 208 с.
7. Пушкарьова Т. Е. Дидактичні умови організації особистісноорієнтованої навчально-пізнавальної діяльності шестирічних першокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 "Теорія навчання" / Т. Е. Пушкарьова. – К., 2010. – 22 с.
8. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі : навч. посібник / Роман С. В. – К. : Ленвіт, 2005. – 208 с.
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. [для студ. пед. факульт.] / Савченко О. Я. – К. : Генеза, 2002. – 368 с.
10. Чайка В. М. Основи дидактики: тести лекцій і завдання для самоконтролю / Чайка В. М. – Тернопіль : Астон, 2002. – 244 с.

It is actualized the specificity of organization of primary school pupils' educational activities in the proses of foreign language study in the article. The components (target, motivative, semantic, procedural gameplay, effective, control-evaluative) and stages (preparative, executive, analytical-corrective) of organization of junior pupils' educational activity are justified. The attention is paid to the leading role of foreign language teacher in the management of children's educational activities.

Key words: *educational activity, junior pupils, elementary school, foreign language, organization, component, phase, foreign language teacher.*

УДК 371.212.3

ББК 74.202.21

Марина Мельник

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПОШУКУ ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

В статті аналізується питання ідентифікації старшокласників як обдарованих. Розглядаються психологічні і педагогічні критерії обдарованості. Представлено результати емпіричного дослідження пошуку обдарованих старшокласників за педагогічним критерієм.

Ключові слова: *обдарованість, обдарований старшокласник, критерії обдарованості.*

Актуальність теми. Сучасна психолого-педагогічна наука до терміну "обдарована дитина" відносить цілий комплекс психологічних особливостей, що

вирізняє таку дитину серед загалу. Спільним для більшості визначень є означення обдарованості як винятковості, відхилення від середньої норми. За результатами різних досліджень, кількість обдарованих у загальній популяції становить 2 – 20 % [14, с. 83–84]. Як влучно відмітила О. Бобир, проблема обдарованості на сьогодні є широко вивченою теоретично та експериментально, але суперечність та неузгодженість поглядів дослідників створюють багато перешкод на шляху до вивчення даного феномену [2, с. 13].

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Одне із перших і найпоширеніших на сьогодні визначень обдарованості у вітчизняній психології дав Б. Теплов. Він визначав обдарованість як якісно своєрідне співвідношення здібностей, від яких залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності [11]. Варто враховувати, що обдарованість є неперервним, а не дискретним утворенням, про неї не можна стверджувати, що вона є, або її немає, оскільки в кожному з нас вона є в різній мірі [3, с. 118].

На сьогодні немає загальноприйнятого погляду на проблему ідентифікації обдарованих учнів. Г. Ревеш у своєму дослідженні майже сторічної давності говорить про високу і середню обдарованість. На його думку, висока обдарованість рідко потребує відкриття, оскільки проявляється в очевидній формі. Середня ж обдарованість проявляється менш яскраво і одночасно в декількох напрямках. В цьому випадку своєчасна ідентифікація обдарованості має велике значення [12, с. 6].

Більшість дослідників піддають сумніву виявлення обдарованості за допомогою тестів [12, с. 65]. Досягнення високі результати в одній чи кількох видів діяльності розглядаються як основний критерій ідентифікації обдарованої особистості [6, с. 10–11]. При такому підході закономірним є питання про критерії, за якими можна оцінити "високість" досягнень учнів. Ми поділяємо думку українських дослідників [6, с. 38–39], які вважають високими досягненнями такі досягнення учнів, які різко виділяють їх з поміж контактного оточення. Так, об'єктивними показниками обдарованості можна вважати перемоги на олімпіадах та конкурсах різного рівня. Цю думку поділяє також О. Кульчицька, яка стверджує, що лише високі досягання можуть бути індикатором обдарованості. Дослідниця виділяє кілька сфер, в яких можуть реалізуватись обдаровані учні (інтелектуальна, академічні успіхи, спілкування та лідерство, художня діяльність, рухова, творче або продуктивне мислення) [7, с. 39].

О. Зазимко на основі аналізу психометричного, креативного, особистісного, діяльнісного та системного підходів стверджує, що обдарованість розуміється більшістю дослідників як сукупність ознак чи елементів психічної діяльності та особистісних характеристик, що входять до структури особистості, яка виявила себе як обдарована, завдяки досягненням у тих чи інших галузях діяльності [5, с. 67].

Застосовуючи метод контент-аналізу, О. Антоною було виділено наступні основні ознаки поняття "обдарованість": наявність видатних здібностей, розвиток яких перевищує середній рівень, високий рівень розвитку інтелекту, можливість досягнення видатних успіхів у певному виді діяльності, наявність творчих здібностей, наполегливість, позитивні емоції до виконуваного виду діяльності [1, с. 91].

Аналіз публікацій з проблеми діагностики обдарованості свідчить про відсутність єдиних теоретичних та емпіричних підходів до ідентифікації обдарованої особистості. Велика кількість експериментальних даних та теоретичних розробок не дає на сьогодні можливості виокремлення надійних критеріїв виділення індикаторів

чи предикторів обдарованості [2, с. 25]. На думку О. Шмельова, обернення емпіричного наслідку на індикатор можливої причини досліджуваного явища можна порівняти із логічною помилкою коли “на основі істинної імплікації в один бік (за формулою “Якщо А, то Б”) вважають істинною імплікацію й у протилежний бік (за формулою “Якщо Б, то А”). Тобто, істинна імплікація “Усі обдаровані – нестандартно мислять, можуть генерувати оригінальні ідеї” обертається на хибну “Усі, хто нестандартно мислить, генерує оригінальні ідеї, – обдаровані” (Цит. за [2, с. 26].)

У дослідженні ми спиралась на твердження Б. Теплова про те, що обдарованість обов’язково прив’язана до діяльності, не існує обдарованості, яка була б відірвана від діяльності [11]. Цю думку поділяв і В. Шадриков, характеризуючи обдарованість як системну якість психіки, що проявляється у конкретній діяльності [13].

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасної наукової літератури показав, що дослідники виділяють внутрішні та зовнішні показники обдарованості. До внутрішніх показників обдарованості відносять високий рівень інтелекту та креативності, розвинені спеціальні здібності, професійні інтереси, наполегливість тощо. Об’єктивним зовнішнім показником обдарованості, на думку дослідників, можна вважати успішність особистості у одній або декількох сферах. Важливою є також оцінка експертів, тривалість діяльності у певній сфері. Цю думку поділяв Н. Лейтес, стверджуючи, що показником обдарованості є постійні високі досягнення дитини в оволодінні знаннями, що поєднується із високим рівнем пізнавальної активності [8, с. 98–107]. Отже, аналіз наукової літератури дозволяє говорити про психологічний (вивчення внутрішніх показників обдарованості) та педагогічний (вивчення зовнішніх показників обдарованості) критерії ідентифікації обдарованої особистості. Під критеріями обдарованості ми розуміємо проявлені показники, що дозволяють говорити про обдарованість. І якщо проблема “психологічної” ідентифікації досить часто піднімається у сучасних дослідженнях, проблема “педагогічної” ідентифікації залишається поза увагою дослідників. Зрозуміло, що кількісні показники успішності (академічна успішність, перемоги на олімпіадах, конкурсах тощо) є офіційним визнанням досягнень учня. Проте, враховуючи те, що цей показник не може повністю свідчити про обдарованість учня, ми вважаємо за доцільне враховувати також експертну думку педагогів-експертів. Аналіз досліджень із згаданої проблематики дозволив виокремити наступні показники обдарованості: легкість засвоєння знань, глибина розуміння та відтворення знань, самостійна пізнавальна активність, наполегливість, працелюбність, прагнення до самоствердження, задоволеність учня діяльністю, задоволеність учня успішністю. Оскільки ми говоримо про педагогічний критерій обдарованості, доцільно також враховувати кількісні показники успішності (середня оцінка зі шкільних предметів, перемоги в олімпіадах та конкурсах різноманітного спрямування). Отже, ідентифікація старшокласників як “обдарованих” може здійснюватися на основі наступних показників: наявності високих досягнень (перемоги на олімпіадах та конкурсах різного спрямування), високої академічної успішності та на основі експертної оцінки педагогів стосовно виокремлених показників обдарованості.

У розробці анкети для оцінки обдарованості учнів педагогами-експертами нами було використано матеріали анкети експертної оцінки академічної обдарованості, розробленої Л. Данилевич [4, с. 110–11] та анкети задоволеності навчанням Р. Семенової [10, с. 16], до яких ми внесли зміни та доповнення. До категорійних ознак обдарованості нами також були включені ознаки, виділені О. Антоною в

результаті контент-аналізу 125 визначень обдарованості вітчизняних та закордонних дослідників [1].

Для використання даної анкети потрібно було визначити вагу кожного з виділених коефіцієнтів. Для розв’язання згаданої проблеми нами було проведено опитування науковців та практиків, що працюють у сфері обдарованості. Дослідженням було охоплено науковців Інституту обдарованої дитини, директорів позашкільних та загальноосвітніх навчальних закладів, а також методистів, відповідальних за роботу з обдарованими дітьми. Всього в опитуванні взяли участь 79 осіб.

Респондентам було запропоновано опитувальник, який охоплював декілька груп питань: актуальність проблеми, особливості ідентифікації обдарованості старшокласників, а також визначення індикаторів обдарованості (табл. 1).

Аналіз результатів опитування засвідчує, що виявлення обдарованості може здійснюватись у кількох напрямках (навчальна, позанавчальна, дослідницька тощо). Серед основних методів діагностики обдарованості старшокласників було названо експертну оцінку, спостереження, аналіз продуктів діяльності. Респондентам також пропонувалось оцінити вагу кожного з виокремлених показників обдарованості при експертній оцінці педагогів – легкість засвоєння знань, глибина розуміння та відтворення знань, самостійна пізнавальна активність, працелюбність, наполегливість, прагнення до самоствердження та самооцінці старшокласників – задоволеність діяльністю, задоволеність успішністю. Аналіз відповідей дозволив присвоїти показникам вагові коефіцієнти (табл. 1).

Таблиця 1

Ідентифікація старшокласників як обдарованих

№	Показник обдарованості	Бали	Коефіцієнти	
1.	легкість засвоєння знань	0 1 2 3 4 5	3,8	
2.	глибина розуміння та відтворення знань	0 1 2 3 4 5	4,4	
3.	самостійна пізнавальна активність	0 1 2 3 4 5	4,6	
4.	наполегливість	0 1 2 3 4 5	3,6	
5.	працелюбність	0 1 2 3 4 5	3,2	
6.	прагнення до самоствердження	0 1 2 3 4 5	2,1	
7.	задоволеність учня діяльністю	0 1 2 3 4 5	3,2	
8.	задоволеність учня успішністю	0 1 2 3 4 5	2,9	
9.	Середня оцінка зі шкільних предметів (оцінити від 0 до 5 де 5 – найбільш важливий компонент обдарованості, 0 – не є показником обдарованості)	10–12 балів	0 1 2 3 4 5	4,0
10.		9–10 балів	0 1 2 3 4 5	3,7
11.		8–9 балів	0 1 2 3 4 5	2,8
12.		6–7 балів	0 1 2 3 4 5	2
13.		1–5 бали	0 1 2 3 4 5	1
14.	перемоги в олімпіадах (оцінити від 0 до 5 де 5 – найбільш важливий компонент обдарованості, 0 – не є показником обдарованості)	міжнародні	0 1 2 3 4 5	4,7
15.		всеукраїнські	0 1 2 3 4 5	4,6
16.		обласні	0 1 2 3 4 5	3,8
17.		районні	0 1 2 3 4 5	3,3
18.		шкільні	0 1 2 3 4 5	2,6
19.	перемоги в конкурсі-захисті робіт МАН	III етап	0 1 2 3 4 5	4,5
20.		II етап	0 1 2 3 4 5	3,9
21.		I етап	0 1 2 3 4 5	3,3
22.	перемоги в інших конкурсах (Кенгуру, Лелека, Левеня,	міжнародні	0 1 2 3 4 5	4,7
23.		всеукраїнські	0 1 2 3 4 5	4,3

24.	спортивні тощо)	обласні	0 1 2 3 4 5	3,8
25.		районні	0 1 2 3 4 5	3,2
26.		шкільні	0 1 2 3 4 5	2,6

Педагогам експертам для ідентифікації старшокласників як обдарованих пропонувалося оцінити в учнів виокремлені показники, оцінивши їх у балах (табл. 2). Оцінку пропонувалося здійснювати за семибальною шкалою, де 7 – найвищий прояв показника, 1 – найменший. Спочатку пропонувалося виставити найвищі (7 і 6) та найнижчі (1 і 2) бали. В інструкції наголошується на тому, що оцінку 7 та 1 можна поставити тільки одному учню з класу, оцінки 6 і 2 – двом, що забезпечує розподіл показників, наближених до нормального, і дозволяє усунути вплив на результати тенденції давати завищені чи занижені оцінки. Для зведення показників обдарованості до однієї шкали виміру (від 0 до 1), результати експертної оцінки у відповідях на питання № 1 – 8 ділилися на 7. При відповіді на питання 9–29 пропонувалося вибрати один із варіантів відповіді.

Таблиця 2

Ідентифікація старшокласників як обдарованих

№	Показник обдарованості	
1.	легкість засвоєння знань	1 2 3 4 5 6 7
2.	глибина розуміння та відтворення знань	1 2 3 4 5 6 7
3.	самостійна пізнавальна активність	1 2 3 4 5 6 7
4.	наполегливість	1 2 3 4 5 6 7
5.	працелюбність	1 2 3 4 5 6 7
6.	прагнення до самоствердження	1 2 3 4 5 6 7
7.	задоволеність учня діяльністю	1 2 3 4 5 6 7
8.	задоволеність учня успішністю	1 2 3 4 5 6 7
9.	Середня оцінка зі шкільних предметів	10–12 балів
10.		9–10 балів
11.		8–9 балів
12.		6–7 балів
13.		1–5 бали
14.	перемоги в олімпіадах	міжнародні
15.		всеукраїнські
16.		обласні
17.		районні
18.		шкільні
19.	немає	
20.	перемоги в конкурсі-захисті робіт МАН	III етап
21.		II етап
22.		I етап
23.		немає
24.	перемоги в інших конкурсах (Кенгуру, Лелека, Левеня, спортивні тощо)	міжнародні
25.		всеукраїнські
26.		обласні
27.		районні
28.		шкільні
29.	немає	

Дослідженням було охоплено 27 навчальних закладів міст Києва, Дніпропетровська, Львова та Тернополя, а також Київської, Івано-Франківської, Тернопільської, Полтавської областей (всього 2069 респондентів). Враховуючи те, що за різними оцінками учених обдаровані складають 2–20% від загальної популяції, можна стверджувати, що кількість досліджуваних є достатньою для виокремлення групи “обдарованих старшокласників”.

Репрезентативність вибірки досягала загальною кількістю задіяних у дослідженні учнів. Окрім того, серед учасників експерименту були представники з сільської місцевості, великих та малих міст різних регіонів нашої країни. Варто зауважити, що експериментальні навчальні заклади були різними: загальноосвітні навчальні заклади I–II та I–III ступенів, школа-інтернат, ліцеї та гімназії.

Використання розробленого опитувальника дозволило виокремити групу “обдарованих старшокласників”. До вибірки увійшли 213 учнів 9–11-х класів, які отримали найвищі показники за описаним вище комплексним критерієм обдарованості (10% від загальної кількості досліджуваних). Варто зауважити, що до групи “обдарованих” були включені діти із різними формами обдарованості: академічна, художня, музична, спортивна, математична та лінгвістична.

Аналіз досліджень, вивчення практичного досвіду роботи з обдарованими дітьми показує, що під терміном “обдаровані діти” розуміють винятковість, відхилення від норми, від середніх показників. Відповідно до закону розподілу випадкових величин Гаусса-Лапласа, чим вища міра відхилення, тим рідше воно трапляється. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що відсоток відхилень як у бік відсталості, так і у бік обдарованості є приблизно однаковим. У нашому дослідженні до групи “обдарованих” було включено 10 % респондентів, які набрали 30 і більше балів за описаним вище критерієм “обдарованості” (рис. 1)

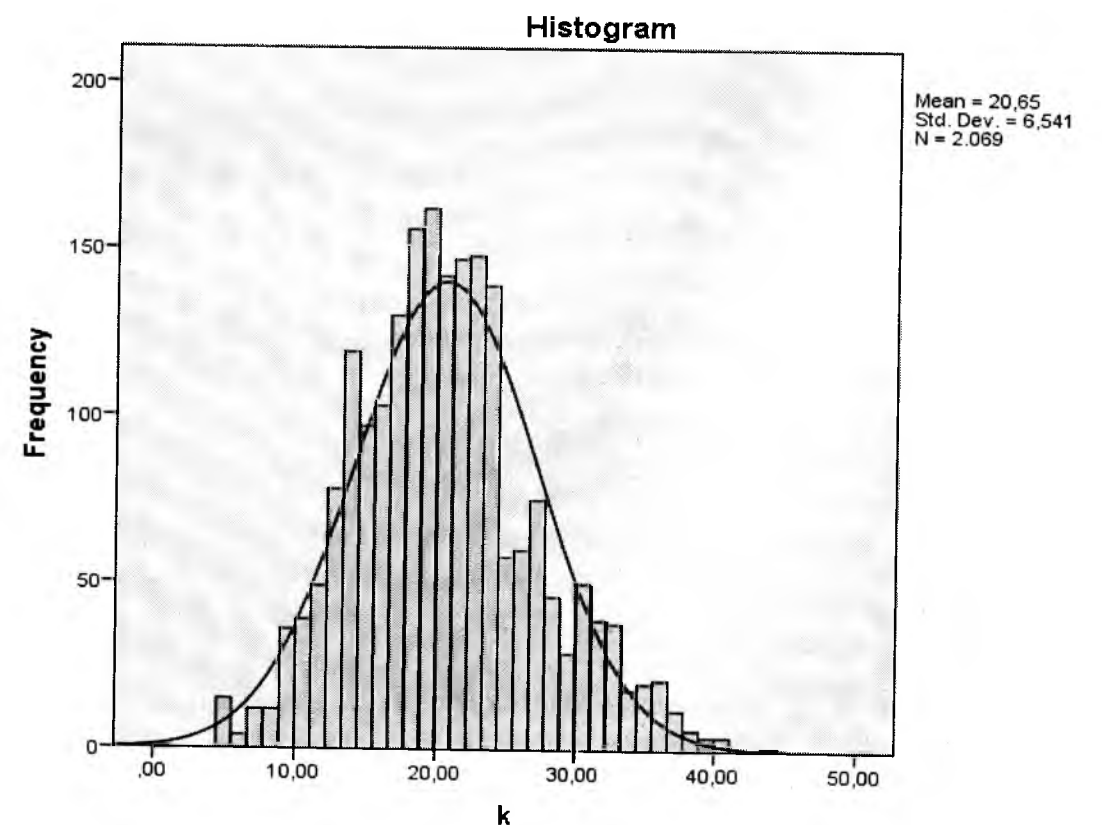


Рис. 1. Розподіл респондентів за “педагогічним” критерієм обдарованості

Міри центральної тенденції вибірки: мода – 23,56, медіана – 20,16, середнє значення – 20,65. Міри центральної тенденції відображають рівень вираженості того чи іншого показника. Проте, не менш важливою характеристикою є вираженість індивідуальних відмінностей досліджуваних по вимірюваному показнику [9, с. 44] – “педагогічним критерієм обдарованості”. Максимальна сума балів, що були набрані за описаним вище критерієм обдарованості – 43,9, мінімальна – 4,97 (розмах 38,93), стандартне відхилення – 6,541. Як видно з рисунку 1, кількість учнів, які набрали від 14,1 до 27,19 балів за описаним критерієм обдарованості (результат відрізняється від середнього не більше ніж на 1 σ) становить 68,14% від загальної кількості.

Висновки. Отже, розглянуті підходи до визначення обдарованості дають змогу визначити її як певний потенціал, який дає змогу досягти високих результатів в одному або декількох видах діяльності. Аналіз результатів проведеного дослідження дозволяє зробити висновок, що запропонований “педагогічний критерій обдарованості” є досить прогностичним під час виявлення обдарованості старшокласників.

1. Антонова О.Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: Монографія / О.Є.Антонова. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005 – 456 с.
2. Бобир О. В. Особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.В.Бобир. – Дніпропетровськ, 2005. – 198 с.
3. Волощук І.С. Обдарованість: сутність і типологія // Матеріали міжнародного науково-практичного семінару “Сучасний погляд на обдарованість та розвиток талантів”, 13-14 травня 2009 р., Кн. 2. – К.: ЮД, 2009. – 213 с.
4. Данилевич Л.А. Перфекціонізм як особистісний чинник академічної обдарованості студентів: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Л. А. Данилевич, Інститут психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2010. – 240 с.
5. Зазимко О.В. Система ідентифікації обдарованої молоді / О.В.Зазимко // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. Збірник наукових праць. Випуск 1. – К.: Інститут обдарованої дитини АПН України, 2008. – 286 с.
6. Здібності, творчість, обдарованість / За ред. В.О.Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: вид-во Рута, 2006. – 320 с.
7. Кульчицкая Е.И. Методика диагностики интеллектуальной одаренности / Е.И. Кульчицкая // Обдарована дитина. – 2003. – № 3. – С. 39–44.
8. Лейтес Н.С. Раннее проявление одаренности / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 98–107.
9. Наследов Д.А. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие / Д.А. Наследов. – СПб: Речь, 2004. – 392 с.
10. Психологічна діагностика обдарованості: монографія / [Р. О. Семенова, Д. К. Корольов, М. О. Мельник та ін.] / за ред. Р. О. Семенової. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 172 с.
11. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. теплов. – М.: Изд-во АПН РСФСР. – 1961. – 356 с.
12. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. – М.: ЧеРо, издательство “Омега-Л”, МПСИ, 2008. – 368 с.
13. Шадриков В. Д. Способности человека / В. Д. Шадриков. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”: Воронеж НПО “МОДЭК”, 1997. – 288 с.
14. Preiffer S. I., Stocking V. B. Vulnerabilities of academically gifted students // Special Services in the Schools. – 2000. – Vol. 16, № 1–2. – P. 83–93.

The author examines the question of identification of high school students as gifted. Discusses the psychological and pedagogical criteria of giftedness. The results of an empirical study of gifted high school students search for pedagogical criteria are presented.

Key words: *giftedness, gifted students, criterion of giftedness.*

УДК 37.71: 373 (438)
ББК 74.200.5

Лариса Сливка

СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ШКОЛИ НА ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ: ДОСВІД ПЕДАГОГІВ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

У статті проаналізовано змістові основи здоров'язберезувального навчання і виховання молодших школярів сучасної Польщі: навчальні і виховні програми, проекти щодо зміцнення здоров'я молодших школярів. З'ясовано, що завданням школи є здоров'язберігаюче виховання, спрямоване на формування звичок піклуватися про своє здоров'я і здоров'я інших, а також на створення комфортних умов для здоров'я. У польських школах на усіх етапах навчання зміцнення здоров'я здійснюється шляхом фізичного виховання, біології, суспільствознавства (навколишнього середовища), сімейного виховання і міжпредметних зв'язків. Польські школи працюють за такими освітніми і профілактичними програмами: “Чисте повітря навколо нас”, “Моя дитина іде до школи”, “Склянка молока”, “Тримай форму”, “Фрукти у школі”, “Здорове харчування і фізична активність в школах”, профілактична програма боротьби зі СНІДом і ВІЛ-інфекцією, “Не паліть переді мною, будь-ласка”.

Ключові слова: *здоров'язберігаюче виховання, молодші школярі, початкова школа, освітні і профілактичні програми.*

Постановка проблеми. Статистика стану здоров'я школярів в Україні сьогодні є досить невтішною. За даними Міністерства охорони здоров'я України, 90% усіх підлітків мають відхилення в загальному стані здоров'я. Із них 20% мають два та більше захворювань. Велике занепокоєння викликає збільшення кількості дітей, схильних до вживання алкоголю, тютюнопаління та наркоманії.

Відтак, важливим завданням школи сьогодні є виховання в дітей і молоді відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших людей як до найвищих суспільних та індивідуальних цінностей, формування через освіту здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми. Проблема виховання здорового способу життя школярів сьогодні, в умовах національного відродження й інтеграції у європейський простір, перебуває в центрі уваги вітчизняних науковців (Т. Бойченко, О. Бондаренко, В. Звєкова, В. Коваль, В. Нестеренко, О. Омельченко, О. Філіпп'єва, ін.). Між тим, праць, де б висвітлювався європейський досвід здоров'язбереження, є вкрай обмаль. У контексті нашого дослідження особливе значення мають роботи зарубіжних дослідників М. Балицького, І. Божека, Х. Ворони-Полянської, Б. Воунаровської, Г. Доліни-Зигмунт, Д. Дороти, Л. Зашенського, І. Йончика, І. Карського, К. Крушевського, Х. Мишунського, А. Пашкевича, К. Пухальського, М. Соколовської, Б. Суходольського, ін. Разом з тим, цілісного дослідження щодо вивчення спрямованості змістового компонента європейської шкільної освіти на збереження і зміцнення здоров'я учнів ще немає.

Мета статті – розкрити змістові основи здоров'язберезувального виховання молодших школярів у школах Польщі.

Виклад основного матеріалу. Під змістовими основами здоров'язберезувального виховання молодших школярів розуміємо аналіз навчальних, виховних програм і проектів щодо зміцнення здоров'я учнів.

Згідно Постанови міністра національної освіти від 23 листопада 2008 р. про головний навчальний план дошкільної і загальної освіти питання щодо зміцнення

здоров'я було уведено в навчальні плани усіх типів шкіл. Відтак, важливими завданнями щодо зміцнення здоров'я вихованців у Польщі є: знайомство один з одним; виявлення і розв'язання особистісних проблем зі здоров'ям; розуміння того, що уявляє собою здоров'я, навіщо і як піклуватися про нього, розвиток почуття відповідальності за своє здоров'я і здоров'я інших людей; зміцнення почуття власної гідності і упевненості у своїх здібностях, розвиток особистісних і соціальних навичок, які сприяють благополуччю і позитивній адаптації до завдань і проблем повсякденного життя; підготовка до участі у заходах з питань здоров'язбереження і створення здорового співгвариства [3, с. 12].

В початковій школі зберігають і формують здоров'я учнів на уроках фізичного виховання, суспільствознавства і у сім'ї. Аналіз навчальних програм цих предметів засвідчив, що учні 1–3 класів повинні знати: як доглядати за своїм тілом; як правильно харчуватися; що таке фізична активність; до чого може призвести відмова від профілактичних щеплень; для чого необхідно дотримуватися техніки безпеки [3].

Впродовж другого етапу навчання (4–6 класи початкової школи) учні засвоюють знання про: інфекційні захворювання; техніку безпеки у школі, на перервах, на уроках, під час проведення позакласних заходів і фізичних навантажень, під час перебування на екскурсіях, в походах, на воді, у горах, на дорогах; боротьбу із загрозами для здоров'я чи життя; надання першої допомоги при травмах [3, с. 21].

Впродовж третього і четвертого етапу навчання фізичне виховання містить блок “Виховання для здоров'я” і вивчається як інтегрований курс протягом одного семестру. Тут учні повинні: засвоїти правила дотримання особистої гігієни, принципи профілактики захворювань; навчитися надавати першу невідкладну допомогу при травмах і пораненнях; вміти долати стрес [3, с. 22].

Зазначимо, що введення проблеми здоров'я у шкільні програми є своєрідним “викликом” для польських шкіл: спеціалісти освітньої галузі і координатори шкільного виховання організовують діяльність щодо зміцнення здоров'я учнів через зміст навчальних дисциплін, узгодження реалізації додаткових освітніх програм, взаємодію вчителів із шкільними медсестрою, психологом та іншими організаціями. Важливим елементом здоров'язберігаючої діяльності в школах є дотримання санітарних норм, відповідність меблів, освітленості класних кімнат цим нормам тощо.

2009 року у Польщі було підписано Угоду про співробітництво між Міністерством освіти, Міністерством охорони здоров'я і Міністерством спорту і туризму. Вона спрямована на: забезпечення взаємодії у галузі зміцнення здоров'я і профілактики проблем дітей і підлітків у школах і місцевих співтовариствах; вживання заходів з розвитку “Шкіл для здоров'я”; просування ідеї мережі таких шкіл і подальших дій у цій сфері на місцевому рівні, проведення сертифікації шкіл і установ, які входять до мережі шкіл сприяння здоров'ю; демонстрацію успішного досвіду і обмін досвідом між школами і освітніми установами у галузі зміцнення здоров'я і профілактики проблем у дітей і підлітків; розповсюдження знань і досвіду у галузі зміцнення здоров'я школярів шляхом міжнародного співробітництва; сприяння відповідній діяльності через засоби масової інформації.

Традиційними у школах сучасної Польщі стали Всесвітній день здоров'я (7 квітня), Всесвітній день без тютюну (31 травня), Європейський день обізнаності про антибіотики (8 листопада), Всесвітній день боротьби зі СНІДом (1 грудня). У ці

дні, як правило, проводять інформативні та розважальні свята, змагання, виставки, конкурси.

Майже у всіх воєводствах Польщі потужну роботу у зазначеній сфері проводять санітарно-епідеміологічні станції: окрім освітніх і профілактичних програм, вони організують і проводять тренінги у сфері здоров'язбережувального виховання для учителів та інших працівників школи [3, с. 22].

Крім навчальних дисциплін, здоров'язбережувальна тематика задекларована також у низці спеціальних освітніх і виховних профілактичних програм, які реалізуються у навчально-виховному процесі шкіл. Ці програми охоплюють різноманітні аспекти здоров'я, як-от: харчування, профілактика тютюнопаління, вживання наркотиків, ожиріння, серцево-судинних захворювань та ін. (“Моя дитина іде до школи”, “Склянка молока”, “Тримай форму”, “Фрукти у школі”, “Здорове харчування і фізична активність в школах”, (“Чисте повітря навколо нас”, “Не паліть переді мною, будь-ласка”, профілактична програма боротьби зі СНІДом і ВІЛ-інфекцією).

Розроблена обласною санітарно-епідеміологічною станцією міста Познань освітня програма “Моя дитина іде до школи” (“Moje dziecko idzie do szkoły”, 2002) [7] розрахована на учнів перших класів та їх батьків. Її мета – підвищення освіченості батьків та їх дітей щодо оздоровчих умінь і навичок, формування у батьків усвідомлення своєї ролі у формуванні здорової особистості дитини, а також необхідності проведення профілактичних заходів вдома, необхідних для полегшення “входження” дитини у шкільне життя. Завдання програми спрямовуються на формування в учнів знань про гігієну праці в школі і вдома, про раціональне харчування, гігієну приготування і споживання їжі, про безпечне користування мобільними телефонами, про ергономіку навчання, ін. Результативність: запобігання страхів у дітей і їх батьків щодо проблем, пов'язаних із початком “шкільного” життя дитини; сприяння веденню здорового способу життя.

В контексті дослідження варто згадати програму “Склянка молока” (“Szkłanka mleka”, 2004) [8], розроблену з ініціативи Європейського Союзу. Цільовою групою цієї програми є учні різного віку, а виконавцями – адміністрація шкіл, учителі, учні та їх батьки. Логічними є мета програми (розвиток у дітей та молоді звичок “правильного” харчування шляхом збільшення споживання молока і молочних продуктів) і її завдання (заохочення дітей і молоді до споживання молока і молочних продуктів; сприяння принципам здорового харчування; усвідомлення поживної цінності молока і молочних продуктів). Результативність: збільшення кількості шкіл, які приймають участь у програмі (Польща тут є лідером серед інших європейських країн, задіяних у програмі; кількість молока і молокопродуктів, які постачаються у школи і споживаються учнями, є більшою, ніж у країнах “старої” Унії – Франції, Великобританії, Німеччини, Швеції, Фінляндії – де програма діє понад 20 років); споживання молока і молочних продуктів, які не викликають збільшення ваги і жирових відкладень, сприяє здоровому харчуванню і усвідомленню того, що молочні продукти є сучасною звичкою здорового способу життя, відтак – інвестицією у майбутнє.

Ще однією освітньою програмою щодо здорового способу життя, ініційованою Європейським Союзом, яка реалізується у школах сучасної Польщі, є профілактична програма “Фрукти у школі” (“Owoce w szkole”, 2009) [9]. Її цільовою групою є учні 1–3 класів. Мета програми (подолання ожиріння у дітей шкільного віку шляхом дотримання правильного і здорового харчування, запобігання виникненню низки

захворювань) реалізується через такі завдання: внесення змін у щоденний раціон учнів – збільшення тут споживання фруктів і овочів; пропаганда здорового способу життя шляхом проведення здоров'язберігаючих заходів. Аналіз публікацій польських науковців, присвячених освітнім здоров'язберігаючим програмам [9], засвідчив, що у результаті реалізації програми “Фрукти у школі” збільшилося (до 80%) число учнів, які харчуються правильно, зміцнилися переконання дітей та їх батьків щодо шкідливості споживання жирної їжі, зменшилася кількість купівлі учнями солодощів у шкільних їдальнях тощо.

Розроблений за ініціативи Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я проект “Здорове харчування і фізична активність у школах” (“Zdrowe żywienie i aktywność fizyczna w szkołach”, 2009) [5] має на меті знизити розповсюдженість надмірної маси тіла і ожиріння у дітей і підлітків. Проект адресовано учням початкових і середніх шкіл. В інформаційних джерелах щодо цього проекту ідеться про те, що саме у школі можна різними формами і методами розв'язати зазначену вище проблему, а надто – формувати в учнів практичні навички здорового харчування і фізичної активності; що діяльність школи у сфері здорового харчування і фізичної активності може сприяти кращим результатам школярів у науці, а також здійсненню ефективної реклами у сфері здоров'я. Така шкільна політика, на думку авторів проекту, підтримує реалізацію основної функції школи – освіти учнів, і сприяє піднесенню якості освіти через зміщення здоров'я учнів. Результативність проекту: сприяє зменшенню кількості дітей із надвагою, веденню здорового харчування і занять фізичною культурою.

Основні завдання профілактичної програми боротьби зі СНІДом і ВІЛ-інфекцією (Krajowy Program Zwalczenia AIDS i Zapobiegania Zakażeniom HIV) [6] спрямовано на: зменшення розповсюдження ВІЛ-інфекції серед дітей шляхом забезпечення адекватного доступу до інформації; освіти і послуги з профілактики ВІЛ/СНІДу, як-от – проведення довгострокових профілактичних і освітніх програм для дітей і молоді, організація кампанії у ЗМІ, розширення мережі виконання тестів з ВІЛ-консультування шляхом професійного, міжнародного обміну досвідом боротьби з ВІЛ/СНІДом; покращення якості життя і доступу до медичної допомоги для людей, які живуть із ВІЛ/СНІДом, та їх сімей шляхом заохочення і підтримки діяльності неурядових і громадських організацій у сфері профілактики ВІЛ-інфекції. Цільовою групою є діти різного віку і дорослі, а виконавцями – адміністрація школи, педагоги, учні, санітарно-епідеміологічні станції. Результативність програми: сприяє обізнаності учнів про СНІД і ВІЛ-інфекцію, профілактиці захворювань, заохоченню учнів та їх батьків щодо здійснення безкоштовного тестування на виявлення ВІЛ/СНІДу, пропаганді здорового способу життя.

Цільовою групою програми “Чисте повітря навколо нас” (“Czyste powietrze wokół nas”, 1997) [2], створеної за ініціативи міністра освіти К. Хала (К. Hal) і фінансованої Міністерством освіти та Асоціацією з визволення від тютюнової залежності дитинства є діти у віці 5–6 років, які відвідують дитячі садки і школу, їх батьки і опікуни. Виконавці програми – учителі, адміністрація школи, учні та їх батьки. Мета програми (підвищення компетентності батьків щодо захисту дітей від впливу тютюнового диму, формування в учнів здатності розв'язувати ситуації, коли вони знаходяться у прокуреному приміщенні, або коли дорослі палять поряд із дітьми) реалізується через такі завдання: підвищення освіченості батьків про важливість їх ролі у розвитку здоров'я їх дітей, особливо – у профілактиці куріння; покращення навичок батьків щодо підтримки дітей у соціальних ситуаціях, коли

останні піддаються тютюнового диму; освіченість дітей про місця, де вони можуть піддаватися дії тютюнового диму і його негативному впливу на здоров'я організму, який формується [2, с. 8–24]. Результативність програми: дозволяє організовувати різноманітні заходи для дітей з використанням загальної методології; підвищує освіченість батьків про небезпеку пасивного і активного куріння; вчить дітей і дорослих упевненості в собі, захищати свої права; вчить дітей, як діяти у ситуаціях, де інші люди палять; розширення знань про шкідливість куріння; не потребує великих інвестицій в економіку; має гарні навчальні і виховні матеріали.

Відзначимо також програму “Не пали при мені, будь-ласка” (“Nie pal przy mnie, proszę”, 2010) [4], створену педагогами, лікарями, психологами Варшавського інституту матері та дитини. Головною метою цієї програми, яка розрахована на учнів 1–3 класів, є зниження дії пасивного куріння на дітей. Як позитивне, відзначаємо, що навчально-методичні матеріали, розроблені до програми, містять низку розробок занять з детальним методичним описом їх структурних компонентів [4, с. 8–19].

Висновки. Аналіз освітніх і профілактичних програм, які реалізуються у початкових школах Польщі, засвідчує, що вони розроблялися різними державними і недержавними установами і організаціями на національному, обласному, районному та місцевому рівнях. Зміст цих програм дозволяє спрямувати навчально-виховний процес шкіл на комплексне розв'язання проблем, пов'язаних із здоров'ям учнів: об'єднання зусиль адміністрації шкіл, вчителів, учнів та їх батьків у справі збереження і зміцнення здоров'я учнів; підвищення освіченості школярів та їх батьків у сфері здорового способу життя – раціонального харчування, фізичної активності, профілактиці шкідливих звичок, ін.; створення зон, вільних від куріння; збільшення кількості учнів, які щодня споживають молоко, молочні продукти і фрукти; зменшення кількості дітей з надвагою.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у висвітленні практичних і методичних аспектів розв'язання проблеми здоров'язбереження у польських школах в сучасних умовах, а також – у порівнянні цих процесів із відповідними в початкових школах України.

1. Leśniewska, K. Moje dziecko w przedszkolu i szkole : poradnik dla rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi / K. Leśniewska, E. Puchała. – Warszawa : Wydawca Ministerstwo Edukacji Narodowe, 2011. – 40 s.
2. Program przedszkolnej edukacji antytytoniowej “Czyste powietrze wokół nas” / J. Szymborski, A. Dobrowolska, A. Dzielska, Z. Juczyński, T. Kowalczyk, M. Lewandowska, N. Ogifska-Bulik, W. Zatoński // Zespół do Spraw Opracowania i Wdrożenia “Krajowego programu edukacyjnego dla dzieci w wieku przedszkolnym, ich rodziców i opiekunów”. – Warszawa : Departament Zdrowia Publicznego i Promocji Zdrowia, 2008. – 31 s.
3. Woynarowska, B. Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole: poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli szkół podstawowych / B. Woynarowska // Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. – Warszawa, 2011. – 201 s.
4. Szymborski J. Nie pal przy mnie, proszę: program edukacji antytytoniowej dla uczniów klas I-III szkół podstawowych / Jan Szymborski, Witold Zatoński, Aldona Sito, Ewa Lukasiuk, Magdalena Korzycka-Stalmach, Agnieszka Małkowska-Szkutnik. – wyd. III. – Warszawa, 2009. – 39 s.
5. “Zdrowe żywienie i aktywność fizyczna w szkołach” (Healthy Eating and Physical Education in Schools (HEPS)). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=1102>. – Загол. з екрану. – Мова пол.
6. Krajowy Program Zapobiegania Zakażeniom HIV i Zwalczenia AIDS opracowanego na lata 2012-2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://wsse.krakow.pl/strona2/index.php/obszarydzialan/promocja-zdrowia/72-krajowy-program-zapobiegania-zakazeniom-hiv-i-zwalczenia-aids>. – Загол. з екрану. – Мова пол.

7. Program edukacyjny "Moje dziecko idzie do szkoły". [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.wsse.rzeszow.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=301&Itemid=109>. – Загол. з екрану. – Мова пол.
8. Program "Mleko w szkole" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.arr.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=93&Itemid=100. – Загол. з екрану. – Мова пол.
9. Trajer M. Program "Owoce w szkole" – realizacja i skuteczność w kształtowaniu nawyków żywieniowych u dzieci / Marzena Trajer, Krystyna Krszżanowska // Roczniki ekonomii i rozwoju obszarów wiejskich. – Т. 99. – з. 2. – 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.wne.sggw.pl/czasopisma/pdf/RNR_2012_T99_z2_s114.pdf. – Загол. з екрану. – Мова пол.

Content bases of healthsaying education of junior schoolchildren of Poland are analyzed in the article: educational and prophylactic programs, projects on strengthening health of junior schoolchildren. The task of school is the healthsaying education sent to forming a habit to care of the health and health of other people, and also on creation of favorable terms for a health. In Polish schools on all stages of educating strengthening of health comes true by means of physical education, biology, natural science (environment), domestic education and intersubject connections. Polish schools work on such educational and prophylactic programs, as: prophylactic program of fight against AIDS and HIV-infections, "Clean air round us", "My child goes to school", "Glass of milk", "Hold a form", "Fruit at school", "Healthy feed and physical activity in schools", "Does not smoke to me, please".

Key words: healthsaying education, junior schoolchildren, initial school, educational and prophylactic programs.

УДК 377.36

ББК 74.564 (4Укр)

Лідія Сліпчишин

МЕТАФОРИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ СМИСЛОВОГО НАПОВНЕННЯ РЕЗУЛЬТАТУ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НАРОДНИХ ХУДОЖНІХ ПРОМИСЛІВ

У статті розкривається роль метафори у розвитку творчого мислення, розглядається пізнавальний потенціал метафоричного мислення і важливість його застосування в процесі підготовки майбутніх фахівців для народних художніх промислів і ремесел у професійно-технічних навчальних закладах.

Ключові слова: творче мислення, метафора, художня творчість, фахівець народних художніх промислів, професійно-технічний навчальний заклад.

Постановка проблеми. Сьогодні в суспільстві відбуваються соціально-економічні зміни, які впливають на всі сфери життєдіяльності людини. Торкнулися вони і художніх традицій різних народних ремесел і промислів (вишивка, ткацтво, народний одяг, ковальство тощо). Спостерігається тенденція до відродження і вдосконалення ремесла, а для його збереження і поширення популяризуються народні промисли і фахова освіта для їх опанування. Удосконалення творчої індустрії пов'язане із застосуванням нових технік, технологій, матеріалів, появою нової тематики, але найважливішим шляхом удосконалення є розкриття творчого потенціалу фахівців із використанням сучасних положень науки щодо способів розвитку творчого мислення. На відміну від нехудожньої творчості, в якій думка відштовхується від образу, в художній творчості думка за допомогою метафори лине до образу, в якому концентрується смисл продукту творчості.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема метафори та її ролі в різних сферах життєдіяльності людини цікавила багатьох філософів, психологів, педагогів, літераторів і митців (А.Вежбицька, Л.Волинець, О.Годенко, М.Еліаде, В.Жаворонок, Е.Кассіер, Е.МакКормак, М.Мерло-Понті, І.Нечуй-Левицький, Х.Ортега-і-Гассет, М.Попович, Ж.П.Сартр, Ю.Степанов, Ф.Уілрайт, З.Чегусова). Проте розгляду ролі метафоричного мислення як засобу поглиблення смислу продуктів творчості сучасних фахівців народних художніх промислів не достатньо приділено уваги в педагогічній літературі.

Метою статті є розкриття ролі метафори у розвитку творчого мислення фахівців художніх індустрій та розгляд евристичних можливостей метафоричного мислення, які необхідно використовувати в процесі підготовки майбутніх фахівців для народних художніх промислів і ремесел в професійно-технічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. В останній чверті ХХ століття почав спостерігатися підвищений інтерес до метафори як інструменту мислення. Це було викликано тим, що вона почало проявляти себе навіть у тих галузях, які зазвичай з нею не пов'язувались: масмедіа, назви товарів, реклама, спорт тощо. Через таку експансію метафори в різні сфери життєдіяльності суспільства почали розмиватися границі самого концепту метафори. У художньому тексті та в образотворчих мистецтвах її почали розглядати, як будь-який спосіб непрямого образного вираження смислу, характерний для кожного з них. Проте застосування метафори в тих сферах, які звернені до мислення, пізнання і свідомості, змусило вчених дослідити її конкретніше. Вона розглядалась у двох аспектах: метафора як номінативний прийом, техніка, що дає можливість досягнути семантичної місткості понять; метафора як ключ до розуміння основ мислення, завдяки якій формується подвійне уявлення про різні класи об'єктів. У цьому контексті стає зрозумілою роль, яку виконує метафора в створенні національної культури: "В метафорі почали вбачати ключ до розуміння основ мислення і процесів створення не лише національно-специфічного бачення світу, але й його універсального образу" [1, с. 6], а також, що: "Створюючи образ та апелюючи до уяви, метафора породжує смисл, який сприймає розум" [1, с. 10]. А закарбовується цей смисл в усних і матеріальних продуктах творчості народу.

Завдяки образному мисленню та інтуїтивному відчуттю схожості людина в побуті використовує метафору як невичерпне джерело ідентифікації різних об'єктів (життя пливе, теплий тон, дерево життя тощо), що знаходить своє відображення в об'єктах її творчості. Як зазначає Ю.Степанов, без метафори не існувало б лексики "невидимих світів", які відображають внутрішній світ людини, а також предикатів, які характеризують абстрактні поняття [8, с. 229]. Тому акт метафоричної творчості лежить в основі тих семантичних процесів, у результаті яких виникає термінологія, що стосується нових значень та їх нюансів, характерних для національної культури і різних її проявів. Слушною є думка Х.Ортега-і-Гассета про те, що: "Від наших уявлень про свідомість залежить наша концепція світу, а вона в свою чергу визначає нашу мораль, нашу політику, наше мистецтво. Виходить, що вся величезна будівля Всесвіту, наповнена життям, лежить на крихтньому і повітряному тільці метафори" [6, с. 77]. Е.Кассіер, досліджуючи сутність метафори, показав її евристичні можливості та сугестивність, на основі чого було здійснене нове оцінювання її пізнавальної функції. Було встановлено, що метафора: формує уявлення про об'єкт і визначає спосіб і стиль мислення про нього. Аналогії та асоціації між різними

системами понять породжуються ключовими метафорами, які закладають специфічні образи світу в різних сферах знання (психологія, етнографія, культурологія тощо) [4].

Створення смислової структури результату творчості пов'язане з відчуттям реальності та розвиненістю метафоричності мислення особистості митця: чим більша невизначеність буття, тим більше робиться спроб вийти за межі реальності за допомогою засобів і метафоричної інтерпретації його змісту. Справжня творчість має торкатися духовного світу особистості, сприяти його розвитку, створенню особистісної ієрархії цінностей, адже через творчість людина долучається до досвіду людства, поглиблює свої зв'язки у різних напрямках і явищах людського буття. Саме від її творчого начала залежить і майбутнє культури, яка або якісно розвивається, або занепадає, коли в ній процвітає псевдотворчість і плагіат.

Значну роль у розвитку творчого мислення відіграє метафора, в якій закодований образний зміст високого порядку узагальнення: “Метафора вбирає в себе, стискаючи до неймовірної щільності, величезний обсяг духовних рухів, об'єднуючи світорозуміння з світовідчуттям” [3, с. 138]. За рахунок високого ступеня щільності відновлюється єдність смислового поля, зникають межі між різними групами смислів, кожна з яких об'єднує певну групу понять. Метафоричне мислення дозволяє забезпечити цілісність контекстів культурної комунікації, яка має місце в життєдіяльності суспільства. Воно допомагає виявляти прихований зміст не тільки тексту, але й будь-якої форми матеріалізації думки. Наприклад, в основі складних орнаментів продуктів народного мистецтва (кераміка, вишивка, тканини, килими, художні вироби з дерева) є прості фігури, древні (архаїчні) символи. У цих символах закодований зміст існування людини, тому й з часів їх виникнення вони допомагають упорядкувати в свідомості людини неструктурований хаос різноманітних явищ. Через орнамент, який є комбінацією геометричних форм, художник підсвідомо відчував “єдність світу в його різноманітності” і бажав “відчути своє місце в ньому і на символічному рівні злитися з ним” [7, с. 388].

Особливістю української культурної традиції є те, що вона формувалася на перехресті різних культурних світів і за різних умов. Як наслідок з'явилися регіональні субструктури, які наклали суттєвий відбиток на характер і стиль не лише філософського мислення, але й на філософське підґрунтя творчої художньої діяльності. Як зазначає В.Горський, така яскрава “поліфонія культурних взаємодій Сходу і Заходу є чи не найвиразнішою особливістю культури України” [2, с. 28]. У культурологічному сенсі культурна “матриця” Заходу орієнтована на швидкі зміни предметного світу та соціальних зв'язків людей, в яких переважає техногенний менталітет, усвідомлення особистої відповідальності за наслідки власних ідей та дій, а Сходу – на соціальну спадщину, яка забезпечує відтворення традиційного типу розвитку, відданість певній естетичній системі, віруванню тощо. У цьому контексті набувають значущості “загальні закономірності виникнення, сутності й функціонування культурних цінностей окремих етнопонаціональних спільнот і регіонів” [5, с. 8]. Інтегратором усіх видів життя етнопонаціональних стає національний образ світу, який тісно переплітає ментальне та естетичне сприйняття світу.

Українська культура хоч і пов'язана з Заходом і Сходом, має свої особливості, укорінені в її духовності. Як зазначає В.Горський, в Україні: “Духовна енергія поширюється по всьому простору культури, насичуючи будь-який витвір духу – чи то політичний трактат, чи релігійну проповідь, чи літературний, мистецький витвір – глибоким філософським змістом” [2, с. 21]. Тому в різних зонах української

культури має місце не сповідування формального підходу до досягнення дійсності через логіко-філософську освіченість, а більше на рівні безпосередньо-інтуїтивного досягнення світу через образ чи символ. Це означає, що духовний простір культури осмислюється суб'єктом не як щось об'єктивно-безособове, зовнішнє, а проживається особисто, як свою долю. Для української культури така філософія є інтегруючою, вона створила певну характерну “матрицю” з особливим духовним змістом, яка відображає модель світу, що панує в певному типі культури та історичному часі. З її допомогою осмислювалися межі людського існування. Ця модель світу змінювалася залежно від типу мислення, який панував у певні періоди розвитку української культури: в ранньому періоді з IX століття увага акцентувалася на проблемі “людина–Бог”; в XVI–XVIII століттях під впливом переважно західних сусідів починається усвідомлення суперечливої природи людини, неупорядкованості світу, залежності від сил природи, тому сформувався погляд на світ, як на театр, де кожному відведено своє місце, головною проблемою стає відношення “людина–Всесвіт”; в XIX–XX століттях під впливом західноєвропейської традиції романтизму модель світу збагачується проблемою “людина–нація”.

В українській художній культурі і творчості життєвий світ людини знаходиться між такими культурними екзистенціалами, як Дім, Поле, Храм, Небо і Земля. Вони лягли в основу провідної естетичної ідеї, яка стала інтегратором етнопонаціональної естетики і художньої культури. На думку В.Личкова, ця ідея пов'язана з світовідношенням як святотворенням, яке полягає у виявленні “універсальної цінності *sacrum*’у в українській “культурній душі” з її глибокою релігійністю та естетизмом, а відтак софійністю, кордоцентризмом, містеріальністю” [5, с. 74]. Українській художній творчості притаманні втаємниченість, замилювання світом, поетична чутливість, налаштованість на вищі сакральні цінності та екофіліяльність. У ній естетична ідея об'єктивується через різні архетипи (першообрази творчості), зокрема, *сад, дивосад, птах, ніч, небо поле, храм, квіти, дерево* тощо. Тому в кожному продукті художньої народної творчості закладено духовний метафізичний зміст, що свідчить про невмирущість естетичного простору (естетосфери) України і здатність до відтворення на новій основі.

Звернення до народних основ творчості як професійних митців, так і самоуків було викликане тим, що народне мистецтво зберегло ті риси, які так цінують сучасники: почуттєва безпосередність, простота, наївність. Завдяки цим рисам, які уособлені в творі народного мистецтва, будь-яка людина розуміє його сутність і сприймає все суще як універсум, частиною якого є і вона. Раціоналізація діяльності митця породжує дилему, розв'язок якої дає різні відповіді залежно від обраної позиції: старий вид творчості чи новий. Новий вид творчості призвів до забуття попереднього, але дозволив наблизити споживачів до продуктів творчості майстрів через тиражування. Яскравим прикладом є ситуація з фотомистецтвом і гравюрою на емалі, яка в часи розквіту фотографії виявила свою обмежену елітарність і приреченість. Що ж до народної творчості, то ставлення до неї теж є різним із позицій західноєвропейського і східноєвропейського підходів. Західноєвропейські митці шукали стимул до оновлення зображувальних форм в екзотичних країнах, а східноєвропейські – на ярмарках, у селах, тобто на рідній землі. В українському мистецтві на східноєвропейських позиціях стояла група професіональних митців на чолі з М.Бойчуком. Їх діяльність охоплювалася програмою “народності”, яка ґрунтувалася на засадах конкретного образотворчого начала, яким наповнені роботи самодіяльних митців.

В Україні є багато осередків народного декоративно-прикладного мистецтва, в яких творять народні майстри як в домашніх умовах, так і в організованих виробництвах. Серед них відома, наприклад, Яворівська школа художніх ремесел, яка відіграє значну роль у підготовці кадрів для творчої індустрії. Естетичний простір Яворівщини наповнений метафізичним змістом давніх мотивів у декоруванні, характерних для її народного мистецтва (дерево з симетричними гілками, качечки, вербівки, розетки тощо), які в сучасних умовах переосмислюються і підпорядковуються новим художнім завданням. Народний майстер завдяки метафоричному мисленню виробляє власний стиль, спираючись на традицію. У кожному його творі втілені національні духовні скарби, віднайти які може особистість, що вміє їх трактувати, а не лише наслідує художнє вирішення і прийоми роботи. Шлях до цього уміння відкриває Майстер, адже часточка його душі живе в роботах учнів, що збагачує творчі здобутки осередку народного мистецтва.

Висновки. Таким чином, розкриваючи зміст метафор, учні професійно-технічного навчального закладу художнього спрямування вчаться встановлювати зв'язки між поняттями, що створює передумови для розвитку здібності критичної рефлексії, а також розуміння символів, закодованих у творах художньої творчості. На основі колективного освоєння традицій, що склалися у процесі творчої праці поколінь майстрів народних художніх промислів, сформувалися традиції певних регіонів, які увійшли до художньої спадщини країни. Звернення до цієї спадщини допомагає збагатити індивідуальну творчість сучасних фахівців новими ідеями, але які вже можуть розквітнути на новому ґрунті, створеному прогресом.

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс [Текст] / Н.Д.Арутюнова // Теория метафоры: сборник / Вступ. ст. и сост. Н.Д.Арутюновой; общ. ред. Н.Д.Арутюновой и М.А.Журиной. – М. : Прогресс, 1990. – С. 5–32.
2. Горський В. Філософія в українській культурі (методологія та історія) [Текст] / В.С.Горський. – К. : [Центр практичної філософії], 2001. – 236 с.
3. Гусев С.С. Наука и метафора [Текст] / С.С.Гусев. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1984. – 152 с.
4. Кассирер Э. Сила метафоры [Текст] / Э.Кассирер // Теория метафоры : сборник / Вступ. ст. и сост. Н.Д.Арутюновой; общ. ред. Н.Д.Арутюновой и М.А.Журиной. – М. : Прогресс, 1990. – С. 33–43.
5. Личкова В.А. Філософія етнокультури. Теоретико-методологічні та естетичні аспекти історії української культури [Текст] / В.А.Личкова. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2011. – 196 с.
6. Ортега и Гассет Х. Две великие метафоры. [Текст] / Х.Ортега и Гассет // Теория метафоры: сборник / Вступ. ст. и сост. Н.Д.Арутюновой; общ. ред. Н.Д.Арутюновой и М.А.Журиной. – М. : Прогресс, 1990. – С. 68–81.
7. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества [Текст]: учебн. пособие / В.И.Петрушин. – 2-е изд. – М. : Академ. Проект; Гаудеамус, 2008. – 490 с.
8. Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка. Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства [Текст] / Ю.С.Степанов. – М. : Наука, 1985. – 336 с.

The role of metaphors in creative thinking development is lightened, the cognitive potential of metaphorical thinking and the importance of its use in the preparation of future professionals for folk arts and crafts in vocational school is considered.

Key words: *creative thinking, metaphor, arts, folk arts and crafts specialist, vocational school.*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВНУТРІШНЬОГО МОНІТОРИНГУ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ НІМЕЧЧИНИ

У статті розглянуто сутність, принципи та форми організації внутрішнього моніторингу в освітній системі Німеччини. Окреслено зміст програм моніторингових досліджень. Проаналізовано методи внутрішнього моніторингу. Зроблено висновок щодо важливості осмислення продуктивних тенденцій зарубіжного шляху організації моніторингових досліджень в контексті зближення та взаємозбагачення національних освітніх систем.

Ключові слова: *внутрішній моніторинг, методи внутрішнього моніторингу, оцінювання, якість освіти.*

Постановка проблеми. В умовах трансформаційних процесів світового виміру (глобалізація, інтернаціоналізація, швидкий розвиток інформаційних технологій) освіта розглядається як вирішальний фактор суспільного поступу, один із найважливіших інструментів розв'язання ряду актуальних соціально-економічних проблем, забезпечення сталого розвитку та конкурентоспроможності сучасних держав на глобальному ринку робочої сили та послуг. Об'єктивний аналіз зарубіжного досвіду, розвитку європейської педагогічної думки відкриває простір для різновекторного осмислення проблем вітчизняної системи освіти у форматі реалізації нових запитів та устремлень, корекції власних розрахунків і помилок, посилення національної ідентичності, сприяє прийняттю оптимальних рішень та успішній реалізації потенційних можливостей освітньої галузі.

Напрацьований Німеччиною багатолітній досвід та сучасні інноваційні підходи щодо моніторингу якості освіти набувають особливої цінності для України, яка приділяє значну увагу проблемі аналітичної оцінки та корекції інформаційного матеріалу з метою відстеження функціонування вітчизняної освітньої системи, прогнозування динаміки та основних тенденцій її розвитку, виявлення відхилень від освітніх стандартів та прийняття адекватних ситуації управлінських рішень у контексті створення умов для якісної освіти. Погоджуємось із думкою О. Локшиної, яка зазначає, що глобальний характер проблем зумовлює потребу спільного пошуку країнами шляхів їх розв'язання, тому порівняльні дослідження набувають особливої значущості [2, с. 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Палітра доробків вітчизняних науковців, які працюють над різними аспектами проблеми моніторингу якості освіти, є досить різноплановою. Її характеризують дослідження І. Іванюк (міжнародні порівняльні дослідження як інструмент моніторингу якості освітніх систем), В. Корсака (вимірювання ефективності освіти), О. Локшиної (моніторинг якості освіти: світовий досвід), Т. Лукіної (види моніторингових досліджень в контексті якісної освіти), О. Ляшенко (освітні системи як об'єкт моніторингу якості освіти) та ін. Втім, попри існуючі напрацювання, відсутні цілісні дослідження організації внутрішнього моніторингу. Саме цим обумовлено *вибір досліджуваної проблематики*, при цьому наша увага сфокусована на осмисленні продуктивних тенденцій внутрішнього моніторингу в освітній системі Німеччини у форматі врахування психолого-педагогічних закономірностей, принципів, функцій управління освітніми системами з позицій якості.

Метою статті є спроба висвітлити основні підходи щодо сутності, принципів та форм організації внутрішнього моніторингу в освітній системі Німеччини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Програма будь-якого моніторингового дослідження передбачає ряд етапів, що окреслюють основні завдання моніторингу якості освіти:

1-й етап. Планування процесу дослідження (підбір спеціалістів, визначення цілей, завдань, предмету та методів дослідження, встановлення часових рамок проведення діагностики, затвердження програми моніторингу).

2-й етап. Система організації збору інформаційного матеріалу з метою подальшого його вивчення.

3-й етап. Науковий аналіз, інтерпретація та оцінка зібраної інформації.

4-й етап. Прогнозування розвитку певного педагогічного процесу та прийняття необхідних управлінських рішень.

5-й етап. Негайне реагування на існуючі проблеми та недоліки з подальшою їх профілактикою.

Розглянемо основні принципи внутрішнього моніторингу [5; 6; 7].

Принцип науковості передбачає науковий підхід до проведення моніторингових досліджень, систему наукових форм, методів та засобів отримання достовірної інформації та недопущення будь-якого їх спотворення.

Принцип цілеспрямованості вказує на залежність моніторингу від попередньо встановлених цілей і завдань із урахуванням результатів аналізу раніше отриманих реальних даних.

Принцип об'єктивності пов'язаний із забезпеченням стандартизації умов проведення моніторингових проектів та із створенням в процесі їх проведення однакових умов для учасників, оскільки лише у такий спосіб результати можна порівнювати між собою; зведенням до мінімуму впливу суб'єктивних факторів.

Принцип надійності підкреслює необхідність отримання в процесі моніторингу ефективності освітньої діяльності по можливості точного і достовірного інформаційного матеріалу.

Принцип безперервності і систематичності спрямований на здійснення зворотного зв'язку в педагогічному процесі та одержання багатосторонньої інформації про об'єкт, що спостерігається і вивчається, протягом тривалого часу. Такий процес тільки тоді ефективний, коли він має безперервний характер і передбачає систематичне, регулярне і послідовне відстеження результатів освітньої діяльності.

Принцип цілісності та всеосяжності зумовлює здійснення моніторингу в цілому із урахуванням зв'язків між усіма його структурними компонентами; акцентує увагу на необхідності охоплення по можливості всіх пов'язаних із процедурою контролю питань.

Принцип прогностичної спрямованості базується на положенні, що за допомогою якісних, об'єктивних інформаційних даних, отриманих в ході моніторингу, можна визначити перспективні напрями розвитку освітньої системи, спрогнозувати причини невдач у навчальному поступі та вирішувати важливі стратегічні питання.

Принцип управління є одним із найважливіших в системі моніторингу, оскільки педагогічне управління якістю освіти передбачає здійснення адекватного до конкретної ситуації педагогічного впливу та приближення реального результату освітньої діяльності до певного стандарту.

Розглядаючи внутрішній моніторинг, варто зазначити, що внутрішні контролюючі заходи за критеріями оцінювання передбачають взаємодію наступних елементів [3, с. 19]:

1. Індивідуальне оцінювання та сертифікація учнів.

1.1. Оцінювання за ступенем досягнення певних цілей (критеріальна співвідносна норма: *kriteriale Bezugsnorm*).

1.2. Оцінювання індивідуальних навчальних досягнень (особистісна співвідносна норма: *ipsative (individuelle) Bezugsnorm*).

1.3. Оцінювання на рівні групи (соціальна співвідносна норма: *soziale Bezugsnorm*).

2. Внутрішній шкільний моніторинг з метою оптимізації розвитку навчального закладу.

2.1. Самостійне застосування цілей як порівняльний критерій (шкільна програма).

2.2. Традиційно відомий стандарт як критерій (навчальні плани).

3. Зовнішній контроль шкільних програм.

3.1. Запозичені порівняльні критерії.

3.2. Традиційні порівняльні критерії.

Як бачимо, децентралізовані контролюючі заходи спрямовані або на індивідуальне оцінювання учнів та оптимізацію внутрішнього шкільного розвитку, або на зовнішнє оцінювання різноманітних програм, що ініціюються самою школою або здійснюються в рамках діагностики результативності шкільного процесу із залученням зовнішніх партнерів. В обох випадках вони спрямовані на покращення умов будь-якої практичної діяльності.

С.-І. Бойтель [4] зазначає, що оцінювання за особистісною співвідносною нормою ("*individuelle Bezugsnorm*") дозволяє відстежувати ступінь прогресу особистості по відношенню до її попередніх досягнень, при цьому береться до уваги індивідуальне прагнення учня до успішного оволодіння ключовими навчальними компетенціями. С.-І. Бойтель розглядає також оцінювання за "куррікулярною" співвідносною нормою ("*curriculare Bezugsnorm*"), яке полягає в отриманні інформації щодо успішності особи у порівнянні із затвердженою нормою або стандартом.

Внутрішній шкільний моніторинг є передумовою розвитку навчального закладу та основою децентралізованих вимірювань процесуальних і результативних ознак. Розглянемо його основні положення, які висвітлюються в роботах Б. Шайле [8]:

- внутрішній шкільний моніторинг як складова програми розвитку школи є систематичним процесом спостереження за якістю навчання, аналізу та оцінки результатів з метою прийняття адекватних ситуації управлінських рішень та оптимізації діяльності суб'єктів навчання;
- у процесі внутрішнього моніторингу школа сама несе відповідальність за його проведення, керуючись при цьому своїми власними інтересами (отримання інформації про відповідність фактичних результатів очікуваним; випробування нової навчальної концепції, ефективності методичної системи, навчального плану та посібників; розв'язування проблем, що не можуть бути проігнорованими тощо), а також дотриманням освітніх стандартів, шкільної програми, змісту навчальних планів, загальних вимог щодо рівня підготовки учнів та ключових компетенцій;

- керівництво школи само вирішує, як часто проводити подібні проекти, які методи (опитування, обговорення, спостереження тощо) та діагностичний інструментарій (анкетування, інтерв'ю тощо) обрати, яким чином створити організаційно-педагогічні (рівень організованості та порядку в школі), психологічні (морально-психологічний клімат в колективі), матеріальні (матеріально-технічна база), санітарно-гігієнічні, естетичні умови при проведенні дослідження;
- здійснюючи внутрішній моніторинг, школа може отримувати консультації ("Beratung") в державному відомстві по нагляду за шкільною освітою та узгоджувати відповідно шляхи вирішення поставлених завдань; в подальшому керівники шкіл повідомляють відповідним органам про результати проведеного дослідження з метою прийняття спільних управлінських рішень.

Важливо при внутрішньому шкільному моніторингу визначити його методи.

Під методами розуміють сукупність засобів педагогічної діагностики, за допомогою яких здійснюється зворотній зв'язок з метою систематичного і оперативного отримання даних про ступінь досягнення освітніх цілей і завдань, ефективність результатів освітнього процесу та стратегічного управління за шкільною системою. Сучасна німецька дидактика поділяє методи внутрішнього шкільного моніторингу на п'ять основних груп [8, с. 21]:

- збір та аналіз вже існуючих даних (статистика, протоколи, свідоцтва, річний звіт, газетні статті тощо);
- письмові опитування (анкетування, тести, твори тощо);
- спостереження (колегіальне відвідування уроків вчителями, буденне (побіжне) спостереження вчителя за кожним учнем, використання аудіо- та відеозаписів методики викладання навчальних предметів тощо);
- комунікативний (діалогічний) спосіб отримання зворотного зв'язку (структурні обговорення і інтерв'ю, педагогічний консиліум щодо аналізу певного процесу тощо);
- творчий, експресивний спосіб (репортажі, рольові ігри, колаж, оцінювання на основі фотографій тощо).

У ході наукового пошуку виявлено, що перевага в процесі внутрішнього шкільного моніторингу віддається таким методам, як спостереження, письмові та усні опитування.

Спостереження є основним методом суспільних наук, що займаються емпіричними дослідженнями, і педагогіки. З його допомогою можна отримати інформацію, яку або неможливо отримати іншим способом, або можливо, але з великими труднощами. Дотримуюсь думки Аттесландера, який стверджує, що спостереження може бути визнано науковим методом лише в тому випадку, якщо воно [1, с. 55]:

1. Здійснюється відповідно до конкретної наукової (в даному випадку, діагностичної) мети, тобто проводиться в рамках наукової теорії цілеспрямовано і системно.
2. Систематично планується і не обмежується поверховими враженнями.
3. Супроводжується систематичним веденням записів.
4. Може підлягати повторним перевіркам і контролю на предмет валідності і точності.

У процесі спостереження дається не лише оцінка певного процесу, але й фіксуються висновки стосовно характерних особливостей даного процесу та

прогнозується його майбутній розвиток [1, с. 56]. Основними вимогами до спостереження є однозначність задуму, об'єктивність (тобто можливість контролю або шляхом повторного спостереження, або застосування інших методів дослідження, перш за все експерименту), різнобічність, систематичність.

Характерною особливістю всіх методів опитування є те, що респондента за допомогою усних або письмових запитань та тверджень, невербальних подразників (наприклад картинки) спонукають до вербальних реакцій, що містять інформацію по запланованій проблематиці [1, с. 85].

Наукові методи опитування відрізняються від звичайної бесіди передусім діагностичним цілетворенням, плануванням черговості питань і обробкою отриманих відповідей. Усне опитування потребує більших часових затрат, проте його легше пристосувати до конкретного респондента і його потреб. У той же час, необхідно відзначити, що в процесі усного опитування у порівнянні з письмовим існує більша небезпека впливу суб'єктивного фактора як в процесі бесіди, так і в процесі інтерпретації відповідей [1, с. 85].

Анкета як науковий інструмент є результатом ретельної і трудомісткої роботи експертів по її створенню і представляє собою найбільш економний метод збору інформації. Проте, варто також пам'ятати, що анкетування має менше можливостей для обговорення незапланованих тем і містить небезпеку фальсифікації та помилок при інтерпретації відповідей.

К. Ингенкамп наголошує на тому, що анкетування передбачає форму відкритих питань, при якій відповідь потрібно самому сформулювати, і форму закритих питань, при якій вимагається зупинити свій вибір на одній із декількох запропонованих відповідей.

В процесі проведення анкетування доцільно дотримуватись низки правил:

- респонденти повинні бути завжди проінформовані про педагогічні і діагностичні цілі опитування;
- питання не повинні перевищувати рівень обізнаності респондента;
- особливу увагу слід приділяти мотивації питання;
- необхідно уникати невизначених і розпливчастих понять;
- питання повинно торкатися лише однієї проблеми; якщо одне питання торкається двох проблем, то респондент може відгукнутися лише на одну з них, не знаючи, як поводити себе в даній ситуації [1, с. 84].

Часто на практиці застосовується комбінація методів, наприклад письмове опитування доповнюється загальним обговоренням з метою спільного оцінювання та інтерпретації результатів. Вибір методів внутрішнього шкільного моніторингу залежить, як правило, від рішення керівництва школи щодо галузі оцінювання (наприклад, аспекти навчання та життя в колективі, різноманітні проекти та навчальні заходи тощо).

Проаналізувавши проблему, можна зробити **висновки**, що внутрішній моніторинг якості освіти ґрунтується на децентралізованих контролюючих заходах, що передбачають індивідуальне оцінювання та сертифікацію учнів; внутрішній шкільний моніторинг з метою оптимізації розвитку навчального закладу та зовнішній контроль шкільних програм. Визначення навчального статусу учасників педагогічного процесу є важливим для учителів та експертів, оскільки можна проаналізувати не лише ефективність освітньої системи, а й свою професійну діяльність.

З огляду на багатоаспектність проблеми моніторингу якості освіти, в подальших наукових пошуках доцільно зосередити увагу на науково-методичному забезпеченні контролю якості навчання у вітчизняній освіті та поширенню німецького досвіду в сучасних умовах.

1. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / Ингенкамп К.; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
2. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / О.І.Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
3. Baumert J. Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich / J. Baumert // Zeitschrift für Pädagogik- – 2001. – № 43 (Beiheft : Zukunftsfragen der Bildung). – S. 13–36.
4. Beutel S. – I. Kinder als Experten für Leistungsbewertung / S. – I. Beutel, W. Vollstädt // Zeitschrift für Pädagogik 48. – 2002. – Н. 4. – S. 591–613.
5. Bos W. Internationale Schulleistungsforschung / W. Bos, T. N. Postlethwaite // Leistungsmessungen in Schulen / F. E. Weinert. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002. – S. 251–267.
6. Heller K. A. Standardisierte Schulleistungsmessungen / K. A. Heller, E. A. Hany // Leistungsmessungen in Schulen / F. E. Weinert. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002. – S. 87–101.
7. Peek R. Die Bedeutung vergleichender Schulleistungsmessungen für die Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung von Schulen und Schulsystemen / R. Peek // Leistungsmessungen in Schulen / F. E. Weinert. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002. – S. 323–335.
8. Scheile B. Schulinterne Evaluation. Ein Leitfaden zur Durchführung / Scheile B. – Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, 2000. – 48 s.

The article deals with the basic nature, principles and forms of organization of inherent monitoring of educational system of Germany. The methods of inherent monitoring have been analyzed. The content of the programmed of monitoring has been defined. The importance of the reception of the productive tendencies of the foreign ways of organization of inherent monitoring in the context of rapprochement and mutual enrichment of national educational systems has been concluded.

Key words: *inherent monitoring, methods of inherent monitoring, appraisal, quality of education.*

Вимоги до оформлення публікацій:

1. Обсяг оригінальної статті – 6-12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок, коротких повідомлень – до 3 сторінок.
2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими літерами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті слід вмістити в один файл.
3. Текст статті набирати через 1,5 інтервала, шрифт “Times New Roman Cyr”, кегль 14: поля: верхнє, нижнє, лівє – 2,5 см, правє – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).
4. Малюнки подавати в окремих файлах у форматі *.tif, *.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.
5. Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули – підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подавати у форматі LaTeX.
6. Текст статті повинен бути оформлений відповідно до постанови ВАК № 7-05/1 від 15 січня 2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1).
7. Стаття повинна бути написана українською мовою (чи іншими мовами, вказаними в рубриці “Про журнал”) вичитана й підписана автором (ами).
8. До публікації необхідно подати дві рецензії провідних учених із порушеної галузі наук.

Схема написання статті:

- УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
- автор(и) (ім'я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
- назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
- анотація й ключові слова українською мовою;
- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання порушеної проблеми і на які спирається автор; виокремлення невирішених раніше аспектів загальної проблеми, які суголосні із статтею;
- формулювання цілей статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням одержаних наукових результатів;
- висновки представленого у статті дослідження і перспективи подальших наукових розвідок із зазначеного напрямку;
- список використаних джерел;
- анотація й ключові слова англійською мовою;
- ім'я та прізвище автора, назва статті англійською мовою.

Міністерство освіти і науки України
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника”

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Освітній простір України
Випуск 5

Видається з 2014 року.

Адреса редколегії: 76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10,
Педагогічний інститут
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

Ministry of Education and Science of Ukraine
VASYL STEFANYK PRECARPATHIAN NATIONAL UNIVERSITY

SCIENTIFIC JOURNAL

EDUCATIONAL SPACE OF UKRAINE
Edition 5
Published since 2014.

Editorial Board Address: 76000, Ivano-Frankivsk, 10 Mazepa St.,
Pedagogical Institute
SHEI “Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”

Головний редактор *Василь Головчак*
Літературний редактор *Надія Вебер*
Комп’ютерна правка і верстка *Лідія Курівчак*
Коректори *Надія Вебер, Надія Гриців*

*За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен
та інших відомостей відповідають автори статей*

Видавець і виготовлювач
Видавництво ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”
76018, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22

Здано до набору 30.03.2015 р. Підп. до друку 8.04.2015 р.
Формат 60x84/16. Папір ксероксний. Гарнітура “Times New Roman”.
Ум. друк. арк. 15,08. Тираж 100 прим.

(Реєстраційне свідоцтво Серія КВ № 20663-10463Р)

